

La disputa por la educación ciudadanista¹

Joaquín VALDIVIELSO NAVARRO

Universitat de les Illes Balears

Con la aprobación de la LOMCE, pareciera que el conflicto alrededor de la educación cívica se hubiera zanjado, si no definitivamente, sí en los términos en que se articuló en forma de una Educación para la Ciudadanía. Sin embargo, parece no menos probable que a medio plazo se abra la posibilidad de una contrarreforma educativa más o menos progresista que pueda reintegrar la formación cívica en la enseñanza obligatoria. Quizás sea el momento de examinar, más allá de la polémica entre partidos, el concepto de educación cívica, y de preguntarse si es aún una propuesta justificable y, si lo es, en qué términos.

Para ello, en primer lugar vamos a revisar críticamente la argumentación opuesta a la educación ciudadanista utilizada por el conservadurismo católico español. Tras hacer una revisión selectiva de los discursos utilizados en las posiciones públicas más destacadas, en los manuales al uso y en las sentencias de los tribunales, se hace visible un argumento nuclear que ha sostenido la oposición ideológica a Educación para la Ciudadanía: la existencia de un fundamento moral precívico, “natural”, que sería virtualmente obliterado en, por un lado, los contenidos, y, por otro, en el propio concepto de la educación ciudadanista.

En segundo lugar, y como correlato de lo anterior, cabe preguntarse si se puede justificar la idea misma de Educación para la Ciudadanía. El conflicto alrededor de esta materia plantea varios desafíos de primer orden para la filosofía. Por un lado, se explicita el siempre esquivo – y quizás irresoluble- problema de la justificación normativa en casos donde existe un disenso profundo sobre valores. Por supuesto, se añade a ello el del papel que deben asumir las

¹ Este trabajo es una actualización de la versión en catalán «L'argument fonamentalista catòlic contra l'assignatura d'educació per a la ciutadania. El problema del consens moral en una societat democràtica», *Revista Enrahonar*, 52, 2014, pp. 83-102. Igualmente, esta investigación ha contado con el apoyo del Proyecto *La Europa de las mujeres. Construcción Política y Nuevas formas de Ciudadanía* (FFI2012-33557), del Ministerio de Economía y Competitividad.

instituciones públicas en la defensa de un conjunto de valores en lugar de otro, y la definición de la frontera, por borrosa que sea, entre la moralidad privada y la pública. No menos, la existencia y regulación de procedimientos de cuestionamiento y revisión de la moral cívica - externos, desde la sociedad, e internos, desde el propio sistema educativo y los poderes públicos-, es un requisito cuando el cambio social es tan rápido como lo es en nuestros días. En definitiva, puede aducirse incluso que la presencia de formación específica en valores cívicos en los planes de estudio tiene consecuencias directas para la práctica y la idea misma de democracia, y los pilares que la sostienen.

Sin embargo, este es un debate importante no sólo por el interés que pueda suscitar para la filosofía práctica el problema de cómo, sea contra o sea desde los propios presupuestos de la formación ciudadanista, se pueda argumentar críticamente e incluso impugnar tal tipo de pedagogía y las materias particulares que la encarnen en el proceso de educación reglada. También lo es, y no menos, por la situación en que el docente de filosofía queda a resultas de tal debate.

El contexto de la controversia sobre Educación para la Ciudadanía

El 28 de noviembre de 2013 fue aprobada por el Congreso de los Diputados la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Se trata, junto a un paquete de Reales Decretos que afectan otros aspectos de la política educativa, incluida la universitaria, quizás de la reforma educativa más controvertida del periodo democrático, quizás la que más rechazo ha generado no sólo en la comunidad educativa sino en la sociedad en general. Incluso se ha hecho público el malestar que crea en las propias filas del grupo parlamentario del partido en el gobierno. el PP, lo que es el proyecto estrella del ministro responsable de educación, José Ignacio Wert, y su equipo. Ha sido visto no tanto como una reforma sino como expresión de un renacer del conservadurismo revolucionario: centralizador y españolista, elitista y segregador, homófobo y machista, mercantilista, y, no menos, clerical.²

La sospecha de que el influjo de la Conferencia Episcopal y los sectores y asociaciones católicas más tradicionalistas ha sido directo, a pesar de la falta de diálogo con cualesquiera otros agentes educativos y sociales, la genera la propia ley con la inclusión de la religión como materia de oferta obligatoria, evaluable y computable en condiciones de igualdad con el resto de materias, y en competencia directa con asignaturas alternativas como “Valores éticos” y “Valores sociales y cívicos”. Estas últimas sustituirían Educación para la Ciudadanía, que desaparece. Es difícil discutir que la pretendida desaparición de esta materia del sistema educativo español sea consecuencia directa del giro *teocon* (teológico-conservador) en la derecha en este país,³ aunque no habría que desdeñar otra clave explicativa, en términos

² El registro utilizado por el ministro de Educación, Cultura y Deportes en sus intervenciones públicas no ha ayudado a rebajar el clamor en contra: “Soy como un toro bravo, me crezco en el castigo”, “El interés del Gobierno es españolizar a los alumnos catalanes”.

³ Para Mario Bedera, “Bajo Palio”, *Eldiario*, 15/02/2013, en realidad “la cartera de Educación siempre estuvo en manos de la llamada ‘familia católica’”, da buenos ejemplos de la proliferación de encuentros y declaraciones en que los responsables educativos en distintos ámbitos se autoafirman en entornos ultracatólicos, cuando no se encomiendan a entidades mágicas como santos y vírgenes. Hay que recordar que el Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, de 3 de enero de 1979, aseguraba la presencia de la religión en la enseñanza obligatoria y la competencia a las autoridades eclesiales sobre la contratación de los docentes, cuyos despidos en caso de alejarse del ideario ortodoxo católico son indemnizados por el Estado. Sin embargo, en los últimos años, el seguimiento de la religión, ya como optativa, era residual, de forma que el proyecto actual es en realidad una reconquista de posiciones. Asimismo, se acaba de revisar la regulación de los

partidistas. Educación para la Ciudadanía fue promovida por el partido rival a competir por el gobierno, el PSOE, hasta el punto de convertirse en seña de identidad de un reformismo cívico en el periodo bajo el mandato del presidente José Luis Rodríguez Zapatero, impulsor de ambiciosas reformas progresistas en derechos civiles, particularmente de género. Sin duda, ha habido una cruzada teocon contra Educación para la Ciudadanía, pero se da también un embate muy fuerte por borrar señas de identidad del antagonista político y autoafirmarse por oposición.

La cuestión, en todo caso, se distorsiona bajo la creencia de que Educación para la Ciudadanía es un invento reciente del progresismo español o de un partido político en particular. Su historia remite al proceso de integración en Europa, a las directrices europeas en materia educativa, y, en el fondo, a un diagnóstico europeo sobre cambios culturales y sociales comunes y a la llamada a hacer frente a desafíos imprevistos para la cultura democrática.

Ya en el año 2002, el Comité de Ministros de los Estados miembros del Consejo de Europa hizo una recomendación formal, y decidida, por el fomento de la Educación para la Ciudadanía democrática. Además se comprometió en la preparación y organización de un Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, e invitó oficialmente a que los países miembros promovieran los principios de la ciudadanía democrática “en sus reformas educativas actuales o futuras”.⁴ Esta Recomendación, plasmada posteriormente en varios documentos europeos en distintas instancias, llevó a que el Consejo de la Unión Europea instara a que la Comisión Europea dotara el año 2006 un Comité ad hoc para la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que a su vez instó al Parlamento Europeo y el Consejo de Europa a hacer una Recomendación Conjunta para promover los valores democráticos y cívicos a través de la educación y la participación.⁵ La Recomendación, y el proceso en su conjunto, inspiraron adaptaciones curriculares en toda Europa, incluido el proceso de integración universitaria del Espacio Europeo de Educación Superior, el llamado “proceso de Bolonia”.

centros privados “concertados” para que puedan financiarse con fondos públicos también aquellos que segregan niños y niñas, generalmente en escuelas vinculadas a los sectores más radicales del catolicismo.

⁴ Véase Consejo de Europa, *Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004. Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática*, DGIV/EDU/CIT, 2002, 38. No debe ser confundido con el Consejo Europeo. Es la organización más antigua en la promoción de la integración europea, particularmente en sus aspectos culturales, democráticos y jurídicos, y es mucho más amplia que la Unión Europea, ya que incluye casi todos los Estados europeos. En la actualidad, sólo Kazajistán, Bielorrusia y Ciudad del Vaticano no forman parte del Consejo de Europa, por ser incompatible con sus principios constituyentes.

⁵ Véase Parlamento Europeo y Consejo de Europa, *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Diario Oficial de la Unión Europea, 2006/962/CE, L 394/10, donde se recomienda “aprender los valores sociales y cívicos fundamentales, tales como la ciudadanía, la igualdad, la tolerancia y el respeto, aspectos particularmente importantes en un momento en que todos los Estados miembros afrontan la cuestión de cómo abordar la creciente diversidad social y cultural”. Todo este proceso vino avalado por el gobierno del PP, que suscribió cada uno de estos pasos bajo el liderazgo de José María Aznar, primero, y después, a partir de 2004, por el del PSOE, bajo el de Rodríguez Zapatero. Hay que señalar que tras el Consejo Europeo de Lisboa de 2000 el discurso ciudadano fue de la mano con el de la empleabilidad, la competitividad y la formación orientada al mercado, aunque esta dimensión de la integración europea cobra mucho más peso en la LOMCE del que ha tenido en la LOE.

En el caso español, el llamado europeo dejó su huella en la Ley Orgánica de Educación (2/2006), o LOE y una serie de Reales Decretos que la desarrollan, por los que se establecían las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria y la estructura básica del bachillerato y las enseñanzas medias.⁶ Los objetivos directrices asumidos por la LOE, con frecuencia en trasposición literal de la recomendación europea, se centran en los valores de la paz, el diálogo, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad y el espíritu crítico. Se trata de potenciar “competencias básicas” en el alumnado, como “el ejercicio de la ciudadanía activa”, formar “para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos”, y reafirmar “los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de una ciudadanía democrática”.⁷ Aunque se contempla que estos objetivos han de ser transversales a todas las materias, su importancia requiere de desarrollo específico en una en particular, Educación para la Ciudadanía, creada *ex profeso*, y que se desdobló en tres asignaturas de nueva creación: Educación Ético-Cívica y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos -propias de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y donde se focalizó la controversia-; y Filosofía y Ciudadanía -de primero de Bachillerato, pero común a todas las modalidades.

En la comunidad filosófica hubo muchas reticencias a esta nueva materia. En realidad, y aunque la ley evita reconocerlo, las nuevas asignaturas vinieron a sustituir a las antiguas asignaturas de Ética –en ESO- y de Filosofía –en Bachillerato-, si bien no modificaban sustancialmente los contenidos ya existentes. A lo sumo añadían algunos nuevos, sobre todo de tipo jurídico-constitucional, y reforzaban el lenguaje ciudadanista, pero sin cambios de fondo, y sin perder la intención de formar personas autónomas capaces de juicio crítico.

Sin embargo, el hecho de que descargara sobre los docentes de filosofía la responsabilidad de llevar una bandera discursiva tan significada políticamente, y de verse estos arrastrados por el giro discursivo ciudadanista –en perjuicio del lenguaje y la tradición más específicamente filosófica- generó incomodidad. ¿Por qué no mantener los títulos de Ética y Filosofía para las respectivas asignaturas, preservando su autonomía, y limitarse a introducir una pequeña parte de nuevos contenidos, ya que aquellas están asentadas como los canales adecuados para transmitir los valores que la LOE persigue? –se preguntaban los filósofos.⁸ Sin dejar de hacer más o menos lo que como docentes venían haciendo hacía décadas, se vieron de repente bajo el fuego discrecional de los opositores a Educación para la Ciudadanía, convertidos en ejecutores de una presunta doctrina ciudadanista que vulneraría a un tiempo los derechos de los jóvenes y de sus padres.

⁶ Se trata de los decretos 1631/2006 y 1467/2007. También hay que tener en cuenta los decretos con los que cada Comunidad Autónoma tuvo que adaptar la asignación lectiva y el contenido de acuerdo a sus competencias, dentro de los “mínimos” fijados.

⁷ Véase Jefatura del Estado Español, *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (04/05/2006), nº 106, Disposición nº 7899, Páginas: 17158-17207, especialmente p. 17160 y ss.

⁸ En relación a los cambios en la nomenclatura de las asignaturas, José Antonio Marina Torres, el conocido autor y divulgador, ha reiterado su preferencia por mantener el título de “Ética” para las asignaturas de ESO – véase Marina, José Antonio, “Es conveniente enseñar filosofía en las escuelas”, *Jot Down*, 1, 10/01/2013-; mientras que la Filosofía de primero de Bachillerato iba a llamarse inicialmente en la LOE simplemente Ciudadanía, y no fue sino en el proceso de negociación con las asociaciones de filosofía, reticentes a que se perdiese la especificidad filosófica de las asignaturas en proceso de sustitución –y a instancia de José Antonio Marina Miguel, que no hay que confundir con el primero-, cuando pasó a llamarse “Filosofía y Ciudadanía”.

Bajo el liderazgo público de las autoridades eclesiásticas y apoyada en el activismo militante de un amplio abanico de medios de comunicación, la reacción se articuló en forma de movilizaciones públicas ciudadanas, incluyendo concentraciones y manifestaciones multitudinarias, y de una campaña omnipresente en la opinión pública, instigando incluso un movimiento de objeción de conciencia a la asignatura. Inicialmente, los objetores intentaron encontrar amparo en los Tribunales Superiores de Justicia a nivel autonómico, y en un caso lograron una sentencia favorable. Los recursos interpuestos por los padres se expresaron como una demanda por la objeción de conciencia contra la pretensión de la Educación para Ciudadanía de (1) otorgar al Gobierno la formación de la conciencia moral –y vulnerar los artículos 16.1 y 27.3 de la Constitución-; pero además (2) presuponer que existe una ética cívica distinta de la personal (3) cambiante, relativa y (4) controvertida –imbuida incluso de “ideológica de género”. Los recursos judiciales que padres católicos presentaron en distintas instancias al poco de aprobarse la ley recurrieron al artículo 27 de la Constitución Española (CE) -aunque también se ha hecho referencia a otros-, que proclama que “los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”.

Más allá del cambio que pudiera suponer para los docentes de filosofía, la aprobación de la LOE con su Educación para la Ciudadanía fue interpretada como una “derrota de los obispos”, estilete si se quiere del teoconservadurismo.⁹ La derrota se consumó, finalmente, cuando el Tribunal Supremo sentenció que la materia no vulneraba derechos fundamentales, y, que, por lo tanto, no existía un derecho a la objeción de conciencia, con lo que los alumnos estaban en cualquier caso obligados a cursar la materia en cuestión, como cualquier otra.¹⁰ De esta forma, la materia se ha venido impartiendo hasta el momento, aunque con el despliegue progresivo de la LOMCE dejará de hacerlo en breve.

Tanto el Consejo de Estado como el comisario para los derechos humanos del Consejo de Europa criticaron la eliminación de la materia ya desde la aprobación del proyecto de LOMCE por el Consejo de Ministros. Wert tuvo que reconocer, en respuesta, que las competencias que le corresponden son “extraordinariamente importantes”, tanto que deben tratarse de manera transversal en lugar de quedar encapsuladas en una asignatura.¹¹ Así fueron recogidas, incorporada “la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya

⁹ “Los obispos españoles y, sobre todo, el Vaticano, son los grandes derrotados en el agitado combate de los conservadores contra la asignatura Educación para la Ciudadanía”, en palabras de Bedoya, Juan G., “Los obispos, los grandes derrotados”, *El País*, 29/01/2009.

¹⁰ El Tribunal Superior de Justicia de Andalucía –a diferencia del de Asturias, Baleares y Cataluña- había sentenciado en favor del derecho de los demandantes a ejercer la objeción de conciencia a la asignatura, es decir, a la exención de sus hijos. La propia Junta de Andalucía elevó un recurso de casación al Tribunal Supremo, que falló anulando el derecho a la objeción de la conciencia y unificando la doctrina. El Foro de la Familia respondió que “estamos convencidos de que tenemos derecho, amparado por la Constitución, a que el Estado no interfiera en la educación moral de nuestros hijos”, a lo que siguió una serie de demandas por parte de varios centenares de objetores ante distintas instancias europeas. Véase Tribunal Supremo (Pleno de la Sala de lo contencioso-administrativo), *Sentencia de 11/02/2009 Educación para la ciudadanía. Inexistencia de un derecho a la objeción de conciencia*, Recurso 905/2008. Hay que señalar también que el Tribunal Europeo de Derechos Humanos tuvo que resolver iniciativas similares de varios ciudadanos noruegos y turcos en 2007 contra la implantación de la educación cívica en sus países.

¹¹ En el Dictamen del Consejo de Estado sobre el Anteproyecto de la LOMCE de 18 de abril de 2013, la Comisión Permanente se mostró crítica con esta nueva regulación por la que la enseñanza de la religión adquiere un mayor peso curricular.

en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje”.¹² Por su lado, religión sí que tendrá una asignatura específica, con dedicación horaria exclusiva y contenidos fijados y concentrados.¹³

El argumento contra Educación para la Ciudadanía

El derecho a la potestad moral de los padres sobre los hijos habría sido vulnerado en dos sentidos distintos. En primer lugar, porque Educación para la Ciudadanía atentaría contra el derecho de los padres, ya que tratándose de una materia obligatoria en una etapa educativa también obligatoria, debería ser cursada por los niños, incluso cuando pudiera entrar en conflicto con sus convicciones. Se ha aducido que, al contrario de lo que ocurre con otras materias neutrales ideológicamente, se estaría inculcando en los jóvenes un tipo específico de ideología, moral o filosofía encontrada con las suyas -por ejemplo, con el cristianismo. La formación ideológica tendría dos dimensiones distintas: los contenidos y el conflicto entre derechos.

a) Hay una ideología en los contenidos de Educación para la Ciudadanía

Se ha denunciado que los contenidos específicos de la materia Educación para la Ciudadanía y su plasmación en los libros de texto vulneraban los valores presentados como objetivos generales, como pudiera ser la tolerancia. Esos contenidos, recogidos en los manuales, serían ideologías de género, abortistas, antiespañolas, antioccidentales o anticapitalistas, por ejemplo. Una de las formulaciones más explícitas de esta posición la encontramos en boca del propio ministro Wert cuando, en un programa de radio de máxima audiencia, leyó un presunto extracto de uno de los manuales en que se decía que:

“Los capitalistas son como ratones en una rueda que corren más deprisa, con el fin de correr aún más deprisa. El capitalismo es como un tren sin frenos que se acelera cada vez más. Camina, sin duda hacia el abismo, pero este abismo no es, como los marxistas imaginaron, su fin inevitable, que dará paso al socialismo. Lo que está fuera de control es precisamente el capitalismo y el socialismo no es otra cosa que el freno de emergencia. Es la única esperanza que le queda a la humanidad para pararle los pies al capitalismo”.

- Fin de la cita, no vaya a ser que algún oyente piense que estas son mis ideas.¹⁴

Otros ejemplos parecidos habría, supuestamente, de contenido ideológico de tinte no ya anticapitalista sino feminista, homosexual, anticlerical, o relativista moral.

¹² Véase MECD - Ministerio de educación, cultura y deporte, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, BOE, 10 de diciembre de 2013, p. 97871: “La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas”.

¹³ Como dice Trinidad Noguera, “La ciudadanía y los viajes de San Pablo”, *Eldiario*, 20/06/2013, “volveremos a la situación de hace tres décadas: los valores religiosos muy claros y detallados; los valores cívicos, dispersos y aprendidos a salto de mata”.

¹⁴ Wert respondía así a la petición por parte del periodista Carles Francino, en el programa La Ventana de la cadena SER, 01/02/2012, de ejemplos del adoctrinamiento ideológico que Wert aducía para justificar la eliminación de la materia Educación para la Ciudadanía. La cita original está en Fernández Liria, Carlos; Fernández Liria, Pedro; y Alegre Zahonero, Luis (con ilustraciones de Miguel Brieva), *Educación para la ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*, Akal, Madrid, 2009, pp. 123-124.

Hay que decir que este aspecto del argumento contraciudadanista no tiene mucho recorrido en la medida en que, de entrada, los docentes no tiene ninguna obligación de seguir este texto, incluso de seguir manual alguno –el propio art. 27 de la CE sanciona la libertad de cátedra– siempre que se respeten los objetivos generales de la ley, e incluso en caso de conflicto con las directivas de los centros y las asociaciones de madres y padres. Pero aún en el caso de que quisieran seguir alguno, como suele ser el caso, se editaron numerosos manuales con tratamientos diversos de cualquiera de las razones más controvertidas. Por ejemplo, el profesorado de centros privados o concertados confesionales –en los que, por cierto, la libertad de enseñanza suele estar sometida al ideario católico– puede seguir el libro de una editorial católica.¹⁵ Curiosamente, habiendo numerosos manuales al efecto, Wert fue a leer una cita de una obra que es abiertamente un ensayo, y que sus autores, profesores de filosofía, calificaron, tras el enorme ruido mediático generado, “más bien de un *antimanual* especialmente escrito en contra de la asignatura misma”. Es más, como señalan ellos mismos, Carlos Fernández, Pedro Fernández y Luis Alegre:

Los tres autores del libro participamos activamente de esas movilizaciones contra la asignatura, convocadas desde la izquierda [...]. La oposición de izquierdas a esta asignatura había existido desde el primer momento. Partió fundamentalmente del área de Filosofía y era una llamada de atención sobre la degradación de la enseñanza pública en general. Era previsible, en efecto, que la asignatura de Filosofía quedara muy dañada con la implantación de la Educación para la Ciudadanía. Y de hecho, así ha sido.¹⁶

El comentario de Wert fue una nadería en el marco de la agresiva campaña contra el libro en todo el espectro de medios de comunicación conservadores. En realidad, y aunque sirve, sin duda, a hacer visible la aversión que el supuesto contenido ideológico de la materia estaba provocando en ciertos sectores, a la vez puede desviar la atención del tipo de contenidos específicos que estaban en la picota. Ni la crítica anticapitalista tuvo presencia en los manuales, ni la perspectiva de izquierdas sobresalió en la oposición a la materia, al menos comparada con la reacción conservadora.

En el fondo, el protagonismo eclesial en las movilizaciones más visibles en el ámbito público debería anunciar lo que fueron las preocupaciones del movimiento teocon, a su juicio ideologizadas por la reforma ciudadanista: qué es y cuál es el fin de la sexualidad, qué es una familia, qué es un ser humano (un feto, ¿lo es?), cuáles son los roles de género, etc. Estos son

¹⁵ Como por ejemplo el de Casals, que en su edición de 2007, al tratar de la familia, señalaba que no se puede considerar como matrimonio el de una pareja homosexual, aunque sea respetable como unión de hecho. La Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB) instó al Ministerio a que fuera revisado por vulnerar los objetivos generales de la LOMCE, como el fomento de la tolerancia.

¹⁶ Fernández Liria et alri, *Educación para la ciudadanía*, op. cit., p. 11, en el prólogo a la segunda edición en que respondían a la campaña en contra del libro, añadían también que “cualquiera puede ver que el libro que tiene entre sus manos no es un libro de texto: no responde al programa de ningún curso en particular; no tiene el formato de los libros de texto; no tiene actividades para el alumno, ni flechitas ni esquemitas ni recuadros; no ha sido homologado por el Ministerio de Educación; no sigue el currículum de la asignatura, etc. Es más, no hay ningún profesor tan suicida como para buscarse la ruina utilizándolo como manual obligatorio”. Hay que decir que el editor del libro, Akal, sí había publicado manuales de Educación para la Ciudadanía que satisfacen esos requisitos y en los que no consta la cita, inspirada a un tiempo en el filósofo Walter Benjamin (citado en el original pero omitido por Wert), el marxista Immanuel Wallerstein, y el liberal John Kenneth Galbraith. Wert, que obviamente no conocía el libro, adujo, tras quedar en evidencia, que podría haber llegado a cualquier escuela ya que formaba parte de la colección Biblioteca de Aula.

los contenidos que los objetores impugnaban, y que abarcarían no más de un 10% de la materia. Así, hasta un 90% de la materia sería a sus ojos aceptable en sus contenidos. Un caso muy distinto sería el de la “oposición de izquierdas”, para la que cabe una impugnación *in toto*, ya que “esta asignatura no debe consistir, al parecer, más que en un canto políticamente correcto a valores abstractos y melifluas intenciones, una especie de *Barrio Sésamo* ñoño, tedioso y conformista para explicar a los niños lo contentos que tienen que estar por vivir en una monarquía constitucional”.¹⁷

b) Se vulnera el derecho de los padres

La reacción teoconservadora proyectada contra Educación para la Ciudadanía se ha sostenido en el argumento de que el depositario del derecho a elegir la educación de los niños son los padres, la familia, y no el Estado o el gobierno.¹⁸ El argumento básico, como se ha comentado, ha recurrido sobre todo al art. 27 de la CE, aunque el mismo derecho queda recogido también en la Declaración Universal de Derechos Humanos como el “derecho preferente” de los padres a escoger el tipo de educación de sus hijos (art. 26.3), así como en el Convenio Europeo de Derechos Humanos cuando señala que se “respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas” (art. 2, Prot. 1º; art. 9). Ya encontramos aquí una equiparación explícita entre religión y filosofía –o religión y moral-, amparada jurídicamente, que ha servido a un tiempo –como se dio en los recursos contencioso-administrativos- para cuestionar no solo el derecho del Estado a formar conciencias sino el presupuesto de que una ética cívica fundada jurídica o políticamente, producto de su contexto histórico, sea equiparable o mucho menos preeminente sobre una ética personal fundada en certezas absolutas.

En el argumento conservador, pues, Educación para la Ciudadanía no sólo “vulnera la libertad de conciencia” (de los padres) sino que “impone el relativismo moral”. Asumido que existe una certeza trascendente a la mundanidad, la laicidad que se ha achacado a la materia no puede más que fracasar en su aspiración por alcanzar el estatus de moral válida. Puesto que la conciencia sólo puede alcanzar una única moral verdadera, que es precívica, la laicidad no puede dejar de ser una ideología, un “ismo” más, el “laicismo”, más amenazante cuanta mayor sea su pretensión de usurpar el altar del fundamento moral. Las ideologías estarían lejos de poder competir con el estatus metafísico de la moral natural revelada; y la educación pública debe purgarse de ellas.

Este es un argumento atípico en el proceso europeo de asunción de la recomendación del Consejo de Europa por una educación en ciudadanía democrática. En otros países europeos, las críticas a la educación ciudadanista han tendido a inclinarse más por un argumentario de tipo liberal antes que teoconservador. ¿En qué sentido? En primer lugar, en el de que las propias confesiones religiosas son presentadas como convicciones privadas, una forma más de ideología o creencia, sin pretensiones epistémicas superiores a las de la moral cívica, por lo menos para el ámbito público. Y, en segundo lugar, en el de que, por lo tanto, cualquier tipo de formación moral, privada tanto como pública, debe evitar atentar contra la libertad de conciencia y el pluralismo. Este enfoque liberal tiene una consecuencia que el conservador

¹⁷ Fernández Liria et alri, *Educación para la ciudadanía*, *op. cit.*, p. 10.

¹⁸ Los representantes de la Conferencia Episcopal y del propio Vaticano han denunciado que los hijos “no son del Gobierno”, que la asignatura no vale “para todos”, y han defendido que “la escuela de formación de un ciudadano está en la familia sana y responsable”.

difícilmente aceptará: que los padres tampoco tienen derecho a imponer una moral a sus hijos. Es decir, las demandas no han reivindicado tanto el derecho de los padres a formar a sus hijos como el de cualquier individuo en general a la libertad de conciencia, y, en el caso que nos ocupa, los niños. Los padres no son custodios de la moral católica de sus hijos sino de su libertad de conciencia, y la sociedad, como ellos, no puede coartar su autonomía a la hora de adherirse a una moral u otra.

En buena medida, esta postura pluralista liberal entronca con la “oposición de izquierdas” a la que se remitían Fernández, Fernández y Alegre. En ambos casos se da la sospecha de que la educación ciudadanista es una forma de ideología que naturaliza y toma por autoevidentes ciertos presupuestos que no son explicitados ni sometidos al juicio crítico, podríamos decir que convirtiéndose en “ciudadanismo”, y que está lejos de ser neutral. Sin duda, el malestar progresista provocado por Educación para la Ciudadanía en España tiene mucho que ver con una cierta saturación de “monismo” ciudadanista, que ha encorsetado y ahogado el espacio y la autonomía de la filosofía en la enseñanza, pero que además ha librado del análisis crítico presupuestos del orden jurídico y constitucional que la materia en cuestión reafirmaba abiertamente. Ahora bien, no hay que confundir esta renuencia anticidadanista con la conservadora.

Obviamente, una diferencia radica en la soberanía que el conservador otorga a los padres. Desde la posición progresista-liberal, si el Estado no puede adoctrinar; los padres, tampoco. Es lo que se sigue de la evitación de un a priori absoluto de la moral. Desde el punto de vista progresista la libertad ideológica es un derecho individual, no de la familia, aunque esto pueda entrar en contradicción con los derechos de los padres.¹⁹ Es obvio que la libertad ideológica de los jóvenes puede verse vulnerada si sus padres les forman dogmáticamente, por ejemplo, en determinada ideología de género que naturalice roles sexuales y reproductivos. Por el contrario, el teoconservadurismo español ha priorizado el derecho “sagrado” y “natural” de los padres sobre el derecho a desarrollar plenamente la personalidad y capacidad de los más jóvenes para razonar autónomamente cualesquiera cuestiones. La argumentación conservadora, así, es abiertamente antiliberal.

Podría debatirse hasta qué punto aquellos que, entre las filas de los opositores, se han autocalificado como liberales en el conflicto ciudadanista en nuestro país han utilizado más el argumento liberal o el conservador, pero la tradición filosófica liberal contemporánea a pocas cosas se mostrará tan reacia como a la tutela sobrenatural, delegada en la jerarquía eclesial y en los padres, del juicio.²⁰ Ni hay una única verdad ni nadie puede pretender el privilegio de intuir la sino a costa de vulnerar derechos individuales fundamentales. Esta posición, pluralista y falibilista, ya se sabe, se enfrenta al problema de cómo pueden estos derechos fundar los demás sin tener a su vez un fundamento previo, pero en cualquier caso renuncia a contar entre las soluciones a explorar la posibilidad de un fundamento trascendente.

No obstante, hay otra diferencia importante entre el argumento conservador y el

¹⁹ La CE declara la “libertad ideológica, religiosa y de culto” (art. 16.1) como un derecho individual, entrando en tensión con el citado art. 27.

²⁰ El liberal debería huir despavorido antes de declaraciones como las del cardenal Tarcisio Bertone, secretario de Estado Vaticano, cuando se sumó a la campaña contra Educación de Ciudadanía recordando, en 2009, que “son los padres a quienes compete por derecho natural la tarea educativa”, que atenta contra los “derechos de las personas [...] la hostilidad contra cualquier forma de relevancia política y cultural de la religión; en particular, contra la presencia de todo símbolo religioso en las instituciones públicas”, y que “cuando la Iglesia habla de derechos humanos no se olvida de fundarlos en Dios. Esos derechos están por encima de la política y también por encima del Estado-nación”. Sin embargo, buena parte de la vanguardia anticidadanista ha tendido a autocalificarse como liberal.

progresista-liberal: en el tipo de cuestiones que pueden ser problematizadas. Si el conservador apenas consideraba que el 10% de los contenidos de Educación para la Ciudadanía era controvertido, siendo el 90% restante asumible, desde esta otra posición el 100% de los contenidos debería estar sujeto a escrutinio y deliberación reflexiva. En el fondo, el criterio de selección de ese 10% del conservador no es más que consecuencia del presupuesto paternalista, según el cual los niños no son personas plenas y deben ser conformados de acuerdo al orden de género, sexual, reproductivo, racial y de clase de sus padres. Por eso es controvertido el modelo de familia o de sexualidad pero no lo es el monarquismo constitucional frente al que, según la perspectiva de izquierdas, el ciudadanismo fomenta puro conformismo. Hay que tener en cuenta que, por poner un ejemplo, en el Reino Unido, los contenidos de la materia análoga en su proyecto ciudadanista fueron revisados después que un padre denunciase que la forma en que el cambio climático era tratado en los materiales didácticos era tendenciosa, coartando el derecho fundamental de su hijo a no ser adoctrinado.²¹ Para los críticos conservadores del ciudadanismo, por su parte, se sobreentiende que el restante 90% de temas es ajeno al ámbito de la moralidad, ya que no son “ideológicos” en ningún sentido fuerte, aunque todo invita a pensar que su neutralidad, básicamente, consiste en ser compatible con su confesión catòlica.

Esto no significa, sin embargo, que la perspectiva progresista-liberal, en la práctica, esté abierta a considerar críticamente la totalidad de los contenidos. Obviamente, en este punto, más que de una perspectiva, se trata de dos. El liberal no suele contemplar en su lista de objetos controvertidos el individualismo, el propietarismo, el capitalismo o el etnocentrismo. El progresista de izquierdas, aunque abre el espectro de la crítica mucho más, también asume ciertas posiciones que no son revisadas con el mismo énfasis que se aplica al mercado, el Estado burgués, la globalización o los programas de Educación para la Ciudadanía diseñados para “amaestrar a los niños en lo políticamente correcto y en las supercherías de la ideología dominante”. Fernández, Fernández y Alegre, por ejemplo, se apoyan en el ideal kantiano de autonomía y de ley –al fin y al cabo, un a priori- desde los que hacen una crítica a la vez de la democracia y de las relaciones sociales bajo el régimen capitalista actual.²²

La justificación de una moral cívica en Educación para la Ciudadanía

Así, pues, parece que las sospechas conservadoras de que el programa ciudadanista contiene ideología y de que entra en contradicción con el derecho de los padres a formar a sus hijos en sus propias convicciones son acertadas. Más discutible parece la pretensión de que las convicciones de los padres (católicos) no sean ideológicas o que pueda haber algún tipo de educación libre de convicciones más o menos controvertidas. Veamos cómo se ha planteado en el debate ciudadanista.

²¹ Véase Valdivielso, Joaquín, *Ciudadanos, naturalmente. Reciclar los valores cívicos en clave ecológica*, Horsori, Barcelona, 2011, especialmente el capítulo 2, para un desarrollo de esta cuestión, donde se muestra que el tratamiento sistemáticamente dado a las cuestiones ambientales en los manuales está lejos de ser “neutral”. No tendría que ser difícil mostrar lo mismo para el caso de otras muchas cuestiones tecnológicas, sociales, culturales, económicas o políticas.

²² Esto les hace asumir posiciones más que controvertidas en muchos aspectos, como, por no ir más lejos, en su tratamiento de la figura de Sócrates (Fernández Liria et al., *Educación para la ciudadanía, op. cit.*, p. 91 y ss), al que atribuyen la defensa de una democracia sujeta al Estado de Derecho. Sigo utilizando su “contramanual” para mostrar la complejidad de los argumentos contra Educación para la Ciudadanía, aunque conviene tener presente que no se trata de un libro de texto de la materia.

a) *El consenso valorativo e institucional común*

Hay que tener en cuenta, en primer lugar, que la reforma ciudadanista seguía la corriente de las teorías pedagógicas en boga. Los manuales educativos y las pedagogías dominantes en la enseñanza reglada, bajo la influencia, quizás inconsciente o indirecta, de las teorías democrático-consensualistas dominantes, como la de Habermas y Rawls (al fin y al cabo la filosofía sí tiene cierto impacto en la sociedad), suelen remitirse a los valores del diálogo, la deliberación o la negociación razonada en caso de conflicto entre opiniones, convicciones o valores. El aula, de este modo, es un laboratorio en que se aprende a convivir bajo un horizonte de pluralidad axiológica, ideológica y de formas de vida, que los contenidos de las materias y el quehacer del docente no deberían perder de vista. Educación para la Ciudadanía rema en esa dirección, con la intención de forjar en la escuela la disposición moral que requiere una sociedad democrática: educar en valores cívicos, la capacidad de crítica, el juicio reflexivo y autónomo, y, por supuesto, el valor del disenso.

Sin embargo, la normativa educativa fija el proceder deliberativo en ciertos puntos de anclaje normativos definidos como objetivos generales o competencias básicas, constriñendo relativamente el ideal del pluralismo y estrechando el terreno de juego del juicio reflexivo. En el caso de la LOE y la Educación para la Ciudadanía, por ejemplo, de la mano de las recomendaciones europeas, ciertos principios no sólo priman sobre otros sino que son definidos de formas –inevitablemente- particulares, lo que no es óbice para que se propugnen no ya como un punto de vista más sino como el marco en el que los demás son evaluados.

Por ejemplo, los que vienen –aún en este momento- rigiendo en la esencia normativa de la LOE definen la capacidad crítica, una de las competencias básicas, como el conocimiento de la realidad contemporánea, de forma multidimensional –social, cultural, política, tecnológica, ambiental-, incluyendo “sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución”. No menos, el principio de “la igualdad esencial de los seres humanos” ha de servir a “fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad”. El de la sostenibilidad debe “afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente”. Por su parte, las asignaturas de Educación para la Ciudadanía asumen el protagonismo en “rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación”, fomentar “la solidaridad, el cuidado a las personas dependientes y la ayuda a los que están desfavorecidos”, y la reflexión sobre “las características y problemas fundamentales de las sociedades y del mundo global del siglo XXI”, incluido “el proceso de globalización e interdependencia, [y] los principales conflictos del mundo actual así como el papel de los organismos internacionales en su prevención y resolución”. Esta perspectiva global, además, debe servir a generar “un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local”. Esta constelación normativa se corona y abre con el principio de la conciencia cívica, definida como “ejercer la ciudadanía democrática y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada en los valores de la Constitución española y la de la Unión Europea, así como los derechos humanos” (y de los Estatutos de las CCAA).

Para una adecuada justificación de la materia cabe no sólo la pregunta de por qué estos principios y no otros, sino la de si los valores constitucionales nacionales y europeos, y los derechos humanos, los asumen coherentemente o no, y si sobre ellos y las instituciones que los encarnan pueden los alumnos ejercer su capacidad crítica, y preguntarse si fomentan la

igualdad, la solidaridad, la democracia, la sostenibilidad ecológica, etc.²³ La sospecha de los filósofos, y quizás la razón por la que preferían las antiguas denominaciones de Ética y Filosofía antes que las de Educación Ético-Cívica o Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, radica en que antes tenían más libertad para hacer esas preguntas en el aula.

Las respuestas de la educación ciudadanista a estos retos apuntan, en primer lugar, a que los principios son los mejores para manejar el pluralismo. Por supuesto, paralelamente, este discurso se refiere a un trasfondo ulterior que inspira los principios o competencias básicas, bajo epígrafes como “ética común”, “moral común”, “referente ético común” o “sustrato ético común”. Aunque suele ser más bien descrito, y no tanto analizado, como una serie de valores cívicos, se justifica en virtud de su universalidad –dónde saca ventaja, por ejemplo, a la moral católica. En segundo lugar, además, se reafirma en la adhesión a las instituciones democráticas en su forma “liberal” actual, y la coincidencia entre sus variantes internacionales y española, encarnada en la Constitución Española de 1978, y su remisión compartida al horizonte axiológico común. Es más, se tiende a asumir que el pluralismo no puede ir en detrimento del “consenso valorativo básico” ni socavar el compromiso ciudadano con los poderes públicos y el sistema de gobierno.

La línea roja frente al pluralismo suele ser nítida, hasta el punto de que “la ciudadanía no es opcional”, como dijo la vicepresidenta primera del Gobierno, María Fernández de la Vega, en 2007, en pleno debate sobre la materia. Hay que entender en su contexto tanta contundencia, cuando Antonio María Rouco Varela, presidente de la Conferencia Episcopal entonces, defendía que era Educación para la Ciudadanía, y no Religión, la que tenía que ser opcional. Sin embargo, incluso si la ciudadanía no fuese opcional, ¿debería detenerse la conciencia cívica, la capacidad crítica o la igualdad esencial de los seres humanos allí donde comienzan las democracias realmente existentes, la Constitución Española, la llamada “Constitución Europea”, el régimen internacional de Derechos Humanos y el orden global en general? Eso pareciera, por lo menos a raíz de la forma en que los intentos por cuestionar el “consenso valorativo básico” de la ciudadanía han sido descalificados por llevar a la “anarquía”, el “totalitarismo”, el “nihilismo” o el “relativismo”.

b) Los límites del consenso básico ciudadanista

La contención del juicio frente a este entramado institucional nos devuelve al problema de cuál sea el sostén del consenso básico normativo de mínimos, pero añade la dificultad de justificar si las instituciones lo representan y articulan adecuadamente. Tanto los valores como las instituciones pueden ser objeto del criticismo.

Respecto al primer problema, el ciudadanismo pone la línea roja en la presunta superioridad de los valores cívicos en el ámbito público a la hora de ordenar la convivencia, encarnados en el régimen de Derechos Humanos. Estos valores expresan una ética universalista que informa principios cívicos, que son los que hacen posibles además las morales particulares.²⁴ El enfoque recuerda al liberalismo político de John Rawls con su

²³ También podría analizarse si la definición de los principios es la mejor posible, pero dado su carácter genérico, y el hecho de que después los manuales y los docentes pueden definirlos con mayor concreción, asumamos que no son en principio coactivos de la libertad de conciencia de los estudiantes.

²⁴ Sigo la terminología que, por ejemplo, utiliza José Antonio Marina en su manual *Educación para la ciudadanía*, SM, Madrid, 2007, aunque en la filosofía moral contemporánea, por influencia del lenguaje anglosajón, se reserve más bien “ética” para las moralidades concretas y concepciones de la buena vida, y

“concepción política focal” de consenso, sintetizada en las esencias constitucionales y las cuestiones de justicia básica, “independiente” de presupuestos “metafísicos” –lo que Rorty llamaba la prioridad de la democracia sobre la filosofía.²⁵ En ese sentido, es de “mínimos”, ya que se eluden concepciones “pre-políticas” –como las convicciones religiosas- que pudieran no ser compartidas en las distintas visiones que conviven en una sociedad plural. Esta sería, además, en gran medida, la posición del Tribunal Supremo en su doctrina sobre Educación para la Ciudadanía.

En realidad, no obstante, en el ciudadanía, y a pesar de su declaración de intenciones antifundacionista, suele dominar un presupuesto kantiano de ley universal y de dignidad humana prescritas por una razón práctica trascendente. Aquí sí se deja ver una diferencia notable con el *aggiornamento* de la filosofía práctica que, en la estela de las corrientes contemporáneas, tiende a asumir que los consensos son históricos, no transhistóricos; y su razón inmanente, no trascendente. En caso contrario, la moral de mínimos no parece tanto un producto del ciudadano –o la ciudadanía, en términos intersubjetivos- como del sujeto moral concebida en términos abstractos y subjetivistas: de esta forma, la persona moral prescribe la ética de mínimos, y el ciudadano es su actor sobrevenido, no su autor. Quizás así se explique la poca predisposición del ciudadanía a revisar críticamente los valores e instituciones que encarnarían la ética de mínimos –el régimen de Derechos Humanos y el orden constitucional- puesto que el derecho preexiste a la democracia, y la moral, a la política. El ciudadano es producto y beneficiario de la democracia, pero no es su creador. La democracia aparece así como una obra, sin autor, cuyo escenario y guion vienen dados de antemano, y donde la participación es más bien una representación antes que una actividad constituyente del propio ciudadano e instituyente del consenso valorativo común. Creo que la insistencia en considerar el consenso cívico en términos minimalistas refuerza esta concepción estrecha, formalista y conciliadora de la ciudadanía y la democracia.

La estrategia de asumir que la moral pública, cívica o política tiene que ser de mínimos, tiene la ventaja del universalismo: sólo es válida si está abierta a la persecución de cualesquiera planes de vida compatibles con los de los demás. Sin embargo, el requisito de neutralizar cualesquiera creencias sustantivas en términos éticos –la llamada “evitación epistémica”-, en el espacio público, tiene que satisfacer dos condiciones: una, poner en suspenso toda precomprensión; dos, motivar a los ciudadanos no sólo a respetar el orden cívico moral e institucional, sino mantenerlo, e incluso a generarlo.

Respecto a la segunda condición, la doctrina del Tribunal Supremo explicitó que la moral de mínimos no implica solamente el conocimiento de los mecanismos formales de los poderes públicos y la indiferencia, respetuosa pero apática, respecto a las convicciones de los demás. La democracia, sostuvo en la sentencia, exige “una actitud positiva”, “adhesión” a los valores cívicos, “fomentar sentimientos y actitudes que favorezcan su vivencia práctica”.²⁶ Para otras cuestiones, controvertidas en la sociedad civil, cabe la neutralidad y la enseñanza de las distintas concepciones existentes, pero no respecto al conocimiento y la vivencia de la moral cívica; el ciudadano está obligado a sentir la ciudadanía y para el niño no puede haber

“moral” para el horizonte objetivo normativo. En todo caso, el lenguaje moral no está unificado en el ciudadanía, y hay diferencias en el uso de cada autor. Véase, por ejemplo, Peces-Barba, Gregorio et altri, *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*, Espasa, Madrid, 2007.

²⁵ Véase Rorty, Richard, “La prioridad de la democracia sobre la filosofía”. Vattimo, G. (coord), *La secularización de la Filosofía : hermenéutica y posmodernidad*, Gedisa, Barcelona, 1992, pp. 31-62, y Rawls, John, *El liberalismo político*, Crítica, Barcelona, 1996.

²⁶ Tribunal Supremo, *Sentencia de 11/02/2009 Educación para la ciudadanía, op. cit.*, p. 15.

dispensa de las materias que la fomenten. Como ya se ha dicho, este era el mayor reparo de los objetores a Educación para la Ciudadanía, que invade la conciencia de los alumnos, y que eso es “adoctrinamiento”. El Supremo, por contra, rechazó que una minoría pudiera tener poder de veto sobre la ética civil común –aunque sí sobre cualesquiera otros contenidos de la enseñanza en caso de controversia- y pudiera ocultar a los niños de la experiencia cívica. Así, en el fondo, no hay minimalismo moral en cuanto a la actitud hacia el orden cívico, cabe vivirlo. Cabe vivirlo para adherirse a él, y en eso consiste el consenso, en la adhesión.

Esta especie de naturalización del consenso se expresa también en la primera condición, en el presupuesto de una ética de mínimos, neutral, más allá de toda precomprensión. En términos prácticos, la pretensión del minimalismo moral y la neutralidad en asuntos controvertidos por la vía de la autocontención sirve, por un lado, para que la moral privada adquiera poder de veto en el ámbito público en los temas controvertidos. Por otro, sirve también para desplazar al ámbito “no público”, y a equiparar en cuanto a su validez, la pluralidad de visiones que pueda haber respecto a todo aquello que no sintonice fácilmente con el consenso básico, y particularmente con su andamiaje en las instituciones. Pero que el consenso sea neutral está lejos de ser evidente. Cuesta pensar que términos como “conciencia”, “crítica”, “igualdad”, “democracia”, “sostenibilidad” o “globalización” puedan ser siquiera inteligibles fuera de un marco discursivo, sostenido en concepciones, por confusas y contradictorias que puedan ser entre ellas, de lo que es un ser humano, la sociedad, el medio ambiente o la historia –como puedan ser los ideales de razón, dignidad de la persona e ilustración del ciudadanía kantiano. En verdad, el consenso parece tan de mínimos o de máximos como cualquier otro; simplemente, es un tipo de consenso, cívico, justificable no porque sea mínimo, sino por otras razones.

Esto se hace todavía más visible desde la perspectiva institucional. Desde el punto de vista de las instituciones democráticas, el tiempo está jugando en contra de una visión acomodaticia y conciliadora de la educación ciudadanista. En plena crisis, se ha hecho más patente que nunca la incongruencia de las instituciones con el consenso valorativo básico que se suponen representan: la forma de Estado, el sistema de partidos, el modelo territorial, la relación entre los poderes del Estado y su supuesta independencia, los canales de participación democrática, los mecanismos de reforma constitucional, por no hablar de la relación entre el Estado y la sociedad –las grandes corporaciones económicas, con sus puertas giratorias, la Iglesia, los medios de comunicación, o los agentes sociales- muestran, tanto a nivel nacional como europeo, tales problemas de diseño, que proclamar una ciudadanía que no pueda someter a cuestionamiento el orden institucional al que Educación para la Ciudadanía reclama adhesión es cualquier cosa menos democrático. Se hace difícil aceptar que el sistema democrático liberal haya clausurado la ciudadanía en un orden “superior” que no pueda ser mejorado sustancialmente, o que la educación ciudadanista plantee adecuadamente cuál es la fuente de los valores cívicos y cómo el juicio crítico puede proyectarse sobre ellos. En verdad, se está naturalizando el universo discursivo y el contexto histórico que da sentido concreto a los valores generales del consenso cívico: la Transición española, la integración europea y el nuevo orden mundial posterior a la Guerra Fría.

Ahora bien, puede considerarse que todo esto afecta a las cuestiones controvertidas, respecto a las cuales la educación ciudadanista ha de ser neutral: si se puede satisfacer la igualdad de derechos y oportunidades bajo una monarquía o sin un Estado de Bienestar fuerte; si se puede ser un ciudadano global, compatible con la identidad local, y a la vez súbdito de un Estado y de una Unión Europea, sus fronteras y sus controles migratorios; si la globalización afecta a la soberanía democrática; si los mecanismos de participación fracasan a

la hora de transmitir y traducir la voluntad popular²⁷... serían problemas que la educación ciudadanista podría plantear de forma abierta. Es más, sólo podrían ser planteados de forma democrática desde el propio consenso cívico. Serían “los valores constitucionales y los derechos humanos”, las “esencias”, las que forman el consenso, y las que pueden inspirar un disenso democrático sobre las instituciones. Esta sería la respuesta de la educación ciudadanista.

No obstante, si esta es la forma en que el conflicto entre los valores cívicos y las instituciones puede ser resuelto desde la educación ciudadanista, habría que revisar a fondo Educación para la Ciudadanía. Cabría suavizar, cuando menos, el compromiso con el actual orden institucional, revisando la normativa y los manuales, incluso la nomenclatura de las asignaturas. Además, habría que problematizarlo como cualquier otra cuestión considerada controvertida, de forma que los alumnos pudieran conocer y reflexionar libremente sobre distintas formas posibles de Estado, de construcción europea, de globalización, de mercado, de democracia, etc., al mismo nivel en que el espíritu original de la reforma educativa les abrió el abanico de la familia, el género o la sexualidad. Probablemente ayudaría a ello que, también, volviendo a un perfil más filosófico que jurídico-constitucional, la materia tuviera mayor autonomía, por lo menos la que se reclama hoy día para la asignatura de religión. En ese caso, además, podría plantearse no sólo el problema de la relación entre las instituciones y el consenso cívico, sino el del consenso cívico en sí, los requisitos que debería satisfacer para ser considerado legítimamente un consenso, el de cuál es la fuente de su paquete de valores y el porqué de esos valores y no otros. Quizás así los alumnos podrían trabajar con conceptos más amplios y abiertos de democracia y de ciudadanía, e incluso replantearse la lista de valores cívicos. Es probable incluso que, si se fomenta y aplica su capacidad crítica al hablar de las instituciones, más de uno se plantease que la “indignación” pudiera ser añadida a la lista de virtudes básicas del ciudadano democrático.

Conclusiones: Más ciudadanía, no menos

Con la LOMCE y los cambios que entraña, el espacio de la formación en valores en la enseñanza reglada viene a ser redefinido. En gran medida, como consecuencia de la presión teológica-conservadora contra Educación para la Ciudadanía, esta redefinición se traduce en un vaciamiento de contenidos y una dispersión curricular por el lado de la formación en valores cívicos, y por una reconquista de posiciones por el lado de los valores confesionales católicos. Paradójicamente, una materia orientada a formar en el consenso valorativo básico de nuestra sociedad ha servido, al final, para hacer visible hasta qué punto ese consenso no existe.

En nuestra revisión del argumento conservador contra la educación ciudadanista hemos visto como los presupuestos fundacionistas servían para articular la demanda de una educación cívica de mínimos donde los temas controvertidos son neutralizados y, a un tiempo, la aceptación acrítica del entramado institucional vigente. Hemos visto también como el modelo ciudadanista sometido al hostigamiento conservador afirmaba con determinación, por el contrario, un universo moral cívico independiente de fundamentos “no públicos”, sin llegar,

²⁷ En su voto particular a la sentencia del Supremo, el magistrado Manuel Campos se refería a cuestiones controvertidas como la “valoración crítica de la división social del trabajo, la identificación de los principales servicios públicos que deban garantizar las administraciones, la distribución de la renta”. Véase Tribunal Supremo, *Sentencia de 11/02/2009 Educación para la ciudadanía, op. cit.*, p. 69.

sin embargo, a proyectarlo consecuentemente sobre el supuesto consenso básico, ni sobre sus instituciones. En parte, eso es consecuencia de asumir también un enfoque minimalista. A resultas de ello, Educación para la Ciudadanía destila una concepción formal de democracia y una actitud acomodaticia hacia sus instituciones.

En definitiva, puede concluirse que si hay que alentar una ciudadanía proactiva y reflexiva, lo que parece que haría falta no es menos educación cívica, sino más; si de lo que se trata es de alentar la capacidad de juicio crítico, lo que parece conveniente sería más bien otro tipo de educación cívica, aflojar la presión conciliatoria del ciudadanía hacia estas instituciones y retornar a las asignaturas de formación en valores la autonomía relativa que tenían para con ellas.

Con la reforma educativa en marcha será mucho más difícil.