

UNIVERSITAT DE VALENCIA

FACULTAD DE DERECHO

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA DEL DERECHO,
MORAL Y POLÍTICA



Educación para la Ciudadanía: Análisis Científico y
Juicio Crítico desde la perspectiva filosófica, jurídica, moral
y política

Tesis Doctoral

Realizada por: Alfonso Martínez – Carbonell López

Dirigida por: Dr. D. Jesús Ballesteros Llompart

Valencia, Noviembre de 2011

A mi madre, que nos dejó durante la elaboración de esta tesis, pero cuya motivación y recuerdo han estado siempre presentes

A mi esposa, Olga, con gratitud, coautora en sacrificios y desvelos

A mis hijos, Miriam, María José y Alfonso que me han compartido con estas líneas demasiado tiempo y que son mi esperanza por un mundo más humano

Al profesor José María Rojo, *In Memoriam*, iniciador de mi vocación a la Filosofía del Derecho

Al profesor Jesús Ballesteros, con gratitud, por su amistad, dirección y consejo en la elaboración de la tesis

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	17
PRIMERA PARTE: ANÁLISIS CIENTÍFICO SOBRE EL ORIGEN Y LA NATURALEZA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL	□
CAPÍTULO 1.- LA EDUCACIÓN EN LA ESFERA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LAS NACIONES UNIDAS Y EN LA UNESCO.....	27
1. Introducción	27
2. 18ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 17 de Octubre a 23 de Noviembre de 1974.....	28
3. Congreso Internacional de la UNESCO sobre educación de derechos humanos y democracia, Montreal (8 a 11 de Marzo de 1993).....	30
4. La Resolución 1993/56 de la Comisión de los Derechos Humanos.....	33
5. La Conferencia de los Derechos Humanos de 1993 y la Declaración de Viena.....	33
6. Conferencia Internacional de Ginebra 1994.....	34
7. El Informe Delors.....	36
8. Decenio para la educación en materia de derechos humanos.....	39
9. Por un nuevo Programa Mundial para la educación en la esfera de los derechos humanos a partir del 2005.....	44
10. Conclusión. El reto de los derechos humanos hoy.....	47

CAPÍTULO 2.- LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA EN EL CONSEJO DE EUROPA.....	51
1. Antecedentes.....	51
2. Recorrido histórico del surgimiento de la “Educación para una Ciudadanía democrática” en el seno del Consejo de Europa.....	55
2.1 Primera Fase (1997 – 2001).....	55
2.1.1. 19ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación reunidos en Kristiansand (Noruega): “Educación 2000: Retos, cuestiones y prioridades, para la cooperación paneuropea”.....	55
2.1.2. Segunda Cumbre de Jefes de Estado en Estrasburgo (1997)	59
2.1.3. Declaración de Budapest. Declaración del Comité de Ministros de 7 de mayo de 1999.....	60
2.1.4 20ª Reunión de ministros de educación de países del Consejo de Europa. Cracovia, 15 a 17 de octubre de 2000.....	61
2.1.5 Las recomendaciones 1346 /97 y 1401 /99 sobre la educación sobre derechos humanos y responsabilidades del individuo.....	64
2.2. Segunda fase.....	67
2.2.1. La Recomendación 12 / 2002.....	67
2.2.2. La Declaración de Atenas, sobre la Educación intercultural en el nuevo contexto Europeo. Noviembre de 2003.....	70
2.2.3. El Año 2005 como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación.....	72
2. 3. Tercera fase (2006 – 2009).....	74
2.3.1. La Cumbre de Varsovia. Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados Miembros del Consejo de Europa. Varsovia, 16 y 17 de mayo de 2005.....	74
2.3.2. El Programa de Actividades del Consejo de Europa sobre Educación	

para la Ciudadanía y los derechos humanos para el 2006 – 2009. “Learning and living democracy for all”	75
3. Conclusión.....	77
CAPÍTULO 3.- LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA UNIÓN EUROPEA.....	81
1.Introducción.....	81
2. El Tratado de Ámsterdam.....	83
2.1 Comunicación de la Comisión Europea: “Towards a Europe of knowledge” de 12 de noviembre de 1997.....	84
2.2 El informe de la Dirección General de Educación de la Comisión Europea, “Learning for active citizenship”(1998).....	86
3. La estrategia de Lisboa.....	91
3.1. El Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000. Objetivos y estrategias.....	91
3.2. Informe del Consejo de Educación al Consejo Europeo: “Los concretos y futuros objetivos de los Sistemas de Educación y Formación” preparatorio al Consejo de Estocolmo de marzo de 2001.....	93
3.3. El Consejo Europeo de Feira y la comunicación de la Comisión Europea: “Making a European Area of Lifelong Learning a Reality” de noviembre de 2001.....	98
3.4. El Programa de Trabajo “Educación y Formación 2010” y el Consejo Europeo de Barcelona (15 y 16 de marzo de 2002).....	99
3.5. Informe intermedio conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa, de 26 de febrero de 2004.....	106
3.6. Informe Conjunto del 2006 del Consejo de Educación y la Comisión	

sobre la puesta en marcha del programa “Educación y Formación 201.....	107
3.7. Listado de indicadores presentado por la Comisión Europea al Consejo a finales del 2004.....	107
3.8. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves del aprendizaje permanente.....	109
3.9. Indicadores para el seguimiento de la ciudadanía activa y la Educación para la ciudadanía. Amsterdam, 2005.....	110
3.10. Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la Educación y formación.....	115
3. 11. Progreso hacia los objetivos de la Estrategia de Lisboa en Educación y Formación. Indicadores y marcos de referencia. Octubre de 2007.....	118
4. El Programa “Europa de los Ciudadanos 2007 – 2013.....	119
5. Conclusión.....	120
CAPÍTULO 4.- LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ALGUNOS PAÍSES EUROPEOS.....	123
1. Alemania.....	123
1.1 El sistema educativo alemán.....	123
1.2 La Configuración de la Educación para la Ciudadanía Democrática en Alemania.....	125
1.3 Los tres grandes temas que se abordan en la Educación para la Ciudadanía en Alemania.....	128
1.4 Conclusión.....	129
2. Francia.....	130
2.1. El sistema educativo francés.....	130
2.2. Aspectos y Principios Generales de la Educación en Francia.....	131

2.3 La Educación Cívica en el sistema educativo francés contemporáneo.....	132
2.4 El Comité de Educación a la Sanidad y a la Ciudadanía (CESC) en las Escuelas francesas.....	134
2.5 Políticas educativas del Gobierno Francés. La lucha contra la homofobia.....	135
2.6 La Educación Sexual en los centros educativos franceses.....	136
2.7 Conclusión.....	139
3. Italia.....	141
3.1. Los antecedentes de la Educación Cívica en Italia.....	141
3.2. Educación para la Convivencia Civil de la Ley Moratti de 28 de marzo de 2003 y los sucesivos decretos de desarrollo.....	142
3.3. La competencia social y cívica en la Enseñanza Obligatoria italiana.....	145
3.4. La introducción de “Cittadinanza e Costituzione” en el sistema educativo italiano.....	146
3.5. Conclusión.....	148
4. Polonia.....	148
4.1 Peculiaridades históricas con influencia en la Educación Cívica en Polonia.....	148
4.2 Introducción al Sistema Educativo Polaco.....	151
4.3 La Configuración de la Educación Cívica en Polonia.....	154
4.4. La dimensión Europea de la Educación en Polonia.....	157
4.5 Conclusión.....	158
5. Reino Unido.....	158
5.1. Introducción.....	158
5.2. El currículo de “Citizenship” de 1999.....	159
5.3 El Contenido de Citizenship en el Currículo Nacional de 2007.....	161

5.4 Diseño de la actual política educativa del Gobierno británico.....	164
5.5 Conclusión.....	165
CAPÍTULO 5.- ANTECEDENTES DE EDUCACIÓN EN VALORES EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	167
1. Introducción.....	167
2. La educación en valores en la Ley Moyano de 1857 y leyes educativas posteriores.....	169
3. Los principios educativos en la Educación de la Segunda República.....	173
4. Los Valores en las Leyes Educativas de la época franquista.....	175
5. La Ley General de Educación de 1970.....	178
6. El Marco Educativo a partir de 1975 y la formación en Valores de la L.O.G.S.E. de 1990.....	179
7. La Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza del 2002.....	183
CAPÍTULO 6.- TRAMITACIÓN E INCLUSIÓN DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	187
1. Introducción.....	187
2. ¿La Educación para la Ciudadanía en el programa electoral del Partido Socialista Obrero Español para las Elecciones Generales de 2004?.....	188
3. La Educación para la Ciudadanía en el Documento “Una Educación de Calidad para todos y entre todos. Propuestas para el Debate” de 2004.....	191
4. La “Educación Para la Ciudadanía” en la tramitación Parlamentaria de la Ley Orgánica de Educación.....	199
4.1 Aspectos Positivos expresados en el Parlamento sobre Educación para la Ciudadanía antes de la aprobación de la Ley Orgánica.....	199
4. 2. Críticas a la Educación para la Ciudadanía en Sede Parlamentaria antes	

de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación.....	205
5. El Dictamen del Consejo de Estado relativo al anteproyecto de Ley Orgánica de Educación de 14 de julio de 2005.....	213
CAPÍTULO 7.- LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, SU CONFIGURACIÓN EN LOS DECRETOS DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS Y DETERMINACIÓN DE SU NATURALEZA.....	215
1. La importancia y configuración de la Educación para la Ciudadanía en la Ley Orgánica de Educación.....	215
2. Educación para la Ciudadanía como Educación en Valores según la Ley Orgánica de Educación.....	220
3. Las Competencias básicas y la Competencia social y ciudadana en Primaria y Secundaria.....	223
4. El currículo de Educación para la Ciudadanía en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de Primaria.....	227
5. La Educación para la Ciudadanía en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de Secundaria.....	230
6. Filosofía y Ciudadanía en Bachillerato	233
7. Hacia una primera aproximación de la Naturaleza de la Educación para la ciudadanía.....	236

SEGUNDA PARTE: JUICIO CRÍTICO SOBRE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

CAPÍTULO 8.- LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA COMO FORMACIÓN MORAL Y LA PREGUNTA SOBRE LOS LÍMITES DE LA ACCIÓN DEL ESTADO EN MATERIA EDUCATIVA.....	243
1. La Educación para la Ciudadanía como formación moral.....	243
2. El papel del Estado en la formación moral.....	245
3. La acentuación del papel del Estado en la educación moral de los alumnos.....	247
4. La tendencia a la exclusividad de los padres en la educación moral de los hijos.....	252
5. Por una Educación para la Ciudadanía como Educación Cívica y respetuosa con el derecho de los padres.....	255
CAPÍTULO 9.- EL PLURALISMO ÉTICO COMO RETO EDUCATIVO Y LAS DIVERSAS RESPUESTAS AL MISMO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.....	261
1. Introducción.....	261
2. El pluralismo en el currículo de Educación para la Ciudadanía.....	262
3. El riesgo del relativismo como modo de afrontar el pluralismo.....	265
4. La formación en una Ética Pública a través de Educación para la Ciudadanía como respuesta al pluralismo ético.....	269
4.1 El Pluralismo ético, antecedente de la Ética Pública.....	269
4.2 La separación Ética Pública – Ética Privada.....	271
4.3 Juicio Crítico sobre la ruptura entre Ética Pública y Ética Privada.....	277
5. La respuesta educativa propuesta en las organizaciones internacionales ante el	

fenómeno del pluralismo. La Educación Intercultural.....	282
6. La Ética Común como respuesta al pluralismo ético.....	284
7. El Iusnaturalismo como punto de encuentro por una ética común.....	290
CAPÍTULO 10.- EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LAICISMO.....	295
1. Planteamiento de la Cuestión del laicismo en relación con la asignatura.....	295
2. Tratamiento del hecho religioso en la configuración de la asignatura y en la Ley Orgánica de Educación.....	298
3. La postura de la Conferencia Episcopal.....	300
4. Desvinculación de la Religión de la Ética Pública de Educación para la Ciudadanía.....	303
5. Un nuevo laicismo.....	310
6. La Tesis de Habermas: Entre Naturalismo y Religión... ..	313
7. El significado de los valores morales y Religiosos en la Sociedad Pluralista....	319
8. La cuestión de la Autonomía Personal y moral en la Educación para la Ciudadanía.....	321
9. La creación de puentes y de entendimiento entre ambas cosmovisiones.....	325
CAPÍTULO 11.- ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. LA EDUCACIÓN AFECTIVA EMOCIONAL Y LA IDEOLOGÍA DE GÉNERO.....	329
1. Introducción.....	329
2. La Antropología subyacente a la asignatura a partir de los Decretos y de los libros de texto.....	330
3. El Fundamento Antropológico de la asignatura.....	334
4. Crítica a la antropología de la Educación para la Ciudadanía.....	336

5. La educación de la afectividad y de las emociones en el curriculum de la asignatura.....	338
6. La Educación para la Ciudadanía y la Ideología de Género.....	346
6.1 Introducción.....	346
6.2 Breve descripción de la ideología de género, su introducción en los Ordenamientos Jurídicos nacionales e internacionales y su influencia en la Educación.....	348
6.3. ¿La ideología de género en Educación para la Ciudadanía?.....	357
6.3.1 Presencia del feminismo en la asignatura.....	358
6.3.2. El género y la diversidad afectivo – sexual.....	363
6.3.3. La búsqueda de la propia identidad y de la autonomía moral y personal.....	366
6.3.4. La dialéctica naturaleza – cultura e individuo – Sociedad.....	370
6.3.5. La división ética pública – ética privada y la ideología de género...	373
6.3.6 La concepción abierta de los derechos y la lucha por la discriminación.....	376
7. Conclusión.....	379
CAPÍTULO 12.- CIUDADANÍA, DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS.....	380
1. Concepción de ciudadanía, Democracia y derecho humanos en la asignatura...	380
2. Configuración histórica del concepto de Ciudadanía.....	383
3. Hacia un Nuevo Concepto de Ciudadanía.....	386
4. Juicio Crítico sobre los diversos postulados de una “Nueva Ciudadanía” y sobre las diversas concepciones de los derechos humanos.....	389
4.1 Hacia un concepto más participativo y dinámico.....	389

4.2 La reducción del hombre a ciudadano y la dialéctica público - privado.....	390
4.3 La Nueva Ciudadanía: Entre Estatalismo y Humanismo. Los derechos humanos como concesiones estatales o como derechos naturales.....	392
4.4 Entre Individualismo y autonomía. La consideración de los derechos de subjetivos a inalienables.....	394
4.5 La Nueva Ciudadanía y el problema de la extensión de los derechos.....	397
4.6 Hacia una Ciudadanía Universal. El fundamento iusnaturalista de los derechos humanos para una ética común y universal.....	400
5. El “Humanismo Cívico” como propuesta educativa para la nueva ciudadanía..	404
5.1 Introducción al Humanismo Cívico.....	404
5.2 Fundamento antropológico de la Educación según el Humanismo Cívico..	409
5.3 Fundamento ético de la Educación según el Humanismo Cívico.....	413
5.4 La Educación política de la Nueva Ciudadanía.....	418
CONCLUSIÓN.....	421
BIBLIOGRAFÍA.....	431
DOCUMENTOS INTERNACIONALES.....	439
OTROS INFORMES Y DOCUMENTOS.....	444
LEGISLACIÓN NACIONAL.....	447
DECRETOS AUTONÓMICOS.....	448
DIARIOS Y BOLETINES PARLAMENTARIOS.....	450
RECOPIULATORIO DE WEBS UTILIZADAS.....	452

INTRODUCCIÓN

Es evidente que la asignatura de Educación para la Ciudadanía constituye una de las cuestiones más polémicas, disputadas y conflictivas de la vida pública de los últimos años en nuestro país. Sobre ella se han posicionado partidos políticos, representantes eclesiásticos, padres, alumnos, federaciones de religiosos, patronales de la enseñanza, docentes, periodistas, intelectuales, filósofos y juristas. Este hecho tan palmario demuestra sobre todo dos cosas: que la asignatura de Educación para la Ciudadanía no deja indiferente a casi nadie dentro y fuera del mundo educativo y que la polémica va más allá del desacuerdo sobre la conveniencia o no de introducir una nueva materia en el currículo.

Las posiciones sobre Educación para la Ciudadanía representan dos modos distintos de concebir no sólo la política educativa y el papel del Estado en la educación de los ciudadanos, sino que afecta a aspectos fundamentales de la vida social como son plantearnos cómo deben ser las bases de nuestra convivencia y sus fundamentos morales y cuáles son los pilares de nuestro sistema democrático. Nos cuestiona sobre el modo de afrontar desde el ámbito educativo, el legítimo pluralismo ideológico, cultural, religioso y moral de nuestra Sociedad, sobre el modelo antropológico sobre el que asentar la vida social y nos interpela sobre los fines y los medios que nos planteamos como Sociedad en los inicios del siglo XXI.

La asignatura ha centrado muchas de las problemáticas que constituyen hoy el debate de fondo de la Sociedad española. La motivación de esta tesis, no es otra que ofrecer un juicio crítico y sereno sobre estas “cuestiones” suscitadas en torno a la asignatura y contribuir así a llevar el debate al escenario del que nunca debería haber salido y que le debe ser natural: el académico, el de las ideas, el del diálogo abierto, más allá de la polémica estéril que como veremos está lastrada por posiciones previas y prefijadas de los dos siglos pasados de la Historia de España.

La asignatura en nuestro país se ha planteado en términos de tensión entre educación pública y laica y educación privada y religiosa, entre el Estado educador y

la educación de las familias, entre deber de observancia de las leyes y obediencia a la conciencia, entre ética pública y ética privada, entre ética de mínimos y ética común, entre relativismo y universalidad, entre laicismo excluyente y presencia de la Religión en el espacio público, entre positivismo y iusnaturalismo, entre imposición y libertad. Por eso el debate nace contaminado y por medio de estas líneas quisieramos con sencillez contribuir a purificarlo. En todas las cuestiones a debate suscitadas por la asignatura hay un espacio de encuentro. Nuestro propósito es propiciarlo.

Sin embargo, el origen y la naturaleza de la Educación para la Ciudadanía trascienden el ámbito nacional. Nace como un empeño de los organismos internacionales por afrontar desde la Educación los retos de una Sociedad cambiante, plural y globalizada. No puede entenderse sino dentro de un contexto social en transformación y en camino hacia la postmodernidad con grandes retos por superar. Retos políticos, ante las crisis de la Democracia y la apatía de los ciudadanos que requieren vivificar la Democracia y motivar a la participación activa. Retos económicos, especialmente en la coyuntura actual, causados por la primacía del mercado sobre la persona y del progreso tecnológico sin retorno sobre la calidad de una vida verdaderamente humana, con riesgos para el Medio Ambiente, el empleo y la profundización injusta de las diferencias. Retos sociales provocados por la crisis del Estado de Bienestar y la consiguiente exclusión social. Y por último, el reto cultural de responder al pluralismo superando el riesgo del relativismo a través de unos valores comunes cognoscibles y fundamentados en una “humanidad compartida”.

Afrontar estos retos implica una respuesta adecuada desde la Educación que vaya más allá de la Educación para la Ciudadanía. En la actual encrucijada se requiere una *Educación para la Postmodernidad* y la asignatura puede contribuir a ella reconociendo la veracidad de unos valores comunes y universales válidos para todos que superen el individualismo, la apatía y la indiferencia. Será entonces una *Educación de la ciudadanía para la creatividad*.

En este contexto, nos formulamos las preguntas y las hipótesis que guiarán nuestro estudio. En primer lugar, partimos de la hipótesis del carácter internacional

de la Educación para la Ciudadanía y nos planteamos la pregunta sobre su origen, su proceso de gestación en las instancias internacionales analizando su dimensión global y cuestionándonos el contexto político, social y educativo en el que surge, los rasgos que la caracterizan y los contenidos que se proponen a nivel europeo y mundial. En segundo lugar, nos preguntamos si esa Educación para la Ciudadanía originada y recomendada desde Europa y las Naciones Unidas se corresponde con la que ha sido configurada en el sistema educativo español a partir del 2004 y nos cuestionamos igualmente sobre el proceso de gestación de la materia en España, la naturaleza de la misma, sus contenidos y los cuestionamientos que suscita a nivel ético, filosófico y jurídico. Por último, nos preguntamos sobre el fondo de esos cuestionamientos, su fundamento en la asignatura y los posicionamientos diversos de la doctrina iusfilosófica tratando de discernir los puntos de encuentro entre posturas distintas.

Por tanto, los objetivos que nos proponemos a través de esta tesis son, en primer lugar, analizar la naturaleza internacional y global de la asignatura mediante el estudio de los instrumentos internacionales que la han ido construyendo tanto en Europa como en las Naciones Unidas. En segundo lugar, nos proponemos analizar los rasgos distintivos que la asignatura asume en nuestro país en comparación con los que recibe de origen en las instancias internacionales y con los que adquiere en otros países europeos y, por último, pretendemos ofrecer un juicio crítico sobre las cuestiones fundamentales que suscita la asignatura desde una perspectiva de la filosofía jurídica, moral y política.

Estos tres objetivos determinan la metodología que hemos seguido. Cronológicamente, nuestro primer propósito fue comparar la configuración en España de la asignatura con la que venía dada de origen desde los organismos internacionales, especialmente las Naciones Unidas, el Consejo de Europa y la Unión Europea. Por eso iniciamos nuestra labor identificando aquella documentación internacional a partir de la cual se ha ido hilando y preparando la Educación para la Ciudadanía. En esta primera fase de nuestro estudio hemos acudido directamente a las fuentes internacionales y a los documentos que bajo la forma de informes, resoluciones, declaraciones y recomendaciones han perfilado y diseñado el rostro

internacional y global de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. La web ha sido un elemento de trabajo necesario e imprescindible en esta fase del estudio. Hemos ido repasando cronológicamente la documentación que versaba sobre Educación para la Ciudadanía donde descubríamos el contexto que la propiciaba, las motivaciones que impulsaron su recomendación como objetivo prioritario de todos los sistemas educativos, las características propias que asumía en cada instancia internacional, los contenidos que se le atribuyen, los conceptos claves y su interpretación, así como las competencias y habilidades que proponían.

Paralelamente, analizábamos la asignatura en España a partir tanto de sus mismas fuentes jurídicas y administrativas como de las primeras publicaciones y artículos que en torno a ella comenzaron a aparecer. La inmediatez no es amiga del rigor y del análisis científico. Han pasado ya cuatro años desde que aparecieron los contenidos de la asignatura, pero al inicio de nuestro estudio, a mediados del 2007, tuvimos que sustraernos de la influencia de la polémica mediática para analizar con serenidad los argumentos y las fuentes con las que poco a poco iba tomando cuerpo la Educación para la Ciudadanía en nuestro país. Nos pareció conveniente ofrecer en este estudio un análisis de los antecedentes similares o análogos a la asignatura en nuestra historia educativa para comprender mejor los rasgos con que la materia se iba concretando en España y las causas de la polémica que, como hemos afirmando anteriormente, se encendía con ascuas de debates seculares en la historia española de los dos últimos siglos.

Al igual que hicimos a nivel internacional, nos pareció apropiado analizar el procedimiento de gestación de la asignatura en España, tanto en su dimensión política como parlamentaria. Para ello analizamos documentación de partidos políticos y la propuesta educativa del Ministerio de Educación de incluir la asignatura en el sistema educativo español. A continuación, analizamos los diarios de sesiones tanto de las plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado como de sus respectivas Comisiones de Educación para estudiar los argumentos que a favor y en contra se vertían en sede parlamentaria en relación con la asignatura.

Nuestro estudio se ha centrado en la configuración de la asignatura en la Ley Orgánica de Educación y en los Decretos de Enseñanzas Mínimas que la desarrollan

en todos los niveles educativos. Sólo después de analizar todo este material hemos querido ofrecer una semblanza de la naturaleza de la Educación para la Ciudadanía en nuestro país. No hemos querido dispersarnos con atender las posibles diferencias entre los diseños curriculares de las diferentes Comunidades Autónomas. Entendemos que las cuestiones que nos interesaba tratar ya estaban suficientemente plasmadas en los decretos y sólo hemos tomado algunos rasgos de determinados diseños curriculares autonómicos para aclarar o ejemplificar algún contenido. El mismo tratamiento han recibido los múltiples libros de texto sobre Educación para la Ciudadanía. Nos hemos querido centrar en la configuración de la asignatura tal como está diseñada a nivel nacional y no detenernos, si no es para aclarar algún punto, en lo anecdótico de un libro u otro o en lo regulado en una Comunidad Autónoma o en otra.

Por el contrario, dado el carácter internacional y global de la materia, nos ha parecido conveniente analizar su configuración en algunos sistemas educativos europeos como educación cívica y en valores y compararla con el nuestro. Optamos por cinco países de nuestro entorno considerados próximos por homogeneidad cultural, por ser referentes de la Europa actual o, por último, por plasmar alguna característica singular e interesante para nuestro estudio. Son los casos de Alemania, Francia, Italia, Polonia y Reino Unido. El caso de Polonia, por ser un país recientemente incorporado a la Unión Europea proveniente del Este europeo con el especial reto de integrarse a la Democracia y con un bagaje histórico y cultural muy específico, que hace especialmente interesante el planteamiento de esta materia o alguna análoga en su sistema educativo. El estudio lo hemos realizado a partir de las leyes educativas de estos países y de referencias tomadas de estudios internacionales sobre la implantación de la Educación cívica y de la ciudadanía en diversos países.

Analizadas las fuentes jurídicas, políticas, legislativas y administrativas de la materia tanto en Europa como en España y habiendo descrito su procedimiento de gestación y su naturaleza, debíamos plantearnos aquellas cuestiones que han sido motivo del debate público en nuestro país tanto a nivel político como social y educativo y hacerlo desde la perspectiva de la Filosofía Jurídica, moral y política. Hemos sintetizado en cinco las cuestiones a tratar y en cada una ofrecemos un

planteamiento general, vemos su reflejo real en el currículo de la asignatura, analizamos los estudios de autores con posiciones filosóficas y políticas diversas, tratando de profundizar en el sentido de la cuestión, y ofrecemos una visión apoyada también en posiciones diversas de la doctrina iusfilosófica que entendemos puede ser válida para el entendimiento, el diálogo y el encuentro.

La primera cuestión planteada es si la materia, tal como está configurada en los Decretos, respeta el derecho de los padres a elegir el tipo de educación moral que reciben sus hijos. Nos lleva a analizar el planteamiento moral de la asignatura y los límites de la acción del Estado en proponer determinados contenidos morales, cuestionándonos si están o no dentro de su papel de garante de la formación integral del alumno y de los principios básicos de convivencia. Igualmente nos planteamos si el papel educador de las familias es absoluto y exclusivo o si por el contrario el Estado está legitimado para proponer principios cívicos que en cuanto tales son también morales. Analizamos dentro de esta cuestión, el tema de la objeción de conciencia frente a la asignatura.

La segunda cuestión que nos planteamos es el enfoque de la asignatura para afrontar la realidad del pluralismo ético. Nos preguntamos si la respuesta ofrecida es el relativismo del “todo vale” y la neutralidad moral o si, por el contrario, ofrece unos principios universales; analizamos la separación entre ética pública y éticas privadas que parte de la doctrina ha sugerido como clave para crear un espacio de convivencia; analizamos la propuesta de la asignatura de una ética común fundamentada en los derechos humanos y cuáles han sido los posicionamientos de la doctrina sobre el tema; y, por último, valoramos si en el contexto actual el iusnaturalismo clásico todavía puede ofrecer la clave para fundamentar la convivencia en unos principios cognoscibles y universales.

En tercer lugar, tratamos uno de los temas que más tensión ha producido en la introducción de Educación para la Ciudadanía en nuestro sistema educativo: la cuestión del papel de la Religión en el debate público. Por un lado, debemos plantearnos las tesis de los que ven la asignatura como ocasión para proponer una ética laicista y excluyente, indiferente ante el fenómeno religioso y las creencias de los ciudadanos, y las tesis de los que identifican Ética con Religión. Por otro lado,

debemos cuestionarnos si es posible, para fundar la convivencia, una ética con Dios que tenga su lugar propio entre una ética laicista y una ética subordinada por las Religiones.

En cuarto lugar, debemos plantearnos las cuestiones antropológicas de la asignatura, empezando por sus fundamentos, el papel de la educación afectivo-emocional y si a partir de la asignatura se puede deducir o no, según las críticas recibidas, que sea expresión de la ideología de género.

Por último, trataremos el tema que aparentemente hace de fulcro condensador de todos los demás. Nos referimos a la finalidad de la asignatura de educar para una ciudadanía activa y participativa y en promover los valores propios de la Democracia. Analizaremos las diversas concepciones de la ciudadanía situando la cuestión en el contexto actual que abre la perspectiva de una nueva ciudadanía global. Consideraremos la concepción de los derechos humanos en la asignatura y las cuestiones que suscita en el actual debate iusfilosófico el tema de su fundamentación, la extensión de los derechos y el paso de los derechos subjetivos a inalienables. A continuación ofrecemos una propuesta de una Educación de la Ciudadanía para la creatividad de nuevos horizontes sociales y cívicos desde un “Humanismo Cívico”.

En el estudio de estas cinco cuestiones hemos utilizado tres tipos de fuentes. En primer lugar, aquellas que tratan directamente el tema de la Educación para la Ciudadanía desde un punto de vista académico y filosófico tanto en artículos científicos como en manuales. En segundo lugar, considerados los temas de fondo que se suscitan, hemos acudido a los textos doctrinales que expresan el planteamiento actual de la cuestión. Y por último, las propias fuentes legales, pues no pretendemos estudiar estos temas separados de la asignatura, sino planteárnoslos en y con la asignatura.

Todo ello nos ha llevado a estructurar la tesis en dos partes bien diferenciadas. Una primera parte más descriptiva y centrada en el análisis de las fuentes legales y administrativas de la asignatura tanto a nivel internacional: Naciones Unidas (capítulo primero), Consejo de Europa (capítulo segundo), Unión Europea (capítulo tercero) y configuración de la educación cívica y educación para la ciudadanía en los países europeos ya mencionados (capítulo cuarto), como nacional, analizando sus

antecedentes históricos (capítulo quinto), su tramitación y gestación (capítulo sexto) y deduciendo su naturaleza a partir del análisis de las leyes y decretos educativos (capítulo séptimo). La segunda parte, más analítica y crítica, trata las cinco cuestiones ya planteadas dedicándole a cada una un capítulo (desde el capítulo octavo al capítulo duodécimo).

Esperamos ofrecer, humildemente, a lo largo de estas líneas, una contribución al diálogo filosófico en torno a la asignatura y a las cuestiones que suscita. Estamos confiados en la existencia de espacios comunes y de encuentro en los que es posible crear canales de entendimiento. Tal vez desde el trabajo intelectual, del que esta tesis no es más que una inicial e incipiente muestra, podamos empeñarnos en ejemplificar lo que constituye el ideal de una *Educación de la Ciudadanía para la creatividad*: la búsqueda cooperante de la verdad, el diálogo y el encuentro con unos principios comunes, racionales y por tanto cognoscibles, universales, válidos para todos y conformes con la naturaleza humana que todos compartimos.

PRIMERA PARTE

ANÁLISIS CIENTÍFICO SOBRE EL ORIGEN Y LA NATURALEZA DE
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL
Y NACIONAL

CAPÍTULO 1.- LA EDUCACIÓN EN LA ESFERA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LAS NACIONES UNIDAS Y EN LA UNESCO

1. Introducción.

La “Educación para la Ciudadanía”, como conjunto de conceptos, habilidades, competencias y actitudes con los que se pretende formar a los ciudadanos para convivir y participar en una Sociedad democrática, modernizada, multicultural y globalizada, se origina, como ideal educativo, en el seno de organismos internacionales y europeos a partir de la última década del siglo pasado. Se concibe como la educación cívica del siglo XXI con la que el Mundo y Europa pretenden enfrentarse a los importantes retos de una Sociedad cada vez más compleja y diversa. Hasta el momento, la educación cívica ha sido el medio idóneo con el que los sistemas educativos nacionales han tratado de construir su identidad nacional. En estos momentos, la educación cívica asume un nuevo rostro por medio de una necesaria dimensión internacional y global. El origen de la Educación para la Ciudadanía no se encuentra en los estados sino en las instancias internacionales y europeas que la han recomendado como objetivo educativo prioritario a las diversas naciones. Desde los organismos internacionales, la Educación para la Ciudadanía se concibe como el medio idóneo para difundir los valores democráticos pero en cada uno se resalta una dimensión concreta. En las Naciones Unidas se resalta la educación en los derechos humanos. En el Consejo de Europa, se acentúa la Educación para una ciudadanía democrática, participativa y activa. En la Unión Europea, adopta un perfil más economicista resaltando las competencias necesarias para contribuir a la Economía del Conocimiento.

El objetivo de los primeros capítulos de esta tesis consiste en analizar el origen de la Educación para la Ciudadanía y su concepción en los organismos internacionales. Tanto la Ley Orgánica de Educación en su preámbulo, como los decretos de desarrollo, reconocen el origen internacional de la materia y justifican su presencia en el sistema educativo español como recomendación procedente de estas instancias internacionales. Nuestro propósito es, además, analizar si la materia tal como ha sido

diseñada en nuestro país, se corresponde con los rasgos distintivos con que viene recomendada desde las Naciones Unidas y las instituciones europeas.

Desde su origen la Organización de las Naciones Unidas ha visto en la educación un medio privilegiado para formar en los derechos humanos, considerando como uno de sus fines primarios el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales¹, junto a otros objetivos o finalidades como favorecer la comprensión y la tolerancia entre naciones, grupos religiosos y étnicos, promover la paz y la participación en una Sociedad libre². La educación no sólo es un derecho humano en sí mismo sino que además es un medio indispensable para realizar otros derechos humanos³. En el presente capítulo reseñamos los principales instrumentos jurídicos y planes de acción de las Naciones Unidas y de la UNESCO, ordenados cronológicamente a partir de la Conferencia General de la UNESCO sobre la educación en derechos humanos de 1974.

2. 18ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 17 de Octubre a 23 de Noviembre de 1974.

Del 17 de octubre al 23 de noviembre de 1974 tuvo lugar en París la 18ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO⁴ que acogió a todos los ministros de

¹ El artículo 26. 2 de la Declaración Universal de los derechos del Hombre, establece que, “*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 o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz*”. Igualmente el artículo 13.1 del Pacto Internacional de los derechos económicos, sociales y culturales, adoptado por la Asamblea General de la ONU el 16 de diciembre de 1966, es copia casi literal del artículo 26.2 de la Declaración y el artículo 29 de la Convención de los derechos del niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989.

² Aunque como hemos visto la educación sobre los derechos humanos está presente en las Naciones Unidas desde su fundación tanto en la Declaración de derechos como en los Pactos Internacionales y ha sido tratada también en numerosos tratados, declaraciones y recomendaciones en su articulado, nosotros hemos partido del documento de la 18ª Conferencia General de la UNESCO que trata específicamente sobre la educación en derechos humanos. Para un estudio más detallado del desarrollo en las Naciones Unidas de la educación sobre los derechos humanos nos remitimos a la obra, UGARTE,C., Las Naciones Unidas y la Educación en derechos humanos, EUNSA, Pamplona, 2004.

³ CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL, Comité de Derechos económicos, sociales y culturales, E/C.12/1999/10, 8 de diciembre de 1999. Disponible en la web: <http://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G99/462/19/pdf/G9946219.pdf?OpenElement> [Consulta: 24 de Agosto de 2011]

⁴ Las actas de dicha Conferencia se pueden encontrar en el sitio Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040s.pdf> [Consulta: 24 de Agosto de 2011]

educación de los Estados Miembros. Entre los temas tratados adoptaron una Recomendación sobre la Educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y sobre la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Este documento tiene la virtud de prever las necesidades educativas del siglo XXI pues vislumbra los problemas internacionales con los que la Humanidad va a enfrentarse en un corto periodo de tiempo. El tema de la globalización, la necesidad de una educación que ayude al alumno a tomar conciencia de la problemática internacional, la multiculturalidad, la dimensión internacional de la educación son aspectos que el documento enfatiza y que son, de algún modo, adelanto de la situación que actualmente vivimos cuatro décadas después.

La educación es considerada como un medio excelente para que los Estados puedan alcanzar los fines descritos en la Carta de las Naciones Unidas y demás instrumentos internacionales. Es decir, conocer los derechos fundamentales para así mejorar la convivencia entre todos. La UNESCO, en cuanto organismo centrado en la Educación y la Cultura, se siente responsable y máxime en el contexto internacional que se vivía, de promover una educación en valores tales como la Justicia, los derechos humanos y la paz. Considera la educación: *“como un proceso global de la Sociedad por el que las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar en el interior de la Comunidad Nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos”*⁵.

Otra virtud de este documento es, en cierta forma, perfilar y fundamentar los rasgos característicos de la educación cívica y de los derechos humanos. En primer lugar, este tipo de educación debe estar presente en todas las etapas educativas, desde Preescolar, pasando por la formación Universitaria, hasta la formación de adultos y en todos los contextos, desde la formación permanente de profesionales, pasando por los Medios de Comunicación hasta la formación del profesorado. En segundo lugar, tiene que tratarse de una educación con una neta dimensión internacional. Se trata de

⁵ UNESCO, 18ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y libertades fundamentales*, párrafo 1. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040s.pdf> [Consulta: 24 de Agosto de 2011]

abrir las mentes de los alumnos, de evitar los nacionalismos excluyentes y los prejuicios raciales. Se trata, por tanto, de impulsar el aprendizaje de lenguas, de enseñar a analizar y tomar conciencia de las problemáticas a nivel global e internacional, de aprender a convivir en una sociedad cada vez más multicultural. Igualmente, por esta razón, se promueve el intercambio internacional de alumnos y profesores y las estancias del profesorado. Un tercer aspecto es el carácter interdisciplinario de este tipo de educación pues atañe a todos los profesores de todas las materias y a todos los agentes educativos.

Igualmente, quisiéramos resaltar, que por medio de esta educación se trata de fomentar el desenvolvimiento intelectual y afectivo del alumno⁶. No se trata sólo de dar a conocer los derechos sino también lograr que los principios rectores de las diversas declaraciones internacionales de derechos lleguen a ser parte integrante de la personalidad de los alumnos a los que va dirigida este tipo de educación.

El vehículo apropiado para este tipo de educación, sobre la base del texto que analizamos, es el de una educación cívica en el que los alumnos conozcan la organización institucional nacional e internacional, los procedimientos de resolución de conflictos y puedan, así, ser capaces de participar en la vida económica, política y social de sus naciones y a nivel internacional.

Por último, ya esta Conferencia vislumbra algo característico de la educación para la ciudadanía tal como está configurada en nuestro país y diseñada por los organismos internacionales, que es la participación democrática de los alumnos y de todos los sujetos que intervienen en la escuela. Se trata de aprender por medio de la práctica de actividades democráticas, puestas en común, discusiones en grupo y el fomento del diálogo.

⁶ UNESCO, *18ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y libertades fundamentales*, párrafo 5. En este sentido vemos la correspondencia con la educación afectiva emocional que está presente en el currículo de la asignatura en nuestro país.

3. Congreso Internacional de la UNESCO sobre educación de derechos humanos y democracia, Montreal (8 a 11 de Marzo de 1993).

La aportación más significativa del Congreso de Montreal fue vincular la educación sobre los derechos humanos con la educación para la democracia pues, los valores democráticos son necesarios para el disfrute de los derechos humanos y, a su vez, la educación en éstos, contribuye al desarrollo y salvaguardia de la democracia⁷. Entre ambos hay una relación de mutua fundamentación. Por tanto la educación de los derechos humanos se vinculará a partir de ese momento a la educación para la democracia.

Dada la importancia y la responsabilidad que para las naciones supone la educación en los derechos humanos y en la democracia, en dicho congreso se adopta el Plan Mundial para la educación en pro de los derechos humanos y la democracia y se recomienda al Director General de la UNESCO que lo presente a la atención de la Conferencia Mundial de los derechos humanos que se iba a celebrar en Viena, en junio de ese mismo año.

Es interesante tomar conciencia que este Plan Mundial no pretende ser una propuesta concreta para los sistemas educativos formales de los estados. Se plantea en sentido amplio pues debe ser aplicado en contextos formales y no formales. Va destinado, por tanto, no sólo a los estados, sino a los docentes, a las familias, a los defensores de los derechos humanos. Es, por tanto, un Plan de acción inmediato que no se canaliza a través de entidades intermedias. Se dirige directamente a las personas responsables, a los que sufren violaciones en sus derechos y a los que deben adoptar decisiones. Por eso se presenta como “*una movilización global de energías y recursos, desde la familia hasta las Naciones Unidas*”⁸. El documento recoge las

⁷ CONFERENCIA MUNDIAL DE DERECHOS HUMANOS, *Comité Preparatorio*, A/CONF.157/PC/42/Add.6, punto 2º, 22 de abril de 1993. <http://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G93/130/16/pdf/G9313016.pdf?OpenElement> [Consulta: 24 de Agosto de 2011]

⁸ CONFERENCIA MUNDIAL DE DERECHOS HUMANOS, ..., A/CONF.157/PC/42/Add.6, op. Cit., *Plan Mundial de Acción para la educación en pro de los derechos humanos y la democracia*.

leyes e instrumentos internacionales sobre derechos humanos pero no se explica su fundamentación.

Pero, ¿Por qué educar en los derechos humanos y en la democracia? La situación mundial es de “alarma” y “urgencia” justo en esos momentos en que después de la caída del Muro renacen antiguos nacionalismos y racismos ocultos en la maleza de las políticas comunistas de los países del Este de Europa y en los Balcanes. África, por su lado, se retuerce entre luchas fratricidas entre etnias. La inmigración desde países de América Latina, África Subsahariana, Magreb, y países asiáticos a Europa, puede acentuar el peligro de la xenofobia y la intolerancia. En este magma social, se entremezclan pasiones religiosas y fundamentalismos que multiplican sus efectos. Por otro lado, en las sociedades del Primer Mundo se acentúa también el maltrato a la mujer. En un mundo así, es necesario educar en los derechos humanos. El mundo se va transformando y requiere medidas de urgencia sobre la educación en los derechos humanos.

El Plan se empezará a aplicar inmediatamente y toma como fechas de referencia las celebraciones del 50º aniversario de las Naciones Unidas y de la Declaración Universal de los derechos humanos. Y vuelve a insistir en una idea que estará presente en la configuración de la Educación para la Ciudadanía que es educar para la democracia, haciendo uso de métodos y sistemas democráticos.

El plan se articula en varios niveles. Primero, en la educación formal incluyendo esta enseñanza en los planes de estudios desde la educación preescolar hasta la Educación Superior y universitaria y en la formación del profesorado. Esta enseñanza debe integrarse e impregnar todas las materias y disciplinas. Pero también, en segundo lugar, debe incluirse en los planes de enseñanza no formales, extraescolar, familiar, social, institucional, y a lo largo de la formación permanente. Por último, debe llegar esta enseñanza a las personas que viven en situaciones difíciles: refugiados, guerras, desastres, países en transición... y a grupos específicos como mujeres, niños, indígenas y enfermos de SIDA.

4. La Resolución 1993/56 de la Comisión de los Derechos Humanos.

Paralelamente, con fecha de 9 de marzo de 1993 y en línea con las grandes resoluciones de las Naciones Unidas, este documento urge a considerar la educación en los derechos humanos como una prioridad universal⁹ que contribuirá a fortalecer y consolidar los procesos democráticos. Como nota específica recomienda a la Asamblea General que tome las medidas oportunas para declarar un decenio para la educación en materia de derechos humanos a la luz de las recomendaciones del Congreso Internacional sobre la educación de los derechos humanos y la Democracia organizado por la UNESCO y mantenido en Montreal, Canadá, del 8 al 11 de marzo de 1993.

5. La Conferencia de los Derechos Humanos de 1993 y la Declaración de Viena.

El 25 de Junio de 1993, la Conferencia de Derechos Humanos celebrada en Viena publicaba un importante documento cuyo fin era conseguir un renovado impulso para promover, proteger y garantizar el disfrute de los derechos humanos y libertades fundamentales. Para lograr efectivamente dichas finalidades la Declaración de Viena propone un Plan a nivel global. A lo largo del documento son varias las referencias generales que se hace a la educación como medio indispensable para garantizar los derechos fundamentales a inmigrantes, la mujer y los derechos de los niños. En línea de continuidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos solicita la incorporación de la enseñanza de los derechos humanos en los programas educativos y en las políticas educativas de los diversos países¹⁰ con la doble finalidad de fortalecer los derechos humanos y libertades fundamentales y de garantizar la tolerancia y la paz.

⁹ COMMISSION ON HUMAN RIGHTS, 49^a Session, E/CN.4/RES/1993/56, *Education and human rights*, 10 de Marzo de 1993. <http://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/G93/120/71/pdf/G9312071.pdf?OpenElement> [Consulta: 24 de Agosto de 2011]

¹⁰ CONFERENCIA MUNDIAL DE DERECHOS HUMANOS, *Declaración de Viena*, A/CONF.157/23, n. 33, 12 de julio de 1993. Disponible en la web: <http://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G93/142/36/pdf/G9314236.pdf?OpenElement> [Consulta: 24 de Agosto de 2011]

Al establecer el Plan mundial dirigido a hacer efectiva la protección e impulso de los derechos humanos se proponen una serie de medidas, entre las cuales figura la educación en materia de derechos humanos¹¹. En este plan, se manifiesta que la educación de los derechos humanos más allá de la pura información sobre los mismos requiere la capacitación de los individuos para hacerlos efectivos y ello es indispensable para promover la pacífica relación entre las naciones y la tolerancia. Por tanto, se requiere una acción integral que comprenda la educación, información y capacitación. Por ello, solicita que los estados incluyan en los programas de estudio de todas las instituciones, en las enseñanzas académicas y no académicas, la educación sobre derechos humanos, derecho humanitario, democracia e imperio de la ley¹² y debe abarcar diversos temas como la paz, la democracia, el desarrollo y la Justicia Social. Invita a los Estados a elaborar planes de acción a nivel nacional en sintonía con el Plan Mundial sobre educación en los derechos humanos y a intensificar la campaña mundial de información pública sobre los derechos humanos¹³.

6. Conferencia Internacional de Ginebra 1994

En octubre de 1994 los ministros de educación de los estados miembros se reunieron en Ginebra. Fruto de esa 44ª Conferencia publicaron una Declaración. El contexto social y político de la Declaración se caracteriza por la intolerancia, el odio racial y el terrorismo¹⁴ que provocan un estado de gran preocupación por las manifestaciones de Racismo, violencia, xenofobia, nacionalismo agresivo y por la brecha abierta entre países ricos y países pobres. Esta situación generalizada supone un peligro para la paz, la democracia y el desarrollo de los pueblos. La UNESCO siente la responsabilidad de formar a los ciudadanos para que hagan suyos valores

¹¹ CONFERENCIA MUNDIAL DE DERECHOS HUMANOS, *Declaración de Viena*, op. cit., n. 78 ss.

¹² CONFERENCIA MUNDIAL DE DERECHOS HUMANOS, *Declaración de Viena*, op. cit., n. 79.

¹³ CONFERENCIA MUNDIAL DE DERECHOS HUMANOS, *Declaración de Viena*, op. cit., nn. 80 y 81.

¹⁴ UNESCO, Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Octubre, de 2004, *Plan de Acción Integrado sobre la educación para la paz, la democracia y los derechos humanos*, párrafo 2º. (Aprobado por la 28ª Conferencia General en París, en noviembre de 1995) Web: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm> [Consulta: 24 de Agosto de 2011]

tales como la paz, la democracia y los derechos humanos según están recogidos en los diversos instrumentos internacionales y para ello prepara un Plan de Acción Integrado sobre Educación para la paz, los derechos humanos y la democracia cuya finalidad es garantizar estos valores en la Sociedad y entre los ciudadanos¹⁵. Entiende que, la responsabilidad de la educación, además de a los padres, corresponde a la Sociedad en su conjunto y requiere la colaboración de todos los agentes sociales incluso de aquellas instancias educativas no formales, como la familia y los medios de comunicación. Todo ello, supone el transformar y actualizar los estilos tradicionales de la acción educativa y requiere una modificación de las estrategias de acción de los sistemas educativos. La premisa de la que se parte es de que en las diversas culturas y contextos, es posible identificar unos valores universales que compartan todas las culturas. Descubrir estos valores es la finalidad principal de la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia.

A continuación, el documento toma en especial consideración algunos aspectos que deberían tenerse en cuenta en las políticas educativas. Entre ellos señala la resolución pacífica de conflictos y la necesidad del diálogo en una sociedad multicultural. La educación tiene que servir para preparar ciudadanos que a partir del reforzamiento de su identidad personal sean capaces de hacer converger sus ideas. La educación tiene que servir igualmente para resolver conflictos de modo no violento y para ello propone fomentar la paz interior¹⁶. En esta sociedad multicultural no hay individuos o grupos que tengan la única solución de los problemas sociales. Se hace imperiosa, por tanto, la necesidad del diálogo y necesario que los ciudadanos tengan percepción de las causas y efectos de los conflictos internacionales y adquieran los conocimientos apropiados para la construcción de la paz¹⁷.

Otro tema al que el documento da especial relevancia es el tema del respeto por el patrimonio cultural y por el Medio ambiente y por el desarrollo sostenible que

¹⁵ UNESCO, Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Octubre, de 2004, op. cit., *Plan de Acción*, párrafo 2º.

¹⁶ UNESCO, Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Octubre, de 2004, op. cit., *Plan de Acción*, párrafos 8º y 9º.

¹⁷ UNESCO, Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Octubre, de 2004, op. cit., *Plan de Acción*, párrafo 17

actualmente está siendo objeto de un trabajo muy especial en el seno de las Naciones Unidas. Igualmente, el desarrollo de la solidaridad entre naciones y entre grupos sociales tanto a nivel internacional como a nivel nacional.

Todos estos retos que tiene la educación en la actual coyuntura histórica exigen un cambio radical en las estrategias de acción de los sistemas educativos. En primer lugar, las estrategias deben ser globales y no sólo regionales, nacionales o locales. Es todo el mundo el que debe sentirse implicado en esta nueva era educativa. En segundo lugar, las estrategias deben alcanzar a todos los niveles educativos y a todos los agentes educativos tanto en la educación formal como en la no-formal¹⁸. Y, el vehículo adecuado para canalizar todas estas acciones es un proyecto de educación cívica de dimensión internacional.

Entre las políticas y las líneas de acción que deberían implementarse se señala la promoción de la educación cívica con dimensión internacional, la elaboración de materiales pedagógicos adecuados, el fomento del aprendizaje y la enseñanza de idiomas, la democratización de los centros docentes, la formación específica de docentes, la atención a situaciones específicas como los niños de la calle, abandonados o explotados sexualmente, minorías o indígenas. Se hace necesario también la investigación y el desarrollo de nuevos métodos educativos para llevar a cabo esta nueva propuesta educativa. Por último, se hace necesaria la cooperación y la coordinación internacional entre los estados y entre los diversos agentes educativos tanto en la educación formal como no formal¹⁹.

7. El Informe Delors

En 1995 el entonces Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, encomendó a una Comisión de Expertos presididos por Jacques Delors la realización de un informe que a partir de un riguroso análisis de la actualidad social, política y económica diseñara las líneas estratégicas y las pautas de la educación del siglo XXI.

¹⁸ UNESCO, Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Octubre, de 2004, op. cit., *Plan de Acción*, párrafo 14.

¹⁹ UNESCO, Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Octubre, de 2004, op. cit., *Plan de Acción*, párrafos 16 a 41

El resultado de esos estudios es el Informe titulado, “*La Educación encierra un tesoro*”²⁰.

El informe que a continuación reseñamos, parte de un análisis muy completo del contexto social en ese final del siglo XX y vislumbra el horizonte de los problemas y los retos que la educación del siglo XXI deberá acometer. El mundo que sale del siglo XX y pone su pie en el siglo XXI es un mundo desencantado. El progreso no ha solucionado los graves problemas sociales y el crecimiento económico a ultranza ha demostrado que no es la solución. Han surgido nuevas desigualdades y los riesgos de este progreso exacerbado ponen en peligro la convivencia en esta “aldea global”.

Este es el magma en el que la educación del siglo XXI tiene que desarrollarse. Son básicamente tres los retos a los que se tiene que enfrentar: Por un lado, la Educación tiene que hacer posible un desarrollo sostenible, superando la brecha enorme abierta entre países pobres y países ricos y fomentando un desarrollo respetuoso con el medio ambiente. El segundo reto es que la educación del siglo XXI sea una educación para el entendimiento entre los pueblos, una educación para la paz. Después de la Segunda Guerra Mundial han tenido lugar más de 150 guerras o conflictos armados hasta la fecha y han perdido la vida más de 20 millones de personas en los mismos. Por otro lado, surgen nacionalismos avasalladores y proliferan los conflictos raciales. Se hace necesario, pues, superar estas tensiones fomentando la resolución pacífica de los conflictos y educando para la tolerancia y el diálogo. El último reto es la educación para la democracia. En los años noventa numerosos países excomunistas se han abierto a la democracia y sienten los estados la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones en esos valores democráticos. Pero, por otro lado, la democracia está en crisis en los países más tradicionalmente democráticos, debido a la brecha entre gobernantes y gobernados, y el desencanto por la vida política que se ha traducido en una falta de motivación para participar en las instituciones y en la vida social y política de su comunidad.

²⁰ UNESCO, *La Educación Encierra un Tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI, Compendio*. Ediciones UNESCO, Santillana, http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Consulta: 24 de agosto de 2011] (Informe Delors)

Ante estos retos, la educación cumple una función esencial y es necesario prestarle la atención debida en estos momentos. Jacques Delors, Presidente de la Comisión, escribe en la introducción al informe: *“Qué noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo! La supervivencia de la humanidad - la Comisión lo dice midiendo las palabras- depende de ello”*²¹.

El fin de la educación es desarrollar las capacidades y talentos de los individuos para que puedan realizar su proyecto personal. Pero las circunstancias actuales requieren un viraje “educativo”. La Humanidad se encuentra en estos momentos históricos en una encrucijada. Duda entre la resignación por los graves y dolorosos problemas que abaten el mundo (guerras, subdesarrollo, criminalidad) y seguir inflando el globo del progreso sin control. La Comisión, a través de este informe, propone otro camino distinto que es revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación.

Para ello es necesario proporcionar al educando los medios para conocerse a sí mismo, comprender al otro y comprender el mundo. Es decir, hoy cualquier proyecto educativo debería ofrecer una cosmovisión, una visión particular del hombre y del mundo. Por eso la estrategia educativa por excelencia es priorizar la dimensión ética de la educación sin descuidar su función social y económica.

Se hace necesario valorar los sistemas formales de enseñanza: la escuela y la universidad. Pero los cambios sociales son tan rápidos que requieren una educación permanente y para toda la vida, que responda a un mundo que cambia constantemente. La clave de la Educación del siglo XXI será la educación para toda la vida. Ante el incesante suministro de información de los Medios de Comunicación en esta era de las nuevas tecnologías, la Educación tiene que enseñar a seleccionarla, discernirla, juzgarla críticamente y usarla convenientemente.

Teniendo en cuenta el panorama social, político y económico que plantean unos retos muy claros a la educación, la Comisión que redactó este informe, propone los

²¹ UNESCO, *La Educación Encierra un Tesoro*, op. cit., p.12

cuatro pilares donde fundamentar la Educación del siglo XXI: *Aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a Hacer y aprender a Ser.*

El mundo actual es un mundo en crisis. Ya el informe, escrito en 1996, habla de una crisis social y una crisis política. Una crisis social, pues se han perdido los “vínculos sociales de referencia”. La inmigración a los países ricos, el desarraigo que ello provoca en la persona obligada a salir de su país por las circunstancias, ha hecho perder los vínculos sociales. Se crea una sociedad nueva caracterizada por la multiculturalidad. Se habla también de una crisis política, una crisis de la Democracia, provocada por el desencanto por la clase política, la manipulación y la corrupción. La Democracia no puede ser sustituida por ningún otro sistema político por eso se hace necesario revitalizarla y fomentar la participación de los ciudadanos

En este panorama social, político y educativo de final del siglo XX, se hace necesario revalorar la educación para la cohesión social y la participación democrática. Educar para lograr la unidad social, comprendernos en la diversidad y educar para lograr que los ciudadanos se comprometan y participen en el espacio común. Ambos puntos van íntimamente unidos. Es necesario que la participación democrática se haga presente en la escuela.

La educación debe servir para responder a la pregunta ¿Para qué vivir juntos? No sólo de compartir unos valores comunes sino también de saber el sentido y la finalidad de vivir juntos²².

8. Decenio para la educación en materia de derechos humanos

El decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos y su correspondiente Plan de Acción serán, para la Organización de las Naciones Unidas,

²² En esta misma línea, el profesor Alejandro Llano, incide en su “Humanismo Cívico”, como propuesta de una educación de la Ciudadanía para la creatividad, en educar en el sentido del hombre y de la moral. Cfr. LLANO, A., *Humanismo Cívico*, Ariel, Barcelona, 1999, p. 181)

“el único mecanismo de movilización mundial de las estrategias de educación en la esfera de los derechos humanos”²³.

La Resolución 49/184²⁴ de la Asamblea General de 23 de diciembre de 1994 proclamó a partir del 1 de enero de 1995 el decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos y adoptó el Plan de Acción²⁵ propuesto por el Secretario General²⁶ y pidió al Alto Comisionado para los Derechos Humanos el seguimiento y ejecución de dicho Plan de Acción. En la mencionada resolución, la Asamblea General pretende involucrar en dicho plan a Estados, a las asociaciones y organizaciones No gubernamentales, educadores y medios de comunicación. Considera que dicho tipo de educación debería consistir no sólo en una serie de actividades de información pública sino que en un “proceso integral que se prolongara toda la vida” por el que todos los ciudadanos aprendieran a respetar la dignidad del prójimo y conocieran los mecanismos que cada nación tiene para velar por dicha dignidad²⁷.

En su redacción definitiva y por su interés transcribimos la definición de la enseñanza de los derechos humanos que a efectos del decenio el mismo plan de acción utiliza. “Conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes”²⁸.

²³ ASAMBLEA GENERAL, A/ 55/360, *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995 – 2004)*, 7 de septiembre de 2000, Párrafo 177 <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/640/40/PDF/N0064040.pdf?OpenElement> [Consulta: 24 de Agosto de 2011],

²⁴ ASAMBLEA GENERAL, *Resolución sobre el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*, A/RES/49/184, 6 de marzo de 1995. Disponible en: <http://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N95/770/86/pdf/N9577086.pdf?OpenElement> [Consulta: 24 de Agosto de 2011]

²⁵ ASAMBLEA GENERAL, A/51/506/Add.1, *Cuestiones relativas a los derechos humanos, incluidos distintos criterios para mejorar el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales, Plan de Acción de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995 a 2004: educación en la esfera de los derechos humanos - lecciones para la vida*, 12 de diciembre 1996, . [http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.51.506.Add.1.Sp?OpenDocument](http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.51.506.Add.1.Sp?OpenDocument) [Consulta: 24 de Agosto de 2011]

²⁶ ASAMBLEA GENERAL – CONSEJO ECONÓMICO SOCIAL, *Preparación de un Plan de Acción para la celebración de un decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos*, A/49/261/Add.1, 11 de noviembre de 1994. Disponible en: <http://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N94/451/68/pdf/N9445168.pdf?OpenElement> [Consulta: 24 de Agosto de 2011]

²⁷ ASAMBLEA GENERAL, *op.cit.*, A/ 55/360, 7 de septiembre de 2000, Informe sobre el Plan de Acción

²⁸ ASAMBLEA GENERAL, A/51/506/Add.1, *Plan de Acción*, *op.cit.*, párrafo 2

Educación en derechos humanos es “capacitar”, “difundir” e “informar” para y sobre los mismos. Su finalidad misma es hacer a los destinatarios “capaces” de conocer, aplicar, valorar los derechos humanos. Pero también se trata de alcanzar una gran difusión de los mismos. Por eso, considera necesaria la labor de los Medios de Comunicación.

La mencionada educación en la esfera de los derechos humanos se realizará no sólo en el ámbito de la Escuela sino también en ámbitos extraescolares como la familia y los Medios de Comunicación e incluye todos los derechos humanos, también los civiles, políticos, culturales, sociales y económicos. Por medio de dicho tipo de educación, el Plan de Acción expresa que se trata de impartir no sólo conocimientos teóricos y “aptitudes” sino también “*influir positivamente en las aptitudes y en la conducta*”²⁹ de los destinatarios.

Los objetivos que marca el plan son cinco y se pueden sintetizar de la siguiente manera: Primero, evaluar necesidades y formular estrategias en lo referente a la educación en derechos humanos en todos los niveles escolares, en la capacitación profesional y en la enseñanza académica y no académica. Segundo, hacer programas en orden a promover la educación en la esfera de los derechos humanos en los planos internacional, regional, nacional y local. Tercero, desarrollar materiales didácticos. Cuarto, fortalecer el papel de los Medios de Comunicación en la promoción de la educación en derechos humanos. Quinto, difusión Mundial de la Declaración Universal de Derechos Humanos³⁰.

En dicho documento se prevé igualmente la elaboración de dos informes por parte del Alto Comisionado, uno en el año 2000 a la mitad de ejecución del Plan, y otro, en el 2005 al finalizar. El informe del año 2000 fue presentado el 7 de septiembre de ese año por parte de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. El informe de los primeros cinco años de aplicación del Plan, se realiza por regiones y en él se hace constar la escasa participación de los Estados y la ausencia de compromiso en implementar este plan.

²⁹ ASAMBLEA GENERAL, A/51/506/Add.1, *Plan de Acción*, *op.cit.*, párrafo 9.

³⁰ ASAMBLEA GENERAL, A/51/506/Add.1, *Plan de Acción*, *op.cit.*, párrafo 10.

En definitiva, la tendencia que se deduce después del análisis regional de la incidencia del decenio en las políticas educativas de los diversos países se podrían sintetizar en la falta de voluntad política generalizada por parte de los gobiernos de los países en los primeros cinco años de aplicación del Plan que trajo como consecuencia la falta de creación generalizada de comités nacionales para implementar el Plan, la falta de elaboración de un marco jurídico adecuado, la ausencia de recursos humanos y financieros con este fin, y salvo excepciones, son las organizaciones no gubernamentales o los organismos internacionales con sus delegaciones nacionales las que asumen la responsabilidad de potenciar este tipo de educación. Pero es obvio que estos organismos y organizaciones no pueden llegar ni tienen los elementos y recursos necesarios para crear los cauces legislativos necesarios para ello, ni pueden aplicar políticas nacionales eficaces, si no obtienen la colaboración de los gobiernos que, en esta primera parte del decenio, no se había cumplido. De hecho, el informe pondera la labor de estas organizaciones no gubernamentales y, de alguna forma, reprende a los estados que no han tomado las medidas adecuadas cuando se habían comprometido al aprobarlo en la Asamblea General y, cuando han ratificado instrumentos internacionales en los que se incluyen medidas sobre la educación en derechos humanos³¹.

En el mencionado informe, se considera que este tipo de educación no debe consistir sólo en una transmisión de valores, sino que debe hacer referencia a los “instrumentos internacionales de estos derechos”, los mecanismos de protección y los procedimientos de garantía de los mismos y que en todo caso y en todas las actividades de educación debe “*hacerse hincapié en las cuestiones de género*”³².

En la educación sobre los derechos humanos propuesta, se incluyen los derechos económicos, sociales y culturales, el buen gobierno, los tribunales penales internacionales, la defensa de los derechos humanos, la vinculación entre desarrollo y derechos humanos y el carácter universal e indivisible de los mismos³³.

³¹ ASAMBLEA GENERAL, A/51/506/Add.1, *Plan de Acción*, *op.cit* párrafo 129

³² ASAMBLEA GENERAL, A/51/506/Add.1, *Plan de Acción*, *op.cit*, Párrafo 133

³³ ASAMBLEA GENERAL, A/51/506/Add.1, *Plan de Acción*, *op.cit*, párrafo 136 a 138

Por último, resaltamos brevemente la labor de la UNESCO en estos primeros años de aplicación del Plan de Acción y cuya función es colaborar con la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos y que se ha concretado en la celebración de cuatro Conferencias Regionales sobre la educación en la esfera de los derechos humanos celebradas en Finlandia (1997), Senegal (1998) y la India y Marruecos en 1999.

Como resumen final sobre el Decenio para educación en la esfera de los derechos humanos, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas, presentó su informe en el documento de 26 de febrero de 1994 E/CN.4/2004/93. En dicho informe percibimos la misma dejadez por parte de los Estados miembros en responder e informar de su gestión durante la ejecución del Plan de Acción. Sólo 28 países respondieron a través de sus gobiernos³⁴. Por tanto, poca información se suministrará sobre el mismo. Entre los logros se advierte que el Plan de Acción ha conseguido concienciar acerca de la necesidad de educar en derechos humanos. Algunos países adoptaron políticas legislativas en materia de educación y otros, incluso, implementaron dicha enseñanza dentro de la Educación Superior. Sin embargo, donde sí puede ser útil el informe es en advertir los fallos y las carencias detectadas y que pueden constituir un nuevo reto. Son los siguientes. 1º. Dar más cobertura a derechos específicos como los derechos culturales económicos y sociales. 2º Detectar los grupos más necesitados de información como personas con discapacidad, minorías, enfermos de SIDA, ancianos, inmigrantes y pobres³⁵. 3º Poner más atención a las metodologías adecuadas de modo que pueda educarse en derechos humanos a través de la vida cotidiana. 4º Reavivar el esfuerzo de coordinación entre juristas y pedagogos y entre estados y organizaciones no gubernamentales. 5º La falta de recursos humanos y económicos para acometer dicha enseñanza a nivel global, regional, nacional y local.

En medio de este panorama, se propone una serie de propuestas como la implantación de un segundo decenio para la educación en la esfera de los derechos

³⁴ CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL, Comisión de Derechos Humanos, *Promoción y Protección de los Derechos Humanos. Información y Educación*, E/CN.4/2004/93, 26 de febrero de 2004, párrafo 6. Disponible en la web: <http://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/112/39/pdf/G0411239.pdf?OpenElement> [Consulta: 24 de Agosto de 2011]

³⁵ CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL, *op. cit.*, E/CN.4/2004/93, párrafo 24.

humanos y el establecimiento de un fondo voluntario para acometer dicho plan. El segundo decenio tendría lugar entre el 2005 y el 2014.

En base al informe anterior, la Asamblea General de la ONU, adoptó la resolución A/RES/58/181, en la que insta a revisar el tema en la 59ª sesión de la Asamblea General con motivo de la celebración del día de los derechos humanos.

9. Por un nuevo Programa Mundial para la educación en la esfera de los derechos humanos a partir del 2005 y últimos documentos.

Efectivamente, el 10 de diciembre de 2004, Día de la celebración de los derechos humanos, la Asamblea General de la ONU en sesión plenaria, adopta sin votación la Resolución 59/113³⁶, en la cual proclama el Programa Mundial para la educación en derechos humanos por recomendación de la Comisión de Derechos Humanos a partir del 1 de enero de 2005. A diferencia del decenio, este plan se elaborará en etapas sucesivas siendo la primera la que va de 2005 a 2007 y retrasada después al 2009, centrándose en la educación de derechos humanos, en la educación primaria y secundaria. El objetivo del plan es implementar programas de educación sobre derechos humanos en todos los ámbitos. Esta primera fase del plan es aprobado por la misma Asamblea General el 14 de julio de 2005 mediante la resolución A/RES/59/113b y pide a la Oficina del Alto Comisionado y a la UNESCO que coordinen el plan, que presten asistencia técnica a los diversos países y le den difusión³⁷. El plan de acción para la primera etapa fue presentado por el Secretario General y se encuentra formulado en el documento A/59/525/Rev. 1³⁸.

³⁶ ASAMBLEA GENERAL, *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*, Resolución A/RES/59/113 b, 5 de Agosto de 2005. Disponible en <http://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/433/13/pdf/N0543313.pdf?OpenElement> [Consulta: 24 de Agosto 2011]

³⁷ ASAMBLEA GENERAL, *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*, op. cit., nn. 3 y 5

³⁸ ASAMBLEA GENERAL, *Proyecto Revisado del plan de acción para la primera etapa (2005 – 2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, A/ 59/525/Rev. 2 de marzo de 2005. Disponible en: <http://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/253/77/pdf/N0525377.pdf?OpenElement> [Consulta: 24 de Agosto 2011]. Las finalidades del Programa son a tenor del número 3 del documento A/ 59/525/Rev.1: a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de derecho; e) Fomentar y mantener la paz; f) Promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social.

A diferencia del Decenio para la educación en los derechos humanos, este Plan de Acción se articula en diversas etapas sucesivas. La primera etapa estaba previsto que durara del 2005 al 2007 pero se prorrogó hasta el 2009 y hasta la fecha continúa en vigor³⁹. El plan fue elaborado conjuntamente por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos y la UNESCO y en él se tienen en cuenta las aportaciones de los Estados Miembros. Parte de la misma definición de educación en derechos humanos que se tenía en cuenta en el plan de acción del decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Educar en derechos humanos es pues “realizar actividades de capacitación” e informar para conseguir conocimientos, habilidades y actitudes en este ámbito.

Es interesante analizar el contexto internacional en cuyo ámbito situar este Programa Mundial sobre educación en derechos humanos. Advierte que no es el único esfuerzo en el ámbito mundial por aportar este tipo de educación que tiene como uno de sus fines la mejora de la convivencia entre todos. El marco de acción de Dakar constituye la plataforma más dinámica en lograr el objetivo de una educación para todos. Este marco tiene como fin, precisamente, aprender a vivir juntos. Igualmente menciona el Plan de acción posterior a la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo sostenible en donde se remarcó la importancia de la educación como factor de cohesión y dinamismo del desarrollo. Por último, menciona el Objetivo remarcado en la Declaración del Milenio de lograr una educación de calidad para todos, basada en los derechos y el Decenio proclamado por las Naciones Unidas para lograr la alfabetización⁴⁰.

Esta primera etapa tiene como objetivo introducir y revitalizar la enseñanza de los derechos humanos en el ámbito escolar en los niveles de educación primaria y secundaria y para concretarlo se persigue influir en las políticas educativas nacionales. El éxito del Programa Mundial lo fijará la incidencia que haya tenido en

³⁹ En la página web de la Oficina del Alto Comisionado de los Derechos Humanos, encargada de gestionar el Plan asegura que el plan sigue en vigor desde el 2005 hasta el momento. Última consulta: 5 de agosto de 2011. <http://www2.ohchr.org>

⁴⁰ ASAMBLEA GENERAL, *Programa Mundial para la educación en derechos humanos, op. cit.*, A/59/525/Rev.1, nn. 10 a 14.

la inserción de la enseñanza de los derechos humanos en los programas educativos de las naciones y será el ministerio de educación de cada país el principal destinatario de las estrategias de este Programa Mundial⁴¹ y el principal responsable de su coordinación y ejecución a nivel nacional. El documento afirma que la educación en los derechos humanos forma parte constitutiva del derecho a la educación en general. Este tipo de educación debe llevarse a cabo en el ámbito escolar no sólo introduciendo contenidos en los planes de estudio sino logrando que todos los niveles de la vida escolar se vean permeados del respeto y el cumplimiento de los derechos humanos.

De ahí que el Programa proponga trabajar en cinco ámbitos⁴². 1º A nivel de políticas educativas introduciendo por medio de leyes adecuadas, los derechos humanos en los diversos planes de estudio. 2º A nivel de ejecución de las políticas fomentando la participación de todos los afectados. 3º El entorno escolar debe estar imbuido de la vivencia de estos derechos. 4º El proceso de aprendizaje debe estar afectado por estos derechos. 5º La propia formación de los maestros para que puedan enseñar los contenidos y practicar estos derechos humanos.

Por último, baste señalar que el Plan pretende involucrar en su implantación a un gran número de agentes: gobiernos, asociaciones, escuelas, universidades, sindicatos, centros de formación del profesorado, institutos de enseñanza, empresarios y medios de comunicación.

El anexo de este Programa Mundial contiene información detallada sobre cómo se va a llevar adelante el Programa en los cinco puntos expresados anteriormente. En primer lugar menciona que las políticas educativas elaboradas a nivel nacional o regional, deben incluir necesariamente las reformas necesarias para que se implante efectivamente la educación en los derechos humanos como uno de los objetivos. Así, en nuestro país lo recoge el artículo 17 a) de la Ley Orgánica 3/ 2006 de Educación en el que señala como primer objetivo de la educación primaria: “*Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas,*

⁴¹ ASAMBLEA GENERAL, *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, op. cit, A/ 59/525/Rev.1n. 24 y 25

⁴² ASAMBLEA GENERAL, *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, op. cit, A/ 59/525/Rev.1n. 18

prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.” Y el artículo 23 a) de la misma ley menciona como primer objetivo de la Educación Secundaria: “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 comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática”.

Igualmente menciona que todos los procesos educativos deben estar permeados por estos derechos humanos y que la elaboración de las políticas educativas deberían hacerse con la participación de amplios sectores de la Sociedad Civil. En nuestro país esta idea ha tenido su eco en la elaboración por parte del Ministerio de Educación de las “*Propuestas para el Debate, Una educación de calidad para todos y entre todos*” en 2004 y el posterior debate abierto en la Sociedad sobre las políticas educativas. En el informe que el Gobierno Español envió sobre la puesta en marcha de este programa en nuestro país alude a la implantación de esta asignatura en la enseñanza Primaria y Secundaria⁴³.

10. Conclusión. Los retos de los derechos humanos hoy

Nos hemos referido hasta ahora a los documentos de las Naciones Unidas y de la UNESCO que se refieren a la educación en los derechos humanos y que están a la base de la configuración de nuestra asignatura. En el actual contexto social y económico, en una Sociedad globalizada y plural, se suscitan algunas cuestiones sobre los derechos humanos que deberían ser asumidas y profundizadas por la educación sobre los derechos humanos si quiere ser profunda y sólida. Educar en los derechos humanos, no puede ser sólo una medida reactiva ante las desigualdades sino un empeño necesario y duradero. Requiere, como afirma el profesor Alejandro Llano

⁴³ Síntesis del mencionado informe se puede encontrar en la web en <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/initiatives.htm#europe> [Consulta: 19 de Julio de 2011]

un cambio de paradigma, fundamentándolos en la naturaleza humana⁴⁴. Estas cuestiones son las siguientes.

La primera cuestión es la de su concepto y fundamento. No se desprende una visión clara de la fundamentación de los derechos humanos en los documentos que hemos analizado y adelantamos que tampoco se desprende del currículo de nuestra asignatura. Sabemos la importancia que la misma da a la formación en los derechos humanos como punto de referencia de una ética común pero sin embargo no se logra aportar en la misma una fundamentación sólida. Esta cuestión es central, por tanto, no sólo en el seno de las Naciones Unidas sino para toda la doctrina iusfilosófica. La tarea es necesaria pero a la vez compleja y delicada dada la actual disparidad de posiciones doctrinales. A nivel internacional y nacional existe unanimidad sobre la conveniencia de educar sobre derechos humanos pero la clave está en la perspectiva que se adopte, como afirma la profesora María Elósegui⁴⁵. Educar en derechos humanos debe huir del relativismo que no puede ofrecer una fundamentación jurídica de los derechos humanos. Como veremos, en los últimos capítulos, es necesario superar la fundamentación individualista de los derechos entendidos como pretensiones subjetivas frente a terceros y radicarlos definitivamente en la naturaleza del ser humano.

Una segunda cuestión es la del tema de la igualdad de los derechos y la de restituir en justicia esta igualdad efectiva y no sólo jurídica a determinados colectivos. Mención especial, por su importancia objetiva y la insistencia de la asignatura, es la de la igualdad de hombres y mujeres que la profesora Encarnación Fernández ha tratado con solidez distinguiendo la “igualdad” del “igualitarismo” y defendiendo la especificidad de la diversidad femenina⁴⁶. El reto de la educación de los derechos humanos en una sociedad plural como la actual, consiste en combinar la igualdad ontológica de los derechos con el respeto de la diversidad y la especificidad.

⁴⁴ LLANO, A., *Humanismo Cívico*, Ariel, Barcelona, 1999, p. 58.

⁴⁵ ELÓSEGUI, M., *La educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Revista Persona y Derecho, 58, 2008 (I), pp. 417 – 453.

⁴⁶ FERNÁNDEZ, E., *Igualdad y derechos humanos*, Tecnos, Madrid, 2003.

Como consecuencia del avance científico y de la globalización se suscita una tercera cuestión que es el reconocimiento de nuevos derechos en todos los ámbitos y el reformularlos desde un carácter global. Son lo “*derechos emergentes*” y la extensión de derechos. Conviene aclarar el fundamento de los nuevos derechos pues se han introducido en las legislaciones internacionales y nacionales derechos como la salud sexual y reproductiva, el derecho al aborto y el derecho a una muerte digna cuya legitimidad es inexistente al carecer de fundamentación en la naturaleza humana, provenir de un individualismo exacerbado que ve en el otro un límite al propio derecho y por exaltar el carácter subjetivo y patrimonial vulnerando su carácter de inalienabilidad. Hay, sin embargo, otros derechos que en los últimos años están siendo percibidos que sí tienen una fundamentación y con mayor carácter universal e incidencia para la suerte del género humano como son el derecho al medio ambiente, a la paz y a la identidad genética.

Frente a esa extensión de derechos entendidos como pretensiones subjetivas del individuo y reclamaciones frente a terceros hay que resaltar su papel de inalienables e indisponibles. A nuestro modo de ver, el verdadero reto de la extensión de los derechos debería ser su universalización a todos los hombres y mujeres independientemente de cualquier condición y la atención de los derechos de los más débiles, de los que no tienen voz, de los pobres y marginados, de los hambrientos y enfermos, de los no nacidos, de los enfermos terminales y de los discapacitados.

Una cuarta cuestión es la gestión en una sociedad modernizada y tecnificada como la nuestra. El progreso se ha desarrollado a costa de muchos derechos sociales, ha profundizado en las desigualdades y ha reinventado nuevas formas de violación de los mismos en ámbitos, por ejemplo, como los derechos al honor, a la intimidad y a la propiedad intelectual. El desarrollo biotecnológico ha inventado nuevas formas de instrumentalización de la vida humana sometida a manipulación en sus primeros estadios. Existen nuevos derechos pero, también, nuevas formas de violación de los mismos. Por eso, la labor de la fundamentación en la naturaleza humana y en un verdadero humanismo es urgente junto a las medidas de protección y de garantías ante esos nuevos abusos.

Esto nos lleva a una quinta cuestión, la de las garantías de los derechos y el reconocimiento de instituciones que los protejan a nivel internacional. Si hoy en día el ciudadano como sujeto de derechos es cosmopolita y la ciudadanía es universal se requieren instituciones internacionales que lo protejan y es más, un régimen político y jurídico universal para su protección, lo que se denomina una democracia cosmopolita. Ferrajoli apela a la necesidad de garantías internacionales que desechen la guerra como modo de solución de conflictos, de nuevas garantías de los derechos sociales y laborales a nivel internacional y la garantía de la universalidad a todos los niveles⁴⁷.

Por último, pero tal vez lo más importante, hay que asumir la cuestión de los derechos de los más débiles. Jesús Ballesteros, considera que la extensión de derechos debe basarse en la solidaridad y en atender a los más débiles que han sido marginados y han padecido los efectos de una modernización irreversible y un progreso tecnológico a toda costa. Estos nuevos marginados son: las minorías étnicas, no tenidas en cuenta por el etnocentrismo y oprimidos políticamente y económicamente, los carentes de recursos, los pobres y marginados y aquellos que no pueden valerse por sí mismos y no pueden contribuir al divinizado progreso como son los enfermos, ancianos y discapacitados. El reto de los derechos es superar su fundamentación individualista que los basa en la autonomía de la voluntad y fundamentarlos en la solidaridad, como complemento a la libertad⁴⁸.

⁴⁷ FERRAJOLI, L., *Los fundamentos de los derechos fundamentales*, Editorial Trotta, 3ª Edición, Madrid, 2007, p. 374 y ss.

⁴⁸ BALLESTEROS, J., *Postmodernidad: Decadencia o Resistencia*, Editorial Tecnos, 2ª Edición, Madrid, 2000, pp. 50 y 64

CAPÍTULO 2.- LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA EN EL CONSEJO DE EUROPA

1. Antecedentes

El Consejo de Europa, tiene desde sus orígenes fundacionales, una finalidad muy concreta: lograr el preciado ideal tan deseado a través de la Historia de una Europa Unida, fundada sobre los valores espirituales y morales comunes a todos sus pueblos. Así se especifica en su Estatuto fundacional firmado en Londres el 5 de mayo de 1949: “*La finalidad del Consejo de Europa consiste en realizar una unión más estrecha entre sus miembros para salvaguardar y promover los ideales y los principios que constituyen su patrimonio común y favorecer su progreso económico y social*”⁴⁹.

Pero, ¿cuáles son esos valores y esos ideales comunes? En el preámbulo de su Estatuto menciona algunos: la paz, la libertad individual y política, el imperio del Derecho, la Democracia. Una organización cuya motivación fundacional es la que acabamos de describir, es lógico que considere la Educación como un instrumento privilegiado para lograr su principal objetivo. Y no es de extrañar, por tanto, que sea el Consejo de Europa, el organismo internacional que vio nacer la Educación para la Ciudadanía, bajo el nombre de *Educación para la Ciudadanía Democrática*, que ya situándola en su contexto, se nos presenta como un modo de promover los valores espirituales y morales de Europa y más concretamente la Democracia.

Pocos años más tarde de su fundación, el 19 de diciembre de 1954, los países miembros del Consejo de Europa, firmaron en París el Convenio Cultural Europeo. El ideal de la Europa Unida no se podía alcanzar si no existía una comprensión y apertura mutua entre los diversos países y pueblos de Europa, de sus lenguas y culturas. Por eso invita a todos los países de Europa a que promuevan entre sus ciudadanos el estudio de otras lenguas y culturas europeas. Es un primer intento de influir en las políticas educativas de los países miembros para lograr los objetivos propios del Consejo de Europa y la promoción de unos valores y una cultura común.

⁴⁹ *Estatuto del Consejo de Europa*, art. 1 a), 5 de Mayo de 1949 (BOE núm. 51/1978, de 1 de marzo de 1978)

Tanto el Estatuto del Consejo de Europa como el Convenio Cultural Europeo constituyen el marco específico para su acción en el ámbito educativo⁵⁰. La educación en los derechos humanos, en los valores democráticos, en el Estado de Derecho y en la dimensión europea de la educación serán los criterios guías para entender el sentido último de las políticas educativas y culturales propuestas desde el Consejo de Europa.

El 25 de abril de 1985 el Comité de Ministros del Consejo de Europa adoptó la Resolución 85 / 6⁵¹ sobre la identidad europea y la necesaria cooperación cultural entre los países para lograr una mayor conciencia de una identidad común. La división europea en fronteras no puede ocultar el hecho de que Europa posee una herencia cultural común. Esta común identidad de todos los países europeos, dice la resolución, también afecta a los países del Este Europeo y por tanto también hay que involucrar a los mismos en dicha cooperación cultural⁵².

El 5 de mayo de 1989, el Consejo de Ministros del Consejo de Europa realiza una Declaración solemne⁵³ con motivo de la celebración del 40º Aniversario de la firma del Estatuto del Consejo de Europa. En esta Declaración el Comité de Ministros se compromete a tomar un papel relevante en la construcción europea ante los cambios y apertura que ya se vislumbran en los países del este europeo con el consiguiente crecimiento de la Unión Europea. Se marcan tres objetivos para reforzar el papel del Consejo de Europa en la construcción europea. En primer lugar reforzar

⁵⁰ Cfr. COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, 19ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación, Kristiansand, 22 – 24 de Junio de 1997, “*Education 2000: Trends, issues and priorities for pan-European co-operation*” Se puede encontrar un informe del mismo en [https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=CM\(97\)133&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864](https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=CM(97)133&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864) [Consulta 24 de Agosto 2011] Cfr. COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA Resolución 95 / 38, sobre la estrategia cultural del Consejo de Europa. 7 de diciembre de 1995. En la web: <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=542207&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383> [Consulta 19 de Julio 2011]

⁵¹ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, Resolución 85/ 6, *Sobre la identidad cultural europea*, 25 de Abril de 1985. Se puede encontrar en el sitio web: <https://wcd.coe.int/com.intranet.InstraServlet?command=com.intranet.CmdBlobGet&IntranetImage=605047&SecMode=1&DocId=686292&Usage=2> [Consulta 19 de Julio 2011]

⁵² COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, Resolución 85/6, *op. cit.*, n. 6 y 7

⁵³ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA Declaración de 5 de mayo de 1989, *Sobre el futuro papel del Consejo de Europa en la Construcción Europea*. Puede encontrarse en el sitio web: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=712003&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75> [Consulta 19 de Julio 2011]

las democracias pluralistas y los derechos humanos. En segundo lugar, promover la conciencia de una identidad cultural europea y por último, buscar una respuesta convergente ante los retos a los que se enfrenta la moderna sociedad europea⁵⁴.

Pero fue a partir de los años noventa, cuando la idea de una Educación para la ciudadanía democrática empieza a tomar cuerpo en el seno del propio Consejo de Europa⁵⁵. ¿Qué circunstancias fueron las que motivaron esta toma de conciencia de promover una educación para la ciudadanía en sentido amplio? Los acontecimientos del 1989 europeo y el despertar de luchas raciales y nacionalistas en el corazón de Europa. Millones de europeos sometidos durante décadas a sistemas no democráticos necesitan aprender qué es una Democracia, sobre qué valores se asienta, qué es el Estado de Derecho. Por otro lado se hace necesario a través de la educación evitar la xenofobia y los nacionalismos radicales que sacuden Europa.

Este caldo de cultivo propició la Primera Cumbre de Jefes de Estado de los países miembros del Consejo de Europa que se reunió en Viena en octubre de 1993. En dicha cumbre, se toma conciencia de la situación europea. El fin de la división de Europa ofrece una oportunidad de reafirmar la paz y la estabilidad en el continente⁵⁶ y resaltamos que se ofrece también la oportunidad de alcanzar el largamente anhelado ideal de la unidad de Europa, ahora más cerca pero todavía amenazado por el surgimiento de nacionalismos radicales escondidos y ambiciones territoriales. El Consejo de Europa está dispuesto a abrir sus puertas a los países de Europa Central y del Este, sometidos a dictaduras totalitarias durante décadas, pero, para ello, requiere que dichos países opten por la democracia, por el Estado de Derecho, por el respeto

⁵⁴ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA Declaración de 5 de mayo de 1989, *op.cit.*, n. 16

⁵⁵ Así lo demuestran diversos documentos emanados de las instituciones del Consejo de Europa como el "All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies" coordinado por la Dirección General de Educación del Consejo de Europa y publicado en el 2004, (Council of Europe. Education for democratic Citizenship activities 2001-2004. *All-European Study on EDC Policies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2004. - 95 p.), en los documentos de promoción del 2005 como año de la Ciudadanía a través de la Educación y otros tantos que iremos viendo en el recorrido de este capítulo. http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2004_12_Complete_All-EuropeanStudyEDCPolicies_En.PDF [Consulta: 24 Agosto de 2011]

⁵⁶ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Declaración de Viena*, Primera Cumbre de Jefes de Estado del Consejo de Europa, 9 de octubre de 1993. Ver en la web: <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=Decl-09.10.93&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EBDBD21&BackColorLogged=F5D383> [Consulta 24 de Agosto 2011]

de los derechos humanos. Y como aspecto esencial, se toma conciencia de la necesidad de la cooperación cultural a través entre otros medios de la educación para lograr la cohesión europea⁵⁷.

Con el objetivo de reforzar la Unidad europea, fomentar la democracia en todos los países europeos y evitar la lucha xenófoba y la intolerancia, los jefes de Estado adoptaron en Viena un plan de acción con cinco puntos de trabajo. Entre las medidas propuestas se busca reforzar la confianza y la comprensión mutua entre los europeos a través de programas de cooperación entre los que se encuentra “*el desarrollo de la educación en el ámbito de los derechos humanos y el respeto de las diversidades culturales*”⁵⁸. Así pues, el Consejo de Europa fomentará la enseñanza de los derechos humanos como medida dirigida a lograr, en último término, la tolerancia, la comprensión mutua y la confianza entre los diversos pueblos de Europa. Este será el contexto en el que nacerá la Educación para la Ciudadanía en el seno del Consejo de Europa.

Poco tiempo después, el Comité de Ministros del Consejo de Europa adoptó una resolución (La resolución 95 / 38) sobre la estrategia cultural del Consejo de Europa ante la incorporación de nuevos países provenientes del este europeo y en la que se propuso como objetivos prioritarios, la promoción de los valores democráticos y los derechos humanos, la adquisición de un clima de confianza y de respeto entre los diversos países europeos y la toma de conciencia de la realidad de la nueva Europa que se ha visto enriquecida por la incorporación de nuevas naciones que aportan su identidad y su diversidad cultural⁵⁹. En dicha resolución, el Comité de Ministros invita al Consejo de Europa a dar a su política educativa una dimensión pan – europea, en la que se tenga en cuenta la incorporación a la Nueva Europa de los países provenientes de las dictaduras totalitarias pro comunistas del centro y del este europeos. Este hecho confiere al Consejo de Europa un papel primordial en la construcción europea.

⁵⁷ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Declaración de Viena, op. cit.*, Preámbulo

⁵⁸ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Declaración de Viena, op. cit.*, Plan de Acción, punto cuarto.

⁵⁹ Cfr. COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, Resolución 95 / 38, *op. cit.*, n. III.

Las siguientes líneas tratan de perfilar el recorrido histórico y cronológico de cómo se fragua la idea de promover la Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos en el Consejo de Europa.

2. Recorrido histórico del surgimiento de la “Educación para una Ciudadanía democrática” en el seno del Consejo de Europa.

Teniendo en cuenta los antecedentes ya descritos, la idea de proponer una “Educación para la Ciudadanía Democrática” toma cuerpo en el Consejo de Europa a mediados de los años noventa. Los documentos oficiales emanados del seno de las instituciones del Consejo de Europa, concuerdan en dividir en tres fases la promoción de la Educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos.

2.1 Primera Fase (1997 – 2001)

2.1.1. 19ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación reunidos en Kristiansand (Noruega): “Educación 2000: Retos, cuestiones y prioridades, para la cooperación paneuropea”

Del 22 al 24 de junio de 1997 tuvo lugar en la localidad de Kristiansand (Noruega) la 19ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros europeos de Educación, con el título “*Educación 2000: Retos, cuestiones y prioridades para la cooperación pan-europea*”⁶⁰. Fue en esta reunión donde se esboza y se sugiere el inicio del proyecto de “Educación para la ciudadanía Democrática” en el seno del Consejo de Europa.

Un dato interesante es el alcance de dicha conferencia, en la que además de representantes de casi todos los países miembros (a excepción de Turquía, Grecia, Mónaco y Armenia), estaban representados Estados Unidos, Canadá, Israel, la

⁶⁰ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, 19ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación, Kristiansand, 22 – 24 de Junio de 1997, “*Education 2000: Trends, issues and priorities for pan-European co-operation*” : <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=584281&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FD C864&BackColorLogged=FDC864>. [Consulta 19 de Julio 2011]

Comisión Europea, el Comité de las Regiones de la Unión Europea, la UNESCO, la OCDE y el Comité Nórdico de Ministros, que demuestra el alcance internacional de la iniciativa.

El tema central que se abordó en la conferencia fue el de los retos, cuestiones y prioridades para la cooperación pan europea en la Educación del siglo XXI. Dicho tema central se concretó en cuatro puntos que supusieron la agenda de dicha conferencia: Por un lado, revisar los proyectos ya realizados en el ámbito educativo por el Comité de Educación (Proyectos sobre aprendizaje de lenguas para la ciudadanía europea, sobre la enseñanza de la Historia de Europa, sobre la educación secundaria y sobre el acceso y la calidad de la Educación Superior). En segundo lugar revisar el papel de la cooperación europea en el terreno educativo. En tercer lugar, analizar los valores fundamentales y los objetivos a medio y largo plazo de esta cooperación pan – europea. Y, por último, tratar cuestiones de actualidad como los preparativos de la Segunda Cumbre de Jefe de Estados y de Gobierno de los países miembros del Consejo de Europa, que tendría lugar ese mismo año.

Se adoptaron tres textos y en los tres se incide directa o indirectamente en la necesidad de promover la Educación para la Ciudadanía Democrática⁶¹. El primer texto es el “Mensaje al Consejo de Ministros del Consejo de Europa” con motivo de la Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros del Consejo de Europa. En dicho mensaje, los ministros europeos de Educación, recomiendan que los programas de Educación se concentren a medio y largo plazo en la Educación para la ciudadanía democrática. Igualmente recomienda que el Consejo de Europa continúe apoyando las reformas educativas de los países del Centro y Este Europeos, sobre todo en aquellos aspectos en los que el Consejo de Europa tiene más experiencia como es la educación de los derechos humanos, la Educación para la Ciudadanía Democrática y la democratización de las políticas europeas.

Pero el alcance de dicho documento es mucho mayor. Pues en él se plantean los grandes retos a los que la Europa del siglo XXI se tiene que enfrentar y para los que es necesario educar a los ciudadanos. Se desprende pues, que la Educación para la

⁶¹ Estos documentos puede encontrarse como apéndice del Informe del Secretario General de la 19ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros europeos de Educación en la web mencionada más arriba. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=584281&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FD C864&BackColorLogged=FDC864>. [Consulta 19 de Julio 2011]

Ciudadanía Democrática es algo más que una simple asignatura, es el objetivo final propuesto por todo el sistema educativo europeo. Pues la Educación juega un papel esencial en capacitar a los individuos para hacer frente a los retos de la Sociedad del Conocimiento, la cohesión social, lograr la confianza mutua entre los pueblos de Europa y construir una Europa democrática, pacífica y tolerante⁶². Y entre los puntos que se pide al Consejo de Europa que concentre su programa de Educación está: la “Educación para una Ciudadanía Democrática” que favorezca la participación democrática de los ciudadanos y la resolución pacífica de conflictos.

El segundo texto adoptado en esta reunión es una Resolución con el título original en inglés de, “*Trends and Common Issues in Education in Europe: Conclusions of Projects that have come to an end*” y en él, se hace un balance de los proyectos educativos que el Consejo de Europa estaba finalizando en aquellos momentos (uno sobre la Educación Secundaria en Europa, otro sobre la enseñanza de la historia y el último sobre el aprendizaje de lenguas). Sobre todo los dos últimos proyectos mencionados se van a relacionar indirectamente con la educación para la ciudadanía democrática. La enseñanza de la Historia, dice en resumen la resolución, contribuye a la educación de una ciudadanía democrática pues proporciona *conocimientos* como son la herencia histórica común de todos los europeos, *habilidades*, como es aprender a pensar por sí mismos y a realizar un análisis crítico y *actitudes*, como es el desarrollo de la honestidad intelectual. Y, además, contribuye a proporcionar una dimensión europea de la educación⁶³. Igualmente el aprendizaje de lenguas para la ciudadanía democrática se considera como una aportación clave para fortalecer el mutuo conocimiento y comprensión entre los diversos países de Europa⁶⁴.

Por último, en Kristiansand se adoptó otra resolución con el título: “*Valores fundamentales, propósitos y el papel futuro de la cooperación educativa en el Consejo de Europa*”. En esta resolución se consideran como prioridades de la Educación, la promoción de los valores democráticos y los derechos humanos, la

⁶² Todas estas consideraciones que se hacen en el propio documento en los números 1 y 3

⁶³ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA Resolución nº 1 de la 19ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación, Kristiansand, 1997, *Trends and Common Issues in Education in Europe: Conclusions of Projects that have come to an end*, n. 10

⁶⁴ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, Mensaje de la 19ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación al Consejo de Ministros del Consejo de Europa, n 17

construcción de un clima de confianza y respeto mutuo entre las naciones europeas y, por último, la toma de conciencia de Europa como una comunidad cultural enriquecida por su diversidad.

Europa se enfrenta a graves retos⁶⁵. Primero por los cambios económicos y tecnológicos que provoca que no se puedan garantizar los puestos de trabajo por mucho tiempo y que requieren un esfuerzo mayor en la formación permanente de los ciudadanos. Segundo, como consecuencia de ello, cabe el peligro de pérdida de la cohesión social y la marginación ante el debilitamiento de estructuras tradicionales. Y, tercero, se vislumbra el aumento de la multiculturalidad con el consiguiente peligro de radicalización de los nacionalismos, del racismo, del aumento de la xenofobia y la intolerancia y por último, la apatía respecto a la vida política.

Para enfrentar estos retos, es necesario la cooperación de todos los países miembros en reafirmar los valores de la diversidad cultural, en enseñar valores éticos basados en la tolerancia y en el respeto por los derechos de los otros, en enseñar la ciudadanía democrática no sólo como una asignatura curricular sino además a través de la participación en la vida diaria y en el gobierno de la Escuela y por último en promover una dimensión europea de la educación.

Así pues, la Educación para la Ciudadanía en el Consejo de Europa se prevé desde un inicio como una medida necesaria dado el contexto actual, para enfrentarse a los importantes retos económicos, culturales, y sociales con los que se enfrenta Europa. No es una medida ni un proyecto aislado sino uno más entre otros muchos dirigidos en la misma dirección como son la promoción del plurilingüismo y del aprendizaje de lenguas en los estados miembros, el aprendizaje de la Historia de Europa del siglo XX, fomentar la seguridad democrática, la cohesión social y las políticas educativas, mejorar la formación del profesorado, promover los intercambios internacionales y las relaciones entre centros de diversos países europeos y ofrecer una dimensión europea a la educación.

Así pues, se señala como uno de los objetivos prioritarios de la Educación, la promoción de una ciudadanía activa, responsable y democrática y para ello se

⁶⁵ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, Resolución nº 2 de la 19ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación, Kristiansand, 1997, “*Valores fundamentales, propósitos y el papel futuro de la cooperación educativa en el Consejo de Europa*”

anuncia la implementación de un futuro proyecto educativo denominado “*Educación para una Ciudadanía Democrática*”⁶⁶ cuyo primer objetivo es elaborar un concepto de ciudadanía que sirva de fundamento para proyectar las enseñanzas e identificar las habilidades necesarias para practicarla. Otros objetivos de este programa serán el de analizar las experiencias que existan en este campo, capacitar al profesorado, establecer las líneas maestras para la consecución de estas habilidades, cooperar con otras ONG dedicadas a la promoción de la ciudadanía, apoyar la inclusión de los derechos de los estudiantes en las leyes educativas y proteger esos mismos derechos. Por tanto, es obvio que la Educación para una Ciudadanía democrática nace con una motivación clara que es la de cooperar en enfrentarse a los retos de la nueva Europa, por tanto con una fuerte carga de dimensión europea.

Tiene, en su inicio, una naturaleza multifacética pues se concibe no sólo como una enseñanza teórica, sino también práctica (en lo referente a la consecución de habilidades), y no sólo como una enseñanza sino como una iniciativa legal que intenta incorporar a la Educación los derechos de los estudiantes. Y su responsabilidad no sólo afecta a la Escuela, sino también, en cierto modo, se implica a la Sociedad civil y asociaciones no gubernamentales.

2.1.2. Segunda Cumbre de Jefes de Estado en Estrasburgo (1997)

Esta Segunda Cumbre, en la ciudad francesa de Estrasburgo, tuvo lugar los días 10 y 11 de octubre de 1997. En la declaración final⁶⁷ de dicha cumbre se evidencia el análisis de los nuevos retos a los que se tiene que enfrentar Europa en la antesala al tercer milenio y que por tanto continúan en la misma línea del documento anterior. Conscientes que la dimensión educativa y cultural son necesarias para enfrentarse a estos retos se expresa el deseo de desarrollar la “*Educación para una ciudadanía democrática*” basada en los derechos y deberes de los ciudadanos y en la

⁶⁶ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *19ª Sesión de la Conferencia Permanente de Educación, Kristiansand*, 1997, op. cit., Resolución n. 2

⁶⁷ La Declaración final y el Plan de Acción de esta Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros del Consejo de Europa se encuentra en el documento, COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Cumbre de Estrasburgo*, 11 de octubre de 1997, SUM(97)PV1 & 2 pp. 127 y ss. Se puede encontrar en la web: <http://www.coe.int/T/CM/system/WCDdoc.asp?Ref=SummitsSessions&Sector=CM&Lang=en#http://www.coe.int/T/CM/system/WCDdoc.asp?Ref=SummitsSessions&Sector=CM&Lang=en#> [Consulta: 19 de Julio de 2011]

participación e implicación de la juventud europea en la Sociedad Civil. Además se manifiesta la necesidad de promover la herencia cultural de Europa, formar a los ciudadanos en las tecnologías de la información y fomentar la mutua comprensión de los países europeos a través de la educación cívica⁶⁸.

Con el objetivo de fortalecer la estabilidad democrática en los países miembros, los Jefes de Estado, aprobaron un “Plan de Acción” con cuatro áreas de trabajo: 1º Democracia y Derechos Humanos. 2º Cohesión Social. 3º Seguridad Ciudadana. 4º Valores democráticos y diversidad cultural.

En cada uno de los puntos se describen una serie de acciones y en referencia a la cuarta área de “Valores democráticos y diversidad cultural” la primera acción que se plantea es la promoción de la Ciudadanía democrática a través de la Educación, con miras a promover la conciencia de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos en una Sociedad democrática, activando las redes de trabajo ya existentes e incluyendo un nuevo programa de intercambio juvenil.

Por último, los jefes de Estado piden al Consejo de Ministros, dar los pasos necesarios para aplicar este Plan de Acción a través de los organismos correspondientes del Consejo de Europa.

2.1.3. Declaración de Budapest. Declaración del Comité de Ministros de 7 de mayo de 1999.

Asumiendo el encargo de la Segunda Cumbre de Jefes de Estado del Consejo de Europa el Comité de Ministros en su 104ª reunión, elaboró una Declaración y un Programa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática basada en los derechos y responsabilidades de los ciudadanos, con motivo de la celebración del 50º aniversario de la fundación del Consejo de Europa.

La educación para una ciudadanía democrática se fundamenta, sobre todo, en el conocimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos. Es necesario que los individuos tomen conciencia de esos derechos y deberes y para ello tiene una especial importancia el papel que juega la Educación. Educación para una

⁶⁸ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, Segunda Cumbre de Jefes de Estado, Estrasburgo...*op. cit.*, p. 130

Ciudadanía democrática se concibe con este propósito y motivación fundamental. Un ciudadano que tenga conciencia de sus derechos, deberes y responsabilidades es un ciudadano activo que participa activamente en la construcción de la Sociedad. Lograr este fin tiene como principales obstáculos, los brotes de racismo, xenofobia, los nacionalismos radicales y la intolerancia religiosa⁶⁹.

En la mencionada Declaración, se manifiesta que la Educación para la Ciudadanía Democrática es, en primer lugar, un aprendizaje permanente y realizable a lo largo de toda la vida y en varios contextos como son la familia, el puesto de trabajo, las instituciones educativas, las diversas organizaciones y asociaciones y las comunidades locales y Medios de Comunicación⁷⁰. Además, enfatiza que la Educación para la Ciudadanía Democrática capacita para la vida pública y para configurar el propio destino de los ciudadanos y el de la Sociedad. Por otro lado, inculca una cultura de los derechos humanos y prepara para vivir en una Sociedad multicultural. Este tipo de Educación, fortalece la cohesión social y la comprensión mutua y la solidaridad y por último abarca a todos los grupos y sectores de la Sociedad.

Como consecuencia, el Comité de Ministros anima a todos los estados miembros a hacer de la Educación para la Ciudadanía Democrática y los derechos humanos un componente esencial de las políticas educativas, formativas, culturales y de Juventud de todos los estados miembros⁷¹.

2.1.4 20ª Reunión de ministros de educación de países del Consejo de Europa. Cracovia, 15 a 17 de octubre de 2000.

La importancia de esta reunión en lo referente a la implantación en los sistemas educativos europeos de la Educación para la ciudadanía democrática, va a ser

⁶⁹ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Declaración de Budapest*, del Comité de Ministros del Consejo de Europa, “*Por una Europa más grande sin líneas divisorias*”, adoptada el 7 de mayo de 1999, en su 104ª Reunión, nn. 5 a 9. Está disponible en la web : <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=448149&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75> [Consulta: 19 de Julio de 2011]

⁷⁰ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Declaración de Budapest*, *op. cit.*, n. 11

⁷¹ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Declaración de Budapest*, *op. cit.*, n. 14

decisiva. El motivo de esta reunión es tratar las políticas educativas para la ciudadanía democrática y la cohesión social y fijar cuáles son los retos y estrategias a las que Europa tiene que hacer frente en los umbrales del siglo XXI.

El contexto político y social en el que Europa está inmerso en estos momentos está caracterizado por la incorporación de nuevos países, apartados durante décadas del manantial cultural europeo, a los valores y a las instituciones europeas. Los países del antiguo telón de acero, vuelven a compartir con Europa un mismo espacio fundamentado en la Democracia y en la defensa de los derechos del hombre. Pero este logro histórico es vulnerable. Son necesarias políticas educativas dirigidas a salvaguardar y fortalecer la cultura democrática y los derechos humanos en todos los países europeos.

Es interesante la enumeración y la explicación de los retos a los que Europa se tiene que enfrentar en estos complejos momentos históricos. Primero, el reto de convertirse en una Sociedad del conocimiento pues así lo exige la nueva caracterización de la economía basada cada vez más en los fuertes avances tecnológicos cuyo aprendizaje es necesario proporcionar a la ciudadanía. Segundo, la disminución de la tasa de abandono escolar y de la falta de acceso sobre todo de las personas adultas a la formación, con el consiguiente riesgo de aumentar la tasa de desempleo y la marginación de enteros grupos sociales. Tercero, la erosión de los valores tradicionales y de la solidaridad que debilita la cohesión social y lleva al individualismo. Cuarto, hacer accesible y universal el uso de las tecnologías de la información y la comunicación que ofrecen grandes posibilidades pero también riesgos como los cambios culturales a los que hay que preparar a la ciudadanía y el peligro de la exclusión social. Quinto, la multiculturalidad, el peligro del racismo, la xenofobia y los nacionalismos radicales. Sexto, fortalecer los principios tradicionales democráticos. Séptimo, todos estos retos hacen necesario cambiar el papel tradicional de la Educación y acometer las reformas y cambios necesarios.⁷²

⁷² COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, 20ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación, Cracovia, 15 - 17 de Octubre de 2000, *Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe*, nn. 9 y ss. Web: http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/KrakowResCompleted_en.pdf [Consulta 24 de Agosto de 2011]

Así pues, el objetivo común de las políticas educativas consistirá en “cultivar la ciudadanía democrática y la cohesión social en sociedades pluralistas abiertas, donde los derechos humanos son respetados y ninguna persona o grupo es excluido”.

En el documento que recoge la Declaración de Cracovia, se introduce un apéndice titulado, “Grandes líneas comunes sobre la Educación para una Ciudadanía democrática” en el que se recogen una serie de puntos cuyo estudio y análisis se hace necesario para conocer la naturaleza de esta educación en el seno del Consejo de Europa.

En primer lugar enuncia que la Educación para una ciudadanía democrática está basada en tres principios fundamentales⁷³: Los derechos humanos, la Democracia Pluralista y el Estado de Derecho.

Su destinatario son todos ciudadanos de todas las edades (por tanto también adultos), y de todos los sectores sociales. Sus objetivos básicos serían, preparar a los jóvenes y a los adultos a la participación activa en una Sociedad democrática, fortalecer la cultura democrática y contribuir a la cohesión, a la justicia social y al Bien Común.

Señala igualmente las dimensiones de la Educación para una Ciudadanía democrática: *Dimensión política*: Preparar para la participación en la toma de decisiones y en el ejercicio del poder político. *Dimensión Legal*: Siendo conscientes de los derechos y obligaciones de los ciudadanos. *Dimensión cultural*: Respetando los valores democráticos, la diversidad y contribuir a las relaciones pacíficas entre los pueblos. *Dimensión Social*: Luchando contra la pobreza y la exclusión. *Dimensión Europea*: Conscientes de la unidad y la diversidad de la cultura europea aprendiendo a convivir en el contexto europeo. *Dimensión Global*: Reconociendo y promoviendo la mutua interdependencia y la promoción de la solidaridad.

Las habilidades y competencias para una ciudadanía democrática serían las habilidades sociales y actitudes y capacidades para actuar en una Sociedad

⁷³ CONSEJO DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, Declaración de la 20ª Conferencia de Ministros de Educación de los estados miembros del Consejo de Ministros, Cracovia, 2000, *Proyecto común de líneas maestras para la Educación para la Ciudadanía Democrática*.

democrática para que los ciudadanos aprendan a ser libres, autónomos, creativos, a pensar críticamente, a dialogar, a trabajar en equipo y a negociar.

A continuación se recogen lo que serían las características de este tipo de educación: Es una educación permanente, no dirigida exclusivamente a la edad escolar sino también a la edad adulta y a lo largo de toda la vida. Supone un tipo de aprendizaje social pues su fin último es aprender a vivir juntos en la Sociedad. Requiere la democratización de los sistemas de aprendizaje pues está enfocado en el alumno y en su autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje. La Educación para una ciudadanía democrática se logra a través de múltiples enseñanzas transversales: la educación cívica, los derechos humanos, la educación intercultural, la educación para la paz, la educación para el uso de los Medios de Comunicación. Es eminentemente práctica pues se basa en experiencias y prácticas. Con un enfoque participativo e interactivo. Se imparte tanto en Educación formal como en no formal, y en ámbitos diversos como la familia, la escuela, la empresa, el trabajo, las ONG y la Sociedad Civil, ayuntamientos y Medios de Comunicación.

La Educación para una Ciudadanía democrática implica también la práctica del ejercicio de la democracia dentro de la escuela y por tanto que los estudiantes, padres y profesores, participen en el gobierno de la escuela. La influencia de la Educación para una Ciudadanía democrática afecta a todos los ámbitos del currículo pues se considera como un criterio de calidad del entero sistema educativo y un propósito de todas las áreas del currículo.

Como consecuencia, el Consejo de Europa concluye en la necesidad de realizar un programa para los años 2001 a 2003 cuyo propósito sea impulsar la Educación para una Ciudadanía democrática en todos los sistemas de evaluación europeos. Para ello se persigue promover la conciencia de los propios derechos y obligaciones, analizar el papel de los Medios de Comunicación en la educación de la ciudadanía, desarrollar programas para la adquisición de habilidades sociales, formar formadores, desarrollar materiales interactivos y divulgar los resultados obtenidos.

2.1.5 Las recomendaciones 1346 /97 y 1401 /99 sobre la educación sobre derechos humanos y responsabilidades del individuo.

Paralelamente a la toma de conciencia del Consejo de Europa para promover la educación para una ciudadanía democrática con los antecedentes ya mencionados en los números anteriores, el mismo Consejo de Europa a través de sendas recomendaciones de su Asamblea Parlamentaria toma conciencia además de la necesidad de educar y de promover una cultura de los derechos humanos y de las obligaciones y responsabilidades de los individuos. De hecho la denominación que adopta este tipo de Educación en el Consejo de Europa y que va a pasar a España es “Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos”.

El 4 de noviembre de 1950 los países miembros del Consejo de Europa firmaron el “*Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales*” en continuidad con la firma dos años antes de la Declaración Universal de los derechos humanos en el seno de las Naciones Unidas. Dicho convenio “*ha contribuido significativamente a la protección de los derechos de los ciudadanos de Europa*”⁷⁴. No obstante, con el paso de los años, el propio Consejo de Europa hace notar, que “*las faltas de respeto, y las violaciones de los derechos del hombre no son sólo una materia de políticas gubernamentales sino que también dependen de las actitudes de los ciudadanos ordinarios en la vida diaria*”⁷⁵. Se evidencia, por tanto, una falta de “cultura de derechos humanos” en algunos estados miembros y una falta de comprensión de su significado verdadero y de sus implicaciones en la vida diaria. Es necesario, por consiguiente, impulsar esta “cultura de los derechos humanos” a través de la educación uniéndose a la decisión de la Asamblea General de las Naciones Unidas de iniciar una década de educación de los derechos del hombre en todo el mundo.

Es en este contexto cuando la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa adoptó la Recomendación 1346 / 97, sobre la Educación de los Derechos Humanos y la Recomendación 1401 / 99 sobre Educación en las responsabilidades de los ciudadanos. En ambas, recomendaciones, se considera que la educación sobre

⁷⁴ ASAMBLEA PARLAMENTARIA DEL CONSEJO DE EUROPA, Recomendación, 1346/97 de 26 de septiembre, n. 1. En la web: <http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta97/EREC1346.htm> [Consulta: 19 de Julio 2011]

⁷⁵ ASAMBLEA PARLAMENTARIA DEL CONSEJO DE EUROPA, Recomendación, 1346/97, n. 3.

derechos y humanos es una prioridad para el trabajo del Consejo de Europa en los años venideros⁷⁶.

En la primera de estas recomendaciones, la Asamblea del Consejo de Europa es consciente que la causa del rechazo es la ignorancia de los derechos humanos y la falta de apertura a otras culturas. Por tanto, se hace necesario educar en una doble dirección: en tomar conciencia de los derechos humanos de todos los individuos y en educar para vivir juntos en una sociedad cada vez más diversa y multicultural. El fin no es otro que el extirpar los prejuicios y los estereotipos hacia otras culturas o grupos nacionales. Por eso, en anteriores recomendaciones⁷⁷, la Asamblea insistió en la enseñanza de la historia y de otras lenguas como medios para lograr este objetivo general.

Primero, insiste en la educación en la multiculturalidad y para ellos se hace necesario *“revisar los currícula desde la Escuela Primaria hasta la Universidad, con vistas a eliminar elementos que puedan contribuir a la creación de estereotipos negativos; señalar los aspectos positivos de las diferentes culturas y modos de vida; introducir elementos para promover la tolerancia y el respeto hacia personas de diferentes culturas”*.⁷⁸

Segundo, incluye la educación en derechos humanos en todos los currícula escolares, en los de formación de profesores, en las escuelas y facultades de Derecho, en las Escuelas de formación de periodistas, así como, en la formación de todos los agentes que trabajan en la vida pública: policías, personal penitenciario, y personas que trabajan con refugiados y asilados políticos. Asimismo, se anima a los políticos y a los Medios de Comunicación a proteger públicamente los derechos humanos cuando éstos se vean amenazados por acciones o declaraciones racistas, xenófobas o intolerantes⁷⁹.

⁷⁶ ASAMBLEA PARLAMENTARIA DEL CONSEJO DE EUROPA, Recomendación 1401/99, de 30 de marzo, n. 10 <http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta99/EREC1401.htm> [Consulta: 19 de Julio 2011] ASAMBLEA PARLAMENTARIA DEL CONSEJO DE EUROPA, Recomendación, 1346/97 de 26 de septiembre, n. 12

⁷⁷ Señalar por ejemplo la Recomendación 1222/93 sobre la lucha contra el racismo, la xenofobia y la intolerancia o la Recomendación 1283/96 sobre el aprendizaje de la historia en Europa.

⁷⁸ ASAMBLEA DEL CONSEJO DE EUROPA, Recomendación 1346 / 1997, *op. cit.*, n. 11

⁷⁹ ASAMBLEA DEL CONSEJO DE EUROPA, Recomendación 1346 / 1997, *op. cit.*, n. 11, puntos ii, iii y iv.

En el mismo sentido, la Recomendación de la Asamblea General 1401/99 adoptada el 30 de marzo de 1999 también incide en que “*la Educación es uno de los más efectivos métodos para prevenir actitudes negativas hacia los demás y promover una cultura de paz entre todos los grupos en la Sociedad*”⁸⁰. No obstante, en esta recomendación donde se va a poner énfasis va a ser en las responsabilidades que se desprenden del ejercicio de las libertades fundamentales. Se busca que los ciudadanos tomen conciencia de su responsabilidad dentro del contexto de los derechos humanos dado el aumento evidente del racismo y la xenofobia en Europa. Esta toma de conciencia de los ciudadanos a cerca de sus responsabilidades tiene que dirigirse en una triple dirección: Primero, responsabilidad hacia sí mismos; segundo, responsabilidad hacia los demás y tercero, responsabilidad hacia la Sociedad en su conjunto⁸¹. Y esta recomendación de educar en la “responsabilidad” se relaciona con la Educación de la Ciudadanía democrática⁸².

Nos parece interesante resaltar la consideración que la propia Asamblea adopta sobre la caracterización “moral” de este tipo de Educación. En el número 8 establece que: “*No es papel de un estado democrático dictar normas para cada uno de los aspectos del comportamiento humano, desde actitudes morales y éticas que deben permanecer en un ámbito en el que el individuo tenga libertad de elección, pero siempre respetando los derechos de los otros*”⁸³. Delimita el papel del Estado en el ámbito de la formación moral de los alumnos.

2.2. Segunda fase

2.2.1. La Recomendación 12 / 2002

El Preámbulo de la Ley Orgánica 3/ 2006 de Educación, al hablar de la Educación para una ciudadanía democrática, señala la Recomendación 12 / 2002 del Consejo de Europa, como la fuente legal por antonomasia en la que se fundamenta.

⁸⁰ ASAMBLEA PARLAMENTARIA DEL CONSEJO DE EUROPA, *Recomendación 1401/99*

⁸¹ ASAMBLEA PARLAMENTARIA DEL CONSEJO DE EUROPA, *Recomendación 1401/99*, n.5

⁸² ASAMBLEA PARLAMENTARIA DEL CONSEJO DE EUROPA, *Recomendación 1401/99*, n. 6

⁸³ ASAMBLEA PARLAMENTARIA DEL CONSEJO DE EUROPA, *Recomendación 1401/99*, n.8

La sentencia del Tribunal Supremo de 11 de febrero de 2009, de la Sala Contencioso Administrativa considera esta recomendación como el antecedente inmediato de materia escolar de Educación para la Ciudadanía⁸⁴.

La recomendación 12 /2002 afirma que la Educación para la ciudadanía democrática es un objetivo esencial para el Consejo de Europa, en su papel de promover la paz y una sociedad pluralista y defender los valores y principios de la libertad, los derechos humanos y el imperio de la ley. Así pues se considera que este tipo de educación es clave para que el Consejo de Europa logre los propios objetivos para los que ha sido constituido⁸⁵.

Respecto a la naturaleza de este tipo de educación considera que la Educación para la Ciudadanía democrática es cualquier actividad formal o no formal o informal (incluida la propia del ámbito familiar) en la que se persigue que el individuo actúe como ciudadano activo y responsable. La incorporación de este tipo de educación en los currícula y en el ámbito educativo supone una prioridad en el propio Consejo de Europa y un factor de innovación en los actuales sistemas educativos.

Así pues a través de este documento se recomienda a los Estados Miembros a hacer de la Educación para una ciudadanía democrática un objetivo prioritario en las reformas de los sistemas educativos y se instituye un año europeo de la ciudadanía a través de la Educación. En el apéndice de este documento se establecen las pautas a tener en cuenta pos las políticas y reformas de la Educación para la Ciudadanía democrática: Primero, deben considerarse como una *educación a lo largo de la vida*, en todos los niveles educativos e incluso en la educación para adultos, en todos los organismos de educación no formal y teniendo en cuenta las contribuciones que provengan de las instituciones sociales, especialmente las familias, y de organizaciones, instituciones estructuras y foros de la Sociedad Civil. Segundo, la Educación para una Ciudadanía Democrática debe servir para reforzar la cohesión

⁸⁴STS 342 /2009, Sala de lo Contencioso, de 11 de febrero, F. 5º

⁸⁵ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, Recomendación 12 / 2002, *sobre educación para la ciudadanía democrática*, 16 de octubre de 2002, Preámbulo. En su versión en inglés en la dirección, <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=313139&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383> [Consulta: 19 de Julio de 2011]

social y desarrollar una cultura democrática. Tercero, debe tener una dimensión europea de modo que fomente las relaciones de confianza y estabilidad en Europa. Por eso es importante que se introduzca en todos los sistemas educativos europeos.

La recomendación advierte que la concepción de Educación para una Ciudadanía Democrática es un área que abarca disciplinas específicas y áreas y distingue dentro de ella a la Educación cívica, a la educación política y a la educación en los derechos humanos. Por eso, la Educación para la Ciudadanía es una materia amplia que engloba a otras submaterias que contribuyen a configurarla pero que no la abarcan por completo. Así pues el enfoque de dicha materia es eminentemente multidisciplinar pues combina la educación cívica, la educación política, la historia, la filosofía, la Religión, las ciencias sociales, las lenguas, y todas las disciplinas relacionadas con aspectos éticos, políticos, sociales y culturales y filosóficos.

Por otro lado, esta disciplina abarca conocimientos, actitudes y capacidades. La prioridad es fomentar los valores propios del Consejo de Europa, los derechos humanos y el cumplimiento de la ley. El enfoque educativo además es eminentemente multicultural, orientado al aprendizaje de la convivencia en una sociedad común y a promover una actitud adecuada para convivir dentro de una sociedad multicultural y evitar las actitudes nacionalistas radicales, racistas, intolerantes, violentas y el pensamiento extremista.

Las competencias clave a desarrollar son la resolución de conflictos, saber argumentar, escuchar y comprender, reconocer y asumir las diferencias, elegir, considerar alternativas y someter al análisis ético, asumir responsabilidades compartidas, establecer relaciones constructivas y no agresivas, dar un enfoque crítico de la información, modelos de pensamiento, conceptos filosóficos, religiosos y sociales y adquirir un compromiso con los valores, y principios fundamentales del Consejo de Europa.

La metodología expuesta en el apéndice de la Recomendación se caracteriza por su configuración democrática. Para aprender democracia, el método que se ha de emplear es el democrático. Se trata de aprender democracia, viviendo la democracia. Por eso la metodología más acertada, a juicio de la recomendación, es implicar a los alumnos, profesores y padres en el gobierno de la institución educativa, promover el

intercambio con alumnos o profesores de otras escuelas, promover el “ethos democrático”, implicar al alumno en la evaluación de su formación, combinar un enfoque teórico y a la vez práctico, promover “la asociación cívica” entre familia y escuela, los medios de comunicación y los lugares de trabajo. Se evidencia pues, el objetivo último de esta materia en su configuración europea que es la de abrir al alumno a la Sociedad.

Otro aspecto importante que trata la Recomendación es la formación inicial y permanente de los profesores y formadores de Educación para una Ciudadanía Democrática⁸⁶. Dicha formación debe ser multifacética. Va más allá de la mera formación en los objetivos, valores, conocimiento, actitudes y competencias claves que forman parte del currículo de esta Educación para una Ciudadanía Democrática. Este tipo de educación debe consistir, además, en la formación en el conocimiento de la estructura institucional de la Democracia, en las habilidades para educar en un ambiente multicultural y a tal fin se trata de elaborar para los formadores y profesores de recursos y materiales para que puedan hacer efectiva esta Educación para una Ciudadanía Democrática.

Por último, la Recomendación trata un asunto de vital importancia para la Educación Democrática que es el papel de los Medios de Comunicación. Reconoce el papel fundamental de los medios y las nuevas tecnologías en la educación y enumera algunas iniciativas para la formación en su uso, como son: promover la educación a través de estos medios, fomentar el acceso a las nuevas tecnologías y el respeto de los derechos y libertades, promover innovaciones facilitadas por las nuevas tecnologías de la información y animar a los Medios a promover la Educación para una Ciudadanía Democrática⁸⁷.

2.2.2. La Declaración de Atenas, sobre la Educación intercultural en el nuevo contexto Europeo. Noviembre de 2003.

⁸⁶ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Recomendación 12 / 2002*, n. 4. del Apéndice.

⁸⁷ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Recomendación 12 / 2002*, n. 4. del Apéndice.

El siguiente gran hito que va a configurar la concepción de la Educación para una Ciudadanía Democrática en el Consejo de Europa, lo constituyó la 21ª Conferencia de Ministros de Educación europeos, reunidos en Atenas del 10 al 12 de Noviembre de 2003 para tratar sobre la educación intercultural en el contexto europeo actual⁸⁸.

En el preámbulo de dicha declaración se evidencia un punto de referencia clave para la convivencia europea y para comprender a Europa, un peligro al que puede llegarse y una solución y estrategia para desarrollar.

El punto clave, fundamento de la convivencia Europea y uno de sus valores fundamentales, lo constituye la Democracia como valor de referencia para las presentes y futuras generaciones europeas.

La característica específica de esta Europa es su “diversidad”, formada por Sociedades con diferencias étnicas, culturales, religiosas, lingüísticas e incluso con sistemas de valores diferentes.

El peligro al que puede llegarse con esta diversidad es que degenera en conflictos sociales, en exclusiones y marginaciones (riesgo cercano por la persistencia en Europa de prácticas xenófobas, racistas, de violencia e intolerancia que desgraciadamente ha afectado también al sistema educativo).

Como solución a este importante problema se reconoce el papel que el Consejo de Europa ha tenido en los últimos cincuenta años enfatizando el valor de la Democracia y para cuyo objetivo se ha promovido la iniciativa de la “Educación para una Ciudadanía Democrática” considerada como el medio por el cual promover los valores fundamentales del Consejo de Europa como son la Democracia pluralista, los derechos humanos y el Estado de Derecho. Es esta la prioridad educativa principal del Consejo de Europa. Y en concreto se reconoce el papel de la Educación Intercultural.

Con motivo de la celebración del 50º Aniversario del Consejo de Europa, los ministros de Educación se propusieron reforzar el apego a la Convención Cultural

⁸⁸ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, 21ª Reunión de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación, *Declaración de Atenas*, Noviembre, 2003. En la web: http://www.storicamente.org/04_comunicare/giorda/intercultural-education1.pdf [Consulta: 24 de Agosto 2011]

Europea como texto fundamental de la educación y se estudia la posibilidad de proponer un protocolo adicional que tuviera en cuenta los hechos de las últimas décadas que han configurado un nuevo rostro y un nuevo contexto para Europa. Ante este reto de la multiculturalidad y diversidad, los ministros europeos de Educación lanzan un nuevo proyecto de educación intercultural y continúan con el proyecto de Educación para una Ciudadanía Democrática, haciendo de ambos, las claves de las reformas educativas de sus respectivos países.

Y, para ello, se proponen una serie de estrategias, de las cuales, las más importantes a nuestro juicio son: investigar sobre el contenido y el contexto de la multiculturalidad y el diálogo intercultural, construir una dimensión europea de la educación en el contexto de la globalización, programas de promoción del aprendizaje de lenguas, servirse de los Medios de Comunicación para promover esta educación multicultural.

Por último en esta Conferencia de Atenas, los ministros de Educación proponen al Consejo de Europa que el año 2005 se convierta en el “Año de la Ciudadanía a través de la Educación” y animan a los países europeos a introducir en sus sistemas educativos las reformas necesarias para hacer efectiva la educación intercultural.

2.2.3. El Año 2005 como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación.

La segunda fase del proceso de la Educación para la Ciudadanía en el Consejo de Europa termina con la proclamación y posterior conmemoración por el Consejo de Ministros del Consejo de Europa, del año 2005 como año europeo de la ciudadanía a través de la educación, cuyo objetivo general será hacer de puente entre política y práctica⁸⁹, ayudar a los estados miembros a aplicar en sus legislaciones educativas la Recomendación 12/ 2002 y ofrecer asistencia en ese proceso.

⁸⁹ CONSEJO DE EUROPA, *Informe del Ad Hoc Committee of Experts for the European Year of Citizenship through Education (CAHCIT)*, “LEARNING AND LIVING DEMOCRACY” DGIV/EDU/CAHCIT (2006)13, Estrasburgo, 22 de junio de 2006, p. 2. Web: http://www.storicamente.org/04_comunicare/giorda/intercultural-education1.pdf [Consulta: 24 de Agosto de 2011]

Los objetivos específicos de este “Año” serán, en primer lugar, tomar conciencia del papel de la educación para formar una ciudadanía democrática y así influir en la cohesión social, la comprensión intercultural y el fortalecimiento de los derechos humanos. En segundo lugar, se busca fortalecer la capacidad de los estados miembros para hacer efectiva la aplicación de esta Educación para la ciudadanía como un objetivo de la totalidad del sistema educativo. En tercer lugar, ofrecer asistencia a los estados miembros en forma de herramientas que les ayuden a hacer efectiva la aplicación de la Educación para una Ciudadanía Democrática en sus legislaciones educativas. Por último, animar a intercambiar iniciativas, prácticas y conocimientos sobre la Educación para una Ciudadanía Democrática y Derechos humanos entre los diversos países miembros, con otras instituciones a nivel internacional y con organizaciones no gubernamentales.

El “Año” iba dirigido, sobre todo, a los políticos y a todos aquellos agentes con la responsabilidad de hacer efectiva en la política educativa este tipo de Educación, a los líderes educativos y universitarios, a los profesores y formadores y a los especialistas profesionales en el campo de la Educación para una Ciudadanía Democrática. Así pues se trata de un año de especial dedicación a la asistencia por parte del Consejo de Europa a los estados miembros que quieran aplicar este tipo de educación (asistencia legislativa, didáctica, etc), un año para favorecer el intercambio de experiencias y prácticas sobre Educación para la Ciudadanía y las asociaciones entre profesores, entidades locales y escuelas.

Como resultado final de ese “Año”, el mencionado informe señala la realización de un “Programa de Actividades del Consejo de Europa sobre Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” cuyas prioridades para ese trienio serían: 1º desarrollar y establecer políticas de Educación para una Ciudadanía Democrática; 2º Los roles y competencias de los profesores de este tipo de Educación y demás agentes; 3º El gobierno democrático de las instituciones educativas. Todo ello dará pie a una fase que pasamos a analizar.

2. 3. Tercera fase (2006 – 2009)

2.3.1. *La Cumbre de Varsovia. Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados Miembros del Consejo de Europa. Varsovia, 16 y 17 de mayo de 2005.*

La Declaración de esta Tercera Cumbre de Jefes de Estado reafirma los objetivos del Consejo de Europa. En este sentido, proclama como objetivo central del Consejo de Europa, la preservación y promoción de los derechos humanos, la Democracia y el Estado de Derecho, afirmando que todas sus actividades deben ir dirigidas a la consecución de este objetivo fundamental⁹⁰.

Seguidamente, vuelve a postular una serie de objetivos: la promoción de los derechos humanos⁹¹, de la inclusión y cohesión social⁹², de la identidad europea⁹³, de la erradicación de toda forma de intolerancia y discriminación⁹⁴.

Todos estos objetivos coinciden con los contenidos propios y con los objetivos de la “Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos”, que el Consejo de Europa propone en estos momentos para ser incorporados en los sistemas educativos de los países miembros. Se deduce, por tanto, que este tipo de educación será una herramienta prioritaria para que el Consejo alcance sus objetivos fundacionales.

En consecuencia, la Cumbre de Varsovia, además de adoptar la Declaración ya mencionada, establece un Plan de Acción, señalando los siguientes objetivos para los años venideros⁹⁵: 1º Promoción de los Valores Comunes Fundamentales: Los

⁹⁰ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Declaración de Varsovia, Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados Miembros del Consejo de Europa*, 16 a 17 de Mayo de 2005, n. 1. <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=860039&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75> [Consulta: 19 de Julio 2011]

⁹¹ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Declaración de Varsovia, op. cit.*, n. 2

⁹² COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Declaración de Varsovia, op. cit.*, n. 7

⁹³ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Declaración de Varsovia, op. cit.*, n. 6

⁹⁴ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Declaración de Varsovia, op. cit.*, n. 9

⁹⁵ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Plan de Acción, Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados Miembros del Consejo de Europa*, 16 a 17 de Mayo de 2005 Plan. <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=ActionPlan2005&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75> [Consulta: 19 de Julio 2011]

Derechos Humanos, el Estado de Derecho y la Democracia. 2º Fortalecer la Seguridad de los ciudadanos europeos. 3º Construir una Europa más humana e inclusiva. 4º Promover la cooperación con otras organizaciones e instituciones europeas.

Es, en el tercero de estos objetivos, referidos a la construcción de una Europa más unida y más inclusiva, cuando los Jefes de Estado y de Gobierno establecen como uno de los medios para conseguir este objetivo, la promoción de la Ciudadanía Democrática en Europa a través de la Educación.

Entre los medios que se proponen para conseguir estos fines generales de los sistemas educativos europeos está, como primero de ellos, tomar conciencia pública de lo logrado en el desarrollo del “Año de la Ciudadanía a través de la Educación”, siguiéndole otras medidas como el aprendizaje de idiomas, el mutuo reconocimiento de títulos y cualificaciones, el proceso de Bolonia y el intercambio de estudiantes. Todo esto contribuye a la promoción de una Ciudadanía Activa en el seno de Europa.

Siguiendo con esta invitación, se constituye un Ad Hoc Committee, con el objetivo de continuar con el desarrollo y promoción de la Educación para una Ciudadanía Democrática y de Derechos Humanos. Comienza así, la tercera fase de este proceso que va del año 2006 al 2009. Pasamos ahora a analizar cuál es el Programa de este Ad Hoc Committee, para ese trienio.

2.3.2. El Programa de Actividades del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos para el 2006 – 2009. “Learning and living democracy for all”.

El programa⁹⁶ se presenta con los siguientes objetivos⁹⁷: 1º Continuar fortaleciendo el desarrollo y establecimiento de la Educación para la Ciudadanía y

⁹⁶ CONSEJO DE EUROPA, Informe del Ad Hoc Committee ...op. cit., “*LEARNING AND LIVING DEMOCRACY*” DGIV/EDU/CAHCIT (2006)13, Estrasburgo, 22 de junio de 2006

⁹⁷ CONSEJO DE EUROPA, Informe del Ad Hoc Committee ...op. cit., “*LEARNING AND LIVING DEMOCRACY*” DGIV/EDU/CAHCIT (2006)13, Estrasburgo, 22 de junio de 2006, p. 3

los Derechos Humanos pero centrándose en la cohesión social y el respeto por los derechos humanos y poner especial atención en el gobierno democrático de las instituciones educativas. 2º Centrarse en la formación de los profesores y desarrollar asociaciones y encuentros entre los agentes educativos y la Sociedad civil. 3º Compartir información y comunicación. 4º Desarrollar marcos sostenibles que hagan la Educación para la Ciudadanía democrática parte de las prácticas cotidianas en todos los niveles de la Sociedad. 5º Compartir información transversal con otras disciplinas y, para ello, promover métodos de trabajo conjuntos.

Para lograr estos objetivos se proponen tres líneas de trabajo: Primero, desarrollo y establecimiento de políticas educativas para la ciudadanía democrática y la inclusión social. Segundo, nuevos roles y competencias de profesores y otro personal educativo en Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos. Tercero, gobierno democrático de las instituciones educativas.

Respecto a la primera línea de trabajo, se tiene en cuenta la necesidad de adquirir competencias cívicas tales como la ciudadanía democrática y la inclusión social en una perspectiva de aprendizaje para toda la vida, el derecho a la educación de todos los ciudadanos europeos y en todos los estados miembros y la necesidad de desarrollar medidas para grupos vulnerables. Con ello se busca dotar a los ciudadanos de las capacidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para que aprendan a participar significativamente en la vida social⁹⁸.

La segunda línea de trabajo va dirigida a establecer los nuevos roles y competencias de los profesores y del todo personal educativo en Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos humanos que es considerado como un aspecto crucial y decisivo para el éxito de la Educación para la Ciudadanía. El objetivo será definir las competencias y roles del profesorado que son cruciales para la protección de los derechos humanos y la cohesión social y en aumentar su cualificación y profesionalización. Los resultados esperados son crear las líneas maestras para la formación inicial de los profesores y su formación permanente, así

⁹⁸ CONSEJO DE EUROPA, Informe del Ad Hoc Committee ...op. Cit., "*LEARNING AND LIVING DEMOCRACY*" DGIV/EDU/CAHCIT (2006)13, Estrasburgo, 22 de junio de 2006, p. 4

como la elaboración de materiales motivadores y recursos didácticos para los profesores.

En referencia a la tercera línea de trabajo, se considera como crucial, el propiciar un ambiente democrático y un gobierno democrático en las escuelas. Se busca motivar para la implicación de los agentes educativos (administradores locales, profesores, empresarios, estudiantes y padres) en el gobierno democrático de los centros educativos⁹⁹.

3. Conclusión

Una vez analizada la “Educación para la Ciudadanía democrática y los derechos humanos” en su devenir histórico, tal como ha sido concebida en el seno del Consejo de Europa desde cuando surgió la iniciativa concreta en la Conferencia de Ministros de Educación de los países miembros en Kristiansand en 1997 hasta el momento, llega la hora de reunir las conclusiones a cerca de la naturaleza, contenido y concepción general de dicho tipo de educación para este organismo internacional.

En primer lugar, subrayamos que la Educación para la Ciudadanía Democrática se concibe como un componente esencial y un *objetivo prioritario* de toda la política educativa de los países miembros¹⁰⁰. No se limita por tanto a una asignatura concreta sino que es concebida con un campo más amplio, cuya finalidad será formar a la ciudadanía europea en los valores propios de las democracias europeas, en los derechos humanos, con una intencionalidad de contribuir a fortalecer la dimensión europea de la educación y de lograr la cohesión social. Por tanto, afecta a todos los ámbitos del currículo educativo, a todas las materias, a la vida propia de la escuela, al sistema educativo en su conjunto, y es considerada, además, como un criterio de calidad para valorar todo sistema educativo. Su influencia no sólo llega al campo de la educación escolar, sino al terreno de la promoción cultural, de la formación

⁹⁹ CONSEJO DE EUROPA, Informe del Ad Hoc Committee ...op. Cit., “ *LEARNING AND LIVING DEMOCRACY*” DGIV/EDU/CAHCIT (2006)13, Estrasburgo, 22 de junio de 2006, p. 7 y 8

¹⁰⁰ COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Declaración de Budapest*, op. cit., n. 14

profesional y no profesional, al campo de los Medios de Comunicación, de la Educación Superior y de las políticas dirigidas a la juventud.

Visto lo cual, la naturaleza de este tipo de Educación, se concibe, ya desde sus inicios, como una *enseñanza multifacética, teórica y a la vez práctica*, pues se basa no sólo en la transmisión de conocimientos sino también en la realización e intercambio de experiencias y por tanto requerirá de una metodología y una didáctica acorde, que va más allá de la enseñanza tradicional y requiere un enfoque más participativo e interactivo.

Se trata de una “*educación permanente*” a lo largo de toda la vida, realizable en varios contextos y ámbitos, no sólo en la Escuela, que estará presente en todos los niveles educativos, sino también en la familia, el puesto de trabajo, las administraciones locales y regionales, la empresa, la Sociedad Civil y los Medios de Comunicación. Dado su carácter de “*formación permanente*”, los destinatarios de este tipo de educación, son todos los ciudadanos europeos, independientemente de su edad, de su clase social o de su trabajo profesional.

Se considera como cualquier actividad *formal, no formal, o informal*, en la que se persigue la promoción que el individuo actúe como ciudadano activo y responsable. Y en el ámbito escolar no se reduce, como ya hemos afirmado, a una asignatura concreta sino que debe ser una enseñanza *transversal* que abarque la enseñanza de los derechos humanos, la educación para la paz, la educación cívica y la educación para el correcto uso de los Medios de comunicación.

Se considera igualmente, como un *aprendizaje social*, pues su fin último en enseñar a los ciudadanos a vivir juntos en Sociedad. De ahí que la multiculturalidad y la resolución pacífica de conflictos se considere como conceptos claves de este tipo de educación para reforzar la cohesión social y la cultura democrática.

Este tipo de educación, se caracteriza también por su fuerte *dimensión europea* pues pretende contribuir a crear un clima de confianza y de convivencia entre los distintos países europeos, más allá de las propias identidades nacionales creando un clima de estabilidad en Europa. Su fin último es la promoción de los valores espirituales y morales de Europa y, más concretamente, la democracia, como sistema político.

Es por esta razón, por la que afirmamos, que el fin eminente de la Educación para la Ciudadanía Democrática es *político*, como un modo de promoción de la Democracia, la identidad común europea, los valores comunes de los distintos países europeos y la conciencia de los propios derechos humanos y responsabilidades de los ciudadanos como miembros de una Sociedad democrática. A través de esta conciencia de sus derechos y responsabilidades se pretende conseguir, en última instancia, la participación activa del ciudadano en la construcción de la Sociedad.

Junto a esta dimensión política de la Educación para la Ciudadanía Democrática, existe una *dimensión social*. Se trata de formar ciudadanos que participen en la integración y cohesión social, que eviten la desintegración y luchen contra la pobreza y la exclusión. Ciudadanos, que participen y que aprendan a vivir juntos y en democracia.

Se busca además un fin *cultural*, consistente en afrontar la multiculturalidad y la diversidad cultural a través de la promoción de los valores comunes europeos, y por tanto a través de fomentar una dimensión europea de la educación. Se hace necesario respetar estos valores comunes, reafirmando una identidad claramente europea, respetando los valores democráticos, la diversidad cultural y aprendiendo a convivir juntos en el contexto europeo.

No hay que soslayar, una pretendida *dimensión económica* en este tipo de educación que buscará, a ejemplo de lo que marca la estrategia de Lisboa para la Unión Europea, el capacitar a los ciudadanos a hacer frente a los retos económicos, y hacer de Europa, la economía más potente del mundo basada en la Sociedad del Conocimiento.

Respecto a si la Educación para una ciudadanía democrática tiene o no una dimensión moral, según la concepción del Consejo de Europa¹⁰¹, afirmamos que no es su intención el que este tipo de educación pretenda formar a los ciudadanos desde una determinada concepción moral o ética, sino que respeta las opciones morales y religiosas de los ciudadanos y no busca dictar normas sobre el comportamiento humano de los ciudadanos.

¹⁰¹ ASAMBLEA PARLAMENTARIA DEL CONSEJO DE EUROPA, *op.cit.*, Recomendación 1401 / 99, n. 8

Los conceptos claves que a tenor de la Declaración de Budapest, del Comité de Ministros de Educación de los Estados miembros de 7 de mayo de 1999 son el concepto de ciudadanía, los derechos humanos, las obligaciones y responsabilidades de los ciudadanos, las competencias para una Ciudadanía democrática y el papel de los medios de comunicación. Tratando de esquematizar estos contenidos los dividiríamos en contenidos teóricos y en habilidades y competencias.

Contenidos: El primer concepto al que tratará de definir es el concepto de ciudadanía, que como hemos mencionado más arriba sufre una importante reforma. La nota distintiva del ciudadano ya no es la pertenencia a una determinada identidad nacional, sometido a las leyes de un determinado estado. Lo que va a caracterizar al ciudadano del siglo XXI es su participación en la Sociedad. Otros conceptos a tener en cuenta serán los derechos humanos y las responsabilidades, la Democracia, el Estado de Derecho. Se buscará incluir la educación de los derechos humanos en todos los programas y proyectos educativos y en todos los niveles. Pero también en la formación profesional y en la formación de todos aquellos ciudadanos que trabajan en la vida pública: funcionarios, policías, políticos, médicos y abogados. Este tipo de educación, abarcará contenidos propios de la Educación cívica, de la educación política, y de la educación en derechos humanos y dado su carácter multidisciplinar los combina con otras materias como la historia, la filosofía, la Religión, las ciencias sociales y las lenguas.

Habilidades y competencias. Se trata de promover las habilidades sociales y las capacidades necesarias para actuar en una Sociedad democrática y de que los ciudadanos aprendan a dialogar, a trabajar en equipo, a negociar, a resolver pacíficamente sus conflictos, a pensar críticamente, a ser, en definitiva, libres y autónomos. Igualmente se trata de que los ciudadanos aprendan a argumentar, a escuchar y comprender, a reconocer y a asumir las diferencias y responsabilidades, a entablar relaciones constructivas y a enjuiciar críticamente la información que reciben y los diversos modos de pensamiento. En definitiva, se trata de aprender la habilidad de dedicarse a la vida pública poniendo especial énfasis en la participación en el gobierno de la Escuela.

CAPÍTULO 3.- LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA UNIÓN EUROPEA

1. Introducción

Analizamos ahora el origen y la concepción de la Educación para la Ciudadanía en la Unión Europea. Para ello nos hemos servido en un primer momento del documento “*La Educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*”¹⁰² publicado en mayo de 2005 por la Unidad Europea de Eurydice (Dirección General de Educación y Cultura). En dicho documento se realiza un estudio comparativo de la Educación para la Ciudadanía en los diversos sistemas educativos europeos y se reflejan a su vez los documentos básicos de la Unión Europea que tratan del tema y que nosotros hemos analizado.

Para captar el sentido de este tipo de Educación, hay que situar antes de nada el contexto que Europa está viviendo en estos momentos y que las instituciones europeas tiene en cuenta para justificar el planteamiento de la educación para una ciudadanía activa como algo necesario para que Europa pueda enfrentarse con los retos económicos, políticos y sociales en el umbral del siglo XXI¹⁰³. Es una realidad que Europa y el mundo se ven inmersos en las últimas décadas en una espiral de cambios rápidos que requieren una consiguiente adaptación y una constante actualización y formación de los ciudadanos. Europa se convence de la importancia de la educación y formación de los ciudadanos para acometer con perspectiva de éxito estos retos. Pero, ¿a qué retos enfrenta Europa en los albores del siglo XXI?

En primer lugar, retos de tipo social. Europa se ha convertido en los últimos años en un foco de recepción de inmigrantes. En enero de 2006 la población inmigrante en

¹⁰² EURYDICE, *La Educación para la Ciudadanía en el Contexto Escolar Europeo* (trad. en español), Dirección General de Educación y Cultura, Comisión Europea, España, 2005 (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php#2005) [Consulta: 19 de Julio 2011]

¹⁰³ En este sentido habría que leer el documento de la Unión Europea, “*Towards a Europe for knowledge*” de 1997 (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, COM(97) 563 final, *Por una Europa del Conocimiento* (trad. español), 1997) en:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1997:0563:FIN:ES:PDF> [Consulta: 19 de Julio 2011]

la Unión Europea se cifraba en 18,5 millones, el 3,8% de la población total de 493 millones de habitantes¹⁰⁴. Se hace necesario garantizar la cohesión social dentro de las fronteras de la Unión y evitar el peligro de la exclusión. Se hace necesario igualmente el que los ciudadanos aprendan a vivir en un contexto de pluralidad y diversidad cultural y religiosa. Por otro lado, el envejecimiento de la población requiere una constante y permanente formación de los ciudadanos que les capacite para vivir en una Sociedad de la Información cada vez más tecnificada.

En segundo lugar, retos de tipo político. La Unión Europea ha ensanchado sus fronteras. Ahora son 27 países miembros con una población aproximada de 500 millones de habitantes. Tiene delante de sí el reto de constituirse en una unidad política homogénea, transnacional, fundada en unos valores comunes, en una historia y en una identidad común, que respeta la diversidad y la pluralidad de los pueblos que la forman. Alcanzada la unidad económica y comercial se hace necesaria la unidad política y la identidad común de todos los europeos. Pero esta pretensión institucional no llega a tener eco en los ciudadanos europeos. Recientemente la Constitución Europea fue rechazada por los ciudadanos franceses y holandeses y más recientemente aún, en junio de 2008, los ciudadanos irlandeses han dicho “No” al Tratado de Lisboa, que pretende crear un nuevo marco constitucional para Europa. Las instituciones europeas son percibidas como lejanas por los ciudadanos, de ahí la necesidad de que por medio de la educación se pueda formar a los ciudadanos en una identidad europea común, basada en unos valores comunes, y de ahí la necesidad de ofrecer una dimensión europea de la educación.

Por último, retos de tipo económico. En marzo de 2000, el Consejo Europeo adopta como objetivo para la primera década del siglo XXI¹⁰⁵, el que Europa se convierta en la economía basada en el Conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un desarrollo sostenible y el pleno empleo. Europa tiene que afrontar por ello por medio de la educación, los retos de la modernización tecnológica, la globalización económica, la alta especialización y cualificación

¹⁰⁴ Son datos del tercer informe anual sobre inmigración de la Comisión Europea de septiembre de 2007, COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, COM (2007) 512 final, *Tercer Informe Anual sobre Inmigración e Integración*, 11 de septiembre de 2007. Disponible en la web en el sitio, http://www.naider.com/upload/com2007_0512es01.pdf [Consulta: 19 de julio 2011]

¹⁰⁵ Es lo que se ha dado por llamar “la estrategia de Lisboa” a la que luego aludiremos y desarrollaremos y que fue adoptada por el Consejo Europeo de Lisboa el 23 y 24 de marzo de 2000.

profesional. Reto que hoy, en la situación de crisis que estamos atravesando vemos discutible que pueda realizarse.

El Consejo Europeo percibe la necesidad de “educar a la ciudadanía” y capacitarla para superar estos importantes retos. Por eso, en un sentido amplio, Educación para la Ciudadanía, consiste para Europa en educar a los ciudadanos para que participen activamente en el proceso de construcción europea y contribuyan a la prosperidad económica, la cohesión social, la unidad política y la participación democrática. En este sentido, toda educación sería Educación para la ciudadanía y como tal es asumida como objetivo común de todos los sistemas educativos europeos. “Educar a la ciudadanía” de forma permanente, actualizando la formación de los ciudadanos, promoviendo la movilidad entre estudiantes y profesores y fomentando los valores europeos se convierte en un objetivo político de la Unión Europea de primer orden que obedece a una consigna política estratégica.

Dos hitos importantes van a marcar la configuración de la Educación para la Ciudadanía en la Unión Europea. Por un lado, el Tratado de Amsterdam de octubre de 1997 que crea la “ciudadanía europea” y con ella surge la necesidad de educar a los ciudadanos para especificar su sentido, sus derechos y obligaciones, los valores en que se funda, las exigencias de participación democrática que requiere y en resumen para ofrecer una dimensión europea a la educación. El otro gran hito, fue el Consejo de Lisboa de marzo de 2000 que fijó la “*estrategia de Lisboa*” como objetivo de la Unión para los próximos diez años y que necesariamente tendrá sus consecuencias en el campo educativo. En torno a estos dos grandes hitos se estructura la política educativa de la Unión Europea en la última década consistente en educar para una ciudadanía “activa”.

2. El Tratado de Amsterdam

El Tratado de Amsterdam¹⁰⁶, firmado el 2 de octubre de 1997, crea la “ciudadanía europea”, complementaria a la ciudadanía de cada estado miembro y

¹⁰⁶ COMUNIDADES EUROPEAS, *Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos*, Luxemburgo,

nunca sustitutoria de la misma¹⁰⁷. Esta creación de la nueva ciudadanía europea obedece a una doble finalidad. En primer lugar, reforzar la protección de los derechos e intereses de los ciudadanos europeos¹⁰⁸ y en segundo lugar, acercar la Unión a los ciudadanos. En el terreno educativo, el Tratado de Amsterdam se decide a promover el desarrollo del nivel de conocimientos más elevado posible mediante el acceso universal y generalizado a la enseñanza y la actualización constante¹⁰⁹.

Este tratado será la piedra de toque para una nueva concepción de la educación en el ámbito europeo. La constitución de la Ciudadanía Europea requerirá dar a conocer a los ciudadanos su significado, capacitarlos para enfrentarse a los grandes retos económicos, sociales y políticos de Europa en las sucesivas décadas. Por tanto, en el imaginario educativo europeo se empieza a esbozar la necesidad de promover una educación para la ciudadanía que a su vez potencie la participación activa de los europeos en la vida política, económica y social de la nueva Europa y les haga conscientes de su identidad europea, de la presencia de unos valores compartidos que fundamentan la convivencia europea, más allá de las singularidades de cada nación. Por eso, a partir del Tratado de Amsterdam, diversos organismos de la Unión, analizaron el tema de las repercusiones que en el campo educativo iban a tener los propósitos del Tratado de Amsterdam.

2.1 Comunicación de la Comisión Europea: “Towards a Europe of knowledge” de 12 de noviembre de 1997

Con el propósito de hacer realidad esta intención del Tratado de Amsterdam, y establecer las grandes líneas de la política educativa de la Unión Europea en el sexenio 2000 – 2006, la Comisión Europea, elaboró una Comunicación el 12 de noviembre de 1997, no publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea con el

1997. El texto del tratado de Amsterdam se puede encontrar en la dirección de página web: <http://www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-es.pdf> [Consulta: 19 de julio de 2011]

¹⁰⁷ Tratado de Amsterdam, art. 2, 9)

¹⁰⁸ Tratado de Amsterdam, Art. 1, 5)

¹⁰⁹ Tratado de Amsterdam, Art. 2, 1)

título de “Towards a Europe of knowledge”¹¹⁰. En él se señala la intención de elevar el nivel de conocimiento y la capacitación de los ciudadanos de la Unión para encarar con garantías la entrada en el siglo XXI. La directriz general que en esta comunicación se hace es “la gradual construcción de un área europea de Educación abierta y dinámica”.

Se parte de una realidad, la sociedad europea está cambiando muy rápidamente. Afrontar estos cambios requiere una urgente preparación de los ciudadanos mediante una permanente formación y constante actualización. Por eso, los objetivos están ligados íntimamente con la formación permanente. Educación para la ciudadanía es por tanto más que una asignatura específica, una finalidad de política educativa en el seno de la Unión Europea, y una finalidad a lograr a lo largo de toda la vida de los ciudadanos. Consiste pues, en hacer accesible a todos, los recursos formativos de la Unión, en dotar a los ciudadanos de la formación y las habilidades necesarias para adaptarse a los rápidos cambios de la Sociedad europea y lograr el máximo nivel de empleo entre los ciudadanos.

La construcción de un área educativa europea, como principal directriz de este documento, requiere resaltar tres elementos importantes¹¹¹: Conocimiento, ciudadanía y competencias. Se pretende el acceso y desarrollo del “*conocimiento*” y su constante renovación y actualización. Se trata de promover el sentido de “*ciudadanía europea*”, compartiendo los valores comunes y desarrollando un sentido de pertenencia a una misma área social y cultural que lleve a la participación de los ciudadanos y a la solidaridad activa y a una concepción de la diversidad cultural que constituye la originalidad y la riqueza de Europa. Igualmente se trata de desarrollar las “*competencias*” necesarias para hacer frente a los cambios en el ámbito laboral y su organización. Y, por ello, es necesario tomar conciencia de la necesidad de

¹¹⁰ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, COM(97) 563 final, *Por una Europa del Conocimiento (trad. español), 1997 en:*

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1997:0563:FIN:ES:PDF> [Consulta: 19 de Julio 2011]

¹¹¹ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, COM(97) 563 final, *Por una Europa del Conocimiento (trad. español), 1997, Introducción.*

formarse permanentemente, de aprender a aprender y de resolver conflictos, entre otras habilidades.

Para lograr ese objetivo final de “crear un área educativa europea”, se persiguen seis objetivos específicos: la movilidad geográfica del alumnado y del profesorado, la movilidad virtual y acceso a las nuevas tecnologías, el establecimiento de redes de cooperación a nivel europeo para compartir experiencias y prácticas, la promoción del conocimiento de otras lenguas y la comprensión de las demás culturas, el desarrollo de la innovación y la mejora de los sistemas educativos nacionales. Y para lograr estos objetivos es necesario implicar al mayor número de sujetos: Estados, agentes educativos, interlocutores sociales, agentes económicos, agentes regionales y locales y agentes provenientes del mundo del voluntariado y de las ONG`s además de una precisa cooperación internacional y de la obtención de los recursos financieros necesarios.

2.2 *El informe de la Dirección General de Educación de la Comisión Europea, “Learning for active citizenship” (1998)*

En 1998 la Dirección General de Educación, Formación y Juventud, dependiente de la Comisión Europea preparó un informe sobre la Educación y ciudadanía activa en la Unión Europea¹¹². Dicho documento está basado a su vez en seis estudios regionales que sobre la enseñanza de la ciudadanía activa se realizaron a petición de la Comisión Europea y cuya síntesis final y recopilatoria se puede encontrar en el informe elaborado por la Universidad de Birmingham y que tiene por título en su traducción del inglés, “*El informe de la Universidad de Birmingham sobre la contribución de los programas de acción comunitaria en los campos de la Educación, Formación y Juventud para el desarrollo de la ciudadanía con una dimensión europea*”¹¹³ de Agosto de 1997. Este informe asume la información

¹¹² DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, CULTURA Y JUVENTUD, *Learning for active citizenship*, Comisión Europea, 1998. Este informe se puede encontrar en la web: http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz_en.html [Consulta: 19 de julio de 2011]

¹¹³ El informe de la Universidad de Birmingham, UNIVERSITY OF BIRMINGHAM, *The contribution of Community Action Programmes in the fields of Education, Training, and Youth, to the development of citizenship with a European dimension*, Agosto 1997. Se puede encontrar en la web: <http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/birmingham.pdf> [Consulta: 19 de julio de 2011]

proporcionada por sendos informes solicitados por la Comisión Europea por áreas regionales: Uno referente al área nórdica (Islandia, Suecia, Noruega, Finlandia y Dinamarca), otro sobre la educación para la ciudadanía en los países francófonos (Francia, Bélgica y Luxemburgo), un tercero referido a los países mediterráneos (España, Italia, Grecia y Portugal), el cuarto referente a Reino Unido, Irlanda y Holanda y el quinto y último sobre Alemania, Austria y Liechtenstein.

El informe que vamos a analizar de la Dirección General de Educación, Formación y Juventud está dividido en dos partes: El aprendizaje de la ciudadanía con una dimensión europea y el Estudio sobre la ciudadanía de la Dirección General.

En la introducción de la primera parte, se parte de una realidad: Europa está cambiando. Nos enfrentamos a una nueva Europa con importantes retos a nivel económico, político y social que requieren la presencia de una ciudadanía activa, que contribuya al logro de un mayor índice de prosperidad y calidad de vida. ¿Cómo promover este tipo de ciudadanía activa? Por medio de la Educación. Es decir, formando a los ciudadanos de todas las edades pero especialmente a la gente más joven para que todos juntos construyan Europa. Hasta tal punto es importante este tipo de educación que el informe la considera uno de los retos de la Europa del futuro¹¹⁴.

Este modelo de Educación para una ciudadanía activa se va a concebir en el informe con tres orientaciones importantes. Primero, como una educación permanente, de modo que capacite a los ciudadanos a desarrollar sus capacidades, conocimientos y habilidades a lo largo de toda su vida. Segundo, con una dimensión europea, impulsando el proceso de construcción europea¹¹⁵ y, por último, como una competencia económica y laboral de modo que capacite a los ciudadanos para acceder al mercado laboral y aumentar así la tasa de empleo de la Unión.

¹¹⁴ Esta idea está presente en la introducción de dicho informe y en el prefacio al mismo escrito por Edith Creeson, comisaria europea en el momento de redacción del informe. Dirección General de Educación, Cultura y Juventud, op. cit., Introducción

¹¹⁵ El informe señala en su parte introductoria que esta educación para la ciudadanía activa es una tarea urgente sobre todo para la juventud europea de modo que fomente el sentido de pertenencia a la sociedad en la que viven y logre un “*re-enchantment of Europe*”, un reencantamiento y redescubrimiento de Europa. Respecto a los adultos es necesario hacerles tomar conciencia de lo que significa la nueva “ciudadanía europea” nacida tras el Tratado de Amsterdam y acercar a Europa a los ciudadanos.

Estos tres son los ejes sobre los que va a girar el concepto de Educación para la ciudadanía en la Unión Europea. Considerada como una formación permanente (por tanto no siempre ni necesariamente vinculada a una asignatura académica presente en los planes de estudios), destinada a crear una conciencia de ser Europa y de caminar juntos hacia una Europa del Futuro y a impulsar la participación de los ciudadanos en la vida pública y económica de la Unión.

En el siguiente punto del informe, se pretende precisar el concepto de ciudadanía. No existe un concepto unívoco de ciudadanía en el seno de la Unión ni hay consenso unánime sobre lo que se debe entender como ciudadanía activa. Por tanto, es necesario precisar su significado. Se vislumbra una evolución en el concepto de ciudadanía y un paso de un concepto estático de la misma a un concepto más dinámico y moderno. Hasta hace poco, el concepto de ciudadanía estaba ligado al reconocimiento y disfrute de una serie de derechos. Ciudadano, se podría decir, era aquel individuo que ejercía y disfrutaba de los derechos legales reconocidos en una determinada nación, pues el término “ciudadano” se vinculaba a ser miembro de un determinado país o nación y siempre llevaba aparejado el gentilicio apropiado: ciudadano español, ciudadano francés, ciudadano británico, etc. Es un término apropiado a la realidad pasada, de una Europa fragmentada en unidades nacionales homogéneas y donde el concepto nación tenía preeminencia sobre la misma idea de Europa¹¹⁶.

Sin embargo, la realidad actual es distinta. Hoy en día se produce en Europa el fenómeno de la movilidad entre países, la apertura de fronteras, la apertura de mercados y el libre tránsito de trabajadores de un país a otro. Además a este fenómeno hay que sumar el de la inmigración proveniente de otras partes del mundo y la afirmación de las minorías. En consecuencia, surge un nuevo concepto de ciudadanía más dinámico no necesariamente vinculado a la unidad nacional y a los derechos reconocidos sino a la necesidad de integrar socialmente toda la diversidad y la pluralidad que se respira en Europa. El nuevo concepto de ciudadanía se vincula ahora al término de “inclusión social”. Se hace necesario aprender a vivir juntos en la

¹¹⁶ Se corresponde este concepto de ciudadanía con el propio de la tradición liberal descrito por Heater en HEATER, D., *Ciudadanía, una breve historia*, Alianza Editorial, Madrid, 2007, p. 17 y por Peces Barba en PECES BARBA, G., *Educación para la Ciudadanía*, Espasa, Madrid, 2007, p. 313.

diversidad y esto constituye el elemento central de la práctica de la ciudadanía europea. Nace pues, una nueva concepción integral de la ciudadanía que trata de abarcar a todos los que forman parte de la Europa de hoy.

Así pues, y traducimos directamente las palabras en inglés del informe, el concepto de ciudadanía activa se definiría como “*la medida en la cual los individuos y grupos tienen un sentido de adaptación a las sociedades y comunidades a las que teóricamente pertenecen y por tanto está estrechamente ligado a la promoción de la inclusión y cohesión social, así como a los temas de identidad y valores*”¹¹⁷.

Pero, esta definición subraya únicamente el elemento afectivo de la ciudadanía activa y junto a éste hay que remarcar otras dimensiones. Establece pues, que el concepto moderno de ciudadanía activa está formado por tres dimensiones que hay necesariamente que tener en cuenta de cara a la posterior educación para la ciudadanía. Una *dimensión afectiva*, a la que ya hemos aludido, es decir, el sentido de pertenencia a la sociedad en que se vive, la inclusión y cohesión social y los temas de identidad y valores¹¹⁸. Una *dimensión cognitiva* considerada como el conjunto de información y de conocimientos que hay que tener en cuenta para tomar parte con confianza y seguridad en la Sociedad. Una *dimensión pragmática*, que consiste en poner en práctica las dos dimensiones anteriores.

Educar para la ciudadanía activa será pues educar en estas tres dimensiones: promover la propia identidad y la dimensión europea, aprender los valores propios europeos, fomentar el sentido de pertenencia a la sociedad europea, conocer las instituciones, la historia, y todos los conocimientos necesarios para desenvolverse socialmente y practicar todas estas acciones en la realidad. Se busca, por tanto, desarrollar competencias significativas, democráticas y transnacionales para vivir

¹¹⁷ Dicha definición está directamente traducida del inglés y se encuentra en el punto I.2.1 del informe arriba mencionado, titulado: “Dimensiones de la ciudadanía en una Europa en cambio”. Dirección General de Educación, Cultura y Juventud, *op. cit.*, apartado I.2.1

¹¹⁸ Mientras en este documento europeo la dimensión afectiva se refiere al sentido de pertenencia a la comunidad en la configuración de la asignatura en España se concibe como elemento clave de la convivencia, de descubrimiento de la propia identidad y como medio de prevención de conflictos. Cfr. DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, (B.O.E de 5 de enero, p. 715) DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (B.O.E. de 8 de diciembre de 2006, p. 43081 – 43082.

todos juntos en Europa. Educar para la ciudadanía o mejor dicho “aprender” la ciudadanía activa incluirá el acceso a las habilidades y competencias necesarias para una efectiva participación económica, bajo condiciones de modernización tecnológica, globalización económica, trabajo transnacional y mundos lingüísticos plurales¹¹⁹”. Más adelante, define el aprendizaje de la ciudadanía activa como “*un proceso de acompañamiento crítico*”¹²⁰, cuyo fin es capacitar al individuo en las habilidades de participación autónoma y de negociación social (en la fijación de objetivos y conceptos). Y todo ello estructurado en los niveles ya aludidos: afectivo, cognitivo y práctico. Y como característica esencial del mismo se señala que es una educación para “toda la vida” y permanente y para ser asimilada en multitud de contextos y ámbitos y por tanto no sólo en la Escuela. Se trata por tanto de un tipo de enseñanza no necesariamente formal.

Como contenido de este aprendizaje para la ciudadanía activa se señalan el conocimiento de las instituciones sociales locales, habilidades para auto dirigir la propia vida en el contexto de las sociedades modernas, habilidades de participación y habilidades comunicativas e interculturales.

Seguidamente, el informe también desarrolla metodológicamente este tipo de educación. Subraya que se trata ante todo de un aprendizaje y no de una enseñanza. Hay, por tanto, que enfatizar y promover la participación en el aprendizaje y armonizar así lo que se aprende (ciudadanía participativa) con el método con que se aprende (eminentemente democrático y participativo). El aprendizaje de la ciudadanía activa se concibe pues como un “acompañamiento” en el que el profesor hace el papel de “guía” del alumno y éste debe aprender auto dirigiéndose y negociando con su profesor “guía” y con sus compañeros que, recordemos, son las dos habilidades fundamentales a desarrollar (participación autónoma y negociación social).

¹¹⁹ La definición de “*Learning of citizenship*” se encuentra en el apartado 2.2 sobre Educación, formación y ciudadanía del mencionado informe. Dirección General de Educación, Cultura y Juventud, *op. cit.*, apartado I. 2.2.

¹²⁰ Esta definición se encuentra en el apartado 3 del informe ya aludido. Dirección General de Educación, Cultura y Juventud, *op. cit.*, apartado I. 3

Pero aparte de todo ello, el informe quiere subrayar la dimensión europea de este aprendizaje que se considera clave en la Europa de hoy. La participación y la inclusión social, que son los dos grandes fines de la Educación para la ciudadanía activa, no se pueden reducir al ámbito nacional sino que implica darle una dimensión transnacional y europea, haciendo a los ciudadanos tomar conciencia de sus derechos y obligaciones como europeos, afirmar los principios propios europeos y adquiriendo las habilidades necesarias para vivir en sociedades plurales y multilingüísticas. Con este tipo de aprendizaje y formación se busca el objetivo de construir una Europa integrada, democrática, pacífica formada por ciudadanos autónomos que son capaces de asumir la vida en sus propias manos.

3. La estrategia de Lisboa

3.1. El Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000. Objetivos y estrategias.

El 23 y 24 de marzo de 2000 los jefes de gobierno y de Estado de los entonces quince países miembros de la Unión Europea se reunieron en Lisboa¹²¹ y fijaron el objetivo estratégico de la Unión para la primera década del nuevo milenio:

“Convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejor empleo y con mayor cohesión social”¹²².

Para lograr dicho objetivo general se marcaron tres objetivos esenciales y específicos¹²³: Primero, fomentar el pleno empleo, pasando a una economía y sociedad basada en el conocimiento, reforzando las inversiones en I + D y fomentando la Sociedad de la información¹²⁴. Segundo, lograr la cohesión social modernizando el modelo social europeo, incrementando las inversiones en recursos humanos y fomentando la lucha contra la exclusión social. Todo ello requerirá la

¹²¹ CONSEJO EUROPEO DE LISBOA, *Escrito de Conclusiones de la Presidencia*, 23 y 24 de marzo de 2000, n.5. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm [Consulta: 19 de julio 2011]

¹²² CONSEJO EUROPEO DE LISBOA, *op. cit.*, n.5.

¹²³ CONSEJO EUROPEO DE LISBOA, *op. cit.*, n. 2.

¹²⁴ CONSEJO EUROPEO DE LISBOA, *op. cit.*, n.5

inversión en capital humano y la constitución de un Estado activo del bienestar¹²⁵. Además, garantizar que el progreso económico y la expansión económica basada en el conocimiento no caiga en el peligro de la exclusión social de los que no tienen acceso a las nuevas formas de conocimiento. Tercero, mantener la perspectiva del crecimiento económico acometiendo las reformas económicas que sean necesarias, coordinando las políticas macroeconómicas y saneando los presupuestos y las finanzas públicas¹²⁶.

El Consejo Europeo percibe que conseguir tan ambiciosos objetivos en el ámbito económico y social, implicará emprender reformas consiguientes en el campo de la educación. Llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, que constituya un motor para el crecimiento económico, la competitividad y el pleno empleo requerirá ajustar los sistemas educativos europeos y hacer las reformas necesarias para que en todos los países de la Unión se logre que *“todo ciudadano posea los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información”*¹²⁷. Por primera vez, el Consejo Europeo va a expresar la necesidad de tomar medidas educativas para lograr objetivos de índole económico y social, ponderando la labor de la Educación y la formación de los ciudadanos como factor decisivo en la consecución de los objetivos de la estrategia económica y social¹²⁸.

Se hace necesario adecuar, pues, los Sistemas Educativos europeos a las demandas de la Sociedad del Conocimiento y se proporcionan para ello tres claves: En primer lugar, la creación de centros de aprendizajes locales que contribuyan por medio de la formación a una mayor calidad de empleo. En segundo lugar, fomentar la adquisición de nuevas competencias, sobre todo en el ámbito de la tecnología y de la información. Y por último, conseguir una mayor transparencia en las

¹²⁵ CONSEJO EUROPEO DE LISBOA, *op. cit.*, n. 24

¹²⁶ CONSEJO EUROPEO DE LISBOA, *op. cit.*, n. 22

¹²⁷ CONSEJO EUROPEO DE LISBOA, *op. cit.*, n. 9

¹²⁸ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, *Comunicación “Educación y Formación 2010” Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*, COM (2003) 685 final, Brusela, 11 de noviembre de 2003, p. 3. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0685:FIN:ES:PDF> [Consulta: 24 de Agosto de 2011]

cualificaciones¹²⁹. Se hace necesario, pues, modernizar los sistemas educativos de los diversos países de la Unión.

Por esa razón, el Consejo Europeo de Lisboa pide al Consejo de Educación de la Unión Europea, que emprenda una reflexión general sobre los futuros objetivos de los sistemas educativos europeos de modo que contribuyan al objetivo estratégico común de hacer de la Unión la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento. El informe es solicitado para la primavera de 2001, previa a la nueva reunión del Consejo Europeo de Estocolmo¹³⁰.

En esta descripción de las metas educativas supeditadas a la estrategia económica comprobamos la primacía de la Economía sobre la Política, tal como afirma el Profesor Jesús Ballesteros, y la reducción del hombre a “*homo economicus*”¹³¹. La búsqueda del progreso y el crecimiento económico por sí mismos son un signo del absolutismo económico, en palabras de Ferrajoli¹³², cuyas consecuencias negativas pueden valorarse en momentos de crisis como la que sacude Europa desde finales de la primera década del siglo XXI como es la primacía del mercado sobre las personas, los riesgos para el Medio ambiente y la producción de desigualdades estructurales a nivel global.

3.2. Informe del Consejo de Educación al Consejo Europeo: “Los concretos y futuros objetivos de los Sistemas de Educación y Formación”¹³³ preparatorio al Consejo de Estocolmo de marzo de 2001.

Fiel al mandato fijado en el Consejo Europeo de Lisboa, el Consejo de Educación preparó el informe que analizamos ahora, donde se señalan los objetivos de los

¹²⁹ CONSEJO EUROPEO DE LISBOA, *op. cit.*, n. 25.

¹³⁰ CONSEJO EUROPEO DE LISBOA, *op. cit.*, n. 27.

¹³¹ BALLESTEROS, J., *Postmodernidad: Decadencia o Resistencia*, Editorial Tecnos, 2ª Edición, Madrid, 2000, p. 73 - 74

¹³² FERRAJOLI, L., *Los fundamentos de los derechos fundamentales*, Editorial Trotta, 3ª Edición, 2007, p. 371 – 372.

¹³³ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Report from the Education Council to the European Council, “The concrete future objectives of education and training systems”*, Brussels, 14 February 2001, 5980/01, EDUC 23» Puede consultarse en la web en: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf [Consulta: 19 de Julio 2011]

sistemas educativos de los diversos países de la Unión, centrándose en los intereses comunes y el respeto por la diversidad nacional. Se pretende contribuir así a la estrategia de Lisboa y a la promoción de los valores humanísticos compartidos por las Sociedades de los diversos países europeos¹³⁴.

El informe señala la situación de cambios profundos en los que está inmersa la Sociedad europea y que deben tener su reflejo en el campo de la educación. En primer lugar señala que la capacitación profesional requiere adaptarse a los cambios laborales y ser sometida a una constante actualización para estar activos en el mercado laboral¹³⁵. En segundo lugar, el fenómeno del envejecimiento de la población requiere impulsar la formación para toda la vida y que el proceso de formación no se delimite sólo a la niñez y la juventud. En tercer lugar, por medio de la educación se puede colaborar en la prosperidad de las sociedades y en evitar la exclusión social por medio de la igualdad de oportunidades. Por último, ante la inminente incorporación de nuevos países a la Unión Europea¹³⁶, casi todos ellos países del Este de Europa, es necesario abrir los sistemas educativos europeos a la nueva realidad tanto de los países nuevos como de los países ya miembros de la Unión Europea. Se hará necesario remarcar los valores propios de Europa y educar en perspectiva de identidad europea.

Ante esta realidad cambiante, el Consejo de Educación marcará en el presente informe tres objetivos a lograr en los sistemas educativos de los diversos países de la Unión Europea, hasta 2010: Calidad, accesibilidad y apertura de los sistemas educativos¹³⁷.

Primero, aumentar la *Calidad* y la efectividad de los sistemas educativos europeos, con el fin de que los ciudadanos puedan desarrollar sus competencias y realizar sus potencialidades como ciudadanos y como agentes económicos. Se trata de que la educación sea un instrumento de primera magnitud para lograr ciudadanos

¹³⁴ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *op. Cit.*, Report "The concrete future objectives of education and training systems", Brussels, 14 February 2001, 5980/01, EDUC 23, p. 4.

¹³⁵ COUNCIL OF THE EUROPEAN COUNCIL, *op. cit.*, 5980/01, EDUC 23, p.5

¹³⁶ El 1 de mayo de 2004 se incorporaron a la Unión Europea diez países más: Chipre, República Checa, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, Eslovaquia, Eslovaquia y Eslovenia.

¹³⁷ COUNCIL OF THE EUROPEAN COUNCIL, *op. cit.*, 5980/01, EDUC 23, p. 7

plenamente capacitados para cumplir sus funciones sociales y colaboren en el desarrollo económico de las sociedades. Para ello se proponen algunas medidas: formar formadores, desarrollar habilidades sociales y formar para el acceso a los medios tecnológicos, informáticos y de comunicación (TIC), aumentar el reclutamiento de científicos y técnicos y hacer el mejor uso de los recursos humanos.

Es, en la segunda de estas medidas, donde empiezan a esbozarse contenidos que luego formarán parte del currículo de Educación para la Ciudadanía, pues se propone un tipo de educación que ayude al ciudadano a desarrollar una serie de habilidades para integrarse en la Sociedad del conocimiento, entre las que destacan las habilidades técnicas, sociales e individuales. Todas esas habilidades básicas deben capacitar al individuo para trabajar juntos y ser ciudadanos activos, que recordemos es uno de los objetivos de la materia de Educación para la Ciudadanía. En todos los decretos de nuestro país se señalan, como novedad, las competencias básicas que se deben lograr por el educando y entre las que destaca la competencia social en cuya esencia se corresponde con estas capacidades. En el anexo del Decreto de Enseñanzas Mínimas de Primaria se especifica que *“Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora”*¹³⁸.

Segundo, lograr la plena *accesibilidad* de todos a los sistemas educativos y formativos. Es decir, lograr la plena universalización del derecho a la educación de modo que ningún miembro de la Sociedad quede excluido y pueda integrarse. Para ello es importante contar con una ciudadanía activa totalmente integrada en la Sociedad del Conocimiento. Se introduce el término *“ciudadanía activa”* que será la clave para interpretar la concepción de la Educación para la ciudadanía en la Unión Europea, tratando con esto que los ciudadanos adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para contribuir a la vida económica y social¹³⁹. Lograr una ciudadanía activa será uno de los fines de los sistemas educativos y con ella se

¹³⁸ DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, Anexo I. (B.O.E. de 8 de diciembre de 2006)

¹³⁹ COUNCIL OF THE EUROPEAN COUNCIL, *op. cit.*, “The concrete future objectives of education and training systems”, Brussels, 14 February 2001, 5980/01, EDUC 23, p. 13.

persigue una ciudadanía que colabore en el desarrollo de la Sociedad y contribuya por medio del empleo al sostenimiento económico de la misma. La Educación, así orientada, será considerada como un instrumento privilegiado para acometer profundas reformas, alcanzar el tipo de Sociedad que se desea y eliminar prejuicios y discriminaciones que pueden poner en peligro la paz social y distorsionar la convivencia: racismo, xenofobia, discriminación por razones de género, religión, raza u origen étnico.¹⁴⁰

Tercero, la *apertura* de los sistemas educativos europeos al resto del mundo¹⁴¹. Hacer de Europa la economía más competitiva y dinámica del mundo no significa arrinconarla ni cortar los lazos e influencias con otras culturas. Precisamente porque se pretende este objetivo, es necesario que los ciudadanos europeos sepan relacionarse, desenvolverse y comunicarse con otros sujetos provenientes de países más allá de sus fronteras y adaptarse a los resortes de una economía y una sociedad globalizada. Por ello, se insistirá en medidas como el aprendizaje de lenguas, desarrollo de un espíritu emprendedor, fortalecer los lazos con la vida laboral y la investigación y aumentar la movilidad geográfica y el intercambio de estudiantes¹⁴². Pero, además, se hace preciso el fortalecimiento de la cooperación europea. Se trata de hacer de una Europa sin fronteras también en el campo educativo. Es, por eso, por lo que afirmamos que la estrategia de Lisboa en lo que al campo educativo se refiere, sobrepasa con mucho los objetivos del proceso de Bolonia que perseguía una homologación de los sistemas europeos de formación superior. El ambicioso proyecto de la estrategia de Lisboa va más allá, se trata de hacer una Europa sin fronteras en el campo educativo, fortaleciendo la cooperación entre países, la cooperación entre centros de formación de unos países con otros, el desarrollo de

¹⁴⁰ Comprobamos que esta idea está presente en la concepción de la asignatura en España. Como muestra el quinto criterio de evaluación de la materia Educación para la Ciudadanía en Primaria es: “*Reconocer y rechazar situaciones de discriminación, marginación e injusticia e identificar los factores sociales, económicos, de origen, de género o de cualquier otro tipo que las provocan...*” DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, Anexo I, B.O.E. de 8 de diciembre de 2006, p. 43082.

¹⁴¹ COUNCIL OF THE EUROPEAN COUNCIL, *op. cit.*, 5980/01, EDUC 23, p. 13.

¹⁴² COUNCIL OF THE EUROPEAN COUNCIL, *op. cit.*, 5980/01, EDUC 23, p. 14

sistemas de acreditación y el reconocimiento a gran escala de cualificaciones y titulaciones¹⁴³.

La Educación para una ciudadanía democrática ha de ser promovida más allá de las fronteras de la Unión, se ha de colaborar con los países que en pocos años ingresarán en el seno de la Unión Europea y con el resto de países europeos para desarrollar una auténtica Sociedad Europea. Se hace necesario igualmente colaborar y tener en cuenta los trabajos que en este terreno han realizado otros organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y el Consejo de Europa.

En conclusión educar para una ciudadanía activa, responsable y democrática, se convierte en uno de los objetivos que el Consejo Europeo de Educación propone como una de las orientaciones básicas en las futuras políticas educativas de los países europeos. La necesidad de educar a la ciudadanía en este sentido está presente en el desarrollo de cada uno de los tres objetivos generales propuestos: Calidad, Accesibilidad y Apertura.

El Consejo Europeo de Estocolmo, celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2001, acogió el informe que acabamos de analizar y pidió que se presentara un programa de trabajo para el Consejo Europeo en la Primavera de 2002 en Barcelona. En Estocolmo, el Consejo Europeo analizó “*cómo modernizar el modelo europeo y alcanzar el objetivo estratégico de la Unión para el próximo decenio fijado en Lisboa*”¹⁴⁴. Se detuvo sobre todo en temas de índole económico y social y trató de forma muy tangencial la cuestión educativa¹⁴⁵ que incluyó dentro de la cuestión del empleo pues considera la educación como medio privilegiado para alcanzar una mayor capacitación profesional y laboral de los ciudadanos.

¹⁴³ COUNCIL OF THE EUROPEAN COUNCIL, *op. cit.*, 5980/01, EDUC 23, p. 15.

¹⁴⁴ CONSEJO EUROPEO DE ESTOCOLMO, *Conclusiones de la Presidencia*, 23 y 24 de marzo de 2001, n. 2. Puede encontrarse en la web en la dirección: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/ACF429.html [Consulta 19 de julio 2011]

¹⁴⁵ CONSEJO EUROPEO DE ESTOCOLMO, *op. cit.*, n. 10

3.3. *El Consejo Europeo de Feira y la comunicación de la Comisión Europea: “Making a European Area of Lifelong Learning a Reality”*¹⁴⁶ de noviembre de 2001.

El Consejo Europeo de Feira (Portugal) de junio de 2000, inmediatamente posterior al Consejo de Lisboa, subrayó la necesidad de fortalecer el aprendizaje para toda la vida como medida a contribuir a la consecución de los objetivos señalados en la estrategia de Lisboa, sobre todo en lo relativo a lograr la meta del pleno empleo¹⁴⁷. Con tal fin encargó a la Comisión y a otras instituciones europeas la realización de un informe de propuestas para promover este aprendizaje. Dicho informe se recoge en la comunicación de la Comisión Europea “Making a European Area of Lifelong Learning a Reality” del 21 de noviembre de 2001.

Parte de la base de que si Europa quiere llegar a ser la economía más potente basada en el conocimiento es necesario que ese conocimiento llegue a todos los estratos de la población y no sólo a los ciudadanos en edad escolar. Sólo así se logrará la inclusión social y se evitarán las diferencias por el desigual nivel educativo. Además, señala, que por medio de la educación los ciudadanos pueden capacitarse para enfrentarse con los problemas de la situación actual de incertidumbre económica, la globalización, el problema del medio ambiente, el cambio demográfico y el acceso a las nuevas tecnologías.

Según el documento se entiende como formación permanente *“toda actividad de aprendizaje emprendida a lo largo de la vida, con el fin de aumentar el conocimiento, las habilidades y las competencias bajo una perspectiva personal, cívica, social, y / o relacionada con el empleo”*¹⁴⁸

Uno de los objetivos de la educación permanente¹⁴⁹ será la promoción de la ciudadanía activa considerada como *“la participación cultural, económica, política / democrática y social de los ciudadanos en la Sociedad en su conjunto y en su*

¹⁴⁶ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, *Communication from the Commission Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels, 21.11.2001, COM (2001) 678 final. Se puede ver en la web en, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf> [Consulta: 19 de Julio 2011]

¹⁴⁷ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Communication... op. cit.*, p. 3

¹⁴⁸ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Communication... op.cit.*, p.9

¹⁴⁹ En este documento se considera que la educación permanente, abarca desde los primeros años de la infancia, desde la edad preescolar hasta después de la edad de jubilación. Por eso comprende tanto la educación formal como la no formal y la así llamada como “educación informal”.

*comunidad*¹⁵⁰. Se hace necesario dotar a los ciudadanos, sea cual sea el estado de formación en que se encuentren, de las habilidades y capacidades necesarias para responder a la nueva coyuntura económica y social con la que se enfrenta la Europa actual. Además, hará que los países miembros cumplan con el objetivo de estar más *integrados, tolerantes y democráticos*¹⁵¹ y de hacer que los ciudadanos se sientan responsables de la construcción de la Sociedad.

El documento señala como uno de los objetivos de la formación permanente, la promoción de la ciudadanía activa, junto a la plenitud personal, la inclusión social y la empleabilidad¹⁵². Para conseguir estos objetivos se marcan seis prioridades y una de ellas es la de formar en habilidades básicas, entre las que se encuentra la habilidad cívica y social¹⁵³.

3.4. El Programa de Trabajo “Educación y Formación 2010”¹⁵⁴ y el Consejo Europeo de Barcelona (15 y 16 de marzo de 2002)

El informe que acabamos de analizar, fue la piedra de toque fundamental sobre la que se elevarán las propuestas de las instituciones europeas en el ámbito educativo. De ese informe, nace en febrero de 2002 el programa de trabajo “Educación y Formación 2010”, elaborado conjuntamente por el Consejo de Educación y la Comisión y cuyo principal objetivo consiste en hacer de los sistemas educativos europeos en una “*referencia de calidad mundial para 2010*”¹⁵⁵ y marcará la hoja de ruta de las instituciones europeas por colaborar desde el ámbito educativo, en lograr

¹⁵⁰ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Comunicación... op.cit.*, Anexo I, p. 31

¹⁵¹ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Comunicación... op.cit.*, p. 7

¹⁵² COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Comunicación... op.cit.*, p.9

¹⁵³ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Comunicación... op.cit.*, p. 22

¹⁵⁴ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Detailed work programme on the follow – up of the objectives of education an training systems in Europe*, 6365/02, EDUC 27, Brussels, 20 February 2002, Se puede encontrar en su versión inglesa en : http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/en/misc/69810.pdf [Consulta 19 de julio 2011]

¹⁵⁵ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, *Comunicación “Educación y Formación 2010” Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*, COM (2003) 685 final, Brusela, 11 de noviembre de 2003. http://www.um.es/vicdes/estrategico/ficheros-sin-editar/usados/sec-doc/REF_EST_LISBOA.pdf [Consulta 19 de julio 2011]

los objetivos marcados en la estrategia de Lisboa: hacer de Europa la economía más competitiva y dinámica del mundo.

El programa mantiene los mismos objetivos y los considera prioritarios de los sistemas educativos hasta 2010: Elevar la calidad de los sistemas educativos en la Unión Europea, facilitar el acceso de todos a la educación y abrir los sistemas educativos europeos al resto del mundo¹⁵⁶. El programa desglosa estos tres objetivos generales de los sistemas educativos europeos en trece objetivos asociados. A continuación señalamos esquemáticamente estos objetivos para una mejor comprensión de los mismos¹⁵⁷.

¹⁵⁶ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 6365/02, EDUC 27, *op. cit.*, p. 4.

¹⁵⁷ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 6365/02, EDUC 27, *op. cit.*, p 3.

Cuadro 1. Objetivos estratégicos del programa “Education and Training 2010”

<p style="text-align: center;">OBJETIVO GENERAL:</p> <p style="text-align: center;">Hacer de los sistemas educativos y formativos europeos una referencia de calidad mundial para 2010</p>
<p>OBJETIVO ESTRATÉGICO 1:</p> <p>Incrementar la CALIDAD y la efectividad de los sistemas de educación y formación.</p> <p>Objetivos asociados:</p> <p>Mejorar la formación de formadores y profesores</p> <p>Desarrollo de habilidades para la Sociedad del Conocimiento</p> <p>Asegurar el acceso a las Tecnologías de la información y la comunicación para todos.</p> <p>Incrementar el reclutamiento de científicos y técnicos.</p> <p>Hacer mejor uso de los Recursos</p>
<p>OBJETIVO ESTRATÉGICO 2:</p> <p>Facilitar el ACCESO de todos a los sistemas de educación y formación</p> <p>Objetivos asociados:</p> <p>Acceso a los ambientes de aprendizaje</p> <p>Hacer el aprendizaje más atractivo</p> <p>Mantener una ciudadanía activa, con iguales oportunidades y cohesión social</p>
<p>OBJETIVO ESTRATÉGICO 3:</p> <p>Abrir los sistemas educativos y formativos europeos al resto del mundo</p> <p>Objetivos asociados:</p> <p>Fortalecimiento de los lazos con la vida laboral, la investigación y la Sociedad.</p> <p>Desarrollo del espíritu emprendedor</p> <p>Mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras</p> <p>Aumento de la movilidad y los intercambios</p> <p>Fortalecimiento de la cooperación europea.</p>

Así pues, “habilidades sociales”, “ciudadanía activa” y “dimensión europea de la educación”, serán los tres ejes sobre los que pivota la concepción de la educación para la ciudadanía, según se desprende de las instituciones de la Unión Europea.

El contenido de Educación para la ciudadanía en el primer objetivo estratégico de mejorar la calidad y la efectividad de los sistemas educativos y formativos de la Unión Europea, está incluida en la segunda medida que es el desarrollo de habilidades para la Sociedad del Conocimiento¹⁵⁸. Entre estas habilidades se considera la lectoescritura y el cálculo como las fundamentales. Pero junto a ellas existen otras competencias claves que son: las competencias básicas en matemáticas, ciencias y tecnología, las lenguas extranjeras, las habilidades en el uso de las técnicas de la información y la comunicación, aprender a aprender, la capacidad de emprendimiento, la cultura general y por último las habilidades sociales.

En España, como se sabe, los Decretos de Enseñanzas mínimas de Primaria y Secundaria incluyen como novedad las competencias básicas consideradas como *“aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”*¹⁵⁹. En el siguiente cuadro podemos comparar las competencias básicas propuestas por la Unión Europea y las incorporadas en los Decretos.

¹⁵⁸ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 6365/02, EDUC 27, *op. cit.*, p.17

¹⁵⁹ DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, B.O.E. de 8 de diciembre de 2006, Preámbulo, p. 43053.

Cuadro 2: Cuadro comparativo de las competencias básicas entre la Unión Europea y los Decretos

COMPETENCIAS BÁSICAS	
UNIÓN EUROPEA	DECRETOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA¹⁶⁰
Cálculo	Competencia matemática
Lectura	Comunicación lingüística
Competencias básicas en matemáticas, ciencias y tecnología	Conocimiento e interacción con el mundo físico
Lenguas extranjeras	
Uso de las tecnologías de la información y comunicación	Tratamiento de la información y competencia digital
Aprender a aprender	Competencia para aprender a aprender
Habilidades sociales	Competencia social y ciudadana
Espíritu emprendedor	Autonomía e iniciativa personal
Cultura general	Competencia cultural y artística

Como puede observarse existe casi un total paralelismo entre las competencias básicas de la Unión Europea y las del Ordenamiento Jurídico Español, con la única excepción de las lenguas extranjeras que no están incluidas en los Decretos españoles como competencia básica aunque sí está incluida como materia del currículo tanto en Primaria como en Secundaria.

Por tanto, la competencia social y ciudadana que está recogida en los Decretos de Primaria y Secundaria es la competencia básica sobre la que incide directamente la materia de Educación para la Ciudadanía y tiene su antecedente en este objetivo de la Unión Europea de desarrollar habilidades que sirvan para integrarse en la Sociedad del conocimiento. Por habilidades sociales se entiende, según el informe del Consejo

¹⁶⁰ Las mismas competencias básicas están previstas por el legislador en los Decretos de Primaria (Cfr. nota anterior, p. 43058) y Secundaria (DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria, B.O.E. de 8 de diciembre de 2006, Anexo I, p. 686)

de Educación de febrero de 2001, aquellas que capacitan para el ejercicio de la ciudadanía activa¹⁶¹. Este es un punto de unión entre la educación para la ciudadanía de la Unión Europea y la de los decretos de enseñanzas mínimas.

El segundo objetivo estratégico, facilitar el acceso de todos a los sistemas de Educación y Formación, también incluye algunos contenidos relativos a la educación para la ciudadanía. La tercera medida prevista para este segundo objetivo estratégico consiste en “*mantener la ciudadanía activa, igualdad de oportunidades, y cohesión social*”¹⁶². El Consejo percibe que los sistemas educativos y de formación son necesarios para enseñar a los ciudadanos a participar activamente en la Sociedad y para mantener una Sociedad democrática en Europa. Para lograr este objetivo es importante facilitar el acceso a los sistemas educativos a todas las personas, especialmente las más desfavorecidas y vulnerables (discapacitados, habitantes de zonas rurales o alejadas, personas con dificultades en el aprendizaje o en conciliar la vida laboral y la vida familiar) y evitar que las personas abandonen prematuramente su formación sin haber conseguido las habilidades y las capacidades más necesarias para desenvolverse. Es decir, hay que evitar a toda costa el fracaso escolar y promover que los valores democráticos sean enseñados a todos los ciudadanos dentro del sistema educativo.

Como uno de los problemas clave, dentro de este objetivo se señala: “*asegurar que el aprendizaje de los valores democráticos y la participación democrática por todos los agentes escolares, es efectivamente promovida para preparar a las personas para la ciudadanía activa*”¹⁶³ y como medidas más concretas se proponen la participación de los alumnos, padres y otros en el gobierno de la escuela y lograr la igualdad de género en la educación terciaria y en la formación continua.

En este objetivo estratégico, la relación con la educación para la ciudadanía, tiene que ver con el impulso con la ciudadanía activa, con el aprendizaje de los valores democráticos, con la igualdad de género, y con la participación de todos los agentes

¹⁶¹ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *op. cit.*, *Report from the Education Council to the European Council, “The concrete future objectives of education and training systems”*, Brussels, 14 February 2001, 5980/01, EDUC 23, p. 8.

¹⁶² CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 6365/02, EDUC 27, *op. cit.*, p. 31.

¹⁶³ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 6365/02, EDUC 27, *op. cit.*, p. 31

que intervienen en la escuela (alumnos, padres, profesores, equipo directivo, personal de servicios). Todos estos aspectos son introducidos, como luego veremos, en los currículos de la materia de Educación para la Ciudadanía en los Decretos.

El tercer objetivo tiene que ver con la apertura ¹⁶⁴ de los sistemas educativos europeos. Apertura, que significa intercambio y comunicación entre los sistemas educativos europeos, entre los centros educativos y entre los alumnos y formadores. Apertura además, hacia otros sistemas educativos de otras regiones, al flujo de ideas que puedan proceder de otras partes del mundo. Para lograr este objetivo estratégico se propone facilitar el intercambio y la movilidad de los estudiantes y de los formadores, el aprendizaje de lenguas extranjeras, la validación y reconocimiento de competencias adquiridas en otros países y la atracción de investigadores y científicos de otras partes del mundo a participar en los sistemas educativos europeos.

La relación que este objetivo tiene con los contenidos propios de la Educación para la Ciudadanía reside sobre todo en algunos otros medios propuestos para su consecución, como son, la inclusión de la dimensión europea en los sistemas educativos y formativos, la promoción de un sentido de pertenencia y de identidad europeos y de la ciudadanía europea. Esta última medida fue específicamente mencionada por el Consejo de Barcelona de 2002 al establecer que entre las acciones a tener en cuenta se encuentra la de *“promover la dimensión europea en la enseñanza y su integración en las competencias básicas de los alumnos de aquí a 2004”*¹⁶⁵.

El Consejo Europeo de Barcelona, acogió dicho informe con satisfacción e hizo suyo el objetivo *“de hacer que estos sistemas educativos y de formación se conviertan en una referencia de calidad mundial para 2010”*¹⁶⁶, y solicitó al Consejo y a la Comisión la presentación de un informe de seguimiento al Consejo Europeo de

¹⁶⁴ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 6365/02, EDUC 27, *op. cit.*, p. 33 y siguientes.

¹⁶⁵ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 6365/02, EDUC 27, *op. cit.*, n.44

¹⁶⁶ CONSEJO EUROPEO DE BARCELONA, *Conclusiones de la Presidencia*, 15 y 16 de marzo de 2002, n.43. Puede verse su versión en español en:

http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf [Consulta 19 de Julio 2011]

Bruselas en la Primavera del 2004. Se invita, pues, a la realización de las reformas y se da un plazo de dos años para revisar la marcha de estas reformas.

3.5. Informe intermedio conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa, de 26 de febrero de 2004.

Este informe¹⁶⁷ responde a la petición del Consejo Europeo de Barcelona de que se informara al Consejo Europeo cada dos años sobre la aplicación de las reformas previstas en el programa de “Educación y Formación 2010”. Este es, pues, el primer informe realizado de forma conjunta por el Consejo de Educación y la Comisión Europea. En él se señalan tres objetivos a cumplir para aplicar correctamente el programa de “Educación y Formación 2010”. Concentrar las reformas y las inversiones en los aspectos clave; Hacer de la educación permanente una realidad concreta; Construir, por fin, la Europa de la educación y la formación.

En lo que se refiere a Educación para la Ciudadanía establece que “*los sistemas educativos deberían velar por que los alumnos dispusieran al final de la enseñanza secundaria de los conocimientos y competencias que necesiten para prepararlos para su función como futuros ciudadanos de Europa*”¹⁶⁸ y por tanto, entre otros aspectos hay que reforzar la dimensión europea de los programas educativos de los niveles educativos de Primaria y Secundaria.

Por otro lado, en el informe se pide a la Comisión Europea que antes de terminar el año 2004, se presente al Consejo una lista de indicadores nuevos para medir y controlar cómo se va llegando a los objetivos fijados en el programa de “Educación y Formación 2010”¹⁶⁹.

¹⁶⁷ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Informe intermedio conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa*, 6905/04, EDUC, 43, Bruselas, 3 de marzo de 2004. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf [Consulta: 24 de agosto de 2011]

¹⁶⁸ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Informe intermedio... op. cit.*, p. 22

¹⁶⁹ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Informe intermedio... op. cit.*, p.32

3.6. Informe Conjunto del 2006 del Consejo de Educación y la Comisión sobre la puesta en marcha del programa “Educación y Formación 2010”¹⁷⁰.

El informe revisa la aplicación del programa “Educación y Formación 2010” en el trienio del 2004 al 2006 en los sistemas educativos europeos en general. En lo que a nosotros nos ocupa, que es la parte dedicada a la Educación para la Ciudadanía, el informe carece de referencias directas aunque indirectamente podemos extraer algunas consecuencias. La primera es la referencia a la dimensión europea de la educación, para la transmisión de valores tales como la solidaridad, la igualdad, y la participación social. En este sentido el informe subraya que cada vez más en Europa se está dando importancia a esta dimensión europea y que en algunos países se incluye ya en los programas de estudio. No obstante subraya que predomina la dispersión de políticas sobre este punto y que habría que hacer un esfuerzo por unificarlas en el ámbito europeo¹⁷¹.

La otra referencia indirecta la realiza en orden a la necesidad de la formación permanente del ciudadano. El informe establece que actualmente un 10% de los ciudadanos entre 25 y 64 años están recibiendo formación permanente¹⁷². La tercera consecuencia indirecta se refiere a la necesidad de la educación a las personas amenazadas por la exclusión social.

3.7. Listado de indicadores presentado por la Comisión Europea al Consejo a finales del 2004

Este documento¹⁷³ pretende ofrecer al Consejo Europeo y a las instituciones europeas, unos indicadores para medir el proceso de consecución de los propósitos fijados en la estrategia de Lisboa y concretamente los relativos al campo de la

¹⁷⁰ Diario Oficial de la Unión Europea (versión española) de 1 de abril de 2006, C 79/1 a 19.

¹⁷¹ Diario Oficial de la Unión Europea (versión española) de 1 de abril de 2006, Punto 2.1.5 del informe.

¹⁷² Diario Oficial de la Unión Europea (versión española) de 1 de abril de 2006, C 71/4

¹⁷³ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, *Commission staff working paper new indicators on education and training*, SEC (2004) 1524, Brussels, 29 November 2004. http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/New_Indicators_in_ET.pdf [Consulta: 24 de Agosto de 2011]

educación. Propone nuevos indicadores para medir la adquisición de las competencias básicas en varios campos educativos y entre ellos el de la inclusión social y la ciudadanía activa. Los indicadores tienen como objetivo mostrar si la educación está sirviendo para mitigar las desigualdades sociales y comprobar si los ciudadanos se integran en la nueva era del conocimiento. Se trata de ver si la educación es accesible a todos los grupos sociales y especialmente a los más desfavorecidos y además comprobar si la educación que reciben es de calidad. En este sentido, se propone a corto plazo, medir el grado de accesibilidad a la educación y la calidad de la educación por criterios de género, de edad y a inmigrantes. Estos indicadores son: 1º Las competencias clave, y sobre todo, aprender a aprender. 2º Inversión eficiente en capital humano y educación. 3º Tecnologías de la información y la comunicación. 4º Movilidad entre los diferentes países de la Unión con el fin de crear una mayor conciencia europea entre los ciudadanos. 5º Educación de Adultos.

6º Educación y formación profesionales. 7º Aprendizaje de otras lenguas. 8º Desarrollo profesional de profesores y formadores. 9º Inclusión social y ciudadanía activa.

Respecto a este último indicador que es el que más nos interesa en nuestro tema, remarcamos el aspecto sociológico con lo que es caracterizada la educación para una ciudadanía activa. Su finalidad no es otra que proporcionar a toda la ciudadanía un igual acceso a la educación (y más concretamente a la educación permanente) y a una educación de calidad. Esto es considerado vital para que se logre la inclusión y la cohesión social y desaparezcan las desigualdades. Si queremos lograr un crecimiento económico considerable y queremos que ese crecimiento llegue a todos los grupos sociales, también a los más desfavorecidos es necesario facilitar la accesibilidad a una educación de calidad a todos los ciudadanos.

3.8. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves del aprendizaje permanente¹⁷⁴.

Con esta recomendación se propone crear un marco de referencia común a todos los estados miembros sobre las competencias necesarias que los ciudadanos europeos deben de adquirir de modo que puedan hacer frente a los retos de la globalización, a los objetivos marcados en la estrategia de Lisboa y en el programa de “Educación y Formación 2010”. La Educación juega un papel fundamental para garantizar que los ciudadanos adquieran estas capacidades claves que ya hemos analizado en páginas anteriores.

El documento define las competencias clave como “*aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo¹⁷⁵*”.

Así pues, en realidad todo es “Educación para la ciudadanía”. Ésta es una finalidad del conjunto del sistema educativo y con la misma se trata de dotar al ciudadano con las competencias y habilidades necesarias para que pueda colaborar en la construcción económica y social de la Europa del futuro. Educar a la ciudadanía es la clave del sistema educativo. Si repasamos las competencias, éstas son competencias propias de todos los sistemas educativos. Lo que cambia ahora es la clave misma de la educación. Ya no se busca por sí misma la realización personal del individuo en la educación sino la educación para la ciudadanía. Ya no es educación personal es educación para la Sociedad y la ciudadanía. Prevalece la dimensión social de la educación, frente a la dimensión personal y particular. Se busca, por encima de todo, el poner en juego las habilidades adquiridas en la vida social, económica y política y no tanto la propia perfección y realización personal. Ya no es la persona individual la clave y centro de la educación sino la Sociedad en su conjunto la principal beneficiaria de la educación.

¹⁷⁴ PARLAMENTO EUROPEO, *Recomendación de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de diciembre de 2006, L 394/11

¹⁷⁵ PARLAMENTO EUROPEO, *Recomendación de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de diciembre de 2006, Anexo, L. 394/13

De entre las competencias propuestas se encuentran las competencias sociales y cívicas que preparan al ciudadano a vivir en la vida social, económica y profesional cada vez más diversa y plural. De ahí la necesidad de aprender a mantener relaciones personales, interpersonales e interculturales y a resolver conflictos. Por eso, con estas capacidades se pretende un fin cognitivo y otro práctico. El cognitivo es conocer los conceptos, instituciones y estructuras sociales y políticas. El práctico es comprometer al ciudadano en la participación activa y democrática.

Los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionadas con esta competencia son: La competencia social se relaciona con el bienestar personal, la salud física y mental, los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, la igualdad, y la no-discriminación entre hombres y mujeres, comprender la dimensión multicultural de las sociedades europeas y percibir la identidad cultural nacional. Sus elementos fundamentales son, la capacidad de comunicarse, la tolerancia y la negociación. La competencia cívica se relaciona más con conceptos como democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles, comprensión de los acontecimientos contemporáneos, conocimiento de la Unión Europea y de sus instituciones, habilidad para interactuar con el medio público, colaborar en la toma de decisiones, sentido de pertenencia a la propia sociedad, respeto a los valores compartidos.

3.9. Indicadores para el seguimiento de la ciudadanía activa y la Educación para la ciudadanía. Amsterdam, 2005

Con fecha de 13 de diciembre de 2005, la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, publicó el documento “*Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education*”¹⁷⁶. El documento, aunque es un mero informe, tiene gran importancia por ser un trabajo monográfico sobre la Educación para la ciudadanía. El informe se basa en una serie de fuentes de datos internacionales como el CIVED (Civic Education Studi), el informe PISA

¹⁷⁶ COMISIÓN EUROPEA – Dirección General de Educación y Cultura, “*Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education*”. Amsterdam, 2005. Disponible en la web en el sitio: <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/citizenship.pdf> [Consulta 19 de Julio 2011]

(Programme for International Student Assessment), ESS (European Social Survey), el Eurobarómetro y WVS (World Values Study)¹⁷⁷.

Ya en la introducción al documento, se señala que la ciudadanía activa es una cuestión central para lograr los objetivos propuestos en el programa de Lisboa: hacer de Europa la economía más competitiva y dinámica del mundo; para lo cual es necesario la inversión en recursos y capital humano. El elemento central de la educación para la ciudadanía activa es “*asegurar que el aprendizaje de valores democráticos y la participación democrática sean efectivamente promovidos*”¹⁷⁸. Por ello se hace necesario contar con una serie de indicadores con el fin de dar seguimiento a los programas de promoción de la ciudadanía activa¹⁷⁹.

La participación que se quiere promover está caracterizada por la no – violencia, la tolerancia, el reconocimiento y el respeto a las leyes y a los derechos humanos. La otra dimensión que se subraya es la “participación en la Sociedad Civil”, la creación, fomento e impulso de asociaciones civiles entre las familias y el Estado. Por eso la definición de ciudadanía activa que se ofrece en el documento es: “*la participación política y participación en la vida asociativa caracterizada por la tolerancia, la no-violencia, el reconocimiento de las leyes y los derechos humanos*”¹⁸⁰. Tomando como base esta definición el documento señala siete indicadores para medir el grado de ciudadanía activa y que nos dan una idea de la connotación “participativa de la misma”. Estos siete indicadores son: el trabajo de voluntariado en organizaciones y redes, la realización de actividades para la comunidad, la participación en votaciones y elecciones, la participación en partidos políticos, la participación en grupos de interés, la participación en formas de protesta pacífica y la participación en el debate público. Educar para la ciudadanía es proporcionar a los ciudadanos todos estos elementos que son el resultado final o OUTPUT de la Educación para la ciudadanía. A su vez los conocimientos, valores, actitudes y habilidades que posee el ciudadano y sobre los que se va a intervenir en el proceso educativo son el INPUT o aportación.

¹⁷⁷ COMISIÓN EUROPEA, “*Indicators ... op. cit.*”, p. IV.

¹⁷⁸ COMISIÓN EUROPEA, “*Indicators ... op. cit.*”, p. I

¹⁷⁹ COMISIÓN EUROPEA, “*Indicators ... op. cit.*”, p. I

¹⁸⁰ COMISIÓN EUROPEA, “*Indicators ... op. cit.*”, p. II.

Para una mayor clarificación de los elementos que intervienen en la educación para la ciudadanía activa, introducimos el mismo cuadro¹⁸¹ que aparece en el documento:

Cuadro 3. Indicadores para la Educación para la ciudadanía activa.

	INDICADORES INPUT	INDICADORES OUTPUT
Transferencia de conocimientos	Fondo de conocimientos	Fondo de conocimientos
	Conocimientos fácticos	Conocimientos fácticos
	Conocimientos funcionales	Conocimientos funcionales
Transferencia de actitudes	Eficacia política	Eficacia política
	Confianza política	Confianza política
	Interés político	Interés político
Transferencia de valores	Tolerancia	Tolerancia
	No – Violencia	No – Violencia
	Reconocimiento de las leyes	Reconocimiento de las leyes
	Reconocimiento de los derechos humanos	Reconocimiento de los derechos humanos
Transferencia de habilidades	Habilidades de lectura crítica	Habilidades de lectura crítica
	Habilidades de debate	Habilidades de debate
	Habilidades de escritura	Habilidades de escritura
	Habilidades de escucha crítica	Habilidades de escucha crítica
	Habilidades de empatía	Habilidades de empatía
	Habilidades sociales	Habilidades sociales
Cultura Educativa	Ambiente del aula	
	Metodología	
	Métodos de evaluación	
	Oportunidades para participar y tomar influencia en la escuela	
	Oportunidades para participar en la comunidad a través de la escuela	

Por otro lado, el documento deja bien claro que la Educación para la ciudadanía no es algo limitado a la educación formal y Secundaria sino a todos los niveles: formal, no formal e informal, incluida la educación para adultos.

Además de basarse en estudios previos ya anteriormente mencionados, el informe tiene en cuenta el concepto de ciudadanía que se tiene en diversos documentos políticos de la Unión Europea y del Consejo de Europa y la definición que de la misma se ha elaborado en la investigación científica y académica, desde la

¹⁸¹ COMISIÓN EUROPEA, “Indicators ... *op. cit.*”, p. III.

perspectiva de la filosofía política, de la Educación para la ciudadanía y de la Sociedad Civil.

Desde la filosofía política¹⁸² distingue tres concepciones de la ciudadanía. El *liberalismo* identifica ciudadano con individuo y enfatiza los derechos individuales. La ciudadanía equivaldría a la capacidad de defender y ejercer los propios derechos e intereses individuales. Para el *socialismo*, el bien común es un valor superior a los derechos individuales, por eso enfatiza más las obligaciones que los derechos. El ciudadano se reduce a miembro de la comunidad o de la sociedad y la ciudadanía equivaldría a la capacidad para defender los intereses colectivos. Por último para el *republicanismo* el ciudadano es considerado como un bien en sí mismo y equipara en importancia los derechos y las obligaciones. Para esta corriente de pensamiento ciudadano es el que forma parte de diferentes colectividades dentro de la esfera política y la ciudadanía se equipara a la identidad cívica común basada en obligaciones públicas e individuales comunes para participar en asuntos comunitarios. Estos derechos y obligaciones pueden ser políticos, sociales, legales y de participación¹⁸³.

Desde la perspectiva de la Educación para la ciudadanía no hay consenso para definir la “ciudadanía” pues cada país adopta concepciones diferentes. No obstante, según los estudios de Eurydice, la ciudadanía en la mayoría de los países se vincula a valores como la democracia, los derechos humanos, la igualdad, la tolerancia, la participación activa, la responsabilidad social, la solidaridad y la justicia social.

Por último, desde la literatura sobre sociedad civil se distinguen tres escuelas de pensamiento¹⁸⁴. En primer lugar la Sociedad Civil entendida como *vida asociativa*, cuyo máximo exponente es Robert Putnam. Considera que el éxito político y económico está vinculado a la fortaleza y salud de la vida asociativa intermedias entre la familia y el Estado: organizaciones de voluntariado, sindicatos, partidos políticos, iglesias, asociaciones profesionales, grupos y movimientos sociales. Esta

¹⁸² COMISIÓN EUROPEA, *Indicators... op. cit.*, p. 12 -13

¹⁸³ Esta última tradición del “*Republicanism cívico*” será la que se incorpora a la asignatura en España como veremos en capítulos sucesivos.

¹⁸⁴ COMISIÓN EUROPEA, “*Indicators... op. cit.*”, p. 14

consideración es la que la publicación considera más próxima a la estrategia de Lisboa donde el éxito social y económico se vinculan al capital social producido por las asociaciones. Así pues, la ciudadanía se equipararía a la capacidad de participar en la vida social y económica.

Una segunda escuela de pensamiento considera la Sociedad Civil como la “*Buena Sociedad*” ligada a valores como tolerancia, no-discriminación, no-violencia, confianza, cooperación, libertad y democracia. Se rechaza la idea de que la vida asociativa por sí misma pueda llevar a la buena sociedad. Para ello, es necesario infundir valores que son los que hacen buena una sociedad. Esta concepción también se corresponde con la política europea.

Por último, una tercera corriente equipara Sociedad Civil con la *Esfera Pública*, como contraria a la esfera privada. En la esfera pública no cabe el fundamentalismo que es visto como el principal enemigo de la Sociedad pues desde el fundamentalismo no se reconoce la existencia de diferentes verdades ni se respetan otros valores y ello hace imposible alcanzar consenso con otros grupos. Pero esta última concepción no se corresponde con la política europea. Para la política europea, la Sociedad civil es más vista como vida asociativa y la Educación para la Ciudadanía, como una educación para una buena Sociedad Civil¹⁸⁵. Marca esta otra diferencia con la configuración española de la asignatura en cuanto que Peces Barba distingue entre ética pública y ética privada. La ética pública equivaldría a los principios racionales y laicos de organización social que estarían a un nivel superior de las éticas privadas que no tendrían influencia en la vida pública, para este autor¹⁸⁶.

¹⁸⁵ COMISIÓN EUROPEA, “*Indicators ... op. cit.*”, p. 32.

¹⁸⁶ PECES BARBA, G., *Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos*, Espasa, Madrid, 2007, p. 90

3.10. *Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la Educación y formación.*

En febrero de 2007, la Comisión Europea publica un documento titulado “Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia par el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la Educación y Formación”¹⁸⁷.

Este documento, define un nuevo marco que se ajuste a las prioridades políticas de la estrategia de Lisboa. Tiene la novedad de proponer ocho objetivos políticos en el ámbito educativo que inciden directamente en lograr las metas de la estrategia de Lisboa. Estos ocho objetivos¹⁸⁸ son: 1º Mejorar la equidad de la Educación y la Formación europea. 2º Fomentar la eficacia de la Educación y Formación europea. 3º Convertir en realidad la formación permanente. 4º Fomentar las competencias claves para los jóvenes. 5º Modernizar la enseñanza escolar. 6º Modernizar la educación y la formación profesional (incidir más en el proceso de Copenhague). 7º Modernizar la Enseñanza Superior (fomentar el proceso de Bolonia). 8º Empleabilidad.

Sobre estos ocho objetivos generales de tipo educativo, el documento propone veinte indicadores que servirán para medir el cumplimiento de los mismos. A cada objetivo le corresponden una serie de indicadores. ¿Dónde se sitúa la Educación para una ciudadanía activa dentro de este marco de referencia? En concreto como indicador para medir el objetivo cuarto, “fomentar las competencias claves para los jóvenes” considerando como una de estas competencias que los jóvenes europeos tienen que fomentar, la competencia cívica¹⁸⁹. La relación es la siguiente¹⁹⁰:

¹⁸⁷ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, COM(2007) 61 final, *Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la Educación y formación*, Bruselas, 21 de febrero de 2007 Disponible en la web en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0061:FIN:ES:PDF> [Consulta: 19 de julio de 2011]

¹⁸⁸ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, COM(2007) 61 final, *op.cit.*, pp. 3-4

¹⁸⁹ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, COM(2007) 61 final, *op.cit.*, p. 6

¹⁹⁰ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, COM(2007) 61 final, *op.cit.*, pp. 9 y ss.

Cuadro 4. Relación de objetivos educativos con los indicadores

OBJETIVOS	INDICADORES
1º Mejorar la equidad de la Educación y la Formación europea.	1. Participación en la enseñanza preescolar
	2. Educación para necesidades especiales
	3. Abandono escolar prematuro
	13. Estratificación de los sistemas de educación y formación
2º Fomentar la eficacia de la Educación y Formación europea.	19. Inversión en educación y formación.
3º Convertir en realidad la formación permanente.	9. Niveles de finalización de la enseñanza secundaria superior de los jóvenes.
	16. Participación de los adultos en la formación permanente.
	17. Competencias de los adultos
4º Fomentar las competencias claves para los jóvenes.	4. Competencias en lectura, matemáticas y ciencia.
	5. Conocimientos lingüísticos.
	6. Dominio de las TIC (Técnicas de Información y Comunicación)
	7. Competencias cívicas
5º Modernizar la enseñanza escolar	10. Gestión escolar
	11. Escuelas como centros locales polivalentes de adquisición de conocimientos.
	12. Desarrollo profesional de los docentes y formadores
	3. Abandono escolar prematuro
	9. Niveles de finalización de la enseñanza secundaria superior de los jóvenes
6º Modernizar la educación y la formación profesional (incidir más en el proceso de Copenhague)	13. Estratificación de los sistemas de educación y formación
	14. Titulados de enseñanza superior
7º Modernizar la Enseñanza Superior (fomentar el proceso de Bolonia)	15. Movilidad transnacional de los estudiantes de enseñanza superior
	19. Inversión en educación y formación
	17. Competencias de los adultos
8º Empleabilidad	20. Rentabilidad de la educación y la formación

A su vez el documento señala cinco metas¹⁹¹: 1º Reducir la tasa de abandono escolar a menos del diez por ciento. 2º Reducir la tasa de alumnos con problemas en lectoescritura a menos del veinte por ciento. 3º Que el 85% de los jóvenes con 22 años hayan concluido la Enseñanza Secundaria Superior. 4º Lograr al menos un quince por ciento en titulados en matemáticas, ciencias y tecnología. 5º Lograr una tasa del 12,5% de población adulta en aprendizaje permanente.

En referencia a la competencia cívica, que es el tema que nos ocupa, considerada como un indicador de las competencias que deben adquirir los jóvenes europeos, el documento señala que dicho indicador debe definirse más y que será objeto de un estudio internacional de Educación cívica y ciudadana durante el curso 2008 / 2009¹⁹². Posteriormente, el Consejo de Educación de la Unión Europea en su reunión del 24 y 25 de mayo de 2007¹⁹³, redujo el número de indicadores a 16¹⁹⁴ y pidió que se comenzara a hacer el seguimiento con los indicadores de los que ya existen datos¹⁹⁵, se definieran y concretaran más aquellos indicadores que requerían una mayor clarificación¹⁹⁶, requerían mayor colaboración internacional¹⁹⁷ o estuvieran en proceso de desarrollo¹⁹⁸. Así pues, respecto al indicador de la competencia cívica este documento pide que se realice un estudio más detallado a nivel internacional antes de pasar a su aplicación.

¹⁹¹ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, COM(2007) 61 final, *op.cit.*, p.10.

¹⁹² COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, COM(2007) 61 final, *op.cit.*, p. 14.

¹⁹³ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Council Conclusions on a coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training 2802nd EDUCATION, YOUTH and CULTURE Council meeting Brussels, 24-25 May 2007.* http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/94290.pdf [Consulta: 24 de agosto de 2011]

¹⁹⁴ Eliminó los indicadores 10, 11, 13 y 20 según la descripción que aparece en la tabla.

¹⁹⁵ En concreto los indicadores 1,3,4,9,14,15,16 y 18 según la tabla adjunta.

¹⁹⁶ Los indicadores 2, 6 y 19

¹⁹⁷ Indicadores 7, 17 y 12

¹⁹⁸ Indicadores 5 y 8

3. 11. Progreso hacia los objetivos de la Estrategia de Lisboa en Educación y Formación. Indicadores y marcos de referencia. Octubre de 2007.

En Octubre de 2007 la Comisión Europea publicó un nuevo documento¹⁹⁹ siguiendo las recomendaciones del Consejo Europeo de Educación reunido en Bruselas en mayo del mismo año. El documento supone una primera monitorización de los objetivos educativos propuestos según los indicadores fijados en los documentos anteriores. Se divide en ocho capítulos que se corresponden a los ocho objetivos de política educativa fijados. En el capítulo cuarto, dedicado a las competencias claves para los jóvenes se toca lo referente a la competencia cívica²⁰⁰ y establece que este tipo de competencia deben adquirirse no sólo teniendo en cuenta el ámbito escolar sino que requiere una apertura de la acción educativa a la sociedad en su conjunto, la localidad y otros grupos sociales.

Considera la educación para una ciudadanía activa como una competencia clave en la estrategia de Lisboa para alcanzar la cohesión social y parece esbozar lo que entiende que debe ser su contenido al afirmar que su foco debe de ponerse en los valores democráticos y europeos, la participación democrática y la Sociedad civil. Tal como mencionaban los documentos anteriores, prevé la elaboración de un informe internacional sobre Educación cívica y para la ciudadanía para el 2010²⁰¹, aunque menciona informes ya elaborados como son el “European Social Survey” publicado en el 2002 y el informe sobre “Educación para la ciudadanía democrática” llevado a cabo por el “Centre for Research on lifelong learning” (CRELL).

En el documento que nos ocupa se define la Educación para una ciudadanía activa, como *“la educación para la participación en la Sociedad Civil, en la vida comunitaria y política, caracterizada por el respeto mutuo y la no-violencia y de*

¹⁹⁹ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, Commission Staff Working Document, “*Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks*”, Octubre 2007. Disponible en la web, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report_en.pdf [Consulta 19 de Julio de 2011]

²⁰⁰ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, Commission Staff Working Document, *op. cit.*, p. 96 y ss.

²⁰¹ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, Commission Staff Working Document, *op. cit.*, p. 97.

acuerdo con los derechos humanos y la Democracia”²⁰². De esta definición, se extraen las cuatro dimensiones que a juicio de la Comisión debe tener la educación para una ciudadanía activa:

Primero, la *participación en la sociedad civil*, se define como la participación en acciones no gubernamentales y dirigidas al cambio social y está formada por dieciocho indicadores como son, a modo de ejemplo, la pertenencia a organizaciones no gubernamentales, o medioambientales y el trabajo en grupo, entre otros. La segunda dimensión se refiere a la *participación en la vida comunitaria*, y a ella se refieren indicadores como la pertenencia a grupos u organizaciones religiosas, culturales, deportivas, de enseñanza, o sociales. La siguiente dimensión hace referencia a la *participación en la vida política* midiendo el grado de participación en las votaciones, la afiliación en partidos políticos y el índice de mujeres miembros en los parlamentos nacionales. Por último, está la dimensión de los valores que se relaciona con los *derechos humanos, la democracia y la interculturalidad*.

4. El Programa “Europa de los Ciudadanos 2007 – 2013”

Este programa fue acordado por la Comisión Europea, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea en diciembre de 2006²⁰³. El documento se propone como un revulsivo para resucitar entre los ciudadanos europeos el sentido de pertenencia a Europa y el sentido de apoyar las instituciones europeas, después de que en el 2005 fuera aparcada la Constitución Europea y sustituida más adelante por el Tratado de Lisboa. Su objetivo es proponer un amplio abanico de actividades para promover la “ciudadanía activa europea”. Para lograr este objetivo general se proponen a su vez, algunos objetivos específicos.

Primero, desarrollar la ciudadanía de la Unión Europea, fomentando la participación de los ciudadanos en la construcción de Europa y a través de la promoción de la Sociedad Civil en el ámbito europeo. Segundo, fomentar el sentido

²⁰² COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, Commission Staff Working Document, *op. cit.*, p. 97.

²⁰³ Diario Oficial de la Unión Europea, 27.12.2006, (ed. Española), L 378 /32

de identidad europeo basado en unos valores, una historia y una cultura común. Aproximar Europa a los ciudadanos. Tercero, promover el sentido de pertenencia a Europa. Y cuarto, fomentar valores como la tolerancia, el entendimiento y el diálogo entre las culturas.

El programa prevé, a su vez, cumplir con estos objetivos a través de las siguientes acciones: 1ª *Ciudadanos activos por Europa* que trata de promover la movilidad de los ciudadanos europeos para compartir valores y debatir sobre la historia y el futuro de Europa. 2ª *Fomentar la Sociedad Civil* a nivel europeo a través de la promoción de organizaciones y asociaciones que funcionen como nexo de unión entre los ciudadanos y las instituciones de la Unión Europea y la promoción de sus proyectos e iniciativas. 3ª *Juntos por Europa*: Se trata de profundizar en el concepto y en las implicaciones de la ciudadanía activa europea y de hacer a las instituciones europeas más próximas. 4ª *Memoria Europea*: Se trata de traer del pasado la memoria y el recuerdo de las víctimas del nazismo y del stalinismo en Europa. De esta forma se busca afianzar los valores europeos de la democracia, la libertad y el respeto por los derechos humanos como fundamento de la Unión Europea. Así como recordar los inicios de la Unión Europea, después de la Segunda Guerra Mundial, como garantía para la estabilidad y la paz en Europa.

5. Conclusión

En conclusión, la Educación para la Ciudadanía que propone la Unión Europea, no se refiere necesariamente a la introducción de una asignatura concreta que adquiera ese nombre, se refiere a un tipo de Educación que capacite al ciudadano para que participe activamente en la construcción europea y en la consolidación democrática. Su objetivo último es incitar a los ciudadanos a la participación activa y su modulación va más allá de introducir una u otra asignatura pues tiene que estar presente tanto dentro como fuera de la enseñanza reglada, y los medios para lograrlo no son específicos del ámbito educativo sino que apelan también a los medios de comunicación, a las familias, a las distintas organizaciones de la Sociedad Civil y a las instituciones políticas. Se trata, pues, de una educación reglada y no reglada a la vez, permanente, dirigida a jóvenes y a mayores y por tanto no ceñida

exclusivamente al ámbito escolar. De hecho el informe Eurydice refleja con rotundidad esta afirmación.

La Educación para la Ciudadanía que propone Europa la podríamos definir, como aquel tipo de educación permanente cuyo objetivo específico es la capacitación de los ciudadanos en aquellas habilidades necesarias para participar activamente en la construcción y desarrollo de la Sociedad Europea. De esta definición podemos entresacar los tres elementos esenciales que la caracterizan y que muestra, aspectos comunes y distintos, con la vigente en nuestro Ordenamiento Jurídico.

En primer lugar, se trata de una Educación que capacite a los ciudadanos para afrontar los retos económicos, sociales y políticos a los que nos hemos referido en la introducción de este capítulo. Se cumple así, con el objetivo de calidad como uno de los objetivos generales propuestos para los sistemas educativos europeos. Y dentro de las competencias clave que todo ciudadano tiene que lograr se encuentran las *habilidades sociales* que capacitan al ciudadano para la ciudadanía activa y le preparan para integrarse en la Sociedad cada vez más diversa y plural. Obedece como ya hemos precisado, a un fin cognitivo como es conocer el funcionamiento de la Sociedad, sus instituciones y estructuras sociales y políticas y a un fin práctico que es participar activamente en la Sociedad. En este sentido hay un nexo de unión con nuestra Educación para la Ciudadanía que también responde en algunos de sus contenidos, a la necesidad de adquirir la competencia social y ciudadana.

Muy unido al elemento anterior y en segundo lugar, hay que especificar que educar para la ciudadanía para la Unión Europea es educar para una *ciudadanía activa*, educar para participar activamente en la Sociedad democrática europea y evitar así toda exclusión o marginación social. Con ello se pretende lograr el objetivo de la accesibilidad del mayor número de ciudadanos a los sistemas educativos europeos. Todos los ciudadanos deben adaptarse e integrarse socialmente y por eso todos tienen que introducirse en este tipo de educación que busca formar en los valores democráticos, en la participación democrática en la escuela, en la igualdad de género, etc. La diferencia con el punto anterior estriba que en aquel se busca la capacitación en sentido de excelencia y de calidad para contribuir mejor a la prosperidad económica y el desarrollo social. En este, se busca la participación activa

involucrando a todos los ciudadanos con el fin de evitar la exclusión social de modo que todos se sientan parte de una misma Sociedad. Mientras que aquel elemento busca la excelencia en la capacitación de cada uno, en éste se busca la participación activa de todos en la Sociedad.

Por último, el tercer elemento característico clave de la Educación para la Ciudadanía europea es la *dimensión europea* de la misma que persigue acercar Europa a los ciudadanos. Y éste sí es un punto de divergencia con la que está vigente en nuestro país en donde no se da tanta importancia a este aspecto. En Europa se trata de promover con esta educación el significado de la ciudadanía europea, de una identidad europea común, de un sentido de pertenencia a un espacio político y cultural común, de unos valores compartidos y de unas mismas instituciones sociales y políticas.

De lo analizado por tanto hasta el momento, quedan patentes algunas semejanzas y diferencias de su configuración europea respecto a la española. En las semejanzas ambas buscan la promoción de una ciudadanía activa y la enseñanza de unos valores democráticos. Pero existen algunas diferencias que comentamos a continuación. 1º Se centra en habilidades y procedimientos, en capacidades y en valores compartidos. En nuestro país tiene mayor nota moralizante. 2º Se centra en la dimensión ciudadana del individuo para ayudarle a participar activamente en el funcionamiento de la polis. En nuestro país parte de la persona para pasar a abordar las relaciones sociales. 3º Se fomenta la identidad europea con medidas como la promoción del aprendizaje de lenguas y otras culturas mientras que en España no existe una política clara de promoción de la identidad europea, a excepción de algunos libros de texto²⁰⁴. 4º Se entiende como una formación permanente, formal y no formal, abarcando la formación laboral y profesional. En nuestro país se centra en las implicaciones escolares de la asignatura. 5º En Europa ha estado exento de polémica. En nuestro país ha sido objeto de un fuerte debate ideológico. Para completar este estudio a nivel internacional, analizamos en el capítulo siguiente, su configuración en algunos países europeos.

²⁰⁴ Como ejemplo de libro de texto en donde se hace un análisis claro del significado de la identidad europea común cabe señalar, ELÓSEGUI, M., *Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos (ESO)*, Reverte – Aguilar, Barcelona, 2008.

CAPÍTULO 4.- LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ALGUNOS PAÍSES EUROPEOS

1. Alemania

1.1 El sistema educativo alemán

Para el análisis y estudio del sistema educativo alemán, nos hemos basado en varias fuentes. Eurydice, es la Agencia de la Comisión Europea que recaba información de todos los sistemas educativos europeos. En su base de datos publica en formato resumido y en modalidad desarrollada, un estudio de todos los sistemas educativos europeos²⁰⁵.

La ley Fundamental de Bonn de 1949, que constituye la Grundgesetz, la Constitución de la República Federal Alemana, establece un sistema federal en el que cada Länder cuenta con autonomía para regular legislativamente su propio sistema educativo. Cada länder es responsable de configurar su propio ordenamiento en materia de educación, de legislar en materia educativa y de implementar la Administración Educativa dentro de su territorio.

Cada länder tiene sus propios órganos de inspección y de supervisión educativa para verificar y supervisar lo que, a su dimensión legal, académica y personal se refiere. Cada uno tiene competencias para fijar el currículo de materias que sus alumnos deben cursar en todos los niveles educativos y fijar el contenido de los

²⁰⁵ Los estudios a los que nos estamos refiriendo se pueden encontrar en la página web de Eurydice, www.eurydice.org, organismo de la Comisión Europea y de la Agencia Ejecutiva para la Cultura, la comunicación audiovisual y la Cultura que depende de ella. Estos documentos en lo que se refiere al sistema educativo alemán son los siguientes: COMISIÓN EUROPEA, - EURYDICE, *Organisation of the education system in Germany 2009* - 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_EN.pdf [Consulta: 24 de Agosto de 2011] Otro documento es, COMISIÓN EUROPEA, - EURYDICE, *Structures of Education and Training Systems, Germany*, versión 2009 y preparado por la delegación alemana de Eurydice. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_DE_EN.pdf [Consulta: 24 de Agosto de 2011] Y el último documento es EURYDICE, *National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms. Germany*. En su edición de 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_DE_EN.pdf [Consulta: 24 de Agosto de 2011] Igualmente algunas consideraciones las hemos tomado del estudio del Centro de Estudios Políticos y Constitucionales de, en su boletín de documentación nº 30, correspondiente a los meses de septiembre a diciembre de 2007.

mismos. Igualmente cada länder puede aconsejar y recomendar los libros de texto y las metodologías educativas que considere.

La propia Ley Fundamental, especifica cuáles son las responsabilidades del Gobierno Federal en la cuestión educativa. Existe en el ámbito federal un Ministerio de Educación cuyas funciones son: 1º Legislar sobre el marco general de la Educación Superior y establecer los criterios de admisión a la misma. 2º Prestar asistencia financiera y de ayuda a la formación individual (sistema de becas). 3º Propiciar la participación y la colaboración entre los ministerios educativos de los diferentes Länders. Existen varios órganos de coordinación entre los distintos estados auspiciados por el gobierno federal. Con carácter permanente existe una Conferencia de Ministros de Educación y de asuntos culturales de los Länders que se reúnen con periodicidad con el Ministro de Educación Federal. Es la denominada *Kulturministerkonferenz*. El compromiso de dicha cumbre o conferencia es hacer de la educación la más importante prioridad en Alemania. Igualmente, se creó una Comisión interestatal para la proyección educativa y el fomento de la Investigación. Por último, existe también un Consejo Científico con funciones de asesoramiento. 4º Fomentar la promoción de intercambios internacionales. 5º Realizar informes comparativos de evaluación educativa entre los diversos Länders y realización de informes para organismos internacionales.

Este sistema federal marca decididamente la configuración educativa en Alemania, pues existen en realidad 16 sistemas educativos diferentes, si bien con algunas notas características homogéneas.

A un nivel inferior, cada escuela cuenta con un sistema homogéneo a nivel administrativo en todos los Länders, teniendo los mismos órganos de supervisión y de gobierno. Cada centro cuenta con un consejo de profesores encargados de la vida académica y un Consejo Escolar formado por profesores, padres de alumnos y alumnos que deciden sobre las normas disciplinarias y la vida ordinaria del centro.

El sistema educativo alemán igualmente está dividido en los mismos niveles en casi todos los Länders. Se inicia con la Educación Pre Primaria desde los 3 a los 5 años y son competencia no de los ministerios de educación de los Länders sino de los ministerios de asuntos sociales. Este tipo de educación pre escolar no es obligatoria

y los centros que los acogen reciben el nombre generalizado de Kindergarten. Generalmente estos centros están dirigidos por entidades privadas.

La educación obligatoria comienza con la Educación Primaria (Grundschule) que acoge a los alumnos desde los 6 a los 10 años. A continuación los alumnos comienzan la Educación Secundaria que está dividida en dos etapas. La primera etapa, la Educación Secundaria inferior, se dividen en dos ciclos: *Orientierungstufe*, ciclo de orientación desde los 10 a los 12 años y el *Gymnasium* de los 12 a los 16 años²⁰⁶. Por último, la Educación Secundaria Superior dura desde los 16 a los 18 años generalmente, aunque pueden fluctuar las edades según los länders.

1.2 La Configuración de la Educación para la Ciudadanía Democrática en Alemania

Alemania ha tratado de implementar como estado federal la Educación para la Ciudadanía Democrática que ha propuesto el Consejo de Europa y que ya analizamos en su apartado correspondiente. Lógicamente la estructura federal de su configuración política afecta de modo decisivo en la implementación de esta enseñanza pues el Estado Federal tiene escasas competencias en el terreno educativo. Se tendrá que servir, pues, de los órganos de colaboración entre los distintos Länders para promover la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía democrática²⁰⁷.

Efectivamente, la Comisión Federal para la planificación de la formación y de la investigación que reúne a todos los länders, presentó en el año 2002 un proyecto piloto denominado, “*Aprender y vivir la democracia*” (2002 – 2007). En él participaron 13 de los 16 Länders. Con este proyecto se perseguía que los jóvenes

²⁰⁶ El cómputo de edades es generalizado pero puede variar según los länders.

²⁰⁷ La principal fuente utilizada en este apartado la constituye el documento en su traducción oficial española, COMISIÓN EUROPEA - EURYDICE, *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2005. Disponible en la web: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php#2005 [Consulta: 23 de Agosto de 2011] Igualmente nos hemos basado en un documento denominado en su versión inglesa, COUNCIL OF EUROPE, “*Learning and Living Democracy. Introducing quality assurance of education for democratic citizenship in schools – Comparative study of 10 countries*” Council of Europe Publishing, 2009. Disponible en http://tandis.odhr.pl/documents/hre-compendium/rus/CD%20SECT%205%20EVAL/PR%20SEC%205/CoE%20Introducing%20quality%20assurance%20assemble_ENG.pdf [Consulta: 23 de Agosto de 2011]

participaran activamente en la Sociedad Civil a través de la promoción de competencias democráticas y cívicas y la vivencia de la democracia en los colegios, fomentando la práctica a través del desarrollo de una verdadera cultura democrática y política entre los alumnos. Estas dos dimensiones, la cultura política y la participación práctica en la vida democrática serán los dos ejes sobre los que pivotará la educación cívica y social en Alemania²⁰⁸. No obstante, entendemos que sobre todo primará el fomentar la participación política y democrática que es donde más carencias había, pues la cultura política tradicionalmente se había impartido en Alemania desde la Segunda Guerra Mundial.²⁰⁹

Con la promoción de la participación democrática se trataba de responder a una situación que se estaba vislumbrando entre la juventud alemana y en las escuelas germanas, de aumento de la violencia y del antisemitismo y el surgimiento de posiciones extremistas en el ámbito político. Se tratará a través de este proyecto de fomentar la participación de los alumnos en los órganos democráticos de la Escuela y la promoción del debate y la discusión argumentada dentro de las aulas.

En el año 2005, la Comisión Europea publicó por medio de Eurydice, un estudio sobre la educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo. En él se hace un análisis de la implantación de esta enseñanza en los diversos países europeos. Aunque no es un estudio pormenorizado país por país, se pueden deducir las características de su implantación en Alemania.

En primer lugar, enfatiza la concepción de ciudadanía que se tiene en Alemania, basándose en el artículo 33 de la Ley Fundamental de Bonn (la Grundgesetz) en el que se establece que todos los alemanes tienen los mismos derechos y deberes cívicos, por tanto este tipo de educación debería de alguna forma ser homogénea en todos los *länder*. Ser ciudadano responsable comienza por tanto en ser conscientes de sus derechos y obligaciones.

²⁰⁸ Tobías Diemer, en el libro publicado por el Consejo de Europa en 2009 "*Learning and living Democracy*", en la parte que él escribió referida a Alemania hace un análisis más exhaustivo de esta doble dimensión de la educación cívica, como cultura política y como práctica democrática, primando hasta el momento en Alemania la primera.

²⁰⁹ Así, en el estudio de *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, se reconoce que en Alemania tienen más presencia los objetivos de cultura política y que las actitudes cívicas (p.25)

Propiamente a nivel federal, no existe una materia de Educación para la Ciudadanía Democrática sino que en los currícula académicos de los distintos länders está presente de modos diversos: En unos, como enseñanza interdisciplinar presente en los planes de estudios de diferentes materias como Geografía e Historia, o formación científico técnica y en otros como enseñanza optativa en Secundaria. Lo cierto es que, según se desprende del estudio analizado, no existe una estructura curricular para esta enseñanza donde aparezcan sus objetivos, competencias, actitudes o habilidades.

Como muestra de que esta enseñanza se imparte de forma transversal e interdisciplinar, en el estudio de Eurydice, se hace mención de que en Alemania, según los Länders, los profesores evalúan la conducta “social” de los alumnos, según parámetros como la puntualidad, la diligencia, la cooperación, el trabajo y su participación en la vida del centro.

Otro hecho que también influye en la consideración de esta enseñanza es que de modo generalizado en los länders alemanes se aplica el “*Tracking System*” que implica la división del alumnado en grupos según el nivel académico.

En el año 1952, el Gobierno Federal creó una Agencia Federal para la Educación Política (*Bundeszentrale für politische Bildung*)²¹⁰ con organismos dependientes en cada länder. Su propósito era contribuir a la formación democrática de los ciudadanos después de la traumática experiencia de gobiernos totalitarios en Alemania y sus consecuencias.

En estos momentos su misión fundamental es organizar actividades de formación política, pero no tanto dentro del ámbito escolar sino como parte de la formación continua de los ciudadanos, en especial en el ámbito político²¹¹. La formación cívica es parte de la formación continua del ciudadano. Una de sus funciones es suministrar materiales para la promoción de esta enseñanza y organizar la formación del profesorado para una efectiva impartición de esta enseñanza, organiza conferencias, congresos y seminarios, edita publicaciones y materiales audiovisuales.

²¹⁰ Su página oficial es www.bpb.de [Consulta: 23 de Agosto de 2011]

²¹¹ European Commission, *Organisation of the education system in Germany*, 2008 / 2009, 2009, p. 187

En su página web, ofrece visiones de los diversos temas de actualidad, tanto de política interior como exterior, noticias de tipo social, económico y político, bioética, el cambio climático y otros. Entre los temas que trata, está el de la perspectiva de género entendida como igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Dice abordar desde esta perspectiva todos los campos sociales, entre ellos el educativo. Dado el federalismo propio del sistema educativo alemán, esta Agencia constituye la aportación más importante del gobierno federal a la educación para la ciudadanía democrática.

1.3 Los tres grandes temas que se abordan en la Educación para la Ciudadanía en Alemania

Como resultado de la investigación sobre la Educación para la ciudadanía democrática en Alemania, son tres los temas que confluyen de forma especial en el ámbito escolar. Primero, la Participación democrática, tanto en los órganos de representación en la escuela como fomentando las actitudes propias de la participación. Se recomienda en los centros de Primaria, la formación de los alumnos para participar en los órganos de representación de los centros. Los alumnos pueden formar parte junto a los padres y profesores del Consejo Escolar y pueden convocar sus propias asambleas. Por otro lado, los alumnos pueden entrar en contacto con diferentes agentes sociales, científicos, culturales, administrativos, que pueden implicarse en los consejos de administración de los centros. Además, se potencia y se reconoce de alguna forma la efectiva participación de los alumnos en la vida de los centros cuando ostentan cargos de representación, certificando el centro este hecho adjuntándolo al diploma del grado académico.

Segundo. Otro contenido especial de la Educación para la ciudadanía democrática es la dimensión europea de la educación sobre todo a partir de Secundaria. Este aspecto está incluido en la formación del profesorado y en la potenciación del aprendizaje de otros idiomas, la promoción de intercambios y los estudios comparativos con otros sistemas educativos entre otras medidas. Se proponen materiales de apoyo para promover esta dimensión europea de la educación.

Por último, el otro gran tema que se incluye en la Educación para la ciudadanía democrática es la educación para un desarrollo sostenible²¹² y la especial atención por el Medio Ambiente. La Cumbre de Ministros de Educación y asuntos culturales de los diferentes länders, adoptó en junio de 2007 una resolución conjunta sobre Educación para un desarrollo sostenible en la escuela²¹³. A partir de esta cumbre se distribuyó una circular en los centros educativos, para su implementación, denominada, *Marco para el desarrollo global*. El objetivo es que los alumnos conozcan el vínculo existente entre globalización, desarrollo económico, consumo, polución ambiental, y desarrollo demográfico, salud y condiciones sociales. Se imparte a partir de la Educación Secundaria y de modo interdisciplinar.

1.4 Conclusión

Teniendo en cuenta lo que hemos analizado y las peculiaridades del sistema educativo alemán determinado sobre todo por su federalismo, concluimos que la Educación para la ciudadanía en Alemania es considerada más que como un aprendizaje concreto incluido en un currículo determinado, en un esfuerzo a realizar desde todas las disciplinas, implicando a todos los agentes que intervienen en la educación. Supone uno de los fines del sistema educativo en su conjunto. Se trata de potenciar sobre todo la participación democrática de los alumnos en los órganos escolares y promover una serie de valores democráticos como los analizados en el apartado anterior.

Por otro lado, la educación cívica es considerada más que en el ámbito escolar como un aspecto importante de la formación continua del ciudadano a través de los organismos correspondientes. Por último, a través de este tipo de educación se buscará fomentar una dimensión europea de la educación, por medio de medidas

²¹² COMISIÓN EUROPEA- EURYDICE, *La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo*, pág. 25, 2005.

²¹³ COMISIÓN EUROPEA, *Organisation of the education system, in Germany*, op. cit., 2008 / 200, 2009, p. 115

concretas como el aprendizaje de lenguas, la enseñanza bilingüe, el tratamiento de temas europeos en el aula y en la formación continua de los ciudadanos.

2. Francia

2.1. El sistema educativo francés.

El sistema educativo francés²¹⁴ se divide en cuatro etapas educativas: 1º La *Escuela Maternal* (correspondiente a la Educación Infantil española y también hasta los seis años de edad) que se divide en tres secciones: Petite (3 años), Moyenne (4 años) y Grande (5 años). 2º La *Escuela Elemental*, se correspondería con la Educación Primaria española con la salvedad que consta sólo de cinco cursos, divididos en un primer curso preparatorio que sirve de engarce entre la educación maternal y la educación elemental y de dos bienios (Elemental y Mediano). Los niños están en la escuela elemental hasta los once años. 3º El “*College*”, correspondería a nuestra Educación Secundaria y se divide en cuatro cursos estructurados en tres ciclos: El ciclo de Adaptación, al que le correspondería el sexto curso y que hace de engarce entre la escuela elemental y la enseñanza en el College. Le sigue el ciclo central al que corresponden dos cursos: quinto y cuarto. Por último, el ciclo de orientación, al que le corresponde sólo Tercero de College. A los 15 años los alumnos pueden ingresar en el Liceo. 4º El *Liceo*, es lo que correspondería al Bachillerato o a la Formación Profesional españoles. Al final de segundo, que en realidad es el primer curso de liceo, los alumnos escogen entre el Liceo General que desemboca en los estudios superiores de larga duración (Bachillerato español) o el Liceo Tecnológico que desemboca en ciclos de estudios más cortos de carácter profesional (Formación Profesional española). Con el ciclo terminal pues, al que corresponden dos cursos: primero y terminal, los alumnos concluyen su formación preuniversitaria y tienen la opción de elegir entre varios itinerarios formativos.

²¹⁴ Nos parece adecuado hacer una síntesis del sistema educativo francés a modo de introducción para conocer las peculiaridades del mismo y saber el contexto en el que se puede desarrollar la educación cívica. La información la hemos tomado de la página oficial del Ministerio de Educación francés: <http://www.education.gouv.fr/pid8/le-systeme-educatif.html> [Consulta: 23 Agosto 2011]

2.2. Aspectos y Principios Generales de la Educación en Francia

Francia es el país de los códigos. Napoleón organizó la legislación Civil francesa en el año 1804 y publicó el así llamado Código Napoleónico cuya influencia en Europa todavía hoy se deja percibir. Fiel a su estilo codificador y enciclopédico la legislación francesa ha creado también un “Código de Educación”, donde se recopilan y se aúnan las principales leyes educativas y en donde el sistema educativo lejos de caer en una dispersión normativa, encuentra en ese código un elemento condensador donde van a parar las grandes o pequeñas reformas educativas realizadas por los diversos gobiernos franceses.

Este Código de Educación²¹⁵ ha sido modificado desde sus comienzos en varias ocasiones. Una de las últimas reformas importantes se debe a la ley 2005 – 380 de 23 de abril de orientación y de programación para el futuro de la Escuela y a la ley 2006 – 396 de 31 de marzo. Esta última ley modificó el artículo L. 1111 –1 del código en donde se recogen los principales principios de la educación en Francia y que a nuestro objeto de estudio son de particular interés. Establece que la educación en Francia es la prioridad nacional y que la Nación fija como misión primaria de la Escuela hacer partícipe a los alumnos de los valores de la República. Es por tanto la formación en estos valores el primer cometido de la Escuela. ¿Cuáles son estos valores? La Igualdad, la Libertad, la Fraternidad y la Laicidad.

El mismo artículo continúa afirmando que el ejercicio del derecho a la educación se garantiza en orden a que el individuo pueda ejercer la ciudadanía, es decir, pueda participar y vivir en Sociedad. La educación, dirá el segundo párrafo de este artículo, prepara al niño y al adolescente, para el ejercicio de sus responsabilidades de ciudadano.

De especial interés nos parece la “laicidad de la educación” ya de alguna forma recogida en el preámbulo constitucional en el que se afirma que “*la organización de la enseñanza pública, gratuita y laica en todos los grados es un deber del Estado*”. Sin embargo, continuará diciendo el texto constitucional, “*el Estado tomará todas las*

²¹⁵ El *Code de l'éducation*, se puede encontrar en la página web oficial del ministerio de educación francés: <http://www.education.gouv.fr/cid2801/les-textes-officiels.html> [Consulta: 23 Agosto 2011]

disposiciones necesarias para asegurar a los alumnos de la enseñanza pública la libertad de cultos y de instrucción religiosa". El tema de la laicidad ha tomado especial interés en el reciente viaje del Papa Benedicto XVI a Francia en septiembre del año 2009 donde tanto el Santo Padre como el Presidente de la República en sendos mensajes acuñaron el término de "*laicidad positiva*", como la forma de mutuo reconocimiento y colaboración entre el Estado y la Iglesia²¹⁶.

2.3 La Educación Cívica en el sistema educativo francés contemporáneo

El gobierno francés, a través de la ley 2010 – 241 de 10 de marzo, publicó una serie de disposiciones apropiadas para regular ciertas cuestiones de enseñanza. En su artículo 9 trata precisamente de la educación cívica y establece que dicha educación debe comportar en todos los niveles educativos, desde la escuela maternal hasta el Liceo, una serie de elementos: 1º Debe consistir en una formación en los valores propios de la República. Como es sabido, estos valores se sintetizan en Libertad, Igualdad, Fraternidad y Laicidad. 2º Debe aportar a los alumnos el conocimiento y el respeto por los derechos del niño consagrados por la ley y por los tratados internacionales. 3º Debe informar sobre las organizaciones no gubernamentales, como entes que facilitan y promueven la participación política. 4º Debe educar al alumno como "consumidor". 5º Debe promover el respeto por las personas discapacitadas y favorecer el trabajo y el empeño por su integración social. 6º Por último debe sensibilizar a los alumnos en la participación en el servicio cívico.

En el sistema educativo francés, la educación cívica y moral se imparte en todos los niveles educativos y sus contenidos y metodologías se adecuan a la edad de los alumnos. Su enseñanza se divide en ciclos y el primero de ellos se imparte durante el último curso de la Educación Maternal y los dos primeros de la Escuela Elemental, cuando el niño tiene cinco a siete años de edad. En ese ciclo lo que se busca es que el alumno aprenda las reglas del comportamiento en Sociedad, aprenda a ser responsable y autónomo. Entre las competencias que se buscan en el alumno a través

²¹⁶ Se puede leer el discurso del Papa Benedicto XVI pronunciado el 12 de septiembre de 2008 ante las autoridades del Estado francés en el Elíseo en la web: <http://www.zenit.org/article-28400?l=spanish> [Consulta: 23 Agosto 2011]

de este tipo de educación y en esta etapa educativa están el reconocimiento de los símbolos de la República Francesa, el respeto por los demás y el respeto por las reglas que rigen la vida colectiva, la aplicación de los códigos de cortesía, el respeto por las normas de comunicación, el saber pedir ayuda y socorro en circunstancias de necesidad, el iniciar al alumno en saber justificar sus puntos de vista, formarles en los hábitos de higiene y en el trabajo en grupo.

En el segundo ciclo, que coincide con las edades de 8 a 10 años de edad, se imparte en tercero a quinto de la Escuela Elemental y las competencias que se buscan en los alumnos son: reconocer los símbolos de la Unión Europea, educación en la igualdad entre sexos, el formarles en la conciencia de la dignidad de la persona, los derechos humanos y los deberes cívicos, aprender a dialogar y a implicarse en proyectos conjuntos. Igualmente se continúa en la formación en los hábitos de higiene y a justificar los puntos de vista.

Una vez los alumnos pasan al College (de 11 a 14 años), lo que en nuestro país iniciaría con la Educación Secundaria, la educación cívica deja de tener entidad propia y se imparte dentro de la materia de Geografía e Historia. Los alumnos empiezan a formarse en la complejidad de la vida política y social y su objetivo es comportarse como personas responsables y conocer y abordar las nociones claves de la ciudadanía: la vida colectiva, los principios fundamentales de la laicidad, los valores de la diversidad: igualdad, seguridad, libertad.

Durante la época del Liceo los alumnos reciben treinta minutos semanales de Educación Cívica, Jurídica y Social en todos los itinerarios formativos y se plantean cuatro grandes temas: Urbanidad, Integración Social, Trabajo y Transformación de los lazos familiares. El contenido de este tipo de educación fue publicado por ley el 9 de agosto de 2000 y entró en vigor a partir del curso 2000 – 2001. Su finalidad es eminentemente formar al alumno como ciudadano. Implica dos dimensiones según el texto legal. Por un lado, implica una educación cívica propiamente dicha en cuanto al conjunto de conocimientos que debe apropiarse el alumno antes de su integración en la vida pública y social. La otra dimensión es meramente participativa, se trata de formar como ciudadano, entendiendo a éste como aquel que participa e interviene en la vida social. Por tanto, se tratará de dotar al alumno de las capacidades para lograr

esa participación efectiva, así pues se considera como un aprendizaje a la vez práctico y teórico.

Por otro lado, donde también se encuentra reflejada la concepción de la educación a la ciudadanía es en la enumeración de las competencias. La sexta competencia es la competencia social y ciudadana. Se trata de lograr ciudadanos responsables que sean capaces de percibir los valores universales como los derechos humanos, las reglas del Estado de Derecho, y los Usos sociales, además de desarrollar el sentido de pertenencia a un determinado país y a la Unión Europea. La competencia social busca eminentemente dos finalidades: La primera aprender a vivir en Sociedad, por medio de la adquisición de conocimientos de las reglas y normas sociales, a trabajar en equipo, a evaluar las consecuencias de los actos, etc.

En segundo lugar a prepararse para la Vida en Sociedad, finalidad eminentemente práctica, a través de la comprensión de las instituciones de una democracia vivida , los principios fundamentales de la República, el conocimiento de la lengua francesa y de la historia nacional, de los símbolos patrios, de la declaración de derechos humanos, de las reglas fundamentales de la democracia, de las nociones jurídicas más importantes, del funcionamiento institucional. Entre las actitudes a lograr se encuentran las de lograr el espíritu crítico, el discernir la información, saber argumentar y saber construir una opinión propia.

2.4 El Comité de Educación para la Sanidad y la Ciudadanía (CESC) en las Escuelas francesas.

Estos comités fueron creados para cada centro educativo por el Decreto 2008 – 263 de 14 de marzo. Forman parte de él el director del centro, representantes del personal académico, de los padres de familia, de los alumnos y por personal sanitario especializado²¹⁷.

²¹⁷ La información sobre los Comités de Educación para la Salud y la Ciudadanía están sacadas de la página web del ministerio de Educación Francés: <http://eduscol.education.fr/cid46871/comite-education-sante-citoyennete.html> [Consulta: 23 de Agosto 2011]

Su misión es contribuir a implementar la Educación para la Ciudadanía, preparar el plan de prevención contra la violencia, el proponer acciones para ayudar a los padres en dificultades y luchar contra todo tipo de exclusión en el ámbito escolar, además de definir planes de educación sanitaria, según lo requieran las necesidades y circunstancias del propio centro.

Es un órgano asesor de la dirección y del consejo de administración del centro, con funciones de reflexión, de observación, de proposición de medidas concretas finalizadas a la promoción de la ciudadanía activa y a la prevención de la violencia, y con facultades para ponerlas en práctica y evaluar la educación para la ciudadanía y la prevención contra la violencia que se recibe en el centro. Supone un instrumento más para colaborar en el aprendizaje de lo que debe ser la vida en Sociedad.

2.5 Políticas educativas del Gobierno Francés. La lucha contra la homofobia.

Dentro de las políticas educativas diseñadas por el gobierno francés se trabajan aspectos como: la ayuda a estudiantes con dificultades, aplicaciones informáticas de gestión administrativa, el refuerzo en idiomas extranjeros, la flexibilidad del mapa escolar, la creación de una plataforma común de conocimientos y competencias y la lucha contra la homofobia²¹⁸. Quisiéramos detenernos en esta última política educativa para analizar si bajo la misma se pueden encontrar aspectos de ideología de género como también se le ha criticado tener a la Educación para la ciudadanía española.

¿En qué consiste la política educativa contra la homofobia? De un primer análisis se deduce que se enmarca dentro de una política más general de lucha contra todo tipo de discriminación (racismo, antisemitismo, machismo y homofobia) y de promoción de la igualdad de oportunidades. Así pues, la escuela debe ser un medio adecuado para promover la igualdad entre hombres y mujeres, tomar conciencia de las discriminaciones, sensibilizar en el respeto por las diferencias y en evitar los

²¹⁸ La descripción de estas políticas educativas y en concreto a la lucha contra la homofobia se puede encontrar en la página web del ministerio de educación francés: <http://eduscol.education.fr/cid50566/lutter-contre-l-homophobie.html> [Consulta: 23 de Agosto de 2011]

estereotipos. Se implementa además, un número telefónico (conocido como “línea Azul”), puesto a disposición de los alumnos para asesorarles y apoyarles en la búsqueda de su identidad y orientación sexual. Esta línea Azul se promueve en todos los “Colleges” (centros de educación secundaria para niños de 11 a 14 años) y Liceos (Centros educativos para jóvenes de 15 a 18 años). Además, se crea un organismo dedicado específicamente a la lucha contra las discriminaciones y la igualdad²¹⁹ que tiene competencias a nivel nacional, entre otras cosas, para elaborar recomendaciones dirigidas a prevenir las discriminaciones debidas a la orientación sexual de los alumnos. Por último, dos asociaciones como S.O.S. homofobia y Contact han recibido la Acreditación Nacional del Ministerio de Educación francés en el año 2008 para la realización de cursos, conferencias y proyectos educativos en todos los centros educativos franceses.

Luc Chatel, ministro de educación nacional, en comunicado de prensa en mayo del 2010 afirmaba que “*desea hacer de la lucha contra la discriminación sexual y, en particular contra la homofobia, la piedra angular de sus acciones*”²²⁰ como ministro de educación, hasta el punto de considerarlo una “prioridad educativa” en los próximos cursos académicos. El ministerio de educación francés, por lo tanto, se compromete a promover y distribuir en los centros educativos materiales y recursos didácticos sobre lucha contra la homofobia (carteles, folletos, documentales, etc) y solicita la colaboración de todas las instancias administrativas para ello como directores e inspectores de educación.

2.6 La Educación Sexual en los centros educativos franceses

La introducción de la educación sexual obligatoria se prevé en el código de educación, en su parte legislativa, en la disposición 312 – 16 y 17²²¹. En él se

²¹⁹ Dicho organismo recibe el nombre de H.A.L.D.E (Alta Autoridad para la lucha contra la discriminación y por la igualdad)

²²⁰ Nota de prensa de Luc Chatel de 17 de mayo de 2010 que puede encontrarse en la web oficial del Ministerio de Educación: <http://www.education.gouv.fr/cid51631/engagements-de-l-education-nationale-dans-la-lutte-contre-l-homophobie.html> [Consulta: 23 de Agosto de 2011]

²²¹ El *Plan General de la Educación Sexual* se encuentra introducido en el Artículo L312 - 16 y 17 del Código de Educación, modificado por la Ley N ° 2004-806, de 9 de agosto de 2004 - art. 48. Publicado en el Diario Oficial del Gobierno Francés (Journal Officiel de la République Française) de 11 de agosto 2004. Puede

establece que la educación sexual se impartirá en todos los centros educativos y en todos los niveles educativos desde la Escuela Elemental hasta el Liceo, durante tres sesiones anuales a alumnos con edad homogénea.

Pero tal vez el documento que nos ayudará a conocer mejor el perfil de la educación para la sexualidad en Francia será la circular del Ministerio de Educación francés de 17 de febrero de 2003 y dirigida a todos los responsables educativos, directores de centros educativos e inspectores de educación²²². En el presente trabajo no pretendemos hacer un análisis pormenorizado de esta circular pero sí al menos de establecer sus características esenciales y su trasfondo antropológico y filosófico. Las preguntas que de alguna forma nos guiarán en la lectura de este documento son: ¿Se obliga por parte del Gobierno francés a introducir una determinada visión de la sexualidad en las escuelas? ¿Qué papel o qué trato se le da en este importante terreno a la familia? ¿Qué bases antropológicas están presentes en el fundamento de la educación para la sexualidad?

En referencia a la primera cuestión, de si se trata de imponer una educación sexual determinada en las escuelas, el documento nos dice que la educación sexual supone un elemento esencial en la construcción de la persona y que es de vital importancia para la educación ciudadana y social. Por tanto, a los Gobiernos, les interesa de alguna forma, garantizar esta educación sexual. En primer lugar como promotor del sistema educativo nacional, le interesa todo aquello que de alguna forma afecte a la construcción personal y a la formación de los ciudadanos y lo considera como una de las misiones prioritarias de la Escuela. Pero además, porque la sexualidad humana de cada individuo traspasa el ámbito meramente subjetivo y se convierte en un factor social con repercusiones colectivas en las que el Estado de alguna forma tiene que intervenir. Y, ¿cuáles son esas repercusiones colectivas de la sexualidad humana individual? En la circular se menciona con claridad que esta educación sexual forma

encontrarse el texto íntegro de la mencionada ley en la web oficial: <http://www.journal-officiel.gouv.fr/frameset.html> [Consulta: 23 de Agosto de 2011] Las modificaciones referidas al Código de Educación pueden verse en la web: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191> [Consulta: 23 de Agosto de 2011]

²²² Esta circular se encuentra disponible en la web del Ministerio de Educación: <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo030227/MENE0300322C.htm> [Consulta: 23 Agosto 2011]

parte de una política nacional de prevención y reducción de embarazos no deseados, de infecciones de enfermedades de transmisión sexual como el VIH/SIDA, la protección de la juventud y de la infancia de la violencia, la pornografía, la explotación sexual y, en última instancia, la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones de tipo sexista u homófobo.

La otra pregunta que buscamos responder es el papel que las familias tienen en esta política de promoción de la educación sexual en las escuelas. El documento reconoce formalmente que en el terreno de la educación sexual el papel político es complementario al de las familias; pero del mismo modo reconoce que este tipo de educación forma parte de la misión educativa de la Escuela dadas las repercusiones ya mencionadas en el terreno de formación personal como de inscripción social. Y enfatiza igualmente que esta educación debe estar presente en la escuela pero con respeto a las familias y a sus creencias. Pero a pesar del reconocimiento formal de su papel complementario, esta política de promoción de la educación sexual, no arbitra, en la práctica, modalidades de actuación y colaboración de las familias como las primeras responsables de la educación moral y sexual de sus hijos. Introduce la educación sexual según unas bases éticas y antropológicas determinadas, en las escuelas, colleges, liceos y universidades francesas pero sin arbitrar cauces de participación de las familias o regular, en su caso, la objeción de conciencia. Reconocer pues su papel complementario, es de alguna forma presuponer, que la educación que se da en las familias es al menos en su mayoría, de similar orientación que la que se propone en el documento y lo que hace el sistema educativo es reforzar lo que ya se recibe en el ámbito del hogar. Es decir, que en realidad no supone un reconocimiento radical de su papel subsidiario (sólo en caso de que la familia no pueda ejercer sus funciones) sino complementario, presuponiendo que su acción es continuadora de una educación sexual en el mismo sentido ofrecida en las familias.

Por último, nos preguntamos sobre las bases antropológicas y éticas, que de alguna forma se insinúan en el documento. Se reconoce que la educación sexual que debe impartirse debe incluir componentes biológicos, psicológicos, emocionales, sociales, culturales y éticos. Está fundamentada en los principios de la tolerancia, la libertad y el respeto por los demás. Pero establece igualmente, que a nivel ético debe distinguirse en una ética de lo privado y en una ética de lo público que como

veremos es la clave de bóveda de la Educación para la Ciudadanía. A nivel privado se debe respetar la conciencia individual, la intimidad y la privacidad. Pero a nivel público este tipo de educación se debe impartir sin verse afectada por los planteamientos de moral individual. Es un elemento que afecta al Orden Público, dadas sus implicaciones en el campo de la sanidad pública ya mencionadas, que justifica la intervención política en aras a formar a los ciudadanos en la prevención de enfermedades de transmisión sexual, de embarazos no deseados y de posibles brotes de violencia y discriminación de carácter sexista y homofóbico. Estos tres elementos hacen necesaria la promoción de una determinada educación sexual que aunque formalmente respete las convicciones éticas de los ciudadanos, constituya la verdadera y única “ética pública”. Las clases de educación sexual se imparten en todos los niveles educativos desde la Escuela Elemental hasta el Liceo y en ella tienen que intervenir de algún modo el personal escolar y el personal sanitario.

Este personal sanitario presente en la escuela, es el encargado de actuar el protocolo nacional de contracepción de emergencia que prevé la dispensación de la píldora del día después en el ámbito escolar, sin necesidad de prescripción médica ni de permiso paterno.

Entre los objetivos de la educación sexual, está conocer las diferentes dimensiones de la sexualidad y formar en actitudes de responsabilidad de cara a la Sociedad y a la familia y en apoyar la construcción de la identidad sexual de los alumnos y a elegir su género. Se trata, pues, de construir la identidad de género de los alumnos. Por tanto observamos que a la base del planteamiento de este tipo de educación se encuentra la ideología de género y la impartición de una ética pública que desde el planteamiento de la circular, no tiene que ser beligerante con las éticas privadas a las que formalmente se les respeta pero realmente se les arrincona.

2.7 Conclusión

Al estudiar el caso francés, nos damos cuenta de la necesidad de ampliar el espectro de análisis más allá de lo que en los diferentes países es la Educación para la Ciudadanía o la educación cívica. Como hemos analizado en el caso francés, el desarrollo de la educación cívica no contiene mayores problemas éticos o filosóficos.

Es considerada como una modalidad de formación en los valores esenciales de la República: libertad, igualdad, fraternidad y laicidad. Recoge dimensiones tales como la educación política, la educación cívica, la participación ciudadana y otros.

El problema nos viene al analizar determinadas políticas educativas en donde sí se pueden hacer objeciones de tipo ético y sobre todo plantearnos si dichas políticas no suponen de algún modo interferencia en derechos humanos de contenido educativo, como es el derecho de los padres a educar a sus hijos en sus convicciones morales en terrenos tan decisivos como el terreno de la educación sexual. Otro tema que nos plantea y que ya hemos visto anteriormente será la distinción entre ética pública y ética privada y plantearnos si desde una ética pública se pueden impartir dentro del ámbito educativo concepciones morales que van en contra de planteamientos éticos de los padres. El caso francés, nos hace preguntarnos el límite de la Escuela en la formación moral. Es evidente que la formación moral debe estar presente y no sólo presente sino fundamentar toda actuación educativa. Pero la siguiente pregunta es: ¿Qué tipo de educación moral? ¿En qué valores morales somos capaces de educar y formar a las generaciones futuras en los que todos estemos de acuerdo? ¿Existe una ética común universal para todos? ¿Hay valores comunes y universales? Temas que merecen un estudio detenido y que trataremos de abordar más adelante.

La Educación para la Ciudadanía en España, ha recibido la crítica de entrometerse en valores morales cuya educación corresponde primariamente a los padres. Más adelante veremos la veracidad o no de esta afirmación. Aspectos como los criticados en la Educación para la ciudadanía española son los que hemos visto presentes en la educación a la sexualidad francesa. Más allá de la educación para la ciudadanía, habrá que ver la influencia que en el terreno moral tienen otras políticas educativas como la educación sexual que se considera también componente de una educación para la vida social dada sus implicaciones en la salud pública.

En España, la ley orgánica de salud sexual y reproductiva y de interrupción voluntaria del embarazo, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 4 de marzo de 2010, es un ejemplo. Su alcance llega hasta el ámbito educativo. En su artículo 5 establece que los poderes públicos garantizarán la educación afectivo sexual, y reproductiva e introduce en el artículo 9 la educación sexual en el sistema educativo

español, según unos parámetros determinados similares a los previstos en el caso francés.

Por tanto el campo de estudio se abre. Tratar todas las políticas educativas y su influencia en la formación moral de los alumnos y sus implicaciones en los derechos humanos de contenido educativo, sería motivo de otra tesis doctoral. Con sencillez nos limitamos a expresar el contenido de la educación para la ciudadanía pero abriendo las ventanas que sean pertinentes para analizar esas políticas educativas que pueden suponer una violación de derechos fundamentales de tipo educativo.

3. Italia

3.1. Los antecedentes de la Educación Cívica en Italia

Iniciamos nuestro estudio a partir de la promulgación de la Constitución Italiana de 1948. Ya la Asamblea Constituyente italiana que promulgaría la Constitución aprobó por unanimidad una propuesta del entonces jovencísimo Aldo Moro que consistía en que *“la Carta Constitucional encuentre sin tardanza un puesto adecuado en el cuadro didáctico de la Escuela Italiana de todo orden y grado, con el fin de hacer consciente a las jóvenes generaciones italianas las conquistas sociales y morales que constituyen ya una herencia segura del pueblo italiano”*²²³. Pensemos que Italia venía de la Segunda Guerra Mundial y del Fascismo con todo el influjo educativo que éste trajo consigo. Era importante, por tanto, proponer, por medio de la educación, el nuevo orden constitucional a las nuevas generaciones y de alguna forma, trabajar por reorientar el pensamiento político de los italianos hacia la Democracia y la Constitución. Sin embargo, desde que se promulgó la Constitución Italiana hasta que se introdujo de hecho su enseñanza y la educación cívica pasaron diez años. Fue el mismo Aldo Moro quien, ya ministro de Educación, introdujo a

²²³ CORRADINI, L., *“La Costituzione nella scuola: difficoltà e prospettive, a 50 anni dal decreto di Aldo Moro sull'educazione civica”*, La cita y el análisis que presentamos se encuentra en el texto escrito por Luciano Corradini, profesor emérito de Pedagogía en la Università tre de Roma y disponible en la web: <http://www.lucianocorradini.it/publicazioni/la-costituzione-nella-scuola-difficolta-e-prospettive.html> [Consulta: 22 de agosto de 2011]

través del decreto n° 565 el 13 de junio de 1958, el decreto que ha pasado a la historia por denominarse el Decreto Moro.

La vigente ley italiana n° 169 de 30 de octubre de 2008 en la que se establece el retorno de la enseñanza constitucional a las aulas italianas encuentra de algún modo su antecedente en el decreto de Aldo Moro de 1958. Un decreto en el que la enseñanza de la Constitución se proponía de forma transversal, como una enseñanza dentro de la Historia e impartida por el propio profesor de esta materia, como parte curricular de la misma, sin identidad propia por lo tanto, sin una nota evaluadora específica y con un horario de apenas dos horas mensuales. La asignatura de Historia pasó a denominarse “Historia y Educación Cívica” pero poco a poco la escasa educación cívica que se impartía fue absorbida por la enseñanza de la Historia y fue derivando a una materia y una enseñanza meramente “marginal”. Las reformas educativas posteriores de los años sesentas, setentas y ochentas trataron de darle nuevo contenido a la Educación Cívica pero no lograron rescatarla de la marginalidad. En 1996 el mismo Luciano Corradini, autor y cerebro de la introducción en el 2008 de la enseñanza de “Cittadinanza e Costituzione” presidió una comisión que elaboró un proyecto para reproponer la enseñanza de la Constitución a tenor de sendas directivas de la Unión Europea y recomendaciones de diversos organismos internacionales. Dicho proyecto jamás vio la luz debido al cambio de gobierno que tuvo lugar ese mismo año. Llegamos así a la Ley de Moratti de 2003 y a sus sucesivos desarrollos.

3.2. Educación para la Convivencia Civil de la Ley Moratti de 28 de marzo de 2003 y los sucesivos decretos de desarrollo.

La ley Moratti²²⁴, publicada a finales de marzo de 2003, delega en el Gobierno de la nación la capacidad de definir las normas generales sobre enseñanza. En su artículo 1 establece que el Gobierno puede adoptar normas generales para diseñar el sistema de enseñanza y de Formación Profesional, a través de uno o más decretos legislativos, dentro de los 24 meses posteriores a la publicación de esa ley. En el

²²⁴ El texto de la Ley Moratti, de 28 marzo 2003, se puede encontrar en la web oficial de la Cámara parlamentaria italiana en: <http://www.camera.it/parlam/leggi/030531.htm> [Consulta: 22 agosto 2011]

artículo 2 de la misma, se recogen los principios y criterios directivos de la enseñanza entre los que figura la promoción de una formación espiritual y moral inspirada en la Constitución y en la toma de conciencia histórica de pertenencia a la nación y a la unidad europea. Entre los objetivos que la ley Moratti establece para la Escuela Primaria está la de “educar para la convivencia civil”. Son pequeñas referencias que hay en la ley a una determinada concepción de educación cívica, pero habrá que esperar a su desarrollo en los sucesivos decretos legislativos para ver su concreción.

Efectivamente, el 19 de febrero de 2004 es publicado el decreto legislativo número 59²²⁵, relativo a la definición de las normas generales referidas a la “Scuola dell’Infanzia” y al primer ciclo de la Enseñanza que comprende la Escuela Primaria y la Escuela Secundaria de Primer Grado hasta los 14 años de edad. Con carácter transitorio, los artículos 12, 13 y 14 se refieren a sendos proyectos pedagógicos para la Escuela de la Infancia, Primaria y Secundaria de Primer Grado respectivamente que son publicados en los correspondientes anexos a la norma.

En los mencionados anexos, aparece la mención a la formación en la convivencia civil, que en la Educación Primaria es considerada como el punto de llegada de todo tipo de conocimiento. En el quinto curso de Primaria (10 años) y en el tercer año de la Secundaria de Primer Grado (14 años), se introduce la asignatura de “Educación para la convivencia civil”²²⁶ que se divide a su vez en seis áreas:

1. Educación para la Ciudadanía (*Educazione alla cittadinanza*), que consiste en conocer los principios constitucionales, los símbolos patrios, la organización estatal, normativa internacional sobre derechos humanos y las organizaciones internacionales, la naturaleza de la ley y de la norma jurídica y los sistemas de organización local. Pretende a su vez conseguir una serie de habilidades como el

²²⁵El texto del Decreto Legislativo 59 / 2004 se puede encontrar en la web oficial del parlamento italiano, con las referencias a los anexos mencionados: <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/deleghe/04059dl.htm> [Consulta: 22 agosto 2011]

²²⁶ Para analizar el contenido de la Educación para la convivencia civil en Italia nos hemos servido del Archivo- Quaderni degli Annali dell’istruzione, 4/ 2005, *Educazione alla convivenza civile. Problemi e ipotesi didattiche*, Le Monnier. Disponible en la web: <http://www.annaliistruzione.it/archivio/archivio.htm> [Consulta: 22 de agosto de 2011]

diálogo, la autonomía personal, participar en actividades de grupo, reglamentar la actividad en el aula y empeñarse en acciones de solidaridad.

2. La Educación Vial (*Educazione stradale*), cuyo contenido se refiere al código de circulación y a las habilidades propias de la educación vial.

3. La Educación al Medio Ambiente (*Educazione ambientale*), sobre el uso apropiado del Medio Ambiente.

4. Educación para la salud (*Educazione alla salute*), sobre aspectos de higiene y de salud corporal.

5. Educación alimentaria, (*Educazione alimentare*), sobre nutrición y alimentación sana.

6. Educación de la afectividad (*Educazione dell'affettività*), que en Primaria se centra en el conocimiento de sí mismo, las diferencias entre sexos, formas de expresión personal, activar modalidades de escucha hacia los demás, activar modalidades relacionales positivas con los compañeros y con los adultos teniendo en cuenta sus características sexuales, responder a la pregunta sobre el bien y el mal y en la Secundaria, a los 14 años, se centra en profundizar en el conocimiento de sí, saber comportarse con las personas de distinto sexo, reconocer la relación entre afectividad, sexualidad y moralidad, la anatomía del aparato reproductor, cambios físicos y psicológicos de la adolescencia. Entre los contenidos que se consideran adecuados para la convivencia civil se encuentra el desarrollo afectivo y sexual tanto a nivel personal como social²²⁷. Del mismo modo, la afectividad es tomada como modo de aproximación a la realidad, más allá del conocimiento intelectual²²⁸ y como constante apertura a los otros²²⁹.

Pero este tipo de enseñanza a la convivencia civil, con su enorme complejidad y heterogeneidad de contenidos, fue desmontada al poco tiempo por el ministro de Educación, Giuseppe Fioroni. La necesidad de una educación cívica basada en el texto constitucional se iba imponiendo de algún modo en la política educativa

²²⁷ Archivio- Quaderni degli Annali dell'istruzione", 4/ 2005, *op. cit.*, p. 11 - 12

²²⁸ Archivio- Quaderni degli Annali dell'istruzione", 4/ 2005, *op. cit.*, p. 11.

²²⁹ Archivio- Quaderni degli Annali dell'istruzione", 4/ 2005, *op. cit.*, p. 25

italiana. Incluso el mismo Presidente de la República, Giorgio Napolitano, pedía que: *“la Carta Constitucional y sus disposiciones vengan sistemáticamente enseñadas, estudiadas y analizadas en las escuelas italianas, para ofrecer a los jóvenes un cuadro de referencia indispensable para construir su futuro de ciudadanos conscientes de los propios derechos y deberes”*²³⁰.

3.3. La competencia social y cívica en la Enseñanza Obligatoria italiana.

En el Decreto n. 139 el 22 de agosto de 2007²³¹ se pusieron las bases para la última reforma educativa italiana. En él, se hace referencia a las competencias claves a adquirir por los alumnos en los distintos niveles educativos y entre ellas la competencia social y cívica.

En el anexo I del Decreto 139 se introducen los ejes culturales de la educación obligatoria. Junto al eje lingüístico, el matemático, el científico - tecnológico, se sitúa el eje histórico social. Es dentro de este eje donde se sitúa la competencia clave social y cívica cuyo contenido se concreta esencialmente en conocer el marco de obligaciones y de derechos garantizados por la Constitución. Las capacidades, habilidades y conocimientos a conseguir en este eje cultural consisten en comprender los principios fundamentales de la Constitución italiana, individuar las características esenciales de toda norma jurídica, identificar los principales sistemas de organización social y la relación entre la Familia, la Sociedad y el Estado, reconocer las funciones del Estado, las regiones, los entes locales e identificar el papel de las instituciones europeas y formar a los alumnos en actitudes responsables con el medio ambiente²³².

Por último, en el anexo II de dicha norma, se introducen las competencias clave de ciudadanía que se pretenden lograr en toda educación obligatoria. En

²³⁰ Dichas palabras fueron dichas por el Presidente de la República Italiana, Giorgio Napolitano en 2008 en el Convenio de la Asociación Profesional Católica de Profesores, Directivos y Formadores y que se puede encontrar en la web: http://www.cittadinanzaecostituzione.net/riflessioni/caccia_tesoro.htm [Consulta: 22 de agosto de 2011]

²³¹ Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto 22 de agosto 2007, disponible en la web: <http://gazzette.comune.jesi.an.it/2007/202/1.htm> Consulta: 22 de agosto de 2011]

²³² Todas estas capacidades están mencionadas en el Anexo del decreto 139, del Ministero della Pubblica Istruzione.

concordancia con la legislación europea sobre educación para la ciudadanía, se evidencia que educar para la ciudadanía es “educar” al ciudadano en sentido amplio, con el fin de conseguir unas competencias útiles para el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia social, tales como, aprender a aprender, proyectar, comunicar, colaborar y participar, actuar de modo responsable y autónomo, resolver problemas, individuar conexiones y relaciones, adquirir e interpretar la información.

Los planes de Estudio de todos los niveles educativos han sido elaborados a través Indicaciones Nacionales publicadas por el Ministerio della Pubblica Istruzione en el año 2007.

3.4. La introducción de “Cittadinanza e Costituzione” en el sistema educativo italiano.

La enseñanza de “Cittadinanza e Costituzione” fue introducida por el Decreto Ley nº 137 de 1 de septiembre de 2008²³³, con el título de “Disposiciones Urgentes en materia de Educación y Universidad”. Dicho Decreto Ley fue convertido en ley mediante la Ley de 30 de octubre de 2008. En el artículo 1 de dicho Decreto Ley se establece que a partir del año 2008/2009 (segundo año de cambio del sistema educativo) se activan acciones de sensibilización y de formación con el fin de adquirir en el primer y segundo ciclo, los conocimientos y las competencias de “Cittadinanza e Costituzione”, en el ámbito de las áreas de Historia y Geografía y Ciencias Sociales. Este tipo de enseñanza se introduce en la Escuela de la Infancia, en Primaria y en Educación Secundaria de Primer y Segundo Grado. En la Ley de 30 de octubre de 2008 se introduce también la novedad de promover el conocimiento del pluralismo institucional y los Estatutos Regionales junto a la enseñanza de la “Cittadinanza e Costituzione”. De alguna forma supone reproponer el decreto Moro 50 años después.

Esta novedad se implementa en virtud del artículo 11 del Decreto nº 275 del Presidente de la República del 8 de marzo de 1999 que establece la capacidad del Ministerio de la Pubblica Istruzione de promover eventualmente proyectos

²³³ El texto íntegro de esta ley se puede encontrar en: <http://www.camera.it/parlam/leggi/decreti/08137d.htm>
[Consulta: 23 de agosto de 2011]

educativos de carácter nacional, cuyo objetivo sea explorar posibles innovaciones en la Ordenación Académica y su articulación, duración e integración en otros sistemas. Es por tanto una medida que está en fase experimental.

El mencionado Decreto Ley fue confirmado por el Decreto del Presidente de la República de 20 de marzo de 2009 que introduce la enseñanza de “Cittadinanza e Costituzione” en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria de Primer Grado.

La introducción de esta enseñanza obedece al objetivo de enseñar a las jóvenes generaciones cómo ejercitar la democracia y la ciudadanía activa y el motivo es el 60º Aniversario de la Constitución Italiana que da pie a enseñar y promover el texto constitucional en las escuelas italianas. Esta enseñanza se realiza de forma autónoma por medio de una materia independiente, con 33 horas anuales y a lo largo de toda la vida académica del alumno desde la Educación de la Infancia hasta los 16 años.

Con el Término “Cittadinanza” se quiere indicar la capacidad de sentirse ciudadanos activos, conscientes de sus derechos y deberes. Por su parte, la “Costituzione” no sólo es el documento fundamental de la Sociedad italiana. Es también un mapa de valores, un cuadro de referencia como señalaba el propio Presidente de la República con ocasión del 60º aniversario de la Constitución. Al estilo de lo que se propone en los planteamientos de este tipo de enseñanza en los organismos internacionales, también la enseñanza de “Cittadinanza e Costituzione” se propone hacerla realidad mediante la efectiva práctica de la democracia en la escuela y en las organizaciones estudiantiles y locales. Implica una educación dentro de un contexto intercultural.

Los contenidos de esta materia son, para la Escuela de la Infancia, el valor de la familia, de la escuela, de la comunidad. En la escuela Primaria se tratarán los temas de los derechos humanos, la educación cívica, la tutela del medio ambiente, la salud y la multiculturalidad. En la escuela secundaria de Primer Grado se analizará el texto constitucional, los derechos humanos fundamentales, los derechos de los trabajadores, los organismos internacionales. Se finaliza con el contenido de la materia en el Segundo Grado de la Educación Secundaria en donde se analizarán las

problemáticas actuales, la ciudadanía activa, el cuidado del medio ambiente, el juego limpio en el deporte, y educación vial adaptada a la edad de los alumnos.

3.5. Conclusión

Visto y analizado todo lo cual, creemos que la educación cívica italiana está tomando el camino de vuelta, retornando a la enseñanza de los principios constitucionales y construyendo la educación para una ciudadanía activa y moderna, en una sociedad multicultural y globalizada, en torno al marco de valores referenciados en el texto constitucional hace sesenta años. Es una educación para el hoy pero en base a los valores morales de siempre, permanentes y universales, recogidos en la Constitución. A diferencia de la Educación para la ciudadanía propuesta en nuestro Ordenamiento Jurídico, la italiana es una educación que se ha ido modelando en el tiempo y poco a poco ha ido realizando un camino circular para terminar proponiendo los mismos principios de hace 60 años. En el caso español, como hemos visto, los valores constitucionales y la organización institucional del Estado, se mezclan con otros valores “innovadores” que condimentan la Educación para la Ciudadanía hasta el punto de cambiar el sabor de los valores fundamentales de nuestra vida social desde hace treinta años.

4. Polonia

4.1 Peculiaridades históricas con influencia en la Educación Cívica en Polonia

Tratar de comprender con mayor plenitud la educación cívica que se imparte actualmente en el sistema educativo polaco requiere una previa introducción histórica²³⁴ y un estudio aproximado de su especificidad como país europeo.

²³⁴ La información sobre el panorama histórico del sistema educativo polaco la hemos obtenido del documento: EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009, pp. 10 a 23.* Disponible en la web: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php#poland [Consulta: 23 de Agosto 2011]

Para nosotros son estas características esenciales de la idiosincrasia polaca que a continuación vamos a describir, las que tienen un reflejo nítido en la configuración de los principios esenciales de su sistema educativo en general y de la educación cívica en particular. Polonia, desde su origen como nación en el siglo X, ha estado ligada al Cristianismo e introducida en la Tradición Latina. Aunque existe una distinción clara entre Iglesia y Estado y ninguna Religión tiene el carácter de estatal, las estadísticas oficiales afirman que un 90 % de la población es católica²³⁵. Las relaciones Iglesia Católica y Estado se regulan en virtud del Concordato entre la Santa Sede y la República Polaca de 1998. La clase de Religión Católica en Polonia tiene el carácter de optativa según la elección de los padres y la Iglesia, a partir de la apertura de Polonia a la Democracia, tiene el derecho de abrir y gestionar centros educativos, derecho que no se le reconocía durante los años de gobiernos filocomunistas.

No obstante, como muestra de la influencia que el Cristianismo tiene en la configuración de la cultura y en la educación polaca, la Ley de Educación del 7 de septiembre de 1991, establece que: “*la Educación en Polonia ... está guiada por los principios contenidos en la Constitución de la República de Polonia, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención Internacional de los derechos civiles y políticos y en la Convención Internacional de los Derechos del Niño*” y continúa: “*La Educación y la formación, respetando el sistema de valores del Cristianismo, está basado en principios éticos universales*”²³⁶. Es decir, ya desde la configuración de los principios esenciales del sistema educativo polaco, la misma ley expresa la conciencia de su vinculación al sistema de valores propio del Cristianismo que está en el fundamento de la herencia cultural polaca.

Un segundo elemento característico que nos interesa resaltar es que históricamente Polonia, a pesar de las confrontaciones históricas con sus países vecinos, ha sido un país con una importante tradición de respeto por las libertades individuales. La primera Constitución polaca data del año 1791 y es la primera

²³⁵ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009*, p. 12

²³⁶ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009*, p. 22

constitución europea y la segunda a nivel mundial después de la de Estados Unidos y garantizó un considerable grado de libertad y justicia para sus ciudadanos²³⁷. Por otro lado, fue Polonia el primer país donde hubo una autoridad nacional encargada específicamente de cuestiones educativas y comprometida con garantizar la educación a sus ciudadanos²³⁸.

Un tercer elemento decisivo en la configuración de la educación cívica en Polonia es su fuerte dosis de patriotismo, de pretender resaltar lo específicamente “polaco”. Efectivamente, Polonia ha sido un país que durante siglos ha tenido que luchar por su independencia y por el respeto a su peculiaridad nacional frente a sus países vecinos: Rusia, Prusia y Austria. A finales del siglo XVIII y en etapas sucesivas, Polonia fue fraccionada en tres partes y cada una de ellas fue asignada a un país vecino: Rusia, Prusia y Austria. A partir de ese momento, la historia polaca se sintetiza en una búsqueda y lucha esforzada por su independencia. Durante 123 años. Polonia desapareció del mapa europeo y dejó de existir como país independiente hasta que en 1918, al finalizar la Primera Guerra Mundial, le fue devuelta su integridad territorial y nacional. Pero esa independencia que gozó desde 1918 hasta la invasión alemana de 1939 que dio inicio a la Segunda Guerra Mundial, fue relativizada por la Ocupación Nazi²³⁹ primero y posteriormente con el totalitarismo comunista desde 1945 hasta 1989. Se puede decir por tanto, que es ahora, en la actual coyuntura histórica donde Polonia tiene el horizonte de una vivencia plena de su soberanía nacional y democrática y un horizonte de paz, estabilidad y libertad después de 200 años y en donde la educación cívica con respeto por la herencia cultural polaca, será decisiva para concienciar a los ciudadanos de su peculiaridad histórica. Por eso, los valores nacionales y patrióticos, en la educación cívica polaca tendrán un papel importante²⁴⁰. La misma ley de Educación de 1991, establece que la educación en Polonia, además de servir al desarrollo del sentido de responsabilidad de la juventud,

²³⁷ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009*, p. 10

²³⁸ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009*, p. 18.

²³⁹ Durante la Segunda Guerra Mundial, un quinto de la población polaca desapareció.

²⁴⁰ Así se deduce del Estudio que Eurydice publicó en 2005 sobre la Educación para la Ciudadanía en el contexto social europeo (página 25 de su edición en español).

sirve para suscitar en ellos la admiración por la patria y el respeto por la herencia cultural polaca²⁴¹.

Otro elemento importante en la configuración educativa polaca es su dimensión europea. Polonia es un país con una clara vocación europea y es consciente de ello. En la misma ley de educación, después de señalar que la educación persigue formar a la juventud en los valores patrios y comunicarles la herencia cultural polaca, añade: “*a la vez que está abierta a los valores de la cultura europea y mundial*”²⁴². Después de más de 40 años de totalitarismo, Polonia ha buscado su reinserción a las democracias europeas. En 1991 ingresó como miembro del Consejo de Europa, en 1996 en la OCDE (Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico), en 1997 en la OTAN y en mayo de 2004 ingresó como miembro de pleno derecho en la Unión Europea. Esta dimensión europea se va a notar en su política educativa de una forma nítida y clara como veremos en un apartado posterior.

Por último, otra nota característica de la educación polaca en general y de la educación cívica en particular será su incidencia en formar a las nuevas generaciones en los valores democráticos y para una economía descentralizada después de más de cuatro décadas de gobiernos comunistas. Se trató, con la ley de 1991, de enseñar valores democráticos a los ciudadanos, de orientarles en las nuevas instituciones políticas. Ahora, 20 años después, se tratará de consolidar estos valores, de educar a la juventud polaca a su plena integración europea y a jugar el papel que corresponda en un mundo globalizado.

4.2 Introducción al Sistema Educativo Polaco.

Como herencia de la centralización gubernativa que vivió Polonia durante cuarenta y cinco años, la gran mayoría de las escuelas son públicas y dependientes

²⁴¹ EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009*, p. 22.

²⁴² EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009*, p. 22..

del Ministerio de Educación Nacional²⁴³. Con la apertura de Polonia a la Democracia que tuvo su reflejo en el ámbito educativo con la publicación de la Education System Act de 1991, se reformó el sistema educativo polaco y entre las nuevas medidas se permitió la libertad de creación de centros educativos y junto a las escuelas públicas, permitió la creación de centros educativos de carácter privado, de iniciativa cívica o de titularidad eclesiástica. No obstante esta importante reforma, y a veinte años vista de la misma, actualmente el 98% de los centros educativos en Educación Primaria y Secundaria son públicos. Estos centros públicos tienen que seguir los currículos escolares diseñados por las autoridades centrales, mientras que las escuelas y centros privados tienen más autonomía para diseñar sus propios currículos.

Se deduce evidentemente que, una característica propia del sistema educativo polaco es su fuerte centralización. La política educativa está centralizada en el Ministerio de Educación Nacional que es el único competente para establecer los principios generales de la educación, las competencias y objetivos a lograr, las medidas educativas a nivel nacional, y los diseños curriculares de los distintos niveles educativos. Lo que sí que está descentralizado es la gestión administrativa de la educación y su funcionamiento, correspondiendo a las autoridades locales, o de distrito o provinciales, según el tipo de centros que sean. Cada localidad tiene competencias administrativas en lo que a los centros de educación preescolar, educación primaria y educación secundaria inferior se refiere. Las autoridades de distrito tienen competencia en los centros de Educación Secundaria Superior, liceos y centros de formación profesional. Por su lado, las autoridades provinciales o regionales, actuando como delegación gubernativa, coordinan la gestión administrativa, supervisan la correcta implantación y ejercen las funciones de inspección pedagógica.

Los niveles educativos en que está dividido el sistema educativo polaco son los siguientes.

²⁴³ Las fuentes utilizadas para analizar el sistema educativo polaco son: EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009* y EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *National Systems Overviews on Education Systems in Europe and Ongoing Reforms, 2010*.

Pre-Primaria (Przedszkole): Este tipo de educación no obligatoria, se inicia a los 3 años y finaliza a los 6 años y constituye el primer nivel educativo recogido en la Ley de Educación de 1991. Los niños menores de 3 años pueden acceder a otros centros pero ya no son competencia del Ministerio de Educación sino del Ministerio de Salud y por tanto son considerados más bajo un prisma asistencial y no tanto educativo.

Recientemente, han entrado en vigor enmiendas a la ley de educación de 1991 que tienen como finalidad ir rebajando gradualmente la edad mínima de educación obligatoria de los 7 a los 6 años de edad. Para el curso 2012/2013 la educación obligatoria en Polonia será a partir de los 6 años, edad en la que se iniciará la educación primaria. En estos momentos de tránsito los niños de 5 a 6 años tienen un derecho reconocido por la ley a ser escolarizado en un centro de educación preescolar en una especie de curso puente dirigido a preparar al niño a su acceso a la educación primaria²⁴⁴.

Educación Primaria (*Szkoła Podstawowa*). La educación primaria en Polonia transcurre a lo largo de seis años y abarca desde los 7 hasta los 13 años de edad de los alumnos. Tiene el carácter de obligatoria y termina con una prueba de evaluación externa necesaria para graduarse en educación primaria.

La Educación Secundaria en Polonia, está dividida en dos grandes etapas. La primera es la Educación Secundaria Inferior cuya denominación es *Gimnazjum*, que dura desde los 13 años hasta los 16 y es de carácter obligatorio para los alumnos que la deben estudiar a tiempo completo. Una vez concluida la Educación Secundaria Inferior, el alumno tiene varios itinerarios a los que puede acogerse. Puede ser el *Liceum ogólnokształcące*, que se correspondería con el Bachillerato de nuestro país, desde los 16 a los 19 años, y que concluirían con un examen de Estado con el que daría acceso a la vida universitaria. Puede acudir igualmente al *liceum profilowane* o al *technikum* que equivaldrían a lo que en nuestro país es la Formación Profesional.

²⁴⁴ EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009* y EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), p. 37

La Educación Superior universitaria, iniciaría a los 19 años de los alumnos y duraría hasta los 24 – 25 años.

En estos momentos, Polonia, en gran parte por su inclusión en la Unión Europea y por lograr una mayor integración, está acometiendo en los últimos años reformas educativas importantes. La primera de ellas y a la que ya nos hemos hecho eco es la de adelantar el inicio de la educación obligatoria a los 6 años de edad, que se puede decir que ya es una realidad en Polonia. Otra reforma importante la constituyen los procesos de evaluación educativa externos, al finalizar los respectivos niveles educativos, tanto en la Educación Primaria como en el *Gimnazjum* y en la Educación Secundaria Superior previo al ingreso en la Universidad²⁴⁵.

Se ha implementado un Plan de Estrategias para el desarrollo de la Formación Continua hasta el año 2010 que ha puesto en marcha varias actividades para incentivar este tipo de formación y actualmente está realizándose un Plan Nacional de Desarrollo para los años del 2007 al 2013 que pretende aplicar reformas en tres grandes campos como son: la universalización del acceso a la educación, la apertura del sistema educativo y su mayor relación con la Sociedad, el mundo económico, los sistemas educativos europeos y un tercer campo lo constituye el aumentar la calidad de la educación²⁴⁶.

4.3 La Configuración de la Educación Cívica en Polonia

La educación cívica²⁴⁷ en el sistema educativo polaco se imparte en los niveles de Educación Primaria y Secundaria. En la Educación Primaria se imparte a partir del segundo ciclo cuando los alumnos tienen diez años de edad y comienzan a recibir enseñanzas con materias diferenciadas²⁴⁸, siendo Historia y Civismo una de estas

²⁴⁵ EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009* y EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), p. 19

²⁴⁶ EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009* y EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), p. 19 - 20

²⁴⁷ Nos hemos basado sobre todo en el Estudio que Eurydice publicó en 2005 sobre la Educación para la Ciudadanía en el contexto social europeo.

²⁴⁸ La Educación Primaria en Polonia se divide en dos etapas. La primera comprende los tres primeros cursos de Primaria, de 7 a 9 años. En esta primera etapa las enseñanzas se reciben integradamente, sin distinción de

materias²⁴⁹ que se imparte durante 4 horas a la semana a lo largo de esos tres cursos²⁵⁰.

Por otro lado, se imparten en Educación Primaria, una serie de enseñanzas de carácter transversal que constituyen itinerarios de enseñanzas que tienen su influjo en la preparación cívica de los alumnos. Estos itinerarios educativos lo comprenden la educación para la salud, la educación ecológica, la educación para la lectura y el uso de los Medios de Comunicación y la Educación para la vida social que a su vez se divide en educación para la vida familiar, educación sobre la cultura propia de la Región y educación patriótica y cívica. La implementación de estos itinerarios formativos de tipo transversal son responsabilidad del director de la escuela que los debe incluir en el proyecto curricular del centro y tener la previsión del profesorado pertinente. Dentro del horario escolar se dejan una serie de horas semanales para la implementación de estos itinerarios²⁵¹.

En la Educación Secundaria Inferior (*Gymnazjum*) la Educación Cívica forma parte del currículo de materias específicas de este nivel de enseñanza. Se imparte a lo largo de los tres cursos, tres horas de Educación Cívica por semana, lo que equivale a una hora semanal de Educación Cívica en cada curso. Igualmente, en Educación Secundaria Superior, se imparte Educación Cívica, a lo largo de dos horas por semana en el cómputo de los tres años tanto en el *liceum ogólnokształcące* como en el *Technikum* o Formación Profesional²⁵².

Durante toda la Educación Secundaria, desde los 13 hasta los 19 años, al igual que hemos visto en la Educación Primaria, el director del centro es el responsable de implementar una serie de itinerarios formativos que tienen que estar en el proyecto

materias. La segunda etapa comprende los tres últimos cursos de Educación Primaria, desde los 10 a los 13 años de los alumnos.

²⁴⁹ EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009* y EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), p. 56

²⁵⁰ Cuatro horas por semana a lo largo del periodo de tres años, no significa que se den cuatro horas de Historia y Civismo cada semana sino que en la suma total de horas semanales de los tres cursos se deben impartir cuatro horas. Por ejemplo 1 hora semanal en el primer curso, dos horas en el segundo y una hora en el tercero. El mismo criterio se usa en los otros niveles educativos.

²⁵¹ EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009* y EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), p. 56

²⁵² EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009* y EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), p. 76 a 79

curricular del centro y que en este nivel educativo se abre más en su abanico de posibilidades, pues consisten en formación filosófica, lectura y medios de comunicación, defensa civil, educación para la salud, educación cultural sobre la propia Región, educación europea, cultura polaca en el contexto de la Civilización Mediterránea, preparación para la vida familiar y educación ecológica²⁵³.

Por tanto, vemos que la Educación Cívica en Polonia tiene una presencia sólida en los currículos tanto de la Educación Primaria como en la Educación Secundaria. Primero de una forma integrada junto a la Historia en Primaria y luego como materia independiente a lo largo de toda la Educación Secundaria²⁵⁴.

A tenor del estudio realizado por Eurydice y del que ya hemos hecho referencia en la nota correspondiente, el concepto de ciudadanía²⁵⁵ del que parte la legislación polaca es entender la ciudadanía responsable como conciencia cívica. El objetivo por tanto será lograr en el alumnado la conciencia de pertenencia y de colaboración dentro de una configuración social determinada. Dentro de sus contenidos, figurara el patriotismo y los valores nacionales, como ya hemos tratado en el primer punto de este estudio y debido a las circunstancias históricas de las que hemos dado cuenta en ese apartado²⁵⁶.

Se han creado algunos organismos que promueven iniciativas centradas en Educación para la Ciudadanía como el *Centro de Educación Cívica*, creado en 1994 o la *Fundación para la Democracia Local*, de 1989.

En ese periodo de reforma educativa en el que Polonia está inmersa en estos momentos, una de las medidas que se pretende implementar es la de organizar y promover actividades cívicas dirigidas a padres, profesores y alumnos²⁵⁷. Se ve

²⁵³ EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009* y EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), p. 76

²⁵⁴ EURYDICE, Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, *La Educación para la ciudadanía en el contexto social europeo*, (edición en español), Bruselas, 2005, p. 17

²⁵⁵ EURYDICE, Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, *La Educación para la ciudadanía en el contexto social europeo*, (edición en español), Bruselas, 2005, p. 13

²⁵⁶ EURYDICE, Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, *La Educación para la ciudadanía en el contexto social europeo*, (edición en español), Bruselas, 2005, p. 25

²⁵⁷ EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009* y EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), p. 20

igualmente un interés en promover una mayor implicación de la Sociedad en la Educación y una mayor apertura de ésta al mundo social y económico. En el documento, *Estrategias para el Desarrollo de la Educación 2007 – 2013*, se propone como una de las medidas a implementar la de preparar a los alumnos para la participación activa y responsable en actividades sociales, culturales y económicas a todos los niveles, local, nacional y global, así como la implicación cívica de los alumnos, padres y profesores²⁵⁸.

4.4. La dimensión Europea de la Educación en Polonia

Uno de los rasgos característicos del sistema polaco es su intencionalidad por europeizarse y por formar al alumnado en una conciencia europea. Como hemos recogido en el apartado anterior, uno de los retos del sistema educativo polaco es la apertura de su sistema educativo, tanto a la Sociedad, como a otras culturas especialmente europeas. En el 2004, Polonia ingresó en la Unión Europea, y no es de extrañar que sus políticas educativas arraiguen en Polonia especialmente en lo que se refiere a acercar Europa a los ciudadanos.

Son muchas las medidas que los diversos documentos legales educativos han introducido en este sentido. Un ejemplo de ello es que, uno de los itinerarios formativos que se imparten en la Educación Secundaria es, precisamente, la educación europea y la educación de la cultura polaca dentro de la Civilización Mediterránea y Occidental.

La dimensión europea de la educación figura en los programas de formación del profesorado, tanto en su formación inicial universitaria como incluso en su formación continua en los centros de formación del profesorado²⁵⁹. Por otro lado, se

²⁵⁸ EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009* y EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), p. 49 y 64

²⁵⁹ EURYDICE, Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, *La Educación para la ciudadanía en el contexto social europeo*, (edición en español), Bruselas, 2005, p. 56

promueve la elaboración de materiales escolares y materiales didácticos para los profesores con clara dimensión europea²⁶⁰.

En Polonia están muy arraigados los clubes Escolares Europeos que reciben una promoción especial. Estos clubes son organizados por los propios profesores que reúnen a los alumnos fuera del horario escolar, de forma totalmente voluntaria. Se trata de alumnos interesados en el aprendizaje de lenguas europeas, en el sistema político europeo y sus instituciones, en la Historia de Europa, su geografía, sus pueblos y en definitiva en la cultura europea.

Por último, se promueve de forma eficaz los intercambios internacionales dentro de Europa y la asociación y comunicación entre centros de diversos países.

4.5 Conclusión

De todo lo anterior, se desprende que la ecuación cívica en Polonia, busca realmente formar al ciudadano para su integración en un mundo que para el propio país es un horizonte nuevo. Conjuga la formación desde la propia identidad cultural y nacional, en los valores tradicionales y se puede decir que universales, con la apertura a Europa y a la Sociedad Globalizada a una Sociedad moderna que cada vez afronta nuevos retos y que en el caso de Polonia se redoblan por su reciente incorporación a la Democracia. Entendemos que en este país la educación cívica cumple su principal cometido de dotar al alumno de las habilidades, conocimientos y competencias debidas para que se pueda desenvolver en un mundo nuevo y globalizado pero sin dejar de lado, más aún, partiendo de una formación en los valores que lo identifican y a los que no se puede renunciar.

5. Reino Unido

5.1. Introducción

El sistema educativo británico²⁶¹ se divide en Key Stage, lo que en nuestro sistema educativo se le denominarían etapas. La primera etapa es la School Nursery,

²⁶⁰ EURYDICE, Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, *La Educación para la ciudadanía en el contexto social europeo*, (edición en español), Bruselas, 2005, p. 57

o Escuela Maternal que educa a los niños de 3 a 5 años. A continuación se inicia la Escuela Primaria que se divide en dos etapas. La primera comprende la educación de niños de 5 a 7 años y la segunda ciclo de 7 a 11. A esa edad se inicia la Escuela Secundaria con la Tercera Etapa que está dirigida a los adolescentes de 11 a 14 años. La Cuarta Etapa corresponde a los jóvenes de 14 a 16 años. Este sistema es prácticamente homogéneo en todas las regiones británicas, aunque puede tener algunas variantes en Gales, Irlanda del Norte o Escocia.

5.2. El currículo de “Citizenship” de 1999

La asignatura que nos corresponde analizar en el sistema educativo británico recibe el nombre de “Citizenship” (Ciudadanía)²⁶² y fue introducida como materia obligatoria por el primer gobierno de Tony Blair en la reforma educativa de 1999 e implementada por primera vez en Inglaterra en el curso 2002 – 2003. Desde esa reforma la asignatura de Ciudadanía se imparte obligatoriamente en todas las escuelas públicas inglesas del nivel de Secundaria, en los Key Stage (Etapas educativas) 3 y 4. Actualmente este currículo está en fase de reforma.

En 1999 fueron publicados sendos currícula de las diversas materias, entre ella la de “Citizenship”. El fin de esta materia era proporcionar a los jóvenes ingleses los elementos necesarios para que tomaran conciencia del papel que debían jugar en una democracia moderna, ayudar a los alumnos a tratar las dificultades y las cuestiones morales y sociales que se manifiestan en sus vidas y en la sociedad y formarles en el tema de la salud tanto a nivel personal como social.

La nueva materia coopera a la obtención de los objetivos generales del Currículo Nacional. El primer objetivo señalado en el currículum consiste en promover el

²⁶¹ Se puede encontrar un análisis del sistema educativo británico en el informe de EURYDICE, European Commission, Structures of Education and Training Systems in Europe. United Kingdom, 2009 / 2010 Edition. Disponible en la web en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_UKEngland_EN.pdf [Consulta: 23 de Agosto de 2011]

²⁶² Nos basamos en el currículo oficial publicado bajo el título “Citizenship. The National Curriculum for England. <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/QCA-99-470.pdf>”. [Consulta: 23 de Agosto de 2011] Publicación conjunta del Departamento de Educación y Empleo y la Autoridad de Cualificaciones y Currículo, Londres, 1999.

desarrollo espiritual, moral, social y cultural del alumno a través del estudio de la materia de “Ciudadanía”. A través de esta materia por tanto, se contribuye de forma decisiva no sólo en la formación moral sino también espiritual del alumno. Contribuye al desarrollo espiritual del alumno, haciéndole tomar conciencia y haciéndole comprender el significado y el sentido de la vida y los valores propios de la vida social y contribuye al desarrollo moral del alumno, formando en él un espíritu crítico sobre cuestiones sobre lo que es verdadero y lo que es erróneo, la justicia, la imparcialidad, los derechos y obligaciones en la vida social.

Como hemos mencionado, esta materia se incluyó como materia obligatoria en los Key Stages (etapas educativas) 3 y 4. En ambos el contenido va a ser homogéneo. Por eso analizaremos los contenidos de ambas etapas al mismo tiempo²⁶³. Los conocimientos que se persiguen inculcar en los alumnos a través de esta materia consisten en que el alumno aprenda el sistema legal británico, los derechos humanos, el estudio de las diversidades culturales, religiosas y étnicas que se dan en el Reino Unido, la división de poderes entre los gobiernos centrales y los gobiernos locales, las características fundamentales del sistema parlamentario, el sistema electoral y la importancia del voto, las organizaciones de voluntariado, la resolución de conflictos, el valor de los Medios de Comunicación y la globalización. Y entre las habilidades figuran las de formar un pensamiento crítico sobre cuestiones de cariz político, espiritual, moral o social, justificar argumentadamente los propios puntos de vistas y las propias opiniones, debatir y saber discutir sobre distintas cuestiones, saber exponer los propios puntos de vista y los ajenos, saber negociar, decidir y participar en las tomas de decisiones.

Lo que se pretende, a través de esta materia, es contribuir a la formación moral y espiritual del alumno ayudándole a tomar conciencia de su identidad, y a la vez saber argumentarla, exponerla y explicarla en una sociedad decididamente diversificada y con pluralidad de identidades. Aunque es loable el objetivo de aprender a defender

²⁶³ El estudio de los conocimientos y habilidades propios de la materia e incluidos en el Currículo Nacional inglés de 1999, se encuentran en el documento, <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/QCA-99-470.pdf>. [Consulta: 23 de Agosto de 2011] Publicación conjunta del Departamento de Educación y Empleo y la Autoridad de Cualificaciones y Currículo, Londres, 1999, pág. 9 y ss.

con argumentos su propio punto de vista, si hablamos de cuestiones morales y espirituales como se desprende del documento, se requeriría un trabajo previo de forja de la previa identidad pero este trabajo no puede darse a través de la materia de Citizenship. Concluimos pues en la necesidad previa de educar en la propia identidad y desde la propia identidad, tarea sobre todo primordial de la familia, para luego aprender sobre todo en la escuela a dialogar, a discutir, a argumentar, a convivir en una Sociedad cada vez más plural y multicultural. El currículo inglés nos suscita pues un tema que ulteriormente retomaremos sobre la importancia de la relación que se produce en los binomios, identidad – pluralidad, convicción – diálogo y educación familiar – educación escolar.

Por otro lado, nos parece interesante resaltar la pretensión de contribuir a la formación social y jurídica. Esta formación ayudará al alumno a actuar como ciudadano, fomentará los valores democráticos, el Estado de Derecho, la obediencia a las leyes justas y a la Autoridad legítima pero no podrá nunca subsumir plenamente la formación moral ni pretenderá ser una formación moral íntegra o plena, pues la moral excede el campo de lo meramente jurídico y social. De lo contrario nos estaríamos moviendo en el terreno del positivismo jurídico.

5.3 El Contenido de “Citizenship” en el Currículo Nacional de 2007

En diciembre de 2007, la Agencia Nacional para el desarrollo de la Cualificación y Currículo, dependiente del gobierno británico, publicó un nuevo currículo nacional²⁶⁴. Estamos hablando de un currículo que se estaría gestando en los últimos tiempos del mandato de Tony Blair y que concluyó en los inicios del mandato del laborista también, Gordon Brown. Se inició su implementación en septiembre de 2008.

²⁶⁴ El currículo de Citizenship de los diversos niveles educativos se encuentra en la web: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100823130703/http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx> [Consulta: 23 de Agosto de 2011]

La materia de “Citizenship” seguiría siendo obligatoria en los “Key Stage” 3 y 4²⁶⁵. En Primaria, se recibiría como materia no obligatoria. Para centrarnos más en su concreción curricular analizaremos los contenidos de esta materia en el nivel de Secundaria. Los contenidos básicos sobre los que se va a fijar son tres: *Democracia y Justicia*: Tratando temas como la participación política, ponderar la justicia e injusticia en casos concretos, observar la necesidad de la ley en un Estado de Derecho, analizar los valores democráticos de la tolerancia, el respeto, la justicia y la diversidad y analizar las características del sistema parlamentario. *Derechos y Responsabilidades de los ciudadanos*: Analizar los diferentes tipos de derechos y su influencia en la vida social, fijar las responsabilidades de los gobiernos, asociaciones e individuos en su defensa y apoyo, y analizar las situaciones de conflicto entre derechos. *Identidad y Diversidad*. Apreciar los fundamentos de las diferentes identidades, explorar las diversidades religiosas, étnicas y culturales presentes en el Reino Unido, considerar las relaciones del Reino Unido con el resto de Europa y el resto de naciones, tratar el tema de la cohesión social.

Mientras que el objetivo del currículo de 1999 era más moralizante, más centrado en el alumno y en su dimensión personal, el objetivo de esta materia en el currículo del 2007 es proporcionar a los alumnos los conocimientos y habilidades necesarios para vivir en Sociedad, ser conscientes de sus responsabilidades ciudadanas, derechos y deberes y se define como el conjunto de conocimientos y habilidades aportados a los alumnos para que éstos jueguen un papel más efectivo en la vida pública. El énfasis, pues, se pone ahora en la vida social.

El documento señala dónde reside la importancia de la educación en “Citizenship”, afirmando que sigue los principios establecidos por el Comité Asesor sobre Educación para la ciudadanía y la enseñanza de la democracia en las escuelas. A saber: La ciudadanía debe desarrollar responsabilidades sociales y morales, la implicación en la vida de la comunidad y aportar a los alumnos ilustración política. Para ello es necesario la dedicación del alumno al debate y a la discusión, tomar conciencia de sus derechos y deberes en la vida social, les anima al respeto por las diferencias sociales, étnicas, y culturales y a enfrentarse a los desafíos que plantean

²⁶⁵ Lo que equivaldría a nuestra Educación. Secundaria Obligatoria (E.S.O)

las injusticias y la discriminación. Los alumnos deben desarrollar un espíritu crítico y saber argumentar y exponer sus puntos de vista sobre cuestiones morales, políticas y sociales.

El currículo del 2007 parece ser más trasunto de las políticas educativas que han sido propuestas desde instancias educativas internacionales mientras que el de 1999 surge desde un planteamiento más original. El currículo del 2007 parte de la necesidad de formar al alumnado para saberse enfrentar a los desafíos de una Sociedad británica que está en permanente cambio. El listado de contenidos que se proponen serían: Derechos políticos, el desarrollo de las democracias, derechos Humanos, su clasificación, las situaciones de conflicto y las principales declaraciones. Sistema Legal y de Justicia, analizando los ordenamientos penales y civiles. Rasgos característicos del Sistema Democrático, el papel de los partidos políticos, el sistema electoral, el papel del gobierno y de la oposición. La organización territorial del Reino Unido y la distribución del poder entre sus diversas partes. Medio Ambiente, evaluando las acciones para un desarrollo sostenible. Cambios de la Sociedad Británica y sus causas, como el fenómeno de la inmigración, la globalización, los cambios económicos. Diversidad, incluyendo la diversidad de género y de orientación sexual, la diversidad étnica, cultural, religiosa. Implica comprender y valorar las diferencias, sus costumbres, su forma de ser y aprender también cuáles son los aspectos que nos unen. La Unión Europea, tratando de ofrecer una dimensión europea de la educación, siguiendo las indicaciones de las entidades educativas de la Unión Europea. La Commonwealth. La Organización de las Naciones Unidas analizando su rol en un contexto globalizado.

A diferencia del currículo anterior, se introducen temas nuevos como el del Medio Ambiente, la diversidad y las instituciones internacionales. También señala las habilidades a lograr por los alumnos a través de la educación para la ciudadanía. Estas habilidades son básicamente tres: *Aprender a tener un pensamiento crítico e informado*, tomando contacto con otras formas de pensar, otros valores, otras éticas, buscando las diversas fuentes de información y aprendiendo a seleccionarlas. *Defensa y representación*, aprendiendo a exponer los propios puntos de vista, a argumentarlos y defenderlos y representar los puntos de vista de otros. *Participación*

activa informada y responsable, analizando casos prácticos, ayudando a tomar decisiones, aprender a negociar y ver las implicaciones de las decisiones.

Por último, se señalan en el documento la metodología a aplicar en la docencia de esta materia. La metodología es eminentemente práctica y consiste en actuar prácticamente en la vida social a través de la escuela, realizar campañas de promoción, colaborar con otras organizaciones de voluntariado, el uso de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías, analizar los antecedentes históricos de las cuestiones, el debate, la discusión argumentada y la revisión de casos prácticos.

5.4 Diseño de la actual política educativa del Gobierno británico.

Debido al cambio de gobierno producido en mayo de 2010 el gobierno británico considera que las leyes todavía vigentes a nivel educativo no son expresión de la política educativa del actual gobierno y anuncia su intención de cerrar la Agencia para la Cualificación y el Currículo (QCDA) como parte de su reforma educativa. Igualmente se anuncia la revisión del currículo hasta ese momento vigente²⁶⁶.

Las líneas estratégicas²⁶⁷ en la que se desarrollará la posterior política educativa del gobierno serán: 1º Los verdaderos protagonistas de las mejoras educativas deben ser los directivos escolares y los profesores. Evitará por tanto realizar una política educativa de diseño, o una reforma abstracta realizada desde los despachos sin verdadero contacto con las aulas y los centros escolares. 2 º Las funciones y las políticas que deban asumirse a nivel nacional²⁶⁸, deben ser dirigidas precisamente por el ministerio correspondiente del Gobierno, dejando ver que es innecesario por tanto la continuidad de esta agencia, pues sus funciones por afectar a la educación nacional deberían ser asumidas por el propio Departamento de Educación. 3º Tanto

²⁶⁶ Así se recoge en la web oficial de la Agencia.
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110223175304/http://www.qcda.gov.uk/curriculum/36.aspx>
[Consulta: 23 de Agosto de 2011]

²⁶⁷ Las líneas estratégicas de la política educativa del actual gobierno de coalición británico están recogidas en una carta pública que Michael Gove, Secretario de Estado del Departamento de Educación británico envió al Presidente de la Agencia para el Desarrollo de la Cualificación y el Currículo publicada en su sitio web: http://www.qcda.gov.uk/docs/2010_DfE_Secretary_of_State_Rt_Hon_Michael_Gove_MP.pdf [Consulta: 23 de Agosto de 2011]

²⁶⁸ Es de señalar que en temas educativos los centros y los diversos componentes territoriales del Reino Unido tienen una amplia autonomía. El currículo Nacional no es más que un decreto de mínimos que debe ser luego revisado y ampliado por los diversos agentes educativos.

como sea posible, el presupuesto en un tema tan relevante como la educación, debe ir dirigido directamente a las escuelas; considera por tanto una deriva innecesaria desviar fondos para el mantenimiento de dicha Agencia que es considerado como un ente burocrático innecesario para el actual gobierno.

En resumen, a falta de un conocimiento pleno de la política educativa del actual gobierno, son tres los principios fundamentales en los que se basan: libertad, responsabilidad y justicia y su objetivo último es reforzar la calidad de la educación. Parte de la premisa de que es necesario reenfocar el currículo nacional en su versión de 2007, devolviendo el protagonismo al profesorado, evitando al máximo la burocracia y reorientando las partidas presupuestarias de modo que se asegure que son dirigidas de forma principal a las escuelas.

5.5 Conclusión

El análisis de “Citizenship” como materia obligatoria en la tercera y cuarta etapa del sistema educativo británico nos abre algunos horizontes en el estudio de la cuestión que analizamos. El planteamiento, al menos en la versión de 2007, nace de la necesidad de enfrentarse con los desafíos que a la sociedad británica se le plantean en los últimos tiempos. Uno de los principales desafíos es el de la diversidad cultural, étnica y religiosa presente en las Islas británicas desde hace décadas pero multiplicada últimamente más si cabe. Se hace necesario formar a la juventud para vivir en esa sociedad multicultural. Creemos que la aspiración es legítima y el medio adoptado a través de una asignatura académica no plantearía máximos problemas. La cuestión que quisiéramos resaltar es cómo conjugar la formación en la propia identidad, en unos valores concretos, y la formación para la diversidad. Es uno de los retos más urgentes a los que se enfrenta la Educación Moderna, cómo educar para la diversidad sin caer en un relativismo moral, como educar para convivir en la pluralidad, ofreciendo a la vez un juicio moral y una valoración ética de las diversas corrientes ideológicas, religiosas y culturales. Entendemos que ese es el reto educativo más serio. Se abren, pues, importantes temas que serán tratados en su momento como la relación entre la educación familiar y la educación escolar o la

educación religiosa y la educación para la ciudadanía pues tanto la educación familiar como la religiosa son aquellas que más contribuyen a forjar las propias identidades en los individuos.

Por lo demás, el planteamiento de esta materia en el Reino Unido, y los contenidos que ofrece no suponen ningún conflicto filosófico o ético respecto al derecho de los padres a no ser el ya mencionado de su aportación a la formación moral y espiritual del alumno que ya hemos tratado al hablar del currículo de 1999.

De hecho, en comparación con el sistema español, vemos que hay puntos comunes (la Democracia, el ordenamiento jurídico nacional e internacional, los derechos humanos, instituciones nacionales e internacionales, Medio Ambiente, globalización), si bien, la Educación para la Ciudadanía española, como ya veremos, incide más en la formación afectiva y emocional del alumno como un elemento diferenciador.

CAPÍTULO 5.- ANTECEDENTES DE EDUCACIÓN EN VALORES EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

1. Introducción

Hasta el momento hemos visto Educación para la Ciudadanía en su configuración internacional. Hemos analizado sus antecedentes en los organismos internacionales que han dejado su reflejo en la configuración de la asignatura en nuestro país como una forma de enseñar los valores democráticos necesarios para la convivencia en un espacio intercultural, fomentar la identidad europea, dotar a los ciudadanos de unas competencias y habilidades para contribuir al crecimiento económico y educar, en fin, en los derechos humanos. Igualmente hemos analizado su configuración en algunos países europeos. Con este capítulo tratamos de encontrar antecedentes de educación en valores presente en nuestro sistema educativo anterior. Tal vez, acudiendo a la Historia, podremos comprender las causas de la polémica tan beligerante en torno a la asignatura en nuestro país que no tiene comparación con ningún país europeo.

Como afirma la profesora María Elósegui, la polémica suscitada a raíz de la Educación para la Ciudadanía está lastrada por dos siglos pasados de Historia de España²⁶⁹. La asignatura en nuestro país ha reabierto debates ancestrales, ha radicalizado las posiciones de unos y de otros y ha dejado ver, una vez más, la división de las dos Españas. La asignatura se ha planteado términos dialécticos y excluyentes, obligando cada extremo a optar o por él o contra él dificultando el diálogo y la toma de opciones moderadas, equilibradas o intermedias. A través de Educación para la ciudadanía se han abierto debates que evidencian la falta de un auténtico consenso de fondo en cuestiones esenciales para la convivencia cívica como el papel del Estado en la educación moral, el fundamento de los Derechos humanos, la distinción entre ética pública y privada, el papel de la Religión en la vida

²⁶⁹ ELÓSEGUI, M., *La educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Revista Persona y Derecho, 58, 2008*, p. 422.

pública o la igualdad y los derechos de la mujer. Los planteamientos radicales están impregnados de posiciones previas que hacen que el debate nazca contaminado²⁷⁰. Y todo ello tiene sus causas históricas que trataremos de analizar en estas líneas. Para ello haremos un recorrido muy sintético por los principales modelos educativos de nuestro país y su relación con la formación en valores, tomando como paradigmas el sistema educativo de la Ley Moyano, el de la Segunda República, el de la época franquista y tardofranquista, y las leyes educativas a partir de la instauración de la Democracia.

Por otro lado, toda ley educativa es expresión privilegiada de los valores predominantes de una generación que pretende transmitir a la generación siguiente. La experiencia histórica lo confirma, toda ley educativa lleva aparejada una determinada visión moral y axiológica, propone unos principios, unos valores, que tienen que ser transmitidos a la juventud y que de alguna forma son los valores predominantes en la Sociedad del momento. Toda reforma educativa es, pues, en cierto modo, revolucionaria, en el sentido que pretende un cambio social a partir de la reforma del sistema educativo vigente.

Con el fin de aclarar esta cuestión, sería conveniente previamente determinar la naturaleza de la Educación para la Ciudadanía en su regulación española. ¿Qué tipo de enseñanza es?, ¿Es educación cívica?, ¿Es educación en valores?, ¿Es educación ética o moral?, ¿Es educación jurídico – política? Aunque en un momento posterior lo analizaremos con más profundidad, nos parece importante advertir que la asignatura se presenta con una naturaleza polifacética. Nuestra Educación para la Ciudadanía tiene algunos rasgos de Educación Cívica, algunas coincidencias con la formación ética y moral, desde luego tiene componentes de educación jurídico política y en la misma Ley Orgánica de Educación²⁷¹ la concibe como un espacio de reflexión sobre “Educación en Valores”²⁷². Por tanto, tendremos que ver los precedentes que en los sistemas educativos de nuestro país, han existido sobre estos

²⁷⁰ ELÓSEGUI, M., *op. cit.*, p. 422

²⁷¹ Ley Orgánica, 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación, Exposición de Motivos (Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006)

²⁷² Así se desprende también de la propuesta del Ministerio de Educación, “Una educación de calidad para todos y entre todos” de septiembre de 2004, de las intervenciones de la Ministra de Educación en sede parlamentaria, así como de numerosos discursos, publicaciones e intervenciones sobre esta asignatura.

distintos tipos de enseñanza. Considerada la Educación para la Ciudadanía como educación en valores²⁷³, todo intento de Educar en Valores en los sistemas educativos precedentes debería ser considerado como un antecedente.

2. La educación en valores en la Ley Moyano de 1857 y leyes educativas posteriores.

La creación de los sistemas educativos europeos y la consideración de la educación como competencia del Estado surge en Europa a partir de la Revolución Francesa. La educación ha sido un elemento decisivo en la construcción de los estados nacionales a partir de ese momento. En España, es a partir de la Constitución de Cádiz de 1812 donde se considera que la Educación es algo en lo que debe intervenir el Estado, regulándolo, controlándolo y financiándolo²⁷⁴. Pero esta nueva idea decisiva para la creación del sistema educativo español no se concretará normativamente hasta mediados del siglo XIX, con la conocida ley Moyano, Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Debe su nombre a quien fue su promotor y autor, Claudio Moyano, ministro de fomento durante parte del reinado de Isabel II.

Esta ley tiene el mérito de ser, no sólo la primera ley que sienta las bases del sistema educativo español, sino de ser la más perdurable, pues, a grandes rasgos, ha fundamentado nuestro sistema educativo contemporáneo durante más de cien años, concretamente hasta la Ley General de Educación de Villar Palasí de 1970 sobreviviendo a cambios políticos importantes como la instauración de la Primera y la Segunda República, la guerra civil y la dictadura franquista hasta casi la llegada de la Transición política a la Democracia. Su perdurabilidad, es fruto del consenso nacional entre el partido progresista y el partido moderado²⁷⁵. Otro de sus méritos es

²⁷³ Ley Orgánica, 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación, Exposición de Motivos (Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006)

²⁷⁴ Centro de Investigación y Documentación, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *El Sistema Educativo Español 2000*, Madrid, 2000.

²⁷⁵ Centro de Investigación y Documentación, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *El Sistema Educativo Español 2000*, Madrid, 2000, p. 40

la de ser la primera ley educativa de nuestro país que introduce la obligatoriedad de la enseñanza para la infancia de 6 a 9 años²⁷⁶.

Leyendo la ley Moyano, podemos pulsar el modo de sentir de la sociedad del siglo XIX. La misma Ley General de Educación de 1970 que la derogó totalmente expone en su Preámbulo:

“El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de quince millones de habitantes con el setenta y cinco por ciento de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil ‘pobres de solemnidad’, con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras.”²⁷⁷

Pero volviendo a nuestro tema, ¿Qué valores trata de inculcar a la juventud española de mediados del siglo XIX y a las sucesivas generaciones? ¿Qué sistema axiológico propone? El sistema de valores propuesto se identifica con los principios de la Religión Católica y se confía a la Iglesia Católica, a través del clero secular, la formación moral de la juventud española. Desde la Primera enseñanza elemental que comprende las edades de 6 a 9 años, la formación moral que reciben los niños se imparte a través de la Doctrina Cristiana y de nociones de Historia Sagrada²⁷⁸ y se

²⁷⁶ Así lo recoge el artículo 7 de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857:

“La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres o tutores ó encargados enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve; a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas ó en establecimiento particular.”

²⁷⁷ Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE de 6 de agosto, Preámbulo.

²⁷⁸ El artículo 2 de la Ley Moyano, Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, recoge la Doctrina Cristiana y la Noción de historia Sagrada como la primera asignatura que deben recibir los niños de Primera Enseñanza Elemental, junto a escritura, ortografía, aritmética, lectura, y nociones de Agricultura, Industria o comercio.

prescribe en el artículo 11 de la propia ley, que el Gobierno procurará que los curas párrocos impartan la Doctrina Cristiana en las Escuelas Elementales al menos una vez por semana.

La Segunda Enseñanza se podía recibir a partir de los 9 años, y se ingresaba previo a la realización de un examen de ingreso. Se estructuraba en dos periodos. En el primero que duraba 2 años, los niños recibían obligatoriamente Doctrina Cristiana e Historia Sagrada y en el segundo periodo que duraba 4 años, recibían Religión y Moral²⁷⁹. En la propia formación profesional del Maestro de Primera Enseñanza se requería estudiar entre otras materias, Historia Sagrada y Catecismo de la Doctrina Cristiana²⁸⁰. Y es más entre los requisitos para ejercer la docencia como profesor, se exigía justificar buena conducta religiosa o moral²⁸¹ y podía ser motivo de separación del cuerpo de maestros la difusión de doctrinas “perniciosas” entre sus alumnos y el llevar una conducta moral indigna²⁸². Los libros de texto de esta enseñanza debían de estar señalados por la Autoridad Eclesiástica²⁸³ e incluso, ésta, tenía que dar su aprobación a los libros de lectura que utilizaban los niños para aprender a leer o para formarles en principios morales.

En segundo lugar, se trata de una educación diferenciada, que respondía a los valores propios de la sociedad del momento, donde las niñas eran en cierto modo discriminadas y educadas con el horizonte de vivir y trabajar en el hogar dedicadas al cuidado de su familia y recibían una educación distinta de los niños. En vez de recibir nociones de Agricultura, Industria, comercio, geometría, dibujo lineal, Física o Historia Natural, las niñas recibían enseñanzas sobre las “Labores propias de su sexo”, “Dibujo aplicado a sus labores”, o “Nociones de Higiene Doméstica”²⁸⁴. Sólo se permitía la unión de niños o niñas en la misma aula en pueblos muy pequeños de

²⁷⁹ Cfr. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, artículo 12

²⁸⁰ Cfr. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, artículo 68

²⁸¹ Cfr. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, artículo 167

²⁸² Cfr. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, artículo 170

²⁸³ Cfr. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, artículo 89

²⁸⁴ Cfr. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, artículo 5.

menos de quinientos habitantes que no podían unirse a los niños de otros pueblos vecinos²⁸⁵.

Así pues, la formación moral que proponía esta ley se identificaba con la enseñanza religiosa y se confiaba en las autoridades eclesiásticas su control e inspección. Esta formación era obligatoria.

Con la Constitución de 1876, se reconoce por un lado la libertad religiosa y de conciencia (Artículo 11) pero por otro reconoce un Estado Confesional, adherido a la Religión Católica como la Religión del Estado. Esta doble consideración, y el distinto peso que conservadores y liberales dieron a ambos principios fue motivo de conflicto político en el ámbito educativo. Los liberales más progresistas apoyados en la libertad religiosa y de conciencia reconocidos constitucionalmente, defendían la libertad de cátedra en la enseñanza, mientras que los sectores más conservadores y radicales defendían en virtud de la confesionalidad del Estado un control ideológico de la Iglesia en el ámbito escolar.

Esto se tradujo en una política educativa pendular en virtud de quién estaba en el gobierno y que caracterizó la política educativa desde finales del siglo XIX, hasta el advenimiento de la Segunda República. Las leyes educativas se iban sucediendo, en torno siempre a la Ley Moyano, pero su durabilidad era muy escasa, a excepción de algunas reformas educativas de inicios del siglo XX fruto del consenso entre progresistas y liberales²⁸⁶.

Como consecuencia de la lucha por la libertad de cátedra, surge la Institución Libre de Enseñanza en 1876, creada por Francisco Giner de los Ríos que abandona la docencia universitaria para crear una red de escuelas con profesores que ejercen su libertad de cátedra y que no ajustan sus enseñanzas a dogmatismos políticos, religiosos o morales, sino al propio saber científico.

²⁸⁵ Cfr. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, artículo 97

²⁸⁶ Centro de Investigación y Documentación, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *El Sistema Educativo Español 2000*, Madrid, 2000, p. 42

3. Los principios educativos en la Educación de la Segunda República

Como hemos afirmado en el apartado anterior, desde la Ley Moyano hasta 1931 se suceden una tras otras leyes educativas e intentos de reforma que tuvieron escaso tiempo de vigencia y no resultaron decisivos. El 14 de abril de 1931 se proclama la Segunda República y en diciembre de ese mismo año, se promulga una nueva Constitución. La Constitución de 1931 supone un viraje fundamental en política educativa. Si en el ámbito educativo la Ley Moyano de 1857 y la Constitución de 1876 implican la vinculación de la enseñanza a los principios morales del catolicismo y de alguna forma se recorta la libertad de cátedra, la Constitución de 1931 implica, por el contrario, la total desvinculación de la Iglesia Católica y de las Órdenes Religiosas en el ejercicio de la enseñanza.

Los cambios políticos que trajo consigo la República tienen su reflejo en el ámbito educativo. El primer principio educativo tras la promulgación de la Constitución de 1931 será el de la laicidad en la educación, reconocida en el artículo 48. La enseñanza será laica si bien se reconoce el derecho de las iglesias a enseñar su doctrina en sus propios establecimientos siempre bajo la inspección del Estado²⁸⁷. Se produce la desvinculación total entre Estado e Iglesia y la promulgación de la aconfesionalidad del Estado²⁸⁸. Esta desvinculación tendrá su expresión en el ámbito educativo no sólo con la promulgación de una educación laica sino con la creación de una Escuela Unificada, pública, en la que la Iglesia no tiene ningún papel que jugar. Se excluye a la Iglesia del ámbito educativo público y se la relega, en todo caso, al ámbito educativo privado. En el artículo 26 se establece la consideración de Asociaciones a las diferentes confesiones religiosas presentes en el territorio español, se suprime la financiación de cualquier tipo de las Iglesias y del clero por parte de poderes públicos, se prescribe la disolución de órdenes religiosas de las que se deduzca que, por sus actividades, constituyan un peligro para la Seguridad del Estado y se les prohíbe el ejercicio de la enseñanza.

²⁸⁷ Artículo 48 de la Constitución de 1931.

²⁸⁸ Constitución de 1931, Artículo 3: “*El Estado español no tiene religión oficial*”. Artículo 14: “*El Estado tiene competencia exclusiva en la relación Iglesia – Estado*”

Paradójicamente, un segundo principio que se derivaría del texto constitucional, es el de la libertad de cátedra, reconocido en el artículo 48 y la libertad religiosa y de culto del artículo 27 que reconoce el derecho de libertad de conciencia y religiosa, de profesar y practicar cualquier religión salvo el respeto debido a las exigencias de moral pública. El culto, sin embargo, se remite al ámbito privado. Por su parte, el artículo 34 reconoce el derecho a la libertad de expresión que tendrá su concreción en el ámbito educativo en la libertad de cátedra.

En tercer lugar, se da más cabida a las culturas regionales que componen el Estado español y al reconocer la autonomía de las regiones españolas se traducirá en el ámbito educativo en una mayor presencia de la enseñanza de lenguas regionales, aunque el español seguía siendo de obligatorio uso en las escuelas²⁸⁹. El desarrollo normativo posterior permitirá la enseñanza en la lengua materna de los niños en la enseñanza primaria²⁹⁰.

En cuarto lugar, considera la Educación como una atribución esencial del Estado y lo prestará a partir de *instituciones de enseñanza enlazadas con la Escuela Unificada*,²⁹¹ un sistema público y unificado de enseñanza que buscará eliminar las barreras sociales a través de la educación y la búsqueda de la igualdad para todos. La educación primaria, además, tendrá carácter obligatorio y gratuito.

Aunque el primer gobierno de la República trató de poner en práctica estas consideraciones, el cambio de gobierno producido en 1934 cambió en gran medida la política educativa del anterior gobierno. Se suprimió la coeducación en las escuelas de primaria y el Servicio de Inspección Central de las Escuelas de Primera Enseñanza. Se realizó un Plan de Estudios de Bachillerato en 1934. En Febrero de 1936 vuelve a suceder el cambio de gobierno pero el inicio de la guerra civil impidió la elaboración de reformas educativas²⁹².

²⁸⁹ Constitución de 1931, Artículo 50.

²⁹⁰ Centro de Investigación y Documentación, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *El Sistema Educativo Español 2000*, Madrid, 2000, p. 42

²⁹¹ Constitución de 1931, artículo 48

²⁹² Centro de Investigación y Documentación, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *El Sistema Educativo Español 2000*, Madrid, 2000, p. 43

4. Los Valores en las Leyes Educativas de la época franquista.

El franquismo entendió la Educación como un modo de transformación Social y de las mentalidades. Su reforma educativa, sobre todo en un primer momento en las enseñanzas medias, va dirigida sobre todo a las clases elitistas, proponiendo un sistema de formación para los futuros directivos y líderes de la sociedad española²⁹³.

Durante la primera etapa del franquismo, sin romper el sistema educativo diseñado por Moyano, se elaboran cuatro leyes educativas importantes. La primera de ellas es la Ley de Reforma de la Enseñanza Media, publicada en el Boletín Oficial del Estado del 23 de septiembre de 1938. La segunda norma es la Ley de 29 de julio de 1943 que regula la Ordenación de la Universidad. Le siguen la ley que reformaría la enseñanza primaria del 17 de julio de 1945 y la ley de reforma de la Formación Profesional, de 16 de julio de 1949.

Nos hemos basado, por su interés para el tema que nos ocupa, en las reformas de las Enseñanzas Medias y de la Educación Primaria. Los valores fundamentales sobre los que va a pivotar la formación moral y en valores son dos: el impulso de la formación religiosa confesional católica y la formación del espíritu nacional y patriótico.

En lo referente a la formación católica, *el nuevo Estado*, - dice la Ley de Reforma de Enseñanzas Medias en su preámbulo - *tiene la altísima preocupación de revisar los problemas capitales de orden espiritual*²⁹⁴. El valor supremo que se trata de inculcar a través de la educación será proporcionar al alumno una sólida instrucción religiosa y moral católicas siendo ésta la primera enseñanza y el objetivo primero del sistema educativo tanto en Primaria²⁹⁵ como en Enseñanza Media. El primer principio es el religioso según los principios de la encíclica *Divini Illi Magistri* del

²⁹³ La ley de Reforma de Enseñanzas Medias de 22 de septiembre de 1938 establece en su preámbulo lo siguiente: “Una modificación profunda de esta grado de enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de la Sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras”

²⁹⁴ Ley de Reforma de Enseñanzas Medias, Boletín Oficial del Estado de 23 de septiembre de 1938, n. 85, p. 1385.

²⁹⁵ El artículo 5 de la Ley de 17 de julio de 1945, sobre Educación Primaria, establece que: “La educación Primaria, inspirándose en el sentido católico, consustancial con la tradición escolar española, se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral Católica y a las disposiciones del Derecho Canónico vigente”.

Papa Pío XI, publicada el 3 de diciembre de 1929²⁹⁶. En los centros de Primaria, la Iglesia tiene derecho a la inspección en relación a la vida de fe y costumbres que se vive en el centro²⁹⁷.

Íntimamente ligado está el otro gran principio axiológico de la reforma educativa franquista que será la formación en el espíritu nacional pues el catolicismo se considera, está en la médula de la Historia de España. Se exaltará la cultura y la historia de España, en una mitificación de su misión histórica²⁹⁸. Se impulsará el estudio de las Humanidades españolas en Bachillerato. Se supedita claramente la función docente “a los intereses supremos de la patria”²⁹⁹. Esta formación patriótica, iba acompañada de un tipo de enseñanza cívica que se impartía a través de conferencias sobre formación política y deberes cívicos, orientados hacia el espíritu de milicia y de servicio a la patria.

En Educación Primaria se fomentaría obligatoriamente la adquisición de hábitos sociales para la convivencia reconociéndose al niño el derecho a la formación social.³⁰⁰. Esta formación cívica se podía realizar por medio de instituciones sociales creadas en la Escuela y podía consistir tanto en la realización de actividades de limpieza e higiene, como de prácticas obligatorias de corporativismo y mutualidad, talleres agrícolas o talleres del hogar para las niñas. Se impartirían junto a los conocimientos instrumentales (lectura, expresión gráfica y cálculo), unos

²⁹⁶ Ley de 17 de Julio de 1945, sobre educación Primaria, B.O.E. de 18 de julio, Preámbulo.

²⁹⁷ Ley de 17 de Julio de 1945, sobre educación Primaria, B.O.E. de 18 de julio, art. 3

²⁹⁸ Prueba de ello es la inclusión como materia en el plan de Estudios de Bachillerato de una materia denominada, Historia del Imperio Español Su contenido histórico. Formación. Instituciones (Ley de Reforma de Enseñanzas Medias, Boletín Oficial del Estado de 23 de septiembre de 1938, n. 85, p. 1394) y la impartición dentro de la enseñanza de la Geografía e Historia de los Fundamentos ideológicos de la Hispanidad (Ley de Reforma de Enseñanzas Medias, Boletín Oficial del Estado de 23 de septiembre de 1938, n. 85, p. 1389). Igualmente, presentamos el siguiente texto, al final del preámbulo de la Ley de Reforma de Enseñanzas Medias: “*La España que renace de su auténtico Ser cultural, a su vocación de misión y de ejemplaridad, a su tensión militante y heroica, podrá contar para su juventud con este sistema activo y eficaz de cultura docente que ha de templar las almas de los españoles con aquellas virtudes de nuestros grandes capitanes y políticos del Siglo de Oro, formados en la Teología Católica de Trento, en las Humanidades Renacentistas y en los triunfos guerreros por tierra, y por mar en defensa y expansión de la Hispanidad.*”

²⁹⁹ Ley de 17 de Julio de 1945, sobre educación Primaria, B.O.E. de 18 de julio, art. 3

³⁰⁰ Ley de 17 de Julio de 1945, sobre educación Primaria, B.O.E. de 18 de julio, art. 54 y art. 8.

conocimientos formativos, entre los que estaban la formación religiosa y la formación del espíritu nacional³⁰¹.

En un momento posterior, a partir de los años cincuenta, se promulga una nueva ley de Enseñanzas Medias, mucho más modernizada y atendiendo más a la calidad de la enseñanza. Se trata de la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953 y que tiene en Joaquín Ruiz Jiménez, ministro de Educación en aquel momento, su máximo exponente. La nueva ley supone un primer paso hacia la normalización educativa e introduce importantes novedades como la generalización de la enseñanza hasta los 14 años³⁰².

No obstante, en lo que a la formación moral se refiere y a su sistema axiológico, sigue proponiendo que la Enseñanza Media se ajustará a los principios de la Doctrina Cristiana y a los principios del Movimiento Nacional³⁰³. Entre los principios pedagógicos establece que la enseñanza media atenderá las diversas dimensiones de la persona: la formación espiritual, la formación moral o del carácter, la formación intelectual y la formación físico deportiva³⁰⁴. En cuanto a la formación moral el artículo 11 establece:

“La educación moral preparará a los jóvenes para el ejercicio de la libertad y la responsabilidad, mediante el cultivo de las verdades y virtudes esenciales al perfeccionamiento del hombre como portador de valores eternos, el fomento del Espíritu Nacional y del sentido de solidaridad, y fidelidad en el cumplimiento de sus deberes profesionales y en el servicio al Destino Universal de la Patria”³⁰⁵.

³⁰¹ Ley de 17 de Julio de 1945, sobre educación Primaria, B.O.E. de 18 de julio, art. 37

³⁰² Centro de Investigación y Documentación, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *El Sistema Educativo Español 2000*, Madrid, 2000, p. 43

³⁰³ Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953, (B.O.E. de 27 de febrero), Artículo 2º: *“La enseñanza media se ajustará a las normas del Dogma y de la Moral católicos y a los principios fundamentales del Movimiento Nacional”.*

³⁰⁴ Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953, (B.O.E. de 27 de febrero), Artículo 10º.

³⁰⁵ Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953, (B.O.E. de 27 de febrero), Artículo 11º.

5. La Ley General de Educación de 1970

La Ley General de Educación de 1970 es la respuesta educativa a las exigencias de una Sociedad española que se iba modernizando y que requería la capacitación de los individuos, de los jóvenes y de los niños para afrontar las nuevas situaciones que el ritmo social les deparaba. Supone el cambio de modelo educativo desde la Ley Moyano. Las sucesivas reformas que se hicieron en las décadas anteriores no habían supuesto un cambio de modelo, pero los cambios y las transformaciones sociales del momento, requerían un cambio de modelo educativo³⁰⁶. Esta ley responde a la aspiración cada vez más latente de democratizar la enseñanza y de conseguir la igualdad de oportunidades para todos los españoles. No obstante, se persiste en el valor patriótico como rasgo definidor de la enseñanza pero no cabe duda de que es una ley que se adapta a la situación social del momento y supone una importante apertura³⁰⁷.

Es sintomático que, en su artículo 1 que establece los fines del Sistema Educativo, establezca como tercer fin:

“La preparación para el ejercicio de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y la tradición y culturas patrias, la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia todo ello de conformidad con lo establecido en los principios del Movimiento Nacional y demás leyes Fundamentales del Reino”³⁰⁸.

En el número 2 de este primer artículo sigue señalando que la educación busca la capacitación profesional para impulsar el desarrollo cultural, social, científico y económico del país.

Se ha criticado mucho que la Ley Orgánica de Educación de 2006, considerara a la Educación como servicio público. Esta misma consideración la hace la Ley de 1970 en su artículo 3.1.

³⁰⁶ Centro de Investigación y Documentación, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *El Sistema Educativo Español 2000*, Madrid, 2000, p. 44

³⁰⁷ Ley 14 / 1970 de 4 de agosto, General de educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E. de 6 de agosto), Preámbulo.

³⁰⁸ Ley 14 / 1970 de 4 de agosto, General de educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E. de 6 de agosto), Art. 1..

El artículo 6 de la ley, recoge la obligatoriedad de la enseñanza religiosa pero respetando a continuación el derecho civil a la libertad religiosa³⁰⁹. Entre los principios orientadores de la Educación General Básica, que es el nuevo nombre que tomaría la Educación Primaria, se establece: “*la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional.*”³¹⁰ Y, en el mismo artículo, señala como principio orientador, el desarrollo del sentido cívico social. Igualmente el artículo 18 establece que se dará especial importancia a programas de enseñanzas sociales, de tipo ecológico, o de contacto con la realidad social, cultural y económica.

En lo referente al Bachillerato señala como primeros fines educativos, la *formación del carácter y la formación de hábitos religioso- moral y hábitos sociales.*³¹¹ Y entre las materias comunes del Bachillerato se propone la formación político social y económico y la formación religiosa³¹².

Un año después de la promulgación de esta ley, se declaran a extinguir las plazas de profesores de Formación del Espíritu Nacional y en el curso 1974 / 1975 se consuma el cambio por una educación cívica de carácter más genérico³¹³.

6. El Marco Educativo a partir de 1975 y la formación en Valores de la L.O.G.S.E. de 1990.

La transición del franquismo a la Democracia y la promulgación de la Constitución de 1978 transformarán el régimen político español y modificarán igualmente los principios fundamentales del sistema educativo.

³⁰⁹ Ley 14 / 1970 de 4 de agosto, General de educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E. de 6 de agosto), Art. 6.2 y 3.

³¹⁰ Ley 14 / 1970 de 4 de agosto, General de educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E. de 6 de agosto), Art. 16

³¹¹ Ley 14 / 1970 de 4 de agosto, General de educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E. de 6 de agosto), Art. 22

³¹² Ley 14 / 1970 de 4 de agosto, General de educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E. de 6 de agosto), Art. 24

³¹³ RUIZ HUERTA, A., *La enseñanza de la Constitución en España. Por una cultura constitucional*, en Revista Jurídica de Castilla y León (Extra 1 – 2004), pp. 256 – 257.

Previa a la Constitución, una Orden Ministerial de 29 de noviembre de 1976, (publicada en el B.O.E de 3 de diciembre) ya introdujo dentro de los contenidos de Formación Política, Social y Económica en Bachillerato, temas como la democracia, las libertades y los derechos humanos³¹⁴. Los principios democráticos se fueron incorporando paulatinamente en el sistema educativo español hasta el paso definitivo a la Democracia en 1977.

Con la Constitución, el artículo 27 consagrará el derecho a la libertad de enseñanza y a la educación, la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica, la libertad de los padres a elegir la educación moral y religiosa que quieran para sus hijos, el papel del Estado de garante de estos derechos, la democratización del gobierno de los centros públicos, la libertad de creación de centros, la libertad de cátedra y autonomía universitaria.

Una vez aprobada la Constitución, el gobierno incluye la enseñanza constitucional como materia no específica en Bachillerato (dentro del área de Antropología y Sociedad) y Formación Profesional (dentro del Área Formativa Común), con la Ley 19 / 1979 de 2 de octubre (publicada en el B.O.E de 6 de octubre) poniendo especial énfasis en la enseñanza de los derechos y deberes de los ciudadanos y en los instrumentos internacionales ratificados por España ³¹⁵. En la práctica, paulatinamente, la enseñanza de la Constitución se fue diluyendo en las enseñanzas de la Historia y de las Ciencias Sociales y se fue impartiendo de forma dispersa a lo largo de los cursos sin que adquiriera realmente una carta de naturaleza propia.

No obstante, a partir de la publicación de la Constitución, la primera ley educativa de calado publicada en nuestro país fue la Ley Orgánica 5 / 1980 de 19 de junio por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares, tanto privados como públicos en la que se aplican las nuevas bases del nuevo modelo educativo de la Constitución, se establece la estructura de los centros y el régimen de derechos y deberes de los alumnos. En su artículo 36. a) se reconoce el derecho de los alumnos a que se respete su conciencia “cívica, moral y religiosa”. El pluralismo moral y

³¹⁴ RUIZ HUERTA, A., *op. cit.*, p. 258

³¹⁵ RUIZ HUERTA, A., *op. cit.*, p. 265

religioso, a tenor del artículo 27.3 de la Constitución, será una nota distintiva del sistema educativo después del monismo religioso y moral de la enseñanza hasta el momento.

A partir de la llegada del Partido Socialista Obrero Español al gobierno de la Nación en 1982 y hasta el año 1995, se promulgarán cuatro leyes educativas que serán la base del sistema educativo español hasta la actual Ley Orgánica de Educación. Nos referimos a la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (1983), la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (1985), Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) y Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (1995).

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo, es la ley que cambia el sistema educativo desde la Ley General de 1970. Introduce innovaciones importantes como la apertura a las Comunidades Autónomas, la dimensión europea de la educación, la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y pretende ser la ley que ordene el sistema educativo español hasta bien entrado el siglo XXI.

Como toda ley educativa no se sustrae a la intencionalidad de incorporar una formación axiológica determinada. Señala como primer objetivo de la educación el proporcionar a los jóvenes, *“una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer de manera crítica y en una Sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”*.³¹⁶

Se pretende transmitir, aquellos *“valores que hacen posible la vida en Sociedad”*, el respeto de los derechos humanos, la formación en los hábitos de convivencia democrática, el respeto mutuo y la participación democrática. Mientras que los valores anteriores eran valores de identidad, los valores que se pretenden transmitir a

³¹⁶ Ley Orgánica, 1 / 1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (B.O.E. de 4 de octubre), Preámbulo, p. 28927.

través de esta ley son primordialmente los valores de convivencia³¹⁷, respeto y participación democrática y aquellos valores con que los españoles nos identificamos individual y colectivamente que se concretan en los principios constitucionales³¹⁸.

El artículo 2.3 señala los principios generales de la educación y entre ellos señala algunos de contenido moral o axiológico³¹⁹ que podríamos sintetizar en: La formación personalizada que propicie la educación integral en conocimientos y valores morales. Igualdad entre sexos y el rechazo de toda discriminación. Desarrollo del espíritu crítico y formación y respeto por el medio ambiente

Si analizamos, pues, los valores que desde la Educación primaria al Bachillerato trata de inculcar en el alumnado, y sin ánimo de ser exhaustivos la lista sería la siguiente³²⁰: Respeto por los derechos humanos, libertades constitucionales, igualdad entre sexos, espíritu crítico, respeto por el medio ambiente, tradición y patrimonio cultural, espíritu de cooperación, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, no-discriminación, madurez personal, madurez moral, participación cívica y compromiso social.

De todos es sabido que en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, esta transmisión de valores no se realiza a través de una asignatura concreta, sino de forma transversal en todas las asignaturas. Todas las materias desarrollan sus contenidos en conceptos, habilidades y actitudes o valores tratando en cada materia de incidir sobre determinados valores. Durante la tramitación de la Ley Orgánica de Educación, se hizo hincapié en el fracaso de la formación en valores de esta ley anterior debido en parte a su transversalidad. Es este un extremo que valoraremos más adelante.

³¹⁷ El artículo 13 señala entre las capacidades a lograr en Primaria: *Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ella*. El artículo 19 señala respecto a Secundaria que las capacidades a lograr serían entre otras: *Comportarse con espíritu de cooperación, respeto moral, solidaridad, tolerancia, respetando el principio de la no discriminación, Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural*.

³¹⁸ Ley Orgánica, 1 / 1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (B.O.E. de 4 de octubre), Art. 1: El sistema educativo se configura de acuerdo con los principios y valores de la Constitución y asentados en los derechos y libertades.

³¹⁹ Ley Orgánica, 1 / 1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (B.O.E. de 4 de octubre), Art. 3

³²⁰ El listado no pretende ser exhaustivo y se ha tomado de los artículos 13 (Primaria), 19 (Secundaria)

A partir de la publicación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, se produce un hecho significativo, que fue el relegar a un segundo plano la enseñanza de la Religión y la pretensión de excluirla del sistema educativo. En el elenco de las materias de cada uno de los niveles educativos que están en el cuerpo de la Ley, no aparece la enseñanza de la Religión. Se tiene que ir a la Disposición Adicional Segunda para encontrar su regulación. La Religión es preterida intencionalmente. Se considera como asignatura optativa, ya desde los Acuerdos entre la Santa Sede y el Estado Español de 1979, pero es de oferta obligatoria en los centros. De ser la base del sistema educativo en las leyes franquistas pasa a ser, en esta ley, un apóscito del sistema educativo. Pierde su carácter de materia troncal a pesar de que en los Acuerdos con la Santa Sede se establece que se impartirá en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales. No computa a efectos de la obtención de becas ni para establecer la nota final del Bachillerato. Y no existe, desde entonces, una asignatura alternativa para los alumnos que no la cursan suponiendo esto una importante discriminación para los alumnos que escogen Religión Católica en los centros públicos. Es decir, si bien los valores que aporta la Ley Orgánica General del Sistema Educativo son, por decirlo de carácter más neutro (si existe la neutralidad en la Educación), se percibe sin embargo un interés por relegar a la Religión dentro del sistema educativo.

7. La Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza del 2002.

En nuestro pasado reciente hemos presenciado en los últimos quince años tres leyes educativas. Cada una ha sido elaborada por el gobierno de turno y cada una responde a los presupuestos ideológicos de los mismos. Esta inmediatez de los sistemas educativos responde a la falta de consenso con que las tres leyes han sido promulgadas. Hasta que no haya un gran pacto social por la educación, no habrá una ley perdurable. Aunque estaba muy reciente la promulgación de la Ley General de Educación, tal vez a la Transición Política le faltó para afianzar las bases del Estado por medio de una ley educativa. Tuvieron que pasar doce años desde la promulgación de la Constitución para que surgiera una nueva ley educativa la Ley Orgánica General del Sistema Educativo y otros doce años para que surgiera una

nueva ley educativa, la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza promulgada en el año 2002.

Por medio de esta ley, se busca lograr una Educación de Calidad para todos y los valores que trata de proteger y preservar, son los valores propios de nuestra tradición cultural europea y sobre todo, el valor del esfuerzo y de la exigencia personal. Si bien la educación sirve como vehículo de transmisión de valores propios de la Sociedad a las nuevas generaciones, también la Escuela puede aportar valores a la vida social y ser, por tanto, un factor de cambio y de mejora social y ese valor que puede aportar a la vida social, se concretará en el valor del esfuerzo personal³²¹.

Este valor del esfuerzo es el gran protagonista de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza pero, a parte, trata de transmitir otros valores: La igualdad de Derechos, la solidaridad, considerados como principios fundamentales de la educación³²², los derechos reconocidos en la Constitución, en los Tratados Internacionales y en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre³²³, asumir deberes y ejercer los derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad³²⁴, consolidar la sensibilidad ciudadana, la conciencia cívica, la responsabilidad e inspirar y promover los valores propios de las sociedades democráticas³²⁵.

Como observamos, estos valores son básicamente los mismos que los que propone la Ley Orgánica General del Sistema Educativo. Ambas leyes pretenden hacer de los derechos humanos y de la norma constitucional el consenso ético sobre el que podemos fundamentar la convivencia. Si los valores en nombre coinciden, ¿No será diferente la consideración que hay de los mismos? ¿Se coincidirá en lo que es democracia, en lo que son derechos humanos, y en el papel del Estado en la Educación? ¿Se coincidirá en lo que son los derechos humanos en la Educación? ¿Y en el papel de la Religión en la formación de los alumnos?

³²¹ Ley Orgánica 10 / 2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (B.O.E. de 24 de diciembre), Preámbulo, pp. 45188 a 45192.

³²² Ley Orgánica 10 / 2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (B.O.E. de 24 de diciembre), art. 1

³²³ Ley Orgánica 10 / 2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (B.O.E. de 24 de diciembre), art. 2

³²⁴ Ley Orgánica 10 / 2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (B.O.E. de 24 de diciembre), art. 22

³²⁵ Ley Orgánica 10 / 2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (B.O.E. de 24 de diciembre), Art. 34 y 56

Precisamente este último punto es otra gran diferencia entre el planteamiento de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo y de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza. Mientras la primera trataba de relegar la Religión a un papel residual en la educación regulándola en una disposición adicional, la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza vuelve a incorporar la Religión dentro del elenco de materias que aparece en el cuerpo de la ley y señala que puede darse desde dos dimensiones: Una confesional y otra no confesional consistente ésta última en analizar el hecho religioso y la Historia de las Religiones. Fue este un elemento de batalla y de polémica entre los dos grandes partidos y nos hace ver que es una cuestión abierta todavía como luego analizaremos, pues la Ley Orgánica de Educación vuelve a dejar la Religión como algo residual en el sistema educativo y la polémica que hubo durante su tramitación fue parecida. El papel que juega la enseñanza religiosa en la educación es, tal vez, uno de los temas más abiertos del debate educativo moderno.

Para terminar quisiéramos mencionar dos últimas cuestiones. Ambas parten de la crítica que se ha realizado a algunos contenidos de Educación a la Ciudadanía tal como está recogido en los Decretos por el hecho de que inciden o son susceptibles de incidir en cuestiones morales que pueden no coincidir con las convicciones de los padres que son, al fin, los que tienen el derecho a educar. Luego veremos en su momento este punto pero quisiéramos señalar aquí dos aspectos que en la regulación que desarrolla la LOCE también implican formación moral y que son, algunos aspectos de educación sexual como son los métodos anticonceptivos, y las técnicas de reproducción asistida y su valoración ética³²⁶. Así son formulados en el Decreto que desarrolla las enseñanzas mínimas de Secundaria en la materia de biología, sin que el padre tenga la garantía de qué se le va a decir a su hijo, y sin embargo este punto no trajo consigo ninguna protesta como sí la han tenido en Educación para la Ciudadanía. El otro asunto es la asignatura de Ética que incide de una forma mucho más decisiva en la formación moral del alumno que la formación en Educación para la Ciudadanía, pues el padre no sabe el enfoque del profesor. Esta asignatura tal

³²⁶ DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 3 de julio) p. 25690

como está regulada en el Decreto³²⁷ plantea problemas derivados de factores sociales, científicos o personales como la marginación, la discriminación, relaciones personales, sexualidad, manipulación genética, amor, amistad, etc. Temas que también se ven en Educación para la Ciudadanía.

Este hecho nos lleva a pensar que la Educación para la Ciudadanía no debe ser rechazada porque incida en valores o en cuestiones morales. La formación moral forma parte de la enseñanza que se debe dar en la escuela pues en ésta se forma integralmente y no cabe formación integral sin formación moral. Mientras que esta formación moral coincidía en décadas anteriores con un determinado patrón unificado y con una identidad clara, ahora, con la pluralidad de códigos éticos que hay, no es posible educar desde uno de ellos sin que suponga una imposición. El reto está en cómo educar moralmente, hasta dónde llegar, sin que suponga una imposición desde una perspectiva ética a otra. La respuesta la tenemos en los principios de razón natural, universales y reconocidos por todos y en la libertad de elección de centro. La función del Estado debería limitarse a dejar libertad a la sociedad civil y asumir su papel subsidiario y garante de los derechos humanos en la educación.

³²⁷ DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 3 de julio) p. 25726 y ss.

CAPÍTULO 6.- TRAMITACIÓN E INCLUSIÓN DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

1. Introducción

Con la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, nuestro Ordenamiento Jurídico ha introducido en el Sistema Educativo Español esta nueva asignatura llamada “*Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*” que se impartirá de modo obligatorio en uno de los dos cursos de la tercera etapa de Primaria (artículo 18.3), en uno de los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (artículo 24.3), en cuarto de Educación Secundaria Obligatoria con el nombre de Educación ético – cívica (artículo 25.4) y en Bachillerato como una materia común y obligatoria para todos los alumnos y que tomará el nombre de “Filosofía y Ciudadanía” (artículo 34.6).

En los Decretos 1513/2006 de 7 de diciembre, 1631/2006 de 29 de diciembre y el Decreto 1467 / 2007, de 2 de noviembre sobre Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato respectivamente, se hace un desarrollo del currículo de esta asignatura. Posteriormente, varias Comunidades Autónomas en función de sus competencias en materia educativa han publicado en sus boletines y diarios oficiales, el currículo de esta materia que fundamentará a su vez las programaciones de la misma en los distintos centros educativos de su territorio. Y, por último, las editoriales han ido creando sus libros de texto en los que se trata esta asignatura de muy diversos modos y perspectivas teológicas.

No obstante la multitud de escritos publicados sobre el tema, provenientes de autores diversos, pretendemos quedarnos fuera del ámbito de la polémica por esta asignatura y enmarcar las fuentes primarias de la asignatura de Educación para la ciudadanía, ofreciendo un recorrido analítico y cronológico de la gestación y nacimiento en nuestro Ordenamiento Jurídico de esta nueva asignatura. Es nuestra intención ceñirnos científicamente a las fuentes jurídicas, administrativas y políticas que han introducido en nuestro Sistema Educativo esta asignatura.

2. ¿La Educación para la Ciudadanía en el programa electoral del Partido Socialista Obrero Español para las Elecciones Generales de 2004?

La primera pregunta que nos hacemos es si la introducción de esta asignatura era ya planteada en el programa electoral del Partido Socialista Obrero español en las elecciones del 14 de marzo de 2004. Del análisis de dicho programa no se deduce específicamente la intención de introducir una nueva materia en el currículo denominada Educación para la Ciudadanía. Sin embargo, sí se desprende la necesidad de impulsar la formación en valores, de introducir nuevos contenidos en el currículo como son los derechos humanos, los valores constitucionales y democráticos e incluso se deduce la pretensión de introducir “nuevas materias” con el fin de educar bajo la perspectiva del género³²⁸.

Sobre todo en el quinto capítulo de este programa electoral dedicado a la educación (y con el título de “La educación, nuestra prioridad básica”), se encuentran en germen y diseminados, los contenidos, objetivos e iniciativas que posteriormente configurarán el contenido global y el currículo de Educación para la Ciudadanía. Y son los siguientes:

Primero, fomentar la participación política de los ciudadanos. Para ello se sugiere ya en el capítulo 2 dedicado a la “*Democracia de los ciudadanos y ciudadanas. La España plural, la España Constitucional*”, recoger “*en los diseños curriculares de todos los niveles educativos, contenidos obligatorios que recojan los valores democráticos y que hagan sentir la necesidad de la participación a todos los grupos de edad*”³²⁹. Observemos que se refiere a “contenidos obligatorios” pero no habla de que los mismos se impartan en una nueva asignatura.

Segundo, impulsar la formación en valores universales, considerada como una de las prioridades de la Educación³³⁰. Esta formación en valores se abordará desde la transversalidad, en todas las áreas o materias. E incidiendo todavía más en su carácter transversal establece que se fomentará a través de los proyectos educativos del Centro promoviendo la cultura de la paz y la no-violencia y por medio de los

³²⁸ Programa electoral del Partido Socialista Obrero Español, Elecciones Generales 2004, p. 171.

³²⁹ Programa electoral del Partido Socialista Obrero Español, Elecciones Generales 2004, p.32.

³³⁰ Programa electoral del Partido Socialista Obrero Español, Elecciones Generales 2004, p. 166.

Medios de Comunicación a través de un gran pacto con los mismos de modo que colaboren y se impliquen en la educación de los ciudadanos garantizando los valores democráticos³³¹. Sin embargo, esta referencia entra en contradicción con la gran motivación de fondo que según las propuestas para el debate del Ministerio de Educación de octubre de 2004, justifican el nacimiento de Educación para la Ciudadanía que no era otra que la constatación de que la formación en valores abordada desde la transversalidad había fracasado y era necesario una nueva asignatura que incidiera directamente en ello.

Tercero, señala la formación de los derechos humanos tanto individuales como sociales y de los deberes personales y colectivos como uno de los objetivos generales y prioritarios de la educación³³². Nos podemos preguntar, ¿y qué consideración se hace en el programa electoral de los derechos humanos? En el capítulo segundo dedicado a la España de los ciudadanos, menciona específicamente, entre otros, como derechos civiles los siguientes: el derecho al matrimonio civil de las personas del mismo sexo, el derecho a la identidad sexual y a la rectificación registral del sexo de los transexuales, y el derecho a la Eutanasia y una muerte digna³³³.

Cuarto, igualmente señala como uno de los objetivos generales de la educación, *“transmitir y enseñar a vivir, a niños, adolescentes y jóvenes, los valores de la ética constitucional”*³³⁴. Habla de “ética constitucional” y no meramente de valores constitucionales, dejando clara la idea de que a partir de la Constitución se generan directamente determinadas pautas de comportamiento a realizar por los ciudadanos.

Quinto, avanzar en la “igualdad de género”, y con ello se refiere a *“incorporar la perspectiva de género en el currículo ordinario de las distintas etapas del sistema educativo e introduciremos nuevas materias que aborden los cambios sociales que exige el principio de igualdad entre hombres y mujeres”*³³⁵. Es precisamente al hablar de la introducción de la perspectiva de género cuando se plantea

³³¹ Programa electoral del Partido Socialista Obrero Español, Elecciones Generales 2004, p. 175.

³³² Programa electoral del Partido Socialista Obrero Español, Elecciones Generales 2004, p. 166.

³³³ Programa electoral del Partido Socialista Obrero Español, Elecciones Generales 2004, p. 32-33

³³⁴ Programa electoral del Partido Socialista Obrero Español, Elecciones Generales 2004, p. 32-33

³³⁵ Programa electoral del Partido Socialista Obrero Español, Elecciones Generales 2004, p. 171 –172.

específicamente la creación de “nuevas materias”. Y además afirma que estas “nuevas materias” se impartirán en “las distintas etapas del sistema educativo”. Estas dos características de “nuevas” y “en todas las etapas” las tiene Educación para la Ciudadanía incorporada a partir de la Ley Orgánica de Educación en todas las etapas educativas y con el nombre de Ética y Ciudadanía en 4º de la ESO y Filosofía Ciudadanía en 1º de Bachillerato.

Sexto, otro tema que plantea el programa electoral del Partido Socialista Obrero Español en materia educativa es el de enseñar y aprender a vivir juntos en una Sociedad cada vez más multicultural. Pero las medidas y acciones que propone para lograr este objetivo no son estrictamente académicas y desde luego no se habla de incorporar una nueva materia. Se habla de impulsar acciones y programas que favorezcan la tolerancia, de convenios con los países de origen y de implantar la figura del mediador intercultural en las escuelas³³⁶. Como veremos más adelante, otra de las motivaciones de fondo que dio el Ministerio de Educación para justificar esta nueva asignatura fue precisamente la necesidad de un referente ético común ante el hecho evidente de la interculturalidad³³⁷.

Séptimo, el programa electoral del Partido Socialista Obrero Español también se propone impulsar en la formación de la ciudadanía europea, reforzando la dimensión europea de los currículos ente otras medidas³³⁸.

En conclusión, en el Programa Electoral de Partido Socialista Obrero Español para las Elecciones Generales de 2004 no se plantea específicamente la creación de una nueva materia llamada Educación para la Ciudadanía pero sí se plantean contenidos concretos que luego quedarán recogidos en el currículo de esta materia y que de alguna forma son introducidos en la asignatura como apuestas ideológicas.

En la propuesta de política educativa del Partido Socialista se hace eco de las propuestas educativas de las instituciones europeas. En concreto nos referimos a la formación en la dimensión europea de la educación, en el proporcionar las aptitudes y conocimientos necesarios para convivir en una sociedad multicultural, la participación democrática y ciudadana y la formación en derechos humanos. Pero

³³⁶ Programa electoral del Partido Socialista Obrero Español, Elecciones Generales 2004, p. 175.

³³⁷ Ministerio de Educación, Propuestas para el Debate

³³⁸ Programa Electoral del Partido Socialista Obrero Español, Elecciones Generales 2004, p. 175

hay otros aspectos que entendemos que suponen una imposición de valores que no son compartidos por todos, como son, la educación en la ideología de género y en una concepción de los derechos humanos que va más allá de lo que corresponde a la persona por su dignidad hasta el punto de confundir derecho con deseo voluntarista.

3. La Educación para la Ciudadanía en el Documento “*Una Educación de Calidad para todos y entre todos. Propuestas para el Debate*” de 2004.

Al analizar las estrategias de los organismos internacionales para introducir en las políticas educativas nacionales la educación en la esfera de los derechos humanos, observábamos cómo proponían que dicha introducción se hiciera con la participación de todos los agentes que intervienen en la educación y que de una forma o de otra, todos ellos: profesores, directivos de centros, funcionarios de la Administración, titulares de centros de iniciativa privada, padres de familia, alumnos y la Sociedad Civil en general pudieran realizar sus aportaciones en el trasfondo educativo.

Desde los primeros compases del nuevo gobierno surgido de las urnas en 2004, se anuncia la intención de acometer una nueva reforma educativa y por tanto abortar la aplicación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, que había diseñado el anterior gobierno y que ya tenía prevista su implantación en el Decreto 827 / 2003 de 27 de Junio, a partir del curso 2004 – 2005. El nuevo gobierno mediante el Decreto 1318 / 2004 de 28 de mayo³³⁹ modifica el calendario de implantación de esta Ley Orgánica y lo posterga para varios cursos más adelante, con la intención de darse un tiempo para confeccionar y legislar una nueva Ley de Educación que vería finalmente la luz en mayo del 2006.

En Octubre del año 2004, el Ministerio de Educación publica y cuelga en su página web el documento, “*Una Educación de Calidad para todos y entre todos. Propuestas para el Debate*”, donde se recogen los postulados principales de la reforma educativa que pretende acometer. El documento pretende ser un documento

³³⁹ B.O.E. nº 130 de 29 de Mayo de 2004, pp. 19924 y 19925

base sobre el cual, todos pueden aportar, juzgar, discutir, debatir. Durante meses la web del Ministerio recibió decenas de miles de aportaciones provenientes de todo tipo de instituciones, asociaciones de profesores, de alumnos, de padres, sindicatos, Consejos Escolares, Centros Educativos.

La ministra de Educación del momento, María Jesús Sansegundo, en sesión de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, comentó que la clave de la reforma educativa era “*conseguir un sistema educativo acorde con los proyectos españoles de desarrollo futuro y con el objetivo de la Unión Europea de lograr en estos primeros años del siglo XXI una sociedad del conocimiento culta, dinámica, competitiva y cohesionada social y territorialmente, los llamados objetivos de Lisboa*”³⁴⁰.

Así, la ministra de entonces María Jesús San Segundo lo recogió en el prólogo advirtiendo que entre los principales objetivos que se han planteado los sistemas educativos europeos está la promoción de la ciudadanía activa³⁴¹. Ya en el prólogo del documento en cuestión, la propia Ministra, al presentar la reforma, establece que los sistemas educativos europeos se han marcado una serie de objetivos entre los que resalta la promoción de una ciudadanía activa y continúa afirmando que para alcanzar este objetivo, una ciudadanía activa social y económica, es imprescindible una “*educación en permanente mejora*”³⁴². Nos parece importante resaltar que si pretendemos analizar con rigor la Educación para la Ciudadanía como asignatura, sus contenidos, objetivos y finalidades, conviene realizar su estudio teniendo muy en cuenta el contexto íntegro de la reforma educativa y sus principios. Si lo hacemos así, nos damos cuenta que Educar a la ciudadanía no se concreta sólo en una materia más del sistema educativo. “Educar a la ciudadanía” es el fin de todo el sistema educativo y no sólo de una asignatura.

El documento en cuestión de 168 páginas, no pretende ofrecer unos postulados cerrados que contengan todos los principios de la Reforma educativa, sino más bien

³⁴⁰ Diario de Sesiones, Congreso de los Diputados, Comisión de Educación y Ciencia, nº 149, 30 de noviembre de 2004, p. 3

³⁴¹ Ministerio de Educación, “*Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*”. Madrid, 2004, p. 3

³⁴² Ministerio de Educación y Ciencia, *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el debate*, Madrid, 2004.

describir cuáles son los retos del sistema educativo español en estos momentos y proponer posibles medidas. Entre los principios que lo inspiran están el de atender la diversidad cultural y el pluralismo, la igualdad en el acceso a la educación, la educación para las nuevas tecnologías y el aprendizaje de idiomas, la valoración del profesorado y la importancia de los centros educativos. Dentro de su estructura, dedica un apartado a la Educación en Valores y Formación Ciudadana que contiene lo referente a la Educación para la Ciudadanía y la enseñanza de las Religiones. Nos parece paradigmático el que el documento ponga en un mismo contexto semántico y de significado ambas enseñanzas: Religión y Ciudadanía.

El bloque noveno de este documento se dedica a la Educación en Valores y se titula, “¿Qué valores y cómo educar en ellos?”. El objetivo señalado de esta educación en valores es “*contribuir a formar personas que puedan convivir en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad y que sean capaces de construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma*”³⁴³. Incardinar la Educación para la ciudadanía dentro de la educación en valores cuyo objetivo primero es ayudar a “construir una concepción de la realidad” y ofrecer “una valoración ética y moral de la misma” evidencia que este tipo de Educación se plantea, como una formación moral, que busca orientar la conducta moral.

El mismo documento reconoce que este tipo de educación es heredera de la educación en valores de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo pues coincide con lo enunciado en el propio preámbulo de la ley:

“El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial Identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al

³⁴³ Ministerio de Educación y Ciencia, *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el debate*, Madrid, 2004, bloque 9.

desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”³⁴⁴.

De otro lado, el documento señala como objetivo educativo para el año 2010 la promoción de los valores democráticos dentro de la escuela y la ciudadanía activa y proclama la idea de establecer este tipo de educación que se viene recomendando por los diferentes organismos internacionales y cuyo fin es lograr una ciudadanía activa y la cohesión social. El Bloque noveno está dedicado a la educación en valores y a cómo educar en ellos y establece que la finalidad de la educación en valores sería formar personas que puedan convivir con respeto y tolerancia y que puedan participar en libertad en la vida social. Pero cumplir este objetivo requiere ofrecer a la persona una nueva concepción de la realidad y una valoración ética de la misma. Este es el objetivo, según el documento, de las leyes educativas que han sido realizadas en Democracia, sobre todo, la Ley Orgánica del Derecho de la Educación de 1985 y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 y la nueva educación en valores que se propone en el documento, está en continuidad con la formación en valores de las anteriores leyes, que igualmente ofrecían una concepción de la realidad que integraba conocimientos y valoraciones éticas para hacer posible la vida en sociedad. La Educación para la ciudadanía es, en cierto modo, la hermana menor de la educación en valores que ya se preanunciaba en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo. Pero hay una importante diferencia. Mientras que la educación en valores de esta ley de 1990, se confiaba al proyecto educativo del centro y no se concretaba en una materia o asignatura sino que la constituían una serie de enseñanzas transversales con el peligro que tenía de falta de eficacia, de control y de arraigamiento entre los alumnos, la Educación para la Ciudadanía que ahora se propone, ocupa dentro del currículo escolar un lugar más destacado y obedece por tanto a una justificación más pedagógica.

El documento señala como fin del sistema educativo para el año 2010³⁴⁵ la promoción dentro de la comunidad escolar del aprendizaje de los valores

³⁴⁴ Ley Orgánica 1 / 1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo, Preámbulo (B.O.E de 4 de octubre, p. 28927)

³⁴⁵ Ministerio de Educación y Ciencia, *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el debate*, Madrid, 2004, p. 94.

democráticos y de la participación ciudadana para lograr una ciudadanía activa, en continuidad con la estrategia de Lisboa como vimos en el capítulo correspondiente de la Unión Europea. Es necesario contribuir, desde la educación en valores, a la creación de una ciudadanía activa y a la cohesión social y, es necesario, que esta Educación en Valores se oferte también en la Escuela.

El documento constata un hecho evidente que es el pluralismo ético que se da en la Sociedad. Un pluralismo ético causado en gran medida por dos fenómenos que son característicos de la Sociedad del momento y que son el individualismo y el fenómeno de la inmigración. Es evidente que la multiplicidad de influencias educativas que recibe el niño y el joven contribuyen en gran medida a ese pluralismo ético del que estamos hablando. Aunque la familia juega un papel fundamental en la educación, es un hecho que el niño viene influenciado también por otros agentes como los Medios de Comunicación, Internet, la televisión y también la Escuela cuyo papel en la formación en valores se hace cada vez más necesario.

El niño y el joven, hoy más que nunca, tienen ante sí la visión de una pluralidad de códigos de conducta y también, hoy más que nunca, se produce en muchos casos rebeldía antes aquellas normas morales tradicionales inculcadas en el seno de la familia. El documento, y creemos que no sin razón, analiza cómo el individualismo en nuestro país ha hecho que muchos ciudadanos basen sus valores en elecciones personales y que dependan menos de aquellas instituciones que eran las depositarias e intérpretes tradicionales de la moralidad, comenzando por la familia y la Iglesia, y continuando por los grupos sociales y los partidos políticos.

Se produce una contraposición entre códigos grupales y códigos individuales y emerge, como consecuencia en la vida social, una escala de valores menos uniforme, una *moral de situación* que llega a dividir y fragmentar la vida social y personal en *múltiples visiones distintas y muchas veces* contrapuestas de la realidad³⁴⁶. Ante esto, el individuo tiende a vivir aislado y de espaldas al contexto social y cultural que le rodea, produciéndose la falta de interés y de participación en la vida social que es precisamente lo que se pretende lograr a través de la Educación para la Ciudadanía.

³⁴⁶ Ministerio de Educación y Ciencia, *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el debate*, Madrid, 2004, p. 95

Otro hecho, que contribuye a esa diversidad y pluralismo ético según el documento, es el fenómeno de la inmigración. Ya no existe uniformidad social. En la Sociedad conviven individuos de múltiples culturas, creencias y códigos de conducta. El peligro existe cuando estas culturas se oponen a los principios democráticos comúnmente aceptados en nuestra Sociedad.

Ante este pluralismo ético, hay una tarea educativa importante que, según el documento, consiste en “socializar a los niños y jóvenes” proporcionándoles conocimientos y reflexiones para convertirse en ciudadanos activos.

Es evidente que el planteamiento con el que se origina la Educación para la Ciudadanía es un planteamiento netamente ético. ¿Cómo podemos convivir en una Sociedad plural? ¿Es posible la cohesión social en una Sociedad dividida en múltiples identidades morales y culturales? ¿Cómo responder a ese radical pluralismo ético? La respuesta, para este documento, es con una moral de consenso. Si queremos vivir juntos y en democracia, tendremos que respetar los valores democráticos (respeto, tolerancia, solidaridad, participación y libertad) y para respetarlos habrá que conocerlos y ser educados en ellos. Este es el sentido de la educación en valores que propone el documento.

Este tipo de educación en valores supondrá, para los alumnos, varias implicaciones. En primer lugar, les hará conocer los fundamentos y el modo de organización del sistema democrático. En segundo lugar, les ayudará a desarrollar actitudes favorables a esos valores y actitudes críticas ante la falta de los mismos. Por último, implicará que los alumnos aprenderán la democracia en la práctica ejerciéndola en la propia escuela y participando en la propia vida escolar. Se sigue así, un tipo de enseñanza que en su planteamiento inicial se corresponde con el que se aconseja desde las instituciones europeas, la Unión Europea y el Consejo de Europa; es decir, aprender valores democráticos a partir del ejercicio práctico de los mismos. Observemos que esta enseñanza se concibe “integralmente”, afectando a todas las potencias del individuo, su conocimiento, su espíritu crítico, su conciencia moral y su voluntad.

La inclusión de la Educación para la Ciudadanía obedece, por tanto, a una justificación pedagógica pues se hace necesario “*abordar en la escuela de manera*

expresa los valores asociados a una concepción democrática de la organización social y política”³⁴⁷. Pero, ¿de qué idea de la Democracia parte?

A la hora de concretar en propuestas, el documento señala la necesidad de dar a la educación en valores una doble dimensión. Una, personal, fomentando en los alumnos el desarrollo integral de su persona, la autoestima, la libertad y la responsabilidad. Y una segunda más social, y de relación con los demás, que suponga formar en el respeto, la lealtad y la cooperación, educar en los valores sociales que permitan conocer sus derechos y deberes para así participar en la vida democrática y ejercer eficaz y responsablemente la ciudadanía.

El documento, prosigue, propone que este tipo de educación en valores se dé desde la transversalidad, permeando todas las enseñanzas escolares, pero también y aquí está la gran novedad, a través de una asignatura concreta que se denominaría “Educación para la Ciudadanía” y que se impartiría en uno de los últimos cursos de Primaria, por el profesor tutor, en dos cursos de Secundaria, uno por ciclo, y por el profesor de Historia o de Filosofía e incorporaría los actuales contenidos de la Ética y también en Bachillerato como parte de la enseñanza filosófica que reciben los alumnos.

Es paradigmático que, de alguna forma, este tipo de enseñanza absorba grandes contenidos del currículo y de la formación personal como son la formación ética y la formación filosófica. Los planteamientos y cuestionamientos que se estudian en la Ética y los principios filosóficos y la misma historia de la Filosofía son reducidos por la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía. E igualmente es paradigmático, como hemos visto, que esta enseñanza se analice en el documento como parte de una educación en valores junto con la Religión. De alguna forma, se ve reflejado como este tipo de educación penetra en terrenos en donde se juega la identidad y la conciencia de la persona, como es la Ética, la Religión y la Filosofía.

En conclusión, entendemos que la configuración de la asignatura, tal como es planteada en el documento, sí puede dar pie a que aprovechando la formación en valores positivos se introduzcan elementos sobre los que no existe un consenso real. Se ha criticado a la Educación para la ciudadanía desde diversas instancias por

³⁴⁷ Ministerio de Educación y Ciencia, *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el debate*, Madrid, 2004, p. 97

suponer una intromisión en la educación moral de los niños y jóvenes. Es imposible ofrecer una educación cívica sin formación moral. Por eso entendemos que no se debe hacer una crítica total pues desde la Educación para la Ciudadanía se educa en valores positivos que son comúnmente aceptados: tolerancia, respeto, libertad, derechos humanos, participación, solidaridad. Hay una unanimidad en la aceptación de estos valores. Son los valores sociales y democráticos sobre los que existe un consenso reconocido. Pero aprovechando la educación en estos valores positivos cabe el peligro de introducir otros valores que no son comúnmente aceptados y que, por tanto, suponen una imposición de una determinada visión ética a toda la sociedad.

Posteriormente a la propuesta para el debate se publicó un Informe sobre el Debate³⁴⁸ en donde se recoge una síntesis de las aportaciones. Sobre el tema que nos ocupa, hace una síntesis de los pros y los contras de la asignatura³⁴⁹. Como argumento a favor señala la necesidad de educar en esta materia dados los importantes y decisivos cambios sociales que requieren una preparación específica del ciudadano que asegure la pervivencia de los valores democráticos y la resolución pacífica de conflictos. Respecto a los argumentos en contra los sintetiza en dos tipos. El primero es que supone un adoctrinamiento, una violación al derecho de los padres a la educación de sus hijos y no es propio de regímenes democráticos. Además de que los valores que propugna se podrían difundir a través del área de Sociedad, Cultura y Religión³⁵⁰. Por otro lado, un segundo tipo de oposición parte de la necesidad de educar en valores cívicos y democráticos pero que esta formación se realice de modo transversal para que empape toda la enseñanza del alumno, el proyecto educativo de los centros y los curricula de todas las materias³⁵¹.

³⁴⁸ MEC, *Informe sobre el Debate, Una educación de calidad para todos y entre todos*, Madrid, 2005.

³⁴⁹ MEC, *Informe sobre el Debate, Una educación de calidad para todos y entre todos*, p. 74

³⁵⁰ MEC, *Informe sobre el Debate, Una educación de calidad para todos y entre todos*, p. 75

³⁵¹ MEC, *Informe sobre el Debate, Una educación de calidad para todos y entre todos*, p. 76

4. La “Educación Para la Ciudadanía” en la tramitación Parlamentaria de la Ley Orgánica de Educación.

Nuestro propósito al analizar el debate parlamentario sobre Educación para la Ciudadanía, es prestar atención a las ideas que tanto a favor de la asignatura como en contra, se dieron en sede parlamentaria con la finalidad de poder entresacar primero, aspectos que nos ayuden a conocer mejor su naturaleza, así como reconocer los problemas de fondo que suscita esta asignatura.

Analizando las intervenciones, tanto de los diputados y senadores, como de expertos en educación y diferentes agentes educativos, catedráticos, representantes del profesorado, de estudiantes, de titulares de centros educativos, sindicatos y religiosos, que tuvieron lugar en sede parlamentaria en el periodo que va desde septiembre de 2004 hasta mayo de 2006 (fecha de aprobación de la Ley Orgánica de Educación), se puede obtener una visión sintética de los argumentos en pro y en contra que a su vez se dieron en la Sociedad Civil sobre esta asignatura.

4.1 Aspectos Positivos expresados en el Parlamento sobre Educación para la Ciudadanía antes de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación.

Primero. Desde un primer momento, la Ministra de Educación María Jesús Sansegundo, consideró que la Educación para la Ciudadanía buscaba fortalecer la *Educación en Valores*. Por medio de esta asignatura se trataría de mejorar la formación en valores de la juventud a través de la reflexión sobre los derechos humanos y los valores de igualdad entre sexos, razas y cultura³⁵². Diferentes portavoces del Partido Socialista afirmaron lo mismo: La Educación para la Ciudadanía viene a profundizar en la educación en valores a través de una asignatura

³⁵² Así lo expresaba la ministra de Educación, María Jesús San Segundo, en respuesta a la pregunta sobre violencia escolar realizada desde el Grupo Entesa Catalana y de Progrés, sobre la violencia escolar. Diario de Sesiones del Pleno del Senado, 20 de Octubre de 2004, p. 740.

concreta y ya no se deja esta formación al arbitrio de los centros a través de sus proyectos educativos o al albur de una inoperante transversalidad³⁵³.

En otras intervenciones de miembros del partido socialista se afirma que la inclusión de una asignatura en la que se trata y se profundiza en valores no excluye que estos valores sean trabajados desde otras asignaturas de modo transversal o desde el proyecto educativo del centro. Y afirman también que la Educación para la Ciudadanía supone un espacio para abordar expresamente los “*valores asociados a una concepción democrática de la organización social y política*”³⁵⁴. Algunas críticas apuntaban en la dirección de que si se trata de una educación en valores, ésta debería formar parte de todo el sistema educativo, de todas las materias y actividades escolares, y por tanto la mejor forma de adoptarla sería transversalmente. La ministra, en alguna ocasión, llegó a matizar que debería darse de las dos formas, transversalmente, pero también a través de una asignatura en cuanto que también es educación cívica³⁵⁵.

La misma portavoz del Grupo Socialista ante la Comisión de Educación del Congreso afirmaba que esta formación en valores que pretende aportar la Educación para la Ciudadanía, tendría dos dimensiones. Una dimensión personal y una dimensión social. En su dimensión personal, se promovería la madurez personal del alumno, como persona íntegra fomentando valores como la autoestima, la responsabilidad, la libertad y la dignidad. En su dimensión social, se promoverían valores como el respeto, la tolerancia, que permiten la convivencia, y valores sociales como la participación democrática y el conocimiento de los propios derechos individuales³⁵⁶.

³⁵³ Diario de Sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Año 2004, nº 163, p. 9. Intervención de la señora Villagrasa Pérez del Grupo Socialista

³⁵⁴ Diario de Sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Año 2004, nº 163, p. 17. Intervención de la señora Casaus Rodríguez del Grupo Socialista.

³⁵⁵ Diario de Sesiones del Senado, VIII Legislatura, n. 44, 8 de junio de 2004, p. 2326. Respuesta de la Sra. Ministra, María Jesús San Sengundo, de 8 de junio de 2005.

³⁵⁶ Diario de Sesiones del Senado, VIII Legislatura, n. 44, 8 de junio de 2004, p. 2326. Respuesta de la Sra. Ministra, María Jesús San Sengundo, de 8 de junio de 2005.

En el Pleno del Congreso el 3 de noviembre de 2005, en el momento en que la ministra de Educación presentaba la ley, afirmaba con estas palabras lo que puede ser la síntesis sobre el sentido de esta materia y sus múltiples características:

“La LOE refuerza la educación en valores haciendo que además de su inclusión de manera transversal en el currículo aparezca un espacio específico para su análisis y debate. Como es común en la mayoría de los países europeos y como recomiendan organismos internacionales como el Consejo de Europa —las competencias básicas de la Unión Europea—, se incorpora la educación para la ciudadanía a la enseñanza obligatoria para transmitir valores éticos, individuales y sociales a unas generaciones que van a vivir en una sociedad desarrollada, democrática, diversa y compleja”³⁵⁷.

Segundo. Otro de los argumentos más utilizados para defender la necesidad de incluir esta materia en el sistema educativo es el de que, con ella, se puede enseñar a *convivir* y a *solucionar los conflictos*. El contexto educativo en el que el debate se celebra se caracteriza por un aumento de la violencia escolar, que está produciendo cierta alarma en la Sociedad. La ministra de Educación, en respuesta a una pregunta sobre la violencia Escolar situaba a la Educación para la Ciudadanía como una asignatura que puede ayudar a convivir y a convivir bien en una sociedad plural. Se hace necesario fomentar el valor del diálogo en la educación como forma privilegiada para solucionar los conflictos³⁵⁸ y se presenta la asignatura como una aprendizaje para la Convivencia³⁵⁹. Supone, además, una medida de prevención ante el fenómeno de la violencia escolar para lograr la resolución pacífica de conflictos³⁶⁰ y su primer objetivo es formar en valores para enseñar a convivir y para prevenir las actitudes hostiles y violentas³⁶¹. En intervención en el Pleno del Congreso, el 29 de

³⁵⁷ Diario de Sesiones del Pleno del Congreso de los diputados, 3 de noviembre de 2005, p. 62697. Intervención de la ministra María Jesús Sansegundo.

³⁵⁸ Diario de Sesiones del Pleno del Senado, 20 de Octubre de 2004, p. 740

³⁵⁹ Diario de Sesiones del Pleno del Senado, 20 de Octubre de 2004, p. 740

³⁶⁰ Diario de Sesiones del Pleno del Senado, 20 de Octubre de 2004, p. 740

³⁶¹ Diario de Sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Año 2004, nº 163, p. 9. Intervención de la señora Villagrasa Pérez del Grupo Socialista

junio de 2005, la ministra señala que la Educación para la Ciudadanía, como educación cívica buscaría:

*“Formar ciudadanos que sepan convivir en paz ya desde la escuela, que respeten a los demás, que acepten la importancia de convivir con unas normas, que busquen la solución pacífica de conflictos, es uno de los objetivos centrales del sistema educativo”*³⁶².

Tercero. Un argumento constante al que van a recurrir los defensores de la inclusión de la Educación para la Ciudadanía en el sistema educativo es que se corresponde con una *política educativa europea* que es común a varios países europeos. En comparecencia de la ministra de educación el 30 de noviembre de 2004, a petición del Grupo Mixto para informar sobre la situación del sistema educativo en el inicio del curso 2004 – 2005 y sobre las modificaciones ya anunciadas a la Ley de Calidad de la Enseñanza, la ministra sitúa la inclusión de la asignatura de Educación para la ciudadanía, como respuesta española a las propuestas de política educativa emanadas de las autoridades europeas de búsqueda de la economía más potente basada en el conocimiento y esta nueva área de Educación para la Ciudadanía, nos incorpora a la tendencia internacional de reforzamiento de las enseñanzas de la ética persona y social que son importantes³⁶³.

Desde un inicio la Educación para la Ciudadanía se presenta como una respuesta a los objetivos marcados desde la Unión Europea referentes a la política educativa y cuya finalidad última es hacer de Europa la economía del mundo más dinámica basada en el conocimiento, según la estrategia de Lisboa³⁶⁴. Uno de esos objetivos es promover la ciudadanía activa y para ello se crea esta asignatura que responda a la

³⁶² Diario de Sesiones del Pleno del Congreso, n. 102, de 29 de junio de 2005, p. 5145. Intervención de la Ministra, María Jesús Sansegundo.

³⁶³ Diario de sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, , nº 149, 30 – 11-2004, p.3

³⁶⁴ Diario de Sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Año 2004, n. 149, de 30 de noviembre de 2004, p. 3

promoción de la ciudadanía europea según las medidas tomadas por el Consejo de Europa de promover la participación cívica³⁶⁵.

En numerosas intervenciones la propia ministra, María Jesús Sansegundo, va a defender la inclusión de esta materia basándose en que se trata de una materia ya consolidada en varios países europeos. Es frecuente que la ministra, ante las críticas contra la asignatura, se defienda afirmando que es una asignatura que viene de Europa, consolidada en muchos países europeos y “*respaldada en sus objetivos por el Consejo de Europa*”³⁶⁶. Incluso llega a afirmar que es una materia ya prevista en varios países europeos como educación cívica y que su metodología, objetivos y contenidos responden al documento de la Unión Europea, “*Proyecto de Formación y Educación 2010*” y responde a la iniciativa del Consejo de Europa de hacer de la Educación para la Ciudadanía, el objetivo prioritario de los sistemas educativos europeos³⁶⁷.

Cuarto. La misma ministra de Educación, en su primer informe en sede parlamentaria sobre la Reforma Educativa ante la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso, el 30 de noviembre de 2004, decía que la Educación para la Ciudadanía no sólo es una educación en valores, sino que además supone un reforzamiento de las *enseñanzas éticas* tanto desde una dimensión personal como desde una dimensión social³⁶⁸. Así lo afirman sucesivos portavoces socialistas. En su intervención ante la Comisión de Educación y Ciencia, la señora Casaus Rodríguez del Grupo Socialista, afirmaba que el currículo de esta asignatura debe profundizar en los principios de ética personal y ética social. Y entre sus contenidos están los derechos humanos, los deberes cívicos, la igualdad entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género, la aceptación de las minorías, superación de conflictos sociales y la diversidad cultural. Hasta tal punto tiene un

³⁶⁵ Diario de Sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Año 2004, n.º 163, p. 15. Intervención del Señor Vadillo Arnáez.

³⁶⁶ Diario de Sesiones del Pleno del Congreso, VIII Legislatura, año 2005, n. 94, 25 de Mayo de 2005, p. 4750.

³⁶⁷ Diario de Sesiones del Senado, VIII Legislatura, n. 44, 8 de junio de 2004, p. 2326. Respuesta de la Sra. Ministra, María Jesús Sansegundo, de 8 de junio de 2005.

³⁶⁸ Diario de Sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Año 2004, n. 149, de 30 de noviembre de 2004, p. 3

componente ético que la portavoz socialista llegó a afirmar que esta asignatura incorporaba los contenidos del área de ética³⁶⁹.

Quinto. Como argumento a favor de la asignatura, se acude en numerosas ocasiones a proponerla como una *educación cívica* que pretende la promoción de la una *ciudadanía activa*. El propio Grupo Popular proponía en la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso, el 14 de diciembre de 2004 la promoción de esta Educación para la ciudadanía democrática que había recomendado el Consejo de Europa y que se tomaran medidas para hacer del Año 2005 el Año de la Ciudadanía Europea a través de la Educación, tal como estableció el Consejo de Europa³⁷⁰.

La Señora Casasus Rodríguez, del Grupo Socialista, en su intervención en la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de aquel mismo día, daba las pautas de lo que esta educación cívica debía consistir. Para lograr esta participación y una ciudadanía activa es necesario promover un tipo de educación tridimensional. Se trata de un tipo de educación que aporte conocimientos, favorezca actitudes y pueda ser practicada en su mismo aprendizaje. Debe ser pues teórica, axiológica y práctica. Por una lado una educación que aporte conocimientos políticos, sobre cómo está organizado el Estado democrático. Además promueva actitudes positivas hacia los valores democráticos y actitudes de juicio crítico cuando esos valores están ausentes. Por último, esta educación debe ejercitarse mediante prácticas de democracia³⁷¹. La propia ministra consideró a la Educación para la Ciudadanía como “educación cívica” que ya estaba prevista en algunos países europeos³⁷².

El defender el carácter de educación cívica sirve para acallar la crítica de la oposición a la formación religiosa. Poco a poco el protagonismo lo va adquiriendo esta característica de educación cívica frente a educación en valores. Dado que es educación cívica, en principios y valores cívicos, ésta la deben recibir todos los

³⁶⁹ Diario de Sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Año 2004, nº 163, p. 17. Intervención de la señora Casasus Rodríguez del Grupo Socialista.

³⁷⁰ Diario de Sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Año 2004, nº 163, p. 15. Intervención del Señor Vadillo Arnáez.

³⁷¹ Diario de Sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Año 2004, nº 163, p. 17.

³⁷² Diario de Sesiones del Senado, VIII Legislatura, n. 44, 8 de junio de 2004, p. 2326. Respuesta de la Sra. Ministra, María Jesús San Sansegundo, de 8 de junio de 2005.

ciudadanos independientemente de la religión que profesen, o de la formación religiosa que reciban en la escuela, pues de lo que se trata es ofrecer principios constitucionales a los ciudadanos³⁷³.

4. 2. Críticas a la Educación para la Ciudadanía en Sede Parlamentaria antes de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación.

Tal vez una de las críticas con mayor eco en los medios de comunicación y en la Sociedad Civil ha sido la de que la Educación para la ciudadanía, contiene elementos propios de la Ideología de Género. Aunque esta relación será susceptible de un tema en esta tesis, basta por ahora anunciar que la inclusión de la ideología de género en la educación, se introduce con la aparente buena intencionalidad de defender la igualdad entre hombres y mujeres. En abril del 2005, el Grupo Socialista, interpuso una proposición no de ley sobre la igualdad entre hombres y mujeres en la educación. En la defensa de esta proposición, la diputada, Pérez Anguita, defendía el concepto de género en la educación. Decía en la defensa de esta proposición de ley:

“El concepto de género, que inicialmente era usado sólo por personas feministas, hoy está reconocido en el título de la recientemente aprobada Ley Orgánica de Medidas Urgentes contra la Violencia de Género, se usa para diferenciarlo del concepto sexo. Mientras éste último tiene claras raíces biológicas y en consecuencia deber ser visto como natural, el concepto de género hace referencia a las diferencias socialmente construidas entre los sexos. Género por tanto, apunta directamente a la cultura, la ideología y la socialización y al tratarse de una construcción social, puede ser cambiado, debe ser cambiado³⁷⁴”.

Y continúa afirmando que en este proceso de transformación la educación es necesaria, pues es necesario transformar la cultura tradicional propia de una mentalidad conservadora que considera la relación hombre y mujer como

³⁷³ Diario de sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, 4 de octubre de 2005, p. 35, Intervención del Señor Benzal.

³⁷⁴ Diario de Sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso, 5 de abril de 2005, p. 9

subordinación, mientras se hace necesario educar en la igualdad entre hombres y mujeres. La violencia de género es el máximo exponente de la desigualdad y de ahí que, en gran parte, se solucione a través de la educación. La Educación para la Ciudadanía introduce expresamente este punto y estimula a seguir investigando este aspecto en las Universidades³⁷⁵.

La Secretaria General de Políticas de Igualdad, Sra. Murillo de la Vega, con la intención de paliar la violencia contra las mujeres, la así llamada violencia de género, afirmaba que era necesario incidir en la educación sobre la igualdad entre hombres y mujeres y la Educación para la Ciudadanía se considera el medio idóneo para ello³⁷⁶. La representante de CEAPA, señora Abelló Planas, en comparecencia ante la Comisión de Educación el 4 de octubre de 2005, con motivo de la tramitación del anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, también pide la introducción de la no-discriminación de sexos como parte de esta materia³⁷⁷.

Segunda. Otro tema importante es la relación de la Educación para la Ciudadanía con la *educación afectivo sexual*. En el Boletín Oficial de las Cortes de 7 de abril de 2005, en pregunta escrita dirigida al Gobierno de la diputada del Grupo Socialista, Isabel Fuentes González sobre las medidas previstas por el Gobierno para que los jóvenes tengan más información sexual, el propio Gobierno responde en términos de educación para la salud sexual³⁷⁸. Tener información sexual, para el Gobierno, es saber cómo usar la sexualidad sin riesgos para la salud y evitar embarazos no deseados. Después de reseñar las medidas y materiales de educación sexual que el propio Ministerio ha ido publicando, establece que hasta el momento se había optado por la transversalidad para impartirla pero en la actualidad esta educación para la salud sexual, está prevista impartirla no sólo desde la transversalidad en todas las materias, sino a través de Educación para la Ciudadanía. Por tanto, es obvio, que

³⁷⁵ Diario de Sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso, 5 de abril de 2005, p. 8 - 13, intervención de la diputada Pérez Anguita del Grupo Parlamentario Socialista.

³⁷⁶ Diario de Sesiones de la Cortes Generales, Comisiones Mixtas, VIII Legislatura, año 2005, n. 30, p. 9. Intervención de la Sra. Murillo de la Vega.

³⁷⁷ Diario de sesiones, Congreso de los Diputados, Comisión de Educación y Ciencia, 4 de octubre de 2005, intervención de la sra. Abelló Planas, p. 2 a 9.

³⁷⁸ Boletín Oficial de las Cortes Generales, Serie D, n.181, VIII Legislatura, 7 de abril de 2005, p. 75 - 76

dentro del plan del Gobierno la Educación para la Ciudadanía sí es un medio para transmisión de educación sexual.

Tercera. Otra importante crítica recibida en numerosas intervenciones es que esta asignatura no es reclamada por la Comunidad Educativa, por los profesores, ni por los padres de familia, ni por los alumnos, ni siquiera por la Sociedad en su conjunto³⁷⁹. Este hecho hace que se le dé un tinte impositivo, como una obsesión del gobierno que quiere introducirla a pesar de la oposición social que suscita. En algún debate parlamentario se compara la inclusión de la Educación para la ciudadanía con la desaparición del currículo de materias como la informática, que es requerida por la Sociedad.³⁸⁰ Se considera por algunos críticos, pues, como una materia innecesaria. Hasta tal punto que no contó con el visto bueno del Consejo Escolar del Estado, órgano consultivo del Gobierno en cuestiones educativas y que en mayo de 2005, se pronunció en contra de la inclusión de la Educación para la Ciudadanía³⁸¹. Lo mismo le reclama el presidente de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE) que expresa que la materia contó con el rechazo del Consejo Escolar del Estado.

Cuarta. Que es susceptible de conllevar *manipulación política*, y ser análoga a la Formación del Espíritu Nacional propio de la Dictadura Franquista³⁸². En alguna ocasión se sugiere, que todo intento de marcar unos valores desde el Gobierno a través de una asignatura, recuerda esa materia de la época franquista³⁸³. Hay que reconocer que la mayoría de las intervenciones en las que se comparaba esta asignatura con la Formación del Espíritu Nacional vienen desde posturas Nacionalistas, PNV y CIU sobre todo.

³⁷⁹ Diario de Sesiones del Pleno del Senado, nº 15, p. 640. Intervención del Sr. Abejón Ortega del Partido Popular

³⁸⁰ Boletín Oficial de las Cortes Generales, Serie I, Senado, n. 183, 5 de abril de 2005, p. 134.

³⁸¹ Diario de sesiones del Congreso, VIII Legislatura, n. 95, 31 de mayo de 2005, p. 4808.

³⁸² Diario de Sesiones del Pleno del Senado, nº 15, p. 640. Intervención del Sr. Abejón Ortega del Partido Popular

³⁸³ Diario de Sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Año 2004, n. 149, de 30 de noviembre de 2004, p. 10. Intervención del Sr. Esteban Bravo del PNV. Diario de Sesiones del Senado, VIII Legislatura, n. 44, 8 de junio de 2005, p. 2325. Pregunta de la Sra. Aleixandre y Ceraïlos.

Se le critica que, en la práctica, esta asignatura suponga una moral de Estado, de lo políticamente correcto y que, por tanto, debería ofrecerse de modo voluntario³⁸⁴. Igualmente se critica su carácter impositivo y va más allá de enseñar unos principios constitucionales y derechos humanos fundamentales para convertirse en mero adoctrinamiento³⁸⁵. Se afirma igualmente, que puede ser peligrosa una asignatura que forme en valores democráticos”*dados los muy distintos conceptos que de ellos se tienen*”³⁸⁶. Y es cierto, una de las consecuencias que sin duda se pueden extraer del debate no sólo parlamentario sino también social y político sobre esta materia, es la falta de consenso sobre los valores democráticos. Cuando en algún país de Europa se pretende incluir esta materia, todos los agentes sociales saben a qué valores se refieren. En nuestro país, no es así. Se evidencia, por tanto, la falta de consenso real en el fondo sobre nuestra democracia, y en realidad la existencia de proyectos “democráticos” distintos en la dos grandes ideologías políticas de nuestro país.

Representantes del Grupo Popular afirmaban en comparecencia en el pleno del Senado que esta asignatura no está respaldada por ninguna disciplina científica o académica y por tanto es adoctrinamiento³⁸⁷. Ante esta crítica de adoctrinamiento, el Sr. Pezzi del Grupo Socialista, argumentaba que no puede ser adoctrinamiento porque no está basada en creencias sino en valores compartidos por todos y porque el profesorado que lo va a impartir en los centros educativos privados y religiosos va a ser profesorado elegido por los propios titulares de los centros educativos religiosos, nada sospechosos de poder manipular³⁸⁸.

Quinta. Uno de los temas más recurrentes ha sido el presentar la Educación para la Ciudadanía y la *enseñanza Religiosa* como enseñanzas contrapuestas por las que el gobierno ha optado por la primera y trata de minusvalorar y prescindir de la segunda. Incluso en pregunta parlamentaria se le pregunta a la ministra: *¿Puede explicar el*

³⁸⁴ Diario de sesiones, Congreso de los Diputados, Comisión de Educación y Ciencia, 4 de octubre de 2005, Intervención del Sr. De Castro, p. 12

³⁸⁵ Diario de sesiones, Congreso de los Diputados, Comisión de Educación y Ciencia, 4 de octubre de 2005, p. 17, Intervención del Presidente de CONCAPA, Sr. Carbonel Pimentel

³⁸⁶ Diario de sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, 4 de octubre de 2005, p. 31. Intervención de Isabel Bazo, Presidenta de CECE.

³⁸⁷ Diario de sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Senado, 13 de marzo de 2006, p. 27

³⁸⁸ Diario de Sesiones del Pleno del Senado, 22 de marzo de 2006, p. 4361. Intervención por parte del Sr. Pezzi del Grupo Socialista.

*Ministerio las causas, realmente objetivas, por las que la Religión no contará en el sistema educativo y sí lo hará la denominada Educación para la Ciudadanía?*³⁸⁹.

A veces la crítica va dirigida en términos como si la educación en valores que pretende la materia, fuera sustitutiva de la clase de Religión y no se acude a la clase de religión por prejuicios anticlericales³⁹⁰.

En respuesta a la pregunta escrita de una senadora de CIU sobre si el Gobierno ha entablado conversaciones con representantes de las confesiones religiosas para tratar el planteamiento sobre la enseñanza religiosa, el Ministerio de Educación responde afirmando la necesidad de que la enseñanza de las religiones sea conocida por todos los alumnos pues ello favorece la tolerancia y la convivencia en una sociedad multicultural. Afirma que junto a la enseñanza confesional, se impartirá una enseñanza del hecho religioso como fenómeno cultural y social y la historia de las religiones y de los conflictos que ha provocado a la largo de la historia y llega a afirmar que esta enseñanza no confesional de las religiones se podría dar dentro de materias como Geografía e Historia e incluso “Educación para la ciudadanía”³⁹¹.

A lo largo de los debates, se percibe la crítica por parte de algunos parlamentarios o de representantes de la Sociedad Civil que la Educación para la Ciudadanía sea promocionada desde el Gobierno en detrimento de la educación religiosa. En muchas ocasiones se comparan estas dos enseñanzas y se le piden explicaciones al Gobierno del por qué denigra a una y potencia la otra³⁹². El Gobierno a través de la Ministra de Educación, no admitió esta afirmación sino que dice que el tratamiento que se le da a la clase de Religión es el que marcan las propias leyes emanadas del Parlamento.

Durante la sesión del 4 de octubre de 2005 en la comisión de Educación y Ciencia del Congreso comparecieron diversos representantes de la Sociedad Civil vinculados

³⁸⁹ Boletín Oficial del Congreso de los Diputados, serie D, n. 88, de 20 de Octubre de 2004, pregunta 184/012425

³⁹⁰ Diario de Sesiones del Pleno del Senado del 8 de febrero de 2005, VIII Legislatura, año 2005, n.27, p. 1270, intervención del Sr. Laguna Peña.

³⁹¹ Boletín Oficial de las Cortes Generales, Senado, Serie I, n.187, 3 de marzo de 2005, p. 38

³⁹² En este sentido es paradigmático el debate en el Senado, entre el Sr. Abejón Ortega del Grupo Popular con la Ministra de Educación, María Jesús San Segundo, Diario de Sesiones, Senado, Comisión de Educación y Ciencia, VIII Legislatura, año 2005, 27 de abril de 2005, n. 147, p. 23 a 27

al mundo de la educación. Entre los comparecientes estaba el Sr. Luis Carbonel, presidente de la Confederación Católica de Padres (CONCAPA), que puso sobre la mesa la comparación entre educación religiosa y educación para la ciudadanía, y argumentó que mientras la primera había conseguido tres millones de firmas de adhesión, la otra había incluso sido rechazada por el Consejo Escolar del Estado³⁹³. En su respuesta, el Sr. Benzal del Grupo Socialista le argumenta que no se puede situar por encima de la enseñanza de la Constitución, la enseñanza de las religiones, a pesar de los tres millones de firmas de adhesión y que dicha enseñanza debe ser recibida por todos los ciudadanos independientemente de que reciban o no clases de Religión³⁹⁴.

Igual estrategia, de evidenciar la comparación entre la enseñanza de la Religión y Educación para la Ciudadanía, tuvo la presidenta de CECE, Isabel Bazo, que considera que en la Ley Orgánica de Educación se estaba vulnerando el derecho de los padres a educar a sus hijos según sus convicciones, derecho reconocido en el artículo 27.3 de la Constitución y en innumerables Declaraciones de Derechos ratificados por España³⁹⁵. En su respuesta, el representante del Grupo Socialista, el Sr. Benzal, reiteró que la enseñanza de la Constitución y de la educación cívica debe ofrecerse a todos los ciudadanos independientemente de sus creencias religiosas y que dar a uno sí y a otros no, sería dividir la Sociedad³⁹⁶. Igualmente esta confrontación, entre Religión y Educación para la Ciudadanía, sería de nuevo puesta de manifiesto por el Sr. Lacasta Zabalza, responsable en aquel momento de la titulación de Magisterio en la Universidad Pública de Navarra en comparecencia ante

³⁹³ Diario de sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, 4 de octubre de 2005, p. 17.

³⁹⁴ Diario de sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, 4 de octubre de 2005, p. 19

³⁹⁵ Diario de sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, 4 de octubre de 2005, p. 31. Intervención de Isabel Bazo, presidenta de CECE.

³⁹⁶ Diario de sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, 4 de octubre de 2005, p. 35, Intervención del Señor Benzal.

la misma Comisión³⁹⁷ y por el Sr. Virseda García, representante de la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza³⁹⁸.

Sexta. Como Educación en Valores, debería de transmitirse de un modo *transversal*. La primera crítica en este sentido la recibe del Representante del PNV, Señor Esteban Bravo, en noviembre de 2004³⁹⁹. Posteriormente el Sr. Laguna Peña, en sesión del Senado del 8 de febrero de 2005, refiriéndose a la Educación para la Ciudadanía, como “Educación en Valores” insiste igualmente en que tiene que formar parte del proyecto educativo del centro y estar presentes en todas y cada una de las actividades del centro. Todo sirve para educar en valores. Por tanto, sería prescindible la inclusión de esta asignatura⁴⁰⁰. Se señala que la educación en valores, no puede ser memorizando una asignatura sino que es objetivo de toda actividad escolar y de toda intervención docente⁴⁰¹.

Séptima. Otra crítica que se realiza con frecuencia es el perjuicio que se da a asignaturas como Filosofía y Ética o la Formación en las Humanidades en beneficio de la Educación para la Ciudadanía. En efecto, en el plan del gobierno, la Educación para la Ciudadanía venía a refundirse en 4º de la ESO con la Ética en una nueva asignatura llamada “Ética y Ciudadanía” y por otro lado, en Bachillerato se refundía con la Filosofía, en una nueva materia denominada “Filosofía y Ciudadanía”. Esto ha sido muy criticado, por el diputado del Grupo Popular Eugenio Nasarre, que considera que, con medidas como esta, se promueve el empobrecimiento de la educación secundaria y se forma a bachilleres sin conocimiento de las bases del pensamiento occidental. Afirma igualmente, que la disciplina de Educación para la Ciudadanía, no tiene respaldo de ninguna disciplina académica o materia científica y

³⁹⁷ Diario de sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, 6 de octubre de 2005, p. 14

³⁹⁸ Diario de sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, 6 de octubre de 2005, p. 23

³⁹⁹ Diario de Sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Año 2004, n. 149, de 30 de noviembre de 2004, p. 10

⁴⁰⁰ Diario de Sesiones del Pleno del Senado del 8 de febrero de 2005, VIII Legislatura, año 2005, n.27, p. 1270

⁴⁰¹ Diario de Sesiones del Senado, VIII Legislatura, n. 44, 8 de junio de 2005, p. 2325. Pregunta de la Sra. Aleixandre y Cerailos,

por tanto conllevará al fracaso⁴⁰². Se afirma que, si la Educación para la ciudadanía busca despertar el sentido crítico y el razonamiento como uno de sus objetivos, no tiene sentido crear esta asignatura, pues para ese fin, está la Filosofía⁴⁰³.

El Sr. Navarro Cordón, catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid y Decano de la Facultad de Filosofía de dicha universidad, critica la denominación de Filosofía y Ciudadanía en el anteproyecto. Alude que educar para la ciudadanía es el objetivo de todo sistema educativo y así está reconocido como uno de los principios fundamentales que la propia ley reconoce. Dado esto, parece conveniente que este objetivo de todo el sistema educativo sea buscado a través de todos los currículos de todas las materias y no sólo a través de una sola asignatura. Pero además, es precisamente a través de la Filosofía donde se puede potenciar en los alumnos el espíritu crítico frente a ideologías y modos de organización social y que para conseguir la paz social es necesario formar en espíritu crítico a través de la filosofía⁴⁰⁴. Y, sigue diciendo, que educar para la ciudadanía es educar en valores, valores que ya están preestablecidos, pero la filosofía, es una reflexión crítica sobre los contenidos⁴⁰⁵.

Octava. Fue la presidenta de CECE, Isabel Bazo, quien en sede parlamentaria más enfatizó la idea de que dado que la educación para la ciudadanía es concebida como educación en valores y educación moral, debe corresponder a la familia la transmisión de esos valores y los centros educativos de acuerdo con la elección realizada por los padres, deben igualmente secundar esa formación. En ningún caso, sigue afirmando, el Estado puede decidir sobre qué valores deben ser transmitidos, dejando eso a la familia.⁴⁰⁶

⁴⁰² Diario de Sesiones del Pleno del Congreso, VIII Legislatura, año 2005, n. 94, 25 de Mayo de 2005, p. 4750.

⁴⁰³ Diario de Sesiones del Senado, VIII Legislatura, n. 44, 8 de junio de 2004, p. 2325. Pregunta de la Sra. Aleixandre y Cerailos, de 8 de junio de 2005.

⁴⁰⁴ Diario de sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, 10 de octubre de 2005, p. 38, Intervención del Sr. Navarro Cordón

⁴⁰⁵ Diario de sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, 10 de octubre de 2005, p. 38..

⁴⁰⁶ Diario de sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, 4 de octubre de 2005, p. 31. Intervención de Isabel Bazo, presidente de CECE.

En conclusión, el análisis del debate parlamentario nos ha servido para ver los rasgos característicos de este tipo de enseñanza y han aparecido ante nosotros los argumentos a favor y en contra de esta enseñanza. El análisis debe llevarnos no sólo a ver las reacciones ante su introducción sino a revisar analíticamente su contenido que es lo que vamos a hacer en los siguientes capítulos.

5. El Dictamen del Consejo de Estado relativo al anteproyecto de Ley Orgánica de Educación de 14 de julio de 2005.

El informe inicia haciendo un recorrido por el origen de la ley desde que fue propuesta por el gobierno en el documento, una “Educación de Calidad para todos y entre todos”. Considera todos los trámites administrativos y procedimentales que toda ley debe cumplir, concluyendo en su pleno cumplimiento en la Ley Orgánica de Educación. Igualmente concluye que la mencionada Ley no supone vulneración del derecho a la educación y por tanto es plenamente constitucional.

No obstante, a lo largo del dictamen, se dejan caer algunas críticas que merecen un poco de atención. En primer lugar, evidencia que la Ley no ha nacido fruto del consenso, o del pacto social, o de un Pacto de Estado. Esta ausencia del necesario acuerdo hará que la Ley Orgánica de Educación sea una ley más que vendrá derogada por la primera alternancia política que haya. Ante la falta de un necesario Pacto de Estado, dada la importancia de la cuestión educativa, la ley viene a sembrar todavía más el desconcierto en la comunidad educativa. No se justifica, según el Dictamen del Consejo de Estado, la supresión y derogación total de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza cuando la nueva ley es, en muchos casos, de idéntica estructura y copia párrafos enteros de la misma. Hubiera sido mejor un mantenimiento de la anterior ley haciendo los cambios oportunos al articulado.

En segundo lugar, critica que en su justificación la Ley Orgánica de Educación no parta de la realidad educativa evidenciada por el Informe Pisa de la OCDE de 2003 que muestra las carencias de nuestro sistema educativo. Hubiera sido mejor establecer medidas en la nueva ley en orden a remediar esas carencias.

Y, por último, llama la atención sobre el carácter “innovador” de la nueva ley en algunas cuestiones que son sobredimensionadas, sobreenfatizadas y sumamente reiteradas. Estas cuestiones que la ley presenta como innovaciones son: Educación para la Ciudadanía, Educación para la Igualdad, Educación para la Diversidad y Educación para la resolución de conflictos. Estas cuestiones aparecen reiteradamente tanto en la Exposición de Motivos como a lo largo del articulado. Parece como si el legislador quisiera hacer de estas cuestiones innovadoras la clave del sistema educativo, o el eje sobre el cual pivota la entera reforma educativa. Y estos aspectos innovadores aunque loables en sí mismos, dice el Dictamen, no pueden anteponerse ni dejar de lado cuestiones tradicionales en la enseñanza como la transmisión de conocimientos de las humanidades, artes y ciencias, u otras cuestiones también innovadoras como son la promoción de la educación para la sostenibilidad y valores como el mérito y el esfuerzo personal del alumno⁴⁰⁷.

⁴⁰⁷ Dictamen del Consejo de Estado, Expediente 1125/2005, relativo al Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación, Madrid, 14 de julio de 2005.

CAPÍTULO 7.- LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, SU CONFIGURACIÓN EN LOS DECRETOS DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS Y DETERMINACIÓN DE SU NATURALEZA

1. La importancia y configuración de la Educación para la Ciudadanía en la Ley Orgánica de Educación.

En los debates parlamentarios, la Ministra de Educación afirmaba que educar para la ciudadanía y enseñar a convivir, era uno de los objetivos centrales del sistema educativo⁴⁰⁸.

Si la educación es un medio para transmitir valores, y la Educación a la Ciudadanía es educación en valores, esta materia para el legislador cumple “la finalidad básica y principal de la educación”. Es decir, la Educación para la Ciudadanía es uno de los puntos centrales de la Ley Orgánica de Educación. Es obvio que no estamos hablando de una materia más en el sistema educativo sino de toda una concepción educativa nueva que se introduce en la ley y permea íntegramente la ley. Ya desde la Exposición de Motivos, se evidencia el papel protagonista que la educación para la ciudadanía va a tener.

Es importante saber pues, dentro de qué contexto educativo va a plantearse la Educación para la Ciudadanía. De la exposición de motivos se deduce que la Educación tiene una doble dimensión para el legislador. Una dimensión personal, por la cual la educación sirve para construir la persona, desarrollar sus capacidades, conformar su identidad y ayudarle a configurar su visión de la realidad. Y una dimensión social pues por medio de la educación se transmiten los valores de una generación a otra, se fomenta la convivencia democrática y los valores sociales como la solidaridad y se fomenta la participación democrática. El objetivo fundamental de esta dimensión social sería la cohesión social⁴⁰⁹.

⁴⁰⁸ Diario de Sesiones del Pleno del Congreso, n. 102, de 29 de junio de 2005, p. 5145. Intervención de la Ministra, María Jesús Sansegundo.

⁴⁰⁹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, p. 17158.

Esta doble dimensión de la educación también se transmite a la Educación para la Ciudadanía. En intervención en la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los diputados, la diputada del Grupo Socialista, Sra. Casaus Rodríguez, enfatizaba esta doble dimensión de la Educación para la Ciudadanía. Una dimensión personal, que ayudaría al alumno en su proceso de madurez, a tener autoestima, a usar la libertad, a ejercer su responsabilidad. Y una dimensión social, por la que el alumno, aprendería a convivir, a participar activamente en la vida social, a dialogar y buscar soluciones pacíficas a los conflictos⁴¹⁰.

En el desarrollo de contenidos de la asignatura en los Decretos de Enseñanzas Mínimas de todos los niveles educativos, se percibe esta afirmación. La dimensión personal se evidenciaría en contenidos como educación afectiva, educación emocional, construcción de una identidad, fomentar el juicio crítico. Y la dimensión social se evidencia en contenidos como enseñar a convivir y a resolver pacíficamente los conflictos.

Dada la correspondencia de fines, valores y contenidos entre lo que la misma exposición de motivos reconoce para todo el sistema educativo y los contenidos y fines propios de la asignatura, podríamos deducir que la Educación para la Ciudadanía condensa en cápsulas toda la concepción educativa del legislador. Sintetiza en una asignatura todo el conjunto de valores propios y específicos que el legislador quiere aportar a la Sociedad a través de la educación. Se trata, con esta área, distribuida en diversas asignaturas de Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de reflexionar y analizar los valores propios y específicos de la concepción educativa del Legislador.

Así, se afirma: *“La educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas”*⁴¹¹.

Entre los principios fundamentales de la Educación señala en el artículo 1, c): *“La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la*

⁴¹⁰ Diario de Sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Año 2004, nº 163, p. 17. Intervención de la señora Casaus Rodríguez del Grupo Socialista.

⁴¹¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, p. 17158.

responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”⁴¹².

Entre los fines educativos, en torno a los cuales debe organizarse el conjunto del sistema educativo, y por lo tanto constituye una de las columnas que lo sostienen, enumera algunos cuyo contenido corresponde a aquel con el que es configurada la Educación para la Ciudadanía en los Decretos de Enseñanzas Mínimas posteriores. Por ejemplo, el desarrollo de las capacidades afectivas, el respeto por los derechos fundamentales, la educación para la paz, la igualdad entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual⁴¹³. Por tanto, es obvio, que la Educación para la ciudadanía ocupa en la ley Orgánica de Educación un lugar esencial. Constituye tal vez “la gran novedad” de la ley, el eje de la reforma educativa.

“Conocer, apreciar y actuar los valores”, “prepararse para el ejercicio de la ciudadanía” y “respetar los derechos y el pluralismo propio de una sociedad democrática” es el primer objetivo de la Educación Primaria⁴¹⁴. Entre sus objetivos señala otros que se corresponden con los contenidos propios de la Educación para la Ciudadanía, como son la educación para la resolución pacífica de conflictos, desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, conocer y respetar las diversas culturas, y desarrollar sus capacidades afectivas y evitar la discriminación y los estereotipos sexistas.⁴¹⁵ En Educación Primaria esta enseñanza se concreta en una materia en uno de los cursos del tercer ciclo denominada Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos en donde se pondrá especial énfasis en la igualdad entre hombres y mujeres⁴¹⁶.

⁴¹² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, art. 1, c)

⁴¹³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, Exposición de Motivos, p. 17162. Además, en el artículo 2.1 k), señala como último fin del sistema educativo: “*La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa 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*”

⁴¹⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, art 17 a)

⁴¹⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, art 17

⁴¹⁶ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, art 18.3

Igualmente el primer objetivo de la Educación Secundaria Obligatoria, señalado por la ley en el artículo 23 es:

“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 comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática”⁴¹⁷.

Igualmente incide en otros objetivos relacionados con la Educación para la ciudadanía como son: valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y fortalecer sus capacidades afectivas.

Esta enseñanza se concreta en la implantación en uno de los tres primeros cursos de la ESO con especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres⁴¹⁸ y en cuarto curso como Educación Ético – Cívica⁴¹⁹.

Del mismo modo el primer objetivo del Bachillerato, previsto en el artículo 33 de la Ley 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”⁴²⁰.

Pero incluye otro como es fomentar la igualdad objetiva de hombres y mujeres, participar en la mejora del entorno social y educación vial. Y se concreta en la introducción de una materia llamada “Filosofía y Ciudadanía” como materia común en Bachillerato⁴²¹.

Si ejercer la ciudadanía democrática es el primer objetivo de la educación en todos sus niveles educativos, nos daremos cuenta de la importancia que para el legislador tendrá esta materia. Lo mismo va a pasar en todo el resto de enseñanzas,

⁴¹⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, art 23, a)

⁴¹⁸ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, art 24.3

⁴¹⁹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, art 25.4

⁴²⁰ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, art 33, a)

⁴²¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, art 34.6

Formación Profesional, (artículo 39) enseñanzas deportivas (artículo 63) educación de personas adultas (artículo 66), de formación del profesorado (artículo 91). En todas estas enseñanzas, contribuir a una ciudadanía activa será uno de sus principios fundamentales.

A nivel más general, el gran principio fundamental de esta ley, es la calidad de la educación. Si en el siglo XX se consiguió la meta de universalizar la enseñanza, la meta para el siglo XXI debe ser “Universalizar la calidad” y ese será el objetivo fundamental de la ley, “lograr la universalización para todos de la calidad en la educación”. Para asegurar la universalización de la calidad, es necesario que el Estado pueda garantizarla y, por tanto, es al Estado a quien le corresponde en primer lugar el deber de educar, y la Educación se convierte en un Servicio Público. Pero de la propia Exposición de Motivos se deduce que la “Calidad educativa” consiste en primer lugar en evitar el fracaso escolar. Se convierte por tanto en una ley de mínimos, en una ley conformista únicamente con paliar el fracaso escolar y no en una ley de máximos tendente a formar plenamente e integralmente a los jóvenes. Esto se percibe en medidas como las facilidades en la promoción en los distintos cursos de los niveles educativos, previstos en los artículos 20 (Educación Primaria), 28 (Educación Secundaria Obligatoria) y 36 (Bachillerato) de la propia Ley Orgánica de Educación.

El segundo principio establecido en la propia Exposición de Motivos, es “el esfuerzo compartido” de todos (alumnos, centros, administraciones, familias, profesores, y la Sociedad en su conjunto). Este esfuerzo compartido implica que entre todos se busque la escolarización equitativa del alumnado entre los distintos centros docentes. Exige de todos los centros el compromiso social con la educación y por tanto ambas redes de centros, públicos y privados son complementarias. El papel del esfuerzo individual del alumno, como se recogía en el dictamen del Consejo de Estado, queda difuminado en este esfuerzo compartido, en el que el papel de la familia, lejos de tener el papel principal, se considera uno más de los partícipes en ese esfuerzo común.

Y, el tercer principio, es cumplir con las propuestas marcadas por la Unión Europea en materia educativa en el umbral del siglo XXI. Asume como propios los

objetivos educativos específicos de la estrategia de Lisboa, que se pueden sintetizar en hacer de Europa, la economía más dinámica y competitiva basada en el conocimiento y capaz de lograr el crecimiento económico y la cohesión social⁴²². Es necesario que la educación prepare para vivir en una sociedad globalizada y, de alguna forma, Educación para la ciudadanía es una de las herramientas más eficaces para promover esta educación.

2. Educación para la Ciudadanía como Educación en Valores según la Ley Orgánica de Educación.

Una vez vista la importancia y el papel principal que la Educación para la ciudadanía tiene en la Ley Orgánica de Educación veamos la naturaleza y el contenido de esta asignatura.

Su finalidad, según marca la ley, es ofrecer un espacio de reflexión, análisis y estudio 1º sobre las características esenciales del sistema democrático, 2º sobre los derechos fundamentales y libertades descritos en la Constitución y tratados internacionales y 3º sobre los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en el contexto de una Sociedad globalizada. Por tanto, Democracia, Constitución, Valores Comunes, derechos humanos, son los contenidos basilares de esta asignatura según la ley⁴²³. Se trata, no sólo de conocer esos valores sino también de ponerlos en práctica.

Es evidente que la Educación para la Ciudadanía está incardinada dentro de la educación en valores que, concebida en su aspecto más amplio, se puede impartir desde una triple dimensión. En primer lugar, a través del ejercicio democrático en el propio centro. Es decir, los valores deben ser practicados no sólo conocidos y la propia vida del centro supone una circunstancia idónea para su ejercicio. Segundo, con carácter transversal a través de todas las actividades del centro y de todas las disciplinas académicas. En este sentido se continúa con la educación en valores de forma transversal propia de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema

⁴²² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, Exposición de Motivos, p. 17160

⁴²³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, p. 17163

Educativo, que defendía una formación en valores desde todas las disciplinas. Tercero, a partir de la impartición de la esta área, “Educación para la Ciudadanía” que es considerada como de educación en valores.

¿Qué valores son los que se pretende transmitir según la propia Ley Orgánica de Educación? En primer lugar, se trata de aprender aquellos valores comunes que nos ayuden a convivir, valores que fundamentan nuestra convivencia en común y que la propia Exposición de Motivos enumera: libertad, responsabilidad, respeto, justicia, ciudadanía democrática, solidaridad, tolerancia⁴²⁴. Estos valores constituyen el fundamento de la convivencia democracia en una sociedad globalizada y se identifican con los valores contenidos en la Constitución y con los derechos y libertades fundamentales reconocidos en ella. Conocer y practicar estos valores constituye uno de los fines del sistema educativos y uno de los objetivos prioritarios de todos los niveles educativos⁴²⁵.

Como parte de esta enseñanza de valores que nos ayuden a convivir se encuentra la enseñanza para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia. Así está recogido en el artículo 1 como uno de los principios fundamentales del sistema educativo y en el artículo 2 como fin del entero sistema educativo y como objetivo en todos los niveles educativos.

Un segundo conjunto de valores son aquellos que nos ayudan a ejercer la ciudadanía democrática que constituyen también otro de los fines del sistema educativo en todos los niveles educativos. No se trata sólo de convivir, sino de participar activamente en la sociedad democrática. Por eso, como se dice en la propia Exposición de Motivos, se trata de conocer las características propias del sistema democrático y de la organización propia de las instituciones democráticas. El hecho de que esta asignatura haya sido motivo de una confrontación tan grande en la Sociedad Civil cuando, lo que aparentemente se busca es enseñar derechos humanos y valores comunes, nos hace pensar que no existe consenso en nuestro país sobre el sentido de estos términos tan fundamentales para el asentamiento de la Democracia.

⁴²⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, p. 17162

⁴²⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, Art. 2, e)

En tercer lugar, la ley considera como contenido propio de esta asignatura, la enseñanza de los derechos humanos, hasta el punto que da nombre a la materia en Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, “Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos”, y que la propia Exposición de Motivos señala como una de las finalidades de la enseñanza de esta materia. Se trata de enseñar los derechos humanos tal como están recogidos en nuestra Carta Magna y en los Tratados Internacionales y, al igual que los dos conjuntos de valores anteriores, supone un fin de todo el sistema educativo en su conjunto y el primer objetivo educativo en todos los niveles educativos.

Otro conjunto de valores que la ley busca transmitir de forma especial es la igualdad entre hombres y mujeres. Hasta tal punto que la propia Ley reiteradamente, como diría el Dictamen del Consejo de Estado, establece que debe prestársele especial atención en la materia de Educación para la Ciudadanía en todos los niveles educativos. Esta especial atención se debe a la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la violencia de género que considera que la educación es el primer ámbito en el que tomar medidas contra este tipo de violencia y pide que la dignidad de la mujer, la educación afectiva y la igualdad entre hombres y mujeres se introduzca como objetivo en todas los niveles educativos, desde Educación Infantil hasta la Enseñanza Universitaria incluyendo la formación inicial y permanente del profesorado. La propia norma del 2004, modifica la entonces vigente Ley Orgánica de Calidad de la Educación en varios artículos e introduce la igualdad efectiva de hombres y mujeres como principio fundamental de todo el sistema educativo y como objetivo educativo en todos los niveles educativos desde Educación Infantil hasta la Universidad⁴²⁶.

En quinto lugar, la Ley da una gran importancia a la formación de la afectividad. Ya en la misma ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género hace las modificaciones pertinentes de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación para que sea incluida también como objetivo educativo en todos los niveles. Dado que la educación persigue potenciar todas las capacidades de la persona e integrar

⁴²⁶ Ley Orgánica 1/ 2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, B.O.E. de 29 de diciembre, Disposición adicional quinta.

todas sus dimensiones, debe ayudar a integrar también la dimensión afectiva⁴²⁷. Uno de los fines de la educación recogidos en la Exposición de Motivos pero que no aparece, al menos en esos términos, en el elenco del artículo 2 es el de lograr el pleno desarrollo de las capacidades afectivas del alumnado y el reconocimiento de la diversidad afectivo – sexual. En educación Primaria aparece como uno de los objetivos el desarrollar las capacidades afectivas del alumnado⁴²⁸, mientras que en Secundaria el objetivo es “fortalecer” las capacidades afectivas del alumnado⁴²⁹ y constituye, además, una de las funciones del profesorado el de atender el desarrollo afectivo del alumnado⁴³⁰.

Estos son enumerados los grandes valores que pretende transmitir la Ley Orgánica de Educación y por tanto la Educación para la Ciudadanía como asignatura específica de transmisión de valores tratará de incorporar a sus contenidos.

3. Las Competencias básicas y la Competencia social y ciudadana en Primaria y Secundaria.

Una de las novedades del Decreto de Enseñanzas Mínimas tanto en Primaria⁴³¹ como en Secundaria⁴³², es la incorporación por primera vez de las competencias básicas⁴³³ que se convierten en el eje central de la enseñanza – aprendizaje hasta el

⁴²⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, p. 17158

⁴²⁸ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, art. 17, m)

⁴²⁹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, art 23, d)

⁴³⁰ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006, art 91 e)

⁴³¹ Decreto 1513 / 2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (B.O.E. de 8 de diciembre), Anexo I, p. 43058.

⁴³² Decreto 1631 / 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, (B.O.E. de 5 de enero de 2007), Anexo I, p. 685

⁴³³ Las competencias básicas son definidas en la exposición de motivos de la propia norma como: ““aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.” (Decreto 1513 / 2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (B.O.E. de 8 de diciembre), Exposición de Motivos, p. 43053). Estas competencias son una incorporación debida a las propuestas educativas de la Unión Europea en diferentes documentos, como “Towards a Europe of knowledge” de 1997 y posteriormente en otros documentos como “Educación y Formación 2010” en el que introduce las competencias claves que se corresponden con las competencias básicas de nuestro Ordenamiento Jurídico educativo tal como vimos en el capítulo correspondiente.

punto que cada área debe contribuir al desarrollo de las competencias básicas y los criterios de evaluación tienen como principal finalidad evaluar estas competencias básicas. Su inclusión, ya prevista en la Ley Orgánica de Educación, permite determinar con concreción los elementos de formación que debe adquirir el estudiante⁴³⁴. Además cumplen una función integradora de la Educación a nivel nacional, en cuanto que, como elementos fijados por el Gobierno, aseguran una formación común y la homologación de los títulos⁴³⁵. En el capítulo correspondiente vimos que la introducción de estas competencias básicas se debe a la propuesta educativa de la Unión Europea, recogida en el Documento, “Educación y formación 2010” realizado por el Consejo de Educación y por la Comisión, en febrero de 2002. El documento tiene como objetivo hacer de los sistemas educativos una referencia de calidad a nivel mundial⁴³⁶.

Las ocho competencias básicas son aquellas que debe haber logrado el alumno a lo largo de su educación obligatoria y están finalizadas a buscar cuatro objetivos importantes: *1º Lograr su realización personal. 2º Ejercer la ciudadanía activa. 3º Incorporarse a la vida adulta de forma satisfactoria. 4º Ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida*⁴³⁷.

Observamos que la “ciudadanía activa” se busca lograr a través de todas las competencias básicas. Redunda en la idea que la ciudadanía activa es el fin de todo el sistema educativo y uno de sus ejes centrales. Pues estas competencias no se logran sólo a través de las materias, sino a través de todas las actividades del centro, de las tutorías, del ejercicio de las funciones de dirección y orientación y de las normas y reglamentos del centro. Estas competencias son: *1ª Competencias en comunicación*

⁴³⁴ Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo, Exposición de Motivos, p. 17162.

⁴³⁵ Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo, Exposición de Motivos, Art. 6.2

⁴³⁶ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, Comunicación “Educación y Formación 2010” *Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*, COM (2003) 685 final, Brusela, 11 de noviembre de 2003. También se puede ver esta idea en COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, *Detailed work programme on the follow – up of the objectives of education and training systems in Europe*, 6365/02, EDUC 27, Brussels, 20 February 2002, p. 4. Disponible en la web en: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/en/misc/69810.pdf [Consulta: 20 de Julio 2011]

⁴³⁷ Decreto 1513 / 2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (B.O.E. de 8 de diciembre), Anexo I, p. 43058.

*lingüística; 2ª Competencia matemática; 3ª Competencia en el conocimiento y la interacción del mundo físico; 4ª Tratamiento de la información y competencia digital; 5ª Competencia social y ciudadana; 6ª Competencia Cultural y Artística; 7ª Competencia para aprender a aprender; 8ª Autonomía e iniciativa personal*⁴³⁸.

Como en el mismo Anexo I se recoge, estas competencias no se vinculan con alguna asignatura concreta sino que se buscan a través de todas las áreas. Indudablemente la que más se corresponde con nuestro objeto de estudio es la competencia social y ciudadana. ¿En qué consiste? Se trata de adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para *“participar, decidir, y elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las decisiones adoptadas”*⁴³⁹.

Está compuesta de cuatro dimensiones. Por un lado, el conocimiento de la realidad, pues los alumnos tienen que ser capaces de conocer y comprender la realidad social en que se vive. Por otro lado, la adquisición de las habilidades necesarias para convivir, participar, colaborar y resolver los conflictos que hubiera en la vida social. Forma parte de ella una dimensión ética que entraña ser conscientes de los valores sociales. Y, por último, una dimensión cívica pues entraña el ejercicio de una ciudadanía democrática.

En primer lugar, el alumno tiene que ser capaz de adquirir una comprensión crítica de la realidad histórico y social en su contexto del mundo actual, la evolución y organización de las sociedades, los rasgos y valores de los sistemas democráticos, sus logros y problemas, conocer la pluralidad y la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución de la Humanidad y disponer de un sentimiento común de pertenencia. Es decir, a través de esta competencia realmente se busca ofrecer una cosmovisión al alumno, trata de determinar su visión del mundo y de la realidad que le rodea.

⁴³⁸ Decreto 1513 / 2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (B.O.E. de 8 de diciembre), Anexo I, p. 43058.

⁴³⁹ Decreto 1513 / 2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (B.O.E. de 8 de diciembre), Anexo I, p. 43061.

En segundo lugar el alumno tiene que adquirir las habilidades necesarias que le haga capaz de convivir, cooperar en la vida social, ejercer la ciudadanía democrática y comprometerse a mejorarla. Debe ser capaz de resolver pacíficamente los conflictos, de llevar a cabo un diálogo intercultural, de saber comunicarse y expresar sus propias ideas y de saber escuchar las ajenas.

En referencia a la dimensión ética supone una verdadera reconstrucción ética de la persona pues entraña 1º ser conscientes de los valores del entorno. 2º Asimilarlos, evaluarlos, y reconstruirlos afectiva y racionalmente y comportarse coherentemente con ellos y 3º utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones en la vida comunitaria autónomamente. Presupone que el criterio ético por excelencia es el respeto a principios y valores universales como los derechos humanos que encierra la Declaración Universal. Es evidente, por tanto, la existencia de una intencionalidad moralizante. El alumno a partir de los valores sociales predominantes tiene que construir críticamente su propia escala de valores y convertirlo en guía del propio comportamiento.

Por último, supone una dimensión cívica, pues implica el ejercicio de una ciudadanía activa que exige conocer los valores en que se asientan las sociedades democráticas, reflexionar críticamente sobre los conceptos de igualdad, solidaridad, responsabilidad, participación y ciudadanía con especial atención a los derechos y deberes de los ciudadanos. Implica tener un comportamiento coherente con los valores democráticos y conocer los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos y disponer las habilidades necesarias para participar activamente en la vida cívica, construir, aceptar y practicar normas de convivencia y ejercitar los derechos y deberes cívicos⁴⁴⁰.

Es necesario advertir que, académicamente, más que una asignatura estamos hablando de un área, que se imparte a través de varias asignaturas. Esta área se denominará, Educación para la Ciudadanía, y se impartirá a través de una asignatura llamada “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” en Primaria y en uno de los tres primeros cursos de Secundaria, “Educación ético – Cívica” en cuarto

⁴⁴⁰ Todo ello está recogido en el Anexo I del Decreto 1513 / 2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (B.O.E. de 8 de diciembre), p. 43061.

de la Educación Secundaria Obligatoria y “Filosofía y Ciudadanía” en Bachillerato. Pasamos a continuación a describir su desarrollo en cada uno de los niveles educativos.

4. El currículo de Educación para la Ciudadanía en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de Primaria

Como decíamos en el apartado anterior, el conocimiento y la formación en los valores es el primer objetivo educativo en todos los niveles educativos:

“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”⁴⁴¹.

Del mismo modo, aparecen como objetivos de primaria algunos otros que tienen que ver con la Educación para la Ciudadanía como son: resolución de conflictos, conocer y respetar las culturas, desarrollo de un espíritu crítico, valorar la higiene y la salud y desarrollar las capacidades afectivas.

En el artículo 4.2 se afirma que esta asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos se impartirá en uno de los cursos del último ciclo de Primaria, en quinto o sexto, cuando los niños tienen diez u once años. Y se impartirá en 50 horas anuales, a razón de 1,5 horas semanales.

En lo referente al currículo, al analizar la configuración de la Educación para la Ciudadanía en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de Primaria, nos damos cuenta que, la justificación que alega para introducir esta materia es la preocupación por la ciudadanía en la misma línea que lo hacían los organismos internacionales como el Consejo de Europa, la Unión Europea, la UNESCO y la Organización de las Naciones Unidas.

⁴⁴¹ Decreto 1513 / 2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (B.O.E. de 8 de diciembre), Art. 3 a).

El objetivo general es el aprendizaje de la ciudadanía responsable que hace necesario, a tenor del Decreto, un conocimiento y ejercicio de los derechos humanos y de las responsabilidades cívicas. Conocer, por tanto, los derechos propios y ajenos y las exigencias de la vida en Sociedad. Este aprendizaje de la ciudadanía responsable debe iniciarse en un momento de la infancia caracterizado por tres elementos: los niños empiezan relaciones afectivas, adquieren hábitos sociales y aprenden a tener un pensamiento crítico. Es decir, se hace necesario que el niño tenga la capacidad para mantener relaciones afectivas, para aprender la ciudadanía responsable. Si esto es así, es porque la ciudadanía engloba también la capacidad afectiva del individuo y, por tanto, se convierte, en cierto modo, en un tipo de educación afectiva. No sólo eso tratará de forjar la identidad de los alumnos. Exige aprender en la práctica, la participación democrática, participando a su vez activamente en la vida del centro docente y en su comunidad.

Desde los primeros párrafos se advierte que esta nueva asignatura es algo más que una mera educación en valores. Considera como objeto específico el estudio de la propia identidad y trata de influir en el comportamiento del alumno. Por tanto, sí supone una formación y educación en aspectos que, sobrepasan lo meramente axiológico.

El punto de partida es lo individual, el ámbito personal y su ambiente más próximo, el núcleo íntimo de la persona, su identidad, sus emociones, la autonomía personal, las relaciones personales. Y a partir de allí, se va abriendo poco a poco a la convivencia con los grupos más próximos para llegar al punto final que es abordar la convivencia social y la Ciudadanía.

Este proceso se corresponde con los contenidos que se recogen en tres bloques: Bloque I sobre el Individuo y las relaciones interpersonales y sociales. Bloque II, sobre la Vida en Comunidad y el entorno más próximo y el Bloque III sobre la Vida en Sociedad.

De entre los objetivos, señala como el primero “*Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal su sus relaciones con los demás*” y como segundo, “*Desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana*”. A parte de estos dos objetivos, señala

otros como conocer los valores de convivencia, los derechos y obligaciones derivados de los distintos instrumentos internacionales, conocer los mecanismos de las organizaciones democráticas, identificar las situaciones de injusticias, y tomar conciencia de la situación del medio ambiente. Observamos que son los dos primeros objetivos los que más desconfianza van a suponer en cuanto que se plantea como desarrollo de capacidades personales del individuo como es la afectividad y las emociones.

Dentro de los contenidos del Bloque I, introduce cuestiones como autonomía y responsabilidad, valoración de la identidad personal, emociones, y luego introduce cuestiones como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. En referencia al bloque 2, aborda contenidos como los valores cívicos, su aplicación a ámbitos como la familia y la diversidad cultural y religiosa. En el bloque 3 se trata de la convivencia social, la necesidad de normas de convivencia, identificación por los servicios públicos y bienes comunes, hábitos cívicos y educación vial.

En los criterios de evaluación, señala algunos que están más en el ámbito subjetivo. El profesor debe juzgar para evaluar si el alumno, por ejemplo, muestra respeto por las diferencias y si se responsabiliza de las mismas, si es capaz de reconocer los sentimientos y emociones de los otros.

Lo que se evalúa son, sobre todo, sus actitudes, si es capaz de aceptar y practicar las normas de convivencia, si reconoce y rechaza situaciones de discriminación, marginación e injusticias. Y sólo algunos conocimientos como los derechos humanos, los servicios públicos y la seguridad vial.

En conclusión, la configuración de la educación para la ciudadanía tal como está planteada en Primaria, levanta ciertos interrogantes que nos detendremos a analizar. Nos referimos al desarrollo de la afectividad como primer objetivo de la educación para la ciudadanía y el de las habilidades emocionales, como segundo objetivo. Nos preguntamos y trataremos de dar respuesta el sentido de la relación entre educación afectivo-emocional y educación cívica. Igualmente, otra cuestión que al menos levanta interrogantes se refiere a las consecuencias que la educación para la ciudadanía tiene en la formación moral del alumno y su influencia en las normas de comportamiento. Lo cierto es que, en una Sociedad pluralista como la nuestra, la

formación moral respetando el derecho de los padres a educar a sus hijos según sus convicciones en el ámbito escolar es uno de los grandes retos educativos del momento.

5. La Educación para la Ciudadanía en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de Secundaria

Como afirmábamos anteriormente, la Educación para la Ciudadanía también en Secundaria va a tener un papel protagonista⁴⁴². Dentro de los objetivos de la etapa, descritos en el artículo 3, se señala como primero de ellos la preparación para el ejercicio de una ciudadanía responsable y el conocimiento de los derechos y deberes propios. Por tanto, es la Educación para la ciudadanía la primera finalidad de la educación secundaria. De los doce objetivos de la Educación Secundaria que señala el artículo 3, al menos cuatro de ellos, presentan matices y aspectos propios de la Educación para la Ciudadanía. A parte del primero, se encuentran otros objetivos como el de valorar y respetar la diferencia entre sexos, superar los estereotipos sexistas, fortalecer las capacidades afectivas, rechazar la violencia, conocer y valorar los aspectos propios de la cultura⁴⁴³.

En Educación Secundaria, la Educación para la Ciudadanía se imparte en uno de los tres primeros cursos de la etapa⁴⁴⁴ con el nombre de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” y con el nombre de Educación Ético – Cívica en el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria.⁴⁴⁵

⁴⁴² Decreto 1631 / 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, (B.O.E. de 5 de enero de 2007).

⁴⁴³ Decreto 1631 / 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, (B.O.E. de 5 de enero de 2007), art 3, c) , d) y j)

⁴⁴⁴ Decreto 1631 / 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, (B.O.E. de 5 de enero de 2007), art. 4.3

⁴⁴⁵ Decreto 1631 / 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, (B.O.E. de 5 de enero de 2007), Art. 5.1 y 5.4

En el anexo II se introducen los currícula de las distintas materias, entre ellas Educación para la Ciudadanía⁴⁴⁶. Señala como ejes que vertebran los contenidos de esta asignatura en Secundaria, las recomendaciones internacionales de la Unión Europea y del Consejo de Europa proponiendo la incorporación de esta enseñanza en los sistemas educativos europeos, los valores constitucionales recogidos en el artículo 1 (libertad, justicia, igualdad y pluralismo político), y el artículo 14 (igualdad de todos ante la ley) y la obligación del Estado de buscar la formación de todos los ciudadanos en las virtudes cívicas que favorezcan la cohesión social y la formación integral, a tenor del artículo 27.2 de la Constitución que dice que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a las libertades fundamentales.

El objetivo señalado es favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras y aprender a convivir en el contexto de una sociedad globalizada y plural. Para lograr estos objetivos, se profundiza en principios de ética personal y social. Por tanto, la Educación para la Ciudadanía tiene una clara dimensión moral. Entre los contenidos introduce las relaciones humanas, la educación afectivo – emocional, los derechos y deberes las teorías éticas y los derechos humanos como referencia ética universal. Se trata de que se construya un proyecto de vida propio. Ello se debe ejercitar en la práctica del centro, respetando las normas y participando en la toma de decisiones y busca el construir una conciencia moral y cívica acorde con las sociedades democráticas.

Contribuye de modo preeminente a la adquisición de la competencia social y ciudadana pero también a la competencia de aprender a aprender, a la competencia de autonomía e iniciativa personal y a la competencia lingüística.

De nuevo, señala entre los objetivos, el desarrollar y expresar los sentimientos y emociones, así como las habilidades comunicativas, valorar la pluralidad y la diversidad.

⁴⁴⁶ Decreto 1631 / 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, (B.O.E. de 5 de enero de 2007), pág. 715

En cuanto al contenido en el primer ciclo, la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos los estructura en cinco bloques: Bloque I sobre Diálogo y debate, saber expresar el juicio propio, valorar críticamente la información. Bloque 2, Relaciones Humanas, afectos y emociones, la familia en el contexto de la Constitución, valoración crítica de la división social y de sexual del trabajo y de los prejuicios sociales, racistas, xenófobos, antisemitas y homófobos. Bloque III, Deberes y derechos cívicos, considerados como conquistas cívicas. Bloque IV, diversidad social, Estado de derecho, consumo, circulación vial, y Bloque V, Democracia y Globalización, la feminización de la pobreza, la falta de acceso a la educación como fuente de pobreza.

Como criterios de evaluación señala aspectos, como vimos en el caso de Primaria, que sobrepasan el campo meramente académico, como la participación en la vida del centro, identificar y rechazar las situaciones de discriminación, y otros más académicos, como utilizar fuentes de información, identificar los principios básicos de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, reconocer los principios democráticos, identificar los servicios públicos, identificar los rasgos de sociedades activas, las características de la globalización, reconocer situaciones de conflictos.

En lo referente a la Educación Ético – Cívica que se imparte en cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria, se trata de estudiar los fundamentos morales de la convivencia identificando los elementos comunes que desde las diversas teorías éticas se aportan para la construcción de una ética común⁴⁴⁷. Se trata de abordar desde esta perspectiva, los distintos problemas característicos de la sociedad actual. Los contenidos se estructuran en seis bloques. El bloque I, trata de los contenidos comunes más bien de tipo metodológico. Inicia con el reconocimiento de los sentimientos propios, saber razonar, argumentar y evaluar situaciones de la actualidad y saber debatir sobre ellos. El bloque II, se centra en la identidad y alteridad y en la educación afectivo – emocional, trata los interrogantes del ser humano, el respeto por las diferencias personales, la relación entre inteligencia, sentimientos y emociones, la dignidad humana. El bloque III, sobre teorías éticas, los

⁴⁴⁷ Decreto 1631 / 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, (B.O.E. de 5 de enero de 2007), p. 716

derechos humanos como referencia ética universal. El bloque IV, Ética y Política, sobre Democracia y valores constitucionales. El bloque V, problemas sociales del mundo actual, incluye valoración ética de los grandes problemas y dilemas morales, factores que generan problemas y discriminación a distintos colectivos, globalización y desarrollo sostenible, conflictos armados y el Bloque VI sobre la igualdad entre hombres y mujeres, la dignidad de la persona, igualdad en libertad y en diversidad.

De los contenidos se suscitan al menos aparentemente, algunos temas controvertidos, como la educación de la afectividad, el excesivo papel de los sentimientos en la fundamentación de los propios puntos de vista, la naturaleza moral y ética de algunos de los contenidos, el ofrecimiento de una visión determinada del mundo y de la actualidad.

Igualmente, algunos criterios de evaluación para esta asignatura de Educación Ético – Cívica, son descubrir sentimientos en las relaciones interpersonales, diferenciar los rasgos básicos de la dimensión moral, identificar y expresar las principales teorías éticas, comprender el significado de la Democracia, reconocer los valores fundamentales de la democracia, saber encontrar las causas de los problemas del mundo y de sus conflictos, distinguir la igualdad y diversidad y las causas y factores de discriminación contra la mujer y justificar las propias posiciones utilizando la argumentación.

6. Filosofía y Ciudadanía en Bachillerato.

Mientras que en el 4º de la Educación Secundaria Obligatoria se ha ofrecido una fundamentación moral de la Ciudadanía, en Bachillerato se va a ofrecer una fundamentación filosófica. En el Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre se fijan sus enseñanzas mínimas, se desarrolla el currículo de esta nueva asignatura denominada, “*Filosofía y Ciudadanía*”, que sustituye a la Filosofía tradicional que hasta el momento se impartía en el Bachillerato. Son dos las finalidades con las que surge esta nueva disciplina, por un lado ofrecer una introducción a la filosofía y por otra ofrecer una fundamentación filosófica a la ciudadanía. Estas dos dimensiones dan lugar a las dos partes en las que se divide la asignatura. La primera, centrada en el

saber filosófico, en la distinción de la racionalidad teórica y la racionalidad práctica y de la filosofía respecto a las demás ciencias, se abordan de modo global todas las cuestiones filosóficas, y se termina esta primera parte con un breve análisis de las dimensiones del ser humano y las diferentes concepciones antropológicas a lo largo de la historia del pensamiento. La segunda parte, trata de ofrecer, como hemos dicho, una fundamentación filosófica de la ciudadanía, en continuidad con la exposición de la Educación para la ciudadanía de los cursos de la Educación Primaria y Secundaria. Supone, por tanto, el culmen de esta área, sentando las bases filosóficas de los sistemas democráticos, y tratando de dar una fundamentación racional y filosófica de los derechos humanos que como veremos en el capítulo correspondiente no lo logra del todo. Tiene una orientación interdisciplinar pues, partiendo de la antropología filosófica de la primera parte, incorpora ahora las teorías éticas, las aportaciones de la sociología, de las ciencias económicas y de las teorías políticas (individualismo, liberalismo, colectivismo, socialismo y personalismo)⁴⁴⁸. De ahí, se da paso al estudio de los distintos tipos de vida en sociedad y a la concepción del Estado de Derecho.

Es sintomático, como ya hemos expuesto en anteriores temas, que bajo la Filosofía y la Ética, se dé cobertura a la Educación para la Ciudadanía, denotando que la Ciudadanía invade y penetra las esferas éticas y filosóficas, ofreciendo una cosmovisión moral y antropológica. Partiendo de las preguntas trascendentales del ser humano se llega a las preguntas más comunes del ciudadano, que son objeto de la segunda parte de esta asignatura. Es decir, el razonamiento filosófico viene a desembocar a solucionar las cuestiones del “hombre político”, produciéndose de alguna forma un reduccionismo del hombre a ciudadano, miembro de la polis.

Los objetivos de esta materia están en consonancia con esta doble vertiente, filosófico – cívica. Por un lado presenta objetivos propios de su dimensión filosófica como tratar los problemas filosóficos, adoptar una actitud crítica, analizar textos filosóficos. Y otros más cívicos, respeto por las diferencias, capacidad de la razón para transformar la sociedad, valorar los derechos humanos, consolidar la competencia social y ciudadana y desarrollar una conciencia cívica y autónoma.

⁴⁴⁸ DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, Anexo II, p. 45392.

Los contenidos se dividen en cinco bloques. Después de un primer bloque a modo de descripción de los contenidos comunes, se ven en el bloque segundo y tercero los aspectos propios del pensamiento filosófico y antropológico propios de la primera parte de la asignatura y en los bloques cuarto y quinto, la filosofía moral y política y Democracia y Ciudadanía propios de la segunda parte.

En el bloque primero, se tratan los contenidos comunes, que sintetizan las metodologías con que se van a afrontar los bloques sucesivos. Previo al análisis de los contenidos centrales se basa en ofrecer una visión de cuál debe ser el tratamiento de la información, la práctica del debate, el saber argumentar, el análisis de textos filosóficos, jurídicos, políticos, sociológicos y económicos y el uso de los medios de consulta.

A continuación, comienza la segunda parte con un segundo bloque centrado en el saber filosófico, a modo de introducción a la filosofía y que pretende de modo muy sintético, analizar la naturaleza de la Filosofía, distinguirla de otros conocimientos científicos, y distinguir, a su vez, los dos tipos de razonamientos, la racionalidad teórica y crítica, centrada en el tema de la verdad y la racionalidad práctica centrada en el tema de la moral y de la ética.

Seguidamente, en el tercer bloque, se centra en el tema antropológico, sus dimensiones biológicas, sociocultural, simbólica y el estudio de las diversas concepciones filosóficas del ser humano. No deja de llamar la atención la reducción que hace de la persona humana a alguna de sus dimensiones omitiendo otras dimensiones que son esenciales para una plena comprensión de la persona, como es su dimensión espiritual, como rasgo esencial de la persona. Con este tercer bloque se concluye la primera parte de la asignatura que sirve como base fundamental para la segunda parte, que se inicia con el bloque cuarto, denominado, “Filosofía Moral y política” centrado en los fundamentos de la acción moral, las teorías éticas y la construcción filosófica de la ciudadanía: génesis histórica y fundamentación filosófica.

Por último, en el quinto bloque, “Democracia y Ciudadanía”, se trata de dar el origen y legitimidad del poder político, los fundamentos filosóficos del Estado de Derecho, la legitimidad de la acción del Estado y la democracia en la ciudadanía global.

En lo que se refiere a los criterios de evaluación, se adecuan perfectamente a los contenidos antes descritos, siendo un reflejo de los mismos.

7. Naturaleza de la Educación para la ciudadanía.

Después de un análisis del recorrido de esta área “Educación para la ciudadanía” desde su planteamiento previo a la Ley Orgánica de Educación, los debates parlamentarios y sobre todo su desarrollo curricular en los Decretos de Enseñanzas Mínimas, nos sentimos con elementos suficientes para hacer una primera aproximación para determinar la naturaleza de la misma.

Desde un primer momento, Educación para la ciudadanía, ha sido planteada por la ministra de educación del momento, como un tipo de educación en valores, pero después de analizarla en base a toda la documentación ya referida, nos parece necesario advertir que va más allá. Creemos que la Educación para la Ciudadanía, tal como está planteada en los decretos, se presenta con un fuerte carácter interdisciplinar en el que la formación en valores es uno más de sus componentes.

Bajo el nombre de “Educación para la ciudadanía” se pretende ofrecer al alumno una educación multidisciplinar, que afecta a varias de sus capacidades y dimensiones personales. Se trata de una educación en valores, pero también de educación cívica, de educación y de formación ética y moral, que aporta elementos propios de la educación filosófica, jurídica, política y sociológica, que pretende formar la afectividad y las emociones del alumno, y ofrecerle una determinada concepción antropológica, enseñarle a tomar una disposición crítica ante los problemas actuales y a convivir en un contexto social caracterizado por la globalización y la pluralidad.

En primer lugar se trata de una *educación en valores*. Trata de aportar los valores propios de una sociedad democrática, descritos en nuestra Carta Magna, como la igualdad, la tolerancia, el respeto, la libertad, el pluralismo político. Por medio de estos valores se trataría de remediar las disfunciones sociales: violencia, conflictos, adicciones, merma de la familia, como afirma José Antonio Marina⁴⁴⁹. En este sentido, nos parece apropiado aludir a la tendencia actual a hablar de valores más que

⁴⁴⁹ MARINA, J.A., BERNABEU, R., *Competencia Social y Ciudadana*, Alianza Editorial, Madrid, 2007, p. 25

de noción de bien o de mal o de derechos humanos, a la que se refiere Robert Spaemann⁴⁵⁰. Esta tendencia a ensalzar valores por encima de los derechos humanos o del bien y del mal o de la propia verdad, puede llevar a relativizar los mismos valores. Es necesario dotar de “carne” a los valores. Los valores hacen referencia a cualidades cognoscitivas subjetivas y a cómo la realidad es percibida. Si los derechos humanos son valores, no tenemos legitimidad para exigir su universalización, pues serán valores sólo de una cultura concreta. Es necesario que, por encima de los valores, se eduque en la verdad y en las convicciones.

Se trata también de una *educación cívica*, pues esos valores tienen que capacitar al alumno a desenvolverse en una sociedad compleja, plural y globalizada como la actual. Se trata de promover la participación de la ciudadanía en la vida social, y ello, tanto desde una perspectiva teórica, dotándole de los conocimientos necesarios (conocimiento de los derechos humanos, las características del sistema democrático), como desde una perspectiva práctica, fomentando el ejercicio práctico de la democracia en el centro escolar participando en la vida del centro y de la comunidad. Trata de enseñar al alumno a convivir y a resolver pacíficamente los conflictos.

También, es un tipo de *educación ético – moral* pues, desde un principio, se plantea con una dimensión ética tanto en su aspecto individual y personal como en su aspecto social. Trata de forjar en el alumno una determinada identidad, lograr la autonomía personal y construir en el alumno una determinada escala de valores morales a partir de los valores reconocidos en el contexto social. Busca identificar un referente ético común a partir de los derechos humanos y plantear sucesivamente los diferentes problemas morales, así como enseñar los criterios para valorar éticamente las conductas personales y sociales. La dimensión moral de la educación para la ciudadanía implica evaluar el comportamiento desde el punto de vista de los valores morales y por medio de ella se trata de arraigar hábitos éticos en los alumnos.⁴⁵¹ El proyecto de vida y de felicidad individual se integra en un proyecto de felicidad

⁴⁵⁰ SPAEMANN, R., *Europa, ¿Comunidad de Valores?*, Fundación Iberdrola, Madrid, 2004, pp. 11 a 31

⁴⁵¹ MARINA, J.A, BERNABEU, R., *Competencia Social y Ciudadana*, Alianza Editorial, Madrid, 2007, p.

social y por eso uno de los objetivos es promover, la autonomía personal entendida como la capacidad de darse normas a sí mismo⁴⁵².

Implica también una *educación filosófica*, encuadrándose en una asignatura llamada “Filosofía y Ciudadanía”, donde se ofrece su dimensión filosófica, partiendo de una determinada visión de la persona humana y ofreciendo una visión de los principales problemas filosóficos y de los grandes interrogantes del ser humano. Trata de enseñar al alumno desde Primaria a razonar y argumentar, a mantener una actitud crítica ante los problemas.

Igualmente, supone una *educación jurídico – política*, tratando de conocer los sistemas democráticos en sus rasgos esenciales, los fundamentos del Estado de Derecho, la fundamentación de los derechos humanos, los valores de la Constitución, la estructura del Estado, la organización territorial del Estado, la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y otros instrumentos internacionales.

Es también una *educación sociológica*, pues trata de conocer las características esenciales de la vida social actual, de la globalización, enseñando a afrontar la pluralidad y la diversidad, ofreciendo una visión de los problemas y conflictos más importantes del momento actual. Enseña, a usar los medios de comunicación y de información.

Implica además, un tipo de *educación afectivo – emocional*, que pretende ayudar al alumno a reconocer sus propios sentimientos y a ser conscientes de ellos, y a tomar una posición ante la realidad a partir de ellos. Trata de inculcar en el alumno el respeto por los sentimientos ajenos.

Por último, supone una especial referencia a la *educación en la igualdad de hombres y mujeres*, reiteradamente enfatizado en la norma, en el respeto por la diversidad sexual y por las orientaciones sexuales de cada uno.

Se plantea, pues, el área de Educación para la ciudadanía, como una tendencia “globalizante”, tratando de afectar todas las dimensiones de la persona, su dimensión ética, moral, afectiva, emocional, sexual, y social. Globalizante además porque este tipo de educación se presenta como el objetivo principal de la educación y como la

⁴⁵² MARINA, J.A, *op. cit.*, p. 47

finalidad de todo el planteamiento educativo descrito en la Ley Orgánica de Educación.

Ante esta perspectiva, son muchos los elementos a cuestionar. Elementos que vamos a analizar a partir de los capítulos siguientes. Se nos plantea la cuestión de si este tipo de Educación al intervenir en cuestiones de índole moral, supone una intromisión en el derecho de los padres a educar a sus hijos según sus convicciones morales y filosóficas. Se nos plantea la cuestión por tanto, del papel que el Estado debe tener en el ámbito educativo, del papel “coeducador” del Estado y si está al mismo nivel de responsabilidad de otros agentes educativos, principalmente las familias y los centros de enseñanza. Nos planteamos igualmente cuál es el trasfondo filosófico y antropológico de esta área de conocimiento y de cuál es su concepción moral. Nos preguntamos, asimismo, por la naturaleza de su dimensión afectivo-emocional, sus finalidades e intencionalidad y del cariz ideológico o no de esta materia, de si obedece a algún planteamiento político determinado. Se hace necesario, también, analizar dadas las críticas recibidas en este sentido por su correspondencia con la ideología de género. Es necesario aclarar cuál es su concepción de la Democracia, de los derechos del hombre y de la ciudadanía. Y, por último, se hace preciso aclarar, un tema que se puso sobre la mesa en sede parlamentaria, que es su concepción de la dimensión religiosa de la persona y si obedece o no a una determinada visión laicista de la sociedad.

SEGUNDA PARTE

JUICIO CRÍTICO SOBRE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

CAPÍTULO 8.- LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA COMO FORMACIÓN MORAL Y LA PREGUNTA SOBRE LOS LÍMITES DE LA ACCIÓN DEL ESTADO EN MATERIA EDUCATIVA

1. La Educación para la Ciudadanía como formación moral

A través de los capítulos siguientes analizaremos cinco cuestiones que nos plantea la configuración de esta materia en nuestro país en comparación con su tratamiento a nivel internacional. La primera de estas cuestiones se refiere al carácter moral de la asignatura.

Es un hecho, que desde el mismo planteamiento de la asignatura se han vertido acusaciones hacia ella de adoctrinamiento y de imposición estatal de una determinada visión moral. Debemos analizar con detalle este punto. Por eso, las primeras preguntas que nos debemos plantear al analizar los contenidos de la Educación para la Ciudadanía son aquellas sobre la tipología de formación moral incluida en su curriculum y sobre las competencias del Estado en la formación moral de los ciudadanos. Una vez respondidas, nos debemos cuestionar a continuación si es legítima la configuración moral de esta materia o si por el contrario, excede las competencias que el Estado democrático debe tener en el ámbito educativo.

Que la materia supone una formación moral es algo que está fuera de toda duda. Victoria Camps afirma que toda formación cívica debe ser necesariamente formación moral pues sin normas morales es imposible convivir en paz⁴⁵³. Desde que fue propuesta a la opinión pública en el 2004, fue presentada como formación en aquellos valores necesarios para la convivencia en una Sociedad pluralista caracterizada por la multiplicidad de códigos éticos existentes⁴⁵⁴. Pero al leer con detenimiento los contenidos en los Decretos vemos que la formación moral que se incluye va más allá de la pretensión de ofrecer una formación en valores para promover la convivencia y la participación social. Incide en la formación de la moral

⁴⁵³ CAMPS, V, GINER, S., *Manual de Civismo*, Editorial Ariel, Barcelona, 1998, p. 8

⁴⁵⁴ Ministerio de Educación, *Una Educación de Calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*, Secretaría General de Educación, Madrid, 2004, p. 93 y siguientes.

personal⁴⁵⁵, en la construcción de la conciencia moral individual y de proyectos vitales⁴⁵⁶, en la evaluación del comportamiento personal del alumno en sus actuaciones privadas en incluso familiares⁴⁵⁷, en la forja de su identidad personal⁴⁵⁸ y en la educación afectivo emocional⁴⁵⁹. Son todos ellos aspectos que nos evidencian

⁴⁵⁵ El propio Decreto de Enseñanzas Mínimas de Secundaria a la hora de establecer el currículum de esta área establece que: “*para lograr estos objetivos se profundiza en los principios de ética personal y social y se incluyen, entre otros contenidos, los relativos a las relaciones humanas y a la educación afectivo – emocional, los derechos, deberes y libertades que garantizan los regímenes democráticos, las teorías éticas y los derechos humanos como referencias universal para la conducta humana, los relativos a la superación de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres, las características de las sociedades actuales, la tolerancia y la aceptación de las minorías y de las culturas diversas*” DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II,(B.O.E de 5 de enero, p. 715)

⁴⁵⁶ En los Decretos, a la hora de señalar la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas establece que el fin de la asignatura es construir personas íntegras y libres ayudándoles a construir proyectos personales de vida. Se trata, a través de esta educación, de fortalecer la autonomía de los alumnos para que construyan un proyecto de vida propio y una conciencia moral y cívica (Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II,(B.O.E de 5 de enero, p. 715). Ese código de valores propio se construye asimilando los valores del entorno y a partir de ellos, cada alumno construye su propia estructura de valores. El área contribuye directamente a la dimensión ética de la competencia social y ciudadana, haciendo que los alumnos reconozcan los valores del entorno, los evalúen, y se comporten coherentemente con ellos al tomar una decisión (Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II,(B.O.E de 5 de enero, p. 717).

⁴⁵⁷ Una de las finalidades de la Educación para la ciudadanía es influir en el comportamiento del niño. Se centra en una metodología que asegure no sólo el conocimiento de principios y valores sino también la adquisición de hábitos que influyan en el comportamiento (Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, Anexo II, (B.O.E. de 8 de diciembre p. 43080). Como criterio de evaluación señala que se evaluará “*si el alumno manifiesta en el comportamiento cotidiano un conocimiento de sus características propias y si ejerce una autorregulación de sus emociones y sentimientos*” En el tercer criterio de evaluación en Primaria se valorará si el alumno asume las normas de convivencia en sus relaciones personales. Igualmente en Secundaria, llega incluso a evaluar a través de la observación y del contacto con la familia la responsabilidad con que el alumno asume las tareas que le corresponden en el hogar. En la materia de Educación Ético – Cívica, se evalúa si el alumno es capaz de “*descubrir sus emociones en las relaciones interpersonales*” y de si asume y controla sus propios sentimientos. El alumno tiene que mostrar un adecuado nivel de conocimiento personal y de regulación de sus propios sentimientos en las actividades cotidianas (Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, (B.O.E de 5 de enero, p. 719, criterio de evaluación primero). En Cataluña, se señala como criterio de evaluación en Educación Ético Cívica, la expresión y control de los propios sentimientos. Se evaluará si el alumno valora sus acciones responsablemente y la dimensión moral de los comportamientos (Decreto 143/ 2007 de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. (Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, de 29 de Junio de 2007, p. 21920).

⁴⁵⁸ Al tratar la propia identidad como bloque de contenidos en esta materia, se trata de que el alumno se pregunte sobre los grandes cuestionamientos del ser humano, identifique sus propios sentimientos y emociones. Igualmente esto aparece en los decretos autonómicos que desarrollan los Decretos. En el caso de Cataluña, se dice que uno de los objetivos de esta materia es “*aprender a ser y actuar de manera autónoma, conocer y aceptar críticamente la propia identidad, las características y experiencias personales y desarrollar la autoestima, la autogestión de emociones y conductas y la toma de decisiones*” (Decreto 143/ 2007 de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, de 29 de Junio de 2007, p. 21919).

⁴⁵⁹ Como primeros objetivo en Primaria sitúa el desarrollo de la afectividad y el desarrollo de habilidades emocionales (Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, Anexo II, (B.O.E. de 8 de diciembre p. 43081). Los afectos y emociones son contenido en Secundaria tanto en el primer ciclo como en Educación Ética y Cívica a la que dedica el Bloque segundo con el

la pretensión de formar moralmente a los alumnos más allá de la promoción de unos valores cívicos.

El mismo dinamismo interno de la asignatura en todos los niveles educativos parte de la Persona, de su identidad, sentimientos, afectos, emociones y de su conciencia moral para irse poco a poco abriendo a la vida comunitaria, a los círculos de convivencia más próximos al sujeto (familia y escuela) hasta llegar a la convivencia en una Sociedad globalizada.⁴⁶⁰ Este dinamismo significa que lo que determina la moral personal es la moral social e implica una prevalencia de la ética en su dimensión pública a la moral individual. Es decir para vivir en Sociedad, para hacer patente una moral pública y una ética común, que es el objetivo de la materia, es necesario previamente construir a la persona por dentro.

2. El papel del Estado en la formación moral

La siguiente pregunta es sobre el papel del Estado en la formación moral de la persona. La acción educativa del Estado debe dirigirse a la promoción y defensa del derecho a la educación de las personas individuales y las familias. Como Estado democrático tiene la obligación de garantizar este derecho y así su acción será legítima en el ámbito educativo. Por otro lado, le corresponde al Estado la competencia de regular la enseñanza de modo que a través de ella se proporcione a los ciudadanos una educación integral y adquieran los conocimientos, habilidades y

título, Identidad y alteridad. Educación afectivo – emocional (Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, (B.O.E de 5 de enero, p. 718 y 720)

⁴⁶⁰ El punto de partida es lo individual, hasta llegar a lo social y más general. Se tocan así, todos los estratos de la persona (Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, B.O.E de 5 de enero, p. 716). Esto se ve de forma patente en la distribución de contenidos. En Primaria, el bloque Primero lo constituyen los individuos y relaciones interpersonales y en él se trata de valorar la identidad personal y las emociones propias. El bloque segundo, la vida en comunidad y el bloque tercero la vida en Sociedad. En secundaria, por ejemplo en 4º de la ESO, en la materia de Educación Ético – Cívica se abordan como segundo bloque la propia identidad y la educación afectivo – emocional (Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, B.O.E de 5 de enero, p. 720). Se trata de que los alumnos conozcan la realidad, centrándose en la reflexión ética que se inicia cuando el alumno es capaz de iniciar relaciones afectivas con el entorno más próximo para construir a través de los dilemas morales, la construcción de una moral cívica (Idem, p. 716).

valores necesarios para desempeñar un trabajo profesional e integrarse socialmente. Para lograr este objetivo debe garantizar que en la escuela se impartan aquellos valores éticos necesarios para salvaguardar el orden, la cohesión y la convivencia en Sociedad. Éste por tanto debe ser el único espacio en donde el Estado tendría competencias referentes a la educación moral. En definitiva, el papel del Estado en la educación moral de los ciudadanos viene determinado por consideraciones prepolíticas. En un Estado democrático es necesario reconocer su papel subsidiario en este ámbito y eminentemente garantista de un derecho anterior que corresponde a los individuos y a las familias. Debe asumir las libertades fundamentales de los individuos, pues las personas no tienen como fin último la vida social y sus aspiraciones sobrepasan “lo meramente social” hasta el punto que la Sociedad se constituye como espacio de libertad y solidaridad para los ciudadanos. Esto debe llevar a garantizar el respeto por sus convicciones éticas personales. Así lo hacen las Declaraciones y Pactos Internacionales ratificados por España, que reconocen el derecho preferente de los padres a escoger la educación moral para sus hijos⁴⁶¹ y así lo hace nuestro texto constitucional.

Se produce así una tensión entre un derecho individual que es el derecho a la educación moral y religiosa según las convicciones de los padres (artículo 27.3 de la Constitución) y la obligación del Estado, en aras del derecho a la educación, de garantizar la formación integral de sus ciudadanos y de promover aquellos valores necesarios para el orden y la cohesión social (artículo 27.2)⁴⁶². Algunos autores, como Luis Prieto, afirman que el artículo 27 fue motivo de disputa entre dos corrientes contrapuestas, la laicista y la confesional. El resultado de esta

⁴⁶¹ La Declaración Universal de los derechos humanos, reconocen en su artículo 26.3 que “*los padres tendrán derechos preferente, a escoger el tipo de educación que habrá de darse as sus hijos*”. En el mismo sentido se coloca el artículo 18.4 del Pacto Internacional de los derechos civiles y políticos, de 16 de diciembre de 1966, ratificados por España y por el cuál, el Estado Español se compromete como parte en el Pacto a respetar la libertad de los padres, “*para garantizar que los hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones*”. (B.O.E. de 30 de abril de 1977)

⁴⁶² Esta divergencia de posiciones educativas quedó patente en el Congreso celebrado en junio del 2007 en el que estuvo presente el autor, en el CEU de Madrid. Las posturas fueron manifestadas por un lado por el ponente D. Alejandro Tiana, Secretario de Estado de Educación y D. Eugenio Nasarre, portavoz de Educación del Partido Popular en el Congreso de los Diputados. El primero defendía el papel del Estado como corresponsable en la educación de los ciudadanos y por tanto legitimaba la intervención del Estado en la formación moral de los niños y jóvenes, y el segundo primaba el papel de los padres en la educación moral de sus hijos, de forma que el Estado no puede intervenir en la educación moral sin respetar el derecho prioritario de los padres a que dicha formación se haga según sus convicciones.

confrontación no fue un acuerdo o un consenso sino la yuxtaposición de principios ambiguos sobre los que cada uno podía hacer valer sus pretensiones. Ni el 27.2 ni el 27.3 otorgan un poder ilimitado al Estado en la educación pues supone un límite a la acción estatal en educación⁴⁶³. En definitiva, la diferencia entre ambas posturas que analizamos a continuación, es una cuestión de acentuar más o menos el peso del Estado en la formación moral, de límites respecto hasta dónde puede llegar y de interpretación sobre el alcance de su obligación de garantizar la formación integral.

3. La acentuación del papel del Estado en la educación moral de los alumnos

En el artículo 27.2, se fundamentan los que defienden un papel más relevante del Estado en la educación moral justificándolo con el argumento de que el Estado tendría la obligación de garantizar el derecho a una educación integral que le legitimaría para incluir la formación moral dentro del curriculum. Además, según este artículo, el Estado estaría legitimado para promover a través de la enseñanza los valores fundamentales de nuestro sistema democrático (recogidos en el artículo 1 de la Constitución y que son libertad, justicia, igualdad y pluralismo político) y los derechos fundamentales. Igualmente justifican la legitimidad del Estado para intervenir en la formación moral en el 27.5 que reconoce la competencia estatal de fijar la programación general de la enseñanza y en el 149.1.30 que le reconoce la competencia de regulación básica en desarrollo del derecho a la educación del artículo 27 constitucional.

Es legítima la intervención del Estado en la promoción de los valores democráticos y en los derechos fundamentales, pero hay autores que proponen, en base a esta legitimidad, la intervención del Estado en el ámbito de la educación moral más allá de lo cívico y social.

Así pues, Dionisio Llamazares propone la lectura del 27.2 en relación al 10.1 constitucional. Si la educación tiene como objeto el desarrollo de la personalidad del individuo (art. 27.2) y este desarrollo junto a la dignidad de la persona, el respeto por

⁴⁶³ PRIETO, L., *Educación para la Ciudadanía y objeción de conciencia*, en *Persona y Derecho*, 60 (2009), p. 209 – 210.

los derechos fundamentales y a la ley son los fundamentos del Orden político, (art 10.1) es necesario garantizar la formación integral (también en su dimensión moral) y libre de la persona, para garantizar el Orden Social. Según esta lectura, dado que la dignidad de la persona y su libre desarrollo son el punto de partida del sistema educativo no se puede cuestionar que forme parte de esta disciplina llamada Educación para la Ciudadanía, contenidos tales como la identidad personal, la autoestima y la estima a los demás, la orientación sexual como parte de esa identidad personal y las relaciones de pareja.⁴⁶⁴

En el mismo sentido, Gregorio Peces Barba, justifica la intervención del Estado en la educación moral en el 27.2 de la Constitución que sería el fundamento de la ética pública mientras que el 27.3 sería el fundamento de la ética privada. Para este autor la ética privada no puede en ningún caso contradecir las obligaciones derivadas de la ética pública ni tampoco puede ser utilizada contra lo que él llama “*la recta interpretación de la competencia de los poderes públicos en materia educativa*”.⁴⁶⁵ El Estado tendría legitimidad para educar moralmente en cuanto garante del derecho a una educación integral que sería imposible sin una “educación moral”. Para Peces, existe una tensión entre la dimensión personal y social de la moral. Para este autor, la moral tiene una dimensión social en dos sentidos. Primero, porque tiene un origen social pues es la Sociedad la que nutre de valores a la moral individual⁴⁶⁶ y la moral en gran parte es sociocultural por lo que su enseñanza se traduce en transmitir valores sociales y culturales. Y en segundo lugar porque gran parte de los contenidos morales individuales son de carácter social o referidos a la convivencia social⁴⁶⁷. Es decir que incluso en las éticas privadas hay contenidos de ética social. Por tanto, es necesario formar y educar en esta transmisión de valores sociales pero también

⁴⁶⁴ LLAMAZARES, D., *Educación para a ciudadanía e Constitución*, Revista Eduga nº 51, septiembre – octubre 2007, p. 22 a 25.

⁴⁶⁵ PECES BARBA, G., *Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos*, Espasa, Madrid, 2007, p. 13

⁴⁶⁶ Por eso, los Decretos al desarrollar el curriculum de Educación para la Ciudadanía, hablan de la construcción de la moral personal a partir de la asimilación de los valores sociales. Por ejemplo en el que regula la asignatura en Secundaria se afirma: “*Se contribuye directamente a la dimensión ética de la competencia social y ciudadana, favoreciendo que los alumnos y alumnas reconozcan los valores del entorno y a la vez, puedan evaluarlos y comportarse coherentemente con el los al tomar una decisión o al afrontar un conflicto*”. (Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, B.O.E de 5 de enero, p. 717)

⁴⁶⁷ PECES BARBA, G., *Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos*, Espasa, Madrid, 2007, p. 49

formar en la autonomía moral personal pues esos valores sociales sólo pueden ser asimilados desde la autonomía moral y el juicio crítico. Por eso, concluye, es necesario educar en la autonomía moral como requisito y presupuesto para la formación de la moral social y asimilación de esos valores sociales.

Para Peces Barba, el momento actual en el que según su punto de vista se ha de configurar la España Civil, requiere una valoración máxima de la educación, cuyo objetivo es crear “*personas integrales, crítica, libres tolerantes y abiertas, respetuosas con el pluralismo y cuyos valores se rijan por la razón*”⁴⁶⁸.

La propia Ley Orgánica de Educación, acentúa también la acción del Estado en la educación en general y en la educación moral en particular pues uno de los principios fundamentales de la Ley Orgánica de Educación es el principio del “esfuerzo compartido”⁴⁶⁹. Se trataría, como diría la ministra María Jesús Sansegundo en sede parlamentaria, de “*educar a todos entre todos*”⁴⁷⁰. Este principio es tan fundamental que permea toda la Ley de Educación y todos sus contenidos⁴⁷¹ y entraña la consideración de la educación ya no como servicio público únicamente sino como “compromiso social” de todos. Es decir implica que para educar al alumno se requiere el esfuerzo y la concurrencia de toda la Sociedad en su conjunto. Al principio fundamental y al valor del esfuerzo personal de la Ley Orgánica de Calidad de la educación, le sustituye ahora el esfuerzo compartido, que en cierta forma difumina la responsabilidad del esfuerzo del alumno en una corresponsabilidad donde el profesorado, los centros, las familias, las Administraciones públicas y la Sociedad en su conjunto asumen la corresponsabilidad en la educación. Esto es una realidad en una sociedad tan tecnificada y mediatizada como la actual. No todos los agentes educativos tienen respecto al niño el mismo grado de responsabilidad. Los

⁴⁶⁸ PECES BARBA, G., *España Civil*, Círculo de Lectores, Barcelona, 2005

⁴⁶⁹ Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación, (Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006) Exposición de Motivos, p.17159 – 17160 (en concreto es después de la exigencia de la calidad de la educación, el segundo principio fundamental de la Ley Orgánica de Educación).

⁴⁷⁰ Diario de sesiones, Congreso de los Diputados, Comisión de Educación y Ciencia, sesión nº 10, VIII Legislatura, 30 de noviembre de 2004, p. 3, Intervención de la Ministra de Educación, María Jesús Sansegundo.

⁴⁷¹ De hecho el título del documento con que el Ministerio de Educación abrió el debate social en torno a la educación es la mejor prueba de la importancia de este principio: “*Una educación de calidad para todos y entre todos*”

padres son los principales garantes y el riesgo está que este esfuerzo compartido difumine los distintos grados de responsabilidad.

El profesor Alejandro Tiana⁴⁷², explicaba más pormenorizadamente en lo que consistía este “*Esfuerzo compartido*”. Afirmaba que la educación en valores y la educación ética es una “tarea compartida”. Parte del fenómeno objetivo de que la vida del niño o del alumno se desarrolla en varios ámbitos y en cada uno de ellos el niño es formado: la familia, la escuela, los medios de comunicación, los amigos. Todos esos ámbitos contribuyen a formar a la persona y juegan su papel en la construcción de la conciencia moral⁴⁷³. Y la propuesta del Ministerio pasa por formar y educar en valores en todos los campos de forma “concordante”. Alejandro Tiana continúa afirmando que el fundamento de la intervención del Estado es que la educación ética es una tarea compartida que no corresponde en exclusiva a nadie⁴⁷⁴. Si bien el Estado no puede imponer criterios morales, no puede inhibirse de la formación ética de los más jóvenes y la cuestión ya no es si el Estado impone o no una determinada visión moral, sino si el Estado tiene o no la responsabilidad de contribuir a la tarea común de la formación ética de los jóvenes.⁴⁷⁵

Amy Guttmán, en su libro sobre la Educación democrática comenta como en Estados Unidos cada vez cobra menor importancia la labor del Estado en la educación para pasar a un mayor control de las familias⁴⁷⁶. Señala cuatro posibles modelos de relación Estado – Familia en la Educación. El primero lo denomina, el *Estado Familia* por el que el Estado reclamaría la autoridad educativa exclusiva como modo de garantizar la armonía y la paz social. Trataría de homologar y uniformar las mentes como en la educación familiar donde se supone que todos los hijos reciben la misma educación. Es un Estado que hace caso omiso de las

⁴⁷² Secretario General del Ministerio de Educación y Ciencia durante la tramitación de la Ley Orgánica de Educación.

⁴⁷³ Fundación García Morente, en “*Educación para la Ciudadanía. Actas del Curso de Verano organizado por el CEU y FGM (Junio 2007)*”, CEU Ediciones, Madrid, 2008, p. 119 – 143. Conferencia de D. Alejandro Tiana, Secretario General del Ministerio de Educación, “Objetivos del Ministerio de Educación para implantar esta asignatura”.

⁴⁷⁴ Fundación García Morente, *op. cit.*, p. 138

⁴⁷⁵ Dado que la transversalidad en la educación en valores ha fracasado por difuminar la responsabilidad de su efectiva impartición, también fracasará esta “tarea compartida de la educación moral” por la misma razón.

⁴⁷⁶ GUTTMAN, A., *La Educación democrática. Una Teoría política de la educación*, Piados, Barcelona, 2001, p. 13

convicciones morales de los ciudadanos y crea e impone las condiciones que permiten a los ciudadanos obedecerles. Los padres, no cuentan. El segundo modelo es el del *Estado de las familias*, en el que la autoridad educativa es detentada de modo exclusivo por las familias. Ello produciría el aislamiento y la incomunicación y la falta de interrelación pública entre las diversas cosmovisiones. Un tercer modelo es el Estado de los individuos, en el que el ideal de la autoridad educativa sería permitir maximizar las futuras elecciones del niño, ofreciéndole la oportunidad de elegir por él mismo sin predisponerle con respecto a ninguna concepción de la buena vida. Sería educarlo en la neutralidad y para la libertad os hará verdaderos (modelo que a nuestro modo de ver se decanta nuestra Educación para la Ciudadanía) y no a la educación por la verdad. Un último modelo, que es por el que se decanta la autora, es el modelo del Estado democrático de la educación, que reconoce que autoridad de la educación es compartida entre padres, Estado, ciudadanos y docentes⁴⁷⁷. A nuestro modo de ver, a este último modelo para estar completo le haría falta establecer el orden jerárquico de estas responsabilidades pues si bien todos tienen responsabilidad no todos la tienen al mismo nivel. El Estado tendría la competencia de regular el sistema educativo y para Guttman, este hecho le hace no ser neutral en la educación ni tiene por qué serlo. Es necesario que haya unos límites a esta acción educativa para evitar caer en uniformar las conciencias. Para ello, Guttman propone los principios de no represión y no discriminación de formas de vida particulares que tengan una valoración racional y crítica entre buenas formas de vida. Para Guttman educar para la ciudadanía sería educar para la reproducción social consciente, “*Todos los ciudadanos deben ser educados de tal manera que tengan oportunidad de formar parte de la definición autoconsciente de la estructura de su sociedad*”⁴⁷⁸, de claras raíces rawlsonianas, aunque dé un papel importante a las educaciones particulares y confirma un rango de autoridad de los padres en la educación. Para Amy Guttman el objetivo de la educación democrática es permitir participar a los ciudadanos en la esfera pública. Los contenidos cívicos deben ser mínimos para disminuir los conflictos cívicos.

⁴⁷⁷ GUTTMANN, A., *op. cit.*, pp. 41 y ss.

⁴⁷⁸ GUTTMANN, A., *op. cit.*, p. 67

A nivel jurisprudencial, el Tribunal Supremo en la sentencia de 11 de febrero de 2009 se pronuncia sobre el papel del Estado y justifica la necesidad de la materia de Educación para la Ciudadanía como una herramienta en manos del Estado para exponer, en aras del “*principio de neutralidad*”, los principios constitucionales que son fundamento de nuestra convivencia y forman el sustrato ético común⁴⁷⁹. Los puede exponer e incluso está legitimado para fomentar actitudes y sentimientos de adhesión. El único límite a la actividad del Estado en educación lo constituyen los derechos individuales de libertad religiosa y de conciencia del artículo 16.1 de la Constitución y de libertad de educación del artículo 27.3. Pero es justo aquí, donde a nuestro juicio la sentencia hace un salto dialéctico injustificado pues en base a esa legitimidad del Estado, simplemente, sin entrar en los contenidos por considerar que no son objeto del proceso, postula el deber jurídico válido de cursar la materia de Educación para la Ciudadanía, cuando la coherencia argumental le debería llevar a analizar si en sus contenidos se sobrepasan los límites que ella misma ha establecido, que son los derechos individuales de los artículos 16.1 y 27.3. Presupone, sin ningún fundamento y sin entrar en el fondo de la cuestión, que los contenidos de la materia son inocuos, mera expresión de los valores constitucionales y sin percibir si entre sus contenidos, están algunos que suponen una clara intromisión en aspectos morales que pertenecen a la esfera moral⁴⁸⁰.

4. La tendencia a la exclusividad de los padres en la educación moral de los hijos

Por su parte, el derecho de los padres a la formación moral, se fundamenta en el artículo 27.3, que otorga a los poderes públicos un papel de garante del derecho de los padres a que la formación religiosa y moral que reciban sus hijos sea de acuerdo a

⁴⁷⁹ STS 342 /2009, Sala de lo Contencioso, de 11 de febrero, F. 6º y 7º.

⁴⁸⁰ Como son: la identidad personal, la asimilación de valores morales, adquisición de hábitos que influyan en el comportamiento, la construcción de un pensamiento propio, introducir como criterio de evaluación el comportamiento moral del alumno, todos ellos en el Decreto de enseñanzas mínimas de primaria. O en el Decreto de Enseñanzas mínimas de secundaria, profundizar en principios de ética personal y social, concepto de autonomía, construir un proyecto de vida propio, construir una conciencia moral y cívica, proporcionar los fundamentos morales de la convivencia, crear en el alumno un nuevo planteamiento ético, por poner sólo algunos ejemplos

sus convicciones y que como hemos visto reconoce también toda la legislación internacional.

Algunas voces, en base a este derecho de los padres que piensan de carácter casi exclusivo, consideran cualquier intervención del Estado en la formación moral como adoctrinamiento o imposición ideológica. La mayoría de estas críticas proceden de representantes de organizaciones de padres de alumno o de carácter familiar y de patronales de la enseñanza⁴⁸¹. Consideran que la objeción de conciencia debe ser la respuesta de los padres que ven vulnerado su derecho a educar a sus hijos según sus convicciones.

En este sentido, Benigno Blanco, presidente del Foro de la Familia, señalaba que la asignatura pretende formar en una determinada visión antropológica y moral y supone un intento de sustituir la moral individual cuya formación es responsabilidad de los padres, por una ética de corte estatal de carácter minimalista y relativista y ligada al positivismo jurídico. Por tanto supone una vulneración del derecho de los padres a educar a sus hijos según sus convicciones morales, ideológicas, religiosas o filosóficas y una vulneración del derecho a la libertad ideológica. Por eso, la respuesta de la Sociedad y en concreto de los padres de familia no puede ser otra que la objeción de conciencia. Afirmaba que el derecho a objetar frente a la asignatura derivaba directamente de la Constitución. Esta objeción de conciencia frente a la Educación para la Ciudadanía era necesaria ante la imposición estatal a educar moralmente a los ciudadanos⁴⁸². Igualmente afirma, “*La educación es algo tan importante que sólo puede estar en manos de la familia*”⁴⁸³.

Para Trillo Figueroa, la asignatura es un intento programado por convertir en obligatoria la formación moral de los escolares en una determinada ideología y con

⁴⁸¹ Véase el Diario de sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, 4 de octubre de 2005, p. 31. Intervención de Isabel Bazo, presidenta de CECE. En dicha intervención, la presidenta de la Confederación Española de Centros Educativos, alegaba la posible ingerencia del Estado en la formación moral que corresponde a los padres. O la intervención del Sr. Carbonell Pimentel de CONCAPA recogido en el Diario de sesiones, Congreso de los Diputados, Comisión de Educación y Ciencia, 4 de octubre de 2005, p.17; O la intervención del representante del Grupo Popular, en el Diario de sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia del Senado, 13 de marzo de 2006, p. 27.

⁴⁸² BLANCO, B., “*Educación para la Ciudadanía y la Familia*”, en “*Educación para la Ciudadanía. Actas del Curso de Verano organizado por el CEU y FGM (Junio 2007)*”, CEU Ediciones, Madrid, 2008, p. 45

⁴⁸³ BLANCO, B., “*Un ataque que no podemos dejar pasar*”, en DE HARO, F., (ed), *¿Qué hacemos con Educación para la Ciudadanía?*, Editorial Encuentro, Madrid, 2007, p.30

una visión antropológica y ética muy distante de los principios éticos que fundamentan la tradición cultural europea.⁴⁸⁴ El título de la publicación que hizo sobre la materia lo dice todo: “*Educación para la ciudadanía. Una tentación totalitaria*”. Y es que para el autor, es una educación totalitaria porque supone la invasión del poder político en el ámbito de las creencias y de las convicciones personales y pretende establecer una moral pública usurpando el derecho de los padres⁴⁸⁵. El autor considera que la asignatura va más allá de la educación cívica y en principios democráticos y supone una imposición de una nueva ideología disfrazada de ética pública, común, mínima y neutra⁴⁸⁶.

González Vila propone que para discernir los límites de la acción del Estado en lo relativo a la formación moral de los alumnos, conviene distinguir entre la dimensión instructiva y la dimensión formativa de la educación⁴⁸⁷. A la dimensión instructiva le correspondería la finalidad de preparar para el ejercicio profesional y le corresponderían los contenidos y capacidades de carácter técnico, profesional y cultural propios para desempeñar tal profesión, integrarse socialmente y abrirse al horizonte cultural propio. La segunda dimensión de la educación se corresponde con el fin de la realización personal, del perfeccionamiento propio, de la construcción moral y de las señas de identidad personales y le corresponden unos contenidos que Teófilo González Vila denomina formativo – existenciales. A partir de aquí es más fácil separar qué le corresponde al Estado en su función de garantizar la preparación profesional de los ciudadanos y su integración social y qué le corresponde a los padres como primeros educadores y formadores de la conciencia moral de sus hijos.

⁴⁸⁴ TRILLO FIGUEROA, J., *Una tentación totalitaria. Educación para la Ciudadanía*, EUNSA, Pamplona, 2008, p. 14.

⁴⁸⁵ TRILLO FIGUEROA, op. cit., p. 26

⁴⁸⁶ TRILLO FIGUEROA, op. cit, p. 23

⁴⁸⁷ GONZÁLEZ VILA, T., *Educación cuestiones tópicas*, en la Revista Debate Actual, n.3, Mayo 2007, CEU Ediciones, p. 45 y siguientes. Esta distinción entre la dimensión formativa y la dimensión instructiva de la educación ha sido expuesta por Teófilo González Vila en dicha publicación, haciendo las correspondencias entre las mismas y los fines y contenidos educativos. A partir de esta distinción, discierne qué elementos le corresponde al Estado y cuál a la familia. GARCIMARTIN MONTERO, C., *Neutralidad y escuela pública: a propósito de la Educación para la ciudadanía.*, en iustel.com, Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado, 14, 2007. Hace también una referencia a esta doble dimensión, que ella denomina enseñanza y formación respectivamente, pero que coincide prácticamente con lo afirmado por el profesor González Vila.

Es obvio que el papel del Estado se centra en la dimensión instructiva de la educación, en proporcionar en su competencia de realizar la programación general de la enseñanza, los contenidos curriculares precisos y las competencias que el ciudadano requiera para desempeñar una determinada profesión e integrarse en la vida social. Sin embargo, para este autor el Estado no puede entrometerse en la dimensión formativa de la educación pues es derecho preferente de los padres. El Estado no puede decirle al ciudadano, qué moral puede seguir, ni qué señas de identidad debe tener, ni cómo debe construir su conciencia. Y dado su carácter obligatorio, el propio Teófilo González Vila afirma:

“Esa imposición constituye una clara y directa vulneración del derecho de los padres a decidir la formación moral que han de recibir sus hijos, una flagrante violación de la libertad ideológica y religiosa, una manifiesta ruptura de la imparcialidad a la que el poder público está obligado por la propia laicidad del Estado”⁴⁸⁸.

5. Por una Educación para la Ciudadanía como Educación Cívica y respetuosa con el derecho de los padres.

Una vez analizados los contenidos de la asignatura y las dos posturas sobre el acento que el Estado debe tener en la formación moral, pretendemos hacer un juicio crítico que nos permita aclarar la cuestión.

Es verdad que ambas posturas parten de presupuestos éticos diversos pero hay que reconocer un espacio común en el que ambos están de acuerdo. Ese espacio común, que ninguno discute pero que se niega a reconocer en la otra parte, consiste en la legitimidad del Estado en la formación de los valores democráticos previstos en nuestra Constitución (son los principios del artículo 1 constitucional: libertad, igualdad, justicia, pluralismo político), en derechos humanos, en los principios básicos de la convivencia social, en la Constitución, en el entramado institucional en

⁴⁸⁸ GONZÁLEZ VILA, T., “Educación cuestiones tópicas”, en la Revista Debate Actual, n.3, Mayo 2007, CEU Ediciones, p. 51

el que se estructura el poder político, y en la promoción de la participación democrática y la dimensión europea de la educación.

Entendemos que es ahí donde hay que incidir pues ésta es la Educación para la Ciudadanía que se propone desde las instituciones internacionales en donde no se produce la invasión en la educación moral personal. Así se recoge en la Recomendación 12/2002 del Consejo de Europa que señala como objetivos de la Educación para la Ciudadanía democrática, el promover la paz, la convivencia en una sociedad pluralista, y los valores y principios de la libertad, el respeto por los derechos humanos y el imperio de la ley. Igualmente en la Unión Europea está conceptualizado como un tipo de educación permanente cuyo objetivo específico es la capacitación de los individuos en aquellas habilidades necesarias para participar activamente en la construcción y desarrollo de la Sociedad Europea. Por último en las Naciones Unidas se trata de promover sobre todo la enseñanza de los derechos humanos. Por tanto no invade y no se inmiscuye en el terreno de la formación moral que es responsabilidad de los padres y las familias⁴⁸⁹.

Así es también en los países europeos que hemos estudiado. En Alemania, con el proyecto “Aprender a vivir en democracia”, se pretende desarrollar una verdadera cultura cívica y fomentar la participación ciudadana y la dimensión europea de la Educación. Así lo es también en Polonia, en donde se trata de enseñar los principios básicos de la cultura polaca y europea. Igualmente en Reino Unido se trata de conocer el sistema legal británico, los derechos humanos, la diversidad cultural, la resolución de conflictos. En Italia, la educación cívica consiste a partir de 2008 en el estudio de la Constitución Italiana. En Francia, se trata de lograr ciudadanos responsables que sean capaces de percibir los valores universales como los derechos humanos y prepararse para la vida social.

⁴⁸⁹ De este modo, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa reconoció en 1999 que “no es papel de un Estado democrático dictar normas para cada uno de los aspectos del comportamiento humano, desde actitudes morales y éticas que deben permanecer en un ámbito en el que el individuo tenga libertad de elección, pero siempre respetando los derechos de los otros” Asamblea Parlamentaria del Consejo De Europa, Recomendación 1401/1999, n. 8.

Los defensores de la configuración actual de la Educación para la Ciudadanía, han visto en Europa la justificación para introducir la materia⁴⁹⁰. Y la justificación nos parece razonable. Los objetivos que se plantean a nivel europeo e internacional también se plantean en la Educación para la Ciudadanía de nuestro país. Pero hay una diferencia y es que a la vez que introduce contenidos sobre valores democráticos y derechos humanos incluye otros de carácter moral que van mucho más allá de lo meramente cívico o democrático como son la afectividad, la construcción de la conciencia moral, los sentimientos y emociones, la forja de una identidad personal, la construcción de proyectos personales de vida que excede el ámbito en el que el Estado puede actuar en lo referente a la educación moral.

El Estado tiene el deber de promover aquellos valores que son necesarios para la convivencia social y los principios propios del sistema democrático. Este es el punto común tanto de los defensores como de los detractores del planteamiento de la materia en nuestro país. Y así se deduce también de autores como Habermas, que considera la institución escolar como un subsistema dentro del sistema social con una doble dimensión. Una simbólica en donde se reproducen los esquemas axiológicos de la vida social y otra crítica cuya función es mejorar aquellos valores para llegar a un sistema social más racional y humano⁴⁹¹.

Algunos votos particulares en la sentencia de 11 de febrero de 2009 también ahondan en este sentido. Por ejemplo, en el voto particular del magistrado Juan José González Riva, se fundamenta en que la materia tal como está regulada en los Decretos de Enseñanzas mínimas, incide en la privacidad personal, en las señas de identidad constitutivas, en la construcción de la conciencia individual y en los sentimientos y relaciones afectivas más personales cuya educación corresponde a los padres de familia⁴⁹². El Estado no puede invadir la esfera de la intimidad personal

⁴⁹⁰ La propia sentencia del Tribunal Supremo de 11 de febrero de 2009, reconoce sin embargo, la correspondencia entre la Educación para la Ciudadanía tal como está prevista en España con la que viene propuesta por el Consejo de Europa y las demás instancias internacionales. El magistrado ponente trata de demostrar por tanto la inocuidad de la materia subrayando que es desarrollo de la competencia social y cívica formulada en ambas instituciones europeas.

⁴⁹¹ GIMENO LORENTE, P., *¿Puede la Institución Escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales? La Institución escolar a la luz de la teoría de la acción comunicativa*, Revista de Teoría de la Educación, Vol. VI (1994), p. 94.

⁴⁹² STS 342 /2009, Sala de lo Contencioso, de 11 de febrero, Voto Particular.

tratando esos temas. Prueba de ello es que hay criterios de evaluación fijados para esta materia que son meramente valorativos y no objetivos y que juzgan o evalúan la actitud y no la aptitud; juzgan la adhesión a determinados valores y superan por tanto la línea que separa la enseñanza del adoctrinamiento. El magistrado distingue dentro de los contenidos de la materia, algunos que no suponen ningún problema ético (principios constitucionales, derechos humanos, tratados internacionales...) y que el Estado puede incluir dentro de la programación de la enseñanza. Otros contenidos, sin embargo, que sí suponen intromisión del Estado en el ámbito personal y de las convicciones personales que como se ha afirmado son intocables. En conclusión, el Magistrado González Rivas, propone la petición de la exención parcial de aquellos contenidos que inciden en aspectos morales pues los padres tienen la facultad de oponerse si entienden que esa instrucción es contraria a sus propias creencias. Y ello en virtud de dos derechos: libertad de pensamiento y de conciencia y del derecho a la educación.

Igualmente el magistrado Manuel Campos Sánchez-Bordona afirma en su voto particular a la misma sentencia que la virtualidad del 27.3 es tan fuerte que obliga a los Poderes Públicos a garantizar el derecho de los padres frente a los contenidos que precisamente en nombre de sus convicciones morales o religiosas son rechazadas por los padres de familia.

El argumento que sirve a ambas posturas para justificar la presencia del Estado en el ámbito de la formación moral individual es el de la “*neutralidad ideológica*”. Para los primeros el Estado por ser “neutral” no puede ser sospechoso de adoctrinar moralmente, y su intervención en este ámbito no supone por tanto ningún peligro. Para la segunda postura, en virtud de su neutralidad, el Estado tendría que abstenerse de introducirse en el ámbito de la formación moral personal. Es verdad que el principio de neutralidad ideológica tiene su fundamento en el artículo 18.1 de la Ley Orgánica de Derecho a la Educación, pero creemos que no es posible la neutralidad en el terreno moral. Cuando el Estado promueve y toma partido por unos determinados principios y no otros, ya no está siendo neutral. El término neutralidad puede llevar a confusión y a reconocer que todo es lo mismo o al menos es indiferente tomar una u otra opción moral. En este sentido nos parece conveniente incidir sobre este punto. Como afirma Andrés Ollero, lo neutral no debe confundirse

258

con lo neutro. El argumento de la neutralidad es asumido por el laicismo para justificar su postura ante las religiones, como se evidencia en el pensamiento de Peces Barba, pretendiendo alejarse de cualquier sospecha de actitud de parcialidad. Pero lo que en realidad provoca es un efecto neutralizador de lo religioso y por tanto su exclusión. El pluralismo por tanto no puede ser enfrentado desde un igualitarismo neutralizador⁴⁹³. Debería sustituirse por el término “Imparcialidad” que nos parece más ajustado e imprescindible en este ámbito. El Estado sí tiene que ser imparcial en la educación moral precisamente porque ésta pertenece a los padres y a las familias y tiene que respetar la formación moral que éstos dan. Porque es imparcial no puede tomar posición por ninguna visión ética como obligatoria para los ciudadanos. No puede una Sociedad democrática, como afirma la profesora Adela Cortina, inculcar a los jóvenes un ideal del hombre o de la moral proveniente sólo de uno o algunos de sus grupos⁴⁹⁴. Pero precisamente porque no es neutral tiene legitimidad para promover aquellos valores que son presupuestos del orden político y de la paz social y los derechos humanos, sobre los que sí tiene que tomar partido en cuanto garante de ese orden.

Por último, para deslindar la acción del Estado de la formación moral individual, hay que tener en cuenta la historia misma de la Escuela. Escuela y universidad nacieron fuera del ámbito estatal y político y bajo consideraciones prepolíticas. Es a partir del siglo XIX cuando los Estados asumen la educación como competencia propia con el fin de capacitar a los ciudadanos para el ejercicio profesional y así colaborar con los fines sociales y económicos de la Comunidad.

En conclusión, el Estado sólo debe ocuparse de aquellos valores éticos necesarios para la convivencia y el orden social y de los derechos humanos, sin introducirse en el ámbito de la conciencia moral y de la identidad personal. La función del Estado, como afirmaba el entonces Cardenal Ratzinger es mantener la convivencia y el orden y permitir que cada hombre pueda llevar una vida humana digna⁴⁹⁵. Sus funciones se

⁴⁹³ OLLERO, A., *Laicidad y laicismo en el marco de la Constitución Española*, Anuario de Filosofía del Derecho, Tomo XXIV, 2007, p. 271 – 276.

⁴⁹⁴ CORTINA, A., *Ética Mínima*, Ed. Tecnos, 9ª Edición, Madrid, 2004, p. 28

⁴⁹⁵ RATZINGER, J., *Verdad, Valores y Poder. Piedras de toque de la Sociedad Pluralista*, Editorial RIALP, Madrid, 4ª Edición, 2005, p. 90 - 91.

limitan a gobernar en aras del bien común y a proteger los derechos. Pero no es función del Estado la felicidad de todos, ni crear nuevos hombres, ni convertir el mundo en un paraíso. Cuando lo intenta se absolutiza y se convierte en totalitario. No es el Estado fuente de la Justicia y de la Verdad, no puede dar respuesta por sí mismo al problema de la existencia humana. Pero es cierto que el Estado no puede garantizar la libertad sin contenido pues se precisa un mínimo de verdad para poder convivir. Pero esos contenidos de la libertad, el bien y la verdad, el Estado los tomará de fuera, de consideraciones prepolíticas que le anteceden⁴⁹⁶, de la razón moral y de la Religión que se limitan y se purifican mutuamente⁴⁹⁷.

⁴⁹⁶ RATZINGER, J., *op. cit.*, p. 104.

⁴⁹⁷ RATZINGER, J., *Las bases prepolíticas del Estado Liberal*, trad. Manuel Jiménez Redondo, en Revista Pasajes de Pensamiento Contemporáneo, Editada por la Universidad de Valencia y Fundación Cañada Blanch, Otoño 2005, p. 80

CAPÍTULO 9.- EL PLURALISMO ÉTICO COMO RETO EDUCATIVO Y LAS DIVERSAS RESPUESTAS AL MISMO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

1. Introducción

El pluralismo ético⁴⁹⁸, cultural, ideológico y político actual que caracteriza la Sociedad globalizada es el contexto que justifica la asignatura de Educación para la Ciudadanía y supone uno de los retos más acuciantes del panorama educativo actual. La magnitud de este desafío hace necesario replantear y proponer nuevos objetivos educativos de modo que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para integrarse en una Sociedad que tiene en la diversidad una de sus notas características y va mucho más allá de introducir una materia concreta como es Educación para la Ciudadanía, pues afecta al sistema educativo en su conjunto. Supone asimismo un empeño por encontrar unos postulados éticos que hagan posible la convivencia entre las diversas culturas, religiones y corrientes filosóficas. En palabras del entonces Cardenal Ratzinger en su encuentro con Habermas, “ *en el proceso de encuentro y compenetración de las culturas se han quebrado certezas éticas que hasta ahora se consideraban básicas*”⁴⁹⁹. Las preguntas sobre qué es el bien y por qué hay que hacer el bien, siguen sin una respuesta unánime en este mundo globalizado. En las siguientes páginas nos proponemos analizar cómo es percibido el fenómeno del pluralismo ético y cultural en la configuración de la asignatura y cómo se pretende responder a él tanto desde el planteamiento de la materia como desde otras perspectivas éticas actuales. La respuesta a este pluralismo es la clave para entender el planteamiento ético de la asignatura.

⁴⁹⁸ Pero no hay que confundir el pluralismo cultural con el pluralismo ético. El primero supone la diversidad cultural, la presencia en el seno de una Sociedad de varias y múltiples culturas. El segundo, puede darse en una sociedad homogénea culturalmente e implica la presencia de diversos códigos morales y de conducta. La pluralidad cultural puede ser un factor multiplicador del pluralismo ético pero no es su causa fundamental. La respuesta educativa a estos dos fenómenos es diferente por tanto.

⁴⁹⁹ RATZINGER, J., *Las bases prepolíticas del Estado Liberal*, trad. Manuel Jiménez Redondo, en Revista Pasajes de Pensamiento Contemporáneo, Editada por la Universidad de Valencia y Fundación Cañada Blanch, Otoño 2005, p. 85

Teófilo González Vila, distingue entre pluralidad y pluralismo. La pluralidad sería una riqueza, un fenómeno que manifiesta la finitud de lo humano en el sentido que ninguno agota en sí mismo la totalidad de lo humano. El pluralismo es el fenómeno por el cual todo el abanico que forma la pluralidad social ejerce su derecho igualitario a la libre expresión de sus ideas y esto es una exigencia ético política. Pluralidad y pluralismo son pues dos fenómenos positivos. Pretender silenciar la pluralidad con la imposición de una moral única es básicamente inmoral⁵⁰⁰.

2. El pluralismo en el currículo de Educación para la Ciudadanía

El primer aspecto que resaltamos es que el pluralismo al que el área de Educación para la Ciudadanía responde no es sólo el pluralismo cultural. Se refiere también al pluralismo de creencias, de sexo, de origen, de diferencias sociales y orientaciones afectivo sexuales⁵⁰¹. A nuestro modo de ver, los Decretos que desarrollan los contenidos de esta materia abordan la realidad del pluralismo múltiple de la sociedad (moral, religioso, cultural, diferencias sexuales, orientaciones afectivo – sexuales, ideológicos) de una manera conjunta, cuando son realidades diferentes y por tanto deben acometerse desde diversas perspectivas. El área se concibe como una herramienta para atender desde la educación esta amplia diversidad y múltiple pluralidad.

El modo en que Educación para la Ciudadanía quiere atender esta “múltiple pluralidad”, en la que también debemos incluir el pluralismo ético, se puede sintetizar en una idea central a lo largo de todo el desarrollo curricular, que es la educación en una ética común que tiene como referencia los derechos humanos⁵⁰². El planteamiento de los Decretos en referencia al pluralismo se puede sintetizar en cuatro puntos:

⁵⁰⁰ GONZÁLEZ VILA, T., *Inspiración Cristiana del Orden Temporal*, CEU Ediciones, Madrid, 2007, p. 116.

⁵⁰¹ DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II,(B.O.E de 5 de enero, p. 718). Señal como quinto objetivo del área en Secundaria el rechazar situaciones de injusticia por razón de sexo, creencias, orientación afectivo – sexual, origen y diferencias sociales.

⁵⁰² Las referencias a la Ética Común son muchas a lo largo de todos los documentos curriculares de esta área. Por ejemplo en el Decreto de enseñanzas mínimas de Secundaria, el bloque III de la Educación Ético - Cívica tiene como principal contenido los derechos humanos como referente ético común.. Así es considerado también como uno de los criterios de evaluación de esta asignatura de 4º de la ESO

La primera forma de afrontar el pluralismo es constatar su existencia, darlo a conocer e identificarlo como una característica específica de la Sociedad actual. Entre los objetivos de la materia figura el capacitar a los alumnos para reconocer la diversidad cultural como una riqueza y mostrar el respeto adecuado hacia otras costumbres y formas de vida⁵⁰³ e identificar la pluralidad como una característica propia de las sociedades actuales⁵⁰⁴. Esta pluridiversidad, se considera como enriquecedora tanto para el individuo como para la convivencia social.

En segundo lugar se enseña a afrontar el pluralismo rechazando toda discriminación o marginación por diversidad sexual, por motivos religiosos, por orientación afectivo sexual, por origen, por género o por diferencias sociales⁵⁰⁵.

Tercero, por otro lado, además de promover el rechazo a todo tipo de discriminación, se percibe en el currículum la intencionalidad de dotar a los alumnos de aquellas habilidades actitudes, valores y destrezas necesarias para convivir en una Sociedad pluralista y globalizada. Entre esas habilidades, en varias partes del desarrollo curricular se menciona el “diálogo” y el debate⁵⁰⁶ como destrezas importantes a conseguir. Igualmente menciona actitudes que el alumno tiene que practicar como es el “respeto” y la “tolerancia” hacia las demás culturas, minorías, posturas morales, políticas, y religiosas diferentes a la propia⁵⁰⁷.

Por último, la referencia a una ética común fundamentada en los derechos humanos es la principal aportación de esta materia para afrontar la cuestión del pluralismo. Creemos que tomada en su literalidad, el adoptar los derechos humanos

⁵⁰³ DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, Anexo I, (B.O.E. de 8 de diciembre), p. 43081, objetivo cuarto.

⁵⁰⁴ DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, (B.O.E de 5 de enero, p. 718 y siguientes). Objetivo quinto y criterio de evaluación séptimo. Ver también el criterio de evaluación noveno de la materia de Educación Ético – Cívica.

⁵⁰⁵ DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, (B.O.E de 5 de enero, p. 718 y ss) quinto objetivo. Además constituye el primer criterio de evaluación de la materia en la materia de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos que se da entre primero y tercero de la ESO.

⁵⁰⁶ DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, Anexo I, (B.O.E. de 8 de diciembre), p. 43081 y ss. Considera el diálogo como el contenido principal del Bloque II. En el DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, (B.O.E de 5 de enero) figura como bloque I tanto en la materia de 1º a 3º de la ESO como en la Educación Ético – Cívica de 4º de la ESO.

⁵⁰⁷ DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, (B.O.E de 5 de enero, p. 715)

como referencia ética universal y común nos parece apropiada si la concepción de estos derechos humanos está fundamentada en la común dignidad de todos los hombres y mujeres y en la naturaleza humana. Pero una visión positivista de los mismos no puede constituir un fundamento sólido para una ética común, pues los derechos dependerán de los juegos de la mayorías parlamentarias y no de la objetiva dignidad del ser humano, con el consiguiente riesgo de desplazar la fuente de dichos derechos, radicándolos en la aprobación por mayoría parlamentaria y en el respeto por los procedimientos adecuados en su tramitación.

Igualmente, las referencias a la construcción de una ética común, también es característico de los decretos autonómicos. En el de Cataluña, entre los contenidos a aprender se encuentra, el reconocimiento de unos valores comunes a partir de la percepción de la diversidad social, cultural, religiosa y afectiva presente en la sociedad moderna⁵⁰⁸.

En el documento “*Una Educación de Calidad para todos y entre todos. Propuestas para el Debate*” publicado por el Ministerio de Educación a finales de 2004, y analizado en capítulos anteriores, en la parte dedicada a la Educación en Valores, hace un análisis de este fenómeno, como precursor de la Educación para la Ciudadanía. El pluralismo ético, característico de la Sociedad española del momento, estaría causado por dos factores: el individualismo y el multiculturalismo producido por la inmigración.

Los modos de afrontar el reto del pluralismo ético desde la educación y desde la propia asignatura son varios. Algunos autores consideran que la asignatura lo hace desde el relativismo, otros desde la introducción de una Ética pública juridificada, otros de una Ética mínima común a todos, consensuada, exigible e imponible. Otros afirman que la mejor forma de afrontar el pluralismo es la interculturalidad, educando para la convivencia entre éticas distintas, otros desde la neutralidad del Estado y otros afirmando que el iusnaturalismo y una concepción clásica de los derechos humanos constituyen la mejor forma de garantizar el orden y la cohesión

⁵⁰⁸ Decreto 143/ 2007 de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. (Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, de 29 de Junio de 2007, p. 21919)

social en una sociedad globalizada y compleja. A continuación comentamos estas diversas respuestas.

3. El riesgo del relativismo como modo de afrontar el pluralismo.

Adela Cortina, ya señalaba en 1986 que una de las limitaciones y de los peligros del pluralismo ético era el riesgo del relativismo, entendido como vacío moral como ausencia de convicciones morales coherentemente arraigadas carentes de una dimensión personal y expresada en la prevalencia de una moral sociológica⁵⁰⁹. La solución para evitar el relativismo y el escepticismo sería la ética de los derechos humanos⁵¹⁰.

Para muchos de sus detractores, la asignatura al tratar de enfrentarse a la cuestión del pluralismo cae en el relativismo. Por nuestra parte entendemos que existen razones para mantener esa afirmación. Primero, porque la asignatura asume la pretensión de contribuir a que el alumno realice una síntesis de las ideas propias y ajenas⁵¹¹ y que la aceptación de la pluralidad presente en la sociedad y la valoración de la diversidad debe ayudar a los alumnos a construirse una conciencia moral acorde “*con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos*”⁵¹². Por tanto, no existirían normas morales inmutables y estables y la conciencia del individuo debe formarse a partir de la moral imperante en la Sociedad del momento que va progresando y transformando los valores éticos. En segundo lugar, porque los contenidos concretos de la ética común referenciada en los derechos humanos se logra, a tenor de los Decretos, mediante la aportación de todas las teorías éticas presentes en una Sociedad pluralista y compleja e identificando aquellos elementos comunes que contribuyen a la realización de dicha ética

⁵⁰⁹ CORTINA, A., *Ética Mínima*, Ed. Tecnos, 9ª Edición, Madrid, 2004, p. 168.

⁵¹⁰ CORTINA, A., *op. cit.*, p. 28 – 40.

⁵¹¹ DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, Anexo I, (B.O.E. de 8 de diciembre), p. 43081

⁵¹² DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, (B.O.E. de 5 de enero), p. 716

común⁵¹³. Y en tercer lugar porque la Democracia y la aplicación de los principios democráticos: el juego de las mayorías, la negociación y el debate se constituyen como verdaderos criterios morales cuestionándonos el reconocimiento de una verdad moral, de convicciones personales o de unos principios morales estables⁵¹⁴.

En este sentido, José Antonio Marina, defiende que la moral es una creación social la más apasionada página de la historia de la inteligencia creadora. Lo que el hombre puede pensar, su inteligencia, y puede obrar, su libertad son creaciones sociales. La autonomía personal es el fruto más refinado de la vida en comunidad. La libertad no es un dato de la naturaleza, no está al inicio sino al final, en la vida en Sociedad.⁵¹⁵. Afirma: “*Cada Sociedad inventa una moral que durante siglos puede mantenerse estable porque goza de eficaces mecanismos de reproducción e inmunización*”⁵¹⁶. Es la Sociedad la que construye a la persona y cada cultura ha dado a luz su propio sistema moral. Para él, las morales son heterónomas, y fruto del pensamiento social⁵¹⁷. E igualmente afirma:

“Así pues dirigidos por nuestros intereses colaboramos a la construcción del sistema de creencias, expectativas y normas en que vivimos, y la sociedad presiona para que cada uno de sus miembros se acomode a ellas. Surge sociológicamente la moral como presión social”.⁵¹⁸

En base a estas consideraciones, autores como Benigno Blanco han considerado la ética de la asignatura como una ética relativista totalmente alejada de los valores éticos propios de la Cultura occidental.⁵¹⁹ El mismo autor, considera que la moral de

⁵¹³ DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II.(B.O.E de 5 de enero, p. 716.

⁵¹⁴ Entre los contenidos comunes introducidos en el primer bloque en Secundaria se incluye el diálogo, el debate y la negociación. Nos preguntamos si se refiere a una negociación ética. Como criterio de evaluación en la materia que se imparte en Secundaria el Decreto introduce si el alumno “*es capaz de aplicar los principios del funcionamiento democrático a distintas situaciones reales*” . La democracia entendida no sólo como sistema de gobierno sino como criterio de moralidad, en el que lo moral es lo aprobado por la mayoría.

⁵¹⁵ MARINA, J.A, VÁLGOMA, M., *La Lucha por la dignidad. Teoría de la Felicidad Política*, Anagrama, Barcelona, 2000, p. 15 y ss.

⁵¹⁶ MARINA, J.A, *op. cit.*, p. 56

⁵¹⁷ MARINA, J.A, *La Arquitectura del deseo*, Anagrama, Barcelona, 2007, p. 15

⁵¹⁸ MARINA, J.A, *El rompecabezas de la sexualidad*, Anagrama, 2ª Edición, Barcelona, 2002, p. 212

⁵¹⁹ BLANCO B., en el prólogo al libro de Jesús Trillo Figueroa, *Una tentación totalitaria. Educación para la Ciudadanía.*, Eunsa, Pamplona, 2008, p. 17.

esta materia es una moral que niega la capacidad del hombre de conocer el bien y el mal y la ética se reduce a un procedimiento de coexistencia pacífica entre posturas éticas diversas, tolerancia, resolución pacífica de conflictos en el contexto de una Sociedad pluralista .⁵²⁰ Igualmente Trillo Figueroa considera que la asignatura es relativista por negar la idea de naturaleza humana y por propiciar el subjetivismo ético y el constructivismo moral y jurídico⁵²¹ .

Sin embargo para Peces Barba, el relativismo es incompatible con la asignatura desde el momento en que se pretende enseñar una ética pública entendida como valores cívicos y democráticos concretos que deben ser reconocidos y valorados por todos independientemente de la moral privada que profesen⁵²². Los principios de la ética pública son los únicos que están por encima de los demás, los únicos que son exigibles a todos y los únicos que pueden reclamar una adhesión a todos los ciudadanos. Las éticas privadas coexisten en un contexto plural en el cual ninguna puede pretender tener el monopolio de la verdad y ninguna debe aspirar a su universalización. El pluralismo es el marco de las éticas privadas y cada una es una más entre las demás. Deducimos en conclusión que para Peces Barba, los valores propios de las éticas privadas son indiferentes, con legitimidad moral sólo para los miembros del grupo y sin aspiración a universalizarse. Con ello puede llegar a concluirse que se produce un indiferentismo moral respecto a las éticas privadas. Se hace necesario separar al Estado y el espacio público de cualquier impulso religioso o ideológico, cayendo en la neutralidad de las religiones en palabras de Peces Barba⁵²³. La única que puede llegar a considerarse vinculante es la ética pública.

El profesor Alejandro Tiana, por su parte, niega igualmente el carácter relativista de la asignatura, pues no es indiferente a enseñar unos determinados valores y no otros y esos valores se identifican con los derechos humanos. Lo que sí hay, bajo su

⁵²⁰ BLANCO, B., en “*Educación para la Ciudadanía y la Familia*”, en *Educación para la Ciudadanía*, Actas del Curso de Verano organizado por CEU y Fundación García Morente (junio 2007), CEU Ediciones, Madrid, 2008, p. 40.

⁵²¹ TRILLO FIGUEROA, J., *Una tentación totalitaria. Educación para la Ciudadanía*, Eunsa, Pamplona, 2008, p. 64.

⁵²² PECES BARBA, G., *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Espasa, Madrid, 20007, p. 27

⁵²³ PECES BARBA, G., op. cit, p. 60.

punto de vista, es un gran respeto por el pluralismo ético y da las claves para enseñar en ese contexto⁵²⁴.

Entonces, ¿Es relativista la Educación para la ciudadanía? Entendemos que el término relativista no es utilizado unívocamente por ambas posturas. Para los detractores de la asignatura el relativismo al que se refieren es el que niega la existencia de una verdad moral objetiva que se impone por sí misma en el terreno público y privado, que no nace del consenso sino de la naturaleza misma del ser humano. Por el contrario, para los defensores de la asignatura, el relativismo al que se refiere se equipararía al indiferentismo moral o a la falta de concreción de normas y por eso afirman que la materia no es relativista. Y en ese sentido, aunque propugna valores determinados y configurados en una ética pública, cae en ese mismo indiferentismo hacia las éticas privadas. Entendemos que en base a los razonamientos antes expuestos sí que existen argumentos para pensar que el modo en el que la materia afronta la cuestión del pluralismo ético, sexual, de orientación afectiva, social y el resto de pluralismos sí tiene el riesgo de caer en el relativismo pues considera que la conciencia se nutre de los valores sociológicos en base a un consenso y a una negociación entre teorías éticas que pueden ser contrapuestas y distintas pero que convenientemente sintetizadas pueden contribuir a una ética común y por hacer de la democracia no sólo un sistema político sino una forma de valoración moral en base al ejercicio de las mayorías.

Ratzinger, en artículo publicado en su obra *“Verdad, Valores y Poder. Piedras de toque de la sociedad pluralista”*, afirmaba la íntima unión entre el concepto moderno de democracia y el Relativismo. Parece que para defender y garantizar la libertad religiosa y el pluralismo ético, la Democracia y el Estado no pueden sentirse interpelados por la verdad que se considera un concepto privado⁵²⁵. El lema consiguiente que se infiere como propio de la Democracia es “La libertad os hará verdaderos”, propio de la ética pública. La ética que se propugnaría consistiría en una

⁵²⁴ TIANA, A., *“Objetivos del Ministerio de Educación para implantar esta asignatura”*, en Educación para la Ciudadanía, Actas del Curso de Verano organizado por CEU y Fundación García Morente (junio 2007), CEU Ediciones, Madrid, 2008, p. 139.

⁵²⁵ RATZINGER, J., *Verdad, valores y Poder. Piedras de toque de la Sociedad Pluralista*, Editorial Rialp, 4ª Edición, Madrid, 2005 (Traducción de José Luis del Barco), p. 84.

ética vacía y desvinculada de la verdad. El mismo concepto de verdad es apartado y sustituido por el término valores que parece menos sospechoso. Es aquí donde percibimos la correspondencia con la asignatura de Educación para la Ciudadanía como expresión de una ética pública autónoma de cualquier vínculo religioso, de cualquier verdad. Es en este sentido en el que afirmamos el carácter relativista de la asignatura para posteriormente afirmar que la ética que propugna la materia, está ligada a unos valores mínimos que serían los principios constitucionales y los derechos humanos que constituyen, como afirma Ratzinger, un núcleo de verdad en el concepto moderno de Democracia, y es a partir de esta mínima verdad desde donde se puede construir una ética verdaderamente común.

Si se rechaza la idea de verdad, término ausente en la configuración de la materia, el único criterio que queda como propio de la Democracia es la mayoría parlamentaria y la ley promulgada según un procedimiento formal. Es el relativismo del positivismo kelseniano en el que el escepticismo es la actitud propia de la Democracia.

4. La formación en una Ética Pública a través de Educación para la Ciudadanía como respuesta al pluralismo ético.

4.1 El Pluralismo ético, antecedente de la Ética Pública

La distinción entre Ética Pública y Ética privada, es nuclear para comprender el sentido de la Educación para la Ciudadanía⁵²⁶. Los defensores de la asignatura consideran que el pluralismo ético se origina en Occidente con la Modernidad y la Ilustración rompiendo con el monismo teológico y la unidad de la moral medieval propugnada por la Iglesia Católica. Afirman que históricamente, el factor desencadenante fue el Protestantismo que produjo una multiplicidad de visiones éticas frente a la visión unitaria de la Religión y de la ética que le estaba asociada. Nos parece contradictoria esta afirmación cuando el Protestantismo rompió la armonía entre Fe y Razón, postulando la preeminencia absoluta de la Fe con el principio de la “*Sola Fides*” como único modo de conocer la verdad y partiendo de

⁵²⁶ PECES BARBA, G., *Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos*, Espasa, Madrid, 2007, p. 90.

una concepción del hombre como ser corrompido por el pecado lo que le hace desconfiar de la razón humana, a la que Lutero denominó la gran “*meretriz*, de su capacidad para alcanzar la verdad, y desconfiar igualmente de la libertad del hombre⁵²⁷. Filosóficamente, para estos autores, el pluralismo ético fue causado por la opción por la autonomía moral, la razón y el antropocentrismo de la Ilustración, frente al monismo ético, la fe, y el teocentrismo. El hombre recobra su protagonismo y se desvincula de las ataduras eclesiales. Significaría, el primer atisbo de la ciudadanía y de los derechos humanos⁵²⁸. Los Estados liberales producidos por las revoluciones burguesas del siglo XVIII, el surgimiento de las democracias y las proclamaciones de los derechos humanos serán la desembocadura natural de este movimiento intelectual⁵²⁹.

El pluralismo, entendido adecuadamente, es consecuencia de la propia condición humana, que vive inserta en el tiempo, en la historia y en la cultura y es propio del ejercicio de la propia razón y de la libertad de conciencia, de pensamiento, de cátedra, de ciencia y de investigación. Pero la constatación pacífica y armoniosa del pluralismo puede peligrar cuando se desconoce la existencia de una naturaleza humana común a todos y cuando se reduce la naturaleza humana a la cultura. En ese pluralismo es necesario que no haya prevalencia de unos frente a otros. Todos son igual de dignos y libres, y todos con derecho a realizar su proyecto de vida. Pero el peligro viene cuando no se acepta un orden racional a seguir, ni un patrón de conducta que derive de la común naturaleza humana.

A inicios del siglo XXI, surge un reto, que es saber vivir en una sociedad plural, superar la exclusión e integrar a las personas que viven en un contexto multicultural diverso y a la vez reconocer la existencia de una ética común basada en la común naturaleza humana. Para superar este reto se propone la impartición de esta materia. Es necesario educar para este nuevo horizonte y educar para la convivencia como la característica esencial de la Educación para la ciudadanía.

⁵²⁷ Nos remitimos a la obra de Lutero, *De Servo Arbitrio*, que escribe en respuesta a la obra de Erasmo de Róterdam sobre el Libro Albedrío.

⁵²⁸ PECES BARBA, G., *op. cit.*, p. 15 – 16.

⁵²⁹ PECES BARBA, G., *op. cit.*, p. 68

Para los autores que defienden la configuración actual de la asignatura, la forma de afrontar este pluralismo ético y cultural requiere oponer a la diversidad en lo privado, una homogeneidad en lo público, lo que en el fondo supone una ruptura inadmisibles entre el bien y el mal y el entender la *Ética pública* como un intento de uniformar el panorama ético en lo público. Se trataría a partir de una educación cívica y democrática de propiciar el aprendizaje de los valores que orientan la conducta política lo que supone una nueva concepción de la educación entendida como educación para la vida y no para el ejercicio de una profesión, como educación pública y abierta y no de grupos religiosos y como expresión del interés general desde la *Ética Pública*⁵³⁰.

4.2 La separación y ruptura entre Ética Pública – Ética Privada

La ruptura entre *ética pública* y *ética privada* está causada por el secularismo moderno en su pretensión de superar toda influencia de la Religión en la definición de los criterios del ejercicio del Poder y de la vida pública.

Peces Barba entiende por *Ética Pública*, *el depósito de la razón producido a lo largo de la Historia, como aportación creativa de filósofos, juristas, políticos, teólogos, científicos, desde el tránsito de la Modernidad hasta hoy*.⁵³¹ También lo define en otra de sus obras como los ideales de justicia, los criterios de organización social, los valores superiores, los principios y derechos fundamentales y contenidos de moralidad que una Sociedad debe realizar mediante su Derecho⁵³². Hay que tener en cuenta que la Modernidad es un término polisémico con muchos significados y cargado de cierta emotividad. Habría que distinguir entre *Modernidad política* caracterizada por el surgimiento de los Estados Nacionales y el surgimiento de la Democracia, el *Modernismo Cultural*, y la *Modernización Económica* resultado del cientificismo y del progreso tecnológico.

⁵³⁰ PECES BARBA, G., *Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos*, Espasa, Madrid, 2007, p. 23

⁵³¹ PECES BARBA, *op. cit.*, p. 90

⁵³² PECES BARBA, G., *La España Civil*, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, Navarra, 2005, p. 40.

El gran fundamento de la ética pública sería la dignidad humana y se autocomprende como una realidad dinámica que va recibiendo nuevas influencias. La ética pública, bajo la consideración de Peces Barba se configura bajo cuatro tipos de moralidad.

El primer tipo, lo podríamos denominar, la *moralidad prepolítica*, según nuestro parecer, constituida por ese *depósito creado previamente y puesto al servicio de la Humanidad como patrimonio cultural y político*⁵³³.

En segundo lugar, una vez ese depósito es asumido en cada momento histórico por el Poder Político se convierte en *moralidad política* y los convierte en principios válidos para organizar la vida política y reclamar la adhesión de todos los miembros de la comunidad. Son la motivación del Poder Político y la razón de la aceptación del sistema. La moralidad política tiene vocación de configurar la vida social y establecer los objetivos del poder a través del Derecho.

Es así como la moralidad política se transforma en *moralidad jurídica* a través del Derecho Positivo. Surge así la ética pública positivada cuyo contenido son valores, principios de organización, normas de interpretación y derechos fundamentales. Los valores expresan la comunicación entre la moralidad política y la moralidad jurídica y son principalmente los valores de la libertad, la igualdad, la fraternidad o solidaridad y por encima de ellos la seguridad jurídica. Los principios, normas y derechos fundamentales, como elementos constitutivos de la ética pública, se sitúan en el interior de los sistemas jurídicos y se realizan a través del Derecho Positivo.

Pero falta un último paso, la *Ética Pública construida*, que implica la aplicación de los objetivos morales del Derecho en los casos concretos. Esta actividad de aplicación y concreción se realiza a través de los operadores que en su vertiente política son los Legisladores Ordinarios y el Poder Constituyente y en su vertiente jurídica son los jueces y los Tribunales Supremos y Constitucionales.

En conclusión, la ética pública tiene como cauce de expresión el Derecho Positivo y sus verdades o se plasman en la ley o no son relevantes. Su finalidad es que los ciudadanos puedan adquirir el más amplio desarrollo de su condición y de libertad y

⁵³³ PECES BARBA, G., *op. cit.*, p. 90.

poder escoger la moral privada que quieran por eso su lema es “la libertad os hará verdaderos” que constituye la raíz de la ética pública.

Las éticas privadas (en plural), por el contrario, tendrían para estos autores, connotaciones llenas de prejuicios y de valoraciones emotivas negativas y por tanto rechazables en cuanto procedentes de una Iglesia, de una confesión, de una escuela filosófica o ideológica. Se exalta lo Público como lo puro, lo bueno, lo sano, lo homogéneo y se relega lo privado como lo residual y sin valor cuyo fin es, según las formas, meramente particular: la salvación trascendente, el bien, la virtud, o la felicidad individual. Son éticas personales cuyo lema por el contrario es “la verdad os hará libres” que no es en ningún caso trasladable a la ética pública que por el contrario defiende el pluralismo, la libertad religiosa y de conciencia y la neutralidad del Estado. La ética privada se ofrece como verdad moral para alcanzar la autonomía o independencia moral, mientras que la ética pública presupone y garantiza la autonomía moral para llegar a la verdad personal.

Para Peces Barba, el logro que más incide en consolidar ese nuevo tipo de Sociedad que él denomina la España Civil, es la ruptura entre Ética Privada y Ética Pública⁵³⁴. Mantiene que lo social no puede ser valorado desde la dialéctica del bien y del mal y que ninguna concepción del bien puede ser el núcleo de la razón pública⁵³⁵. Las éticas privadas no aportan nada a la construcción de la ética pública y son apartadas de cualquier intervención en la esfera social. La participación política, uno de los objetivos de la asignatura que tratamos, se conseguiría a través de la ética pública sin la motivación que pudiera existir a través de las éticas privadas. ¡Qué lejos está en el tiempo y en el espíritu aquella ponderación que el propio Peces Barba hacía de Jacques Maritain (sobre cuya vida y obra versó su tesis doctoral), precisamente por haber reconciliado la Religión y la Sociedad Moderna⁵³⁶ o cuando

⁵³⁴ PECES BARBA, G., *España Civil*, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, Navarra, 2005, p. 40

⁵³⁵ PECES BARBA, G., *España Civil*, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, Navarra, 2005, p. 42. El autor hace esta afirmación siguiendo a Habermas y a Rawls.

⁵³⁶ PECES BARBA, G., *Persona, Sociedad y Estado. Pensamiento Social y político de Maritain*, Edicusa, Madrid, 1972, p. 33

reconocía que el cristiano, como hombre en medio de la Historia debe trabajar para insertar a ésta en sus verdaderas fuentes⁵³⁷.

Pero su postura no es original. En cierta forma copia a Rawls que considera que los ciudadanos en una democracia liberal no pueden alcanzar acuerdos ni entenderse si se apoyan en sus irreconciliables doctrinas y por eso propone que en el ámbito de la razón pública la noción sobre lo justo y lo verdadero sean sustituidas por lo políticamente razonable⁵³⁸. Rawls considera lo “político” como independiente de cualquier tipo de visión filosófica, religiosa, metafísica o moral. Son categorías distintas cuyo desarrollo discurre por caminos separados⁵³⁹. Rawls es quien ofrece el marco teórico a la Sociedad actual desde unos perfiles netamente políticos ajenos a la moral y a la metafísica. En el ámbito público no hay espacio para ninguna teoría comprensiva de la verdad o del bien pues sólo cabe la razón pública de la teoría de la justicia contractualista⁵⁴⁰ de carácter meramente procedimental. Como afirma el profesor Alejandro Llano, supone la primacía de lo políticamente correcto frente a lo metafísicamente bueno⁵⁴¹.

Rawls, en su obra de *Teoría de la Justicia*⁵⁴² matizada después por la reformulación de *La Justicia como Equidad*, proclama una concepción política que se autojustifique en términos políticos y que no se presente como parte de una doctrina moral, religiosa o filosófica. En una sociedad bien ordenada, todos los ciudadanos deben afirmar la misma concepción política de la Justicia⁵⁴³. Para salvar la realidad de lo que él llama “*pluralismo razonable*” por la que los ciudadanos se adscriben a una pluralidad de cosmovisiones reclama “*un consenso entrecruzado*”.

⁵³⁷ PECES BARBA, G., *Persona, Sociedad y Estado. ... op. Cit.*, p. 195

⁵³⁸ RAWLS, J., *El derecho de gentes y una revisión de la idea de razón pública*, Editorial Paidós, Barcelona, 2001, p. 155.

⁵³⁹ HABERMAS, J., RAWLS, J. *Debate sobre el liberalismo político*, Editorial Paidós, 1ª Edición, Barcelona, 1998, p. 78

⁵⁴⁰ Algunos libros de texto de Filosofía y Ciudadanía como el de la editorial Bruño explican el origen del Estado desde una perspectiva contractualista según las teorías de Hobbes, Locke y Rousseau. Cfr. CORCHO, R., CORCHO, A., *Filosofía y Ciudadanía*, 1º Bachillerato, Editorial Bruño, Madrid, 2008, p. 256. Y explica el pensamiento democrático actual describiendo la teoría del neocontractualismo de John Rawls (Cfr. p. 285)

⁵⁴¹ LLANO, A., *Humanismo Cívico y Ciudadanía de la familia*”, en NAVAL, C., HERRERO, M., (Eds) *Educación y Ciudadanía en una Sociedad democrática*, Encuentro, Madrid, 2006, pp. 109 – 122

⁵⁴² RAWLS, J., *Teoría de la Justicia*, Fondo de Cultura Económica, 2ª Edición, 1ª reimp, Madrid, 1997

⁵⁴³ RAWLS, J., *La Justicia como equidad*. Una reformulación, Paidós, Barcelona, 2002, p. 58

Supone en la realidad, que los ciudadanos tienen dos morales, la propia de su doctrina que vive en su ámbito privado, y la idea de Justicia que todos aceptan y que es la única posible en el ámbito público. La desvinculación de la Razón pública de toda cosmovisión o doctrina moral o filosófica es necesaria para que pueda ser aceptada por los demás. Se produce pues la escisión y la separación entre Política y Moral y entre los valores religiosos, relegados a lo privado y los valores políticos, que son comunes. El estado liberal se forma de espaldas a las cosmovisiones particulares, no mira al pluralismo y luego hace el consenso sino que crea una concepción de la Justicia defendible sólo en términos políticos, no morales ni religiosos, de modo que cualquier cosmovisión pueda aceptarla sin problema. Supone la primacía del Estado frente a la persona y la exaltación de lo público y desvalorización de lo privado y la consideración de que no hay nada prepolítico, todo es político, todo cobra razón de ser en su relación con lo público. Se trata de una teoría procedimental que será más justa o menos justa según la cantidad de personas que se adscriban a ella, lo que supone confirmar el criterio de la mayoría⁵⁴⁴. De este modo, para Rawls, la plena autonomía del ciudadano se da sólo en el ámbito público cuando asume la razón pública y afirma la Teoría de la Justicia surgida del contrato⁵⁴⁵.

De este modo, Peces Barba reclama una educación desde la *Ética Pública*⁵⁴⁶ llegando a encasillar esquemáticamente ambos tipos de *Ética* (privada y pública) en dos concepciones distintas de educación según sus propios prejuicios. La educación que reclamaría para la *Ética Pública*, sería una educación Pública, estatal y nacional, cuyo máximo responsable sería el Estado y programada y diseñada por el Estado. Una educación universal y abierta a todos ciudadanos independientemente de sus creencias, de su cultura o de su condición social. Una educación laica, sin referencias teológicas ni religiosas que respete la autonomía y la libertad de conciencia. Una educación democrática y con estructuras y métodos democráticos. Una educación republicana y civil, igual para todos que persiga la integración y la cohesión social.

⁵⁴⁴ RAWLS, J., *Teoría de la Justicia*, Fondo de Cultura Económica, 2ª Edición, 1ª reimp, Madrid, 1997, p. 30.

⁵⁴⁵ RAWLS, J., *El liberalismo político*, Editorial Crítica, Barcelona, 2004, P. 108

⁵⁴⁶ PECES BARBA, G., *op. cit.*, p. 107.

Una educación gratuita, dirigida al ciudadano y no al creyente, que divulgue la ciencia y no las creencias. Una educación neutra ideológicamente. En definitiva, una educación que promueva los valores de la ética pública. Por su lado, la educación que se promovería desde las éticas privadas, sería una educación fomentada por las Iglesias y confesiones y no por el Estado. Una educación religiosa y no laica. Una educación cerrada y privada, dirigida al grupo y no a todos. Una educación elitista y no universal. Una educación desde la jerarquía y la Autoridad y no desde la libertad. Una Educación que produciría desigualdades y no integraría socialmente. Una educación para ricos, para creyentes antes que para ciudadanos, que divulgaría las creencias más que la ciencia. Una educación que por tanto promovería los valores propios de cada ética privada.

Esta concepción de la Ética Pública y de la correspondiente idea educativa, ha influenciado en gran medida los contenidos de la Ley Orgánica de Educación, que prima lo público en la educación y va en detrimento de la enseñanza privada, que uniformiza los centros privados y públicos constituyendo una misma red de centros financiados con dinero público, que introduce la figura de un personal de la Administración en los consejos escolares de los centros educativos privados concertados, una Ley que relega la enseñanza religiosa en la escuela pública y en la privada a una materia sin peso académico y no equiparada al resto de disciplinas, una ley que con su afán igualitarista rebaja las condiciones académicas para la promoción de curso y deja a un lado el valor del esfuerzo.

Igualmente, en la concepción de la Educación para la Ciudadanía hay aspectos que reflejan su objetivo de formar en una ética pública. Es laudable su objetivo de promover los valores democráticos y la participación ciudadana. Los del artículo 1.1 de la Constitución: igualdad, libertad, justicia y pluralismo político y los del artículo 14: igualdad de todos ante la ley y el rechazo de toda discriminación por razón de nacimiento, sexo, raza, religión, opinión u cualquier otra consideración. Sin embargo, parece que el método que se aplica es justo el que se ha dado en el desarrollo histórico hasta llegar a la Ética Pública. Si ésta nace de la desvinculación de cualquier ética religiosa, el camino que persigue recorrerse a través de esta materia es idéntico: De la persona, a través de su autonomía personal, llegar a lo social y a la asimilación de principios de la Ética Pública que tiene preponderancia

frente a las éticas privadas. Esa ética pública se convierte en criterio para valorar éticamente las conductas personales y colectivas.⁵⁴⁷

4.3 Juicio Crítico sobre la ruptura entre Ética Pública y Ética Privada

A nuestro modo de ver, la gran crítica que se puede hacer a la concepción de ética pública de Peces Barba consiste su radical separación de las éticas privadas y la consiguiente ausencia de éstas en la esfera pública.

Para apoyar nuestro juicio nos parece importantísima la publicación del diálogo mantenido entre Habermas y el entonces Cardenal Ratzinger en el año 2004, en la Academia Católica de Baviera. En aquella ocasión se le planteó al filósofo alemán, si podía el Estado Democrático secularizado, cubrir los fundamentos normativos en los que se basa y si no dependía de tradiciones y cosmovisiones que no dependieran de él. A lo cual Habermas respondió que el Estado liberal depende de la solidaridad de sus conciudadanos y esas fuentes podrían secarse a causa de la descarrilada secularización y por tanto se hace necesario revitalizar las virtudes políticas entre los ciudadanos pues esto es imprescindible para ellos y estas virtudes nacen de presupuestos motivacionales que se nutren de fuentes prepolíticas. Esto debe llevar a que las tradiciones religiosas hagan de impulsoras y motiven a la participación política de los ciudadanos. Es por tanto a partir de la ética privada, donde se puede lograr el tan traído objetivo de la Educación para la Ciudadanía de impulsar la participación política⁵⁴⁸. Habermas sigue partiendo de la idea de que la Constitución de un Estado liberal puede justificarse independientemente de las tradiciones religiosas y metafísicas, pues nace de la voluntad de los ciudadanos. Pero, ¿Cuál sería la motivación para los ciudadanos? No basta la actitud pasiva de obediencia a las leyes, se necesita la práctica de la virtud política que sólo puede nacer de presupuestos motivacionales que se nutren de fuentes prepolíticas. Y continúa

⁵⁴⁷ Criterio de evaluación cuarto de la materia de Educación para la Ciudadanía en los curso de 1º a 3º de la ESO.

⁵⁴⁸ HABERMAS, J., RATZINGER, J., *Las bases prepolíticas del Estado Liberal*, trad. Manuel Jiménez Redondo, en Revista Pasajes de Pensamiento Contemporáneo, Editada por la Universidad de Valencia y Fundación Cañada Blanch, Otoño 2005

afirmando: “Una modernización descarrilada de la Sociedad en conjunto podría aflojar el lazo democrático y consumir y agotar aquella solidaridad de la que depende el Estado democrático sin que él pueda imponerla jurídicamente”⁵⁴⁹. Y más adelante, afirma: “A una modernidad casi descalabrada y arrepentida de sí, sólo puede sacarle del atolladero la orientación hacia un punto de referencia trascendente”⁵⁵⁰.

De ahí que el filósofo reclame un mutuo entendimiento entre la tradición política del Estado liberal y las doctrinas religiosas. Un entendimiento en el contexto actual sobre el proceso de secularización de la Sociedad que debe ser visto como un proceso de aprendizaje mutuo y debe contribuir a tratar los temas controvertidos en el espacio público y a tomarse en serio por razones cognitivas.

Por su lado, en el mismo documento, el entonces cardenal Ratzinger se planteaba cómo en una Sociedad Mundial como la actual en la que coexisten tan diversas culturas y se ha logrado un índice tan alto de desarrollo de las capacidades del hombre que requiere un necesario control del poder, puedan hallarse unos fundamentos éticos comunes para convivir y poder controlar ese poder. Ratzinger responde que ni la razón por sí sola ni la ciencia pueden originar una ética que garantice la convivencia pues la razón y la ciencia sin relación con la trascendencia han producido graves riesgos para la Humanidad como la bomba atómica y la producción artificial de seres humanos y su consiguiente instrumentalización. Por otro lado, la Religión por sí sola tampoco puede fundamentar una ética común para todos, pues sin relación con la razón ha provocado graves fanatismos violentos como las recientes acciones terroristas de carácter islámico. La solución pasa, para Ratzinger, en la necesaria vigilancia y purificación mutua entre Fe y Razón y en el diálogo entre Cristianismo y Secularismo. Ratzinger propone el Derecho Natural como esa ética común que puede fundamentar la convivencia intercultural. Se hace necesario el retorno a la naturaleza del ser humano como fuente de esos valores que

⁵⁴⁹ HABERMAS, J., RATZINGER, J., *Las bases prepolíticas del Estado Liberal*, trad. Manuel Jiménez Redondo, en Revista Pasajes de Pensamiento Contemporáneo, Editada por la Universidad de Valencia y Fundación Cañada Blanch, Otoño 2005

⁵⁵⁰ HABERMAS, J., RATZINGER, J., *Las bases prepolíticas del Estado Liberal*, trad. Manuel Jiménez Redondo, en Revista Pasajes de Pensamiento Contemporáneo, Editada por la Universidad de Valencia y Fundación Cañada Blanch, Otoño 2005, p. 80

la razón y la fe buscan para fundamentar una ética común, que no es necesario inventar sino descubrirla inscrita en la naturaleza humana.

En esa dialéctica secular entre el secularismo producto de la Ilustración y el Cristianismo como las dos grandes culturas que predominan hoy en Occidente hay que sumar en el contexto actual el necesario diálogo intercultural con las demás culturas que están presentes en el seno de la Sociedad globalizada, como son el islamismo, las culturas orientales, hinduistas y budistas y las culturas autóctonas de África y América⁵⁵¹. La discusión sobre las cuestiones fundamentales del ser humano no puede realizarse íntegramente ni sólo dentro del Cristianismo, ni sólo desde el racionalismo occidental y se hace imprescindible la interculturalidad. De facto ambas tradiciones aunque con vocación universal han sido aceptadas sólo por parte de la Humanidad.

Bastaría una lectura de este diálogo entre Habermas y Ratzinger para reclamar el diálogo y el entendimiento entre ética pública y éticas privadas y reconocer que sin la intervención de éstas, difícilmente podría participarse en la vida política y pública. Minusvalorar, separar y arrinconar la moral privada de los ciudadanos desde sus presupuestos religiosos y pretender construir la vida pública al margen de ellas y sin entrar en diálogo con ellas no deja de ser una pretensión que a la larga perjudicará a la propia sociedad y a la convivencia política. Por otro lado, la separación radical entre ética pública y éticas privadas, pretende dar solución al tema del pluralismo ético, sin contar con las diversas corrientes que la integran, y no incluye el necesario diálogo intercultural con aquellas culturas que son ajenas a las ideas racionalistas e ilustradas de la Ética Pública propias de la Sociedad Occidental. Bajo este prisma global de culturas la ética pública que propone Peces no sería más que un producto cultural y una ética más entre otras, propia de Occidente y aunque con vocación de universalizarse no constituiría más que una ética privada al fin y al cabo que no tendría que imponerse por tanto al resto de culturas que forman el panorama plural contemporáneo. Se hace necesario descubrir los principios éticos comunes válidos

⁵⁵¹ HABERMAS, J., RATZINGER, J., *Las bases prepolíticas del Estado Liberal*, trad. Manuel Jiménez Redondo, en *Revista Pasajes de Pensamiento Contemporáneo*, Editada por la Universidad de Valencia y Fundación Cañada Blanch, Otoño 2005, p. 85 a 91.

para fundamentar la vida social y política en la Naturaleza del Ser Humano, en la Ley Natural y en los derechos humanos.

María Elósegui, por su parte, considera que confrontar y separar ética pública y ética privada conduce al positivismo jurídico y a la separación entre moral y Derecho. Aboga por una relación de continuidad entre ética pública y ética privada pues, la ética común afecta tanto a ambas y permite ver un campo de coincidencia entre Moral y Derecho y a la vez un campo de autonomía. Critica la consideración de que la Educación para la Ciudadanía sólo sea posible desde unos planteamientos iuspositivistas y laicistas. En nuestro país, la separación entre ética privada y ética pública ha identificado a ésta última con una ética laica, mínima y civil. Frente a esta habría que volver a los postulados de la ética clásica y de una ética común fundamentada en la naturaleza del ser humano, con contenidos objetivos y universales que fundamenten los derechos humanos, la Política y el Derecho⁵⁵². En una reciente obra, la profesora Elósegui aboga por distinguir claramente entre lo público y lo estatal y a evitar la monopolización de lo público por parte del Estado. El Estado no debe uniformar lo público, al estilo de lo defendido por Rawls, sino permitir el legítimo pluralismo cultural también en el debate público. Para ello defiende una nueva noción de Orden Público que bien podría proponerse como sustitutiva de la ética pública de Peces y de Rawls, que va más allá de la ley y se convierte en un mecanismo jurídico al servicio de la garantía de los derechos. Como contenido permanente de esta nueva concepción de Orden público propone un núcleo duro, una zona de certeza, exigible a todos, que obligatoriamente tiene que ser respetado por todos, incluido el Estado y esta zona de certeza son los derechos humanos y la dignidad humana. Esta nueva concepción de Orden Público serviría para hacer posible la convivencia en una sociedad multicultural⁵⁵³.

Por su parte, Andrés Ollero considera que el intento de división entre una ética pública y una ética privada está abocada al fracaso pues la ética pública es

⁵⁵² ELOSEGUI, M., *La Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos*, en *Persona y Derecho*, 58, 2008 (I), p. 428 - 431

⁵⁵³ ELÓSEGUI, M., *Derechos Humanos y Pluralismo Cultural*, Iustel, Madrid, 2009

meramente procedimental. La moral y una ética común no pueden fundamentarse en valores procedimentales sino en un debate abierto sobre lo bueno y lo malo⁵⁵⁴.

Otro autor en que nos apoyamos para hacer este juicio crítico es Francesco Viola⁵⁵⁵. En un artículo titulado “*La Ciudadanía como Ética Pública*”⁵⁵⁶, escrito en 1999, venía a afirmar que la Constitución de un país es expresión de un pacto social que conlleva un consenso casi unánime de los consocios. Pero en realidad, es algo más que un pacto social, es una comunión de destinos. Detrás de ella, existe una parte escondida: elecciones de fondo, valores, praxis e interpretaciones de un pueblo sobre su propia identidad. Este pacto social implica que los ciudadanos son protagonistas anteriores a la constitución de la comunidad y que han adoptado una opción moral por la propia libertad como pueblo. Es así, como la propia Ética Pública sería en realidad producto de las éticas privadas que confluyen como tales en la constitución de la comunidad política. Para dar forma a esta comunidad política se requiere ciudadanos que actúen como agentes morales y por tanto que se considere que la ciudadanía precede a la comunidad política. “*No es el Estado quien confiere calidad a los ciudadanos, sino que son los ciudadanos, quienes dan vida al Estado*”⁵⁵⁷ y la democracia, sólo puede ser originada por la democracia prepolítica. La ciudadanía tiene que estar presente en el acto mismo fundacional de la comunidad política. Por tanto, decimos nosotros, la Ética Pública, como expresión del Bien Común de una Comunidad, no puede venir de una tradición cultural determinada como afirma Peces, sino que presupone la responsabilidad de los ciudadanos que como agentes morales *se hacen cargo de la decisión que gira en torno al Bien Común*⁵⁵⁸. Se hace necesario una ética pública que no se funde a sí misma, sino que se base en una ética consolidada en la capacidad de percibir los valores morales y en abandonar el egocentrismo.

⁵⁵⁴ OLLERO, A., *Un estado Laico. Apuntes para un léxico argumental modo de introducción*, Revista Persona y Derecho, 53 (II), p. 35

⁵⁵⁵ Profesor de Filosofía del Derecho de la Universidad de Palermo, Italia.

⁵⁵⁶ VIOLA, F., *La Ciudadanía como ética Pública*, título original: “*La cittadinanza como etica pubblica*”, en Anuario del Derecho, Universidad Austral, Abeledo-Perrot, Buenos Aires, 1999, pp. 261 - 274

⁵⁵⁷ VIOLA, F., *op. cit.*, p. 268.

⁵⁵⁸ VIOLA, F., *op. cit.*, p. 268

En la misma línea, Jesús Ballesteros, comenta que “*la afirmación más válida del iusnaturalismo procede del cosmopolitismo... que consiste en afirmar la irreductibilidad del hombre a ciudadano, la consistencia de la dignidad radical del hombre como algo previo a su pertenencia a cualesquiera grupos* Y que, “*la sociedad no culmina en el momento del Estado, sino que se destaca la común pertenencia del hombre a dos ciudades, reinos o repúblicas el del Estado y el de los sabios, el de la razón y el de Dios*”.⁵⁵⁹

5. La respuesta educativa propuesta en las organizaciones internacionales ante el fenómeno del pluralismo. La Educación Intercultural.

¿Cómo se percibe el fenómeno del pluralismo y la multiculturalidad a nivel global? ¿Qué soluciones se aportan? ¿Va nuestra Educación para la Ciudadanía en la dirección de las soluciones aportadas?

Se hace necesario afirmar en primer lugar que el fenómeno de la diversidad cultural y la multiculturalidad es percibido desde hace décadas por los organismos internacionales como una de las características definitorias del actual contexto histórico. De hecho su propia existencia como tales organizaciones internacionales se justifica en base a dicho fenómeno, como un intento de favorecer la comprensión entre las naciones, los grupos religiosos y étnicos.

Es verdad que el contexto actual es visto con preocupación por Naciones Unidas, Unión Europea y Consejo de Europa desde los años noventa y en el pluralismo cultural se ve una oportunidad pero también un riesgo de nacionalismos y exclusión social si no se afronta con políticas educativas adecuadas. En los años noventa se percibió que el aumento del odio racial y xenófobo en el mundo y la apertura a las democracias de los países del Este Europeo requerían una educación democrática para estos pueblos; el surgimiento de nacionalismos excluyentes y el fenómeno de la inmigración hace necesario reforzar la educación en los valores democráticos, los

⁵⁵⁹ BALLESTEROS, J., *Sobre el sentido del Derecho*, Ed. Tecnos, 3ª Edición, Madrid, 2004, p. 111.

derechos humanos y en las habilidades necesarias para convivir en este contexto multicultural.

Durante los últimos veinte años, las tres instituciones han propuesto diversas políticas educativas dirigidas a sus países miembros para afrontar el pluralismo ético y cultural. Las recomendaciones internacionales convergen en tres objetivos: educar en los derechos humanos, educar en los valores democráticos y educar en la participación activa de la ciudadanía en un contexto global⁵⁶⁰. Es de esta forma como se trata de contribuir a través de la educación en unos valores comunes⁵⁶¹ de contenido universal que atenúen los riesgos de conflicto y exclusión.

Las tres instituciones proponen una educación con una neta “dimensión internacional”⁵⁶², mediante la apertura y el aprendizaje de otras realidades culturales, el aprendizaje de idiomas, el intercambio de estudiantes y de profesorado y una educación en aquellas habilidades necesarias para convivir en un contexto multicultural (el diálogo y el entendimiento entre los pueblos)⁵⁶³.

En el año 2006, se publicaron unas directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural. La Educación intercultural que propone combina el universalismo, cuyo referente serán los derechos humanos, y el pluralismo cultural que mantiene la diferencia y la diversidad cultural. El reto consiste en mantener el equilibrio entre la conformidad con unos principios rectores generales y las exigencias de contextos culturales específicos⁵⁶⁴. Se distingue entre la educación multicultural y la educación intercultural. La primera buscaría el aprendizaje de los rasgos de las otras culturas y aquellos valores necesarios para la coexistencia pacífica como son la tolerancia y el diálogo. La educación intercultural, en cambio, persigue la relación e interacción entre los diversos grupos culturales y la posibilidad de generar culturas compartidas. Va más allá de la mera coexistencia pasiva y persigue la convivencia evolutiva,

⁵⁶⁰ Estos tres objetivos coinciden con las políticas educativas propuestas por las Naciones Unidas, sobre la educación en los derechos humanos; por el Consejo de Europa y sus propuestas para una Educación para la Ciudadanía Democrática y por parte de la Unión Europea

⁵⁶¹ Una forma de enfrentarse al reto del pluralismo será el de fomentar unos valores comunes universales que compartan todas las culturas, como se recoge en la Declaración de Viena de 1993.

⁵⁶² Así se recoge en la Conferencia General de la UNESCO celebrada en París en 1974 y en el Convenio Cultural Europeo celebrado también en París en 1954.

⁵⁶³ Como remarcaba el Informe Delors encomendado por la UNESCO en 1996.

⁵⁶⁴ UNESCO, *Directrices sobre Educación Intercultural tras una reunión de expertos*, marzo 2006, p. 9 –10.

propiciando la instauración de conocimientos mutuos, el respeto y el diálogo. Implicaría la enseñanza de lenguas, la formación adecuada del profesorado y la elaboración de materiales educativos. Según los cuatro pilares educativos contenidos en el Informe Delors, supondría aprender a conocer, reforzando el aprendizaje de lenguas y de técnicas de comunicación. Aprender a hacer, no sólo propiciando la formación profesional sino la adquisición de aquellas habilidades necesarias para trabajar en equipo. Aprender a vivir juntos, tratando de comprender al otro, realizando proyectos conjuntos y fomentando la interdependencia. Aprender a Ser, reforzando la capacidad de autonomía, de juicio y el sentido de responsabilidad.

A nivel de la Unión Europea, la forma de enfrentarse al reto del pluralismo consistiría en fomentar aquellos valores comunes y en reforzar la identidad común como europeos, promoviendo la herencia cultural e histórica común de los pueblos de Europa⁵⁶⁵. A nivel del Consejo de Europa, se afirma que la característica específica de esta Europa es su “diversidad”, formada por Sociedades con diferencias étnicas, culturales, religiosas, lingüísticas e incluso con sistemas de valores diferentes. El peligro al que puede llegarse con esta diversidad es que degenera en conflictos sociales, en exclusiones y marginaciones y un peligro que se ve cercano por la persistencia actualmente en Europa de prácticas xenófobas, racistas, de violencia e intolerancia que desgraciadamente ha afectado también al sistema educativo⁵⁶⁶.

6. La Ética Común como respuesta al pluralismo ético.

La intencionalidad de los decretos de crear y formar en una ética común es uno de los pilares que sostienen la asignatura. Esta ética común es necesaria para aprender a convivir dentro de una sociedad plural y globalizada. El referente ético que fundamenta esta ética común serán los derechos humanos⁵⁶⁷. En este sentido estaría

⁵⁶⁵ Cfr. Resolución 12/2002 del Consejo de Europa y la proclamación del año 2005 como año de la Educación para la ciudadanía en la que tendrá un papel preponderante la educación intercultural.

⁵⁶⁶ Declaración de la 20ª Conferencia de Ministros de Educación de los estados miembros del Consejo de Ministros, Cracovia, 2000, Proyecto común de líneas maestras para la Educación para la Ciudadanía Democrática.

⁵⁶⁷ Así lo señala por ejemplo el criterio de evaluación cuarto de la Educación Ético – Cívica en 4º de la E.S.O (DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a

en línea con las recomendaciones de las Naciones Unidas sobre la educación en derechos humanos. “*Los valores universales y los derechos y deberes contenidos en la Declaración Universal de los derechos del hombre y en la Constitución Española constituyen el referente ético común*”⁵⁶⁸ y dado su carácter universal son el pilar básico de la convivencia⁵⁶⁹. Son la garantía de convivencia en una Sociedad plural y globalizada. En los libros de texto de Educación para la Ciudadanía o Educación Ético-Cívica también se recoge este postulado de los derechos humanos como la referencia a una ética Universal, válida para toda la Humanidad⁵⁷⁰.

Igualmente, las referencias a la construcción de una ética común también son características de los decretos autonómicos. En el de Cataluña, entre los contenidos a aprender se encuentra el reconocimiento de unos valores comunes a partir de la percepción de la diversidad social, cultural, religiosa y afectiva presente en la sociedad moderna⁵⁷¹. Igualmente como contenido de la materia de Educación Ético-Cívica en Cataluña, se habla de la “*identificación de la existencia de una conciencia ética capaz de orientar la acción de manera libre y racional en el contexto de las libertades y derechos humanos*”⁵⁷². Desde este nuevo planteamiento ético es posible abordar toda la problemática social.

La Ética común es concebida como la base de la convivencia en las modernas sociedades complejas. Pero la formación en una ética común va más allá de la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos pues se hace necesario profundizar en las aportaciones de las diversas teorías éticas, cuyos elementos comunes

la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II,(B.O.E de 5 de enero, p. 720). Así se señala también en algunos decretos como en el de Cataluña que considera los derechos humanos como la principal referencia ética para la conducta humana. Cfr. Decreto 143/ 2007 de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. (Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, de 29 de Junio de 2007, p. 21920)

⁵⁶⁸ DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II,(B.O.E de 5 de enero, p. 717.

⁵⁶⁹ DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, Anexo I, (B.O.E. de 8 de diciembre), criterio de evaluación cuarto.

⁵⁷⁰ NAVARRO, P, DÍAZ MARTÍNEZ, *Educación Ético – Cívica*, 4º ESO, Editorial Anaya, Madrid, 2008, p. 62.

⁵⁷¹ Decreto 143/ 2007 de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. (Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, de 29 de Junio de 2007, p. 21919)

⁵⁷² Decreto 143/ 2007 de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. (Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, de 29 de Junio de 2007, p. 21920)

constituyen la ética común⁵⁷³. Ya en el Decreto de Primaria, señala que con la asignatura se trata de ayudar al alumno a construir un sistema de valores propio a partir de los valores del entorno y que lo que constituye a una posición como ética es si respeta o no los principios universales cuyo sustrato fundamental lo constituye la Declaración Universal de los derechos del hombre⁵⁷⁴.

José Antonio Marina distingue la “Ética” que tiene la aspiración de elaborar racionalmente una moral universal y las “teorías éticas” cuyos argumentos racionales sobre lo mejor para el ser humano son necesarios analizar para descubrir los más “universalizables” que puedan proporcionar valores y normas para el “proyecto ético de convivencia”⁵⁷⁵. Después de estudiar las diversas teorías éticas que manifiestan el desacuerdo sobre lo que es bueno, afirma que la Declaración Universal de los derechos del Hombre constituye un primer esbozo de lo que puede llegar a ser una ética común que surge como contribución de teorías éticas anteriores⁵⁷⁶. Para él los cimientos de la ciudad dichosa son los derechos individuales⁵⁷⁷. Necesitaríamos una Gran Proyecto Ético, una moral universal, una recreación moral⁵⁷⁸.

Adela Cortina, en su libro *Ética Mínima*, que en 1986 tuvo su primera edición, plantea el problema del pluralismo ético que hoy veinticinco años después cobra especial actualidad. La propia autora en su prefacio a la segunda y tercera edición de este libro, afirmaba que el fin de su publicación era construir una moral para el mundo, para la ciudad secular, para lo cual se requiere un mínimo moral⁵⁷⁹. Para ella el antecedente próximo que supuso el renacimiento en nuestro país del pluralismo ético fue el artículo 16 de la Constitución, que propugna el principio de libertad ideológica y de conciencia. Este artículo rompía con el monismo del nacional

⁵⁷³ DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, (B.O.E de 5 de enero, p. 716

⁵⁷⁴ DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, Anexo I, (B.O.E. de 8 de diciembre)

⁵⁷⁵ MARINA, J.A., *Educación Ético – Cívica*, 4º E.S.O., Editorial S.M, Madrid, 2008, p. 62.

⁵⁷⁶ MARINA, J.A., *op.cit.*, p. 70.

⁵⁷⁷ MARINA, J.A., VÁLGOMA, M., *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*, Anagrama, Barcelona, 2000, p. 294

⁵⁷⁸ MARINA, J.A., *El rompecabezas de la sexualidad*, Anagrama, 2ª Edición, Barcelona, 2002, p. 214.

⁵⁷⁹ CORTINA, A., *Ética Mínima*, Ed. Tecnos, 9ª Edición, Madrid, 2004.

catolicismo. El reto para todas las posturas éticas en una sociedad pluralista, no es la coexistencia sino la convivencia y para ello se hace necesario pasar por encima de lo anecdótico y de la casuística e intentar preguntarse por las actitudes que humanizan al hombre, por los fines y las metas necesarias para proponerlas como ética común. Todas las posturas éticas tienen en común la tendencia a universalizarse, de convertirse en validas para todos⁵⁸⁰. En un libro más reciente, “*Ética de la razón cordial*”, afirma que no pretende ofrecer una ética de rebajas sino descubrir unos principios morales comunes y compartidos por todas las éticas de máximos⁵⁸¹. Por eso es necesario captar los valores compartidos por todas ellas como el único procedimiento adecuado para acceder a normas universales⁵⁸². Para la profesora Cortina, el sentido de una “ética de mínimos” es descubrir un capital ético compartido por todos, unas mínimas exigencias morales universales sin las cuales la Sociedad caería bajo mínimos de humanidad y que nos obligan a colaborar en la perfección de la comunidad política⁵⁸³. Se trata de una ética de personas en cuanto ciudadanos que debe transmitirse a través de la educación, que nadie debería eludir como un mínimo exigible y que se plasma en unos valores compartidos por todos. Como punto de partida para descubrir ese capital ético conjunto no se debería partir de ninguna moral concreta sino de la conciencia moral social, en la “*que se entreveran también, la cultura política y religiosa de una Sociedad*”⁵⁸⁴. De facto la convivencia entre posturas éticas diversas es posible en base a una moral cívica que se compone de unos mínimos compartidos, de un mínimo de Justicia que puede exigirse e imponerse a los ciudadanos.

Para Agustín Domingo Moratalla, la asignatura plantea una oportunidad de promover desde la Educación una ética común mínima que exige el reconocimiento de la pluralidad de fuentes que forman el ethos democrático. Esta ética común mínima no puede ser impuesta desde el Estado sino que debe proceder, como

⁵⁸⁰ CORTINA, A., *op.cit.*, p. 166

⁵⁸¹ CORTINA, A., *Ética de la Razón Cordial*, Ediciones Nobel, 2ª Edición, Oviedo, 2007, pp. 9 - 10

⁵⁸² CORTINA, A., *Ética Mínima*, Ed. Tecnos, 9ª Edición, Madrid, 2004, p.155

⁵⁸³ CORTINA, A., *Ética de la Razón Cordial*, Ediciones Nobel, 2ª Edición, Oviedo, 2007, p. 10

⁵⁸⁴ CORTINA, A., *Ética de la Razón Cordial*, Ediciones Nobel, 2ª Edición, Oviedo, 2007, p. 12

afirmaba Habermas, de las fuentes morales prepolíticas inseridas en el entramado social⁵⁸⁵.

Teófilo González Vila afirma que superada la resaca constitucional, es momento de preguntarse, y lo hacía en 1989, si la Constitución ha movilizad las conciencias de los españoles y ha hecho posible una verdadera Democracia deliberativa. Se pregunta si en nuestro país se han dado ya los pasos hacia la constitución de una verdadera ética común. Para lograr esta ética común en una Sociedad pluralista como la nuestra es necesario distinguir entre el plano de los fundamentos, en donde debería respetarse básicamente la pluralidad de cada uno según sus cosmovisiones, y el plano público general en el que “*se sitúa la unidad del acuerdo ético – práctico interdoctrinal*”⁵⁸⁶. Así pues, la condición de necesidad de esta ética común reside en la renuncia a asentarla en una fundamentación pública única pero que cada uno de las partes que han contribuido cuenten con sus razones para adherirse a Él. Es la propia moral la que puede dar razones de adhesión a esa ética civil común. Para ello, se requiere como condición de necesidad la educación moral en las instituciones educativas desde la propia confesión u opción moral pues son éstas las que abastecen de motivaciones a la adhesión de la ética común. La formación en una ética civil es una necesidad para todos los ciudadanos, sean o no religiosos y lo más contraproducente es precisamente la imposición de una ética civil⁵⁸⁷. No puede el Estado ni los sucesivos gobiernos que se suceden en él, en virtud de la aconfesionalidad, definir cuál sea la ética civil común ni imponer como “Oficial” la que ellos consideren. Esa ética común es anterior al propio Estado y constituye una instancia metajurídica, es fruto de un acuerdo ético – práctico y se constituye como convergencia de las diversas opciones morales que aceptan con validez categórica determinados imperativos que aparecen como mínimos comunes⁵⁸⁸ y se comprometen a irlos desarrollando paulatinamente. Es pues una ética común a todas las éticas pues obedece a aspiraciones esenciales de todo ser humano y por tanto es

⁵⁸⁵ DOMINGO MORATALLA, A (coord.), *Ciudadanía, religión y educación moral*, Editorial PPC, Madrid 2006, p. 13 y 14.

⁵⁸⁶ GONZÁLEZ VILA, T., *La inspiración cristiana del Orden Temporal*, CEU Ediciones, Madrid, 2007, p. 117.

⁵⁸⁷ GONZÁLEZ VILA, T., *op. cit.*, p. 118

⁵⁸⁸ GONZÁLEZ VILA, T., *op. cit.*, p. 119

eminentemente racional. Como contenido esencial de esa ética común, Teófilo González Vila señala la dignidad de la persona humana y los derechos humanos inherentes. Esta verdad fundamental es básicamente aceptada por todas las grandes éticas contemporáneas. Reafirma este hecho el progreso moral de la Humanidad sensible más que en épocas pasadas a las violaciones y vulneraciones de dichos derechos. Por otro lado, la existencia de una globalización e interdependencia hace más accesible el logro de una ética común universal.

Para María Elósegui, la razón de ser de la enseñanza de una Ética Cívica como la que persigue la Educación para la Ciudadanía es enseñar a todos una ética común y aunque esta ética no se fundamente en la Revelación es perfectamente compatible con la idea de persona como ser trascendente. Esta ética común está basada en principios y valores éticos y jurídicos que son cohesionadores de las sociedades democráticas y por eso urge encontrar su fundamento⁵⁸⁹.

Ante el ingente número de problemas éticos que se suscitan en nuestra época, afirma Francesco Viola, es tentador buscar la unidad sólo en la vida privada. En el fondo, se acepta resignadamente que *“no podemos redefinir una visión unitaria del mundo en un régimen de pluralismo ético y confiamos a nuestra vida privada la tarea de una recomposición del sentido, válida para nosotros y los que son como nosotros”*⁵⁹⁰. Pero también en el fondo somos conscientes que cuando defendemos determinados valores (la vida humana y el medio ambiente, por ejemplo) sabemos que dichos valores no son sólo privados, que son válidos para todos y que todos deberíamos respetar. Por eso es importante subrayar la necesidad de nuestra conciencia ética pero también *“preguntarnos desde qué horizonte de valores y principios morales debería ser entendida”*⁵⁹¹. Se trata de buscar los fundamentos comunes a la problemática mundial contemporánea y Viola responde si es la “ética

⁵⁸⁹ ELOSEGUI, M., *La Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos*, en *Persona y Derecho*, 58, 2008 (I), p. 425 – 426.

⁵⁹⁰ VIOLA, F., *De la naturaleza a los derechos. Los lugares de la ética contemporánea* (Trad. Vicente Bellver), Editorial Comares, Granada, 1998, p.4.

⁵⁹¹ VIOLA, F., *op. cit.*, p. 4

de los derechos” donde se puede reencontrar esa base común para recomponer las diversas éticas plurales⁵⁹².

7. El Iusnaturalismo como punto de encuentro por una ética común.

Tanto los organismos internacionales como la comunidad científica convergen en la necesidad de una ética común con validez universal. Los intentos de Hans Küng de ofrecer unos principios de ética mundial en el ámbito del diálogo interreligioso e intercultural son dignos de interés. El propio empeño del área de Educación para la Ciudadanía por reconocer en los derechos humanos un punto de referencia para postular una ética común, es también digno de valoración. A grandes rasgos se puede decir que los derechos humanos son en cierto modo, un punto de encuentro sobre el que existe en su formulación unánime consenso para construir una ética común. Pero ese consenso universal, se quiebra cuando ahondamos en las diversas concepciones y fundamentaciones de los derechos humanos. ¿Por qué si existe casi total unanimidad en hacer de los derechos humanos el referente ético común de la Humanidad cómo postula el currículo de la asignatura existe tanta disparidad y oposición a su planteamiento ético? La razón estriba en los fundamentos y diversa concepción en torno a los derechos humanos.

En el planteamiento de la asignatura se acude a los derechos humanos como referencia de esa ética común, como tal tienen que ser valorados y constituyen el criterio ético por excelencia para juzgar los comportamientos personales y sociales. Pero el currículo huye de fundamentar esos derechos humanos y remarca su carácter histórico en el que es posible la extensión o el retroceso según el contexto. Los derechos humanos son conquistas históricas de la Humanidad en cada momento y por tanto tienen un carácter dinámico y abierto a incorporar nuevos derechos⁵⁹³. De su carácter eminentemente histórico se deriva que tales derechos lo son en la medida que son introducidos en los sistemas jurídicos nacionales e internacionales y que no

⁵⁹² VIOLA, F., *op. cit.*, p. 4 y 5.

⁵⁹³ Para probar esta concepción de los derechos humanos se puede tomar los bloques de contenido y los criterios de evaluación referentes a los derechos humanos en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en ESO y de Educación Ético – Cívica.

proviene de una fuente común como es la naturaleza humana y su validez depende del reconocimiento sociológico del momento y de su posterior positivación. Como afirma Trillo Figueroa, el contenido de los derechos humanos se interpretan a la luz del Derecho vigente y supone la extensión de los derechos para una nueva ciudadanía⁵⁹⁴.

Si bien es positivo el acudir a los derechos humanos como referente para una ética común, es necesario primero observar qué se entiende por derechos humanos y qué se entiende por persona humana y cuestionarse sobre si existe o no un marco normativo que la razón puede descubrir que dimana directamente de la propia naturaleza humana. El Derecho Natural, como afirma Ratzinger, puede ser el fundamento para la mutua comprensión y entendimiento sobre los principios éticos del Derecho en una sociedad pluralista. Es verdad que muchos autores contemporáneos y corrientes de pensamiento no admiten el Derecho Natural y que el propio concepto de naturaleza humana ha entrado en crisis. En la humanidad no hay consenso sobre quién es el hombre y cuáles son las exigencias y derechos que emanan de su naturaleza. El propio cientificismo y la teoría de la evolución ha arraigado en el pensamiento contemporáneo una concepción antropológica meramente materialista sin alcanzar a comprender su naturaleza espiritual y ello ha provocado el embotamiento del Derecho Natural y de la naturaleza humana como posible instrumento sobre el que construir las bases de la convivencia común⁵⁹⁵.

Pero como último elemento del Derecho Natural han quedado los derechos del hombre cuyo fundamento es posible esclarecer para que sean elementos válidos para construir una ética común. Existe pues un elemento común que es reconocido por todos como son los derechos humanos sobre el que empezar a dialogar que nos interpela sobre si el hombre es portador de unas normas que emanan directamente de su dignidad que hay que buscar y encontrar y no es necesario inventar. Pero esta pregunta sobre el sentido del hombre y su naturaleza no logra catalizar una respuesta única.

⁵⁹⁴ TRILLO FIGUEROA, J., *Una tentación totalitaria. Educación para la Ciudadanía*, Eunsa, Pamplona, 2008, p. 131.

⁵⁹⁵ RATZINGER, J., *Las bases prepolíticas del Estado Liberal*, trad. Manuel Jiménez Redondo, en *Revista Pasajes de Pensamiento Contemporáneo*, Editada por la Universidad de Valencia y Fundación Cañada Blanch, Otoño 2005, p. 85

La propia *Declaración Universal de los Derechos Humanos* como texto de referencia y compilatorio de los derechos puede constituir un primer intento por definir una ética universal. Pero hoy en día, a pesar de su fundamento claramente iusnaturalista, es cuestionado por algunos pensadores que consideran que su formulación es demasiado occidentalizada y otros entienden que los derechos humanos deben interpretarse en función de sus deseos desordenados o de las presiones realizadas por diversos grupos. Hoy asistimos a una tendencia a reinterpretar los derechos humanos separándoles de la dimensión ética fundamental que constituye su fundamento⁵⁹⁶. Así pues la pregunta sobre si es posible una ética universal se reduce a la pregunta sobre los fundamentos éticos de los derechos humanos y las respuestas que se dan en el actual contexto son dispares. Los intentos por fundamentar una ética universal en una *Ética Mínima* consensuada según un método parlamentario en el ámbito filosófico, cultural y religioso, no es suficiente pues supondría relativizar las exigencias morales y no fundamentar la ética en lo absoluto sino en lo contingente y en el consenso humano. Tampoco el relativismo y el positivismo jurídico subsiguiente son la solución. El relativismo ha pretendido solucionar el problema negando la existencia de una verdad objetiva como garantía de la salvaguarda de los valores del pluralismo y de la democracia. Y el positivismo jurídico desvincula la norma de cualquier fundamento ético que abre el camino para la dictadura de la mayoría. Por último, tampoco es satisfactorio la “ética de la discusión”, que consiste en usar el debate sobre las normas éticas consensuadas y asentidas por todos los participantes que renuncia a imponer su propio punto de vista. Se trata de una ética puramente formal que no afecta a las orientaciones éticas de fondo⁵⁹⁷. Todo ello debe plantear la necesidad de reproponer la Ley Natural como fundamento de esa ética común y universal y confirmar que la persona puede reconocer a la luz de la razón las orientaciones fundamentales de un actuar moral conforme a su naturaleza humana⁵⁹⁸.

⁵⁹⁶ COMISIÓN TEOLÓGICA INTERNACIONAL, “*Alla Ricerca di un’etica universale. Nuovo sguardo sulla legge naturale*”, 2008.

⁵⁹⁷ Se pueden encontrar descritas estas teorías éticas en el documento de la Comisión Teológica Internacional ya citado, en los números 6 a 8.

⁵⁹⁸ COMISIÓN TEOLÓGICA INTERNACIONAL, *op. cit.*, n. 9

Pero esta propuesta en torno a la Ley Natural no es admitida, como hemos dicho, de forma unánime. El Iusnaturalismo clásico se concibe como antimoderno, propio de una ética monista, teológica y eclesial y contrario a lo que la propia asignatura de Educación para la Ciudadanía pretende de distinguir una ética pública y una ética privada⁵⁹⁹. Se considera que la Iglesia Católica ha asumido el monopolio de la Ley Natural cuando en realidad el mismo Cardenal Ratzinger afirmaba que se trata de un contenido precristiano, independiente de cualquier visión religiosa y por tanto capaz de ser reconocido por todas las posturas éticas y religiosas⁶⁰⁰.

Esta crítica al Derecho Natural la encontramos manifestada en autores muy cercanos a la defensa de la asignatura como José Antonio Marina o Peces Barba. José Antonio Marina critica el concepto clásico y escolástico de la ley natural al que considera una reacción contra el peligro del relativismo. Para él es la Sociedad y la cultura y no la naturaleza, la verdadera fuente de los valores. Cada cultura y cada Sociedad son los que dan a luz su propio código moral y la necesidad de una ética común se logra no a partir de las creencias sino del empeño humano y de su inteligencia creadora. La dignidad humana, afirma, no es un dato natural, sino una decisión humana, una pretensión de la inteligencia humana⁶⁰¹.

Peces Barba, afirma que el iusnaturalismo que sí puede ayudar a fundamentar la ética pública es el de corte racionalista que tiene en Grocio, Pufendorf, Tomasio y Wolf a sus máximos exponentes. Se trata de una ética racional desvinculada de la Teología y capaz de garantizar la universalidad de los principios éticos. Suponen un intento de deducir a partir de la razón las reglas sociales, que en principio es legítimo pero hay dos cuestiones que hace difícil el diálogo con el iusnaturalismo clásico, que son la separación entre Derecho y Moral y el desligar la ética de lo Absoluto. Por otro lado, suponen un primer antecedente del positivismo jurídico que se considera como la única forma de realizar los contenidos de la ética pública. Pero también aquí es posible encontrar un punto para el diálogo, pues en palabras de Jesús Ballesteros,

⁵⁹⁹ PECES BARBA, G., *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Espasa, Madrid, 2007, p. 74 a 85.

⁶⁰⁰ RATZINGER, J., *Las bases prepolíticas del Estado Liberal*, trad. Manuel Jiménez Redondo, en *Revista Pasajes de Pensamiento Contemporáneo*, Editada por la Universidad de Valencia y Fundación Cañada Blanch, Otoño 2005, p. 85

⁶⁰¹ MARINA, J.A., *El rompecabezas de la sexualidad*, Anagrama, 2ª Edición, Barcelona, 2002, p. 219.

el Derecho Natural, no pretende ser un orden jurídico distinto y separado respecto del Derecho Positivo sino la raíz del único Orden Jurídico⁶⁰².

⁶⁰² BALLESTEROS, J., *Sobre el sentido del Derecho*, Ed. Tecnos, 3ª Edición, Madrid, 2002, p. 110 a 119.

CAPÍTULO 10.- EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LAICISMO

1. Planteamiento de la Cuestión del laicismo en relación con la asignatura.

Uno de los rasgos más específicos de la Educación para la Ciudadanía en España sin símil en Europa es que ha sido motivo de confrontación entre corrientes ideológicas laicistas y la Iglesia Católica⁶⁰³. Como afirma Victorino Mayoral, el debate sobre la asignatura se ha reducido a la cuestión religiosa⁶⁰⁴. En torno a la asignatura se ha suscitado la polarización de las dos tendencias, que en palabras de Habermas, caracterizan la situación espiritual de nuestra época: por un lado el naturalismo científico e ilustrado expresado en un laicismo radical y secularista y por otro lado las tradiciones religiosas. Esta contraposición y polarización de las dos cosmovisiones puede poner en peligro la cohesión social y puede ser un factor de inestabilidad si no se afronta la cuestión central que es la relación entre religión y política desde el diálogo, con respeto mutuo y con la correspondiente aportación argumental y reflexiva por ambas partes⁶⁰⁵.

Educación para la Ciudadanía se ha convertido en una prioridad educativa para las democracias liberales pero precisamente por ello implica una oportunidad para concitar la confluencia de las tradiciones ilustradas y religiosas justo en un momento en el que la filosofía política se aproxima a lo que Domingo Moratalla llama una *“laicidad democrática y se aleja de una laicidad de combate”*⁶⁰⁶.

Desde que se propuso la asignatura en España, ésta ha sido motivo de discusión y debate, no precisamente académico y de ideas, sino muchas veces lleno de prejuicios

⁶⁰³ Benigno Blanco, presidente del Foro de la Familia denuncia en su introducción al libro de Trillo Figueroa que los defensores de la asignatura lo presentan como una lucha personal entre Gobierno e Iglesia. BLANCO, B., prólogo a TRILLO, J., *Una tentación totalitaria. Educación para la Ciudadanía*, Eunsa, Pamplona, 2008, p. 15. Por otro lado, el Cardenal Rouco Varela en su exposición en el Curso de Verano organizado por el CEU y la Fundación García Morente en junio de 2007, aducía como hecho y fenómeno teológico la inclusión de la Educación para la Ciudadanía (ROUCO VARELA, A., *Reflexión Teológica y Jurídica sobre la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía*, en Educación para la Ciudadanía, Actas del Curso de Verano organizado por el CEU y la FGM, junio de 2007, p. 173.

⁶⁰⁴ MAYORAL, V., *Educación para la Ciudadanía*, en Revista Iberoamericana de Educación, nº 41 / 3, de 25 de enero de 2007

⁶⁰⁵ HABERMAS, J., *Entre Naturalismo y Religión*, Editorial Paidós, Barcelona, 2006, p. 9.

⁶⁰⁶ DOMINGO MORATALLA, A., *Ciudadanía, Religión y Moral*, Editorial PPC, Madrid 2006, p. 171.

y muy visceral, entre los defensores de ambas posturas. El rigor académico y científico con que hubiera sido deseable que se abordara esta cuestión ha cedido a los prejuicios y a la falta de conocimiento serio de los postulados de la otra parte y ello ha hecho casi imposible el diálogo franco y abierto que ha sido sustituido por el vituperio y la descalificación. Desde el inicio la materia fue vista con desconfianza por el episcopado español y la respuesta por parte de los defensores de la asignatura ha sido pasional y vehemente contra la Iglesia Católica. Nuestra intención al abordar la cuestión es hacerlo desde el rigor propio de una tesis doctoral y tratar de responder a las diversas preguntas que nos sugiere el tratamiento de este tema: ¿Es laicista la asignatura? ¿Qué tratamiento da a las religiones? ¿Supone este tratamiento una vulneración de los derechos de libertad religiosa? ¿Está justificada la oposición de la Iglesia Católica a la asignatura? ¿Juegan algún papel las motivaciones religiosas en la constitución de las bases de la convivencia en común? Y por último, ¿Hay posibilidad de acuerdo y de conciliación entre ambas partes?

Detractores y defensores de la asignatura coinciden en la naturaleza laicista de ésta⁶⁰⁷, y ofrecen argumentaciones muy similares. Para los defensores de la asignatura es laicista porque quiere garantizar la preeminencia de unos valores éticos públicos y válidos para todos, por encima de las creencias individuales de los ciudadanos que tendrán plena validez en el terreno privado pero no pueden interferir en el ámbito público⁶⁰⁸. Para los opositores a la asignatura, sin embargo, consideran la pretensión de crear una doble moral pública y privada y su carácter obligatorio como una vulneración del derecho a la libertad religiosa y del derecho de los padres a elegir la formación moral para sus hijos.

Entendemos que el término laicidad no es convenientemente entendido en el debate y para muchos supondría una sorpresa constatar cuál es el pensamiento de la Iglesia sobre el mismo. La laicidad positiva que defiende la Iglesia Católica ha sido numerosa y extensamente expuesta por la propia Iglesia en múltiples documentos de

⁶⁰⁷ Baste ver por un lado los pronunciamientos de la Conferencia Episcopal sobre la asignatura en la nota de prensa de 14 de diciembre de 2006 y la Declaración de la Comisión Permanente sobre la LOE y sus desarrollos: profesores de Religión y Ciudadanía, de 20 de junio de 2007 y por otro lado el Manifiesto del Partido Socialista Obrero Español de diciembre de 2006 ante el XXVIII aniversario de la Constitución Española que lleva por título, “Constitución, Laicidad y Educación para la Ciudadanía”.

⁶⁰⁸ Véase la distinción ya analizada en esta tesis, entre *Ética Pública* y *Ética Privada* en ⁶⁰⁸ PECES BARBA, G., *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Espasa, Madrid, 2007

su Magisterio sobre todo a partir del Concilio Vaticano II. Recientemente, y baste como muestra, fue expresada públicamente por Benedicto XVI en su viaje a Francia en Septiembre de 2008 con estas palabras dirigidas al Presidente de la República:

“Por otra parte, Usted, Señor Presidente, utilizó la bella expresión “laicidad positiva” para designar esta comprensión más abierta. En este momento histórico en el que las culturas se entrecruzan cada vez más entre ellas, estoy profundamente convencido de que una nueva reflexión sobre el significado auténtico y sobre la importancia de la laicidad es cada vez más necesaria. En efecto, es fundamental, por una parte, insistir en la distinción entre el ámbito político y el religioso para tutelar tanto la libertad religiosa de los ciudadanos, como la responsabilidad del Estado hacia ellos y, por otra parte, adquirir una más clara conciencia de las funciones insustituibles de la religión para la formación de las conciencias y de la contribución que puede aportar, junto a otras instancias, para la creación de un consenso ético de fondo en la sociedad”⁶⁰⁹.

Esta laicidad positiva es la que está presente en nuestro texto constitucional en el artículo 16.3 que exhorta a los poderes públicos a tener en cuenta las creencias de la Sociedad Española y mantener las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones. Por tanto, viendo en su conjunto el artículo 16, que reconoce la libertad religiosa, puede deducirse la neutralidad del Estado en materia religiosa pero no de la Sociedad, cuyas creencias deben tenerse en cuenta y por tanto a partir de este artículo se descartaría todo intento laicista de exclusión de lo religioso. Esta cooperación Iglesia – Estado debe traducirse, a juicio de Andrés Ollero, en respeto al mandato de la no-confesionalidad, con todas sus consecuencias, que sea compatible con el deber de cooperación del Estado, con la libertad religiosa y una adecuada proporcionalidad de la cooperación con las diversas confesiones de acuerdo a su implantación en la sociedad⁶¹⁰.

⁶⁰⁹ BENEDICTO XVI, Discurso en la Ceremonia de Bienvenida y Encuentro con las autoridades del Estado, en Palacio del Eliseo de París, el 12 de septiembre de 2008.

⁶¹⁰ OLLERO, A., *Laicidad y laicismo en el marco de la Constitución Española*, Anuario de Filosofía del Derecho, Tomo XXIV, 2007, p. 270 – 271.

Por tanto, la laicidad positiva significa separación entre el ámbito político y el religioso, entre el Estado y la Iglesia; pero a la vez, mutuo reconocimiento, colaboración, respeto por la libertad religiosa de los ciudadanos y consideración de su papel como interlocutor en la creación de un consenso ético común y universal.

2. Tratamiento del hecho religioso en la configuración de la asignatura y en la Ley Orgánica de Educación

Analicemos ahora el tratamiento que desde la Ley de Educación y desde la configuración de la asignatura se hace del hecho religioso. Cronológicamente el primer documento en el que nos basamos es el que contiene las Propuestas del Ministerio de Educación para el Debate publicado en septiembre de 2004. En dicho documento se aborda en una misma parte titulada “Los valores y la Formación Ciudadana”, lo referente a la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía y la enseñanza de las Religiones⁶¹¹. En lo referente a la Educación para la Ciudadanía a la que dedica el capítulo noveno del documento, presupone la necesidad de ofrecer a los ciudadanos una formación en valores que les haga posible vivir en un clima de respeto y tolerancia en una sociedad plural religiosa y culturalmente. Esa formación en valores es la finalidad por la que se constituye la asignatura. Se constata la aparición de un ciudadano más individualista que depende cada vez menos de los valores transmitidos a través de las familias, las confesiones religiosas y los partidos políticos. Es decir, la Iglesia y la familia ya no son los referentes morales de los ciudadanos y se vienen a considerar, coherentes con su fundamentación ilustrada, como algo ya superado. Para no caer en ese vacío moral se hace necesario proponer una formación en valores a través de esta asignatura. El documento, por tanto, parte de la desvinculación moral de los ciudadanos de los postulados morales de la Iglesia y, como alternativa, propone la enseñanza de valores de Educación para la Ciudadanía.

⁶¹¹ En el hecho de que la Educación para la Ciudadanía se presente formando parte del currículo de la asignatura de Ética que ahora toma el nombre de “Educación Ético Cívica”, de Filosofía, que asume el nombre de “Filosofía y Ciudadanía” y que también se presente en la propuesta junto a la materia de Religión como un tipo de educación en valores, es sintomático del empeño de la asignatura por ofrecer una nueva ética, una nueva filosofía, y un nuevo código de valores con el nombre de Ética y Ciudadanía.

En el capítulo décimo del documento, dedicado a la enseñanza de las Religiones, se constata que es necesaria la formación religiosa en base a dos postulados. Primero, en virtud del artículo 27.2 de la Constitución, que define el principio de educación integral, se hace necesario ofrecer una formación general, común a todos, del fenómeno religioso y de las diversas religiones desde el punto de vista histórico y cultural como elementos decisivos en la configuración de las culturas contemporáneas. En segundo lugar, en virtud del artículo 27.3, es necesario facilitar la enseñanza religiosa confesional como parte del derecho a la libertad religiosa y del derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral de sus hijos. Pero esta formación del 27.3, es desvalorizada, al bajar el listón de las condiciones de su impartición en comparación con las demás materias fundamentales. Por un lado, el documento señala el papel decisivo de la Religión en la configuración de nuestra cultura, pero por otro lado alude al hecho religioso como fuente de generación de conflictos⁶¹². Por un lado, se propone la formación cultural y fenomenológica de las religiones y por otra, se desvaloriza la formación religiosa confesional como se verá en el desarrollo ulterior de la Ley Orgánica de Educación y los Decretos donde la formación religiosa confesional vuelve a ser desconsiderada en el sistema educativo.

En primer lugar, la Religión desaparece del cuerpo de la ley y su regulación se posterga a una disposición adicional. La Religión confesional no forma parte del elenco de materias que el alumno tiene que recibir en cada uno de los niveles educativos. En segundo lugar, los alumnos que no reciban formación religiosa confesional recibirán la debida atención educativa que no será evaluable ni computable⁶¹³ y es visto por las autoridades eclesiásticas como una medida que no garantiza que el alumnado que recibe clases de religión lo haga en condiciones de

⁶¹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*, MEC, Madrid, 2004, p. 101.

⁶¹³ Este hecho es el que provoca un descenso generalizado del alumnado de Religión en la Escuela Pública sobre todo en los niveles de Secundaria y Bachillerato. La consideración jurídica de la denominada “alternativa a la religión” fue asentada en la sentencia del Tribunal Supremo de 31 de enero de 2007 que considera que por el hecho de garantizar la libertad de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa de acuerdo a sus convicciones, “nadie resulte obligado a servirse de ella ni nadie que vea satisfecha la pretensión de que sus hijos reciban enseñanza de una determinada religión o convicción moral está legitimado por la Constitución para imponer a los demás la enseñanza de cualesquiera otras religiones o sistemas morales dependientes de las convicciones o creencias personales”. E

no-discriminación⁶¹⁴. En tercer lugar, las autoridades eclesiales o de confesiones religiosas ven reducido su papel en la contratación del profesorado de Religión, con el peligro de desfigurar su identidad como tales y se les dota de un perfil casi funcional como personal laboral al servicio de las Administraciones Públicas⁶¹⁵.

Todas estas medidas, suponen una merma de la formación religiosa confesional sobre todo en el ámbito de la escuela pública y va en detrimento del derecho de los padres. La enseñanza religiosa es arrinconada en el sistema educativo y no es tratada de modo equiparable a las demás disciplinas fundamentales. Supone apartar las creencias religiosas de los ciudadanos de la esfera pública.

3. La postura de la Conferencia Episcopal Española ante la Educación para la Ciudadanía.

Es este hecho junto a la introducción y lanzamiento del área de Educación para la Ciudadanía entendida como educación moral obligatoria impuesta por el Estado el que provocó la oposición de la Conferencia Episcopal Española a la Ley Orgánica de Educación.

La Conferencia Episcopal se ha pronunciado en seis comunicados oficiales desde marzo de 2005 hasta junio de 2007 sobre la Ley Orgánica de Educación y sobre la Educación para la Ciudadanía. Como hemos afirmado más arriba, desde el inicio fue vista la nueva asignatura con desconfianza. Las razones de la oposición del episcopado ante la asignatura y ante la Ley Orgánica de Educación son:

1º El carácter de la asignatura entendida como educación moral obligatoria impuesta por el Estado. La considera una intromisión estatal en un derecho primordial que corresponde a los padres⁶¹⁶ (vulnera el artículo 27.3 de la Constitución) que cercena la libertad de enseñanza (artículo 27.1 de la Constitución) y la libertad ideológica y religiosa (del artículo 16.1 de la Constitución). Considera

⁶¹⁴ Nota de Prensa del Comité Ejecutivo de la Conferencia Episcopal de 14 de diciembre de 2006.

⁶¹⁵ Decreto 696 2007, de 1 de julio, por el que se regula la relación laboral de los profesores de Religión prevista en la disposición adicional tercera de la Ley Orgánica 2/ 2006 de 3 de mayo de educación.

⁶¹⁶ Cfr. Nota de Prensa de la Conferencia Episcopal de 14 de diciembre de 2006.

que una educación cívica dirigida a formar en los principios constitucionales, en los derechos humanos y para la convivencia sería la adecuada.

2º A nivel de contenidos critica la intención de la asignatura de adoctrinar en la ideología de género y en el relativismo moral⁶¹⁷ pues considera que la “verdad” no cuenta como criterio de moralidad y se decanta más por la orientación sexual que por la identidad sexual.

3º Considera que el Estado a través de esta Ley Orgánica se erige en único educador y monopoliza la enseñanza al hacerla “servicio público” recortando derechos fundamentales como son el de elección de centro y libertad de ideario de los centros.

4º Denuncia el menosprecio sobre la enseñanza de la Religión Católica en la escuela pública⁶¹⁸ y la necesidad de acuerdo entre Iglesia y Estado sobre la educación moral de las personas. Considera que no queda garantizada la enseñanza religiosa adecuadamente con una asignatura con solidez académica e impartida con las mismas condiciones que las demás materias. Denuncia asimismo, que las dificultades en introducir la enseñanza religiosa en la escuela pública se deben a una actitud de laicismo y relativismo como única mentalidad compatible con la democracia.

5º Ante esto se pide una actitud comprometida y responsable por parte de los padres y de los centros para defender sus derechos a que sus hijos reciban una formación según sus convicciones y se respete el ideario de los centros católicos⁶¹⁹.

Por otro lado, el Cardenal Rouco Varela, en el Curso de Verano organizado por el CEU y la Fundación García Morente en Junio de 2007, hacía una lectura teológica de la asignatura. En primer lugar, anotaba que el principal problema de la asignatura es partir de un reduccionismo antropológico que es la reducción del hombre a su “ser ciudadano” En segundo lugar, el horizonte que le brinda al ciudadano es sólo la

⁶¹⁷ Declaración de la Comisión Permanente, “*Ley Orgánica de Educación, Decretos que los desarrollan y derechos fundamentales de los padres y escuelas*” de 28 de febrero de 2007.

⁶¹⁸ Conferencia Episcopal Española, Instrucción Pastoral, “Orientaciones morales ante la situación actual de España”, 23 de noviembre de 2006

⁶¹⁹ Declaración de la Comisión Permanente, “*Ley Orgánica de Educación, Decretos que los desarrollan y derechos fundamentales de los padres y escuelas*” de 28 de febrero de 2007.

inmanencia, el ámbito intramundano, el hombre en el mundo y centrado en el mundo, sin referencia trascendente ninguna. La tercera consecuencia de esa lectura teológica es que ofrece unas pautas de comportamiento al alumno, pretende orientar la vida de la persona. Es pues una doctrina sobre el hombre y sobre el actuar del hombre que al ser impuesta por el Estado hace de éste el titular de la educación moral de los alumnos. A la luz de la Constitución, la asignatura, para el Cardenal Rouco, es inconstitucional al vulnerar los artículos 27.3 (el derecho de los padres) y el 16.1 (la libertad religiosa e ideológica). De ahí se justifica la oposición de la Iglesia Católica que eminentemente la considera una imposición estatal que pone en riesgo las funciones propias de un Estado de Derecho.⁶²⁰

Para el cardenal Antonio Cañizares, en su conferencia impartida el mismo curso⁶²¹, el principal error de la asignatura consiste en que parte de una concepción educativa que no es acorde con la verdad sobre el hombre y por tanto ofrece una educación moral inadecuada a las verdaderas aspiraciones del ser humano que no logran salvar la grave situación moral en la que viven los jóvenes españoles y no logra responderles sus preguntas sobre el sentido de su propia existencia. Sin esta adecuada concepción de lo que significa ser hombre no es posible ninguna educación moral ni educación para la convivencia. Se requiere, ante esta grave situación, educar no para funcionar en la Sociedad sino para ser plenamente “personas”. Pero el problema crucial en el que se sitúa el actual sistema educativo es el olvido de Dios, es el laicismo que va más allá del anticlericalismo, es el que sitúa al hombre en el mundo sin ningún sentido de trascendencia que trata de erradicar las raíces cristianas más propias y sustituirlas por una razón calculadora y técnica. La Educación para la Ciudadanía es el verdadero sentido de la reforma educativa. Sin duda es necesario educar para la convivencia, conocer los derechos humanos, fomentar la participación, conocer las instituciones democráticas pero estos contenidos ya se dan en un 80% en los contenidos de la enseñanza religiosa escolar y por tanto se puede hacer sin que el Estado se convierta en el formador moral por excelencia. No puede el Estado forjar

⁶²⁰ ROUCO VARELA, A., *Reflexión Teológica y Jurídica sobre la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía*, en *Educación para la Ciudadanía*, Actas del Curso de Verano organizado por el CEU y la FGM, junio de 2007, p. 173 a 187.

⁶²¹ CAÑIZARES, A., *Enseñanza religiosa y Educación para la Ciudadanía*, en “Educación para la Ciudadanía, Actas del Curso de Verano organizado por el CEU y la FGM”, junio de 2007, p. 13 a 36

la identidad personal como determina la asignatura y no puede educar en la afectividad, no puede en definitiva, inmiscuirse en el ámbito de la educación moral que corresponde a los padres. Lo que afirman los contenidos de la materia entra además en colisión con lo que enseña la moral cristiana. El hombre es una realidad creada que no se construye a sí mismo. Lo contrario se enseña desde la asignatura, el hombre es autor de sí mismo, se construye y se reinventa a sí mismo⁶²².

4. Desvinculación de la Religión de la Ética Pública de Educación para la Ciudadanía.

Pero para comprender de modo más pleno el espíritu laicista de la materia habrá que acudir al pensamiento de sus grandes teóricos que consideran la asignatura como expresión de una cultura laica y secularizada, del pensamiento democrático de la modernidad, común a los ciudadanos y propio de sociedades ordenadas y que tiene en la libertad de conciencia, la igualdad de todos y el interés general la razón de ser del poder político⁶²³. La ética pública en la que quiere formar es una ética libre de cualquier vínculo religioso y hace gala de ello como una de sus principales características. Es una ética que omite cualquier diálogo con lo religioso y lejos de cualquier autocrítica culpabiliza de esta omisión de diálogo a la Iglesia por su oposición beligerante en virtud, se afirma, de verdades metahistóricas y a lo que se denomina su falta de confianza en el progreso⁶²⁴. Desde sus orígenes, la ética pública, razón de ser de la Educación para la Ciudadanía, se concibe como superación de la ética teológica. Es una ética del pluralismo, frente a la tendencia monopolizadora de la moral católica, una ética de la tolerancia, frente a una ética de la imposición y generadora de conflictos. La ética pública es la ética del sujeto autónomo liberado de las ataduras eclesiales. La idea de la dignidad humana, común e igual a todos los seres humanos, es, para Peces Barba, compatible con una visión religiosa de la persona pero es incompatible con la Iglesia que en su idea de

⁶²² CAÑIZARES, A., *op. cit.*, p. 13 a 36

⁶²³ PECES BARBA, G., *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Ed. Espasa, Madrid, 2007, p. 11

⁶²⁴ PECES BARBA, G., *op. cit.*, p. 12.

separación laicos – jerarquía, pecador – fiel, rompe con esta idea de la igual dignidad de los seres humanos⁶²⁵.

Se deduce en el discurso, un agudo prejuicio sobre la Religión y la función histórica de la Iglesia Católica. Considera la Religión como generadora de conflictos, como demuestran las guerras de Religión de la Edad Moderna⁶²⁶ pues la ética religiosa, y teológica dominante en el panorama medieval se autoconcibe, todavía hoy según Peces, como única moral que pretende imponer su visión del mundo y considera que todos los ciudadanos son creyentes. Esta ética religiosa, afirma, permanece anclada en la Edad Media y sus argumentaciones son antimodernas y tradicionales. Sus planteamientos son preilustrados y sometidos a la Teología y no a la razón. No admiten la legítima autonomía moral de los ciudadanos, sino que consideran tener el monopolio de la verdad encerrada en un depósito de verdades que está por encima de todos y a quien todos deben someterse. En conclusión, se afirma, se hace necesario distinguir entre ética privada y ética pública y dado que la Iglesia no tiene potestad en el ámbito temporal, esta ética pública se constituye de espaldas a la moral religiosa que se reduce a una moral privada, a una más entre las muchas éticas privadas, sin que pueda alegar ningún tipo de prevalencia y sólo vinculante para sus adeptos. La ética pública se construye precisamente como superación de esa vinculación entre Religión, poder y Derecho propio de la Edad Media, como separación entre Teología y Derecho. La ética pública es pues una ética laica que exige como presupuesto fundamental el que lo religioso se encierre en el ámbito privado y en el que la religiosidad subjetiva del individuo se manifieste frente a una ética autoritaria⁶²⁷.

Se parte, pues, de una idea inadecuada y no ajustada del verdadero pensamiento de la Iglesia sobre la laicidad, la separación Iglesia – Estado, su concepción de los

⁶²⁵ PECES BARBA, G., op. cit, p. 17

⁶²⁶ El dato histórico de las guerras de Religión fue considerado también por Ratzinger en su conversación con Habermas, como ejemplo de hasta dónde puede llegar una Religión desvinculada de la razón. (cfr., RATZINGER, J., *Las bases prepolíticas del Estado Liberal*, trad. Manuel Jiménez Redondo, en Revista Pasajes de Pensamiento Contemporáneo, Editada por la Universidad de Valencia y Fundación Cañada Blanch, Otoño 2005, p. 85) Razón y Religión deben dialogar y purificarse mutuamente para no caer en fundamentalismos ni en fanatismos. Pero este diálogo necesario no es considerado por Peces para quien la ética pública exige una total desvinculación con la Religión y con los lazos eclesiales.

⁶²⁷ PECES BARBA, G., *La España Civil*, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, Navarra, 2005, p. 41 y siguientes.

derechos humanos y la democracia. El pensamiento de la Iglesia que se retrata no es el pensamiento de la Iglesia. Sus prejuicios se refieren a una Iglesia sacada de contexto, de un pensamiento preconiliar y anticuado. Los documentos que cita son documentos del siglo XIX⁶²⁸ y no se refiere al pensamiento contemporáneo de los pontífices postconciliares cuyo atento análisis seguramente borraría las ideas de una Iglesia anticuada, impositiva, contraria a la Democracia y a la separación Iglesia – Estado. Peces no tiene en cuenta la evolución del pensamiento de la Iglesia a partir del Concilio Vaticano II. Son muchos los puntos que convenientemente explicados borrarían los prejuicios y podrían servir como base para el diálogo. Pero ello requiere apertura y voluntad de diálogo⁶²⁹.

La correspondiente visión educativa desde la Ética Pública se refleja no sólo en la asignatura sino en todo el desarrollo de la Ley Orgánica de Educación, como una educación laica desvinculada de elementos religiosos, de ahí el arrinconamiento de la clase de Religión confesional en la nueva ley.

Para Peces, uno de los temas de confrontación que quedan pendientes después de la Constitución y sobre los que no se ha logrado el deseado consenso es precisamente el papel que la Iglesia Católica juega en la Sociedad española. La constitución consagró el principio de laicidad en virtud de la aconfesionalidad del Estado (artículo 16.3) y la proclamación del pluralismo como uno de los principios básicos del Orden Social (artículo 1.1). Para Peces, la Iglesia no admite el pluralismo y pretende constituirse como único referente moral de la Sociedad, monopolizando la idea del bien y no reconociendo ninguna otra alternativa. La Iglesia prima el universalismo mientras que el verdadero laicismo es consecuencia del pluralismo y exalta el confesionalismo del Estado mientras que la laicidad propugna la separación entre Iglesia y Estado y la legítima autonomía de la política y de la Ética Pública.

⁶²⁸ PECES BARBA, G., *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Espasa, Madrid, 2007, p. 79 a 85. En estas páginas Peces trata el iusnaturalismo clásico defendido por la Iglesia pero en realidad lo que hace es recopilar textos de documentos pontificios del siglo XIX sacados de contexto referentes a la modernidad, a la democracia, a los derechos humanos en su concepción de hace dos siglos y no tiene en cuenta el pensamiento contemporáneo y posterior que a partir de la Encíclica *Rerum Novarum* del Papa León XIII forma la Doctrina Social de la Iglesia. Todos los textos que recopila son anticuados y parece desconocer el pensamiento de los últimos papas, Juan Pablo II y Benedicto XVI.

⁶²⁹ La aportación al diálogo que se hace desde la asignatura no tiene su adecuado reflejo en relación con la Iglesia. La relación entre Ética Pública y Ética privada se puede convertir en una relación vertical y autoritaria donde se impone una determinada moral en el ámbito público, fruto de las mayorías y se crea un espacio en donde no se deja entrar a las éticas privadas.

El lema social de la Iglesia, para Peces Barba, es “La verdad os hará libres” mientras que para el laicismo es “La libertad os hará verdaderos”. La Ética privada de la Iglesia invade y sustituye la ética pública y su peligro estribaría en pretender ostentar el monopolio de la verdad en una Sociedad plural y laica, colocándose de esta forma por encima de la ley⁶³⁰ y en considerar la fe por encima de la Democracia⁶³¹. Para Peces, siguiendo a Rawls, no se puede juzgar al Derecho, la política y la vida social bajo la dialéctica del bien y del mal. Todo ello es lo que constituye a la Iglesia como un obstáculo para el proyecto ideal de este autor de lograr una España Civil.

Igualmente, otros autores justifican la asignatura en virtud del déficit de formación moral existente entre los jóvenes por el debilitamiento de la familia y de las iglesias que les impide cumplir con su tarea educadora plenamente. La evidente crisis de la institución familiar y el proceso de secularismo de la Sociedad han debilitado los agentes morales tradicionales. Por tanto hay que superar ese déficit y la Escuela debe suplir ese vacío moral mediante la Educación para la Ciudadanía⁶³². En definitiva, la legitimación de la asignatura para formar éticamente a los ciudadanos presupone el debilitamiento de la autoridad moral de las iglesias y en nuestro país de modo especial de la Iglesia Católica⁶³³.

José Antonio Marina, afirma que los valores morales son creaciones sociales y la Religión es un modo de pervivencia de esos valores. Derecho, Moral y Religión se entremezclan y confunden: “*Todos los sistemas normativos: Religión, moral, Derecho, Costumbre, pretenden defender o fomentar los valores que cada Sociedad considera fundamentales*”⁶³⁴. La moral se va construyendo y es obra de cada Sociedad y de cada cultura y en su construcción cooperan los grandes hombres de la Historia y de las Religiones, situando al mismo nivel figuras como Jesucristo,

⁶³⁰ PECES BARBA, G., *La España Civil*, Galaxia Gutemberg, Círculo de Lectores, Navarra, 2005, p. 67

⁶³¹ PECES BARBA, G., *op. cit.*, p. 74 - 75

⁶³² GÓMEZ LLORENTE, L., *Valores y dificultades de la nueva asignatura*, en “Actas del Curso de Verano organizado por CEU y Fundación García Morente (Junio 2007), CEU Ediciones, Madrid, 2008, p. 91

⁶³³ Ese proceso de debilitamiento de la institución familiar y el fenómeno del secularismo no es presenciado pasivamente por el Estado sino que de algún modo es responsabilidad del mismo al promulgar leyes contrarias a la naturaleza de la familia y arrinconando la asignatura de Religión en el sistema escolar sin otorgarle ningún peso específico, debilitando el derecho a la libertad religiosa.

⁶³⁴ MARINA, J.A., VALGOMA, M., *La lucha por la dignidad. Teoría de la Felicidad política*, Anagrama, Barcelona, 2000, p. 56

Mahoma, Gandhi, Luther King, Buda o San Francisco de Asís. Para él, la necesaria ética común requeriría el cruce de religiones⁶³⁵.

Gómez Llorente, distingue entre la moral religiosa y la moral civil, análogamente a la distinción entre ética pública y ética privada. Para este autor, ambos tipos de moral no están llamadas a confrontarse sino a complementarse. Mientras la moral religiosa está fundamentada en la fe, la moral civil lo está en la razón. Mientras la moral religiosa tiene como fin la salvación eterna, la moral civil tiene como fin lo temporal, lo intramundano. Sin embargo, esta distinción de Gómez Llorente parte de un presupuesto y de una concepción del fenómeno religioso que no son del todo acordes con la realidad. Pues lo religioso también tiene una base racional, busca expresarse en términos racionales y busca ser aplicado en lo concreto y en lo mundano aunque su último fin sea extra mundano.

Para Victorino Mayoral, diputado del Partido Socialista y uno de los grandes ideólogos de la asignatura, la cuestión sobre la Educación para la Ciudadanía se reduce al debate sobre la libertad religiosa. Precisamente el gran valor que trataría de defender es la libertad de conciencia que tiene su principal manifestación en la libertad religiosa. La Educación para la ciudadanía trataría de formar en una conciencia libre de los ciudadanos para poder ejercer una libertad religiosa en los términos del artículo 2 de la Ley Orgánica de Libertad Religiosa. Con una dimensión positiva que permite el derecho a la profesión de una religión, a cambiar de religión o a manifestar sus creencias religiosas o la ausencia de ellas. Y con una dimensión negativa consistente en el derecho a no profesar ninguna religión, a abandonar la propia religión y a no manifestar las propias creencias. En este sentido se garantiza la libertad religiosa en beneficio de la igualdad propia de una Sociedad abierta en la que se expresa su pluralidad religiosa y moral.

La Educación para la ciudadanía, afirma Victorino Mayoral, es la formación del ciudadano propio de un sistema democrático y liberal⁶³⁶. La democracia se convierte en ilusoria si los principios educativos no se corresponden con los democráticos. Su

⁶³⁵ MARINA, J.A., *El rompecabezas de la sexualidad*, Anagrama, 2ª Edición, Barcelona, 2002, p. 93

⁶³⁶ MAYORAL, V., *Educación para la Ciudadanía*, en Revista Iberoamericana de Educación, nº 41 / 3, de 25 de enero de 2007

objetivo es formar ciudadanos. Y se contraponen a la educación propia de los estados despóticos que consistiría en formar en creencias y en religión.

En virtud de la aconfesionalidad del Estado, se deben separar las funciones propias del Estado y las funciones propias de lo religioso. En educación, al Estado le corresponde garantizar una formación integral de los ciudadanos según los principios propios de la Constitución (artículo 27.2) y por ello está legitimado para configurar la enseñanza, los currícula y las materias de acuerdo a esa finalidad. Igualmente al Estado le corresponde el deber de garantizar el derecho a la educación religiosa (artículo 27.3) que corresponde a los padres y se ejercita por los miembros de una determinada confesión⁶³⁷. Sin duda, bajo nuestro punto de vista, el gran error de esta postura, es quitar legitimidad a las tradiciones religiosas para pronunciarse sobre cuestiones políticas justificándose en la falsa idea de que su verdadera pretensión es la vuelta a un confesionalismo de otras épocas cuando la Iglesia Católica ha dejado claro en numerosas ocasiones la conveniencia de la vigencia del principio de laicidad positiva.

El gran fantasma que ven estos autores es el retorno al nacional catolicismo de la época franquista. La polémica suscitada en España a raíz de la Educación para la Ciudadanía, como afirma María Elósegui, está lastrado por dos siglos de la Historia de España, el XIX y el XX y ello hace que el planteamiento nazca contaminado pues está impregnado de posiciones previas preconcebidas. Muchos ven en el iusnaturalismo una posición identificada con el Régimen anterior y ello es lo que provoca su rechazo visceral⁶³⁸. Por eso consideran necesario el alejamiento de la Iglesia del panorama público, incluyendo la escuela y ven imposición eclesial donde sólo existe libertad religiosa y de conciencia y en aras de defender este derecho de un falso fantasma, se acaba vulnerándolo. La Educación para la Ciudadanía, se concibe como una fuente de valores de la nueva democracia cuyo presupuesto fundamental es apartar a la Iglesia Católica de toda influencia en estos valores.

La prueba palmaria de la pretensión laicista de la asignatura la encontramos en el Manifiesto que el Partido Socialista publicó con motivo del XXVIII aniversario de la

⁶³⁷ MAYORAL, V., Educación para la Ciudadanía, en Revista Iberoamericana de Educación, nº 41 / 3, de 25 de enero de 2007

⁶³⁸ ELOSEGUI, M., *La Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos*, en Persona y Derecho, 58, 2008 (I), p. 422.

promulgación de la Constitución en diciembre de 2006, con el nombre, “*Constitución, Laicidad y Educación para la Ciudadanía*”⁶³⁹. En ese documento se manifiesta la línea de continuidad que para el Partido Socialista habría entre la Constitución del 78 y la de 1931 que como analizamos en su momento supuso el arrinconamiento de lo Religioso y la separación de la Iglesia del ámbito público. Manifiesta que el pluralismo es el fenómeno característico de la Constitución de 1978: pluralismo territorial, que superaba el uniformismo nacional de la época franquista y pluralismo ideológico y de pensamiento, que superaba el monismo moral y el nacional catolicismo propio del Régimen anterior. Ante el pluralismo ideológico es conveniente afirmar el principio de laicidad cuya vigencia, siguiendo el pensamiento de Peces, es esencial para poder revalidar los veintiocho años de paz y progreso desde la actual Constitución. Manifiesta que los fundamentalismos religiosos siembran fronteras entre los ciudadanos. La laicidad garantiza la integración social y libera al Derecho de vínculos morales lo que posibilita que el aborto y el matrimonio entre personas del mismo sexo, ejemplos puestos por el propio manifiesto, no constituyan delitos.

La laicidad garantiza la convivencia de culturas, ideas y religiones sin preeminencias ni privilegios y garantiza igualmente el desarrollo de los derechos de la ciudadanía. El Estado de Derecho, continúa afirmando el manifiesto, “no obedece a ningún orden preestablecido de rango superior, pues la única voluntad es la de la ciudadanía”.

La libertad de conciencia debe conciliarse con la exigencia de un mínimo común ético consagrado por la Constitución para cuyo fin se introduce la Educación para la Ciudadanía en el sistema educativo. El desafío está en formar conciencias libres, activas, y comprometidas con este mínimo común ético constitucional. Este fomento inobjetable de la ciudadanía es el eje del sistema democrático.

⁶³⁹ Ese documento se puede encontrar en la web del Partido Socialista Obrero Español, www.psoe.es/download.do?id=53903 [Consulta: 6 de septiembre de 2011]

5. Un nuevo laicismo

Frente a estos autores ya analizados, otros reafirman la pretensión laicista de la asignatura. Para Trillo Figueroa, el laicismo es el embalse común de donde se nutren las dos grandes corrientes que presentan sus influencias en los contenidos de la materia: la corriente ilustrada y la corriente postmoderna⁶⁴⁰. Para Trillo, tras la caída del comunismo en los países de Europa se abre paso un nuevo laicismo.

Es indudable el protagonismo de la cultura y de las tradiciones religiosas en la caída del Muro y en el desmoronamiento de la ideología comunista a partir de 1989. El caso polaco⁶⁴¹, la pervivencia en torno a la cultura y a la religión, de una conciencia nacional de un país cuyo territorio desapareció del mapa durante casi 120 años, son pruebas evidentes del papel que puede desempeñar la Religión en la vida política como fuente motivadora de valores, de lucha por la libertad, de reivindicaciones de justicia y de derechos. Tras la caída del Muro, el mundo ha percibido con claridad la fuerza de las convicciones morales prepolíticas y religiosas que pueden producir sin violencia una verdadera “revolución de terciopelo” y resquebrajar sistemas políticos gigantescos pero fundados en ideologías totalitarias y en antropologías reduccionistas. A partir de ese momento, gran parte de los seguidores de esta ideología y del laicismo en toda Europa, han percibido el “peligro” que supone la Religión para sus intereses políticos y observaron el hecho religioso con desconfianza. Suponía de algún modo hacer patente un fracaso del secularismo y evidenciar la fuerza motivadora de las convicciones religiosas. Por eso se hacía necesario un nuevo laicismo, que superara el ateísmo decimonónico y contemporáneo en todas sus facetas, ilustradas, racionalistas, marxistas, existencialistas. Este nuevo laicismo va más allá de considerar la Religión como un fenómeno recluido en el ámbito privado, intenta deconstruir las conciencias, apagar las convicciones religiosas⁶⁴² y, en palabras del Cardenal Cañizares ya analizadas, en

⁶⁴⁰ TRILLO FIGUEROA, J., *Una tentación totalitaria. Educación para la Ciudadanía*, Editorial EUNSA, Pamplona, 2008, p. 37

⁶⁴¹ El caso de Polonia y del papel de la cultura y de la Religión como preservadores de la conciencia nacional han sido tratados por George Weigel en un artículo publicado en la revista norteamericana *First Things* nº 140, (Febrero 2004), pp. 18 – 25, con el título “*Europe’s problems and Ours*”. La traducción española de este artículo se puede encontrar en la Revista *Debate Actual*, nº 1, Noviembre 2006, CEU Ediciones, pp. 26 a 38.

⁶⁴² La idea de este nuevo laicismo se encuentra en TRILLO FIGUEROA, J., *Una tentación totalitaria. Educación para la Ciudadanía*, EUNSA, Pamplona, pp. 37 a 45.

socavar las raíces cristianas de la Sociedad Occidental⁶⁴³. En la pervivencia de los fundamentalismos religiosos de corte islámico y en el consiguiente terrorismo internacional yihadista, han visto la oportunidad de presentar la Religión como foco de conflictos y equiparar Religión con fundamentalismo, fanatismo e irracionalidad. Es necesario presentar lo religioso como algo ya superado en Occidente y contrario al Progreso afirmando que a medida que una Sociedad se moderniza se seculariza⁶⁴⁴. El miedo a confrontarse con el Islam por las consecuencias que les pudiera acarrear, les hace desconsiderar y atacar el Cristianismo más presente en Occidente y separar del ámbito público todas sus expresiones: crucifijos fuera de las escuelas, desconsideraciones hacia los obispos en la vida pública, y la pretensión de sacar las clases de Religión de la Escuela pública.

Es cierto que en nuestro país el laicismo tiene connotaciones especiales. España ha sido un país confesional durante el periodo de la dictadura franquista. El catolicismo asociado al Espíritu Nacional fue asumido como el fundamento ideológico del Régimen durante casi cuarenta años. Es indiscutible el papel beneficioso de la Iglesia en España durante el periodo de la transición política pero a pesar de eso, en el imaginario de muchos intelectuales laicistas se produce esa asociación entre catolicismo y Estado confesional. Han pasado más de treinta años de aconfesionalidad estatal y sin embargo, la reacción laicista es beligerante contra la Iglesia Católica. Sus posicionamientos en materias tales como la familia, el divorcio, el aborto y el matrimonio entre personas del mismo sexo, son vistos como imposiciones prepotentes de una institución que quiere recuperar protagonismo en la vida política y la reinstauración de la confesionalidad cuando el sentido de la laicidad positiva defendida por la propia Iglesia va en la dirección precisamente de la separación entre Iglesia y Estado. Durante la transición, diversas ideologías y tradiciones aportaron generosamente y cedieron en muchos aspectos para crear unas bases comunes de convivencia reflejadas en el texto constitucional. Entre ellos la

⁶⁴³ CAÑIZARES, A., *Enseñanza religiosa y Educación para la Ciudadanía*, en "Educación para la Ciudadanía, Actas del Curso de Verano organizado por el CEU y la FGM", CEU Ediciones, junio de 2007, p. 13 a 36

⁶⁴⁴ Esta frase y la conexión entre secularización y modernización, la encontramos en el artículo de Richard Neuhaus, publicado en su original en inglés en la revista *First Things* n. 151 (marzo 2005) pp. 58 - 76 con el título "*Secularization doesn't Just happen*". Su traducción al español se encuentra en la Revista *Debate Actual*, n°1, noviembre 2006, CEU Ediciones, pp. 8 a 14.

Iglesia Católica asumió un papel de vital importancia. En 1966, año del surgimiento de la Conferencia Episcopal española, publica un documento con el nombre, “*La Iglesia y el Orden Temporal a la luz del Concilio Vaticano II*”, en él se recapitula las enseñanzas conciliares sobre cuestiones sociales y afirma precisamente que esa unión entre Estado e Iglesia ha dado buenos resultados históricamente en nuestro país pero, “*la Iglesia tendrá que estar muy atenta para no caer en pasividad desidiosa y para mantener en toda su pureza el espíritu de servicio. Deberá, incluso, «renunciar al ejercicio de ciertos derechos legítimamente adquiridos cuando resulte que su uso hace dudosa la sinceridad de su testimonio, o sencillamente cuando las nuevas condiciones de vida exijan una nueva ordenación» (GS n. 76)*”⁶⁴⁵. Posteriormente en otro documento en 1973, renunciaba a los privilegios que le concedía la confesionalidad y en aras de una mayor libertad para sí, revisa algunas cuestiones sobre las relaciones Iglesia – Estado y reformula en aras de la libertad religiosa, el principio de confesionalidad⁶⁴⁶.

Al nuevo laicismo habría que oponerle una nueva laicidad, que como afirma María Elósegui, haga posible encontrar los valores de una ética común que no sean los postulados de una ética laicista e iuspositivista y que reivindique la posibilidad de una ética con Dios que tenga su lugar propio entre una ética laicista y una ética subsumida por las religiones y la posibilidad de una ética aceptada por todos, que no sea relativista, que distinga entre ética y Religión y que a la vez tenga presente la dimensión trascendente de la persona. Por tanto, es posible una asignatura de Educación para la Ciudadanía no fundamentada en una ética civil sin religión, ni en una mezcla de Ética y Religión sino el retorno a una ética clásica fundada en la naturaleza de la persona⁶⁴⁷.

⁶⁴⁵ CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, *La Iglesia y el Orden Temporal a la luz del Concilio Vaticano II*, Instrucción de la IV Reunión de la Comisión Permanente, 29 de junio de 1966, p. 4

⁶⁴⁶ CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, *La Iglesia y la Comunidad Política*, Declaración colectiva del episcopado español, XVII Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal, 23 de enero de 1973, nn. 52 a 57.

⁶⁴⁷ ELOSEGUI, M., *La Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos*, en *Persona y Derecho*, 58, 2008 (I), p. 427.

6. La Tesis de Habermas: Entre Naturalismo y Religión.

Habermas ha puesto este título a una de sus últimas publicaciones en la que trata la necesaria concurrencia y diálogo entre las dos grandes tendencias de nuestra época: el naturalismo científico - secularista y la revitalización de las religiones. Para nosotros y en referencia al tema central de esta tesis, la obra y pensamiento de Habermas sobre todo en sus últimas publicaciones, es expresión de una conducta que es deseable incorporar en nuestro país. Gregorio Peces Barba afirmaba que uno de los grandes temas pendientes en la joven Democracia española es resituar el papel de la Iglesia Católica en su relación con el Estado y en el panorama político, remitiéndole al ámbito meramente privado⁶⁴⁸. Para nosotros, sin embargo, el gran tema pendiente es asumir la necesaria separación Iglesia – Estado, la política y la Religión manteniendo a la vez el diálogo, el mutuo reconocimiento, la colaboración y sobre todo, la libertad de los ciudadanos religiosos para exponer y argumentar racionalmente desde sus creencias las consecuencias políticas de las mismas. Es imposible, en palabras de Habermas⁶⁴⁹, lograr una ética ciudadana si no existe una mutua comunicación y diálogo reflexivo entre la fe y el saber científico, entre las tradiciones religiosas y la cultura secular. Y este diálogo reflexivo no ha existido en la propuesta de esta materia, como prueba la evidente oposición de posiciones religiosas que han visto en ella una imposición de una determinada cosmovisión, la secularista, frente a otras. Sería de desear por tanto que el planteamiento de la nueva asignatura sirviera para situar la relación política y religión no desde la exclusión sino desde el diálogo.

Habermas considera que un Estado no puede gravar a sus ciudadanos con deberes incompatibles con sus creencias pues parte de la base de una visión bastante certera del fenómeno religioso y en concreto de lo que implica la propia fe para un creyente. Percibimos por parte de los defensores de la asignatura una concepción inadecuada de lo que significa la fe en la vida de un verdadero creyente. La fe, afirma Habermas, no es sólo una creencia sino una fuente de energía que alimenta y configura la vida entera del creyente. Este rasgo tan totalizador de la fe, afecta a las convicciones

⁶⁴⁸ PECES BARBA, G., *La España Civil*, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, Navarra, 2005

⁶⁴⁹ HABERMAS, J., *Entre Naturalismo y Religión*, Editorial Paidós, Barcelona, 2006, p. 10 y siguientes.

políticas y son inseparables de ellas. Según Habermas, no se podría escindir al ciudadano en dos morales una pública y una privada como afirman los seguidores de esta asignatura. El Estado no puede pretender que los ciudadanos justifiquen sus posiciones políticas con independencia de sus convicciones religiosas⁶⁵⁰ pues de lo contrario se vulneraría la libertad religiosa como derecho fundamental de los ciudadanos. Los ciudadanos religiosos y no religiosos deben por igual reconocer la justificación y la legitimidad del Estado para poner en práctica leyes y explicarse racionalmente y mutuamente la justificación de sus razonamientos políticos.

Habermas afirma que en la sociedad contemporánea y globalizada coexisten dos cosmovisiones muy distintas en su forma de concebir el mundo, al hombre, la Sociedad y la Política. Por un lado el Naturalismo científico que es consecuencia de la fe en el conocimiento científico y en el progreso desde la Ilustración y pretende comprender a las personas al modo de las ciencias naturales. Para esta *modus* de pensamiento, todo se reduce a lo observable y a su consiguiente instrumentalización y por tanto el espíritu humano puede ser reducido a sustratos y procesos orgánicos⁶⁵¹. Es menester que la razón y el método científico se apliquen también en el ámbito de la acción, desvinculándolo de la tradición y de la autoridad. El ethos de la Ilustración, como afirma Adela Cortina, introduce en los saberes que rigen la conducta la claridad que ya brilla en los saberes propios de la naturaleza⁶⁵².

Por otro lado, existe una cosmovisión religiosa. Asistimos hoy a una revitalización de las religiones y a una cada vez mayor influencia en el ámbito político a nivel global a excepción de Europa⁶⁵³. A partir de los acontecimientos de 1989, las tradiciones religiosas han adquirido una significación política nueva con el surgimiento de fundamentalismos religiosos⁶⁵⁴, el terrorismo internacional, y en países islámicos la consideración de la sharía como ley civil. Esta revitalización del

⁶⁵⁰ HABERMAS, J., *op. cit.* p. 135

⁶⁵¹ HABERMAS, J., *op. cit.*, p. 9 – 10

⁶⁵² CORTINA, A., *Ética Mínima*, Editorial Tecnos, novena edición, Barcelona, 2004, p. 208.

⁶⁵³ En Europa la secularización ha acompañado a la modernización social. Tras los acontecimientos de la guerra de Irak en 2005 se ha producido una escisión en Occidente importante. Mientras en Estados Unidos crece la práctica religiosa en Europa se camina por la vía de la exaltación de los derechos individuales por encima de los colectivos (HABERMAS, J., *op. cit.*, p. 125)

⁶⁵⁴ Habermas considera que los fundamentalismos son consecuencia a la larga de una colonización violenta y una descolonización frustrada y de una visión del capitalismo como factor de desintegración social y desarraigo cultural (HABERMAS, J., *op. cit.*, p. 125).

fenómeno religioso es una respuesta al desafío de la crítica postmetafísica a la modernidad occidental y, en cierto modo, a las consecuencias secularistas de la configuración científico – técnica de la vida política.

En este contexto, observamos que la configuración de nuestra asignatura está en la línea de la primera tendencia, lo que Habermas denomina naturalismo que partiendo de la filosofía racionalista de la Ilustración llega hasta el cientificismo contemporáneo. La Educación para la ciudadanía en nuestro país, como hemos visto en la descripción del pensamiento de Peces Barba, se articula a partir de esta forma de pensamiento, como una ética racional desvinculada y separada de toda autoridad y tradición religiosa que relega lo religioso al ámbito privado. Desde esta concepción excluyente y no integradora se trata de impartir a todos los alumnos una visión unívoca de la persona, de la Democracia y de la Política según los postulados de la mentalidad secular. Es comprensible, por tanto, la oposición a la asignatura proveniente de diversos ámbitos religiosos, pues, los creyentes no se ven retratados en esa ética que se reviste de universalidad pero que en realidad es la forma de pensamiento de una de las dos grandes tendencias centrales de nuestra época sin contar con la otra.

Cabe preguntarse con Habermas, ¿Qué exigencias se requieren para la convivencia pacífica de estas dos cosmovisiones? En primer lugar, afirma Habermas, es condición necesaria la existencia de un Estado laico para garantizar la libertad religiosa, de conciencia y el pluralismo religioso. Pero, laico, no entendido como seguidor de la primera tendencia ya descrita sino un Estado imparcial ante ambas cosmovisiones, consciente de su papel de garante de los derechos de los ciudadanos de ambas tendencias. Sólo así, el Estado hará posible la convivencia en un contexto de pluralismo religioso. Secularización del poder estatal y libertad religiosa son dos caras de la misma moneda⁶⁵⁵ y es lo que garantizaría evitar el conflicto entre religiones y entre el laicismo frente a las religiones. Nos preguntamos si el Estado en nuestro país ha asumido en este ámbito un comportamiento imparcial o si por el contrario se ha decantado por una de las dos cosmovisiones y entendemos que vistas las pretensiones laicistas de la asignatura manifestadas en el Manifiesto ya analizado

⁶⁵⁵ HABERMAS, J., *op. cit.*, p. 10

la respuesta es que sí se decanta por una visión secular y excluyente de la Religión. Es de vital importancia, como afirma Habermas, que el Estado se justifique imparcialmente según argumentos racionales universales, por razones públicas accesibles a todos los ciudadanos y no se legitime por tradiciones religiosas⁶⁵⁶. Pero esta separación necesaria entre Religión y Política no tiene que transformarse en una indebida carga mental y psicológica para los ciudadanos religiosos sino que presupone por un lado la imparcialidad del Estado respecto a las diversas cosmovisiones y que sólo caben razones seculares en su justificación⁶⁵⁷.

Pero esto no es suficiente; es necesario también que las diversas cosmovisiones se pongan de acuerdo entre ellas y de ahí nace la segunda exigencia, que ambos tipos de ciudadanos, religiosos y no religiosos, encuentren en su trato mutuo un modo de convivencia y de solidaridad, conscientes de que ambos pertenecen a una misma comunidad política. En definitiva, se exige, lo que Habermas llama un “comportamiento cooperativo”. En una Sociedad Democrática y liberal, a pesar de las diferencias religiosas los ciudadanos deben respetarse sobre estas cuestiones y reconocerse mutuamente derechos humanos, deben buscar un entendimiento motivado y unos a otros se deben dar buenas razones sobre temas de cariz político y justificarse en cuestiones políticas controvertidas⁶⁵⁸. Hay que evitar una sociedad fragmentada en grupos cerrados en su visión religiosa y buscar un vínculo unificador de solidaridad cívica que no puede ser forzada legalmente. Entre los ciudadanos existe un deber de conducta cívica, un deber moral de civilidad que no puede imponerse sino aprenderse.

La tercera exigencia es, por tanto, iniciar un proceso de aprendizaje en el que se aprenda a escuchar y a argumentar en los debates públicos. El Estado no puede generar con sus propios recursos esta solidaridad cívica y presupone unas mentalidades prepolíticas y modos de pensar que le preceden, que se han formado a través de procesos de aprendizaje históricos. Este proceso de aprendizaje y este esfuerzo común debe realizarse desde el interior de ambas cosmovisiones. Por un lado los ciudadanos religiosos deben aprender a dar razones de su fe, a revelar sus

⁶⁵⁶ HABERMAS, J., *op. cit.*, p. 126.

⁶⁵⁷ HABERMAS, J., *op. cit.*, p. 137.

⁶⁵⁸ HABERMAS, J., *op. cit.* p. 143

planteamientos como creyentes en actitud cognitiva y a hacerse comprensibles. Esto es principalmente papel de la Teología que, como afirma Habermas, ha hecho sus deberes respecto a su adaptación al mundo secular⁶⁵⁹. Las Iglesias presentan argumentos a los debates públicos de modo racional y motivan a sus miembros a la participación política. Los ciudadanos religiosos tienen que aprender a saber dialogar desde su identidad con otras religiones y cosmovisiones, deben aceptar, conocer y valorar la independencia del saber científico e incorporar los valores de una moral universal en el contexto de sus creencias. Estas actitudes se adquieren a través del aprendizaje. En la misma línea, Robert Spaemann, defiende que los cristianos argumentan sus exigencias políticas y sociales no en nombre del Cristianismo sino en nombre de la razón⁶⁶⁰.

Por otro lado, los ciudadanos no religiosos deben aprender a adoptar una actitud cognitiva hacia lo religioso, a tomar en serio las posturas religiosas y no considerarlas absurdas⁶⁶¹. Deben esforzarse por adaptarse a una comunidad con persistencia de comunidades religiosas. Deben renunciar a considerar como superadas las visiones religiosas en el mundo⁶⁶². Para Habermas, esta tarea queda pendiente en el campo de la mentalidad secular. Lo que la Teología ya ha logrado en el campo de las tradiciones religiosas al menos en Occidente, debe hacerse desde el pensamiento postmetafísico que debe estar dispuesto a aprender de la Religión⁶⁶³.

En continuidad con estas ideas de Habermas, en nuestro ámbito español, Andrés Ollero considera que son necesarias tres actitudes. Primero, que los poderes públicos respeten las convicciones de los ciudadanos y no obstaculicen la comunicación y las enseñanzas provenientes de las Religiones hacia los fieles. En segundo lugar, implica

⁶⁵⁹ HABERMAS, J., *op. cit.*, p. 148

⁶⁶⁰ SPAEMANN, R., *Ética política y cristianismo* (Trad. de José María Barrio), Ediciones Palabra, Madrid, 2007, p. 78

⁶⁶¹ En este sentido Habermas critica la excesiva limitación del papel político de la Religión que se propugna desde las posiciones secularistas y laicistas. Afirma: “*La demanda laicista de que el Estado debería abstenerse de adoptar cualquier política que favorezca o que constriña a la Religión como tal y, por lo tanto a todas las comunidades religiosas por igual, equivale a una interpretación excesivamente estrecha del principio de neutralidad*” (HABERMAS, J., *op. cit.* p. 131)

⁶⁶² En este sentido Habermas reconoce el papel positivo de la Religión en la defensa de la Democracia y los derechos humanos como es Martín Luther King y el movimiento de los derechos civiles, así como las raíces religiosas en los movimientos sociales en Estados Unidos y en Europa. Afirma que las tradiciones religiosas están previstas de una fuerza especial para articular intuiciones morales válidos para la vida pública

⁶⁶³ HABERMAS, J., *op. cit.*, p. 148

que los creyentes razonen en la vida pública en términos asequibles a cualquier ciudadano evitando los argumentos de autoridad y se sientan responsables de los problemas suscitados en la convivencia social. Y, por último, que los ciudadanos seculares argumenten y debatan con los ciudadanos creyentes y renuncien a la descalificación y la minusvaloración⁶⁶⁴.

La importancia de este proceso de aprendizaje es tal, que sólo así se evitará la polarización de las dos cosmovisiones con el consiguiente peligro de desintegración social y sólo puede exigirse la ética democrática por igual, cuando ciudadanos religiosos y seculares adopten procesos de aprendizaje complementarios. Una lección para nuestra asignatura que como hemos advertido, en su actual configuración, supone la imposición de una visión secularista a una visión religiosa y no supone una ética común desde el momento que los ciudadanos religiosos la consideran una imposición.

En conclusión, Habermas, considera en primer lugar que la Democracia debe fundarse en la verdad pues si no, pierde su sentido y deja de ser Democracia y el Estado democrático debe ser sensible a esta verdad y debe ser exigente en sus razones. En segundo lugar, la exigencia de fuertes razones para legitimación del Estado liberal requiere un número creciente de ciudadanos procedentes de todas las mentalidades y cosmovisiones que estén a la altura de un “*uso público de la razón*” pero el propio Estado debe reconocer que estas mentalidades son prepolíticas y que por tanto no tiene la capacidad funcional de formarlas. Para lograr este requisito de ciudadanos que estén a la altura de un uso público de la razón se requiere pues, en tercer lugar, un proceso de aprendizaje que logre cambiar y transformar las mentalidades logrando por parte de los ciudadanos religiosos un ejercicio reflexivo de su fe y por parte de los ciudadanos seculares una consideración de los límites y finitud de la razón humana.

⁶⁶⁴ OLLERO, A., *Laicidad y laicismo en el marco de la Constitución Española*, Anuario de Filosofía del Derecho, Tomo XXIV, 2007, p. 271.

7. El significado de los valores morales y Religiosos en la Sociedad Pluralista

Según Ratzinger,⁶⁶⁵ el concepto moderno de Democracia, parece estar unido indisolublemente al Relativismo que se presenta como el garante de la libertad religiosa y de conciencia. Para poder preservar y respetar la libertad de conciencia de los individuos, el Estado no debe sentirse afectado por el problema de la verdad que se considera un concepto meramente privado. Es, esta, la tesis ya expuesta de que la ética privada tendría como lema “La verdad os hará libres” y la ética pública, “La libertad (y con ella se refiere también a la autonomía moral y al subjetivismo) os hará verdaderos”. Mientras que la Religión pone el énfasis en el Bien y en la Verdad, en la Democracia, el punto esencial es la libertad y para garantizarla es preciso que el hombre sea autónomo de cualquier idea de verdad o de bien.

Es preciso reconocer los límites del Estado. El Estado no es absoluto, no es la medida de la verdad, ni es creador de la verdad por tanto no puede producir la verdad por sí mismo, ni puede enseñar la verdad desde sus mismas fuentes, ni desde la ley, ni desde las mayorías, ni desde su ideología. Sin embargo, el Estado necesita un mínimo de verdad y de conocimiento de bien para garantizar un orden social en el que se pueda convivir. Como no la encuentra dentro de sí mismo, el Estado tiene que acudir fuera a buscar esa verdad mínima. ¿Dónde? En consideraciones prepolíticas que le anteceden y, como afirmó el propio Ratzinger en una obra posterior, en un encuentro dialogante entre Fe y Razón que mutuamente se purifican⁶⁶⁶. De ese encuentro se pone de manifiesto un consenso fundamental que remite a una “racionalidad común”⁶⁶⁷. En ese ámbito exterior al Estado se juega el papel de la Religión en la política y en una Sociedad pluralista: separada del Estado, sin confundirse con el Estado pero nutriéndole a la vez de convicciones y de verdades en esa mutua relación entre Fe y Razón⁶⁶⁸.

⁶⁶⁵ En las líneas que siguen pensamos abordar el significado de los valores religiosos en una sociedad pluralista, a partir del pensamiento del entonces Cardenal Ratzinger en su artículo con el mismo nombre recogido en su obra, “Verdad, Valores y Poder. Piedras de toque de la Sociedad Pluralista”.

⁶⁶⁶ RATZINGER, J., *Las bases prepolíticas del Estado Liberal*, trad. Manuel Jiménez Redondo, en Revista Pasajes de Pensamiento Contemporáneo, Editada por la Universidad de Valencia y Fundación Cañada Blanch, Otoño 2005, p. 80

⁶⁶⁷ RATZINGER, J., *Verdad, valores y Poder. Piedras de toque de la Sociedad Pluralista*, Editorial Rialp, 4ª Edición, Madrid, 2005 (Traducción de José Luis del Barco), p. 104.

⁶⁶⁸ RATZINGER, J., *op. cit.*, p. 103 – 105.

En el libro que hemos referido se contiene el texto de un discurso que el cardenal Ratzinger pronunció en 1992 en París con motivo de su admisión como Miembro de la Academia Francesa de las Ciencias Morales y Políticas, sustituyendo a Andrei Sajarov, científico y disidente de la política comunista de la Unión Soviética. En la primera parte de su discurso, Ratzinger, hace un bello panegírico del pensamiento de su antecesor en la Academia y cuenta una anécdota que nos parece muy significativa al caso. En 1955, en un banquete conmemorativo por la finalización de unas pruebas militares con armas termonucleares en las que habían fallecido un soldado y una niña de dos años, Sajarov, levantó su copa y brindó para que las armas soviéticas jamás fueran utilizadas en ciudades. El alto oficial que dirigió las pruebas, en su respuesta, alegó a Sajarov que como científico debería utilizar su inteligencia para construir y perfeccionar las armas pero no para decir cómo utilizarlas. Sajarov, respondió: *“Ningún hombre puede rechazar su parte de responsabilidad en aquellos asuntos en que depende la existencia de la Humanidad”*⁶⁶⁹. Tal vez, sin saberlo, el oficial ruso había negado la capacidad moral en el que todos los hombres son competentes. Sajarov fue apartado de la vida pública por defender la primacía de la conciencia frente a una moral de Estado que le constreñía a utilizar sus conocimientos científicos para matar personas y frente a ella, defendió la demanda pública de la conciencia.

Apartarse de las grandes fuerzas morales y religiosas, afirma Ratzinger, es el suicidio de una cultura y de una nación⁶⁷⁰. Es precisamente ese, el papel que la Iglesia Católica tiene en el panorama político, el de ser una *“comunidad de convicciones”* el de hacer presente las grandes fuerzas morales *“de modo que surja con fuerza renovada aquella fuerza de los valores sin la que no es posible la libertad común”*⁶⁷¹.

⁶⁶⁹ RATZINGER, J., *op. cit.*, p. 29

⁶⁷⁰ RATZINGER, J., *op. cit.*, p. 39

⁶⁷¹ RATZINGER, J., *op. cit.*, p. 40

8. La cuestión de la Autonomía Personal y moral en la Educación para la Ciudadanía

Tras la cuestión del laicismo de la asignatura hay muchos temas de fondo (el papel de la religión y de la Iglesia en la configuración de un ethos común, las relaciones con el Estado, la presencia de lo religioso en la vida pública, la libertad religiosa y otros más). Pero entendemos que una de las cuestiones fundamentales es el tema de la autonomía moral o de la autonomía personal del sujeto.

Para sus defensores, la asignatura debe formar en la autonomía personal desvinculando al alumno de cualquier moral externa y ajena de modo que le haga capaz elegir la suya propia. Como afirma Peces Barba, la Educación para la Ciudadanía se justifica como formación ética personal en cuanto que existe una dependencia del desarrollo personal respecto de una Sociedad Libre y democrática⁶⁷². Es decir, para enseñar a vivir en Democracia hay que cambiar antes a la persona que requiere previamente una especie de “conversión civil”, una catarsis de la conciencia de modo que no se reconozca en la vida pública ninguna verdad objetiva (religiosa o no). Sólo así será posible la convivencia y el pluralismo y a ello pretende contribuir los contenidos de la materia.

Los Decretos señalan como el primer objetivo de la asignatura, el “desarrollar una autonomía personal”⁶⁷³. A nivel metodológico, el punto de partida es siempre la persona como ser autónomo para a partir de ahí abrirse poco a poco a la convivencia con los demás y a la vida en comunidad. A través de la asignatura se pretende fortalecer esa autonomía personal de los alumnos para que construyan su pensamiento y un proyecto de vida propios⁶⁷⁴.

Si históricamente el contenido de la ética pública surge a partir de la Ilustración por la desvinculación de la moral religiosa y teológica es necesario recorrer el mismo camino a nivel personal por los alumnos, desvinculándoles de cualquier moral extraña o ajena a ellos. A partir de ese momento en que se libera de los vínculos

⁶⁷² PECES BARBA, G., *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Espasa, Madrid, 20007, p. 12.

⁶⁷³ Primer Objetivo de la asignatura en Educación Primaria (DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, Anexo I, (B.O.E. de 8 de diciembre), p. 43081)

⁶⁷⁴ DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, (B.O.E de 5 de enero, p. 716)

religiosos el individuo recobra su autonomía y su visión propia. La única postura religiosa aceptable es el subjetivismo religioso, porque es la única compatible con la dignidad del ser humano y con el valor de la conciencia personal. La idea de una Iglesia que actúa desde fuera del ser humano imponiéndole verdades que debe creer y debe practicar no es compatible con la Democracia⁶⁷⁵. Por eso el mantenimiento de las creencias y de la propia fe, es válido siempre que no sobrepase la frontera de lo público. La libertad es el primer valor y es la fuente de la verdad, por eso el lema de la ética pública es “La libertad os hará verdaderos” y auténticos, la que nos hacer ser nosotros mismos.

De este modo, los autores valedores de la asignatura la justifican como un conjunto de enseñanzas que debe desvelar al estudiante los caminos para alcanzar esta autonomía personal con el descubrimiento de sus capacidades, sobre todo la razón, que son signo de su dignidad y que le debe llevar a elegir libremente su propia ética privada⁶⁷⁶. Pero el principal obstáculo para lograr estos objetivos sería la oposición de la Iglesia Católica que se autoconcibe como portadora de verdades metahistóricas por encima de toda moral y de la autonomía personal. El centro de la crítica a la Iglesia es que ésta se hace intérprete único de la verdad y pretende que su propia concepción del bien y la verdad sea el núcleo definidor de la ética pública y eso es incompatible con la Democracia, con el pluralismo ético y con la idea de la autonomía moral⁶⁷⁷.

Llegados a este punto, conviene preguntarse sobre el concepto de autonomía personal y de autonomía moral y sobre el verdadero pensamiento de la Iglesia sobre el mismo para aclarar si la crítica a la Iglesia está fundamentada o no. Para aclarar estos puntos nos vamos a servir de la concepción de la conciencia moral en el pensamiento de Joseph Ratzinger y la distinción entre autonomía personal y autonomía moral en la obra de Francesco Viola.

En primer lugar, conviene situar el tema de la autonomía en sus justos términos y para ello es necesario unirlo al tema de la conciencia entendida como norma suprema

⁶⁷⁵ PECES BARBA, G., *op. cit.*, p. 84

⁶⁷⁶ PECES BARBA, G., *op. cit.*, p. 11 - 12

⁶⁷⁷ PECES BARBA, G., *op. cit.*, p. 84

del actuar del hombre que ha de seguir incluso contra la autoridad⁶⁷⁸. De esta forma se contestaría al prejuicio de que la moral cristiana es la moral de la autoridad y una moral heterónoma cuando en realidad es la moral de la conciencia individual abierta a la verdad. La Iglesia puede suministrar material a la conciencia pero ésta se reserva siempre la última palabra. La conciencia es la norma suprema del actuar del hombre, pero ello no quiere decir que cada hombre subjetivamente se haga su propia moralidad y construya sus propias convicciones éticas pues la conciencia debe estar abierta a la verdad y ello la hace compatible con la objetividad de la norma moral. Si no fuera así, caeríamos en el peligro de un subjetivismo de la conciencia que no escucha la voz que le interpela sino que se encierra en sí misma y se convierte en excusa para el conformismo moral. La conciencia no se norma a sí misma sino que recibe su racionalidad de la verdad moral objetiva, la ley natural. Por eso el convencimiento subjetivo y la seguridad y falta de escrúpulos que se derivan del subjetivismo no exculpan al hombre. El sentimiento de culpa es la clave para entender la disonancia entre la conciencia normada y la ley natural que le norma. El hombre que no es capaz de sentir culpa está moralmente enfermo y el enmudecimiento de su conciencia al fin y al cabo le deshumaniza. Así pues, la verdad enlaza la subjetividad y la autoridad. Es el comportamiento adecuado entre dos extremos: el subjetivismo autónomo en el que el ser humano crea sus propias convicciones éticas y la moral heterónoma que consiste en actuar según los dictados de una autoridad que es, como Peces considera, la moral de la Iglesia y que es perfectamente respondido por el pensamiento de Joseph Ratzinger.

En segundo lugar, Francesco Viola, en su obra “*De la naturaleza a los Derechos*”⁶⁷⁹ considera que uno de los rasgos de nuestra época es la tendencia a enfatizar la autonomía moral del individuo y a la construcción del propio proyecto de vida. Distingue claramente entre dos términos que los Decretos parece confundir: Autonomía moral y autonomía personal. La autonomía moral es la relación que el sujeto tiene con los principios morales y las razones por los que éstos vienen

⁶⁷⁸ RATZINGER, J., *Verdad, valores y Poder. Piedras de toque de la Sociedad Pluralista*, Editorial Rialp, 4ª Edición, Madrid, 2005 (Traducción de José Luis del Barco), p. 43

⁶⁷⁹ VIOLA, F., *De la naturaleza a los derechos* (Trad. Vicente Bellver), Editorial Comares, Granada, 1998, p. 337 a 352.

adoptados como guías de la vida moral. Es una propiedad del sujeto moral que le convierte en agente y que consiste en darse a sí mismo las reglas del bien y del mal y son lo contrario de recibirlos pasivamente o por tradición. En este sentido todo hombre es autónomo moralmente pues cada hombre opta por un código moral, por seguir o no seguir una verdad moral que le precede. Entendemos, que cuando Peces habla de autonomía moral, a lo que se está refiriendo en realidad es a la autonomía personal.

La autonomía personal (término adoptado en los Decretos) es sin embargo un ideal de vida que hace de la propia autonomía un valor supremo. Es la exaltación del subjetivismo y presupone que la vida de cada ser humano se va realizando a base de opciones tomadas ante una multiplicidad posible. Lo que interesa realmente no es la opción tomada, si es buena o es mala, sino la capacidad para tomarla por el sujeto. Esto en la ética contemporánea tiene su influencia en la concepción de los derechos humanos. Éstos están basados en la autonomía moral del individuo en permitir el ejercicio de su libre opción moral. Pero hoy existe la tendencia a basarlos en la autonomía personal, en mantener la posibilidad de opción entre las muchas opciones y a justificarla no en base a si está bien o mal. Como crítica, pues, a esta idea de la autonomía personal, Viola afirma que ésta no puede ser absoluta y que requiere un horizonte común de inteligibilidad por el que las cosas adquieren significado. Si la autonomía personal se absolutiza y al hombre se le concibe con capacidad de opciones múltiples se conduce a negar el horizonte de significado de cualquier opción y por tanto a considerar que todas las opciones pierden su valor. La autonomía no es un valor en sí, pues tiene que ir acompañado del valor de los contenidos de nuestra vida. Nuestra vida no es buena porque la hayamos elegido nosotros sino porque tiene un valor dentro de un horizonte común de inteligibilidad. De esta forma, la cuestión del Bien es, como afirma Viola, la cuestión fundamental por la que tiene sentido ser autónomo en sentido moral⁶⁸⁰.

Recapitulando, la autonomía moral es una propiedad esencial de todo ser humano en cuanto lo constituye agente moral, capaz del bien y del mal. Por tanto todo ser humano es autónomo moralmente. En segundo lugar, la autonomía a la que se

⁶⁸⁰ VIOLA, F., *op.cit.*, p. 351.

refieren los decretos es la autonomía personal que hace de la autonomía un fin en sí mismo sin preguntarse sobre la bondad o maldad de los actos y de las opciones tomadas. Pretende formar a los alumnos para construir su propio proyecto de vida, sin dotarles de un horizonte de significado, y sin plantearse ni las motivaciones, ni las razones, ni los fines. Y por último, la idea de la moral cristiana como moral heterónoma no se corresponde con la verdad, pues, es la moral de la conciencia a la que siempre hay obligación de obedecer que debe estar interpelada por la verdad moral.

9. La creación de puentes y de entendimiento entre ambas cosmovisiones

A través de estas líneas que siguen pretendemos recapitular las ideas fundamentales de la postura laicista en torno a la asignatura y realizar un juicio crítico de la misma emitiendo a la vez las posibles vías de encuentro que puede haber entre ambas cosmovisiones.

En primer lugar, creemos que la postura laicista de la asignatura, como expresión de una moral secular y laica que pretende ser ética pública común a todos los ciudadanos y que requiere como necesidad, el relegar las morales personales y las creencias al ámbito privado, se funda en un desconocimiento de lo que significa lo religioso, su sentido moral y el acto de fe. Habermas, sin embargo, parte del sentido verdadero de lo que significa creer, como hemos reflejado en párrafos anteriores. Creer es un acto totalizante, que prefigura la existencia entera del creyente, que afecta a todos los estratos de su vida, no sólo a la relación con Dios sino a su relación consigo mismo, con los demás, en el ámbito privado y en el ámbito público. Afecta a toda la persona y por tanto también a su dimensión política. Las opiniones y las opciones políticas del creyente no deben ser independientes de su visión de fe. Es la misma persona el creyente y el ciudadano, el que vive de la fe y el que pertenece a una comunidad política y ambas dimensiones no se pueden escindir. Pretender del creyente que tenga una moral en lo privado y una moral en lo público supone incitarle a una esquizofrenia moral, a una hipocresía social que el creyente no puede aceptar. Es curioso que, los promotores de la asignatura para garantizar supuestamente la libertad religiosa y el pluralismo moral propongan una ética pública relegando las diversas éticas que forman la pluralidad, al ámbito privado. Para

supuestamente garantizar la libertad religiosa, la vulneran, le restan virtualidad, la limitan y la recluyen. No es garantizar la libertad religiosa impedir su intervención y expresión en el ámbito público. Pretenden defender la libertad religiosa, vaciándola de contenido.

Este desconocimiento de lo que es la fe y el sentido moral religioso, parece agudizarse y extenderse en una Sociedad que opta por recortar el ejercicio de la enseñanza religiosa escolar y desconsiderarla y minimizarla en el ámbito educativo y ello provocará más prejuicios a la hora de considerar el fenómeno religioso en general y el cristianismo y la Iglesia en particular. Habermas afirmaba, como hemos visto, que la cosmovisión secular tiene una tarea pendiente que es la tarea de valorar lo religioso, de tomarlo en serio, y de ofrecerle una verdadera consideración. En Europa, se han dado pasos en los últimos años en este sentido. Basta mirar la consideración de la laicidad positiva preconizada desde la laica Francia y el artículo del primer ministro británico ante la visita del Papa al Reino Unido en septiembre de 2010⁶⁸¹. Este desconocimiento de lo religioso y de lo que supone la fe, se extiende también a la concepción de laicidad que tiene la Iglesia. Se ha querido ver una intencionalidad en los pronunciamientos eclesiásticos que no son verdaderos. Se cree en distintos ámbitos intelectuales que la Iglesia pretende un retorno nostálgico al monismo plural y a la confesionalidad, y, como hemos pretendido probar, nada más alejado de la realidad. La Iglesia defiende con claridad la independencia y la separación de Religión y Política pero a la vez defiende la libertad religiosa y la convicción de que un acuerdo de fondo sobre una verdadera ética común fundada en la verdad sobre el hombre es necesaria y a la que ella aporta su patrimonio moral junto a las demás instancias que forman el abanico de la pluralidad social. Igualmente se desconoce el papel de la Iglesia Católica en España durante el periodo de la transición. Ya hemos explicado el papel de la Iglesia Católica en España a partir del Concilio Vaticano II, reformulando la confesionalidad, que fue una opción tomada por el Estado no por la Iglesia, renunciando a los privilegios de los que

⁶⁸¹ Nos referimos al artículo publicado en la Tercera del diario ABC del 17 de septiembre de 2010. En ella se publica un artículo escrito por David Cameron, primer ministro del Reino Unido, en el que reconoce el papel de las enseñanzas sociales de la Iglesia Católica y su papel beneficioso para la sociedad británica y en la que afirma valorar la contribución de las religiones a la Sociedad y que su mensaje puede ayudar a plantearse preguntas sobre la marcha de la Sociedad y la convivencia.

gozaba en bien de la libertad religiosa y garantizándose, por todo ello, un espacio de libertad e independencia del poder político. Cuando llegó la Transición, la Iglesia asumió y defendió la aconfesionalidad del Estado sin ningún problema, pues, es el status que mejor garantiza su independencia para defender la dignidad de la persona humana y estar al servicio de todo hombre.

Los entornos laicistas se han llenado de prejuicios que no están fundados en la realidad, de una Iglesia retrógrada, enemiga del progreso, superada y sin protagonismo en la vida social, contraria a la libertad religiosa y al pluralismo y una Iglesia prepotente que pretende ser la única depositaria de la verdad. Nada más lejos de la realidad. Como afirma Andrés Ollero, el problema del laicismo gira en torno a la valoración positiva o negativa que se tenga del fenómeno religioso. Si es visto como elemento perturbador, privado de racionalidad en el debate y con referencias continuas a argumentos de autoridad, la consecuencia inmediata será un laicismo no neutral y sí neutralizador que tratará de excluir ese fenómeno de la vida pública⁶⁸². Si la visión de lo religioso es positiva y se valoran sus aportaciones a la vida social la consecuencia será una actitud de cooperación y de laicidad positiva.

Entendemos que en España hace falta un verdadero encuentro entre la mentalidad secular y las tradiciones religiosas. Hace falta dejar de mirarse con desconfianza y abordar un diálogo profundo, dándose mutuamente razones, aceptando ambas ser parte de una misma comunidad política. Es importante conocer el fenómeno religioso y la influencia del Cristianismo y de la Iglesia Católica en nuestra cultura nacional y europea. Sólo así, se evitarán los prejuicios y la ignorancia religiosa que siempre será un empobrecimiento cultural y espiritual. Por su parte, las iglesias y confesiones deben ofrecer motivaciones racionales de sus creencias y los ciudadanos religiosos deben ofrecer razones convincentes de sus opciones políticas cuando éstas estén fundadas en motivaciones religiosas. Deben hacerse comprender y comunicar sus razones, respetar la legítima laicidad del Estado y la separación de órdenes sin que ello suponga para ellos una división moral entre la vida pública y privada. Este es, a nuestro juicio, la verdadera tarea pendiente de nuestra joven Democracia, enfocar desde ambas partes, con madurez y sin prejuicio, la cuestión religiosa y para lo cuál

⁶⁸² OLLERO, A., *Laicidad y Laicismo en el marco de la Constitución Española*, Anuario de Filosofía del Derecho, Tomo XXIV, pp. 274 – 276.

la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía podría ser una magnífica oportunidad.

CAPÍTULO 11.- ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. LA EDUCACIÓN AFECTIVA EMOCIONAL Y LA IDEOLOGÍA DE GÉNERO.

1. Introducción

En todos los capítulos anteriores ha existido una idea de trasfondo que pretendemos analizar en este. Se trata de la configuración antropológica de la asignatura. En el capítulo anterior hemos concluido que su laicismo encubierto se vincula necesariamente a una determinada concepción de la persona entendida como ser autónomo, autor de sí mismo, independiente en su ser personal, sin referencia a la trascendencia y abierto a una múltiple gama de posibilidades de realización a las cuales puede optar sin sujeción a una naturaleza humana que lo defina. Es evidente la importancia de descifrar la concepción antropológica de la asignatura, pues, es la que fundamenta la concepción de los derechos humanos, la construcción de la propia identidad como uno de sus fines y la realización del propio proyecto de vida. Hemos afirmado hasta ahora, que la asignatura se presenta ante todo como una formación ética tanto en su dimensión personal como social. Pero la asignatura es, ante todo, una “antropología” pues presenta un modelo de persona de la cuál se derivarán las consecuencias éticas que definen un modo de ser del hombre.

A través de estas líneas pretendemos desentrañar esta concepción de lo humano presente en la configuración de la asignatura. El método que utilizamos es, en primer lugar, descifrar sus claves antropológicas presentes en el currículo. En segundo lugar, analizaremos el pensamiento antropológico, tanto de los intelectuales que pretenden fundamentarla antropológicamente, como de aquellos que, de alguna forma, han elaborado un pensamiento crítico hacia ella. En tercer lugar, tratar la antropología subyacente a la asignatura, nos hace irremediamente tratar dos cuestiones íntimamente relacionadas, la cuestión de la ideología de género y la cuestión de la educación afectivo emocional. Por último, realizaremos un juicio crítico conclusivo.

2. La Antropología subyacente a la asignatura a partir de los Decretos

La Educación para la Ciudadanía se encuadra dentro de un contexto educativo muy concreto diseñado a partir de la Ley Orgánica de Educación. Se presenta ante todo como un modelo educativo. Se ha puesto mucho énfasis en los contenidos políticos, jurídicos, sociales y éticos de la asignatura y tal vez se ha perdido de vista su sentido y su naturaleza educativa. Por encima de todo es, “Educación”, y como tal, comparte los mismos fines y objetivos de todo modelo educativo y trata de construir a la persona, desarrollar sus capacidades, conformar su identidad y configurar su compromiso con la realidad. Por tanto, las implicaciones antropológicas de la asignatura son obvias. Mediante ella se pretende realmente forjar un tipo de persona, y como tal afecta a todas sus dimensiones, ayudándole a desarrollar su autoestima, conformar su afectividad, canalizar y expresar sus emociones, conocer los principios éticos, motivar a participar en la vida social, tener una determinada actitud respecto a la sexualidad y enjuiciar la realidad. Es decir, en ese entramado de contenidos, actitudes, habilidades y competencias que forman la asignatura, se engloba la totalidad de la persona y afecta a todas y a cada una de sus potencialidades.

En capítulos anteriores ya lo habíamos referenciado. El fin de la asignatura es enseñar a convivir, vivir en Democracia, compartir una misma ética pública pero el punto de partida, es la persona. Se trata de cambiar primero todos los aspectos de la persona, forjar su propia identidad, controlar las emociones, sus relaciones personales y familiares y lograr la autonomía personal, hacerlo consciente de sus derechos y obligaciones para, poco a poco, abrirlo a la convivencia interpersonal, social y así ejercer de forma eficaz y responsable la ciudadanía. El propio Peces Barba afirma: “*esa dependencia del desarrollo personal respecto de una vida social libre y democrática justifica la Educación para la Ciudadanía*”⁶⁸³. Es necesario formar a la persona para poder contribuir a un determinado tipo de Sociedad.

El primer bloque de contenidos, en Primaria, se denomina “la Autonomía, la identidad y las emociones” y en él, además, se trata el tema del propio bienestar y la valoración de los intereses propios y de los demás y los primeros objetivos son

⁶⁸³ PECES BARBA, G., *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Espasa, Madrid, 20007, p.12

desarrollar la autonomía personal, la autoestima y las habilidades emocionales. Recordemos la distinción, ya analizada en el capítulo precedente, entre “autonomía moral” como independencia para escuchar la voz de la conciencia, para ejercer la propia libertad sin coacción interna y externa, y “autonomía personal” como autosuficiencia del ser humano, desvinculación del Absoluto y a la vez absolutización del propio “yo”. Como afirma la profesora Encarnación Fernández los seres humanos no somos independientes por naturaleza sino libres y relacionales con los demás⁶⁸⁴. Sólo en el sentido moral somos autónomos. La dimensión social de la persona impide que ningún ser humano sea autónomo en el sentido personal y absoluto.

Igualmente en Secundaria el bloque II trata de las relaciones interpersonales, la dignidad personal, la educación afectivo-emocional. En Secundaria, los primeros objetivos son, reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, desarrollar y expresar los sentimientos, emociones y la iniciativa personal. Afecta a todas las relaciones interpersonales: las relaciones entre hombres y mujeres, padres-hijos, relaciones familiares y el cuidado de los dependientes.

El hecho de que la Filosofía sea subsumida por “Filosofía y Ciudadanía” es elocuente de la aspiración antropológica de la materia, pues, pretende presentar una determinada concepción del ser humano⁶⁸⁵. La filosofía, más allá de ofrecer una visión antropológica, pretende, con la nueva asignatura, “*retomar lo que es la ciudadanía y reflexionar sobre su fundamentación filosófica*”⁶⁸⁶. El hombre es sustituido por el ciudadano y éste es el interés central de la Educación para la Ciudadanía. El propio Decreto lo establece: “*así culmina la propuesta de Educación para la Ciudadanía que los alumnos ha ido recibiendo a lo largo de la*

⁶⁸⁴ FERNÁNDEZ, E., *Igualdad y Derechos Humanos*, Tecnos, Madrid, 2003, p. 34

⁶⁸⁵ En Bachillerato el DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre ,por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, p. 45391, se establece que: “*La filosofía es una actividad reflexiva y crítica que a partir de las aportaciones de las ciencias y otras disciplinas pretende realzar una síntesis global acerca de lo que es el hombre, el conocimiento, el comportamiento adecuado y la vida social y política*”. Esta nueva materia bajo el nombre de Filosofía y Ciudadanía, asume por completo la visión filosófica en todas sus dimensiones y forma parte de la nueva área de Educación para la Ciudadanía.

⁶⁸⁶ DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre ,por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, p. 45391

Secundaria”⁶⁸⁷. Si por medio de la Filosofía se cuestionan los grandes interrogantes del ser humano y la Educación para la Ciudadanía engloba a la Filosofía, entonces, los aspectos humanos son aspectos de la ciudadanía. De ahí, la deducción es clara: “*Todo es Política*”.

El currículo de Bachillerato ofrece una aproximación más filosófica del término persona y lo hace a partir de tres dimensiones: la biológica (a partir de la teoría de evolución y del proceso de hominización), la sociocultural (a partir de la tensión entre naturaleza y cultura e individuo y Sociedad) y la simbólica (a partir de la relación lingüística y simbólica del sujeto con el mundo). Al ser humano se le reduce a estas tres dimensiones y omite otras como la trascendente y metafísica.

Se trata de analizar lo humano como una realidad compleja y pluridimensional abierta a múltiples expresiones y posibilidades que se va constituyendo a través de esa dialéctica individuo–sociedad y naturaleza-cultura⁶⁸⁸.

Como ejemplo, analizamos el tratamiento de la concepción de la persona humana en libros de texto de Filosofía y Ciudadanía. En el de la Editorial Santillana y Bruño, se explica el origen de la realidad humana desde una perspectiva meramente biológica a partir de la Teoría Evolucionista sin referencias metafísicas. La interioridad del ser humano se debería a una dimensión intracorpórea que modula nuestra vida psíquica y los propios sentimientos pero todo tiene una explicación meramente biológica. El hombre, como homínido, se diferencia del resto del Reino Animal por determinados aspectos bioquímicos, genéticos, y anatómicos y entre las diferencias tiene especial importancia el desarrollo del cerebro. Es este desarrollo cerebral el que hace posible la cultura y explica las diferencias de comportamiento con los animales⁶⁸⁹. En el libro de la Editorial Bruño, afirma, que la naturaleza humana se refiere a los determinantes genéticos que un individuo tiene desde su nacimiento. El cerebro y el lenguaje, serían factores determinados genéticamente⁶⁹⁰.

⁶⁸⁷ DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, p. 45391.

⁶⁸⁸ DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, p. 45393. Esta idea es ambigua pues puede entenderse como expresión de la idea de autonomía personal analizada en el anterior capítulo de modo que no existiría naturaleza humana.

⁶⁸⁹ REDAL, E (coord.), *Filosofía y Ciudadanía*, 1º de Bachillerato, Editorial Santillana, Madrid, 2008, p. 109.

⁶⁹⁰ CORCHO, R, CORCHO, A., *Filosofía y Ciudadanía*, 1º Bachillerato, Editorial Bruño, Madrid, 2008, p. 125

Implica, por tanto, una visión totalmente mecanicista y científicista de la persona. Igualmente en la editorial Anaya se omite cualquier referencia metafísica sobre el origen del hombre reduciéndolo a pura evolución biológica⁶⁹¹.

Otra diferencia importante es la capacidad de simbolización (el ser humano se comunica mediante símbolos mientras que, el animal, se comunica a través de signos naturales. El hombre es capaz de convertir los signos en símbolos y de concebir ideas universales y abstractas. La cultura es eminentemente simbólica pues es la forma en que el ser humano interpreta la realidad, la constituye y la expresa.). Igualmente nos diferencia la vida en realidad (el hombre es consciente de la realidad, es un ser de realidades como afirmaba Zubiri), el sentimiento del propio cuerpo (la toma de conciencia del propio yo), la apertura al mundo ya que puede superar las dimensiones espacio temporales, el ser poseedor del libre albedrío con capacidad de no determinarse por el instinto, su inconclusión, el ensimismamiento y la capacidad de imaginar y de razonar.

De entre todos, la cultura es el rasgo diferencial más importante. La naturaleza humana es biología, pero su gran valor se lo proporciona la vida cultural. Se entiende por cultura el conjunto de lenguajes, leyes, instituciones, artes y otras expresiones, que el ser humano ha producido como consecuencia de su vida en Sociedad. La cultura, además de ser un producto del ser humano, es el instrumento por el que la Sociedad configura al individuo. Para comprender al hombre no basta con la dimensión biológica sino que es necesaria la comprensión cultural del hombre que vive en Sociedad⁶⁹². Es decir, sólo como ciudadano puede comprenderse verdaderamente al ser humano. La cultura constituye a las personas y es su segunda naturaleza. La naturaleza humana, por tanto, tiene una dimensión biológica que hace de plataforma para que sea posible la otra dimensión, la cultural. El individuo humano, por tanto, es debido a la Sociedad y de esa forma todo el individuo se siente debido a la Sociedad. Adquirimos, tal como se percibe en el currículo de la

⁶⁹¹ IZUZQUITA, I., CORRELLANO, L, FRECHILLA, A.R, PEÑA, J.V., VILLAMAYOR, S, *Filosofía y Ciudadanía*, 1º Bachillerato, Anaya, Madrid, 2008, pp. 34 y ss. Igualmente ver, BUGARIN, A., *Filosofía y Ciudadanía*, 1º Bachillerato, Editorial Everest, León, 2008, p. 80 y ss.

⁶⁹² REDAL, E (coord.), *op. cit.*, p. 116.

asignatura, una identidad personal a la vez que adquirimos una identidad social y compartimos unos valores con otras personas.

En conclusión, los aspectos que, a nuestro modo de ver, conceptualizan al ser humano en base a la asignatura son: Primero, la clave para entender al hombre es la biología y la cultura. Lo que constituye al ser humano es su desarrollo cerebral que hace posible la vida cultural. Segundo esta vida cultural no es sólo producida por el hombre sino que en cierto modo lo recrea y lo define. Tercero, el hombre se reduce a ciudadano y como consecuencia el objetivo de la asignatura consistirá en enseñar a ejercer la ciudadanía a partir de una educación que afecta a todas las dimensiones de la persona: su moral, sus emociones y sentimientos, su afectividad, su inteligencia y sus relaciones interpersonales y familiares para, así, enseñarle a convivir en una sociedad plural y globalizada.

3. El Fundamento Antropológico de la asignatura.

Del pensamiento de Peces Barba se deducen los fundamentos antropológicos de la asignatura y se concreta en estos aspectos: Primero, la asignatura presenta a un hombre secularizado, liberado de las “tutelas eclesiales”, autónomo e independiente. Segundo, nos presenta a un hombre “centro del mundo y centrado en el mundo”. Y, Tercero, un hombre cuyo estatus superior es el rango de ciudadano. En torno a estas tres ideas se forja toda la antropología de la asignatura y muestran un proceso histórico que en cierto modo se reproduce en la asignatura: el ser humano a partir de la Ilustración se libera de referencias religiosas y se convierte en el centro del cosmos, de la acción política, de la ciencia, de la Sociedad, centrándose en el horizonte inmanente que tiene delante, el mundo. Liberado, autónomo e independiente, adquiere la capacidad de participar libremente en la vida social y política que lo convierte en ciudadano. Surge así la Democracia y los derechos humanos. El proceso va de lo personal a lo social, igual que pretende la asignatura. El fin de la asignatura, por tanto, es esencialmente “antropológico”. El objetivo es

que, el hombre, alcance su autonomía, forje su identidad, elija libremente su ética y su moral sin ninguna conexión con lo trascendente y con lo metafísico⁶⁹³.

En primer lugar, presenta un hombre secularizado. Peces describe el proceso histórico de la liberación del hombre de cualquier referencia teológica. A partir de la Ilustración se pretende dar a la dignidad humana una fundamentación secular desvinculándola de cualquier consideración metafísica y, que pasa, por la secularización del hombre “centro del mundo y centrado en el mundo”, por su independencia y autonomía respecto a lo religioso. Esta necesidad de secularizar la idea de dignidad humana, lleva a la consideración del hombre como aquel que es distinto a los animales, que tiene capacidad de razonar, de comportamiento moral, de comunicación, de cultura, de arte y estética. Estos rasgos que lo diferencian de los animales suponen la marca de su dignidad⁶⁹⁴. No se acude a ninguna referencia divina. Para Peces, las concepciones teístas del ser humano son peligrosas por el papel que otorgan a las Iglesias en la interpretación de la dignidad del ser humano. La dignidad del ser humano, por tanto, es Autónoma de lo divino; es compatible con una raíz religiosa pero incompatible con una vinculación eclesial. Sólo desde el individualismo religioso se es capaz de fundamentar la dignidad humana que presupone un ser humano autónomo, liberado e independiente⁶⁹⁵. Esta “liberación”, es, para Peces, el primer atisbo de la ciudadanía y los derechos humanos⁶⁹⁶.

En segundo lugar, si pudiéramos encontrar una frase que sintetizara la concepción antropológica de la asignatura sería la que Peces recoge como herencia del pensamiento Ilustrado. Dice Peces que la asignatura considera al hombre “*centro del mundo y centrado en el mundo*”⁶⁹⁷. Se corresponde con la concepción kantiana del ser humano como fin en sí mismo que nunca puede ser considerado como medio. La primera parte de la frase está referida al antropocentrismo, a considerar al hombre

⁶⁹³ Por eso es importante resaltar que el fundamento del laicismo de Peces es su pensamiento antropológico. Es necesario liberar al hombre de las tutelas eclesiales y por eso la Iglesia es el principal obstáculo para esta liberación (Cfr. PECES BARBA, G., op. cit., p.16)

⁶⁹⁴ PECES BARBA, G., en el estudio introductorio “*Dignidad Humana, Derechos Humanos y diversidad cultural*”, del libro, OLIVA D., y BLÁZQUEZ, D., “*Los derechos humanos ante los desafíos internacionales de la diversidad cultural*”, Editorial Tirant lo Blach, Valencia 2007, p.12.

⁶⁹⁵ PECES BARBA, G., *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Espasa, Madrid, 20007, p.15

⁶⁹⁶ PECES BARBA, G., op. cit, p. 16

⁶⁹⁷ PECES BARBA, G., op. cit., p.11

como centro de las Instituciones sociales y como origen, objetivo y límite de la acción del Estado, la considera como victoria de la Ilustración frente al teocentrismo medieval⁶⁹⁸. Es una idea que, reducida a su esencia, no estará lejos del pensamiento personalista. Poner al hombre como centro de la vida social, es algo con lo que estamos de acuerdo. Pero, ¿Qué hombre? ¿Qué concepción del ser humano tiene Peces? Ahí está la diferencia. Al separar al hombre de su naturaleza, al considerarlo autónomo en su ser personal, autor de sí mismo, desvinculado del pensamiento metafísico, Peces reduce al ser humano a pura inmanencia y de ahí que la primera parte de la frase se vicia con la segunda, pues es la que explicita el horizonte del hombre y su sentido. Efectivamente, en la segunda parte, “*centrado en el mundo*”, nos refiere que el horizonte del hombre es vivir en el mundo, por tanto no se tienen en cuenta sus aspiraciones trascendentes y el hombre es un ser inmanente.

Por último, la culminación de lo humano en su “ser ciudadano”. Para Peces, la asignatura es un ejercicio de reflexión sobre el rasgo más relevante de un individuo en la Sociedad moderna: el status de ciudadano. La nueva concepción de ciudadano, implica la superación del hombre como creyente y como súbdito y el paso al rango de ciudadano⁶⁹⁹. Por encima de su carácter personal está su papel de ciudadano⁷⁰⁰. La ciudadanía, la pertenencia a una Sociedad globalizada en nuestro siglo XXI marca el carácter de lo humano. La ciudadanía representa el vínculo de una persona con el Estado y supone la culminación de lo humano, el paso del hombre de la naturaleza al hombre en Sociedad. La ética del ciudadano es la “ética pública” cuyo centro y referencia es la dignidad humana.

4. Crítica a la antropología de la Educación para la Ciudadanía

Otros autores hacen un juicio crítico de esta antropología. Trillo Figueroa considera que se presenta un modelo de hombre distinto al que nos presenta la

⁶⁹⁸ A nuestro modo de ver no es correcta la contraposición excluyente entre antropocentrismo y teocentrismo. El propio pensamiento de la Iglesia en materia social ha dejado bien claro que la persona humana es el centro de la vida social y que la doctrina social de la Iglesia se desarrolla a partir de la inviolable dignidad de la persona humana (Cfr. PONTIFICIO CONSEJO JUSTICIA Y PAZ, *Compendio de Doctrina Social de la Iglesia*, n.107).

⁶⁹⁹ PECES BARBA, G., *op. cit.*, p. 309

⁷⁰⁰ PECES BARBA, G., *op. cit.*, p. 314

Tradición Europea⁷⁰¹. Esta antropología presente en la asignatura, es el resultado de la confluencia de dos corrientes: la ilustrada y la postmoderna. La primera corriente queda suficientemente explicitada en el punto anterior. La corriente postmoderna parte de los postestructuralistas franceses y tiene en Derrida y en Foucault sus principales valedores. Trillo advierte de la pretensión de la asignatura de imponer una determinada visión de la persona consistente en reducir el hombre a ciudadano. Esta misma consideración la hace Benigno Blanco que afirma que la asignatura define un concepto de persona en base a cómo se es ciudadano. Igualmente Monseñor Rouco, en su conferencia en la Academia de Ciencias Morales y Políticas, advertía de la prevalencia del concepto de ciudadano sobre el de persona en la asignatura⁷⁰².

La obtención de la ciudadanía supone la culminación de la personalidad e identidad humana. Trillo considera que, ese camino de liberación del hombre iniciado en la Ilustración, lo desvincula de su referencia a Dios y otorga el señorío a la razón humana. Pero el proceso continúa con la liberación de la razón y culmina con la liberación del propio cuerpo como algo propio de nuestro tiempo. A nivel filosófico tiene como consecuencia la autonomía de la razón. A nivel político, la ciudadanía como cúlmen de lo humano. Y a nivel Sexual, la liberación y la recreación sexual⁷⁰³.

Otra crítica que aparece respecto a la asignatura es su implicación ética pues como consecuencia se permutan las referencias éticas y, la moral de este ciudadano, será la moral del Derecho Positivo⁷⁰⁴. El hombre adquiere su autonomía e independencia moral desvinculado de lo religioso. Igualmente, son importantes sus consecuencias jurídicas: el hombre se concibe con derechos infinitos. Para Benigno Blanco, la asignatura parte de un pesimismo antropológico (en realidad sería un “no

⁷⁰¹ TRILLO FIGUEROA, J., *Una tentación totalitaria. Educación para la Ciudadanía*, Editorial EUNSA, Pamplona, 2008, p. 14 – 17.

⁷⁰² ROUCO, A., *La Educación para la Ciudadanía. Reflexiones para la Valoración jurídica y ética de una nueva asignatura en el sistema educativo español*. Ediciones del Arzobispado de Madrid, Madrid, 2007

⁷⁰³ TRILLO FIGUEROA, J., *op. cit.*, p. 110

⁷⁰⁴ TRILLO FIGUEROA, *op. cit.*, p. 51

cognotivismo antropológico” pues le niega la capacidad para conocer el bien y el mal)⁷⁰⁵.

Por último, resaltamos la crítica de negar una naturaleza humana. El hombre se reduce a cultura y no existe una naturaleza que le defina⁷⁰⁶. Para María Elósegui, los decretos no presentan claramente un ideal de naturaleza humana objetiva sobre el que fundar los derechos pues, de su lectura, caben diversas interpretaciones filosóficas. La universalidad de los derechos humanos sólo se puede fundamentar desde una naturaleza humana común. Si negamos u obviamos la existencia de una naturaleza humana queda sin fundamento la existencia de una ética universal y común válida para todos los seres humanos⁷⁰⁷.

5. La educación de la afectividad y de las emociones en el curriculum de la asignatura.

Uno de los aspectos antropológicos más notables de la asignatura es su propósito de educar en la afectividad, en los sentimientos y en las emociones. Esta intencionalidad ha sido vista por algunos como una intromisión del Estado en una esfera reservada a los padres pues pertenece al ámbito más íntimo de la persona. Otros, sin embargo, lo justifican en base al derecho de la formación integral de la persona y el mandato del 27.2 de la Constitución que exige del Estado que garantice a través de la educación el desarrollo pleno de la personalidad. La inteligencia emocional forma parte del bagaje pedagógico actual en todos los sistemas educativos⁷⁰⁸. En la literatura educativa desde hace dos décadas se ha defendido la inclusión de la educación afectivo-emocional en los currícula, al mismo nivel que la

⁷⁰⁵ BLANCO, B., en “Educación para la Ciudadanía y la Familia”, en Educación para la Ciudadanía, “Actas del Curso de Verano organizado por CEU y Fundación García Morente (junio 2007)”, CEU Ediciones, Madrid, 2008, p. 40.

⁷⁰⁶ TRILLO FIGUEROA, *op. cit.*, p. 51

⁷⁰⁷ ELOSEGUI, M., *La educación para la Ciudadanía y los derechos humanos*, Revista Persona y Derecho, 58, 2008 (I), pp. 417 - 453

⁷⁰⁸ Alejandro Tiana, secretario de Estado de Educación durante la tramitación de la Ley Orgánica de Educación, afirmaba en el Curso de Verano organizado por la FGM y el CEU en junio de 2007, que los miedos de muchas personas hacia el sentido de la educación afectiva, son infundados pues a partir de la obra de Goleman, es una herramienta pedagógica utilizada normalmente en los sistemas educativos. (Fundación García Morente, en “Educación para la Ciudadanía. Actas del Curso de Verano organizado por el CEU y FGM (Junio 2007)”, CEU Ediciones, Madrid, 2008)

dimensión cognitiva⁷⁰⁹. Parece curioso, al menos, que en una materia en principio dedicada a la educación cívica se introduzcan contenidos relacionados con los afectos, el control y regulación de los sentimientos y emociones. Para entenderlo, habría que tener en cuenta la metodología que utiliza la materia, partir de la persona, abrirla poco a poco a la relación con los demás y culminar con la convivencia en una Sociedad democrática. El punto de partida es siempre la persona concreta, con su inteligencia, sus emociones, sus sentimientos, sus afectos, su razón y su autonomía moral. Para enseñarle a vivir en sociedad, objetivo último de la asignatura, hay que educarle también en su dimensión personal con todas sus capacidades, también los afectos. Nuestro propósito es presentar, a través de los decretos, el rol de la educación afectiva en torno a la asignatura para a continuación analizar su sentido en el panorama pedagógico actual.

La educación de la afectividad no es sólo uno de los objetivos de la asignatura sino de todo el sistema educativo trazado en la Ley Orgánica de Educación. Como tal, trata de desarrollar, de acuerdo con el 27.2 de la Constitución, todas las capacidades del individuo y, entre ellas, la afectiva⁷¹⁰ para lograr un pleno desarrollo de la personalidad. Educar la afectividad es un elemento más en esa formación integral y constituye uno de los rasgos de una educación de calidad.

El desarrollo y fortalecimiento de las capacidades afectivas del alumno forma parte de los fines educativos de los niveles educativos de Educación infantil, Primaria y Secundaria y atender al desarrollo afectivo del alumnado es una de las funciones del profesorado asignada por la Ley Orgánica de Educación⁷¹¹.

La relación de la afectividad con la asignatura y su importancia para entenderla, queda explicitada en el Decreto de Primaria cuando vincula el inicio de su impartición, en uno de los dos últimos cursos de Primaria (diez u once años), al

⁷⁰⁹ Ver por ejemplo, ROCA, J., ABARCA, M., *La educación emocional en el currículum*, Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación, 2001, 13, pp. 209 – 232.

⁷¹⁰ Junto con la educación de los derechos humanos, el reconocimiento de la diversidad afectivo – sexual y la valoración crítica de los comportamientos sexistas. (Ley Orgánica 2/2006 de Educación, Preámbulo, B.O.E de 4 de mayo de 2006, p. 17162)

⁷¹¹ Ver artículo 12 y 13 referente a la educación infantil, ver art 16, 17 m), referente a Primaria y Art. 23 d) referente a Secundaria y art 81 e) sobre las funciones del profesor, todos ellos de la Ley Orgánica de Educación.

inicio de sus relaciones afectivas. La educación afectivo-emocional permite consolidar las habilidades sociales⁷¹².

En lo referente a su papel en la asignatura, la educación afectiva está presente a nivel de contenidos, de objetivos y de criterios de evaluación en los diseños curriculares de la materia en Educación Primaria y en Educación Secundaria. El primer objetivo de Educación para la Ciudadanía en Primaria es desarrollar la autoestima y la afectividad⁷¹³ y, en Secundaria, el segundo objetivo es desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones⁷¹⁴. A nivel de contenidos está presente en el primer bloque de Primaria como valoración de la propia identidad y de las emociones y en el segundo bloque de Secundaria dedicado a las relaciones interpersonales se introducen los afectos y emociones. Pero también está presente a nivel de criterios de evaluación. En Primaria, por ejemplo, el primer criterio de evaluación consiste en ver si el alumno regula sus emociones y sentimientos y si es capaz de reconocer los sentimientos de los demás. En Secundaria, el criterio consiste en identificar situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, raza, género o ideología u orientación afectivo-sexual o, en el caso de 4º de la E.S.O, descubrir los sentimientos en las relaciones interpersonales y comprobar si el alumno controla sus sentimientos. Del mismo modo, la educación afectiva y emocional ha pasado a los libros de texto de la asignatura⁷¹⁵.

La verdad es que la inteligencia emocional ha formado parte de los planteamientos pedagógicos a partir, sobre todo, de la publicación del libro de Daniel Goleman en 1995, *“La inteligencia emocional”*, convirtiéndose en un best seller

⁷¹² DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, (B.O.E de 5 de enero de 2007, p. 715)

⁷¹³ DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (B.O.E. de 8 de diciembre de 2006, p. 43081 – 43082)

⁷¹⁴ DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, (B.O.E de 5 de enero, p. 715)

⁷¹⁵ Ver por ejemplo el libro REDAL, E. (coord.), *Ética y Ciudadanía*, 4º E.S.O., Editorial Santillana, Madrid, 2008, p. 22 - 24. Define la afectividad como la capacidad para vincularse con otras personas y distingue los sentimientos como vivencias internas de aceptación o de rechazo de duración prolongada y no físicamente observable y las emociones como expresiones espontáneas de sentimientos, que son poco duraderos. Emociones y sentimientos son la base de la personalidad humana y fundamento de la moralidad. Todo lo que conocemos se puede conocer a través de la inteligencia emocional.

mundial⁷¹⁶. Analizando la obra de Goleman, advertimos la correspondencia de su tesis con la inclusión de la inteligencia emocional en el curriculum de la asignatura.

Daniel Goleman, parte de una realidad muy parecida al contexto social en el que surge nuestra asignatura y que, de alguna forma, justifica su impartición: una sociedad en la que está presente la violencia, la falta de sentido, las depresiones cada vez más crecientes, las dificultades en la convivencia, el egoísmo, la falta de altruismo y el aumento de los conflictos entre otras (recordemos que la resolución pacífica de conflictos es uno de los contenidos presentes en la materia). Como afirma al final de su libro, la depresión es el precio que tenemos que pagar por la modernidad. Todas estas realidades que vivimos en el mundo de hoy, son causadas a su modo de ver por una falta de control de las emociones y de los impulsos y por lo que él llama un malestar y “torpeza emocional”⁷¹⁷. Adela Cortina considera que el éxito de este best seller se debe en parte a su oportunidad en tratar estos temas⁷¹⁸.

Goleman habla de la presencia en el individuo de dos mentes. Una, racional, que piensa y otra, emocional, que siente⁷¹⁹. Ambas son complementarias pero mientras las investigaciones científicas se han abocado a analizar la primera, la inteligencia emocional queda prácticamente inexplorada, iniciándose ahora un estudio científico sobre la misma. Esta inteligencia emocional, parodiando a la famosa frase de Saint – Exupery⁷²⁰, descubre realidades que la razón por sí sola no puede encontrar. Define a la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades tales como el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad de motivación que deberían enseñarse a los niños para así sacar partido de su inteligencia racional⁷²¹.

Quisiéramos resaltar dos aspectos importantes de la obra de Goleman que influyen en nuestro estudio. Primero, la relación entre inteligencia emocional y la

⁷¹⁶ Nosotros hemos tomado la 33ª edición en lengua española, GOLEMAN, D., *Inteligencia emocional*, Kairos, 33ª edición, Barcelona, 1999.

⁷¹⁷ GOLEMAN, D., *op.cit.*, p. 11

⁷¹⁸ CORTINA, A., *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*, Ediciones Nobel, 2ª edición, Oviedo, 2007, p. 249

⁷¹⁹ Como afirma Adela Cortina, en el fondo la inteligencia emocional de Goleman es la inteligencia sensible de Zubiri, o la inteligencia afectiva de José Antonio Marina, y en cierto modo la propia “razón cordial” que ella que propone (CORTINA, A., *op. cit.*, p. 191)

⁷²⁰ “Sólo se puede ver con el corazón. Lo esencial permanece invisible para el ojo”.

⁷²¹ GOLEMAN, D., *op.cit.*, p. 13

vida social. Otorga a las emociones un papel necesario para poder vivir en Sociedad pues aportan más civismo a las calles y más afecto a la vida social⁷²². Para ello, es necesario la práctica de dos valores importantes: el autocontrol de las emociones y el altruismo al que se llega mediante la empatía interpersonal de los sentimientos propios y ajenos. Igualmente, en nuestra asignatura, la educación emocional y afectiva está subordinada al fin último de la materia que es facilitar la convivencia social e, igualmente, busca formar al alumno tanto en la autorregulación de sus sentimientos y emociones como en reconocer y valorar los sentimientos de los demás.

El segundo aspecto que quisiéramos resaltar es la vinculación entre sentimientos y moral. Las emociones y sentimientos, para Goleman, tienden a proyectarse en acciones concretas. La inteligencia emocional es el vínculo entre los sentimientos y los impulsos morales y constituyen un importante factor motivador. Cualquier concepción de la naturaleza humana que no tuviera en cuenta el papel de las emociones caería en una lamentable miopía⁷²³. En toda emoción hay una tendencia a la acción. Por tanto, se trata de darle a las emociones y a los sentimientos su papel como factor de moralidad. Mediante el reconocimiento de los propios sentimientos, que Goleman considera como la piedra angular de la inteligencia emocional, la persona puede tener el control de sí mismo y el gobierno de la propia vida.

Goleman considera que la inteligencia emocional tiene que proporcionar una serie de habilidades para que la persona pueda gobernarse a sí misma y para poder convivir. Estas habilidades son, en primer lugar, el reconocimiento de los propios sentimientos mediante el conocimiento de uno mismo. En segundo lugar, la autorregulación y dominio de los sentimientos y el gobierno de sí mismo. En tercer lugar, la capacidad para expresar las propias emociones y lograr contagiar a los demás los propios sentimientos. Y, en cuarto lugar, la empatía y reconocimiento de los sentimientos ajenos, para llegar al altruismo y a la solidaridad. Nos percatamos de la correspondencia entre la teoría de Goleman y el papel que juegan las emociones y los sentimientos en la asignatura.

⁷²² GOLEMAN, D., *op.cit.*, p. 17

⁷²³ GOLEMAN, D., *op.cit.*, p. 23

En nuestra opinión el juicio que se le puede hacer a Goleman es doble. Por un lado su excesivo “biologismo” por la interpretación exclusivamente corpórea de los sentimientos y las emociones que supone un reduccionismo de lo humano. En segundo lugar, Goleman insiste en el control de los sentimientos y de las emociones y los vincula con la acción moral pero no logra fundamentar la moral ni explicar convenientemente el sentido del bien y del mal. Una fundamentación sentimental de la moral no es adecuada ni suficiente y aunque se pretende potenciar los sentimientos de modo que contribuyan a la convivencia en Sociedad quedará sin responder la pregunta sobre el bien y el mal. No obstante, la “inteligencia emocional” de Goleman, tiene aspectos positivos que sirven para enfatizar el papel de los sentimientos, convenientemente encauzados y ordenados, para la realización personal y para la convivencia social.

José Antonio Marina, también da especial importancia a la inteligencia emocional en el campo de la educación cívica hasta el punto de que en su libro de Educación para la Ciudadanía en cada uno de los temas dedica el apartado final a las implicaciones afectivas y emocionales⁷²⁴. Considera que un elemento clave de la competencia social y ciudadana es la dimensión afectiva. Igualmente relaciona la inteligencia emocional con la inteligencia social y la felicidad personal con la felicidad social. Nuestra felicidad y nuestra desdicha, afirma, se dan siempre en contextos sociales determinados. Partiendo de una educación afectiva y social en los círculos más cercanos al individuo: familia, vecindario, escuela, se llega al objetivo final de este tipo de educación que es la educación cívica y ética⁷²⁵. En una reciente publicación, afirma, que el fin de la educación del talento sería “*fomentar estilos que favorezcan el bienestar y la convivencia, el amor y la ampliación de posibilidades, en una palabra, la felicidad es un hermoso proyecto educativo y supone una vez más adiestrar el inconsciente*”⁷²⁶.

Recientemente, Adela Cortina, en “*Ética de la Razón Cordial*”, remarca también el papel de los afectos, los sentimientos y, lo que ella llama “razón cordial”, en la

⁷²⁴ MARINA, J.A., *Educación para la Ciudadanía*, SM, Madrid, 2008.

⁷²⁵ MARINA, J.A., BERNABEU, R., *Competencia Social y Ciudadana*, Alianza Editorial, Madrid, 2007, p. 25 y ss

⁷²⁶ MARINA, J.A. *La Educación del talento*, Ariel, Barcelona, 2010, p. 87

vida social. Como ella misma ha afirmado, su ética de la Razón cordial parte de la afirmación de que nuestro contacto con la realidad es siempre afectivo y emotivo, en continuidad con Zubiri y su “inteligencia sensible” y como recientemente ha puesto de manifiesto el propio Goleman con su “inteligencia emocional”. Define la “ética de la razón cordial” como:

“Una ética empeñada en mostrar que para argumentar con éxito sobre lo justo ha de hundir sus raíces en su vertiente cordial y compasiva. La razón íntegra es también la razón cordial, porque conocemos la verdad y la justicia no sólo por la argumentación sino también por el corazón”⁷²⁷.

Para ella, junto a la razón demostrativa y la razón productiva, hay una razón cordial. Para la autora, la “razón cordial” es lo que falta para completar el vínculo comunicativo propuesto por Habermas y Apel como instrumento necesario de convivencia en un Estado liberal. Estos autores enfatizaron la dimensión argumentativa de esta teoría comunicativa pero hace falta completarla con una dimensión cordial y compasiva sin la cual no hay verdadera comunicación. Sólo desde el corazón se conoce íntegramente la justicia. Es decir, los interlocutores de la acción comunicativa propuesta por Habermas y Apel, deben estar dispuestos no sólo a argumentar sobre aquello que satisfaga intereses universalizables sino que han de contar con la capacidad de estimar valores, de sentir común, de reconocer al otro en su alteridad, deben ser capaces de compasión entre aquellos que se saben “*carne de mi carne y huesos de mis huesos*”⁷²⁸.

Adela Cortina, considera que hay que “educar en la ciudadanía cordial”. Al igual que los sentimientos juegan un papel motivador importante en la moral personal, también a nivel social es necesario aprender aquellas habilidades sociales que permitan ponerse en lugar del otro, pues, esto constituye el núcleo de la vida social. Las emociones colectivas negativas pueden disminuir la capacidad de los ciudadanos para perseguir sus metas. Y al contrario, una adecuada preparación emocional facilita el éxito social⁷²⁹.

⁷²⁷ CORTINA, A., *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*, Ediciones Nobel, 2ª edición, Oviedo, 2007, p. 190

⁷²⁸ CORTINA, A., *op. cit.*, p. 192 – 196.

⁷²⁹ CORTINA, A., *op. cit.*, p. 247 - 253

Para nosotros, sólo de este modo, tendría sentido la educación afectiva emocional que propone la asignatura. La autora distingue tres ejes presentes en toda Educación. En primer lugar, debe de proporcionar conocimientos y habilidades. Vivimos en la Sociedad del conocimiento, sin ellos es imposible crecer humanamente. Para presentar alternativas, hay que conocer y saber. En segundo lugar, hay que educar en la prudencia. Lo que hace bueno el conocimiento es la bondad del fin que se persigue. Se trata de educar para la “Calidad de Vida” de escoger aquellos medios que lleven a una vida más humana. Pero, el último eje de la educación del siglo XXI, para la autora, es la Sabiduría Cordial, que busca la felicidad y que requiere, por un lado, cultivar el sentido de justicia y la donación que nace como exigencia del don interior. Así, tendría sentido la educación afectivo-emocional que se podría impartir a través de la asignatura.

Pero, es verdad, que la propia autora advierte en otras obras, del peligro de caer en el emotivismo moral. Ya en 1991, en su obra “*La moral del Camaleón*” advertía que el emotivismo podría considerarse como la moral propia de nuestro tiempo, la moral del que se adapta pero no ofrece razones objetivas. Explicaba los peligros que comportaría para la educación esta corriente pues el proceso educativo se convertiría en un suministrador de actitudes sin razonamientos incapaz de formar en la autonomía que es la clave de la Democracia⁷³⁰. Más recientemente, avisaba del peligro que supone una “Democracia emotiva” en la que es fácil la manipulación de los sentimientos de los ciudadanos y en el que la educación esté finalizada a despertar actitudes pero no convicciones. En una Democracia así, no se respetaría el principio básico de la ética moderna de que nadie puede ser utilizado como medio y debe llevar su vida de forma autónoma. Violaría igualmente el principio legitimador de la Democracia que exige tratar a los ciudadanos como dueños y señores y no como siervos⁷³¹.

En conclusión, la educación afectivo-emocional que propugna la asignatura supone uno de los aspectos más delicados en cuanto que se introduce en el núcleo

⁷³⁰ CORTINA, A., *La Moral del Camaleón. Ética política para nuestro fin de siglo*, Espasa Calpe, Madrid, 1991, p. 22

⁷³¹ CORTINA, A., *Raíces éticas de la Democracia*, Publicaciones de la Universitat de Valencia, Valencia, 2010, p. 27 y siguientes.

más íntimo de la persona. Los afectos y emociones forman parte del “Todo” de la persona y por eso deben ser objeto de educación y formación si queremos contribuir a una educación integral de la persona. En el sentido que ha señalado Adela Cortina en “Ética de la razón Cordial”, podría contribuir a la educación cívica en cuanto que forma en virtudes cívicas importantes como la solidaridad, la compasión y gratuidad. Pero habría que ser conscientes de su importancia y no considerarla en un sentido absoluto sino acompañarla de una sólida formación argumental y crítica y siempre con respeto a la personalidad de los alumnos y a las convicciones de los padres.

6. La Educación para la Ciudadanía y la Ideología de Género

6.1 Introducción

Uno de los rasgos antropológicos más presentes en la Sociedad actual, en los medios de comunicación, en el Derecho, en la filosofía contemporánea y en la Educación, es la así llamada ideología de género. Surge en el ámbito filosófico fruto de la confluencia de varias corrientes, el existencialismo de Sartre, el consiguiente feminismo existencialista de Simone de Beauvoir, el postestructuralismo francés de Foucault y Derrida, la revolución sexual del 68, la izquierda freudiana de Reich y Marcuse y el marxismo⁷³². Del ámbito filosófico, la ideología de género ha pasado a la vida social y cultural y de allí al ámbito del Derecho y de la Política. Desde la V Conferencia Mundial de la Mujer en Pekín en 1995, la perspectiva de género ha ido ganando terreno en las políticas sociales internacionales auspiciadas por las Naciones Unidas, en las legislaciones de muchos Estados y en organismos supranacionales europeos. La corriente ha invadido también el ámbito educativo no sólo en nuestro país y no sólo a través de Educación para la Ciudadanía. En los últimos años se han promulgado leyes que han introducido en nuestro sistema educativo una serie de medidas educativas bajo esta perspectiva⁷³³.

⁷³² APARISI, A., “*Ideología de Género de la Naturaleza a la Cultura*”, en *Persona y Derecho*, 61 (2009), p. 171.

⁷³³ Por ejemplo la ley Orgánica 1/2004 de medidas de protección integral contra la violencia de género, publicada en el B.O.E de 29 de diciembre de 2004, o la reciente Ley Orgánica 2/ 2010 de salud sexual y reproductiva e interrupción voluntaria del embarazo, publicada en el B.O.E. de 4 de marzo de 2010.

Pero ciñéndonos a la materia de esta tesis, su posible relación con la ideología de género ha sido uno de los mayores detonantes de la polémica que le ha rodeado. Desde su planteamiento inicial se han vertido en torno a ella, por parte de muchos sectores, la acusación de que hacía apología de la ideología de género. Baste ver las actas parlamentarias, las intervenciones de representantes de diferentes sectores sociales, los pronunciamientos de representantes eclesiásticos y publicaciones de diversos autores para darnos cuenta de que la ideología de género ha sido uno de los caballos de batalla en torno a la asignatura tanto a favor como en contra⁷³⁴.

Cabe preguntarnos si está justificada esta relación. Bajo nuestro punto de vista hay que evitar caer en dos extremos. Por un lado, pensar que la asignatura es una apología abierta y descarada de la ideología de género y reducir su papel a una mera promoción de la misma. Por otro, creer ingenuamente que no tiene nada que ver, que las acusaciones son exageradas y que lo único que pretende es evitar la discriminación de determinados colectivos y de la homofobia⁷³⁵ y no tener en cuenta que el legislador que ha previsto la asignatura es el mismo que ha promulgado leyes en nuestro país bajo esta perspectiva del género, como es la Ley 13/2005 de modificación del código civil en materia de derecho a contraer matrimonio o la Ley 3/ 2007, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de la persona u obviar el apoyo que determinados colectivos de Gays y Lesbianas han dado a la materia como impulsora de la perspectiva de género en la educación⁷³⁶. Para nosotros, dadas las claves antropológicas que están en juego, es importante dilucidar si en la materia se introducen aspectos de esta nueva ideología y comprobar si sutilmente se imparten a través de las misma, elementos que suponen un caldo de

⁷³⁴ Por ejemplo, intervención del Presidente de la Federación de Estudiantes, Diario de Sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia, n. 397, 10 de octubre de 2005, p. 15, o la del Secretario General del sindicato de estudiantes, en la página 71 del mismo diario de sesiones. O la intervención de la presidente de CECE en dicha Comisión el 6 de octubre del 2005.

⁷³⁵ Como así apuntaba el profesor Alejandro Tiana en el Curso de Verano organizado por el CEU y la Fundación García Morente en Madrid en Junio de 2007. Cfr. Fundación García Morente, en “*Educación para la Ciudadanía. Actas del Curso de Verano organizado por el CEU y FGM (Junio 2007)*”, CEU Ediciones, Madrid, 2008, p. 119 – 143. Conferencia de D. Alejandro Tiana, Secretario General del Ministerio de Educación, “Objetivos del Ministerio de Educación para implantar esta asignatura”.

⁷³⁶ Baste ver el documento de la Federación Española de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB) de mayo de 2008, *La diversidad afectivo-sexual y familiar en los manuales de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos*, del Área de Educación de esta Federación y que se puede encontrar en su web: www.felgtb.org.

cultivo que favorece su transmisión. Como hemos afirmado en anteriores capítulos, tal como está planteada la asignatura un profesor de esta materia estaría legitimado a proporcionar a sus alumnos contenidos y mensajes según la ideología de género sin respetar las convicciones de los padres. E igualmente daría pie a que un profesor, con un planteamiento distinto, ofreciera a sus alumnos una visión totalmente opuesta.

La ideología de género se apoya en una antropología y es ante todo un nuevo modelo antropológico, una concepción de la persona en la que no se tiene en cuenta su naturaleza sexual y que considera que la identidad sexual de los individuos se puede construir y deconstruir. En el planteamiento de la asignatura existen elementos que favorecen la perspectiva de género, como es la ausencia de mención de la naturaleza humana, el fomento de una autonomía personal entendida como autoconstrucción de la persona sin referencias a esa naturaleza humana, la tensión entre individuo–sociedad, la referencia moral del contexto social, la reiterada mención a un igualitarismo entre hombre y mujer sin tener en cuenta las diferencias sexuales biológicas y psicológicas, la referencia a la división ética privada – ética pública, la consideración del Derecho positivo como fuente de moralidad, y la constante referencia a la educación afectiva y a la orientación sexual que presupone ser una opción autónoma del sujeto y a la discriminación homófoba.

6.2 Breve descripción de la ideología de género, su introducción en los Ordenamientos Jurídicos nacionales e internacionales y su influencia en la Educación.

No es el objeto de esta tesis el análisis detallado de la naturaleza de la ideología de género. Su tratamiento aislado merece ser convenientemente estudiado más profundamente como ya ha sido hecho por varios autores en nuestro país⁷³⁷. Pero creemos necesario para nuestro objetivo describir a grandes rasgos en qué consiste la ideología de género, cuál es su origen, su desarrollo a nivel internacional y en España y cuál es su influencia en el Derecho y en la Educación. Para ello nos basaremos en

⁷³⁷ Baste anotar ELOSEGUI, M., *Diez temas de género : hombre y mujer ante los derechos productivos y reproductivos*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2002. LACALLE, M., MARTÍNEZ, P., *La ideología de género. Reflexiones críticas*, Ciudadela libros, Madrid, 2009; MAESTRO, J., ENKVIST, I., *Contra los mitos y sofismas de las teorías literarias posmodernas : identidad, género, ideología, relativismo, americanismo, minoría, otredad*, Editorial Academia del Hispanismo, Pontevedra, 2010. TRILLO FIGUEROA, J., *La ideología de género*, editorial Libros Libres, Madrid, 2009.

los estudios de las profesoras María Elósegui, Ángela Aparici y Encarnación Fernández y de Trillo – Figueroa, así como del análisis de otros autores, de normas del Derecho Español e instrumentos internacionales en este campo.

La palabra género ha pasado del ámbito de la gramática al ámbito de la sexualidad humana y al de las relaciones interpersonales para sustituir a la palabra sexo. El género viene a significar en palabras de María Elósegui que “*en la construcción de la identidad sexual la cultura juega un papel crucial*”⁷³⁸, o como afirma Trillo, el conjunto de “*roles sociales opcionales que adopta la conducta sexual del individuo*”⁷³⁹ o en palabras de Ángela Aparisi, “*un dato dependiente de la autonomía individual*”⁷⁴⁰, un rol arbitrario y artificial que las sociedades han atribuido a los sexos a lo largo de la historia. Se da por tanto una independencia del género respecto al sexo biológico hasta el punto de considerar a éste como indiferente y afirmar que las diferencias entre hombre y mujer son diferencias culturales, según los roles que las sociedades han ido dando a los individuos a través de los modelos sociales y de la educación. No existen pues diferencias sexuales por naturaleza sino “socialización del papel que cada uno desempeña” y ser hombre o mujer es una construcción artificial pues el hombre nace neutro y es la Sociedad la que crea las diferencias sexuales⁷⁴¹.

Originalmente, la ideología de género estaría justificada en cuanto respuesta al modelo patriarcal de la Sociedad Moderna que identificaba al hombre como sujeto pleno de derechos civiles, políticos y económicos, discriminaba a la mujer y reconocía sólo el sexo biológico como dato de identificación sexual. Culturalmente, el modelo patriarcal consideraba que el papel de la mujer se circunscribía al ámbito privado y doméstico mientras que el varón se ocupaba de la vida pública, política y económica. Este modelo tradicional, consideraba como “naturales” estas “diferencias culturales” y que a la mujer “por naturaleza” sólo le correspondían esas funciones domésticas, de esposa, madre y ama de casa. La oposición al patriarcado constituye,

⁷³⁸ ELÓSEGUI, M., *Diez Temas de Género, Hombre y mujer ante los derechos productivos y reproductivos*. Ediciones Internacionales Universitaria, Madrid, 2002, p. 16.

⁷³⁹ TRILLO, J., *Educación para la Ciudadanía. Una tentación totalitaria*, Eunsa, Pamplona, 2008, p. 143.

⁷⁴⁰ APARISI, A., *Ideología de Género: De la naturaleza a la cultura*, en *Persona y Derecho*, n. 61 (2009), p. 171.

⁷⁴¹ TRILLO FIGUEROA, J., *op. cit.*, p. 140

como afirma la profesora Aparisi, uno de los valores positivos de la ideología de género⁷⁴².

Este modelo patriarcal, afirma la profesora Encarnación Fernández, proviene de un falso universalismo ilustrado que sólo constituyó al varón, blanco y propietario el sujeto de derechos. La diferencia sexual, hombre y mujer, se interpretaba en clave de superioridad masculina mientras las mujeres eran excluidas de la categoría de individuos, de ciudadanos y por tanto del contrato social⁷⁴³.

También José Antonio Marina, sitúa el origen histórico de la discriminación del hombre a la mujer en la Sociedad del patriarcado. El hombre, era la cultura, y la mujer, la naturaleza. Para él esta discriminación estaba basada en dos mitos. Primero, la concepción de la mujer como un ser peligroso y misterioso, en cierto modo impuro. Y en segundo lugar, por su concepción como intelectualmente inferiores y el primado de la emotividad.

Como afirmamos anteriormente al origen de la ideología de género confluyen diversas filosofías. En primer lugar el feminismo radical y existencialista que tiene en Simone de Beauvoir una de sus máximas exponentes⁷⁴⁴. La libertad es tomada como el único presupuesto del ser humano y por tanto si el ser humano no es más que lo que hace, la feminidad y la masculinidad no son presupuestos de la persona sino que pueden ser libremente determinados. El sexo, como dato biológico, es intrascendente. Para Simone de Beauvoir, si el motivo de la discriminación histórica de la mujer ha sido el ser “biológicamente mujer”, habría que borrar ese dato: “*La fisiología no podría fundar valores, antes bien, los hechos biológicos revisten los que el existente les confiere*”⁷⁴⁵. El cuerpo de la mujer, afirma Simone de Beauvoir, “*no tiene realidad vivida, sino en la medida en que es asumido por la conciencia a través de sus acciones y en el seno de una Sociedad*”⁷⁴⁶.

⁷⁴² APARISI, A., *Ideología de Género: De la Naturaleza a la cultura*, en *Persona y Derecho*, 61 (2009), p. 170

⁷⁴³ FERNÁNDEZ, E., *Igualdad y Derechos Humanos*, Tecnos, Madrid, 2003, p. 155.

⁷⁴⁴ APARISI, A., *op. cit.*, p. 175

⁷⁴⁵ DE BEAUVOIR, S., *El Segundo Sexo*, Ediciones Siglo XX, Buenos Aires, 1975, p. 61.

⁷⁴⁶ DE BEAUVOIR, S., *op. cit.*, p. 61

A la base del feminismo radical se encuentra el existencialismo de Sartre y el marxismo bajo la figura ahora de lucha entre sexos⁷⁴⁷. Como afirma Simone de Beauvoir, “*La teoría del materialismo histórico ha puesto en evidencia verdades muy importantes. La humanidad no es una especie animal: es una realidad histórica*”⁷⁴⁸. El feminismo deja de ser un movimiento social que lucha por los derechos de las mujeres para ser un feminismo de género que pretende un cambio cultural, borrar las diferencias con los hombres, incluso las barreras biológicas y desembarazarse de una Sociedad masculinizada y patriarcal. Del movimiento feminista, la ideología de género pasa a los movimientos y lobbies de gays y lesbianas que la adaptaron a sus pretensiones.

La segunda gran influencia filosófica de la ideología de género surge de la confluencia de la filosofía de la revolución sexual del 68, del postestructuralismo francés y de la izquierda freudiana. Para Foucault la sexualidad no es natural sino un proceso de elaboración social y la identidad sexual es una construcción autodeterminada individualmente y basada en los diferentes deseos, pulsiones y emociones. En su primera parte de *Historia de la Sexualidad*, afirma la necesidad de poner “*énfasis en un discurso, a decir la verdad sobre el sexo, a modificar su economía en lo real, a subvertir la ley que lo rige, a cambiar su porvenir*”⁷⁴⁹.

Se trata de lograr una inversión total de la sexualidad de modo que lo normal sea considerado óptimo. El sexo como dato biológico es intrascendente y se trata de deconstruir cualquier tipo de orden sexual de modo que se considere normal cualquier forma de sexualidad. Más adelante dirá: “*Se trata de pensar el sexo sin ley y a la vez el poder sin ley*”⁷⁵⁰.

La ideología de género pretende un cambio cultural a través de la educación y la política. Sus consecuencias sociales se manifiestan en la defensa y consideración del aborto como un derecho de la mujer, la promoción de los medios anticonceptivos, de

⁷⁴⁷ Para Trillo-Figueroa, la ideología de género es un nuevo ámbito de aplicación de la ideología marxista a partir de la caída del Muro. Derrotado en su interpretación de la historia como lucha de clases, alejada por tanto del ámbito económico y obrero ve en la lucha de sexos un nuevo campo de aplicación teórica (TRILLO – FIGUEROA, J., *La ideología de género*, Editorial Libros Libres, Madrid, 2009, p. 15).

⁷⁴⁸ DE BEAUVOIR, S., *op. cit.*, p. 76

⁷⁴⁹ FOUCAULT, M., *Historia de la Sexualidad (1. La voluntad de saber)*, Siglo XXI editores, Madrid, 1987, 14ª Edición en Español, (5ª en España), p. 15.

⁷⁵⁰ FOUCAULT, M., *op. cit.*, p. 111

la píldora del día después, de la ingeniería genética y la fecundación artificial, por eso, como afirma la profesora María Elósegui, está ligada a los llamados “derechos reproductivos de las mujeres”⁷⁵¹.

Trillo – Figueroa afirma con acierto que la ideología de género tiene su vertiente teórica y su vertiente práctica. Es una teoría que persigue convertirse en praxis, como el propio marxismo⁷⁵². La estrategia que han utilizado es la del “cambio cultural”: modificar los parámetros éticos y culturales de los ciudadanos mediante la influencia en los Medios de Comunicación, en el ámbito educativo, en el ámbito del Derecho y en la creación de grupos de presión o lobbies.

La penetración en la ONU de la ideología de género se ha producido a través de dos medios: las políticas de control de la natalidad y planificación demográfica y las políticas de igualdad de hombres y mujeres. Y ha tenido en sendas conferencias internacionales, El Cairo (1994), sobre población y desarrollo y Pekín (1995), sobre la Mujer, las lanzaderas adecuadas para la implementación de la perspectiva de género. En la Conferencia del Cairo se recoge por primera vez la expresión derechos reproductivos y en la Conferencia de Pekín, se señaló como objetivo, la salud reproductiva sustituyendo la palabra género por orientación sexual. En el año 2009, la UNESCO publicó una guía sobre educación sexual cuyo título en inglés es: “*International Technical Guidance on Sexuality Education*” y en el que se afirma expresamente que “*la sexualidad no puede ser comprendida sin referencia al género y que la diversidad es un aspecto esencial de la sexualidad*”⁷⁵³.

En julio de 2010, se publica un informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación. En este informe se pretende proponer una educación sexual alejada de los postulados patriarcales que ha tenido hasta ahora y de su excesiva relación con fines reproductivos. El modelo del patriarcado que, como hemos afirmado anteriormente, está al origen de la ideología de género como respuesta a su idea de “sólo sexo sin género”, se concibe a tenor de este informe, como fuente de violencia hacia las mujeres y la educación es la principal herramienta

⁷⁵¹ ELÓSEGUI, M., *Diez Temas de Género. Hombre y mujer ante los derechos productivos y reproductivos*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2002.

⁷⁵² TRILLO- FIGUEROA, J., *La ideología de Género*, Libros Libres, Madrid, 2009.

⁷⁵³ UNESCO, *International Technical Guidance on Sexuality Education*, Paris, 2009, p.2

para combatirlo y lograr el cambio cultural deseado. Para que la educación sexual sea efectiva debe hacerse, según el informe, bajo la perspectiva de género y en clave de diversidad. Debe buscar positivamente lograr la máxima satisfacción en el ejercicio de la sexualidad y no ligarla exclusivamente a su finalidad reproductiva ni a evitar enfermedades de transmisión sexual o embarazos no deseados. El Estado es el garante de que, este derecho a una educación sexual integral, sea recibida por todos los ciudadanos. Igualmente critica el excesivo papel de la Religión en la educación sexual y previene:

“El Estado moderno, en tanto construcción democrática, debe velar para que la totalidad de sus ciudadanos y ciudadanas accedan a una educación de calidad, sin permitir que las diversas instituciones religiosas establezcan patrones de educación o de conducta que se pretendan aplicar no sólo a sus fieles, sino a la totalidad de la ciudadanía, profesen o no esa religión”⁷⁵⁴.

A nivel de la Unión Europea, la Resolución del Parlamento Europeo de 8 de febrero de 1994, sobre la igualdad de derechos de homosexuales y lesbianas en la Unión Europea, supone una reinterpretación de los derechos humanos en base a la orientación sexual y pide que en los sucesivos textos constitucionales de la Unión Europea se prevea una organización internacional que vele por la igualdad de trato entre otras razones por motivo de la orientación sexual de los individuos y exige a la Comisión una propuesta de Recomendación en la que se ponga fin a la prohibición de contraer matrimonio a las personas del mismo sexo y que su matrimonio tenga los mismos derechos y beneficios de todo matrimonio. En relación con la igualdad de hombres y mujeres, continúa la ley:

“Existen dos directivas en materia de igualdad de trato, la 2002/73/CE, de reforma de la Directiva 76/207/CEE, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo; y la Directiva 2004/113/CE, sobre aplicación del

⁷⁵⁴ NACIONES UNIDAS, Asamblea General, *Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación*, A/ 65/162, 23 de julio de 2010, n.6.

principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en el acceso a bienes y servicios y su suministro”⁷⁵⁵.

Igualmente, la resolución 2128/ 2001 del Parlamento Europeo sobre salud sexual y reproductiva recomienda la promoción de anticonceptivos y servicios de salud sexual con la intención de evitar embarazos no deseados e incidir igualmente en la recomendación del aborto legal, seguro y accesible para todas las mujeres y propone algunas medidas para los Estados Miembros sobre Educación Sexual.

Todo este bagaje de normativa internacional ha tenido el eco suficiente en nuestro país a través de numerosas leyes, la mayoría de ellas promulgadas a partir del año 2004. Nos referimos a Ley Orgánica 1 /2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, la Ley 13/2005, de 1 de julio, por el que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio, La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, de Igualdad efectiva de mujeres y hombres, la Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, y por último la Ley Orgánica 2 / 2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo.

En la primera de estas leyes, define la violencia de género como aquellas agresiones sufridas por la mujer como consecuencia de condicionantes socioculturales que actúan sobre el género masculino y femenino, situándola en relación de subordinación al hombre y manifestándose sobre todo en tres ámbitos: las relaciones de pareja, la agresión sexual en la vida social y el acoso en el mundo laboral⁷⁵⁶. Ante esta realidad, que nadie puede negar, es importante tomar medidas de sensibilización e intervención en el ámbito educativo y dedica por tanto el Título I a la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y a la igualdad de hombres y mujeres cuyo objetivo fundamental es proporcionar una formación integral que permita conformar la propia identidad, así como construir una

⁷⁵⁵ LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, B.O.E. de 23 de marzo, Preámbulo, p. 12611. La profesora Elósegui hace un estudio de esta directiva que recoge la trayectoria de la jurisprudencia alemana ante los cambios legislativos alemanes desde los años noventa que buscaban la igualdad material del hombre y la mujer más allá de la igualdad jurídica. ELÓSEGUI, M., “La ley Orgánica de Igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Las acciones positivas para la igualdad laboral entre mujeres y hombres” en, ELÓSEGUI, M., (coord.), “Políticas de Género”, Cuadernos de Derecho Judicial, V- 2007, Consejo General del Poder Judicial, Madrid, 2008, pp. 18-22

⁷⁵⁶ LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, B.O.E. de 29 de diciembre de 2004, Preámbulo, p. 42166.

concepción de la realidad que integre la valoración ética de la mujer. En esta ley se introducen, antes de la Educación para la Ciudadanía, importantes innovaciones educativas en todos los niveles educativos que van dirigidos a tres objetivos. Primero la formación de las capacidades afectivas de los alumnos. Segundo, educar en la prevención y resolución pacífica de conflictos. Tercero, educar en la igualdad de sexos eliminando los estereotipos sexistas y valorando la igualdad de derechos y actitudes de respeto y tolerancia. Fomenta la participación en los consejos escolares de las Comunidades Autónomas de representantes del Instituto de la Mujer para promover medidas de apoyo a la igualdad de sexos dentro del ámbito educativo. A tal fin, se modifican las leyes educativas del momento como eran la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

En este sentido, nos parece importante hacer un paréntesis sobre la concepción de igualdad aplicada entre hombres y mujeres a tenor de la obra de la profesora Encarnación Fernández. En su obra, *“Igualdad y Derechos Humanos”*, afirma que la igualdad no se opone a las diferencias (en este caso de hombre y mujer) sino a las desigualdades pues, la igualdad, supone el respeto por la diferencia. En este caso, las diferencias entre hombre y mujer pueden ser razones que justifiquen un trato diferenciado a favor de la mujer, encaminado a alcanzar la igualdad real pero no borrando las diferencias sino respetándolas dado que forman parte de la identidad personal del individuo. Por la tanto, el principio de igualdad expresa por un lado el Derecho a ser igual en el reconocimiento de los derechos fundamentales y el derecho a ser diferente y el respeto por la diferencia⁷⁵⁷. Igualmente, la profesora Elósegui remarca que, el fin de la ley es buscar la igualdad real más allá de la igualdad jurídica no sólo en el ámbito público sino también promoviéndolo en el ámbito privado⁷⁵⁸.

En la ley 13/2005 por el que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio, justifica la introducción en nuestro Ordenamiento Jurídico del matrimonio homosexual, en base a la evolución de los valores de la Sociedad, de los cuales el Derecho tiene que ser vehículo de transmisión, que acepta nuevos modos de

⁷⁵⁷ FERNÁNDEZ, E., *Igualdad y Derechos Humanos*, Tecnos, Madrid, 2003, p. 20 - 21

⁷⁵⁸ ELÓSEGUI, M., *Políticas de Género, op. cit.*, p. 19.

conformar los modelos de convivencia: Se basa en la resolución ya mencionada del Parlamento Europeo de 8 de febrero de 1994 que pretende poner fin a la prohibición de poder contraer matrimonio entre personas del mismo sexo y a la discriminación basada en la orientación sexual.

Mediante la Ley Orgánica 3/ 2007 de igualdad efectiva de mujeres y hombres, da un paso más allá de la pura igualdad formal de derechos ya existente para pasar a una igualdad efectiva y para ello acomete una serie de acciones normativas para lograrlo. Igualmente, en esta ley también se prevén actuaciones en el ámbito educativo como es la atención especial en el curriculum de la igualdad de hombres y mujeres, el reconocimiento del papel histórico de la mujer, el principio de la coeducación, la formación del profesorado y la investigación universitaria sobre esta igualdad efectiva de hombres y mujeres.

Por su parte, la Ley 3/2007 reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, regula el cambio de inscripción del sexo cuando éste no se corresponde con la identidad de género adoptada por el sujeto. Con ello se pretende garantizar el libre desarrollo de la personalidad y la dignidad personal cuya identidad de género no se identifica con el sexo con el que fueron inscritas.

Por último, la Ley Orgánica de salud sexual y reproductiva y de interrupción voluntaria del embarazo, de 3 de marzo de 2010 propone, en su artículo 9, una serie de medidas educativas como son: el proporcionar una educación sexual en igualdad, el reconocimiento de la diversidad sexual en el ámbito educativo, la prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados, y la incorporación de la salud sexual en los sistemas educativos.

Por todo ello, concluimos, que la introducción de la ideología de género en la educación española no se produce sólo ni principalmente a través de la materia de Educación para la Ciudadanía sino a través de otras leyes concebidas bajo esta perspectiva que introducen importantes modificaciones en el ámbito educativo. Trillo Figueroa, alude a la sutilidad con la que los defensores de la ideología de género introducen sus propuestas, tomando aspectos sobre los que en principio existe consenso y acuerdo social, como el caso de la violencia del hombre hacia la mujer, sobre el que existe un generalizado acuerdo sobre su condena, y aprovechando este acuerdo introducen la perspectiva de género en el Derecho y en las medidas políticas.

6.3. ¿La ideología de género en Educación para la Ciudadanía?

Bajo nuestro punto de vista la relación entre la Educación para la Ciudadanía y la ideología de género es ambigua y contradictoria⁷⁵⁹. A lo largo del curriculum encontramos elementos no acordes con la ideología de género (como el reconocimiento y valoración de las diferencias de sexo como uno de los objetivos y contenido expreso de la asignatura⁷⁶⁰) y la presencia de otros elementos que se corresponden con ella y la favorecen (como el uso de la terminología de género, la atención a la diversidad afectiva – sexual, la tensión cultura – naturaleza e Individuo – Sociedad como luego analizaremos). La presencia de ambos tipos de elementos requiere un ejercicio de discernimiento y hace posible que la misma asignatura y los mismos planteamientos teóricos puedan impartirse bien desde una perspectiva de ideología de género o bien desde planteamientos iusnaturalistas. La existencia de libros de texto de la asignatura con uno y otro cariz es prueba de ello.⁷⁶¹ Igualmente, esta ambigüedad de los términos y planteamientos, llega al profesorado. A nuestro juicio, es pernicioso, pues deja a los padres de familia indefensos ante el albur del profesor que corresponda a sus hijos. En base a la misma asignatura se pueden defender visiones distintas de la realidad y, en virtud de la libertad de cátedra, se pueden impartir contenidos propios de la ideología de género que no se corresponden con las convicciones de los padres.

⁷⁵⁹ Trillo-Figueroa por su parte ha visto en la Educación para la Ciudadanía un alegato claro de la ideología de género y un intento de inculcar una concepción de la sexualidad acorde con ella. Cfr. TRILLO- FIGUEROA, J., *Ideología de Género*, Libros Libres, Madrid, 2009, p. 201 y siguientes y TRILLO-FIGUEROA, J., *Una tentación totalitaria. Educación para la Ciudadanía*, Eunsa, Pamplona, 2008, pp. 169 – 172.

⁷⁶⁰ El reconocimiento y valoración de la diferencia entre sexos aparece en el bloque I de contenidos de la asignatura en Primaria según el DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, B.O.E. de 8 de diciembre, p. 43082 y aparece igualmente como uno de los objetivos educativos de la Educación Secundaria, *DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, art 3. c.

⁷⁶¹ Por ejemplo la editorial Octaedro es un claro ejemplo de concepción de la asignatura desde la Ideología de Género, por el tratamiento que hace de la sexualidad y la familia y la Editorial Casals un paradigma de una visión iusnaturalista de la familia, la mujer y la sexualidad Nos valemos del informe ESCANDELL, J (coord.), *Diecinueve manuales de Educación para la Ciudadanía*, CEU Ediciones, Madrid, 2009. Igualmente en mayo de 2008 la Federación Española de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales, publicó un informe titulado, *La diversidad afectivo-sexual y familiar en los manuales de "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* que se puede localizar en su página web, www.felgtb.org/files/docs. En dicho documento, consideran que las editoriales Pearson Alhambra, Octaedro – Praxis y Mac Graw Hill, abordan la diversidad sexual ajustados a los parámetros del colectivo y aconsejan su utilización como manuales de referencia. Critica igualmente a la editorial Casals por el tratamiento del matrimonio como unión entre hombre y mujer.

Ya hemos afirmado que la ideología de género tiene una fuerte tendencia a influir en el ámbito educativo y cómo en los últimos años se han promulgado leyes según esta perspectiva que han adoptado importantes medidas educativas. La promulgación en 2006 de la Ley Orgánica de Educación y la inclusión de nuestra asignatura en el sistema educativo introducen elementos que favorecen la impartición desde una perspectiva propia de la ideología género. Muchos de estos elementos se encuentran camuflados en aparentes banderas reivindicativas justas, como la igualdad entre hombres y mujeres, la no-discriminación por la orientación sexual, la lucha por los derechos, pero de una forma sutil dan pie a una interpretación acorde con la ideología de género. En las siguientes líneas analizamos las diversas “puertas” por las que en la asignatura podría introducirse la ideología de género.

6.3.1 Presencia del feminismo en la asignatura.

Entre los valores positivos señalados por la profesora Ángela Aparisi, que aporta la ideología de género, está precisamente su denuncia de una visión tradicionalista que considera como naturales las diferencias culturales y sociales entre varón y mujer⁷⁶². Existe en verdad una deuda histórica hacia la promoción y la igualdad efectiva entre hombres y mujeres que requieren un tratamiento adecuado en el ámbito educativo, social, laboral y familiar. Es mucho lo que se ha avanzado en este terreno en las sociedades occidentales en las últimas décadas, pero esta búsqueda justa de la igualdad no debe hacerse a costa de las diferencias naturales entre hombre y mujer. La igualdad no equivale a igualitarismo que borra los valores específicos y diferenciadores de la feminidad, como bien indica la profesora Encarnación Fernández. Existe un modelo de igualdad por homologación en el que la búsqueda de la igualdad en derechos se hace a costa de las diferencias y en el que se mantiene al sujeto masculino como parámetro y la diferencia femenina sería desconocida, ocultada y enmascarada. Ante ello, afirma, es necesario promover un feminismo de la diferencia⁷⁶³.

La Ley Orgánica de Educación señala que la “igualdad de hombres y mujeres” es el principal centro de atención de la asignatura en todos los niveles educativos. En

⁷⁶² APARISI, A., *Ideología de Género: De la Naturaleza a la cultura*, en *Persona y Derecho*, 61 (2009), p. 170

⁷⁶³ FERNÁNDEZ, E., *Igualdad y Derechos Humanos*, Tecnos, Madrid, 2003, pp. 155-156

todos ellos, se afirma, la asignatura “*prestará especial atención a la igualdad de hombres y mujeres*”⁷⁶⁴. En el propio preámbulo señala como fin de la Educación:

“El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género”.⁷⁶⁵

Señala igualmente como uno de los principios rectores del Sistema Educativo en todos los niveles educativos, el lograr la igualdad efectiva entre hombres y mujeres⁷⁶⁶. Se encomienda su impulso a diferentes órganos educativos como los consejos escolares de centros públicos donde se prevé la designación de una persona que impulse medidas efectivas que fomenten la igualdad de hombres y mujeres siendo también ésta una de las funciones de dicho Consejo Escolar (artículo 126 y 127). Igualmente la Alta Inspección deberá velar específicamente porque se preserve en los sistemas educativos esta igualdad entre hombres y mujeres. En la disposición adicional vigésimo quinta se prevé una atención preferente y prioritaria, por parte de las Administraciones Educativas, a aquellos centros que apliquen el principio de la coeducación en todos los niveles educativos.

Como afirma el Dictamen del Consejo de Estado sobre la Ley Orgánica de Educación, la cuestión de la igualdad entre hombres y mujeres es excesivamente “enfaticada” debido a su reiteración consciente hasta el punto que parece constituir toda la esencia del sistema educativo, cuando a pesar de que es un fin muy loable existen otros puntos igualmente importantes como la transmisión de conocimiento de

⁷⁶⁴ En los artículos 18.3 para Primaria, 24.3 para Secundaria, 25.4 para la Educación Ético – Cívica de 4º de E.S.O. todos ellos de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo.

⁷⁶⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E. de 4 de mayo, p. 17162

⁷⁶⁶ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, art. 1 m) y art 2.1. b)

las artes, ciencias y Humanidades o la defensa de la sostenibilidad que prácticamente desaparece de la Ley Orgánica⁷⁶⁷.

Igualmente, en los diseños curriculares de la materia es un tema recurrente en todos los niveles educativos. En Primaria, a través de la competencia social y ciudadana se pretende reconocer la igualdad entre hombres y mujeres y entre los bloques de contenido de la materia se señala precisamente el reconocimiento de las diferencias de sexo y el identificar las desigualdades entre hombres y mujeres en varios ámbitos. Del mismo modo, en Secundaria, se incluyen este tipo de contenidos analizando las causas y los factores de discriminación de las mujeres valorándolo desde la dignidad personal la igualdad en libertad y las alternativas a dicha discriminación y a la violencia contra las mujeres⁷⁶⁸. Se estudia también la conquista de los derechos por parte de las mujeres. Se evaluará entre otros aspectos si el alumno es capaz de identificar y rechazar las situaciones de discriminación hacia personas de distinto sexo, género, ideología u orientación afectivo-sexual tanto en los primeros cursos de Secundaria como en la Educación Ético-Cívica de cuarto. Igualmente, en los libros de texto, se introduce este tema de la igualdad efectiva de hombres y mujeres⁷⁶⁹.

Ya hemos referido que una de las ideas principales de la ideología de género en borrar toda diferencia entre varón y mujer, negando la existencia de las mismas. Parece ser que nuestra materia no llega hasta allí pues se reconocen y se valoran las diferencias de sexo (contenido expreso de la asignatura en Primaria y objetivo educativo en Secundaria). Pero para la ideología de género estas diferencias son meramente culturales y debidas a cargas históricas que hay que superar. Es verdad, como ya se ha afirmado, que existe una deuda histórica hacia la mujer y en muchos ámbitos culturales existen todavía mentalidades tradicionalistas que no conceden a la mujer el papel que le corresponde en la vida social, política, económica y científica.

⁷⁶⁷ Dictamen del Consejo de Estado 1125 /2005, Expediente relativo a la Ley Orgánica de Educación, aprobado el 14 de julio de 2005.

⁷⁶⁸ El bloque VI de la materia de Educación Ético – Cívica está dedicado a la igualdad entre hombres y mujeres y en él se trata de analizar precisamente las causas de la violencia contra las mujeres en todos los ámbitos, familiares, sociales y laborales y las alternativas a dicha discriminación.

⁷⁶⁹ Cfr. VILLEGAS, S, RODRÍGUEZ, L, BARRANCO, L, FERNÁNDEZ, J., *Educación Ético –Cívica*, 4º ESO, Editorial Bruño, Madrid, 2008, pp. 252 y ss. REDAL, E, (coord.), *Ética y Ciudadanía*, 4º ESO, Editorial Santillana, Madrid, 2008, pp. 170 y ss.

Pero esta discriminación histórica hacia la mujer no puede ser solucionada ahogando las diferencias y borrando la frontera entre masculinidad y feminidad. Si la causa de la discriminación hacia la mujer ha sido el hecho de ser biológicamente mujer, los ideólogos del género proponen borrar esa diferencia. En esta línea, el profesor Peces Barba afirma que, uno de los retos de los derechos en estos momentos es la lucha contra la discriminación centrándose en cinco grandes grupos (mujeres, niños, personas con discapacidad, inmigrantes y discriminaciones basadas en la orientación sexual). La lucha por el reconocimiento efectivo de los derechos de la mujer requiere del Derecho por el que se trataría de restablecer la injusticia a la que la mujer ha sido sometida históricamente⁷⁷⁰. Amelia Valcárcel afirma que, en gran parte, la Educación para la Ciudadanía debe ser una educación moral y el feminismo debe tocar esta moral cívica⁷⁷¹.

Esta idea de un igualdad absoluta entre hombre – mujer llega a desdibujar las fronteras entre lo masculino y lo femenino y a negar la complementariedad entre los sexos. Se trataría del primer feminismo, que vuelve con sus vestiduras tardomodernistas y que no está en condiciones, como afirma el profesor Ballesteros, de hacer frente a los retos actuales por aceptar los presupuestos antropológicos individualistas de la sociedad tecnocrática y por eliminar la identidad femenina⁷⁷². Llevado al ámbito del Derecho, como afirma la profesora Ángela Aparisi, se pretende un igualitarismo en el que se mantiene el parámetro de lo masculino⁷⁷³ y, como la profesora Encarnación Fernández advierte, la peculiaridad femenina y su diferencia específica son desconocidas y enmascaradas hasta convertirlas en una ficción⁷⁷⁴. Se trataría de defender la dignidad de la mujer borrando precisamente su feminidad. La insistencia en la “igualdad efectiva” entre hombre y mujer de la Educación para la Ciudadanía no debería consistir en acabar con la diferencia sexual,

⁷⁷⁰ PECES BARBA, G., *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Espasa, Madrid, 20007, p.195 y ss.

⁷⁷¹ VALCÁRCEL, M., *Educación para la Ciudadanía*, en *Cuaderno de Educación no sexista*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Madrid, 2007, p. 59.

⁷⁷² BALLESTEROS, J., “*El paso del feminismo de la igualdad al neofeminismo de la complementariedad como respuesta a los retos de la Sociedad Contemporánea*” en APARISI, A., BALLESTEROS, J., *Por un feminismo de la complementariedad*, EUNSA, Pamplona, 2002.

⁷⁷³ APARISI, A., *Ideología de Género: De la Naturaleza a la cultura*, en *Persona y Derecho*, 61 (2009), p. 184

⁷⁷⁴ FERNÁNDEZ, E., *Igualdad y Derechos Humanos*, Tecnos, Madrid, 2003, pp. 156.

ni en considerar ésta como meramente artificial o en una así llamada “neutralidad sexual” por la cual el hombre nace neutral y es la Sociedad la que lo aliena creando las diferencias sexuales⁷⁷⁵. La diferencia entre el nuevo feminismo y la ideología de género es que el primero tendría su justificación en la búsqueda de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres permaneciendo inalterables las diferencias naturales y específicas de la mujer, mientras que la ideología de género es un falso feminismo que busca la equiparación con lo masculino y la cancelación de toda diferencia⁷⁷⁶.

La profesora María Calvo Charro critica en un valiente artículo publicado en la revista *Trasatlántica* del Ministerio de Educación, la neutralidad sexual que permea el sistema educativo en nuestro país. Para ella, desconocer las diferencias produce perniciosas consecuencias en la educación de los niños y las niñas⁷⁷⁷. Parte de las diferencias biológicas y psicológicas entre niños y niñas que comportan diferentes formas de socialización, comunicación, afectividad, sexualidad, comportamiento y reacciones ante estímulos idénticos. Reconoce que el feminismo y la ideología de género, que afirman que hombre y mujer no nacen sino que se hacen y que no hay diferencias sexuales en el nacimiento sino que la personalidad psicosexual se forma en la fase postnatal, ha llegado a la educación haciendo de la feminidad y la masculinidad construcciones sociales. La meta de este feminismo radical es reconstruir un mundo nuevo en el que existan distintos géneros con sus peculiares modos de configurar la vida humana. Como consecuencia de ello se pierde el sentido de la diferencia sexual y se altera el sentido de la realidad y de la verdad objetiva. Para la profesora Calvo lo más grave es que esta indiferencia sexual ha recibido reconocimiento y amparo legal, participando así, el Derecho, de la desestructuración y fragmentación de la Sociedad y de la pérdida de sus raíces antropológicas. Estamos, pues, ante la negación del Derecho como clave en la organización y el Orden social. Existen diferencias naturales evidentes entre el hombre y la mujer que

⁷⁷⁵ TRILLO – FIGUEROA, J., *Una tentación toallitaria. Educación para la Ciudadanía*, Eunsa, Pamplona, 2007, p. 140

⁷⁷⁶ TRILLO – FIGUEROA, J., *La Ideología de género*, Libros Libres, Madrid, 2009, p. 22

⁷⁷⁷ CALVO CHARRO, M., *La ideología de género en la escuela. El respeto a la feminidad y masculinidad. Fórmula para el respeto académico y personal*, en *Revista Trasatlántica de Educación*, n. 6, agosto 2009, pp. 128 - 137

no suprimen la igual dignidad entre ambos cuyo reconocimiento se lo debemos al Cristianismo. Los datos científicos avalan estas diferencias entre sexos como fenómeno biológico incontestable. Hombres y mujeres nacen y se forman como tales a partir de la sexta semana de gestación y no nacemos como hojas en blanco en el que las experiencias de la infancia marcan la aparición de las personalidades. Nacemos con una identidad sexual definida y con diferencias biológicas incontestables de carácter neurológico en la configuración del propio cerebro. Desconocer esta realidad científica, y transpolar la neutralidad sexual al campo educativo provoca inestabilidad emocional, consecuencias en las relaciones con el sexo opuesto y grandes dosis de fracaso escolar porque se educa sin tener en cuenta las evidentes diferencias entre ambos sexos. Por tanto, las metodologías educativas deben adecuarse al diferente modo de ser del niño y de la niña. Es vital formar al profesorado en el conocimiento de estas obvias diferencias biológicas que determinan de algún modo, la comprensión y el aprendizaje de los niños. En conclusión, la profesora Calvo afirma que, la utilización de la pedagogía como medio al servicio ideológico para intentar un cambio cultural gradual produce la deconstrucción de la persona y de la Sociedad y denuncia que el relativismo académico paralelo al relativismo moral impregna la práctica pedagógica de los últimos años⁷⁷⁸.

6.3.2. El género y la diversidad afectivo - sexual

La ley orgánica de Educación perfila como uno de los fines de la Educación, el reconocimiento de la diversidad afectivo sexual⁷⁷⁹. Para los defensores de la inclusión de este tipo de educación en el curriculum, se justifica por el deber del Estado de velar por que la educación logre el desarrollo pleno de la personalidad en todas sus dimensiones⁷⁸⁰. Entre los objetivos educativos de la Educación Secundaria descritos en la Ley Orgánica de Educación, resalta el conocer y valorar la dimensión

⁷⁷⁸ CALVO CHARRO, M., *op. cit.*, p. 137

⁷⁷⁹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Preámbulo, B.O.E. de 4 de mayo, p. 17162

⁷⁸⁰ PEINADO, M., *Educación para la Ciudadanía y homosexualidad: elementos para el debate*, Revista Iberoamericana de Educación, n. 46/1. Disponible en la web: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2249Peinado.pdf> [Consulta: 24 de Agosto 2011]

humana de la sexualidad en toda su diversidad. En el Decreto de Enseñanzas Mínimas de Secundaria se señala como uno de los fines de la asignatura, el rechazo de la discriminación entre otros aspectos por la diversidad afectivo-sexual. Entre sus contenidos incluye los prejuicios homófobos y como criterio de evaluación incluye que el alumno sea capaz de identificar y rechazar situaciones de discriminación entre otros motivos por diferencias de género o de orientación afectivo-sexual. La asignatura reclama, por tanto, tolerancia, respeto y no discriminación por motivo de orientación afectivo-sexual. Paralelamente, la asignatura pretende formar en las capacidades afectivas y emocionales de los alumnos como un elemento más del desarrollo de la personalidad. A través de estas capacidades afectivas se pretende rechazar la violencia y los comportamientos sexistas. Como ya se ha explicado, la educación afectivo-emocional forma parte de los contenidos de la asignatura en Primaria y en Secundaria y es uno de los objetivos prioritarios de la misma. Para la ideología de género, la ética tiene un importante componente emotivo. Lo bueno y lo malo no son categorías objetivas sino subjetivas y emocionales y por tanto educar en una dimensión ética, como pretende la asignatura, es educar en las emociones y en los sentimientos que serían la guía de la persona. En un momento como la adolescencia, especialmente rico en sensaciones, sentimientos, pulsiones y pasiones, los alumnos son especialmente vulnerables a cualquier ejercicio de manipulación o tergiversación emotiva, si no se tienen en cuenta unos parámetros éticos objetivos. José Antonio Marina, afirma que el deseo es uno de los rasgos de la cultura actual⁷⁸¹.

Para algunos colectivos, una de las carencias más significativas del sistema educativo español ha sido la falta de educación en el respeto a la diversidad afectivo-sexual y consideran necesaria su inclusión al ser una realidad recogida en la legislación española (a través de la ley llamada del “matrimonio homosexual” y la persistencia en la realidad social del pluralismo debido a la orientación sexual). Para ello consideran necesaria la inclusión en el curriculum de la asignatura de contenidos referentes a las relaciones interpersonales y los diversos modelos de familia. Por parte de estos colectivos se relaciona la asignatura con la promoción del respeto por la diversidad en la orientación sexual. Consideran que en el sistema educativo actual

⁷⁸¹ MARINA, J.A., *La Arquitectura del deseo*, Anagrama, Barcelona, 2007, p. 11.

no se propicia este tipo de educación y que se hace necesario el fomentar una actitud de conocimiento de la realidad homosexual en todas sus formas⁷⁸². La educación sería un instrumento privilegiado para cambiar las mentalidades y producir un cambio cultural. Para ello pretenden iniciar este tipo de educación desde las edades más tempranas posibles⁷⁸³. Si la materia de Educación para la Ciudadanía busca la cohesión social y existe un histórico desagravio y marginación hacia las personas homosexuales, por medio de la materia se pretenderá restablecer la cohesión social, fomentando valores como el respeto hacia las distintas opciones sexuales. La Educación para la Ciudadanía se identifica, para estos colectivos, como propulsora de la ideología de género a través del respeto por la diversidad afectivo-sexual⁷⁸⁴. La educación afectiva es tomada por este colectivo en este sentido, dado que para ellos la conducta sexual parte de un sentimiento de afecto que puede tener diversos destinos, personas del mismo o distinto sexo. Lo importante es escuchar los sentimientos⁷⁸⁵. Como afirma Foucault, la identidad sexual es una construcción subjetiva, autodeterminada individualmente y basada en los diferentes deseos y pulsiones: “*La tarea de encontrar la verdad sobre el sexo, se mudó finalmente en una invitación a levantar las prohibiciones y desatar las ligaduras*”⁷⁸⁶.

Las aulas deben recoger lo que se vive en la Sociedad y, por tanto, son espejo de la diversidad sexual que se vive en la calle y en ellas es necesario ayudar al joven o al adolescente a forjar su propia identidad sexual.

Foucault describía en su libro *Historia de la Sexualidad* su verdadera pretensión de una inversión de la sexualidad de modo que lo que hoy se considera anormal sea considerado lo óptimo en el futuro. Se trata de deconstruir cualquier tipo de orden o

⁷⁸² FELGTB (Federación Española de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales), *Informe sobre La diversidad afectivo-sexual y familiar en los manuales de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, mayo, 2008, localizable en su web: www.felgtb.org/files/docs

⁷⁸³ GALLARDO, F., ESCOLANO, V., *Informe diversidad afectivo – sexual en la formación de docentes*, Málaga, 2009. Localizable en la web: www.felgtb.org/files/docs

⁷⁸⁴ SALVADOR, J.L., *Diversidad ciudadana. Educación diversa. Educación para la Ciudadanía*, en Revista Trasatlántica de Educación n. 6, Ministerio de Educación, agosto 2009, p. 139

⁷⁸⁵ GALLARDO, F., ESCOLANO, V., *Informe diversidad afectivo – sexual en la formación de docentes*, Málaga, 200, p. 13. Localizable en la web: www.felgtb.org/files/docs

⁷⁸⁶ FOUCAULT, M., *Historia de la Sexualidad (I. La voluntad de saber)*, Siglo XXI editores, Madrid, 1987, (14ª edición en español. 5ª Edición en España), p. 98.

como él mismo dice: “*modificar su economía en lo real y subvertir la ley que lo rige y cambiar su porvenir*”⁷⁸⁷ y moral sexual a través del Derecho.

En concreto, se considera que la Sociedad patriarcal es el enemigo a batir. Afirma: “*La familia tradicional confisca la sexualidad*”⁷⁸⁸ en la época victoriana a la función reproductiva, sólo en el hogar la sexualidad era reconocida. La concepción de la sexualidad históricamente ha estado hasta ahora afectada por una visión de la sexualidad ligada a la reproducción y al dominio del hombre hacia la mujer sin que ninguna otra orientación sexual tuviera cabida social y estaba ligada al orden burgués y a la familia tradicional. Es necesario romper con esa tendencia y convertir los restos de una Sociedad patriarcal en una Sociedad plural, romper el silencio y la reprensión sobre el sexo, separar la división entre lo lícito y lo ilícito y considerarlo como algo que se debe hacer según un óptimo⁷⁸⁹.

Por eso, como afirma Trillo, el triunfo de la ideología de género se ha producido sobre todo en el campo cultural y la estrategia que siguen se decide en el campo cultural a través sobre todo de la Educación, el Derecho, los Medios de Comunicación y la Política. Ese cambio cultural ha tenido su manifestación en logros como la aprobación del matrimonio homosexual, en la comercialización y amparo legal a la píldora del día después, al impulso al aborto y a la promoción de la fecundación artificial⁷⁹⁰.

Para Trillo Figueroa, la presencia de la ideología de género en la asignatura se hace patente precisamente a través de la educación afectivo-sexual por la cual, se pretende proporcionar una formación sexual desde la Infancia para elegir la orientación sexual que cada uno quiera⁷⁹¹.

6.3.3. *La búsqueda de la propia identidad y de la autonomía moral y personal*

Uno de los rasgos principales de la ideología de género consiste en la afirmación de que la identidad sexual no viene dada por la naturaleza sino que se construye en

⁷⁸⁷ FOUCAULT, M., *op. cit.*, p. 15

⁷⁸⁸ FOUCAULT, M., *op. cit.*, p. 9

⁷⁸⁹ FOUCAULT, M., *op. cit.*, pp. 33 - 34

⁷⁹⁰ TRILLO-FIGUEROA, J., *La ideología de género*, Libros Libres, Madrid, 2009, p.14.

⁷⁹¹ TRILLO-FIGUEROA, *Educación para la ciudadanía. Una tentación totalitaria*, Eunsa, Pamplona, 2008, p. 141

base a una opción autónoma del sujeto. Como ya afirmábamos en el capítulo precedente, la autonomía moral y personal es confundida en la asignatura cuando es necesario distinguirla. Nos basamos entonces en Viola⁷⁹², que distinguía entre “*autonomía moral*” como la relación que el sujeto tiene con los principios morales y las razones por los que éstos vienen adoptados como guías de la vida moral y “*autonomía personal*” como ideal de vida que hace de la propia autonomía un valor supremo lo que supone la exaltación del subjetivismo y presupone que la vida de cada ser humano se va realizando a base de opciones tomadas ante una multiplicidad posible. La ideología de género se correspondería con esta segunda forma de entender la autonomía personal. Por otro lado, la construcción de la propia identidad, sobre la que gira todo el sistema educativo, constituye una de sus finalidades que llevada al ámbito sexual y afectivo implicaría una total correspondencia con la tesis de la ideología de género.

Afirma la Ley Orgánica de Educación: “*La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica*”⁷⁹³.

A través de la asignatura se tratará de fortalecer la identidad de los alumnos. Como ya hemos afirmado el punto de partida es lo personal y por tanto su primer objetivo metodológico será fortalecer la identidad personal del individuo y así figura como el primero de los contenidos de la materia: *Autonomía y Responsabilidad: Valoración de la identidad personal*⁷⁹⁴. En la Educación Secundaria, relaciona la identidad con la educación afectivo-emocional. El bloque II de contenidos, por título, *Identidad y Alteridad*, estudia la Educación afectivo - emocional, que se centra en los valores de identidad personal, libertad y responsabilidad⁷⁹⁵.

⁷⁹² VIOLA, F., *De la naturaleza a los derechos* (Trad. Vicente Bellver), Editorial Comares, Granada, 1998, p. 337 a 352.

⁷⁹³ LEY ORGÁNICA, 2/2006, de 3 de mayo, DE EDUCACIÓN, B.O.E. de 4 de mayo, Preámbulo, p. 17158

⁷⁹⁴ DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, B.O.E. de 8 de diciembre, p. 43081

⁷⁹⁵ DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, (B.O.E de 5 de enero de 2007, p. 717)

Esta pretensión de la asignatura de contribuir a fortalecer la identidad del alumno, puede ser asumida bajo el paraguas de la ideología de género en el que la identidad sexual juega un rol importante. Es verdad que la identidad sexual no es sólo un dato biológico, como afirma la profesora Ángela Aparisi, sino que hay mediaciones de la libertad y de la cultura. Desde lo biológico la identidad sexual está inacabada. No obstante la ideología de género pretende separar ambos elementos y contraponerlos. Por un lado el sexo biológico y, por otro, el género como rol social y hacer de éste un dato dependiente de la autonomía individual. La identidad sexual es pues deconstruible y reconstruible. Los antecedentes de tal configuración los encontramos en Simone de Beauvoir y en su relación con el existencialismo por el que la libertad es el único presupuesto del ser humano y por tanto la persona puede adoptar el género por el que libremente opte. La naturaleza, afirma Beauvoir, “*no define a la mujer: ésta se define a sí misma al retomar a la naturaleza por su cuenta en su afectividad*”,⁷⁹⁶.

En la misma línea, Foucault entiende que la identidad sexual es una construcción subjetiva autodeterminada individualmente y basada en deseos y pulsiones y atribuye a la autonomía individual la capacidad de configurar la identidad sexual en cada momento pues tiene un carácter dinámico por el que el mismo sujeto puede adoptar varios géneros a lo largo de su vida. No se sujeta a la ley de lo lícito y lo ilícito sino que debe funcionar según un óptimo.⁷⁹⁷ Forjar la identidad sexual del individuo requiere acoplar la dimensión biológica y objetiva como realidad dada con la dimensión subjetiva de la misma tal como el individuo se autoconcibe. Es decir, la unión e identificación entre sexo biológico y género⁷⁹⁸.

Para la profesora María Calvo, la Educación será efectiva si el sistema educativo tiene en cuenta las diferencias específicas de los sexos⁷⁹⁹. En la búsqueda de la identidad sexual se pretende un reduccionismo sexual de la persona, una

⁷⁹⁶ DE BEAUVOIR, S., *El segundo Sexo*, Ediciones Siglo XX, Buenos Aires, p. 62

⁷⁹⁷ FOUCAULT, M., *op. cit.*, pp. 33 – 34.

⁷⁹⁸ La primera persona que utilizó el término género para referirse a la conciencia individual que de sí mismas tienen las personas, como hombre o como mujer, fue John Money, psiquiatra y profesor de la Universidad John Hopkins de Baltimore.

⁷⁹⁹ CALVO, M., *La ideología de género en la Escuela. EL concepto de feminidad y masculinidad. Fórmula para el respeto académico y personal.*, Revista Trasatlántica n.6, Ministerio de Educación, agosto 2009, p. 128

pansexualización de la realidad. Por eso, el pensamiento de la izquierda freudiana (Reich, Marcuse, Deleuze) está a la base de la ideología de género. Al sexo se le despoja de cualquier vínculo moral y se le reduce a una actividad lúdica. El cuerpo se convierte en una herramienta para usarse y disfrutar al máximo según la opción que cada uno determine. Al nacer con una sexualidad neutra, el individuo desde la primera infancia debe ir construyendo su identidad sexual⁸⁰⁰. Y eso es lo que, determinados colectivos que defienden la ideología de género, pretenden que se haga a través de la asignatura⁸⁰¹.

Un ejemplo de cómo la “autonomía” es la excusa en base a esta asignatura para configurar la identidad sexual, lo tenemos en el libro de texto de José Antonio Marina. Dice: “*Lo importante es que mujeres y hombres tengan la autonomía y los recursos suficientes para poder decidir libremente el modo de vivir su masculinidad o su feminidad*”⁸⁰². Y más adelante: “*Una parte importante de la identidad corresponde a la orientación sexual*”⁸⁰³, “*Tenemos distintas formas de identidad, según sean distintos los sentimientos de pertenecer a grupos, creencias o modos de sentir (identidad sexual, identidad nacional, identidad religiosa)*”⁸⁰⁴.

José Antonio Marina, en su libro “*El rompecabezas de la Sexualidad*”, defiende su concepción sobre la misma. En él se desprenden aspectos positivos como situar el amor, la afectividad y, en definitiva, a la persona en el centro de la relación sexual y de lo que él llama una segunda revolución sexual⁸⁰⁵. Pero hay otros elementos que requieren un discernimiento crítico. Critica el papel de la Iglesia Católica en relación con la sexualidad quien, a su juicio, obtuvo un gran poder reteniendo la moral sexual

⁸⁰⁰ TRILLO FIGUEROA, J., *La ideología de género*, Libros Libres, Madrid, 2009, p. 14-15.

⁸⁰¹ A este respecto se pueden consultar las publicaciones, GALLARDO, F., ESCOLANO, V., Informe diversidad afectivo – sexual en la formación de docentes, Málaga, 200, p. 13. Localizable en la web: www.felgtb.org/files/docs, SALVADOR, J.L., *Diversidad ciudadana. Educación diversa. Educación para la Ciudadanía*, en Revista Trasatlántica de Educación n. 6, Ministerio de Educación, agosto 2009, FELGTB (Federación Española de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales), Informe sobre *La diversidad afectivo-sexual y familiar en los manuales de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, mayo, 2008, localizable en su web: www.felgtb.org/files/docs, PEINADO, M., *Educación para la Ciudadanía y homosexualidad: elementos para el debate*, Revista Iberoamericana de Educación.

⁸⁰² MARINA, J.A., *Educación para la Ciudadanía*, 2º ESO, Editorial S.M. Madrid, 2007, p. 104

⁸⁰³ MARINA, J.A., *op. cit.*, p. 104

⁸⁰⁴ MARINA, J.A., *op. cit.*, p. 105

⁸⁰⁵ MARINA, J.A., *El rompecabezas de la sexualidad*, Anagrama, 2ª Edición, Barcelona, 2002, pp. 239 y ss.

individual y social⁸⁰⁶. Para él, es conveniente superar un juicio en materia sexual que se limite a los actos concretos e individuales para llegar a una moral de carácter, de ethos, que atienda a las circunstancias y que vaya más allá de considerar moral sólo el comportamiento sexual dentro del matrimonio y abierto a la procreación. Ello le hace criticar la idea de ley natural como justificación del juicio moral de la Iglesia en materia sexual⁸⁰⁷.

6.3.4. *La dialéctica naturaleza – cultura e individuo – sociedad.*

Ya hemos analizado en anteriores capítulos que la base de la asignatura es meramente antropológica. Parte de la persona reducida a tres dimensiones, biológica, cultural y simbólica. A tenor de este reduccionismo se desprende una concepción materialista del hombre considerado como ser biológicamente y corporalmente evolucionado capaz de razonar, sentir, querer, comunicarse, organizar, desarrollando y desplegando sus cualidades y potencialidades, de vivir en Sociedad y así ser creador de cultura. El hombre no se define por su naturaleza sino por la cultura. Esta ausencia de una naturaleza humana objetiva en su planteamiento, es una de las críticas más importantes que se le puede hacer a la asignatura y que tiene su consecuencia en su relación con la ideología de género, según la cual es la cultura la que necesariamente tiene que mediar en la identidad sexual del individuo. La asignatura, reduciendo lo humano a lo cultural y lo natural a su aspecto biológico, favorece, sin duda, los planteamientos de la ideología de género en este aspecto⁸⁰⁸. Esta tensión entre naturaleza – cultura e individuo – sociedad está presente a lo largo de toda la asignatura. El hombre va construyendo su identidad a partir de los valores sociales y culturales del entorno. Esos valores sociales hay que conocerlos, valorarlos y evaluarlos para recrearlos en el ámbito personal, de modo que, el individuo construya su propio código de valores. Es decir, se produce una dialéctica entre Individuo y Sociedad. Es la Sociedad, como se desprende de los contenidos de los decretos, la que define la moral individual de los sujetos que deciden sus

⁸⁰⁶ MARINA, J.A., *op. cit.*, p. 91 y ss.

⁸⁰⁷ MARINA, J.A., *op. cit.*, p. 193

⁸⁰⁸ En el DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, p. 45391, se establece esta triple dimensión del ser humano.

comportamientos morales a partir de los valores sociales del entorno⁸⁰⁹. En la asignatura se produce un flujo y reflujo de relaciones entre individuo y sociedad. El punto de partida es la persona concreta, a la que se le trata de enseñar a convivir en sociedad y en esa paulatina apertura y relación con la vida social se encuentra con unos valores que conforman la Sociedad, positivados en el Derecho, originados por el juego de las mayorías, a partir de los cuales el individuo puede conformar su propia identidad. En relación a la identidad sexual, significaría que el individuo construye su identidad sexual a partir de la Sociedad y no sería dada por la naturaleza.

La profesora Elósegui distingue tres modelos posibles en la relación sexo–género. El primer modelo es el de la identidad entre sexo y género, propio de una sociedad patriarcal y que hoy se puede considerar superado. Según este modelo, a cada sexo le corresponden determinados roles sociales y confunde, lo “cultural”, con lo “natural”. El segundo modelo es el de la independencia entre sexo y género, en el cual, se tiende a homologar y equiparar la diferencia entre varón y mujer incluso la biológica. Se borran las diferencias y se considera que hombre y mujer son idénticos. Frente a estos dos modelos, la profesora Elósegui sitúa un tercer modelo que es el de la relación sexo–género pero no de identidad sino de interdependencia y corresponsabilidad. Un modelo en el que se busca la igualdad y se respetan las diferencias⁸¹⁰ o lo que la profesora Encarnación Fernández, refiriéndose al feminismo, denomina un “*feminismo de la diferencia*”⁸¹¹.

Como hemos afirmado, la ideología de género sustituye el sexo, como término biológico y natural objetivamente dado, por la palabra género, como rol social y cultural que depende de la opción autónoma del sujeto. Es decir, se correspondería

⁸⁰⁹ Baste leer los Decretos de enseñanzas Mínimas de primaria y de Secundaria para cerciorarnos de esta realidad. En ellos se hace referencia. Por ejemplo, en el DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, (B.O.E de 5 de enero de 2007, p. 716 establece que en la Educación para la Ciudadanía se plantea el conocimiento de la realidad desde el aprendizaje de lo social y la construcción de la conciencia moral individual a partir de la diversidad. O cuando más adelante dice (p.17): “*Se contribuye directamente a la dimensión ética de la competencia social y ciudadana, favoreciendo que los alumnos y alumnas reconozcan los valores del entorno y, a la vez, puedan evaluarlos y comportarse coherentemente con ellos al tomar una decisión o al afrontar un conflicto*”. Es decir la moral personal se define a partir de los valores sociales del momento.

⁸¹⁰ ELÓSEGUI, M., *Diez temas de Género. Hombre y mujer ante los derechos productivos y reproductivos*, Ediciones Internacionales Universitaria, Madrid, 2002, pp. 45 y ss.

⁸¹¹ FERNÁNDEZ, E., *op. cit.*, pp. 162 - 163

con el segundo modelo propuesto por la profesora Elósegui. El sexo que proporciona la naturaleza es indiferente y no identifica al individuo, lo importante es el rol que él quiere asumir en la vida social, la orientación sexual por la que él libremente opte y es, en este ámbito social y cultural, donde la persona construye más que su identidad sexual, su identidad de género.

La libertad, siguiendo a Simone de Beauvoir, se desvincula de la naturaleza sexual de la persona y se recrea en el ámbito social. Según ella afirma:

*“Una sociedad no es una especie: en ella, la especie se realiza como existencia; ella se trasciende hacia el mundo y hacia el porvenir; sus hábitos no se deducen de la biología; los individuos no son abandonados jamás a su naturaleza, obedecen a esa segunda naturaleza que es la costumbre, en la cual se reflejan los deseos y temores que traducen su actitud ontológica”*⁸¹².

Según la ideología de género, hombres y mujeres nacen neutros sexualmente y definen en la fase postnatal su verdadera identidad sexual. Pero este planteamiento para la ideología de género lleva a la necesidad de un cambio en los parámetros culturales que en nuestro país se ha producido a través del Derecho con la aprobación de leyes ya analizadas en párrafos anteriores. Si el individuo conforma su identidad, también sexual, en el ámbito social, los valores que predominan en el ámbito público son precisamente los propios de la ideología de género pues ha puesto, como afirma Trillo – Figueroa, en el cambio cultural uno de sus principales objetivos, a través del Derecho, la Educación y la Política⁸¹³.

Si la cultura es el ámbito donde se determina la identidad sexual del individuo, será necesario deconstruir la cultura para que considere como normal lo que hasta el momento ha considerado invertido en el ámbito sexual. Foucault afirmaba que lo sexual era un proceso de elaboración social y su pretensión era influir para deconstruir los parámetros culturales del momento, “normalizando” toda forma u

⁸¹² DE BEAUVOIR, S., *op. cit.*, p. 61

⁸¹³ TRILLO-FIGUEROA, J., *La ideología de género*, Libros Libres, Madrid, 2009, p. 14 - 15

orientación sexual, superando todo dualismo natural-antinatural de la sexualidad. El hombre debe rebelarse ante su naturaleza biológica porque limita su libertad⁸¹⁴.

Para la ideología de género, las diferencias sexuales naturales se minimizan, se niegan o se consideran intrascendentes. Para ella, es necesario el paso de una Sociedad patriarcal, donde predomina lo masculino, y la asignación de roles según el patrón masculino/femenino, a una Sociedad donde cada uno opte libremente por su orientación sexual, según sus pulsiones o emociones. La naturaleza sexual es neutra, no existe, no delimita ni define la conducta sexual. Desvinculada de la metafísica, la naturaleza humana carecería de un fundamento sólido y objetivo y encontraría plena libertad en la definición de su actuación sexual, donde no existirían límites, barreras, tabúes, ni prohibiciones.

6.3.5. La división ética pública – ética privada y la ideología de género

Como ya hemos afirmado en páginas anteriores, uno de los objetivos de la asignatura es enseñar una ética pública, una ética común válida para todos o una ética neutral que permita, sin verdades morales objetivas, el ejercicio de la libertad dentro de las correspondientes éticas privadas, como afirma Peces Barba. En definitiva, una ética sin ética.

En una Sociedad pluralista como la Occidental contemporánea, conviven distintos modelos de conducta sexual. Desde la concepción de la ética pública cada una sería válida para aquellos que la mantengan y, nadie debería imponer su propia visión de la sexualidad a los demás. Todas las conductas son “normalizadas”, están en situación de igualdad y el único requisito que se exige es que cumpla con el gran postulado de la ética pública: “la libertad, la autonomía personal os hará verdaderos”. La acción sexual debe ser libre, no impuesta, ni obligada. Cada uno debe optar libremente por su inclinación sexual. La libertad, desvinculada de la moral, es el criterio supremo de la nueva ética sexual. El pluralismo sexual, se presenta como una realidad evidente. Por su orientación sexual, los ciudadanos se presentan como heterosexuales, homosexuales, bisexuales, o transexuales. Por su concepción de la actuación sexual, unos la conciben como un ejercicio de mero placer, explotando las

⁸¹⁴ Se puede observar esta tesis de Foucault en su tratamiento de la homosexualidad en FOUCAULT, M., *Historia de la Sexualidad (2. El uso de los placeres)*, Siglo XXI editores, Madrid, 1987, pp. 204 y ss.

posibilidades que el cuerpo ofrece, un juego sin más responsabilidad, una fuente de goce y de realización. Para otros, la sexualidad, para ser plenamente humana, debe ser expresión de amor exclusivo hacia otra persona y fuente de vida, ligado siempre a la responsabilidad. Desde la ética pública, todas estas posturas son iguales, no hay valor moral superior en alguna de ellas, no hay bondad ni maldad. La dialéctica de lo bueno y de lo malo en el ámbito sexual se ha superado. Todos tienen derecho a llevar adelante su propio proyecto de vida y, en concreto, su propia concepción de la sexualidad, su opción de identidad sexual. Cada uno se construye en este ámbito.

Como ética pública, esta concepción “neutral” de la moral sexual, tiene vocación de positivizarse por medio del Derecho y de ser normalizada jurídicamente. En nuestro país en los últimos años se han promulgado una serie de leyes que buscarían este fin, forjar una ética pública en la cual toda opción sexual tendría cabida y reconocimiento social. Por medio de la Ley que modificaba el Código Civil en materia de matrimonio, por ejemplo, se ha producido la equiparación de la unión homosexual al matrimonio, desconociendo toda caracterización del matrimonio como realidad prepolítica que nadie tiene legitimidad para conculcar. Se ha desligado el ejercicio de la sexualidad del origen de la vida humana, que ya es originada, gracias al progreso, como resultado de la técnica y de la ciencia. Se han aprobado normativas que promueven la anticoncepción a través de la facilitación de la píldora del día después que, en definitiva, tiene como consecuencia la separación de la sexualidad del origen de la vida humana. Se ha considerado como derecho el aborto⁸¹⁵. Es tal la presencia de la ideología de género en nuestra legislación, se ha apropiado de tal forma del Derecho como afirmaba la profesora Ángela Aparisi, que podríamos decir que no es considerada como una ética privada más, que buscara la felicidad de sus seguidores sino que es, realmente, la “ética pública” en materia de sexualidad, amparándose en la “neutralidad” moral de la ley. Como ética pública, se convierte en criterio de interpretación de las éticas privadas. En este sentido, no pueden aceptar, como afirman determinados colectivos, la existencia de unas

⁸¹⁵ Sobre la pretensión de la de la ideología de género de afirmar la existencia de unos derechos reproductivos por parte de la mujer, ver: ELÓSEGUI, M., *Diez Temas de Género. Hombre y mujer ante los derechos productivos y reproductivos*, Ediciones Internacionales Universitarias y TRILLO-FIGUEROA, J., *La ideología de género*, Libros Libres, Madrid, 2009.

convicciones morales que se presenten como válidas para todos⁸¹⁶. En aras de la igualdad, afirman, todas las opciones sexuales son de igual valoración moral.

Hemos visto como la ideología de género ha buscado hacerse praxis a través sobre todo del Derecho, de los Medios de Comunicación y de la Educación. Ha pretendido, y lo ha ido logrando, conquistar los ámbitos culturales más influyentes. Se ha hecho práctica a través de instrumentos internacionales como la Convención del Cairo y de Pekín, de las Naciones Unidas. Se ha convertido así en una verdadera “ética pública internacional” y bajo su perspectiva se realizan leyes y programas en todos los niveles. Se contraponen el ámbito público y el ámbito privado y éste queda recluido también en el terreno de la moral sexual. Cada uno puede ejercer libremente su sexualidad sin ningún tipo de límite físico⁸¹⁷ ni ético.

Amelia Valcárcel afirmaba que el referente de la ética es el contexto social, que, como vemos, ya tiene en la ideología de género su ética pública y que era necesario evitar ghettos de morales privadas. Por medio de la ética pública, que surge del juego de las mayorías y del Derecho, se pretende cohesionar socialmente a los ciudadanos. De esta forma el feminismo y con él la ideología de género, debe tocar la moral pública⁸¹⁸.

Desde nuestro punto de vista, a través de la positivación de la ideología de género y de su presencia como moral pública, se ha producido un acaparamiento político de la moral sexual, o en palabras de Trillo – Figueroa, un reduccionismo político. Todo es político, también la moral sexual. La ideología de género se ha convertido en una ideología política, en una configuración de la vida pública que trata de interpretar toda la realidad bajo su marco teórico y busca hacerse praxis. Su objetivo político sería, lograr un paraíso en la tierra a través de la vivencia de una sexualidad sin límites⁸¹⁹.

⁸¹⁶ SALVADOR, J.L., *Diversidad ciudadana. Educación diversa. Educación para la Ciudadanía*, en Revista Trasatlántica de Educación n. 6, Ministerio de Educación, agosto 2009, p. 139. El autor de este artículo defendía el respeto por la neutralidad ideológica frente a cualquier intento de presentarse con convicciones morales

⁸¹⁷ De ahí el interés del legislador, auspiciado por esta ideología, de poner barreras a los límites de la naturaleza en el ejercicio sexual: medios anticonceptivos, reproducción artificial, aborto.

⁸¹⁸ VALCÁRCEL, A., *Educación para la Ciudadanía, en Cuaderno de Educación no sexista*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Madrid, 2007, p. 47 – 49.

⁸¹⁹ TRIILLO-FIGUEROA, J., *La ideología de género*, Libros Libres, Madrid, 2009, p. 16.

6.3.6 La concepción abierta de los derechos y la lucha por la discriminación

Uno de los objetivos ya señalados de la asignatura es el conocimiento de los derechos humanos como fundamento de la ética común y punto de referencia moral de la Sociedad. Constituyen el criterio ético para juzgar los comportamientos sociales e individuales. Pero, ¿cuál es su fundamentación? Su fundamentación es meramente subjetiva pues está basada en las aspiraciones de cada sujeto⁸²⁰. Los deseos y pulsiones de cada individuo universalizables a todos los demás son el contenido de los derechos. Pero, como afirma la profesora María Elósegui, la universalización de los derechos humanos no debería apoyarse en la mera opción o pulsión autónoma del sujeto sino que sólo puede fundamentarse en una naturaleza humana común⁸²¹.

Trillo- Figueroa afirma que para la ideología de género lo subjetivo legitima la ampliación de derechos.⁸²² Nuestra asignatura parte de esta concepción abierta de los derechos, considerados como conquistas históricas inacabadas⁸²³ que hacen posible su avance y retroceso en cualquier momento histórico. También los momentos actuales serían proclives a la conquista de nuevos derechos y dada la ausencia de un límite en la naturaleza humana, toda aspiración humana libre y autónomamente querida puede ser acogida como derecho. Sería el momento propicio para reivindicar el reconocimiento de la libre orientación sexual por aquellos que se consideran discriminados por este motivo.

Así se reconoce en el diseño de la asignatura cuando se enseña a valorar críticamente “*los prejuicios sociales, racistas, xenófobos, antisemitas y*

⁸²⁰ DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (B.O.E. de 8 de diciembre de 2006, p. 43081. Se establece que la asignatura ayuda a mejorar las relaciones interpersonales mediante la universalización de las propias aspiraciones y derechos para todos los hombres y mujeres.

⁸²¹ ELÓSEGUI, M., *La educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, en Revista Persona y Derecho, 58, 2008, (I), p. 436.

⁸²² TRILLO-FIGUEROA, J., *op. cit.*, p. 18 -22. La legitimación de los derechos como reconocimiento de los propios deseos se ha visto ejemplificado en nuestro país con la promulgación de la ley de salud sexual y reproductiva que considera el aborto como un derecho. Igualmente se corresponde con una tendencia actual en la reinterpretación de los derechos humanos a nivel internacional.

⁸²³ Sobre los derechos humanos como conquista histórica se puede observar DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II, (B.O.E de 5 de enero de 2007, p. 716 y 718, Bloque III de contenidos: “Valoración de los derechos humanos como conquistas históricas inacabadas”.

*homófobos*⁸²⁴ (Es verdad, que ha habido tratamientos injustos hacia las personas homosexuales pero, para nosotros, ello no justifica la deriva actual hacia la indiferenciación sexual) o cuando considera como criterio de evaluación si el alumno es capaz de identificar la discriminación por género y por razón de orientación afectivo–sexual⁸²⁵ y así se reconoce también por parte de algunos autores como Peces Barba, que considera uno de los retos de la lucha por los derechos humanos en la actualidad, la lucha por la discriminación, entre otros motivos, por la orientación sexual. Para este autor, estas discriminaciones requieren un tratamiento por parte del Derecho que compense la ancestral discriminación a la que han sido sometidos los colectivos discriminados y restituya el trato igualitario que se les debe proporcionar⁸²⁶.

De este modo, asistimos al surgimiento de nuevos derechos basados en la orientación sexual del sujeto. Por ejemplo, el derecho a contraer matrimonio con una persona del mismo sexo, que se considera, como advierte la exposición de motivos de la ley española, como un reclamo de la Sociedad del momento y una conquista histórica en una Sociedad que ha evolucionado moralmente⁸²⁷ o el derecho a cambiar de sexo como una opción legítima y autónoma del sujeto. El no reconocimiento de estos derechos podría tildarse de discriminación si alguno lo hiciera en virtud de principios morales objetivos fundados en la naturaleza humana.

Asistimos, igualmente, a la adopción de la perspectiva de género en la política internacional de las Naciones Unidas, tras las conferencias internacionales del Cairo

⁸²⁴ DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II,(B.O.E de 5 de enero de 2007, p. 718, Bloque II.

⁸²⁵ DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II,(B.O.E de 5 de enero de 2007, p. 719, primer criterio de evaluación.

⁸²⁶ PECES BARBA, G., *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Espasa, Madrid, 20007, p. 195 – 199.

⁸²⁷ Establece la Ley 13 / 2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio, en su preámbulo: “*Será la ley que desarrolle este derecho, dentro del margen de opciones abierto por la Constitución, la que, en cada momento histórico y de acuerdo con sus valores dominantes, determinará la capacidad exigida para contraer matrimonio*”. Y más adelante: “*La sociedad evoluciona en el modo de conformar y reconocer los diversos modelos de convivencia, y que, por ello, el legislador puede, incluso debe, actuar en consecuencia, y evitar toda quiebra entre Derecho y los valores de la sociedad cuyas relaciones ha de regular... La conveniencia como pareja entre personas del mismo sexo basada en la afectividad ha sido objeto de reconocimiento y aceptación social creciente y ha superado arraigados prejuicios y estigmatizaciones*”.

y de Pekín que han pasado a las legislaciones de otras instancias internacionales como la Unión Europea y a las legislaciones nacionales de varios países⁸²⁸ y que se consideran claves en la reinterpretación de los derechos humanos.⁸²⁹

Ya hemos reflejado la pretensión de la ideología de género de conquistar culturalmente la Sociedad a través del Derecho. Si la identidad sexual es una construcción subjetiva del individuo y los derechos tienen como principal función garantizar la libertad individual, se requieren que nuevos derechos positivizados se introduzcan en los ordenamientos jurídicos. El Derecho, en su exigencia de restablecer la igualdad, acoge la orientación sexual como sustitutivo de la identidad sexual y la dota de rango legal.

Todo ello ha provocado por parte de algunos autores la denuncia de que el legislador está participando a través del Derecho en la deconstrucción de la Sociedad al reconocer rango legal a las tendencias parciales de la sexualidad humana lo que supone la negación del Derecho como clave organizadora del Orden Social⁸³⁰.

Recientemente, el Consejo Constitucional francés, en su sentencia publicada el 28 de enero de 2011, estableció que la prohibición del matrimonio entre personas homosexuales es constitucional y no se atenta contra la libertad a contraer matrimonio, pues éste se da entre hombre y mujer, según los artículos 75 y 144 del Código Civil Francés y esta normas son conformes con la Constitución y sólo el legislador es competente para fijar las condiciones del matrimonio. El Consejo Constitucional, igualmente, reconoce que “*la diferencia de situaciones entre las parejas del mismo sexo y las parejas compuestas por un hombre y una mujer, puede*

⁸²⁸ Como afirma la profesora Elósegui en su obre sobre la ideología de Género, las propuestas de la ONU han llegado a la legislación europea en materia de salud y familia. ELÓSEGUI, M., *Diez Temas de Género, Hombre y Mujer ante los derechos productivos y reproductivos*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2002, p. 15

⁸²⁹ En la misma línea algunos colectivos defiende y justifican en el avance social, el avance en determinados derechos SALVADOR, J.L., *Diversidad ciudadana. Educación diversa. Educación para la Ciudadanía*, en Revista Trasatlántica de Educación n. 6, Ministerio de Educación, agosto 2009, p. 139

⁸³⁰ CALVO CHARRO, M., *La ideología de género en la escuela. El respeto a la feminidad y masculinidad. Fórmula para el respeto académico y personal*, en Revista Trasatlántica de Educación, n. 6, agosto 2009, pp. 128 - 137

justificar una diferencia de tratamiento en cuanto a las normas del derecho de familia”⁸³¹.

7. Conclusión

La asignatura propone un modelo antropológico, define un modelo de hombre y trata de configurar la identidad personal del alumnado. A partir de sus contenidos, actitudes y habilidades se afectan todas las capacidades de la persona, su inteligencia, su ética, sus afectos, emociones y sentimientos. Este modelo de persona se caracteriza por una desvinculación no sólo de cualquier consideración metafísica sino también de una naturaleza humana común. El hombre se construiría a sí mismo y abierto al amplio abanico de posibilidades que se le ofrecen, elegiría libremente los rasgos de su identidad en todos los ámbitos de su existencia. Es en la cultura y en la vida Social donde el hombre encontraría su plenitud y donde a través del Derecho hallaría el amparo a su libre definición. Su plenitud sería “ser ciudadano” y vivir y participar en la vida social aceptando los postulados de la ética pública entendida como referente ético común. Un hombre “centro del mundo y centrado en el mundo”, cuyas aspiraciones trascendentes se relegan al ámbito privado.

En torno a esta concepción de la persona humana surgiría su correspondiente teoría de los derechos humanos cuyo sentido habría que reinterpretar como legitimación de los deseos, inclinaciones, sentimientos y pulsiones subjetivas. Igualmente tendría como consecuencia una nueva configuración del Derecho e implicaría también un renovado concepto de ciudadanía y de Sociedad democrática. Descifrar el sentido de todo ello será objeto del siguiente capítulo.

⁸³¹ Sentencia Consejo Constitucional Francés, nº 2010 – 92 QPC, de 28 de enero, Diario Oficial del 29 de Enero de 2011, p. 1894. Puede consultarse en www.zenit.org del día 28 de enero de 2011 [Consulta, 25 de Julio 2011].

CAPÍTULO 12.- CIUDADANÍA, DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS

1. Concepción de ciudadanía, Democracia y derechos humanos en la asignatura.

Pretendemos, a través de este capítulo, tratar la cuestión de la ciudadanía, la democracia y los derechos humanos en el contexto actual tal como es planteada en la asignatura. Para ello, veremos la configuración que se desprende de estas cuestiones a partir de su diseño curricular. Posteriormente, analizaremos el tránsito a un nuevo concepto de ciudadanía desde los paradigmas modernos y cómo la doctrina ha interpretado diversamente este concepto, lo que le ha llevado a propugnar también diversos planteamientos sobre los derechos humanos. Es preciso analizar los aspectos que están en juego en este cambio de época en referencia a la ciudadanía y a los derechos humanos, el papel del Estado, la superación del individualismo, el problema de la universalización y extensión de los derechos, la ciudadanía cosmopolita y la crisis del Estado Nación. Concluiremos con una propuesta educativa de una Educación de la Ciudadanía para la creatividad en la vida social y política desde el Humanismo Cívico del profesor Alejandro Llano.

La asignatura se presenta como un tipo de educación cívica que da respuesta a los retos actuales de tipo político, económico, social y cultural. Tanto en su dimensión europea como española, sitúa la preocupación por promover una ciudadanía democrática como objetivo de las actividades educativas. Responde a la necesidad de educar en los valores que hagan posible la vida en Sociedad, la cohesión social, el respeto por todos los derechos humanos y libertades fundamentales y aquellos hábitos que hagan posible la convivencia democrática. La escuela se concibe como espacio para promover la ciudadanía activa y para ello, se urge a aprender los valores democráticos y la participación democrática. La educación se considera como el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y como elemento indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

Tradicionalmente son dos las teorías más representativas sobre la ciudadanía, la liberal y la del Republicanismo cívico. Según la primera, la ciudadanía estaría vinculada al ejercicio de los derechos y a la búsqueda de la independencia privada por encima de la participación política. Estaría representada por autores como Locke, Montesquieu, Constant, Tocqueville y Rosmini. Por otro lado, la tradición del Republicanismo cívico, enfatizaría más las obligaciones que los derechos y los deberes hacia la comunidad que las libertades individuales. Adela Cortina⁸³², señala la línea de continuidad entre las dos raíces etimológicas del concepto de ciudadano (griega y latina) y estas dos tradiciones. La raíz griega, ligada a la *polis*, tendría una dimensión más política y sería propia de la Tradición Republicana que se vincularía a una Democracia Participativa. Por su parte, la raíz latina, ligada a la *cives*, tendría una dimensión más jurídica, sería propia de la Tradición Liberal y se vincularía con una Democracia Representativa. Podríamos decir que la concepción de la ciudadanía que se deduce de la asignatura sería “mixta” en cuanto que, asume rasgos de la tradición liberal, al promover el conocimiento y la educación en los derechos humanos y del republicanismo cívico, en cuanto que trasmite el conocimiento de las responsabilidades y obligaciones cívicas⁸³³.

Ya hemos dado en anteriores capítulos una visión completa de los contenidos de la asignatura que nos permiten ahora encontrar el punto común a todos ellos, el núcleo integrador y centro de la asignatura, que es la formación de una ciudadanía activa y responsable según los patrones que hemos ido desglosando en los párrafos y capítulos anteriores. Tanto el papel del Estado en la educación, como la formación moral que se propone, la educación en los derechos humanos, la formación en una ética pública y laica y una ética común, el modo de afrontar la pluralidad cultural y moral, el papel de la Religión en la vida pública, la antropología presente en la asignatura, el papel de la igualdad, y de las relaciones afectivas tienen, en la ciudadanía, su punto convergente. Toda esa formación tiene su sentido en cuanto

⁸³² CORTINA, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza Editorial, 2ª Edición, Madrid, 1999, p. 36.

⁸³³ Así se deduce de la lectura de los currícula en cuanto que introduce contenidos referidos al conocimiento de los derechos como de responsabilidades. Así en Primaria establece: “*El aprendizaje de la ciudadanía responsable... engloba aspectos relacionados con el conocimiento y el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas...*”) DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (B.O.E. de 8 de diciembre de 2006, p. 43080).

cooperante a un tipo muy concreto de ciudadano y a la Nueva ciudadanía que puede tomar configuraciones diversas según la corriente ideológica o filosófica que la fundamente, como veremos en este capítulo.

El proceso ya descrito de lo personal a lo social, tiene su fin y vértice en el ciudadano universal que pretende la asignatura. Sobre la cuestión de la ciudadanía y la Democracia, surgen cuestiones que trataremos de dilucidar en los puntos siguientes.

Respecto a la enseñanza de los derechos humanos a través de la asignatura, la profesora María Elósegui, nos da las claves sobre la concepción de los derechos humanos que se desprende de la misma⁸³⁴. Quisiéramos tomarlo como base para deducir los temas relevantes en torno al debate iusfilosófico sobre los derechos humanos que trataremos en las líneas que siguen.

La primera cuestión que suscitan los Decretos es el concepto y definición de derechos humanos o mejor dicho la ausencia de definición. Es tal la ambigüedad, que caben diversas interpretaciones filosóficas y teorías incompatibles. Nadie duda de la conveniencia de educar en derechos humanos (sobre esto existe un amplio consenso a nivel internacional y nacional que sitúa la educación sobre derechos humanos como el punto más coincidente entre los promotores y detractores de la asignatura) pero la clave está en la perspectiva que se adopte para enseñarla. Puede enseñarse desde una perspectiva iusnaturalista, basados en un contenido objetivo por encima de las Constituciones y de las normas jurídicas, o puede enseñarse bajo una perspectiva relativista y positivista. Los contenidos de los Decretos pueden ser compatibles con ambas posturas y dejarían en manos del profesor concreto que imparta la asignatura la opción de la perspectiva que considere más idónea⁸³⁵. Ya hemos afirmado, al analizar otros aspectos de la asignatura, que su ambigüedad es una de las constantes que ponen, al fin y al cabo, en manos del profesor, la creatividad o la decadencia de

⁸³⁴ ELÓSEGUI, M., *La Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos*, en Revista Persona y Derechos, 58, 2008 *, pp. 417 – 453.

⁸³⁵ ELÓSEGUI, M., *op. cit.*, pp. 419 – 421. De hecho, libros de texto como el de la editorial Bruño, a la hora de hablar del fundamento de los derechos humanos, se limitan a presentar las dos corrientes, el iusnaturalismo y el positivismo. Cfr. CORCHO, R, CORCHO, A., *Filosofía y Ciudadanía*, 1º Bachillerato, Editorial Bruño, Madrid, 2008, p. 262 y DOMINGO MORATALLA, A, DOMINGO MORATALLA, T., FEITO, L., *Filosofía y Ciudadanía*, 1º Bachillerato, SM, Madrid, 2008, p. 304

la asignatura. Para la profesora María Elósegui, en términos generales, no existe una preparación adecuada del profesorado para impartir esta materia⁸³⁶.

Paralela a la cuestión del concepto y definición de los derechos está la de su fundamentación. Desde una perspectiva contractualista que tendría a Rawls su máximo exponente, los valores que fundamentan la vida en común no tienen un fundamento moral sino político. Esta postura, afirma la profesora Elósegui, no es coherente pues niega el carácter objetivo de la ética pública pero, por el contrario, propone la enseñanza de virtudes cívicas concretas. Incoherencia en la que también puede caer nuestra asignatura si no dotamos de contenidos, objetivos y fundamentados, a la ética pública y común que trata de transmitir.

Desde una postura iusnaturalista clásica, se defiende que los derechos humanos pueden enseñarse desde una perspectiva racional y con un contenido objetivo (aspecto que el currículo de la asignatura no hace, al considerar su carácter histórico y la extensión ilimitada de los derechos). Así fundamentados, los derechos humanos podrían ser el referente de esa ética común, racional que fundamenta la Política y el Derecho. Por otro lado, para Habermas, esa ética común se fundamentaría en una ética dialógica como el único medio posible de interpretación de los derechos humanos. Consiste en educar en una cultura política común basada en una ética racional universalizable, pero que no es objetiva. Es decir, una política común basada en una moral procedimental sin contenido, que podemos compartir.

2. Configuración histórica del concepto de Ciudadanía

En términos generales, la ciudadanía sería una forma de identidad sociopolítica, la relación por antonomasia del individuo con el Estado⁸³⁷ o, como afirma la profesora Cortina, la relación política entre un individuo y una comunidad política⁸³⁸.

⁸³⁶ El profesor Peces Barba, también consideraba en su obra *Educación para la Ciudadanía*, la formación del profesorado la clave del éxito de la asignatura.

⁸³⁷ En este estudio de la ciudadanía nos hemos basado en la obra de HEATER, D., *Ciudadanía, una breve historia*, Alianza Editorial, Madrid, 2007.

⁸³⁸ CORTINA, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza Editorial, 2ª Edición, Madrid, 1999, p. 39.

El inicio de la ciudadanía tal como lo entendemos hoy día se inicia en la época griega desde sus primeras manifestaciones en Esparta y Atenas. Aristóteles ya afirmaba que el hombre es un “animal político”, un ser que en su naturaleza ya lleva escrita la dimensión social, la necesidad de relación con los demás y de organizarse socialmente para conseguir sus fines. El ser humano no es un ser aislado, no es autosuficiente sino un ser “necesitado” desde el primer momento de su existencia. La Sociedad con toda su organización y entramado institucional es una exigencia de la naturaleza humana y el Estado, en cuanto autoridad social, el garante de su Orden y de la consecución del bien común para el cual se constituye la Sociedad. Si el ciudadano es la faceta del ser humano como miembro de la comunidad social, supone una dimensión esencial de la persona radicada en su natural sociabilidad. Nos parece importante para nuestro estudio fijar estos aspectos y resaltar de la “ciudadanía” más que su carácter histórico su carácter antropológico como fundamento sobre el que construir el entramado social. En palabras de Alejandro Llano⁸³⁹, se trata de cambiar de paradigma desde uno meramente epistemológico a uno antropológico en donde la persona aparece como el centro de la vida social que se constituye para el bien común de los ciudadanos, favoreciendo que se den las condiciones para que cada persona alcance su propia realización personal. Éste sería a nuestro juicio, una orientación adecuada de la Educación para la Ciudadanía, con una adecuada justificación antropológica.

Históricamente, en la antigua Esparta, los ciudadanos eran aquella pequeña élite dedicada al servicio de la ciudad. Esta idea de ciudadanos como “cuerpo de élite” estará presente a lo largo de la historia hasta el punto que en contados momentos se extenderá a todos los miembros de la comunidad. Aristóteles relacionaba la ciudadanía con la participación en la vida social y con la práctica de las virtudes cívicas. En Roma, ser ciudadano equivalía a gozar de la protección del Derecho Romano y conllevaba tanto obligaciones (impuestos, servicio militar) como Derechos (derechos públicos y derechos privados como contraer matrimonio, protección y comercio). Con el estoicismo se empieza a fraguar una concepción de la ciudadanía universal sujeta a la ley natural de carácter moral. El ser humano, como

⁸³⁹ LLANO, A., *Humanismo Cívico*, Ariel, 1ª Edición, Barcelona, 1999, p. 58

ser político, pertenecía a la polis y, en cuanto ser universal, estaba sujeto a la ley natural. La ciudadanía universal estaba basada en la pertenencia a una misma naturaleza y sujeción a una misma ley natural.

Tras la caída del Imperio Romano desaparece la ciudadanía práctica y se establece una relación distinta entre el Príncipe y el súbdito y el señor feudal y el vasallo. Santo Tomás relaciona cristianismo y ciudadanía y afirma que las cualidades del buen hombre y del buen ciudadano no son las mismas defendiendo por tanto la distinción entre la esfera pública y la privada, entre lo religioso y lo civil. Con el Estado absoluto surgen las naciones–estado y el concepto de ciudadanía se vincula al término nación. La autoridad regia y su soberanía no se comparten con nadie.

Las tesis generalizadas sitúan el origen del concepto moderno de ciudadanía en la Edad Moderna con el nacimiento de los estados democráticos y las primeras proclamaciones de los derechos humanos (lo que nos hace ver el nexo tan fuerte que existe entre estas tres palabras: ciudadanía, Democracia y Derechos Humanos).

No obstante, el significado del término ciudadano no es unánime y sobre él existe hoy una cierta polémica con concepciones dispares según la tradición filosófica y política de que se trate⁸⁴⁰. Por un lado la *tradición liberal* (la propia de Locke, Montesquieu, Constant, Tocqueville y Rosmini) acentúa el papel del individuo, de la independencia privada, en palabras de Constant⁸⁴¹, y de los derechos subjetivos. El Estado se constituiría para esta tradición, según Heater⁸⁴², para el bien de los ciudadanos y tendría como misión garantizar el disfrute pacífico de sus derechos. En nuestros días, afirma Cotta, destacaría la necesidad de renovar la creencia de la primacía del individuo y sus derechos frente a la concepción iniciada por Rousseau, pasando por Hegel y que llega hasta Marx, según la cual, el individuo sólo puede realizarse y alcanzar la perfección en la Sociedad⁸⁴³. La influencia de esta tradición

⁸⁴⁰ Esta distinción entre ambas concepciones sobre la ciudadanía se puede ver también en PECES BARBA, G., *Educación para la Ciudadanía*, Espasa, Madrid, 2007, p. 313.

⁸⁴¹ CONSTANT, B., *De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos*, en “Curso de Política Constitucional, vol. 3, p. 76, Traducción de Marcial Antonio López, Imprenta de la Compañía, 1820. Edición facsímil de la Universidad de Sevilla, [Consulta: 28 de julio de 2011]

⁸⁴² HEATER, D., *Ciudadanía, una breve historia*, Alianza Editorial, Madrid, 2007, p. 17.

⁸⁴³ COTTA, S., *Itinerarios humanos del Derecho*, trad. y estudio introductorio de Jesús Ballesteros, EUNSA, Pamplona, 2ª edición, 1978. (las palabras que recogemos corresponden al Estudio Introductorio de Jesús Ballesteros, pp. 9 a 18)

liberal en la educación cívica le llevaría a resaltar la educación en derechos. Es propia de una Democracia Representativa.

Mientras que, por otro lado, el *Republicanismo cívico* tiene una extensión más limitada a la comunidad y resalta la necesidad del compromiso cívico con la Sociedad y la necesidad de una ciudadanía activa y participativa que contribuya al desarrollo de las instituciones⁸⁴⁴. Estaría más centrado en las obligaciones que en los derechos. La condición de ciudadano se vincula con la participación en la soberanía y las bases de la Sociedad serían los valores de la libertad y la igualdad de todos ante la ley. Tendría, dos claves, la participación ciudadana y buena conducta cívica por un lado, y la necesidad de un modelo de Estado constitucional⁸⁴⁵. La educación cívica se centraría más en la identidad cívica, en la educación en los deberes y responsabilidades cívicas y en la participación ciudadana. Es esta perspectiva la que influye en la Educación para la Ciudadanía como promoción de la participación. La idea central es formar a los ciudadanos en un conjunto de virtudes, de modo que asuman los valores cívicos o democráticos como condición de su ser ciudadano⁸⁴⁶. Es propia de una Democracia Participativa.

3. Hacia un Nuevo Concepto de Ciudadanía

Ya desde el final de la Segunda Guerra Mundial, se tenía la convicción generalizada que la superación del nazismo como ideología, que consideraba la nación como ente natural, vinculado a la raza y a lo lingüístico, debería implicar un nuevo concepto de Estado nacional, ilustrado, racional y universalista. Hoy, desde la Política, la Sociología, la Filosofía y la Historia se vislumbra un cambio en el concepto de ciudadanía. Los momentos actuales requieren sacar al ciudadano de la pasividad y el aislamiento y convertirlo en un ciudadano activo, partícipe, comprometido y un nuevo concepto de ciudadanía más universal y cosmopolita. Si el

⁸⁴⁴ La actitud de responsabilidad, participación y compromiso de las personas en la orientación y desarrollo de la vida pública es lo que Alejandro Llano denomina, Humanismo Cívico (LLANO, A., *Humanismo Cívico*, Ariel, 1ª Edición, Barcelona, 1999, p. 15).

⁸⁴⁵ HEATER, D., *op. cit.*, p. 17.

⁸⁴⁶ Adela Cortina, describe este necesario tipo de educación como una educación en valores propios del ciudadano en su obra, CORTINA, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza Editorial, 2ª Edición, Madrid, 1999, pp. 217 y ss.

anterior concepto de ciudadanía era eminentemente pasivo y minimalista que entrañaba sólo la obediencia a las leyes, el nuevo concepto de ciudadanía es un concepto más activo y dinámico que presupone la participación democrática. En ámbitos políticos y académicos internacionales, se ve la necesidad de superar el concepto moderno de ciudadanía ligado al Estado- nación y al individualismo.

Fuera de nuestro país, Luigi Ferrajoli aboga por un cambio radical del concepto de ciudadanía ante el fenómeno de universalidad de los derechos y el multiculturalismo⁸⁴⁷. Por otro lado, el estudioso de la ciudadanía David Heater distingue cuatro dilemas sobre la ciudadanía del siglo XXI que avanzan un cambio importante en su concepción. En primer lugar, la necesidad de equilibrar derechos y obligaciones de modo que se fomenten más las obligaciones sociales más que los derechos, que han tenido un importante desarrollo en los precedentes siglos XIX y XX. En segunda lugar, equilibrar la dimensión civil y política de la ciudadanía por un lado y, la dimensión social por otro, de modo que, universalmente se reconozcan los derechos sociales como derechos y no como concesiones. En tercer lugar, es necesaria la promoción de la participación en asuntos públicos y, en cuarto lugar, la revitalización de la ciudadanía para así conseguir revitalizar la Democracia. Heater destaca que nunca en ningún otro periodo de la historia tantas personas han gozado de la ciudadanía. Estos dilemas, afirma, requieren instituciones que se ocupen de la ciudadanía tanto a nivel local como global, el reconocimiento de una ciudadanía horizontal, de concordia, solidaridad y fraternidad y que el individuo acomode sus identidades sociales (familia y religión) con la ciudadanía política (nacional, europea o mundial).⁸⁴⁸

En nuestro país, diversos autores se han pronunciado sobre esta concepción de la “Nueva Ciudadanía”. Alejandro Llano ha intuido lo que supone esta “Nueva Ciudadanía”⁸⁴⁹ y sus reflexiones nos parecen acertadas como introducción a los requerimientos de un nuevo tipo de educación ciudadana que él denomina, “Humanismo Cívico”. Para este autor el punto de partida es la constitutiva dimensión

⁸⁴⁷ FERRAJOLI, L., *Los fundamentos de los derechos fundamentales*, Editorial Trotta, 3ª Edición, Madrid, 2007, p. 338

⁸⁴⁸ HEATER, D., *op. cit.*, p. 263

⁸⁴⁹ LLANO, A., *Humanismo Cívico*, Ariel, 1ª Edición, Barcelona, 1999, p. 109 y ss.

ética de la Democracia, única configuración política que hace posible el “Humanismo Cívico” entendido como actitud de responsabilidad y compromiso con la orientación de la vida pública. Para lograr la revitalización de la Democracia es necesario cambiar los parámetros culturales y las concepciones políticas actuales que siguen siendo las de la Modernidad o tardomodernidad, por la que Jesús Ballesteros denominaría, la postmodernidad de resistencia⁸⁵⁰. Es necesaria una nueva ciudadanía que supere el individualismo aislacionista y colme el déficit de solidaridad, autonomía e igualdad que el ejercicio de la democracia moderna ha traído consigo históricamente. Para Alejandro Llano, el debate es sobre los dos tipos de ciudadanía: el de la Revolución Americana (que puso de manifiesto Tocqueville en su obra “*La Democracia en América*”, más comprometido, con responsabilidad civil, capaz de iniciativa social) o el de la Revolución Francesa (escindido de la categoría de hombre y que ha producido la crisis de la democracia burguesa). El parámetro clave para entender esta nueva ciudadanía es la cultura. La nueva ciudadanía implica el protagonismo cívico en la configuración de la Sociedad. Lo que ha puesto en crisis el concepto moderno de ciudadanía es que el Estado ha dejado de ser el vértice de la vida social y el paso a una sociedad globalizada y multicultural requiere, para lograr una sociedad más humana, la existencia de redes de solidaridad interpersonal.

En este sentido, Adela Cortina, en su obra “*Ciudadanos del Mundo. Hacia una Ciudadanía Cosmopolita*”, también ofrece claves importantes para descifrar esta nueva ciudadanía. Se trata de una ciudadanía cosmopolita que supere las fronteras estatales y en la que todas las personas se sientan ciudadanas unidas por una común naturaleza y una universalidad ética⁸⁵¹. Este nuevo concepto de ciudadanía, implicaría, para ella, reflejar las distintas facetas de la ciudadanía, no sólo la dimensión política y jurídica, sino también la dimensión social propia del Estado de Bienestar, la dimensión económica que legitimen socialmente la actividad económica, la dimensión social, con el protagonismo de la sociedad civil como escuela de ciudadanía, la dimensión cultural, con la promoción de una ciudadanía

⁸⁵⁰ BALLESTEROS., *Postmodernidad : Decadencia o Resistencia*, Editorial Tecnos, 2ª Edición, Madrid, 2000.

⁸⁵¹ CORTINA, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza Editorial, 2ª Edición, Madrid, 1999, pp. 251 – 252.

intercultural y, por último, una ciudadanía cosmopolita que trascienda los marcos de la ciudadanía nacional.⁸⁵²

No obstante, otros autores, aunque conscientes del cambio de paradigma de la nueva ciudadanía, se resisten a superar los clichés modernistas en su concepción y plantean la nueva ciudadanía en términos dialécticos y de contraposición. En este sentido, Peces Barba liga la nueva ciudadanía a un concepto más participativo y dinámico pero también a la contraposición entre ciudadano y hombre y su consiguiente reducción del hombre a ciudadano. Para él, la nueva ciudadanía contraponen lo laico a lo religioso y surge como superación de la Religión hasta la divinización de lo público y el Estado y la consiguiente desvalorización y arrinconamiento de lo privado. Vincula la Nueva Ciudadanía a la extensión subjetiva de los derechos.

De todos estos temas vamos a tratar de discernir y hacer un juicio crítico en los siguientes puntos.

4. Juicio Crítico sobre los diversos postulados de una “Nueva Ciudadanía” y sobre las diversas concepciones de los derechos humanos.

4.1 Hacia un concepto más participativo y dinámico

La nueva ciudadanía como promoción de la participación cívica, es algo en el que coinciden autores diversos ya expuestos en estas líneas (Alejandro Llano en “Humanismo Cívico”, Adela Cortina con “Ciudadanos del Mundo”, Victoria Camps y Salvador Giner con “Manual de Civismo”, Peces Barba, en su libro sobre Educación para la Ciudadanía o José Antonio Marina en su libro de texto sobre el tema) y responde al sentido originario de la misma. En Atenas, el verdadero ciudadano era quien participaba en la comunidad política. Pero en el paso a la concepción moderna y liberal de ciudadanía, la participación en la vida pública era minusvalorada. Se valoraba más aquel modelo de Democracia en el que se delegaba en los representantes políticos el ejercicio del poder que estaba dirigido al bien de los

⁸⁵² CORTINA, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza Editorial, 2ª Edición, Madrid, 1999, pp. 36 – 38.

ciudadanos. En el actual contexto de superación de la modernidad, se requiere pasar de una ciudadanía pasiva, que delega el poder político, a una nueva ciudadanía más participativa y dinámica y, de una Democracia meramente representativa a una Democracia participativa.

Democracia y ciudadanía se requieren mutuamente. La Democracia peligra sin una ciudadanía participativa y no puede haber ciudadanía sino dentro de una democracia. La Democracia exige, sin duda, ciudadanos participativos y responsables.

Alejandro Llano señala que la crisis de la democracia moderna se debe a la dificultad cada vez mayor en lograr la participación política y a la imperiosa necesidad de superar el individualismo moderno⁸⁵³. La nueva ciudadanía está ligada a la participación y a la acción humana. Se echa de menos una ciudadanía más reflexiva y señala como objetivo el alcanzar un “Humanismo Cívico” como la “*actitud de responsabilidad de las personas y las comunidades ciudadanas en la orientación y desarrollo de la vida política*”⁸⁵⁴. Implica reforzar la dimensión ética de la Democracia y vincular la suerte moral de la misma con la práctica de las virtudes morales cívicas por parte de los ciudadanos. La nueva ciudadanía no se conforma con recibir pasivamente del Estado de Bienestar sino que aspira a una calidad de vida en sentido verdaderamente humano que entraña la participación y la constitución de redes solidarias surgidas también de la iniciativa social.

Está claro que no son las estructuras las que hacen fuerte a la democracia sino los ciudadanos participativos que saben vivir las virtudes cívicas. La Democracia se configura como un espacio de participación que no admitiría la existencia de “polizones” que dañarían el sistema y pondría en crisis la misma Democracia⁸⁵⁵.

4.2 La reducción del hombre a ciudadano y la dialéctica público - privado.

No obstante la práctica unanimidad sobre el punto anterior, algunos autores han considerado que la ciudadanía es la seña de identidad de lo humano reduciendo el

⁸⁵³ LLANO, A., *Humanismo Cívico*, Ariel, 1ª Edición, Barcelona, 1999, pp. 7 y 8.

⁸⁵⁴ LLANO, A., *op. cit.*, p. 15

⁸⁵⁵ CAMPS, V., GINER, S., *Manual de Civismo*, Ariel, Barcelona, 1998, p. 120

hombre a ciudadano. La ciudadanía sería la cima de la personalidad humana y de ahí la prevalencia de lo público y la desvalorización de lo privado y de la ética pública como nueva moral frente a la moral privada.

Para esta concepción, el “ciudadano” asume todas las dimensiones humanas y, por eso, el interés de la asignatura es educar en la afectividad, los sentimientos, las emociones, en todas las esferas de la formación integral⁸⁵⁶. Lo público es el espacio de realización de lo humano, lo privado es minusvalorado y arrinconado o más bien absorbido por lo público y con él las creencias, las propias convicciones y lo religioso.⁸⁵⁷ La ética pública y la ley serían la nueva moral de la nueva ciudadanía y las libertades políticas la cima de sus derechos fundamentales. Las libertades privadas quedarían sometidas a la prevalencia del ámbito público.

Creemos que para contestar a esta exaltación de lo público frente a lo privado, como único espacio de realización humana en la línea que va de Rousseau a Marx pasando por Hegel, valdría la pena traer a la actualidad el memorable discurso de Benjamín Constant en el Ateneo de París en 1819, “*De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos*”⁸⁵⁸. Y es que esa exaltación de lo público estaría ligada a la “libertad de los antiguos” en los términos explicados por Constant. Los antiguos, afirma, sujetaban al individuo a la autoridad de la multitud. Las acciones privadas eran vigiladas. La autoridad del cuerpo social se interponía y mortificaba la voluntad de los particulares y, afirma textualmente: “*en las relaciones domésticas*

⁸⁵⁶ Es decir en realidad para esta concepción, “Todo es público”, también los afectos y los sentimientos. Por eso, hay libros de texto sobre Educación para la Ciudadanía en los que se da especial énfasis en la educación de los sentimientos y de las emociones que como hemos visto en capítulos precedentes tiene su papel en la educación cívica pero en estos casos los sentimientos y emociones dejan de tener un papel privado para ser asuntos de incidencia pública. (Cfr. MARINA, J.A., *Educación par la Ciudadanía*, SM, 2008, p. 130 donde trata “*los sentimientos en la convivencia íntima*”. El aspecto criticable no es el contenido sino el tratamiento de los sentimientos íntimos en una asignatura que busca formar para la vida pública)

⁸⁵⁷ El status de creyente aparece como un dato irrelevante para la política y el concepto de ciudadano nace como superación del término de creyente. Peces Barba, considera que la oposición de la Iglesia a la asignatura es debida a la reacción ante la pérdida de protagonismo de la Iglesia y de la Teología y considera la asignatura como una medida reforzadora de la modernidad y del progreso social de lo que es muestra el divorcio, el aborto, el matrimonio homosexual. Por eso la consideración de la asignatura y en concreto de la postura de Peces debe considerarse en palabras de Jesús Ballesteros como tardomodernista⁸⁵⁷ en cuanto que persiste en reproponer las tesis modernistas de hace dos siglos en pleno postmodernismo, vistos los excesos de la modernización económica y del progreso por el progreso. PECES BARBA, G., *Educación para la Ciudadanía*, Espasa, Madrid, 2007, p. 316 y ss.

⁸⁵⁸ CONSTANT, B., *De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos*, en “Curso de Política Constitucinal, vol. 3, p. 76, Traducción de Marcial Antonio López, Imprenta de la Compañía, 1820. Edición facsímil de la Universidad de Sevilla, [Consulta: 28 de julio de 2011]

*más ocultas también intervenía la autoridad*⁸⁵⁹. Y más adelante: “*Entre los antiguos, el individuo, soberano casi habitualmente en los negocios públicos, era esclavo en todas sus relaciones privadas*”⁸⁶⁰. El mismo Constant en el mismo discurso afirma que Rousseau, en la Sociedad Moderna representaría la libertad antigua. Dice: “*en la que quiere que los ciudadanos estén sujetos enteramente para que la nación sea soberana y que el individuo sea esclavo para que el pueblo sea libre*⁸⁶¹.” Rousseau detesta la libertad individual y afirma que todo debería estar previsto por la acción de la ley. Frente a ello, Constant defiende la libertad individual como la primera necesidad de los modernos y no puede sacrificarse en aras de la libertad política. La libertad individual es la verdadera libertad moderna. La libertad política, sería su garantía.

La verdadera nueva ciudadanía, necesitaría superar la disyuntiva y la tensión entre lo público y lo privado y sustituirla por una nueva disyuntiva de lo humano y lo no humano y desplazarse del ámbito estatal al de las relaciones interpersonales y solidarias⁸⁶².

4.3 La Nueva Ciudadanía: Entre Estatalismo y Humanismo. Los derechos humanos como concesiones estatales o como derechos naturales.

Como afirma Alejandro Llano, el concepto moderno de ciudadanía se ha formado teniendo el eje Estado – Mercado, como espina dorsal y ello ha llevado a que el individuo concreto pase a ser una realidad abstracta y se abisme la separación entre la dimensión antropológica y la sociológica del ser humano y a que, lo económico y lo político dominen la concepción moderna de ciudadanía⁸⁶³. Denomina como *liblab*, siguiendo a Donati (*lib* de liberal que primaría el mercado y *lab* de laborista que defendería la protección social y el papel excesivo del Estado y la Administración, como mezcla indiferenciada de ambas doctrinas políticas), la versión actualizada de la reproducción del eje Estado-Mercado y afirma que presupone algo que ya no

⁸⁵⁹ CONSTANT, B., *op. cit.*, p. 57

⁸⁶⁰ CONSTANT, B., *op. cit.*, p. 58

⁸⁶¹ CONSTANT, B., *op. cit.*, p. 72

⁸⁶² LLANO, A., *op. cit.*, pp. 118 y ss.

⁸⁶³ LLANO, A., *op. cit.*, pp. 115 - 116

existe: El Estado-nación como único espacio de soberanía y la economía a escala nacional como única forma de mercado⁸⁶⁴. La globalización y el multiculturalismo lo han superado.

Según la versión tardomodernista, frente a la superación de la condición de “creyente” y “súbdito” que representaba la subordinación del individuo a la Iglesia y al poder regio⁸⁶⁵, el nuevo ciudadano tendría una nueva deidad: El Estado y una nueva Religión: la Política⁸⁶⁶.

El *Estatalismo* es una teoría política que prima la acción y el poder del Estado sobre el individuo⁸⁶⁷. Tendría su origen en Maquiavelo con su desbordamiento de la moral por parte de la política, y la consideración del interés del Estado por encima de las personas y de los valores morales. En la misma línea, se sitúa Hobbes, para el que el Estado es el único poder soberano creador de leyes, sin consideraciones morales prepolíticas que le limiten. Igualmente, para Spinoza, no hay criterio de lo justo y lo injusto anterior al Estado. La política sustituye a la Religión y tal como hemos afirmado anteriormente la condición de ciudadano viene a sustituir a la misma condición de hombre. En la misma línea, Rousseau afirmaría que habría que optar entre hombre o ciudadano, no se pueden hacer a la vez uno y el otro. Y por último, Hegel, como máximo exponente, considera la condición de ciudadano como superior a cualquier otra y los deberes frente al Estado como deberes supremos.

Frente a esta concepción, sería conveniente defender la irreductibilidad del hombre a ciudadano y la dignidad del ser humano como previo a su pertenencia a cualquier grupo, así como la universalidad de la ley natural y de los derechos humanos que tendría otra línea de autores que desde los filósofos estoicos (Panecio

⁸⁶⁴ LLANO, A., op. cit., p. 122

⁸⁶⁵ PECES BARBA, G., *Educación para la Ciudadanía*, Espasa, Madrid, 2007, p. 309

⁸⁶⁶ En capítulos precedentes hemos visto como la Ley Orgánica de Educación acentúa sobremanera el papel del Estado en la educación (como se comprueba por la consideración de la Educación como servicio público, las restricciones normativas a la libertad de elección de centros por parte de los padres, la presencia de la Administración en los consejos escolares de centros privados, son datos que demuestran esta afirmación) y la configuración de la asignatura por parte de estos autores no escapa a esta nota.

⁸⁶⁷ Hemos tomado las consideraciones históricas del estatismo de la obra del Profesor Ballesteros, BALLESTEROS, J., *Sobre el Sentido del Derecho*, Tecnos, 3ª Edición, Madrid, 2007, p. 30 a 39.

de Rodas, Cicerón y Séneca), pasando por San Agustín, Santo Tomás y la Escolástica y llega hasta Kant y en nuestros días a Popper y Habermas.

Sergio Cotta, sería un exponente contemporáneo de esta recuperación de lo “humano” en la Política y el Derecho y frente a aquella concepción estatalista que va desde Maquiavelo a Hegel, destaca la necesidad de renovar la creencia en la primacía del individuo y sus derechos dado que la perfección social depende del grado de perfección de todos y cada uno de los ciudadanos que la componen. Es la política para el individuo y no al revés. Es el ser humano el centro de la actividad política y ésta, no tiene el máximo puesto en la existencia humana. Cotta afirma la superación del estatalismo por la acción misma de la Historia, porque el tiempo contemporáneo ya no es el tiempo hegeliano de los pueblos y los estados sino los tiempos de la superación de las nacionalidades y la presencia del cosmopolitismo y la universalidad. Supone el fin de la supremacía de la Política y de la ideología y el tiempo oportuno para recuperar el sentido universal del hombre, el del propio Derecho y los derechos humanos⁸⁶⁸. De los derechos humanos entendidos no como concesiones estatales, propio del Positivismo Jurídico de Hegel y Kelsen, por el cual fuera del Estado no hay Derecho, sino como derechos naturales del individuo que le pertenecen por naturaleza independientemente de su reconocimiento por el Estado.

4.4 Entre Individualismo y autonomía. La consideración de los derechos de subjetivos a inalienables.

Según las tesis tardomodernistas, desvinculado el individuo de la Religión y del poder absolutista, el ciudadano queda prefigurado como sujeto individual liberado de cualquier poder político o religioso. Si, por un lado, se exalta al Estado y lo público, por otro, se recluye al individuo al ámbito privado haciéndole rey del solitario castillo de su privacidad, según la prefiguración de la libertad de los modernos de Constant. Es la persona individual, el protagonista en los ámbitos políticos y jurídicos y ello lleva a enfatizar sus derechos individuales. El orden político es

⁸⁶⁸ COTTA, S., *Itinerarios humanos del Derecho*, trad. y estudio introductorio de Jesús Ballesteros, EUNSA, Pamplona, 2ª edición, 1978. (las palabras que recogemos corresponden al Estudio Introductorio de Jesús Ballesteros, pp. 9 a 18)

construido por el consenso de múltiples voluntades individuales, según la teoría del contrato social de Locke. La autonomía sería el rasgo decisivo de la ciudadanía democrática y la democracia se constituye para preservar esta autonomía⁸⁶⁹.

Tocqueville, ya afirmaba en “*Democracia en América*”, que el individualismo puede constituir un grave peligro para la Sociedad democrática y a la vez su forma más noble⁸⁷⁰. Puede producir el repliegue egoísta del individuo sobre sí mismo lo que supondría un factor de degradación y puede suponer el perfeccionamiento del individuo como disfrute de su vida privada una vez ha forjado una Sociedad a su gusto. Por eso, distingue entre el individualismo y el egoísmo moral. El individualismo surge con las sociedades democráticas al estilo de lo que afirma Constant en su comparación entre la libertad de los antiguos y la libertad de los modernos. El error de base del individualismo moderno puesto de manifiesto por Tocqueville es que acaba aislando y separando al hombre del ciudadano, la vida pública y la vida privada, que es lo que la configuración de la separación entre ética privada y ética pública significa. Si bien hemos dicho que caería en una exaltación de lo público sobre lo privado, acaba encastillando a los ciudadanos en su individualidad, o en su pequeño grupo, y separando la dimensión humana (privada) de la ciudadana (pública) hasta el punto que la vida privada queda absorbida por la exaltación de lo público.

Evidentemente, la formulación ilustrada de los derechos humanos, como afirma la profesora Encarnación Fernández, es individualista y además excluyente. La consideración de ciudadano sólo la tenía el individuo varón, blanco y propietario. Sólo él podría gozar plenamente de los derechos. La abstracción individualista, presenta al hombre como autónomo, autosuficiente, independiente y aislado de los demás pero esto choca con la realidad de nuestra naturaleza humana en cuanto que somos libres pero no independientes ni islas en relación con los demás⁸⁷¹.

Igualmente Alejandro Llano afirma que la Democracia de la modernidad ha llevado al individualismo y que esta nueva ciudadanía requiere la superación del

⁸⁶⁹ PECES BARBA, G., *Educación para la Ciudadanía*, Espasa, Madrid, 2007, p. 340

⁸⁷⁰ Hemos tomado estas consideraciones de la obra, LAMBERTI, J.C., *Libertad en la Sociedad democrática*, EUNSA, Pamplona, 1976, pp. 13 y ss.

⁸⁷¹ FERNÁNDEZ, E., *Igualdad y derechos humanos*, Tecnos, Madrid, 2003, pp. 33 - 34

individualismo según unos nuevos parámetros culturales y el ejercicio de la solidaridad.

Pues, entendemos, que la consideración de los derechos humanos en la actualidad prima su carácter subjetivo y autónomo o individual frente a su carácter inalienable e indisponible y que nuestra asignatura, que persigue la autonomía personal, consideraría a los derechos como derechos subjetivos meramente sin atender a su carácter indisponible e inalienable⁸⁷².

La conquista fundamental de los tiempos modernos ha sido la de los derechos humanos entendidos como derechos subjetivos en los que nadie puede interferir, ni la autoridad ni los demás sin permiso del propio sujeto. Es la consideración de la libertad de los Modernos de Constant, y del derecho a sólo estar sometido a las leyes y a disponer de la propiedad aun abusando de ella.

Igualmente, Kant influye en esta consideración con su justificación de que nadie puede ser obligado a ser feliz a su manera y de situar la autonomía de la voluntad como fundamento de la dignidad humana. Una concepción así de los derechos que tiene su patrón en el derecho de propiedad y los considera como patrimonio exclusivo del sujeto, conlleva a consecuencias tales como la falta de reconocimiento de la justicia distributiva, la desvalorización de los no poseedores (mujeres y trabajadores quedarán excluidos de la personalidad civil y política) y la consideración de alienable de los derechos en cuanto están a disposición del propio sujeto. Supone el reconocimiento de la libertad sin interferencia y la desprotección de los no autónomos. De ahí, que el profesor Ballesteros sitúe el reto de los derechos hoy en la solidaridad, complemento de la libertad. Frente a esta concepción de los derechos como derechos subjetivos, de tipo patrimonial y exclusivo del sujeto, propone enfatizar su carácter inviolable como nota específica del pensar postmoderno. Se trataría de defender los derechos frente al mercado y frente al propio sujeto y ello presupone un nuevo modelo de persona que supera el individualismo moderno y aquella concepción del hombre considerado como “máscara lúdica” en términos propios del postestructuralismo francés. Implica enfatizar a la persona como ser relacional con uno mismo, con los demás, con la

⁸⁷² Tomamos las siguientes consideraciones de BALLESTEROS, J., *Postmodernidad: Decadencia o resistencia*, Tecnos, 2ª Edición, Madrid, 2000, pp. 54 a 69 y 146 y ss.

naturaleza y con Dios y poner sobre la mesa la existencia de unos límites a la autonomía de la voluntad. Son estos límites los que abren la puerta a una nueva generación de derechos que protegen al individuo frente a él mismo. Son los derechos a un medio ambiente ecológico, a la paz, al desarrollo y el respeto al patrimonio común. Se trata de derechos no disponibles, derechos morales, derechos – obligaciones. Así, se protegen derechos comunes a los que nadie tiene derecho de abuso sino de uso. El reto, tal vez más importante hoy, es dejar de fundamentar los derechos en el voluntarismo y la libre disposición y atender a aquellos más desprotegidos y reconocer que hay derechos que nadie puede disponer. Implica también el derecho a la participación como una forma de salir de la crisis, el paso de consumidor a partícipe y elevar al ámbito público los valores privados del cuidado y la escucha.

4.5 La Nueva Ciudadanía y el problema de la extensión de los derechos

El disfrute pleno de la ciudadanía requeriría, para el pensamiento tardomodernista, salvar tres escollos: la vinculación a la Iglesia, la vinculación al Estado Absoluto y la exclusión social⁸⁷³. Precisamente, en su origen, los derechos humanos surgirían para salvaguardar la libertad individual y la autonomía del hombre frente al Estado absoluto y para el ejercicio pleno de los derechos. De este modo, se relaciona íntimamente la ciudadanía con la *conciencia y disfrute de los derechos* y últimamente con la extensión de los mismos⁸⁷⁴.

Si bien hemos dicho que no puede haber Democracia sin Ciudadanía tampoco puede haber ciudadanía sin derechos. Los derechos, a medida que se van fraguando históricamente, van construyendo distintos tipos de ciudadanía y, si hoy en día, se reclaman nuevos derechos y se proclama la extensión de los mismos, significa que se está fraguando un nuevo tipo de ciudadanía.

⁸⁷³ PECES BARBA, G., *Educación para la Ciudadanía*, Espasa, Madrid, 2007, p. 340

⁸⁷⁴ Este punto también ha sido puesto de relieve por Trillo- Figureoa quien considera que detrás de la asignatura está la concepción de una nueva ciudadanía que él denomina “ideológica” a la que se le relaciona con la extensión y ampliación de los derechos de modo que el ser ciudadano implique que no tenga límites en sus derechos por determinados códigos morales. TRILLO FIGUEROA, J., *Una tentación totalitaria. Educación para la Ciudadanía*, Eunsa, Pamplona, 2008, p. 104

Partiendo de una concepción histórica de los derechos existiría una correspondencia con los distintos elementos que componen la ciudadanía históricamente hasta llegar a nuestros días⁸⁷⁵. Así, el elemento civil de la ciudadanía se vincula con el ejercicio de aquellos derechos necesarios para la libertad individual (libertad de pensamiento, de conciencia, de opinión, de expresión, propiedad y justicia entre otros) y para defender las pretensiones individuales se hace necesario instituciones como los Tribunales de Justicia. En segundo lugar, el elemento político de la ciudadanía implica el derecho a participar en la vida política y en el poder político. Se vincula con las instituciones políticas de los Parlamentos y los Gobiernos. En tercer lugar, el elemento social de la ciudadanía se vincula con los derechos sociales como el de bienestar, seguridad, y calidad de vida y las instituciones correspondientes son la Educación y los servicios sociales.

Asistimos hoy a un momento importante en la historia de los derechos humanos. A los derechos de la primera generación (los derechos de la libertad individual) y a los derechos de la segunda generación (los derechos sociales y económicos), habría que añadir los derechos de la tercera generación denominados por la doctrina “*derechos de solidaridad*” (Ballesteros, Pérez Luño, Vidal, Encarnación Fernández) que implica un desplazamiento de la titularidad del individuo autónomo a la totalidad de la comunidad, y que por tanto están firmemente radicados en la universalidad. Derechos, como afirma el profesor Vidal, que rompan con la lógica irracional del mercado “*do ut des*” por la lógica del don, de la gratuidad y del derecho⁸⁷⁶.

Pero, junto a estos nuevos derechos entendidos como “derechos de solidaridad”, fundados en la gratuidad, el don, la pietas y el primado de la caridad, como afirma el profesor Ballesteros⁸⁷⁷, otra parte de la doctrina, justifica otros nuevos derechos, según su fundamentación individualista y tardomodernista como los derechos a la salud sexual y reproductiva entendida como acceso a los medios anticonceptivos, el aborto, la fecundación in vitro, la manipulación genética, y otros como el matrimonio entre personas del mismo sexo.

⁸⁷⁵ PECES BARBA, G., *op. cit.*, 340 ss

⁸⁷⁶ VIDAL, E., *Los derechos de solidaridad en el Ordenamiento Jurídico Español*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2002

⁸⁷⁷ BALLESTEROS, J., *Cristianesimo e diritti umani*, en RODRÍGUEZ LUÑO, A., y COLOM, E., *Teologia ed Etica Política*, Libreria Editrice Vaticana, Vaticano, 2005, pp. 63 a 77

La asignatura aboga por una extensión y por una conquista de los derechos como si de un avance imparable se tratara. Primero fueron los derechos políticos, luego los económicos, después los derechos sociales. Ahora, vienen unos nuevos derechos, los que se denominan, “*derechos emergentes*”, que requerirán un nuevo fundamento y un nuevo concepto de derechos humanos vinculados a una Nueva Ciudadanía. Según sea uno u otro el fundamento se insistirá en una línea de interpretación u otra. Como hemos visto en la materia de Educación para la Ciudadanía no cabe una respuesta única sobre el fundamento de los derechos humanos pues caben bajo su amplio y ambiguo campo un abanico de interpretaciones incluso incompatibles que van desde el iusnaturalismo hasta un positivismo arraigado⁸⁷⁸.

La consideración de los derechos humanos como continua construcción histórica y cultural deja permanentemente abierta la interpretación de cuáles son sus límites y su verdadero alcance.

Es verdad, como afirma la profesora Encarnación Fernández, que *de iure* los derechos humanos tienen un reconocimiento universal pero *de facto*, como demuestra la realidad histórica, no han tenido un reconocimiento universal sino que se han ido reconociendo a base de conquistas históricas. Es obvio que la Modernidad fracasó en su intento de universalizar los derechos. La universalidad es una de las promesas incumplidas de la Ilustración puesto que por un lado, proclama la universalidad teórica de los derechos y, por otro, en la práctica, quedan excluidos del goce de los derechos aquellos que no cumplen con el paradigma del ciudadano: varón, blanco y propietario, excluyendo consiguientemente a las mujeres, a los no blancos y a los proletarios⁸⁷⁹. Desde su proclamación, los derechos humanos fueron extendiéndose paulatinamente a todos los seres humanos que, en la práctica, habían sido excluidos de su formulación (mujeres, no blancos y no propietarios). Pero, esta generalización progresiva fue resultado de la lucha por los derechos y legitimada por la fuerza de su universalidad⁸⁸⁰. Y, ese proceso de generalización sigue abierto, no

⁸⁷⁸ ELÓSEGUI, M., *La educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Revista Persona y Derecho, 58, 2008 (I), pp. 417 – 453.

⁸⁷⁹ FERNÁNDEZ, E., *Igualdad y derechos humanos*, Tecnos, Madrid, 2003, pp. 29 - 30

⁸⁸⁰ FERNÁNDEZ, E., *op. cit.*, p. 36

puede dejar de estarlo, mientras persista la abstracción individualista. Por lo que se hace necesario, superar este fundamento individualista.

Por tanto, la crítica a la caracterización histórica de los derechos se dirige hacia su exclusividad en la interpretación única de los derechos humanos como conquistas históricas y su alejamiento de cualquier fundamentación ontológica de los mismos, pues, como afirma el Profesor Ballesteros la dignidad humana, base de los derechos, no se conquista sino que se posee. Fue la Ilustración, siguiendo a los estoicos, quien la hizo depender de la virtud y no le reconoció su carácter ontológico⁸⁸¹.

Cotta vislumbra que si consideramos los derechos como afirmación de la autonomía plena del sujeto se acaba con la exaltación de la violencia (entendida la autonomía como autonomía personal en los términos explicados por Francesco Viola en “De la Naturaleza a los derechos”). Si el límite de los derechos son los derechos de los demás, los demás son vistos como un “infierno” en palabra de Sartre. Si mi libertad no tiene límites impuestos por mi naturaleza y es el otro el que aparece como límite, el otro es mi enemigo. Alejandro Llano llama la atención sobre la necesidad de orientar la libertad hacia el ejercicio de la solidaridad y atender los derechos de los más débiles.

4.6 Hacia una Ciudadanía Universal. El fundamento iusnaturalista de los derechos humanos para una ética común y universal.

Es unánime que el nuevo concepto de ciudadanía requiere la pertenencia no a un Estado o Sociedad concreta sino al mundo globalizado, cosmopolita y *universal*⁸⁸². Con la globalización, el Estado moderno va perdiendo su virtualidad y la educación cívica ya no puede consistir en forjar identidades nacionales sino que debe aumentar su espectro a integrar al individuo en una Sociedad globalizada. La idea de ciudadanía, como sentido común y universal más allá de la pertenencia a una

⁸⁸¹ BALLESTEROS, J., *op. cit.* p. 175-176.

⁸⁸² En otro momento, Peces Barba, arguye no obstante que la idea de ciudadano universal es un objetivo moral irreprochable pero difícilmente realizable pues implica la pertenencia a un Estado (PECES BARBA, G., *Educación para la Ciudadanía*, Espasa, Madrid, 2007, p. 312

comunidad nacional y de las diferencias individuales sería el común denominador que igualaría a todas las personas en tanto copartícipes en una Democracia Liberal⁸⁸³.

Pero, esta conciencia unánime de una ciudadanía universal, requiere un código ético común. Ya Spaemann, recordaba que a medida que crece la globalización aumenta la conciencia de una ética global⁸⁸⁴. Y en la misma línea, Adela Cortina señala que el ideal de una ciudadanía cosmopolita está radicado en la naturaleza del ser humano y requiere una suerte de “*república ética universal*”⁸⁸⁵.

Si queremos hacer de los derechos humanos, tal como plantea la asignatura, una ética común o una referencia moral común, será necesario ponerse de acuerdo en su fundamento. Seguir debatiendo sobre cuáles son los derechos humanos y cuál es su extensión sin tener claro el fundamento puede llevarnos a la confusión y, a lo que es peor, la arbitrariedad en definir qué es derecho y qué no. En 1948, las Naciones Unidas proclamaron la Declaración Universal de los Derechos del Hombre que partía de una idea común de lo que es el hombre y los fundamentaba en la dignidad del ser humano. De ahí, su inalienabilidad e indisponibilidad. Sólo un fundamento iusnaturalista, basado en la dignidad de la persona humana y en la común naturaleza del ser humano, es lo que da carácter verdaderamente universal a los derechos humanos⁸⁸⁶. Implica la preeminencia de la ley moral natural sobre el Derecho Positivo y la cognoscibilidad y racionalidad de los derechos humanos. El fundamento está en la dignidad humana como el valor máximo del ser humano, de modo que los derechos humanos son la consecuencia inmediata de la dignidad humana.

Conviene superar, por tanto, la fundamentación individualista de los derechos que los considera deseos y aspiraciones tanto de la voluntad como de la autonomía

⁸⁸³ CAMPS, V., GINER, S., *Manual de Civismo*, Ariel, Barcelona, 1998, p. 15

⁸⁸⁴ SPAEMANN, R., *Ética política y cristianismo* (Trad. de José María Barrio), Ediciones Palabra, Madrid, 2007, p. 61

⁸⁸⁵ CORTINA, A., *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza Editorial, 2ª Edición, Madrid, 1999, p. 252.

⁸⁸⁶ ELÓSEGUI, M., *La Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos*, en Revista Persona y Derechos, 58, 2008 *, p. 436

personal del individuo. Su exigencia de universalidad se dirige a gozar de la plenitud de derechos en una Sociedad también universal⁸⁸⁷.

Pero la verdadera univesalidad de los derechos, como afirma la profesora Encarnación Fernández, es de sujetos, no de preceptos⁸⁸⁸. Se hace necesario gestionar los derechos más allá del ámbito nacional y redimensionarlos a escala global. Es necesario, por tanto, como afirma la profesora Encarnación Fernández, fundamentar los derechos humanos en concreto y no en abstracto, en aquello que es común, en la dignidad humana que se ve concretada y especificada en cada rostro humano. El falso universalismo de la Ilustración fracasó porque fundamentaba la dignidad humana en las cualidades del ser humano pero, considerado en abstracto: racionalidad, autonomía, independencia, propiedad y concluyó con la exclusión de grupos enteros de seres humanos del goce de los derechos⁸⁸⁹. Aún hoy en día, mientras persista este fundamento individualista, peligran los derechos de los más débiles, de los no nacidos, los enfermos, los niños y los ancianos.

Hoy, ante el panorama de la multiculturalidad es patente la crítica a la teoría de los derechos humanos como una imposición de Occidente⁸⁹⁰. Para Ferrajoli, esta crítica está apoyada en una falacia metaética que es el relativismo cultural que deduce por el mero hecho de la coexistencia de múltiples culturas, su igual valor. De un relativismo cultural se pasa a un relativismo moral que lleva al indiferentismo⁸⁹¹. Sin duda que, uno de los retos de los derechos humanos es resistir al relativismo imperante que pondría en peligro su misma existencia y su aplicabilidad efectiva.

August Monzón considera los derechos humanos como patrimonio ético de la Humanidad en cuanto fundados en la común dignidad humana y, propone tomar de partida esta consideración como base del diálogo necesario sobre los derechos

⁸⁸⁷ CORTINA, A., *Ciudadanos del Mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía*, Alianza Editorial, 2ª Edición, Madrid, 1999, pp.251 y ss. , LLANO, A., *Humanismo Cívico*, Ariel, Barcelona, 1999, pp. 109 y ss. PECES BARBA, G., *op. cit.*, p. 342., CAMPS, V., GINER, S., *Manual de Civismo*, Ariel, Barcelona, 1998, p. 15

⁸⁸⁸ FERNÁNDEZ, E., *op. cit.*, p. 55

⁸⁸⁹ FERNÁNDEZ, E., *Igualdad y derechos humanos*, Tecnos, Madrid, 2003, p. 20.

⁸⁹⁰ A esta crítica responde August Monzón en su artículo “Derechos Humanos y diálogo intercultural”, en BALLESTEROS, J (Coord.), *Derechos humanos*, Editorial Tecnos, Madrid, 1992, pp. 116 – 135 y también Ferrajoli en FERRAJOLI, L., *Los fundamentos de los derechos fundamentales*, Editorial Trotta, 3ª Edición, Madrid, 2007, p. 364.

⁸⁹¹ FERRAJOLI, L., *Los fundamentos de los derechos fundamentales*, Editorial Trotta, 3ª Edición, Madrid, 2007, p. 364 ss.

humanos entre las culturas occidentales, orientales, del Norte y del Sur. Su propuesta va más allá y, propone reformular, o al menos complementar, las Declaraciones de derechos humanos teniendo en cuenta las realidades de todos los pueblos y culturas para que verdaderamente sean efectivos en todos los rincones del Planeta. Considera que los derechos fueron formulados inicialmente sobre una base excesivamente individualista cuando en muchas de las culturas, por ejemplo asiáticas, la base de la Sociedad es la familia. Debería igualmente ir acompañada de una Declaración de deberes pues, son éstos y no los derechos, los rectores del orden Social⁸⁹².

En relación al reto de la universalización de los derechos, Jesús Ballesteros⁸⁹³ advierte la dificultad de justificarla y hacerla efectiva sin la apoyatura y referencia de la antropología cristiana que considera a todos los hombres iguales en dignidad como imagen de Dios. Sólo fundamentados en una sólida concepción de la persona y de su dignidad y motivados por la caridad que va más allá de la Justicia, puede garantizarse el goce pacífico de los derechos humanos para todos. Sostiene que, la causa de la carencia del fundamento de los derechos humanos en el pensamiento actual, se debe a la degradación del concepto de Persona desde diversas instancias filosóficas. Por un lado, el “*personismo*” en sus dos dimensiones: la dualista y la utilitarista. El dualismo de Engelhart reduce el concepto de Persona sólo al sujeto autoconsciente y lo niega a los seres humanos sin esta capacidad (embriones o enfermos terminales). El utilitarismo de Singer niega la distinción entre lo humano y lo animal y pone la base de los derechos en la capacidad de probar el placer o el dolor. Para el Cristianismo la dignidad humana es ontológica por el mero hecho de ser persona, Hijo de Dios, es pura gratuidad, un dato natural y no, como afirma José Antonio Marina, una pretensión voluntarista de la inteligencia humana⁸⁹⁴. Por otro lado, el *relativismo cultural* también contribuye a esta falta de fundamentación universal de los derechos humanos pues separa el “Nosotros” y el “ellos” encastillado las diferencias y haciendo que los seres humanos sean “extraños morales” rechazando

⁸⁹² MONZÓN, A., *Derechos Humanos y diálogo Intercultural*, en BALLESTEROS, J (coord.), *Derechos Humanos*, Tecnos, Madrid, 1992, p. 116 - 133

⁸⁹³ BALLESTEROS, J., *Cristianesimo e diritti umani*, en RODRÍGUEZ LUÑO, A., COLOM, E., “*Teologia ed etica política*” Llibreria Editrice Vaticana, Vaticano, 2005, pp. 63 a 77 Disponible en la web: <http://bibliotecanonica.net/docsab/btcabi.pdf> [Consulta 25 de Agosto de 2011]

⁸⁹⁴ MARINA, J.A., *El rompecabezas de la sexualidad*, Anagrama, 2ª Edición, Barcelona, 2002, p. 219.

todo universalismo, que es visto como imposición de una cultura hacia otra. En la misma línea, el *laicismo*, que tendría en Rawls y en Ferri sus máximos exponentes, tampoco puede fundamentar la universalización de los derechos al proponer una ética válida para todos sin respetar la diversidad ni las identidades. Ni el *etnocentrismo* de Rorty que justifica que los derechos humanos sean percibidos como imposición y concesión de Occidente. De ahí la necesidad de proponer el iusnaturalismo como el fundamento sólido de los derechos humanos verdaderamente universales⁸⁹⁵.

5. El “Humanismo Cívico” como propuesta educativa para la nueva ciudadanía

5.1 Introducción al Humanismo Cívico

A lo largo de estas líneas hemos ido dibujando las grandes cuestiones que suscita esta asignatura. Ante el panorama actual, en un contexto de sociedad globalizada y plural, con grandes retos por delante que presagian un cambio de época y el nacimiento de una nueva ciudadanía, hemos llegado a la conclusión que es necesaria una Educación destinada no sólo a formar ciudadanos competentes cívicamente y comprometidos con las responsabilidades colectivas sino un nuevo modelo de educación humanista que forme en el sentido de lo humano y de su actuación moral como bases de un modelo social centrado en el bien de las personas. Entendemos que una educación en los principios del “Humanismo Cívico”, del que ya hemos ofrecido algún matiz en estas líneas, como modelo cívico y político propuesto por el profesor Alejandro Llano, puede dar respuesta a esa “emergencia educativa”.

Asistimos, sin duda, a un cambio de época. La modernidad, desde distintos ámbitos se recuerda, parece agotarse. La crisis actual es expresión de la liquidación de un progreso realizado fuera del control del hombre⁸⁹⁶, las injusticias y violaciones

⁸⁹⁵ BALLESTEROS, J., *Postmodernidad: Decadencia o resistencia*, Tecnos, 2ª Edición, Madrid, 2000, p. 161.

⁸⁹⁶ Como afirma el profesor Ballesteros la exaltación tal de la tecnología puede ser vista como liberación de lo humano hasta llegar a un Posthumanismo que rechaza las deficiencias del hombre frente a la máquina y

de los derechos humanos evidencian el fracaso de la promesa ilustrada de universalizar el goce de los derechos y la manipulación, la apatía y el desencanto por las democracias, está poniendo en riesgo su pervivencia. La modernidad, que ha supuesto a nivel teórico grandes avances históricos (las primeras proclamaciones de los derechos humanos, la aparición de las democracias, la promoción de la ciudadanía), ha traído consigo, en la práctica, graves peligros, como son, el individualismo que aísla a las personas en su esfera privada y no crea cauces de solidaridad, el estatalismo por el que el Estado se hace monopolizador de la solidaridad en el llamado “Estado de Bienestar”, la falta de motivación para la participación política a la que lleva, según el discurso de Constant como propio de la libertad de los modernos, la desvinculación ética de la política y de la democracia, el relativismo y las graves injusticias de un progreso hecho para ser eficaz y no al servicio del hombre. Autores como Spaemann o Jesús Ballesteros, sitúan el momento actual como “paso a la postmodernidad”, una etapa que requiere nuevos modelos y una especial creatividad en perfilar nuevos fines sociales y nuevos medios. Ante ese agotamiento de la Modernidad, hay dos posibilidades. O asumimos su final, tomamos lo mejor que nos ha ofrecido, superamos los lastres que nos ha dejado y proponemos un nuevo modelo social y político más humano, o retrasamos su final en un nuevo contexto que la realidad con su tozudez habitual nos presenta, reproponiendo las viejas promesas incumplidas, con los antiguos medios, acogiendo el relativismo ético y cultural, el individualismo egoísta y consumista, unos derechos humanos como pretensiones subjetivas no radicadas en la naturaleza humana y asumiendo, de nuevo, un progreso económico sin sentido ni control.

La Educación, es un medio, el medio privilegiado para orientar las aguas hacia un lado o hacia el otro. Partiendo de la necesidad de una Educación para la Ciudadanía, ésta puede ser enfocada para la creatividad de un nuevo horizonte social y cívico más humano y propio de la Postmodernidad, o puede ser orientada desde la Tardomodernidad y para la decadencia. A través de las siguientes líneas quisiéramos proponer una Educación de la Ciudadanía humanista, según las premisas del “Humanismo Cívico”.

La originalidad del Humanismo Cívico no radica en su promoción de la ciudadanía activa⁸⁹⁷ ni en su fomento de la responsabilidad por el desarrollo de la vida pública (ya hemos visto que esto es algo característico de las políticas educativas internacionales desde las últimas dos décadas), ni en ser una propuesta política original y novedosa. Su originalidad radica en ser una invitación a un nuevo modo de pensar y comportarse, en proponer un cambio de paradigma para acercarse a las realidades sociales centrándose en la persona y en la promoción de las virtudes sociales como motor de la vida pública. Es, en definitiva, una propuesta regeneracionista de la propia ciudadanía, única fuente de energía que puede transformar la vida pública⁸⁹⁸. Es necesario comprometerse con la humanización de la vida social. Lo más grave del momento actual, es la falta de reacción ciudadana y que los ciudadanos como tales no se sientan llamados a la tarea de construir un nuevo humanismo solidario. Hay, como afirma el autor, una crisis de la ética de la convicción y de la responsabilidad y un déficit del ejercicio de la libertad social⁸⁹⁹.

Alejandro Llano cita a varios autores como representantes de esta concepción a nivel internacional. Sin olvidar sus raíces aristotélicas, considera a Tocqueville, Hannah Arendt, Sandel, MacIntyre como representantes del Humanismo Cívico⁹⁰⁰.

Quisiéramos tener en cuenta también la obra de la profesora Adela Cortina que defiende la educación en virtudes sociales y especialmente en valores cívicos, en la mayoría de sus publicaciones de los últimos años, y sus aportaciones son también importantes para este nuevo tipo de Educación de la Ciudadanía para la creatividad que proponemos⁹⁰¹. Igualmente, hemos tomado las aportaciones de la profesora Encarnación Fernández y del profesor Ernesto Vidal en lo referente a los derechos humanos que nos parecen interesantes para proponer en el modelo educativo de una ciudadanía para la creatividad y de la misma profesora Fernández junto a las

⁸⁹⁷ Ya en 1980, en los primeros años de la Democracia, Alejandro Llano ya defendía la necesidad de relacionar libertad y sociedad. Cfr. LLANO, A., *Ética y Política en la Sociedad Democrática*, Espasa-Calpe, Madrid, 1981, p. 75 y ss.

⁸⁹⁸ LLANO, A., “*Humanismo Cívico y Ciudadanía de la familia*”, en NAVAL, C., HERRERO, M., (Eds) *Educación y Ciudadanía en una Sociedad democrática*, Encuentro, Madrid, 2006, pp. 109 - 122

⁸⁹⁹ LLANO, A., *Sueño y vigilia de la razón*, Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, 2001, p. 356

⁹⁰⁰ LLANO, A., *Humanismo Cívico*, op. cit., p. 21

⁹⁰¹ Baste recordar por poner dos ejemplos de los últimos años, “*Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*” y “*Ética de la Razón Cordial*”.

profesoras Elósegui⁹⁰² y Aparisi para la educación para la igualdad entre hombres y mujeres.

Ante todo, el Humanismo Cívico se presenta como un nuevo modelo de pensar, un retorno al Humanismo clásico para, desde él, motivar a la participación y a la responsabilidad en la vida pública. Alejandro Llano, considera que son tres sus características fundamentales⁹⁰³: Primera, el protagonismo de la persona concreta que consciente de su responsabilidad ante la Sociedad opta libremente por participar en su configuración política. Es necesario reconstruir la imagen del hombre. Segunda, la superación del individualismo mediante la consideración de las comunidades humanas como espacios necesarios de realización. Y, por último, valorar la vida pública como ámbito de despliegue de las libertades políticas y sociales⁹⁰⁴.

El Estado se ha hecho omnipresente en la Sociedad del Bienestar, como afirma también la profesora Elósegui⁹⁰⁵, y este desbordamiento del Estado se ha producido porque se han resecado las energías cívicas de los miembros de la Comunidad política entre otras razones por el deterioro de la educación dirigida a servir las estructuras del sistema político y de mercado y por el deterioro provocado de las sociedades primarias como la familia y el arrinconamiento de la ética a lo privado⁹⁰⁶. Implica, por tanto, una nueva forma de pensar en sustitución del modelo técnico-económico, por un modelo de comunidad política proveniente de la tradición aristotélica⁹⁰⁷.

Este nuevo modo de pensar, implica un nuevo modo de educar. El Humanismo Cívico no podrá sustentarse sin una formación centrada en la naturaleza del ser humano y en una educación fundamentada en una imagen humanista del hombre y

⁹⁰² Nos parece que los libros de texto escritos por la profesora Elósegui encarnan la propuesta establecida en esta tesis, tanto el libro de Primaria como los de Secundaria y especialmente el de 4º de la ESO, ELÓSEGUI, M., *Ética Cívica, 4º ESO*, Editorial Reverté – Aguilar, Barcelona, 2010

⁹⁰³ LLANO, A., *Humanismo Cívico*, Ariel, 1ª Edición, Barcelona, 1999, p. 15

⁹⁰⁴ En este sentido, Constant, en su discurso sobre la libertad de los modernos ya abogaba por combinar la libertad privada individual y las libertades políticas y que anunciaba que el gran peligro de la nueva democracia era precisamente que los ciudadanos, absorbidos por su vida privada y por sus intereses particulares renuncien con facilidad al derecho de tomar parte en el gobierno político.

⁹⁰⁵ ELÓSEGUI, M., *Derechos Humanos y Pluralismo Cultural*, Iustel, Madrid, 2009

⁹⁰⁶ LLANO, A., *op. cit.*, p. 19

⁹⁰⁷ LLANO, A., *op. cit.*, p. 20

del ciudadano, como dice el sugestivo libro de Inger Enkvist, la educación en peligro⁹⁰⁸. La urgencia de este nuevo enfoque depende de la educación⁹⁰⁹. Por eso, Alejandro Llano, preconiza la vuelta a las Humanidades y a la formación cultural más allá de la educación para la pura eficiencia. Ya hemos visto como desde Europa se proponía un tipo de educación, que contribuyera a hacer de Europa la economía basada en el conocimiento más avanzada. La Educación se pone en este caso al servicio de la eficiencia y de la técnica y se deja a un lado la formación humanista en sí misma. Por eso, la vuelta a las Humanidades es necesaria porque contribuye a una interpretación crítica de la realidad actual, no meramente seguidora de las directrices oficiales, porque contribuye a revitalizar la cultura, porque ofrece caminos de reflexión sobre cuestiones fundamentales de la propia existencia personal y social y por último, máxime en un tiempo como los actuales, porque sirve como catalizador de una especial creatividad⁹¹⁰. Coincidimos con Amy Guttmann cuando afirma que, “una buena educación en Humanidades sería una manera apropiada de cultivar habilidades y valores deliberativos para hacer hincapié en el desarrollo del pensamiento crítico”.⁹¹¹

Para nosotros, esta especial educación para el Humanismo Cívico va más allá de introducir o no una asignatura de cariz cívico o político en el currículo. Supone realmente “repensar la educación en una clave humanista” y ha de concebirse como una educación antropológica, una educación moral y una educación política y cívica como tratamos a continuación.

⁹⁰⁸ ENKVIST, I., *La Educación en Peligro*, Grupo Unisón Ediciones, Madrid, 2000.

⁹⁰⁹ LLANO, A., “*Humanismo Cívico y Ciudadanía de la familia*”, en NAVAL, C., HERRERO, M., (Eds) *Educación y Ciudadanía en una Sociedad democrática*, Encuentro, Madrid, 2006, p. 121

⁹¹⁰ LLANO, A., *op. cit.*, pp. 168 – 172 En el mismo sentido reclama una nueva forma de concebir la Universidad que no de conforme en formar profesionalmente para contribuir a lo que él llama Tecnoestructura regida por el eje Estado-Mercado-Medios de comunicación sino que forme en relación a la búsqueda de la verdad y al paradigma de la verdad. Cfr. LLANO, A., *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2003

⁹¹¹ GUTTMAN, A., *La Educación democrática. Una Teoría política de la educación*, Paidós, Barcelona, 2001, p. 16

5.2 Fundamento antropológico de la Educación según el Humanismo Cívico.

Como ya hemos afirmado, la característica señera de este Humanismo Cívico es la centralidad de la persona en la constitución y desarrollo social. Es necesario, por tanto, fundamentar antropológicamente este modelo de sociedad democrática y el correspondiente modelo educativo. La persona humana concreta no es sólo el fin y el centro sino también el motor y el constructor de la vida social. No se puede ignorar en la construcción de la democracia y de la política, la fuente de la vida de los ciudadanos y de los grupos primarios. Por tanto, sólo a partir de una educación humanista se podrá revitalizar estas fuerzas cívicas y este empeño ciudadano. Se trataría, en palabras de Adela Cortina, de asumir el “*proyecto de humanidad que hemos ido descubriendo como superior y mejor a otros*”.⁹¹²

Se hace necesario, en el tránsito hacia la postmodernidad, recuperar la verdad sobre el hombre y educar en consecuencia. Es clave, para ello, rehabilitar el concepto de naturaleza humana, la nueva consideración de la corporalidad humana y la adopción de un realismo sin empirismo. Se trata de pasar de un paradigma epistemológico (la certeza racionalista que pretende autojustificarse en sus fundamentos originarios para dar la apariencia de un desarrollo lógico), a un paradigma antropológico (la verdad sobre el hombre basada en un fundamento metafísico y ontológico). Por eso, el cariz típicamente dialéctico de la modernidad entre público y privado debe cambiarse por el eje fundamental de humano/no humano. Lo radical es la realidad y a ella sólo se puede acceder después de un laborioso aprendizaje alimentado de una larga tradición de pensamiento. De ahí, la necesidad de recuperar las Humanidades, como forma de acercamiento y de interpretación de la realidad. Como dice el autor, “*Se requiere apelar al valor incondicionado de la verdad y del bien como perfección del hombre, a un nuevo estatuto social de la búsqueda de la verdad*”⁹¹³.

La educación debe ser vehículo de transmisión no sólo de la cultura sino también de la naturaleza y ofrecer la verdad, respetando la articulación entre naturaleza y

⁹¹² CORTINA, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza Editorial, 2ª Edición, Madrid, 1999, p. 226

⁹¹³ LLANO, A., *op. cit.*, p. 197

cultura. Esta educación para una nueva ciudadanía, no será posible si se prescinde de la naturaleza humana. Su tesis principal deber ser la de recuperar el sentido. La vida humana tiene un sentido, no es vana ni inútil. El hombre tiene un sentido, es logos, y el fin de la educación debe ser, encontrar ese sentido⁹¹⁴.

En esa caracterización de lo humano hay que tener en cuenta que el hombre es un animal que habla (dimensión comunicativa y dialógica necesaria en la educación), un animal social (que se realiza junto a otros y en relación a otros) y un ser corporal (en su corporeidad se radica su finitud, su limitación y su contingencia).

El peligro de la modernidad, previsto por el propio Constant, en su discurso comparando la libertad de los modernos y la libertad de los antiguos, y por Tocqueville, en su *“Democracia en América”*, es el individualismo que ofrece una falsa visión de la autonomía personal. Tocqueville defendía el desarrollo de las virtudes públicas y denomina al individualismo como la enfermedad infantil de la Democracia. La degradación de ésta puede venir por la degradación de las morales cívicas⁹¹⁵.

El ser humano es eminentemente contingente, necesitado del otro desde los primeros momentos de la existencia. No se autocrea, ni se autorrealiza, todo lo recibe de otros y sin los otros no podría ni sobrevivir ni perfeccionarse plenamente. En nuestra naturaleza hay escrita una dimensión constitutiva de apertura al otro. Por eso, el hombre no es autónomo ontológicamente, ni ha nacido para estar sólo (“no es bueno que el hombre esté solo”, dijo Dios en la Creación). La dimensión corporal de la persona humana expresa que el hombre es eminentemente necesitado. Es una dimensión que forma parte constitutiva de lo humano hasta el punto de decir, “Yo soy mi cuerpo”. Yo no sería sin mi cuerpo, existo a través del cuerpo y soy “yo” en mi cuerpo. Por eso, esta afirmación “Yo soy mi cuerpo” se puede considerar, como afirma Alejandro Llano, la base de los derechos humanos concretados y especificados en el hombre concreto⁹¹⁶. Esta nueva ciudadanía, se funda en esta concepción del hombre como ser necesitado y de la sociedad como un espacio de necesidades de los unos hacia los otros que requiere la solidaridad interpersonal.

⁹¹⁴ LLANO, A., *op. cit.*, p. 181

⁹¹⁵ LAMBERTI, J.C., *Libertad en la sociedad democrática*, EUNSA, Madrid, 1976, p. 174

⁹¹⁶ LLANO, A., *op. cit.*, p. 182

En este sentido, esta fundamentación antropológica de la educación debe llevar por tanto a la educación de los derechos humanos, de los que nuestra asignatura es principal valedora. Esta verdad sobre el hombre (digno, inviolable, personal, consciente y libre) ilumina los derechos humanos. La defensa y promoción de los derechos humanos fundamentados en la verdad sobre el hombre podría ser la gran tarea histórica de la Europa Democrática y supone el gran reto del humanismo cívico⁹¹⁷. Conviene, por tanto, superar una visión individualista de los derechos humanos, típica de la modernidad, que conlleva a considerarlos como un título de reivindicación frente a otros.

La profesora Encarnación Fernández nos puede dar interesantes pistas sobre este tipo especial de educación en los derechos humanos. En primer lugar, sobre su fundamentación en cuanto radicados en la igual dignidad de todos los seres humanos. Esta igualdad ontológica protege ante las desigualdades y preserva y respeta las diferencias y es la clave para entender la universalización de los derechos. En segundo lugar, la educación de los derechos humanos debe llevar a sensibilizar sobre las discriminaciones o violaciones al principio de igualdad y por tanto se hace necesario superar la interpretación individualista de dichos derechos que ha provocado desigualdades y discriminaciones. En tercer lugar, esta sensibilización debe llevar a la reivindicación y a la defensa y protección de los derechos especialmente de los más débiles y de aquellos que no tienen voz, de los no nacidos, de los enfermos y moribundos, de los niños, de los ancianos y de los discapacitados⁹¹⁸.

En un contexto donde el relativismo imperante se presenta como la única posibilidad de superar el mal radical y nos lleva al nihilismo, todo intento de restablecer el valor absoluto de la persona supone una agresión injustificada, como afirma Alejandro Llano, y requiere apelar al valor incondicional de la verdad y del bien como perfección del hombre⁹¹⁹.

⁹¹⁷ LLANO, A., *op. cit.*, p. 100

⁹¹⁸ FERNÁNDEZ, E., *Igualdad y derechos humanos*, Tecnos, Madrid, 2003.

⁹¹⁹ LLANO, A., *op. cit.*, p. 195 – 196

Por último, dentro del aspecto antropológico y antes de pasar al fundamento ético de la educación del Humanismo cívico, nos parece conveniente aludir a la educación para la igualdad entre hombres y mujeres que como hemos afirmado supone un rasgo señero de la asignatura. Debemos asumir el reto de educar para la igualdad respetando la diferencia. La educación para la igualdad de hombres y mujeres que proponemos la hacemos desde el convencimiento de su necesidad para restituir a la mujer el sitio que por justicia le corresponde y hacerlo desde la concepción de un nuevo feminismo que no borre la diferencia y valore lo específico femenino. Una educación para la igualdad desde presupuestos antropológicos diversos a los del tardomodernismo que confunde igualdad con igualitarismo y rompe con la identidad femenina. Nos basamos en la propuesta que las profesoras Aparisi, Elósegui y Fernández hacen en este sentido por un nuevo feminismo⁹²⁰.

Este tipo de educación para la igualdad debe, en primer lugar, reconocer los valores específicos femeninos (sensibilidad, dulzura, cordialidad, capacidad de donación, afectividad...) y convertirlos en valores de todos. Se trataría de una educación, desde los presupuestos de un nuevo feminismo que revalorice y universalice los valores asociados a la feminidad como valores propios de hombres y mujeres⁹²¹. Son valores humanos y, por tanto, necesarios para el desarrollo integral de la persona. Debe ser una educación que enseñe el valor relacional y complementario entre los sexos y ayude a superar la autosuficiencia. Debe tratarse, como afirma la profesora Elósegui, de una educación para la igualdad de oportunidades, para la igualdad en la diferencia que supere el modelo arcaico de la subordinación de la mujer al hombre y el modelo igualitarista de fundamento androcéntrico. Esta educación para la igualdad de oportunidades supone educar en el valor de la igualdad ontológica entre hombres y mujeres por encima de las diferencias biológicas y psíquicas, en el respeto mutuo por estas diferencias, una igualdad de preparación y capacitación profesional y una educación que evite posteriores discriminaciones en el mundo laboral, que enseñe a ejercer en el futuro la paternidad y la maternidad como rasgos propio del hombre y de la mujer y a

⁹²⁰ Cfr. APARISI, A., BALLESTEROS, J., *Por un feminismo de la complementariedad*, EUNSA, Pamplona, 2002

⁹²¹ FERNÁNDEZ, E., *Igualdad y derechos humanos*, Tecnos, Madrid, 2003

conciliar la vida familiar y laboral, que eduque en el respeto y en el pudor por la intimidad del otro, y que incluya una educación sexual que ponga a la persona en el centro y resalte su sentido antropológico vinculada al amor, a la responsabilidad, a la maternidad y a la paternidad⁹²².

5.3 Fundamento ético de la Educación según el Humanismo Cívico.

El Humanismo cívico, como concepción política y social centrada en la persona y dirigida al compromiso y responsabilidad personal del ciudadano en la vida pública, no puede tener viabilidad si no se fundamenta en la moral personal de los ciudadanos. Como afirmábamos en el punto anterior, no puede constituirse al margen de la fuente de la vida de los ciudadanos. Implica acudir a los “*recursos que atesora el temple intelectual y moral de un pueblo*”⁹²³. Es necesario, “*recuperar la conciencia de la capacidad creativa e innovadora de la acción libre, que constituye el núcleo del ideal democrático*”⁹²⁴. Requiere la vinculación entre moral personal y el ejercicio de las virtudes públicas, con el desarrollo de la vida social y política. Es aquí donde más se notan sus raíces filosóficas aristotélicas. Aristóteles afirmaba que la vivencia de las virtudes cívicas entre los ciudadanos, era lo que constituía la “polis” como una auténtica comunidad política. Paradójicamente a lo que normalmente se piensa, esta idea de la virtud cívica, fue adoptada por Maquiavelo, el autor del Príncipe y representante de la desvinculación entre Política y Moral, en una de sus obras “*Discursos sobre la primera década del Tito Livio*” donde afirma que reconstruir la vida política implica hombres buenos y que es mejor la “virtud” del pueblo que la “virtud” del Príncipe⁹²⁵. Esta centralidad de la virtud cívica es la característica señera del Humanismo Cívico que se pierde con la Modernidad. Hobbes la sustituye por la vivencia del individualismo, Locke por la propiedad y Adam Smith por el intercambio comercial.

⁹²² ELÓSEGUI, M., “*Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el Derecho Comunitario. Una perspectiva desde la Politics Educational*” en APARISI, A., BALLESTEROS, J., *Por un feminismo de la complementariedad*, EUNSA, Pamplona, 2002, pp. 105 - 145

⁹²³ LLANO, A., *op. cit.*, p. 21

⁹²⁴ LLANO, A., *op. cit.*, p. 104

⁹²⁵ LLANO, A., *op. cit.*, p. 137

En este tipo de educación de la ciudadanía para la creatividad que estamos proponiendo, buscaríamos hacer buenos ciudadanos a través de la búsqueda de lo éticamente bueno, en cuanto correspondiente con la naturaleza humana, y no sólo lo políticamente correcto. El cambio de paradigma propuesto así lo requeriría. Supone educar no sólo para un nuevo modo de pensar según un nuevo paradigma, como afirmábamos en el punto anterior, sino también educar para una nueva praxis focalizada a lo éticamente bueno. Este tipo de educación focalizada al bien moral y a la virtud presupone cuatro importantes ideas.

La primera idea es reconocer que existe el bien y el mal en la vida pública y que estas categorías son objetivas. Hay aspectos que son buenos para la vida pública y hay aspectos que son nocivos. Por tanto, presupone el reconocimiento de la existencia de un bien común, querido y buscado por todos los ciudadanos que forman la comunidad política. Implica retomar la idea del Bien Común, como categoría ética con valor en sí misma, que va más allá de la suma de intereses particulares y distinta al término que proviene de la Modernidad de “Interés general” de clara influencia pragmática. El Bien Común sería el tipo de bien de carácter social que permita el bien personal de los ciudadanos. No es una categoría distinta del Bien personal sino aquel marco que permite que cada ciudadano pueda desarrollarse y vivir en plenitud y libertad hacia su bien personal⁹²⁶. Por tanto supone distanciarse del pensamiento de la Modernidad y de la tardomodernidad que arrincona lo bueno de lo malo en la ética privada y afirma que el Bien Común existe. Como consecuencia, la política deja de verse como una técnica desvinculada de la moral y se reconoce su fundamentación moral. Este bien común, podría corresponderse con la ética común que ha propuesto la asignatura.

La segunda idea es, una vez reconocida la existencia de un bien común, admitir que el hombre es capaz de conocer ese bien y de que los ciudadanos que forman la comunidad política tienen la capacidad de encontrar ese bien válido para la vida social. La base del Humanismo Cívico y de esta nueva forma de vivencia de la educación de la ciudadanía presupone que cualquier ciudadano es capaz de distinguir

⁹²⁶ En este sentido José Antonio Marina en su libro de texto sobre Educación para la Ciudadanía que por medio de la política se trataría de alcanzar el bien común dándole ese sentido ético a la misma. (Cfr. MARINA, J.A., *Educación para la Ciudadanía*, 2º ESO, SM, Madrid, 2007, p. 13)

lo bueno de lo malo en la vida pública y la cognoscibilidad del mismo. En ese cambio de paradigma del que hemos hablado implica pasar del paradigma de la certeza al paradigma de la verdad también en la moral. Supone revitalizar la razón práctica superando el relativismo moral que niega el pluralismo. Reconoce, por tanto, la pluralidad dentro de la Sociedad pero al mismo tiempo reconoce la existencia de bienes morales metaculturales por encima de concepciones culturales. Esta radicación ética de la razón práctica y de la política no es moralizante ni impositiva sino que exige el ejercicio de la reflexión crítica y del diálogo entre los ciudadanos con pluralidad de códigos morales como veremos en el siguiente punto.

La tercera idea es que se requiere un ejercicio de confianza intercívica en el sentido que todos los ciudadanos asuman que sus conciudadanos tienen también el interés de encontrar la verdad y el bien común y por tanto se exigiría un ejercicio de confianza entre ciudadanos, un pacto en esa dirección y en torno a ello, lograr un consenso. Ese cambio de paradigma centrado en lo antropológico y en lo ético y finalizado a la búsqueda de la verdad “real” más allá de las certezas “racionales” e “ideológicas”, requeriría el ejercicio del diálogo entre ciudadanos. El diálogo no como medio para pactar sobre lo verdadero y fabricar una verdad común hecha con retazos aportados de unos y de otros, sino el diálogo como medio de búsqueda de la verdad objetiva, en un camino conjunto y que se encuentra discursivamente en torno al diálogo. Por eso, este Humanismo Cívico o esta forma de concebir la ciudadanía, entiende como necesario el ejercicio del diálogo, como también está recogido en la asignatura de Educación para la Ciudadanía, pero finalizado a la búsqueda conjunta de la verdad y del bien social. Entendemos que esta idea es también coincidente con la necesidad del diálogo entre ciudadanos religiosos e ilustrados, según la caracterización que hace Habermas, en aquella conversación con el entonces cardenal Ratzinger y en el que reconocía que mutuamente se dieran razones de sus planteamientos sociales⁹²⁷. Pero el ejercicio del diálogo y del lenguaje requiere a su vez el pensamiento y por tanto la búsqueda reflexiva y crítica de verdad.

⁹²⁷ HABERMAS, J., RATZINGER, J., *Las bases prepolíticas del Estado Liberal*, trad. Manuel Jiménez Redondo, en *Revista Pasajes de Pensamiento Contemporáneo*, Editada por la Universidad de Valencia y Fundación Cañada Blanch, Otoño 2005, p. 85 a 91.

Por último, y como cuarta idea importante ya insinuada en anteriores líneas, el Humanismo cívico como forma de educación para la creatividad implica educar en el ejercicio de las virtudes cívicas. En concreto, Alejandro Llano, habla de tres virtudes íntimamente relacionadas: la bondad cívica, la solidaridad y la esperanza.

Primero, el ejercicio de la bondad cívica como referencia de actuación y búsqueda del bien común del que hemos hablado en las líneas anteriores. Pero, en segundo lugar, la virtud clave para participar en el desarrollo de la vida social, es el ejercicio de la solidaridad. Gran parte de la doctrina ha puesto en los últimos años mucho énfasis en recuperar los derechos así llamados de la solidaridad y la ética del cuidado y de la pietas clásica (Jesús Ballesteros, Adela Cortina, Encarnación Fernández, Ernest Vidal, Alejandro Llano). El estado de bienestar está en crisis porque el Estado ha asumido el monopolio de la benevolencia y ha considerado a los ciudadanos como alguien a “quien se le debe gratificaciones”. Se requiere pasar a una concepción del individuo como “*realizador de acciones*”⁹²⁸. Urge recuperar la iniciativa social de los ciudadanos en el ejercicio de la solidaridad especialmente hacia los más débiles, los enfermos, los niños, los ancianos, los discapacitados y hacia aquellos que no pueden ofrecer razones en el discurso público, los embriones, los no nacidos, los discapacitados mentales. El ejercicio de la solidaridad es expresión de la primacía de la ética sobre la técnica. Es necesario motivar en el acercamiento a las realidades sociales, recuperando el protagonismo de las personas y la solidaridad interpersonal, dejando que, el Estado, ejerza sus funciones subsidiariamente.

Alejandro Llano señala, por último, como virtud emblemática, la virtud de la esperanza que si bien presupone la ausencia de aquello que se quiere conseguir vislumbra su cercanía y por eso se convierte en excelente motivadora para la acción.

Para ofrecer una visión más completa de estas virtudes cívicas, hemos tomado la obra de la profesora Adela Cortina que desde hace décadas viene proponiendo, también, un modelo de ciudadanía y de educación para la ciudadanía. En concreto, nos ha parecido conveniente adoptar su libro, “*Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*”. En esta obra afirma que los valores morales se especifican por ser netamente humanos y referenciados a ser vividos libremente y a ser

⁹²⁸ LLANO, A., *op. cit.*, p. 103.

universalizables y porque “*una vida sin esos valores está falta de humanidad*”.⁹²⁹ Nos parece adecuado remarcar el anclaje netamente antropológico de los valores pues es lo que le da concreción y “carne” evitando caer en una concepción abstracta y desencarnada de los mismos. De entre estos valores morales hay algunos que podríamos considerar especialmente indispensables para la ciudadanía y que para la autora son: la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y la disposición al diálogo. Es decir los valores propios de la Modernidad más el respeto y el diálogo como contexto facilitador del desempeño de esos valores y, como la misma autora afirma, deben ser convenientemente repasados y revisados⁹³⁰. La libertad, que en la modernidad era reducida básicamente a la libertad privada, según la distinción de Constant, debe ser entendida ahora también como libertad participativa y comprometida en la vida pública que equivale acudir a, lo que Alejandro Llano llama, las fuentes vivas y morales de los ciudadanos. Esta educación para la libertad política debe hacer conscientes a los alumnos de la necesidad de la participación y, en este sentido, se corresponde con el fin de la asignatura que analizamos. En segundo lugar, igualdad, en el respeto a las diferencias. En este sentido se requiere una acción educativa especial, en la igualdad efectiva de oportunidades y en su fundamento en la igual dignidad del ser humano. Ya nos hemos referido a la valor de la solidaridad anteriormente pero simplemente introducimos la nota específica de la universalidad que la profesora Adela Cortina considera como propia de esta virtud. Por último, el respeto y el diálogo, del que también hemos realizado alguna mención. Respeto entendido como respeto activo por comprender al otro y propiciar el diálogo como medio para sacar a la luz la verdad y como medio para buscar cooperativamente la verdad⁹³¹.

Los valores morales son percibidos como reclamos emocionales y valorativos y no sólo como teóricos principios abstractos. Por eso, la educación moral debe tener también una dimensión emotiva y cordial. El logro de la libertad emocional que discrimina las emociones negativas y asume las positivas es el objetivo de este tipo

⁹²⁹ CORTINA, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza Editorial, 2ª Edición, Madrid, 1999, p. 225.

⁹³⁰ CORTINA, A., *op. cit.*, p. 230.

⁹³¹ CORTINA, A., *op. cit.*, p. 247.

de educación tratando de fomentar aquellos impulsos dirigidos hacia lo bueno⁹³². Por eso, hay que entender correctamente el tipo de educación afectiva y emocional que está presente en la asignatura.

5.4 La Educación política de la Nueva Ciudadanía

Por último, este modelo educativo tiene que ser también un tipo de formación política dirigida a la acción en el ámbito público y a la participación política. Como hemos afirmado anteriormente, el esquema político de la Modernidad se ha construido en torno a la eje Estado Nación – Mercado – Medios de Comunicación. Ellos han sido y, todavía son, hasta que no se produzca ese cambio de paradigma, los motores y protagonistas de la vida pública. Para el Humanismo Cívico urge recuperar el protagonismo de la persona como motor de la vida pública. Entrado en crisis el Estado Nación por la globalización y por las constantes cesiones de soberanía a organismos supranacionales, el Mercado no puede considerarse como su sustituto como motor de la vida social y pública siguiendo su lógica de lucro y de riqueza. Urge, por tanto, recuperar el protagonismo de las personas y de los ciudadanos. Entrado en crisis igualmente el Estado de Bienestar, urge que sean las personas y los grupos primarios más cercanos a ellas los que recuperen el protagonismo de la solidaridad y en definitiva de la participación política.

Por tanto, urge educar para la praxis política, fundamentados en una antropología y en una ética como la descrita hasta ahora. Una praxis política que recupere los valores éticos y supere su caracterización como técnica y como mecánica propia de la Modernidad. Educar en la filosofía política es el camino para formar en una moral pública y superar, por tanto, el moralismo y el relativismo que niegan la pluralidad.

Esta recuperación de la libertad política es una exigencia moral indeclinable pues la democracia tiene como núcleo central la dimensión social de la libertad. Tocqueville, veía el peligro que en las democracias incipientes podría suponer el

⁹³² LLANO, A., *op. cit.*, p. 85

individualismo y anunciaba que una despreocupación generalizada por la cosa pública podría desembocar en un nuevo despotismo⁹³³.

En este tipo de educación política se debe dar especial énfasis a la iniciativa social y política. La participación no debe ser entendida como el sumarse a proyectos de carácter oficial provenientes del Estado, sino que los propios ciudadanos son los que tienen que crear nuevos canales de participación y solidaridad de forma que entre lo privado, el individuo y la familia, y lo público, haya un entramado de entidades intermedias surgidas de la iniciativa ciudadana en respuesta a las múltiples necesidades sociales. Tocqueville ya veía que la formación de estos cuerpos intermedios son necesarios para proteger al individuo que se encuentra sólo ante el Estado⁹³⁴.

Igualmente, se requeriría formar en los principios propios de la Democracia pues, el Humanismo cívico, sólo tiene sentido dentro del sistema democrático como aquel más acorde con la dignidad del ser humano. A pesar de la crisis de la Democracia, todavía puede encontrarse en el propio paradigma democrático, un modelo de respuesta para su revitalización y para ello “*es imprescindible que lo entienda en función directa a las libertades sociales*”⁹³⁵.

El propio Tocqueville, proponía una política universalista para superar el individualismo liberal. Para él el modelo era el de la sociedad americana del inicio del ochocientos. Dejando a un lado otras premisas, lo que él admiraba de aquella democracia americana era su énfasis en las obligaciones cívicas y en el valor del sacrificio por la libertad. Y arrancando al hombre del individualismo le revela sus valores como persona, “*condiciones de autenticidad tanto del hombre como de la vida social*”.⁹³⁶ Se trata de comprender que el hombre es ambas cosas, individuo y miembro de la sociedad y ambas cosas a la vez y el término que las unifica es el de “Persona”, con una exigencia espiritual en cuanto individuo y en cuanto miembro de la comunidad.

⁹³³ LAMBERTI, J.C., *Libertad en la sociedad democrática*, EUNSA, Madrid, 1976, p. 153

⁹³⁴ LAMBERTI, J.C., *Libertad en la sociedad democrática*, EUNSA, Madrid, 1976, p. 148

⁹³⁵ LLANO, A., *op. cit.*, p. 105

⁹³⁶ LAMBERTI, J.C., *Libertad en la sociedad democrática*, EUNSA, Madrid, 1976, p. 164

Por último, y en consonancia con el punto anterior, se debería educar en el respeto y en el diálogo, como ya hemos referenciado como modo de búsqueda de la verdad de una forma discursiva y cooperante y no como imposición. En el diálogo el ser humano percibe los aspectos comunes que tiene con sus conciudadanos.

En conclusión, para una educación de la ciudadanía desde la creatividad urge recuperar la idea hombre, educar en el sentido de las virtudes y de los valores morales universales y humanos y desde esas fuerzas morales de los ciudadanos motivar a la participación en la vida pública desde la libertad y para la solidaridad especialmente con los más débiles y necesitados.

CONCLUSIÓN

Finalizado nuestro estudio ha llegado el momento de extraer las principales conclusiones del mismo y de dar respuesta a las preguntas que lo han guiado y que fueron plasmadas en la introducción de este trabajo.

En primer lugar, nos preguntábamos sobre la naturaleza internacional de la Educación para la Ciudadanía y, más adelante, sobre su correspondencia con la configuración adoptada en nuestro país.

En Europa, más que como una asignatura escolar se plantea como un objetivo prioritario de la Educación actual. El mundo se encuentra en una coyuntura de cambio y de transformación con unos retos económicos, políticos, sociales y culturales que requieren una respuesta adecuada desde la Educación. La educación del siglo XXI, dice el Informe Delors, determina en gran medida el futuro de la Humanidad. A nivel internacional se evidencia el interés que todos los organismos ponen en la Educación como forma de afrontar la crisis de la Democracia, la apatía y el indiferentismo político, la crisis económica, los peligros para el Medio Ambiente y el desarrollo sostenible, el progreso sin control, los riesgos que todo ello provoca para la cohesión social, las desigualdades, la cuestión del pluralismo cultural y la convivencia intercultural, la crisis del empleo por la preponderancia de la máquina sobre la persona y los peligros para la paz y la seguridad mundial. De esta forma la Educación es vista como una política necesaria.

Para responder a estos desafíos, las políticas educativas internacionales proponen, “educar para ejercer la ciudadanía”. No existe una correspondencia total entre nuestra Educación para la Ciudadanía como asignatura escolar con la “Educación de la ciudadanía” como política educativa. En Europa, más que una asignatura es una política educativa, un objetivo que guía los sistemas educativos. Por eso, en Europa y en las Naciones Unidas hay una visión más amplia. Esta Educación de la ciudadanía para el ejercicio de la ciudadanía participativa va más allá del ámbito escolar y puede tener la doble dimensión de ser reglada o no reglada, es decir, bien como parte de un currículo escolar o universitario o bien como medida educativa que afecta a

ámbitos extraescolares como la familia, los Medios de Comunicación, el ámbito profesional y laboral, las manifestaciones culturales y la publicidad. Se concibe como una formación permanente y para toda la vida, cuyo objetivo último es promover la participación del ciudadano en la vida política, social y económica de Europa. Es una política de amplios horizontes con perspectivas desde la educación, pero que van más allá de la educación, finalizada a los objetivos sociales, políticos y económicos ya analizados.

Para ello, es preciso arraigar una fuerte dimensión europea en la educación y partir de un sentido fuerte de pertenencia. Una parte muy importante de la Educación de la Ciudadanía en Europa tiene que ver con fomentar esta dimensión europea de la educación, a través por ejemplo del estudio de la cultura común y de los valores comunes europeos (éstos son los valores comunes que se proponen desde Europa), del fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras, de conocer las instituciones y el ensamblaje político europeo. En definitiva, en Europa se ha buscado dotar a este tipo de educación de una importante dimensión internacional. En nuestro país, sin embargo, no se introducen o se introducen de forma muy tenue, contenidos referentes a esta dimensión europea. No se remarca el sentido de pertenencia europeo, ni los valores comunes de Europa.

La Opinión Pública española ha captado la Educación para la Ciudadanía más como “área académica” asociada a una serie de connotaciones que como “política educativa”, a pesar de constituir un objetivo prioritario de la política educativa europea, y las Administraciones Públicas no han puesto los medios necesarios para implementar una Educación de la Ciudadanía para ejercer la ciudadanía democrática con más amplio espectro, de modo que afecte también a ámbitos extraescolares.

La segunda pregunta que nos hacíamos se refería a las especiales características que la Educación para la Ciudadanía ha adoptado en nuestro país en comparación con los rasgos con que venía definida desde Europa y desde las Naciones Unidas.

Acabamos de señalar dos diferencias importantes: la carencia de una marcada dimensión europea de la asignatura en nuestro país y la reducción al ámbito escolar, mientras que en Europa se concibe como un tipo de educación también extraescolar involucrando a múltiples agentes sociales que tengan capacidad educadora y como

un tipo de formación permanente. No obstante, en líneas generales al menos en su formulación jurídica, la asignatura asume los objetivos y contenidos que le vienen de origen desde Europa y desde las Naciones Unidas, en cuanto que persigue entre sus fines la participación de una ciudadanía activa y la difusión de los valores democráticos y los derechos humanos con un carácter teórico y a la vez práctico.

No obstante, el paso a nuestro país de esta política educativa europea, a través de la asignatura curricular de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” se ha visto afectada por nuestra peculiar historia y en ella, tanto en su configuración como en la reacción a la misma, se han posicionado dos visiones distintas no sólo de la Educación, sino de la misma configuración social, de hacia dónde vamos como Sociedad. Es para nosotros muy significativo que una asignatura que pretende formar en una ética común y en unos valores que se supone son compartidos haya sido tan polémica y haya causado tanta contestación. Las reacciones superan lo meramente individual para ser verdaderas manifestaciones colectivas que encierran un verdadero movimiento social, síntoma de que la ética y los valores que propone no son tan comunes. No ha sido una reacción aislada, individual o grupal, sino un signo de división profunda en la propia Sociedad Española.

La “Educación para la Ciudadanía” implicaba una ocasión para medir la temperatura del consenso social como ningún otro momento tras la Constitución. La temperatura denota que ese consenso social está enfermo y hay que sanarlo. Los valores constitucionales en sí mismos gozan de casi unánime consenso, pero no así su interpretación. La sombra de la división de las dos Españas se ha dejado ver en el espejo de esta asignatura. Los retos actuales que hemos analizado en estas páginas toman otro color cuando hablamos de nuestro país. A esos retos internacionales hay que sumarles los problemas de división y de fractura que venimos arrastrando desde hace dos siglos. Al pasar los Pirineos, la Educación para la Ciudadanía, se ha roto en dos, y una parte no se reconoce en la otra.

Históricamente desde la Ley Moyano de 1857 hasta la Constitución de 1978, exceptuando el paréntesis de la Segunda República, el sistema educativo español ha estado marcado por la confesionalidad del Estado y la preponderancia de un monismo ético religioso y católico que ejercía el control educativo. A esta

concepción se le opone otra corriente que buscará una Escuela laica, estatal y pública, unificada y defensora de la libertad de cátedra pero que rechaza la presencia de lo religioso en la escuela pública. En pleno siglo XXI, con una Transición democrática superada y tras casi cuarenta años de democracia, la educación española ya no responde a esos parámetros decimonómicos. El Estado es aconfesional desde la Constitución, la enseñanza religiosa es optativa y la Iglesia ya no ejerce ningún control sobre la enseñanza pública. No obstante en torno a la Educación para la Ciudadanía retorna la división y la tensión entre dos concepciones que ya no responden a parámetros actuales.

La asignatura asume postulados válidos para fomentar el consenso y el entendimiento, como son la promoción de valores democráticos, principios constitucionales, derechos humanos y la participación de una ciudadanía activa. Suscita, empero, cuestiones que han sido motivo de debate ideológico, las cuales no se han suscitado en Europa. Para tratar de analizar científica y críticamente esas cuestiones, nuestro empeño ha sido rescatar a la asignatura del debate ideológico y llevarla al debate académico.

Jurídicamente es difícil probar que la asignatura responde a parámetros ideológicos. Por eso su contenido no se ha impugnado ni se ha llevado a los tribunales, al ser ambiguo, confuso y susceptible de interpretaciones contrapuestas. El riesgo de la asignatura es la falta de garantía, pues, deja en manos del profesorado la posibilidad de ofrecer a los alumnos una educación moral, de la afectividad, de las emociones, y una interpretación de los derechos humanos distinta a la querida por los padres. Este extremo lo ha remarcado la sentencia del Tribunal Supremo de 11 de febrero de 2009, que aunque niega la posibilidad de la objeción de conciencia de unos padres frente a la impartición de la asignatura a sus hijos, reconoce que la forma de impartirla por parte del profesorado sí puede ser motivo de objeción e impugnación por parte de esos mismos padres. Pero este extremo se nos hace de difícil garantía, pues entra en conflicto con la libertad de cátedra, y con la realidad del aula, con alumnos cuyos padres responden a distintas opciones morales.

Seguidamente ha guiado nuestro estudio, el analizar las grandes cuestiones suscitadas por la asignatura.

En primer lugar, se ha planteado el debate entre los que defienden el papel del Estado en la formación moral de los alumnos y los que consideran como patrimonial o propiedad el derecho de los padres a educar a sus hijos. Este debate requiere previamente dirimir el carácter moral o moralizante de la asignatura. Efectivamente, la asignatura tiene una marcada dimensión ética tanto personal como social. Así lo reconoce la misma legislación y así lo interpreta la mayoría de la doctrina. La siguiente pregunta es si es legítimo que el Estado asuma esta formación moral. Es evidente que el Estado en virtud del artículo 27 constitucional tiene el papel de garante de la formación integral del alumnado y de regular el sistema educativo, siendo responsable del correcto orden social. Se trata de un papel garante, pero subsidiario, los primeros responsables, no exclusivos, de la educación moral de los hijos son pues los padres. Se trata del límite que establece el artículo 27.3, que reconoce el derecho de los padres a elegir la formación moral que esté de acuerdo a sus convicciones. El papel del Estado no puede pasar por encima del derecho de los padres. Por eso, como garante del Orden Social, sólo puede proponer aquellos valores que sean necesarios para la convivencia: los recogidos en la Constitución y en las proclamaciones de los Derechos Humanos.

En segundo lugar, nos planteamos el modo en que la asignatura afronta el desafío de la convivencia en una sociedad plural con múltiples códigos éticos y culturales. El relativismo no puede ser la solución, pues lo que hace es aislar las diferencias y huir de una valoración crítica. Una ética mínima consensuada y procedimental relativizaría las exigencias morales y carecería de fundamento sólido. La solución la da la misma asignatura con la propuesta de una ética común que tiene como referencia los derechos humanos. Pero ello nos lleva a dos problemas: fundamentar los derechos humanos y, en última instancia, partir de un mismo concepto de persona humana. Entendemos que la asignatura huye de dar esta fundamentación, considerando los derechos humanos como procesos históricos y, como tales, variables. Todo ello debe plantear la necesidad de reproponer la Ley Natural como fundamento de esa ética común y universal y confirmar que la persona puede reconocer a la luz de la razón las orientaciones fundamentales de un actuar moral conforme a su naturaleza humana.

En tercer lugar, nos cuestionábamos si la asignatura obedece a alguna lógica laicista que pretenda arrinconar lo religioso. La pregunta es legítima ante el Manifiesto del Partido Socialista con motivo del XXVIII aniversario de la Constitución titulado “Constitución, Laicidad y Educación para la Ciudadanía” en el que relacionaba directamente la asignatura con la pretensión de arrinconar lo religioso de la vida escolar. Frente a la cuestión religiosa se ha centrado gran parte del debate. La Educación para la ciudadanía en nuestro país, en su versión tardomodernista, se articula a partir del pensamiento moderno y cientificista, como una ética racional desvinculada y separada de toda autoridad y tradición religiosa, que relega lo religioso al ámbito privado. Sin embargo, para la pacífica convivencia entre diversas cosmovisiones religiosas e ilustradas en una misma comunidad social, es necesario por un lado, defender la laicidad del Estado como Estado imparcial ante las distintas cosmovisiones religiosas y no religiosas y, por otro, propiciar el encuentro entre los ciudadanos religiosos y no religiosos conscientes de participar en una misma comunidad política de modo cooperativo y solidario. Así los ciudadanos laicos, podrían tomar en consideración y en serio los argumentos de los ciudadanos religiosos y éstos tendrían la posibilidad de explicarse y argumentar en clave racional en el ámbito público. Como hemos afirmado, este es a nuestro juicio la verdadera tarea pendiente de nuestra joven Democracia: enfocar desde ambas partes, con madurez y sin prejuicio, la cuestión religiosa, para lo cual, la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía podría ser una magnífica oportunidad.

En cuarto lugar, hemos tratado de descifrar la concepción antropológica de la asignatura, pues es en ella se fundamenta su concepción de los derechos humanos, la construcción de la propia identidad y la realización del propio proyecto de vida. La asignatura se presenta como una “antropología” al postular un modelo de persona de la cuál se derivarán las consecuencias éticas que definen un modo de ser del hombre. De nuestro análisis hemos visto que el ser humano es reducido a una triple e incompleta dimensión (biológica, cultural y simbólica), que desemboca en la reducción definitiva del hombre a ciudadano. Por encima de su carácter personal está su papel de ciudadano. La ciudadanía representa el vínculo de una persona con el Estado y supone la culminación de lo humano, el paso del hombre de la naturaleza al hombre en Sociedad.

No se presenta claramente un ideal de naturaleza humana objetiva sobre el que fundar los derechos, sino que caben diversas interpretaciones filosóficas. El hombre se construiría a sí mismo y elegiría libremente los rasgos de su identidad en todos los ámbitos. Urge, como objetivo central de la Educación, recuperar la verdad sobre el hombre y la naturaleza humana. La universalidad de los derechos humanos sólo se puede fundamentar desde una naturaleza humana común. Si la negamos o la obviamos queda sin fundamento la existencia de una ética universal y común válida para todos los seres humanos.

En quinto lugar, la asignatura pretende ser el medio educativo de una nueva ciudadanía global. Una ciudadanía caracterizada por el ejercicio pleno de los derechos y por la participación activa en una Sociedad global. Sólo fomentando la ciudadanía será posible la revitalización de las Democracias. En estos momentos de paso a la Postmodernidad urge recuperar el fundamento de los derechos humanos y orientar la extensión de los derechos hacia la solidaridad, la atención a los nuevos pobres, la paz y el respeto al Medio Ambiente.

El debate ideológico sin parangón en torno a una asignatura que pretende proponer una ética común es la prueba de que falta recurrir todavía al diálogo y a la concordia en nuestro país para afrontar con rigor y verdad la convivencia cívica. Tal como está defendida argumentalmente la asignatura por sus promotores, supone volver a un tardomodernismo ilustrado que responde a la Postmodernidad desde los mismos postulados de la Modernidad, pero readaptados al contexto de la globalización. Entendemos que la asignatura correctamente fundamentada antropológicamente y éticamente podría ser una excelente oportunidad para proponer, en medio de una Sociedad y un mundo en crisis, nuevos fines y nuevos medios para encarar los graves retos del siglo XXI y educar a la ciudadanía para esta nueva etapa de la Historia.

Por eso, proponemos el “Humanismo Cívico” como respuesta a esos retos. Urge como prioridad educativa, recuperar el sentido de lo humano, la verdad sobre el hombre y reconocernos miembros de una misma familia humana que participa de una común naturaleza, fuente y fundamento de los derechos humanos. Sólo con este fundamento, la Educación para la Ciudadanía estará en disposición de ser una Educación para la Creatividad hacia un mundo más humano.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

1. BIBLIOGRAFÍA

APARISI, A., *Ideología de Género de la Naturaleza a la Cultura*, en *Persona y Derecho*, 61 (2009).

APARISI, A., BALLESTEROS, J., *Por un feminismo de la complementariedad*, EUNSA, Pamplona, 2002

BALLESTEROS, J., FERNÁNDEZ, E., (Coords) *Biotecnología y PostHumanismo*, Thomson – Aranzadi, Pamplona, 2007

BALLESTEROS, J., *Cristianesimo e diritti umani*, en RODRÍGUEZ LUÑO, A., y COLOM, E., *Teologia ed Etica Política*, Librería Editrice Vaticana, Vaticano, 2005

BALLESTEROS, J., *Sobre el sentido del Derecho*, Ed. Tecnos, 3ª Edición, Madrid, 2004.

BALLESTEROS, J., *Postmodernidad: Decadencia o Resistencia*, Editorial Tecnos, 2ª Edición, Madrid, 2000

BALLESTEROS, J (coord.), *Derechos Humanos*, Tecnos, Madrid, 1992.

BUGARIN, A., *Filosofía y Ciudadanía*, 1º Bachillerato, Editorial Everest, León, 2008

CALVO CHARRO, M., *La ideología de género en la escuela. El respeto a la feminidad y masculinidad. Fórmula para el respeto académico y personal*, en *Revista Trasatlántica de Educación*, n. 6, agosto 2009

CAMPS, V, GINER, S., *Manual de Civismo*, Editorial Ariel, Barcelona, 1998

COMISIÓN TEOLÓGICA INTERNACIONAL, *Alla Ricerca di un'etica universale. Nuovo sguardo sulla legge naturale*, 2008

CONSTANT, B., *De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos*, en “Curso de Política Constitucional, vol. 3, p. 76, Traducción de Marcial Antonio López, Imprenta de la Compañía, 1820. Edición facsímil de la Universidad de Sevilla

CORCHO, R., CORCHO, A., *Filosofía y Ciudadanía*, 1º Bachillerato, Editorial Bruño, Madrid, 2008

CORTINA, A., *Raíces éticas de la Democracia*, Publicaciones de la Universitat de Valencia, Valencia, 2010

CORTINA, A., *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*, Ediciones Nobel, 2ª edición, Oviedo, 2007

CORTINA, A., *Ética Mínima*, Ed. Tecnos, 9ª Edición, Madrid, 2004

CORTINA, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza Editorial, 2ª Edición, Madrid, 1999

CORTINA, A., *La Moral del Camaleón. Ética política para nuestro fin de siglo*, Espasa Calpe, Madrid, 1991

COTTA, S., *Itinerarios humanos del Derecho*, trad. y estudio introductorio de Jesús Ballesteros, EUNSA, Pamplona, 2ª edición, 1978

DE BEAUVOIR, S., *El Segundo Sexo*, Ediciones Siglo XX, Buenos Aires, 1975

DE HARO, F., (ed), *¿Qué hacemos con Educación para la Ciudadanía?*, Editorial Encuentro, Madrid, 2007

DOMINGO MORATALLA, A, DOMINGO MORATALLA, T., FEITO, L., *Filosofía y Ciudadanía*, 1º Bachillerato, SM, Madrid, 2008.

DOMINGO MORATALLA, A (coord.), *Ciudadanía, religión y educación moral*, Editorial PPC, Madrid 2006

ELÓSEGUI, M., *Educación Ético – Cívica, 4º ESO*, Reverte-Aguilar, Barcelona, 2010

ELÓSEGUI, M., *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Educación Primaria*, Reverte –Aguilar, Barcelona, 2009

ELÓSEGUI, M., *Derechos Humanos y Pluralismo Cultural*, Iustel, Madrid, 2009

ELÓSEGUI, M., *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (ESO)*, Reverte-Aguilar, Barcelona, 2008

ELÓSEGUI, M., *La educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Revista Persona y Derecho, 58, 2008 (I)

ELÓSEGUI, M., (coord.), *Políticas de Género*, Cuadernos de Derecho Judicial, V- 2007, Consejo General del Poder Judicial, Madrid, 2008

ELOSEGUI, M., *Diez temas de género: hombre y mujer ante los derechos productivos y reproductivos*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2002

ENKVIST, I., *La Educación en Peligro*, Grupo Unisón Ediciones, Madrid, 2000.

ESCANDELL, J (coord.), *Diecinueve manuales de Educación para la Ciudadanía*, CEU Ediciones, Madrid, 2009

FERNÁNDEZ, E., *Igualdad y derechos humanos*, Tecnos, Madrid, 2003

FERRAJOLI, L., *Los fundamentos de los derechos fundamentales*, Editorial Trotta, 3ª Edición, Madrid, 2007

FOUCAULT, M., *Historia de la Sexualidad (1). La voluntad de saber*, Siglo XXI editores, Madrid, 1987, 14ª Edición en Español, (5ª en España),

FOUCAULT, M., *Historia de la Sexualidad (2). El uso de los placeres*, Siglo XXI editores, Madrid, 1987

FUNDACIÓN GARCÍA MORENTE, *Educación para la Ciudadanía. Actas del Curso de Verano organizado por el CEU y FGM (Junio 2007)*, CEU Ediciones, Madrid, 2008

GARCIMARTIN MONTERO, C., *Neutralidad y escuela pública: a propósito de la Educación para la ciudadanía.*, en iustel.com, Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado, 14, 2007

GIMENO LORENTE, P., *¿Puede la Institución Escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales? La Institución escolar a la luz de la teoría de la acción comunicativa.* Revista de Teoría de la Educación, Vol. VI (1994)

GOLEMAN, D., *Inteligencia emocional*, Kairos, 33ª edición, Barcelona, 1999.

GONZÁLEZ VILA, T., *Educación cuestiones tópicas*, en la Revista Debate Actual, n.3, Mayo 2007, CEU Ediciones

GONZÁLEZ VILA, T., *inspiración Cristiana del Orden Temporal*, CEU Ediciones, Madrid, 2007

GUTTMAN, A., *La Educación democrática. Una Teoría política de la educación*, Piados, Barcelona, 2001

HABERMAS, J., RAWLS, J., *Debate sobre el liberalismo político*, Editorial Paidós, 1ª Edición, Barcelona, 1998

HABERMAS, J., RATZINGER, J., *Las bases prepolíticas del Estado Liberal*, trad. Manuel Jiménez Redondo, en Revista Pasajes de Pensamiento Contemporáneo, Editada por la Universidad de Valencia y Fundación Cañada Blanch, Otoño 2005

HABERMAS, J., *Entre Naturalismo y Religión*, Editorial Paidós, Barcelona, 2006

HEATER, D., *Ciudadanía, una breve historia*, Alianza Editorial, Madrid, 2007

IZUZQUITA, I., CORRELLANO, L, FRECHILLA, A.R, PEÑA, J.V., VILLAMAYOR, S, *Filosofía y Ciudadanía*, 1º Bachillerato, Anaya, Madrid, 2008.

LACALLE, M., MARTÍNEZ, P., *La ideología de género. Reflexiones críticas*, Ciudadela libros, Madrid, 2009

LAMBERTI, J.C., *Libertad en la sociedad democrática*, EUNSA, Madrid, 1976

LLAMAZARES, D., *Educación para a ciudadanía y Constitución*, Revista Eduga nº 51, septiembre – octubre 2007

LLANO, A., *El carácter relacional de los valores colectivos*, Fundación Iberdrola, Madrid, 2004

LLANO, A., *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2003

LLANO, A., *Sueño y vigilia de la razón*, Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, 2001.

LLANO, A., *Humanismo Cívico*, Ariel, Barcelona, 1999

LLANO, A., *Ética y Política en la Sociedad Democrática*, Espasa-Calpe, Madrid, 1981

MAESTRO, J., ENKVIST, I., *Contra los mitos y sofismas de las teorías literarias postmodernas : identidad, género, ideología, relativismo, americanismo, minoría, otredad*, Editorial Academia del Hispanismo, Pontevedra, 2010

MARINA, J.A., *La Educación del Talento*, Ariel, Barcelona, 2010

MARINA, J.A., *Educación Ético – Cívica*, 4º E.S.O., Editorial S.M, Madrid, 2008

MARINA, J.A., *Educación para la Ciudadanía*, 2º ESO, Editorial S.M. Madrid, 2007

MARINA, J.A., BERNABEU, R., *Competencia Social y Ciudadana*, Alianza Editorial, Madrid, 2007.

MARINA, J.A., *La Arquitectura del deseo*, Anagrama, Barcelona, 2007

MARINA, J.A., *El rompecabezas de la Sexualidad*, Anagrama, 2ª Edición, Barcelona, 2002

MARINA, J.A., VÁLGOMA, M., *La Lucha por la dignidad, Teoría de la Felicidad política*, Anagrama, Barcelona, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, Centro de Investigación y Documentación, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, *El Sistema Educativo Español 2000*, Madrid, 2000

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*, MEC, Madrid, 2004

MONZÓN, A., *Derechos Humanos y diálogo Intercultural*, en BALLESTEROS, J (coord.), *Derechos Humanos*, Tecnos, Madrid, 1992

NAVARRO, P, DÍAZ MARTÍNEZ, *Educación Ético – Cívica*, 4º ESO, Editorial Anaya, Madrid, 2008

NAVAL, C., HERRERO, M., (Eds) *Educación y Ciudadanía en una Sociedad democrática*, Encuentro, Madrid, 2006.

OLIVA D., y BLÁZQUEZ, D., *Los derechos humanos ante los desafíos internacionales de la diversidad cultural*, Editorial Tirant lo Blach, Valencia 2007

OLLERO, A., *Un estado Laico. Apuntes para un léxico argumental modo de introducción*, Revista Persona y Derecho, 53 (II),

OLLERO, A., *Laicidad y laicismo en el marco de la Constitución Española*, Anuario de Filosofía del Derecho, Tomo XXIV, 2007

PONFIFICIO CONSEJO JUSTICIA Y PAZ, *Compendio de Doctrina Social de la Iglesia*, 2005

PECES BARBA, G., *Educación para la Ciudadanía*, Espasa, Madrid, 2007

PECES BARBA, G., *España Civil*, Círculo de Lectores, Barcelona, 2005

PECES BARBA, G., *Persona, Sociedad y Estado. Pensamiento Social y político de Maritain*, Edicusa, Madrid, 1972

PEINADO, M., *Educación para la Ciudadanía y homosexualidad: elementos para el debate*, Revista Iberoamericana de Educación, n. 46/1, 2007, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2249Peinado.pdf>

PRIETO, L., *Educación para la Ciudadanía y objeción de conciencia*, en Persona y Derecho, 60 (2009)

RATZINGER, J., *Verdad, Valores y Poder. Piedras de toque de la Sociedad Pluralista*, Editorial Rialp, Madrid, 4ª Edición, 2005

RATZINGER, J., *Las bases prepolíticas del Estado Liberal*, trad. Manuel Jiménez Redondo, en Revista Pasajes de Pensamiento Contemporáneo, Editada por la Universidad de Valencia y Fundación Cañada Blanch, Otoño 2005

RAWLS, J., *El liberalismo político*, Editorial Crítica, Barcelona, 2004

RAWLS, J., *La Justicia como equidad. Una reformulación*, Piados, Barcelona, 2002

RAWLS, J., *El derecho de gentes y una revisión de la idea de razón pública*, Editorial Paidós, Barcelona, 2001

RAWLS, J., *Teoría de la Justicia*, Fondo de Cultura Económica, 2ª Edición, 1ª reimp, Madrid, 1997

REDAL, E (coord.), *Filosofía y Ciudadanía*, 1º de Bachillerato, Editorial Santillana, Madrid, 2008

REDAL, E, (coord.), *Ética y Ciudadanía*, 4º ESO, Editorial Santillana, Madrid, 2008

ROCA, J., ABARCA, M., *La educación emocional en el curriculum*, Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación, 2001.

ROUCO, A., *La Educación para la Ciudadanía. Reflexiones para la Valoración jurídica y ética de una nueva asignatura en el sistema educativo español*. Ediciones del Arzobispado de Madrid, Madrid, 2007.

RUIZ HUERTA, A., *La enseñanza de la Constitución en España. Por una cultura constitucional*, en Revista Jurídica de Castilla y León (Extra 1 – 2004)

SALVADOR, J.L., *Diversidad ciudadana. Educación diversa. Educación para la Ciudadanía*, en Revista Transatlántica de Educación n. 6, Ministerio de Educación, Agosto 2009

(<http://www.educacion.gob.es/exterior/mx/es/transatlantica/Transatlantica06.pdf>)

SPAEMANN, R., *Ética política y cristianismo* (Trad. de José María Barrio), Ediciones Palabra, Madrid, 2007

SPAEMANN, R., *Europa, ¿Comunidad de Valores?*, Fundación Iberdrola, Madrid, 2004

TRILLO FIGUEROA, J., *La ideología de género*, editorial Libros Libres, Madrid, 2009

TRILLO FIGUEROA, J., *Una tentación totalitaria. Educación para la Ciudadanía*, Eunsa, Pamplona, 2008

UGARTE, C., *Las Naciones Unidas y la Educación en derechos humanos*, EUNSA, Pamplona, 2004.

VALCÁRCEL, M., *Educación para la Ciudadanía, en Cuaderno de Educación no sexista*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Madrid, 2007

VIDAL, E., *Los derechos de solidaridad en el Ordenamiento Jurídico Español*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2002

VILLEGAS, S, RODRÍGUEZ, L, BARRANCO, L, FERNÁNDEZ, J., *Educación Ética –Cívica*, 4º ESO, Editorial Bruño, Madrid, 2008

VIOLA, F., *De la naturaleza a los derechos. Los Lugares de la Ética contemporánea* (Trad. Vicente Bellver), Editorial Comares, Granada, 1998

VIOLA, F., *La Ciudadanía como ética Pública*, (La cittadinanza como etica pubblica), en *Anuario del Derecho*, Universidad Austral, Abeledo-Perrot, Buenos Aires, 1999

WEIGEL, G., *Europe's problems and Ours. Traducc. en Revista Debate Actual*, nº 1, , CEU Ediciones, Noviembre 2006

2. DOCUMENTOS DE ORGANISMOS INTERNACIONALES

(Ordenados en cada uno por orden cronológico)

2.1. ORGANISMOS DEPENDIENTES DE LAS NACIONES UNIDAS

ASAMBLEA GENERAL, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 de diciembre de 1948.

ASAMBLEA GENERAL, *Pacto Internacional de los derechos económicos, sociales y culturales*, 16 de diciembre de 1966

ASAMBLEA GENERAL, *Convención de los derechos del Niño*, 20 de noviembre de 1989

UNESCO, *Actas de la Conferencia General, 18ª Reunión*, París, 17 de Octubre a 23 de Noviembre de 1974.

COMMISSION ON HUMAN RIGHTS, 49ª Session, E/CN.4/RES/1993/56, *Education and human rights*, 10 de Marzo de 1993

CONFERENCIA MUNDIAL DE DERECHOS HUMANOS, Comité Preparatorio, A/CONF.157/PC/42/Add.6, 22 de abril de 1993

CONFERENCIA MUNDIAL DE DERECHOS HUMANOS, *Declaración de Viena*, A/CONF.157/23, n. 33, 12 de julio de 1993.

ASAMBLEA GENERAL – CONSEJO ECONÓMICO SOCIAL, *Preparación de un Plan de Acción para la celebración de un decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos*, A/49/261/Add.1, 11 de noviembre de 1994

ASAMBLEA GENERAL, *Resolución sobre el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*, A/RES/49/184, 6 de marzo de 1995.

UNESCO, Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Octubre, de 2004, *Plan de Acción Integrado sobre la educación para la paz, la democracia y los*

derechos humanos. (Aprobado por la 28ª Conferencia General en París, en noviembre de 1995)

UNESCO, *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI*. Compendio. Ediciones UNESCO, Santillana, 1996 (Informe Delors)

ASAMBLEA GENERAL ONU, A/51/506/Add.1, *Cuestiones relativas a los derechos humanos, incluidos distintos criterios para mejorar el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales*, 12 de diciembre 1996.

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL, Comité de Derechos económicos, sociales y culturales, *E/C.12/1999/10*, 8 de diciembre de 1999

ASAMBLEA GENERAL, A/ 55/360, *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995 – 2004)*, 7 de septiembre de 2000.

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL, Comisión de Derechos Humanos, *Promoción y Protección de los Derechos Humanos. Información y Educación*, E/CN.4/2004/93, 26 de febrero de 2004, párrafo 6.

ASAMBLEA GENERAL, *Proyecto Revisado del plan de acción para la primera etapa (2005 – 2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, A/ 59/525/Rev. 2 de marzo de 2005

ASAMBLEA GENERAL, *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*, Resolución A/RES/59/113 b, 5 de Agosto de 2005

2.2. CONSEJO DE EUROPA

ESTATUTO DEL CONSEJO DE EUROPA, , 5 de Mayo de 1949 (BOE núm. 51/1978, de 1 de marzo de 1978)

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, Resolución 85/ 6, *Sobre la identidad cultural europea*, 25 de Abril de 1985.

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, Declaración de 5 de mayo de 1989, *Sobre el futuro papel del Consejo de Europa en la Construcción Europa*.

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Declaración de Viena*, Primera Cumbre de Jefes de Estado del Consejo de Europa, 9 de octubre de 1993.

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA *Resolución 95 / 38, sobre la estrategia cultural del Consejo de Europa. 7 de diciembre de 1995.*

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, 19ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación, Kristiansand, 22 – 24 de Junio de 1997, *Education 2000: Trends, issues and priorities for pan-European co-operation.*

ASAMBLEA PARLAMENTARIA DEL CONSEJO DE EUROPA, Recomendación, 1346/97 de 26 de septiembre.

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Cumbre de Estrasburgo*, 11 de octubre de 1997, SUM (97)PV1 & 2

ASAMBLEA PARLAMENTARIA DEL CONSEJO DE EUROPA, Recomendación 1401/99, de 30 de marzo

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Declaración de Budapest*, del Comité de Ministros del Consejo de Europa, “*Por una Europa más grande sin líneas divisorias*”, adoptada el 7 de mayo de 1999, 104ª Reunión.

CONSEJO DE EUROPA, Consejo para la Cooperación Cultural, *Proyecto sobre Educación para la Ciudadanía Democrática*, Estrasburgo, 20 de Junio de 2000.

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, 20ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación, Cracovia, 15 - 17 de Octubre de 2000, *Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe.*

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, Recomendación 12 / 2002, *Sobre educación para la ciudadanía democrática*, 16 de octubre de 2002.

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, 21^a Reunión de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación, *Declaración de Atenas*, Noviembre, 2003.

CONSEJO DE EUROPA, Dirección General de Educación, *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, 2004.

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, *Declaración de Varsovia*, Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados Miembros del Consejo de Europa, 16 a 17 de Mayo de 2005.

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA, Plan de Acción, Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados Miembros del Consejo de Europa, 16 a 17 de Mayo de 2005

CONSEJO DE EUROPA, Informe del Ad Hoc Committee of Experts for the European Year of Citizenship through Education (CAHCIT), *Learning and Living Democracy*, DGIV/EDU/CAHCIT (2006)13, Estrasburgo, 22 de junio de 2006.

2.3. UNIÓN EUROPEA

COMUNIDADES EUROPEAS, *Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos*, Luxemburgo, 1997.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, COM (97) 563 final, *Por una Europa del Conocimiento* (trad. español), 1997

COMISIÓN EUROPEA, Dirección General de Educación, Cultura y Juventud, *Learning for active citizenship*, 1998

CONSEJO EUROPEO DE LISBOA, *Escrito de Conclusiones de la Presidencia*, 23 y 24 de marzo de 2000

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, Report from the Education Council to the European Council, *The concrete future objectives of education and training systems*, Brussels, 14 February 2001, 5980/01, EDUC 23,

CONSEJO EUROPEO DE ESTOCOLMO, *Conclusiones de la Presidencia*, 23 y 24 de marzo de 2001

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, Communication from the Comisión, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels, 21.11.2001, COM (2001) 678

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Detailed work programme on the follow – up of the objectives of education an training systems in Europe*, 6365/02, EDUC 27, Brussels, 20 February 2002

CONSEJO EUROPEO DE BARCELONA, *Conclusiones de la Presidencia*, 15 y 16 de marzo de 2002

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, Comunicación “*Educación y Formación 2010*”. *Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*, COM (2003) 685 final, Brusela, 11 de noviembre de 2003.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Informe intermedio conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa*, 6905/04, EDUC, 43, Bruselas, 3 de marzo de 2004.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, *Commission staff working paper New indicators on education and training*, SEC (2004) 1524, Brussels, 29 November 2004.

COMISIÓN EUROPEA – Dirección General de Educación y Cultura, “*Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education*”. Amsterdam, 2005.

PARLAMENTO EUROPEO, *Recomendación de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de diciembre de 2006, L 394/11

PARLAMENTO EUROPEO, *Recomendación de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de diciembre de 2006, Anexo, L. 394/13

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, COM(2007) 61 final, *Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la Educación y formación* Bruselas, 21 de febrero de 2007.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Council Conclusions on a coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training*, 2802nd EDUCATION, YOUTH and CULTURE Council meeting Brussels, 24-25 May 2007.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, COM (2007) 512 final, *Tercer Informe Anual sobre Inmigración e Integración*, 11 de septiembre de 2007.
COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, Commission Staff Working Document, *Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks*, Octubre 2007.

3. OTROS INFORMES Y DOCUMENTOS

(Ordenados por orden cronológico)

CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, *La Iglesia y el Orden Temporal a la luz del Concilio Vaticano II*, Instrucción de la IV Reunión de la Comisión Permanente, 29 de junio de 1966.

CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, *La Iglesia y la Comunidad Política, Declaración colectiva del episcopado español*, XVII Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal, 23 de enero de 1973

UNIVERSITY OF BIRMINGHAM, *The contribution of Community Action Programmes in the fields of Education, Training, and Youth, to the development of citizenship with a European dimension*, Agosto 1997.

DEPARTMENT OF EDUCATION, *Citizenship. The National Curriculum for England*, 1999

PSOE, *Programa electoral del Partido Socialista Obrero Español, Elecciones Generales 2004*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “*Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*”. Madrid, 2004

QUADERNI DEGLI ANNALI DELL’ISTRUZIONE, 4/ 2005, *Educazione alla convivenza civile. Problemi e ipotesi didattiche*, Le Monnier

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Informe sobre el Debate, Una educación de calidad para todos y entre todos*, 2005

CONSEJO DE ESTADO, Dictamen del Consejo de Estado, Expediente 1125/2005, *relativo al Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación*, Madrid, 14 de julio de 2005

CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, Instrucción Pastoral, “*Orientaciones morales ante la situación actual de España*”, 23 de noviembre de 2006

PSOE, *Manifiesto del Partido Socialista Obrero Español de diciembre de 2006 ante el XXVIII aniversario de la Constitución Española que lleva por título, “Constitución, Laicidad y Educación para la Ciudadanía*

CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, Nota de Prensa del Comité Ejecutivo de la Conferencia Episcopal de 14 de diciembre de 2006.

CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, Declaración de la Comisión Permanente, “*Ley Orgánica de Educación, Decretos que los desarrollan y derechos fundamentales de los padres y escuelas*” de 28 de febrero de 2007.

DEPARTMENT OF EDUCATION, *Citizenship. The National Curriculum for England*, 2007

CORRADINI, L., “*La Costituzione nella scuola: difficoltà e prospettive, a 50 anni dal decreto di Aldo Moro sull’educazione civica*”, 2008

FELGTB (Federación Española de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales), Informe sobre *La diversidad afectivo-sexual y familiar en los manuales de "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos"*, mayo, 2008

GALLARDO, F., ESCOLANO, V., *Informe diversidad afectivo – sexual en la formación de docentes*, Málaga, 2009.

COMISIÓN EUROPEA,- EURYDICE, *Organisation of the education system in Germany 2009 - 2010*.

COMISIÓN EUROPEA,- EURYDICE, *Structures of Education and Training Systems, Germany*, versión 2009

SENTENCIA DEL TRIBUNAL SUPREMO 342 /2009, Sala de lo Contencioso, de 11 de febrero

CONSEJO DE EUROPA, *"Learning and Living Democracy. Introducing quality assurance of education for democratic citizenship in schools – Comparative study of 10 countries"* Council of Europe Publishing, 2009

EAC –EA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Organisation of the education System in Poland, 2008 / 2009*

EURYDICE, European Commission, *Structures of Education and Training Systems in Europe*. United Kingdom, 2009 / 2010

UNESCO, *International Technical Guidance on Sexuality Education*, Paris, 2009.

EURYDICE, *National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms. Germany*. En su edición de 2010.

NACIONES UNIDAS, Asamblea General, *informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación*, A/ 65/162, 23 de julio de 2010

SENTENCIA CONSEJO CONSTITUCIONAL FRANCÉS, nº 2010 – 92 QPC, de 28 de enero, Diario Oficial del 29 de Enero de 2011

4. LEGISLACIÓN NACIONAL

(Ordenados por orden cronológico)

LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, de 9 de septiembre de 1857

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1931

LEY DE REFORMA DE ENSEÑANZAS MEDIAS, Boletín Oficial del Estado de 23 de septiembre de 1938

LEY DE 17 DE JULIO DE 1945, SOBRE EDUCACIÓN PRIMARIA (B.O.E. de 18 de julio de 1945)

LEY SOBRE ORDENACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA, de 26 de febrero de 1953, (B.O.E. de 27 de febrero)

LEY 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1970)

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978

LEY ORGÁNICA, 1 / 1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (B.O.E. de 4 de octubre)

LEY ORGÁNICA 10 / 2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (B.O.E. de 24 de diciembre)

DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 3 de julio)

LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género (B.O.E. de 29 de diciembre de 2004)

LEY 13/2005, de 1 de julio, de modificación del código civil en materia de derecho a contraer matrimonio (B.O.E. de 2 de julio)

LEY 15/2005, de 8 de julio, por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio (B.O.E. de 9 de julio)

LEY ORGÁNICA, 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación, (B.O.E de 4 de mayo)

DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (B.O.E. de 8 de diciembre)

DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E 5 de enero)

LEY 3/ 2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo (B.O.E. de 16 de marzo)

LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, (B.O.E. de 23 de marzo).

DECRETO 696/ 2007, de 1 de junio, por el que se regula la relación laboral de los profesores de Religión prevista en la disposición adicional tercera de la Ley Orgánica 2/ 2006 de 3 de mayo de educación (B.OE. de 9 de junio)

DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (B.O.E. de 6 de noviembre)

LEY ORGÁNICA, 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. (B.O.E. de 4 de marzo)

5. DECRETOS AUTONÓMICOS

ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. (BOJA 30 de agosto de 2007)

ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA 30 de agosto de 2007)

ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía. (BOJA de 26 de agosto de 2008)

DECRETO 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria (DOGC de 29 de junio)

Decreto143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria (DOGC de 29 de junio)

DECRETO 142/2008, de 15 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del bachillerato (DOGC 29 Julio 2008)

DECRETO 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en

la Comunitat Valenciana (DOCV 24 de julio 2007)

DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria

Obligatoria en la Comunitat Valencia (DOCV 24 de julio 2007)

DECRETO 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana (DOCV 15 de Julio de 2008)

DECRETO 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria (BOCM 29 de mayo de 2007)

DECRETO 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOCM 29 de mayo de 2007)

DECRETO 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato (BOCM de 27 de junio de 2008)

DECRETO 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV 13/11/2007)

DECRETO 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV 13/11/2007)

DECRETO 23/2009, de 3 de febrero, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV 27-02-2009)

6. DIARIOS Y BOLETINES PARLAMENTARIOS

(Ordenados por orden cronológico)

DIARIO DE SESIONES DEL PLENO DEL SENADO, n. 44, 8 de junio de 2004

DIARIO DE SESIONES DEL PLENO DEL SENADO, N. 15, 6 de octubre de 2004

BOLETÍN OFICIAL DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS, serie D, n. 88, de 20 de Octubre de 2004

DIARIO DE SESIONES DEL PLENO DEL SENADO, 20 de Octubre de 2004

DIARIO DE SESIONES, Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Año 2004, n. 149, de 30 de noviembre de 2004

DIARIO DE SESIONES, Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Año 2004, nº 163, 14 de diciembre de 2004

DIARIO DE SESIONES DEL PLENO DEL SENADO, año 2005, n.27, 8 de febrero de 2005.

BOLETÍN OFICIAL DE LAS CORTES GENERALES, SENADO, Serie I, n.187, 3 de marzo de 2005.

BOLETÍN OFICIAL DE LAS CORTES GENERALES, Serie I, Senado, n. 183, 5 de abril de 2005

DIARIO DE SESIONES DE LA CORTES GENERALES, Comisiones Mixtas, VIII Legislatura, año 2005, n. 30, 5 de abril de 2005

DIARIO DE SESIONES, Comisión de Educación y Ciencia del Congreso, 5 de abril de 2005

BOLETÍN OFICIAL DE LAS CORTES GENERALES, Serie D, n.181, VIII Legislatura, 7 de abril de 2005

DIARIO DE SESIONES, SENADO, Comisión de Educación y Ciencia, VIII Legislatura, año 2005, 27 de abril de 2005.

DIARIO DE SESIONES DEL PLENO DEL CONGRESO, VIII Legislatura, año 2005, n. 94, 25 de Mayo de 2005

DIARIO DE SESIONES, Congreso, n. 95, 31 de mayo de 2005

DIARIO DE SESIONES DEL PLENO DEL CONGRESO, n. 102, de 29 de junio de 2005

DIARIO DE SESIONES, Congreso de los Diputados, Comisión de Educación y Ciencia, 4 de octubre de 2005

DIARIO DE SESIONES, Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, 6 de octubre de 2005.

DIARIO DE SESIONES, Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, 10 de octubre de 2005.

DIARIO DE SESIONES, Comisión de Educación y Ciencia del Senado, 13 de marzo de 2006

DIARIO DE SESIONES DEL PLENO DEL SENADO, 22 de marzo de 2006

7. RECOPIULATORIO DE PÁGINAS WEBS UTILIZADAS

AGENCIA EURYDICE www.eurydice.org

AGENCIA BRITÁNICA PARA LA CUALIFICACIÓN Y EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO (Qualifications and Curriculum Development Agency) <http://www.qcda.gov.uk>

AGENCIA FEDERAL ALEMANA PARA LA EDUCACIÓN POLÍTICA (*Bundeszentrale für politische Bildung*) www.bpb.de

AGENCIA ZENIT <http://www.zenit.org/>

ARCHIVO NACIONAL BRITÁNICO <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/>

ASAMBLEA DEL CONSEJO DE EUROPA <http://assembly.coe.int>

ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS <http://www2.ohchr.org>

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO <http://www.boe.es>

CITTADINANZA E COSTITUZIONE (ITALIA) <http://www.cittadinanzaecostituzione.net>

COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA <https://wcd.coe.int/>

CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA <https://www.conferenciaepiscopal.es>

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS <https://www.congreso.es>

CONSEJO DE EUROPA <http://www.coe.int>

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA <http://www.consilium.europa.eu>

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO BRITÁNICO <https://www.education.gov.uk>

DERECHO DE LA UNIÓN EUROPEA <http://eur-lex.europa.eu>

DIARIO OFICIAL DEL GOBIERNO FRANCÉS <http://www.journal-officiel.gouv.fr>

EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE – EUROPEAN COMMISSION

<http://eacea.ec.europa.eu>

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE LESBIANAS, GAYS, TRANSEXUALES Y BISEXUALES www.felgtb.org

GACETA OFICIAL ITALIANA <http://gazzette.comune.jesi.an.it/>

LUCIANO CORRADINI (Profesor emérito de la Universidad de Roma) <http://www.lucianocorradini.it>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO ESPAÑOL <http://www.educacion.gob.es/portada.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO FRANCÉS <http://www.education.gouv.fr>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO FRANCÉS –Información para profesionales de la educación <http://eduscol.education.fr>

NACIONES UNIDAS <http://daccess-ods.un.org/>

NODO DE ACTUACIONES INNOVADORAS PARA EL DESARROLLO REGIONAL <http://www.naider.com>

OSCE – Tolerancia y No discriminación <http://tandis.odhr.pl>

PARLAMENTO EUROPEO <http://www.europarl.europa.eu/>

PARLAMENTO ITALIANO <http://www.parlamento.it>

PARLAMENTO ITALIANO (CAMERA DEI DIPUTATI) <http://www.camera.it>

PROCESO DE BOLONIA. CUMBRE DE BERLÍN <http://www.bologna-berlin2003.de>

REVISTA ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE <http://www.annaliistruzione.it>

SANTA SEDE <http://www.vatican.va>

SENADO <http://www.senado.es/>

SERVICIO PÚBLICO DE DIFUSIÓN DEL DERECHO FRANCÉS (Le Service
Public de la diffusion du droit) <http://www.legifrance.gouv.fr>