

EDITORIAL

Ciudadanía y educación: desafíos, incógnitas, posibilidades

Consejo de redacción

Palabras clave: *Ciudadanía, educación, gramática ética común, humanismo integral, Constitución.*

Key words: *Citizenship, education, common ethical grammar, integral humanism, Constitution*

Introducción

La *Educación para la ciudadanía* (a partir de ahora EpC) es una importante novedad de la última Ley de Educación (LOE, mayo 2006). En los últimos meses, sobre todo después de la aparición previa de los borradores de decretos que desarrollaban los contenidos para cada etapa educativa y la publicación posterior de los mismos, hemos asistido a un debate intermitente sobre el alcance de la nueva asignatura. La EpC es, por tanto, un tema actual, y en nuestra consideración editorial no podremos desentendernos de esta circunstancia, pero asimismo es un tema que trasciende la inmediata actualidad política española, muy marcada coyunturalmente por un estilo de confrontación, a nuestro juicio demasiado agrio y superficial, que muchas veces nos impide ver el verdadero alcance de los problemas que tenemos entre manos. Sin renunciar, pues, a tratar de las cuestiones más candentes, queremos superar una aproximación coyuntural para presentar el trasfondo que pone sobre la mesa la necesaria relación entre estas dos palabras: ciudadanía y educación. Por ello, nuestro editorial no se ceñirá al análisis de la propuesta ministerial sino que abordará la perspectiva más amplia de la necesaria educación de la ciudadanía, vista desde el proceso siempre inacabado de fundación y construcción de la comunidad política.

En primer lugar, para delimitar algo la presente reflexión, aludimos a la crisis de participación política y del ejercicio de una ciudadanía democrática en el actual momento español y europeo. En segundo lugar, cuando hablamos de educar para la ciudadanía ¿a qué concepto de ciudadanía nos referimos?; concluimos ese apartado con una breve presentación de la EpC en el actual contexto escolar europeo. En tercer lugar, abordaremos una cuestión necesaria para aclarar algunos términos confusos del debate español: ¿qué modelos de educación para la ciudadanía están presentes en nuestro momento educativo? En cuarto lugar intentaremos responder a las preguntas: ¿es educable la ciudadanía?, ¿desde qué supuestos?, ¿qué no debe ser la EpC? En

ese momento nos referiremos a la propuesta que hace la vigente LOE y los reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas correspondientes; después, nos referiremos a algunas de las diferentes y, a veces, enfrentadas posiciones que se han suscitado en la sociedad española; por último, en ese mismo apartado, presentamos algunas posiciones eclesiales ante la EpC. En quinto lugar, ofrecemos una perspectiva sobre la educación cívica y política comprendida dentro del contexto de la tradición católica y la acción formativa eclesial desde hace años; a partir de ahí esbozamos nuestra propuesta sobre una EpC; en último instancia, lo que pretendemos con este editorial, al reflexionar sobre ciudadanía y educación, es *aprender a vivir juntos*.

No nos parece ocioso recordar que nuestra posición refleja el pluralismo social y cultural propio de nuestra sociedad y quiere contribuir al mismo. De la misma forma ejercemos nuestro servicio desde el pluralismo eclesial al que queremos seguir contribuyendo, especialmente en una cuestión abierta como ésta. No pretendemos tener toda la razón, ni menos aún la última palabra. Nos basta con ser razonables, aportando argumentos plurales y convincentes, en la medida que lo sean, a un debate abierto que, a veces, adopta un dramatismo que no estamos seguros que convenga ni ayude a adoptar las mejores decisiones¹.

El discernimiento requiere el ejercicio de la prudencia y de la sabiduría. Asumimos plenamente las orientaciones que da el *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*², cuando dice que la prudencia *capacita para tomar decisiones coherentes, con realismo y sentido de la responsabilidad respecto a las consecuencias de las propias acciones*. Sabiendo que las posiciones eclesiales ante este tema también están siendo muy diferentes, y con plena aceptación de aquellas decisiones que puedan tomar quienes están capacitados para ello, queremos contribuir a profundizar un poco más en este tema, con la *sensatez y valentía* propias de la *razón práctica*. Nuestra revista, caracterizada por una trayectoria de inspiración cristiana, quiere realizar aquel ejercicio maduro del pensamiento y de la responsabilidad, que se despliegan en la reflexión y el estudio de los problemas, en el conocimiento objetivo de la situación, en el análisis valorativo de la realidad y en la formulación de las decisiones que hacen posible *el discernimiento entre las acciones que se deben llevar a cabo*.

I. “Educación invertibrada” y déficit de ciudadanía

I.1. Un diagnóstico

La relación entre el déficit de ciudadanía y la dimisión de la educación de ciertas tareas y competencias no es una evidencia en sí misma; sin embargo, queremos partir de esta convicción,

¹ Terminado de redactar nuestro editorial nos llega por internet la versión electrónica de un cuaderno de *Cristianismo i Justícia*, cuya publicación en formato papel se prevé para mediados de septiembre, con un enfoque distinto a nuestro texto, y al que nos remitimos para consideraciones complementarias que nos parecen interesantes; cf. J. GARCÍA ROCA (2007) *Educación para la ciudadanía*, Barcelona, Fundació Lluís Espinal (www.fespinal.com), 30 pp. Otro punto de vista diferente, que nos parece asimismo interesante y complementario del anterior, en A. DOMINGO MORATALLA “Las fuentes morales de la ciudadanía activa. Laicidad democrática y convicción religiosa en la educación moral”, en A. DOMINGO (ed.) (2006) *Ciudadanía, religión y educación moral*, Madrid, PPC, pp. 171-201.

² *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* (2005) nn. 547-548. Las palabras en cursiva están tomadas literalmente del original citado.

que esperamos sea compartida por nuestros lectores: si la escuela renuncia a proponer el sentido de la justicia y de la vida común, si renuncia a proponer el horizonte de la responsabilidad, es muy difícil que esos valores de participación democrática y de ciudadanía responsable crezcan espontáneamente. *Aprender a vivir juntos* es, como proponía el *Informe Delors* publicado por la UNESCO en 1996, uno de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI. "Vivir juntos" es un desafío para todos, pero, como sabemos, la capacidad y la posibilidad de vivir juntos no se resuelven sólo ni principalmente en el mercado, a quien confiamos con demasiada facilidad la regulación de todos nuestros intereses.

Afirmar que la educación vive una situación de invertebración se ha convertido en un lugar común. La acumulación de conocimientos, la facilidad para su transmisión y la rapidez con que estos cambian y pierden valor hace que una actividad humana como la educación, pensada desde la necesidad de garantizar la continuidad y articulación social, la transmisión de saberes y la socialización de la personalidad, se vea abocada a una continua huida hacia adelante en medio de la *vida líquida* de que habla Zygmunt Bauman:

*En una sociedad moderna líquida, los logros individuales no pueden solidificarse en bienes duraderos porque los activos se convierten en pasivos y las capacidades en discapacidades en un abrir y cerrar de ojos. (...) De ahí que haya dejado de ser aconsejable aprender de la experiencia para confiarse a estrategias y movimientos tácticos que fueron empleados con éxito en el pasado*³.

Para bastantes filósofos y científicos sociales éste es un rasgo definitorio de la postmodernidad o modernidad reflexiva: en una sociedad como la nuestra, la desaparición de todo principio histórico central en la definición del conjunto social se sustituye por la referencia exclusiva a lo que es continuamente transformado y creado. En esa modernidad líquida sólo queda lugar para un individuo liberado de toda vinculación social, no sometido a regulaciones externas ni a límites objetivos.

Muchos observadores, y también sectores amplios de opinión pública europea, coinciden en constatar la crisis de los valores sociales, civiles y de convivencia que muestran su peor cara en los conflictos sociales. El déficit de ciudadanía aumenta si nos referimos a la crisis del sistema de representación política que aleja, sobre todo a las generaciones más jóvenes, del interés por la cosa pública, no sólo por la política institucional, sino por la vida social en general. No deja de haber signos importantes de interés, pero son muy minoritarios. Paradójicamente el grado de satisfacción, expresado estadísticamente por los jóvenes, es muy alto en nuestras sociedades. Precariedad y exclusión social coexisten con un alto grado de identificación con los valores sociales. Si ampliamos nuestra mirada más allá de Europa vemos un mundo actual complejo, que es desigual y violento, está atravesado de intolerancia y de exclusión y tiene una alta capacidad de autodestrucción. La opinión pública, a través de los medios de comunicación, es una observadora impotente de toda esta realidad.

Es cierto que en estas condiciones se hace muy difícil educar; pero también es claro que se hace más necesario. Muchos perciben que la escuela y las iglesias, la familia y otras instituciones

³ Z. BAUMAN (2006) *Vida líquida*, Barcelona, Paidós, p. 9.

tradicionalmente socializadoras, han dimitido de su función y se limitan a ejercer de testigos mudos ante un mundo que muchas veces no llegan a comprender.

Parecería que los profesores, en su mayoría, se hubiesen retirado a la información técnica y a la transmisión de saberes objetivos: "Todos enseñan y casi nadie se atreve a educar", escribió hace poco Olegario González de Cardedal, para quien:

*Este proceso mediante el cual nos ayudamos los unos a los otros para el descubrimiento, realización y planificación de nuestra existencia humana es la educación*⁴.

Europa hoy parece haber dimitido de la tarea de educar, dejando a los jóvenes en un hondo desamparo personal y en un profundo desinterés social. La socialización no parece ir más allá de la referencia a los pequeños grupos sociales, enclaves de vida, para ir sosteniendo itinerarios indeterminables, y a un difuso solidarismo que no contradice el radical individualismo sin vínculos.

1.2. Las raíces de esa situación

Los dos grandes consensos europeos sobre la paz y la justicia, consensos creados y mantenidos durante más de medio siglo entre social-demócratas, social-liberales y social-cristianos, parecen sufrir un eclipse. La apuesta por una Europa en paz es hoy considerada un resultado muy garantizado y no suscita ningún entusiasmo, salvo quizá en las generaciones más envejecidas. Por otra parte, el sistema de bienestar, fundado en un modelo social de solidaridad, de redistribución de rentas entre las clases sociales con la finalidad de mantener y promover políticas públicas de inclusión social y de igualdad, hoy ha sido sustituido por valores como la competencia personal, profesional y territorial, la diferenciación y el premio al esfuerzo individual.

En el final del siglo XX y comienzos del XXI, tras la caída del muro de Berlín (9-XI-1989) y la caída de las torres gemelas (11-IX-2001) vivimos en un momento que el sociólogo francés Alain Touraine ha llamado de fin del paradigma social. El paso a un paradigma postsocial⁵, o cultural, viene caracterizado por la emergencia del sujeto como centro de construcción de las interpretaciones de sentido. Éstas se han desplazado de las instituciones que encuadraban los mundos vitales de referencia (la comunidad política, la empresa, la escuela, la familia, las iglesias, etc.) a un sujeto autónomo que, a partir de sí mismo, emprende la tarea de construir su interpretación de la realidad.

Un nuevo paradigma se ha hecho necesario porque los problemas *culturales* han tomado tal importancia que el pensamiento social debe organizarse en torno a ellos. Este nuevo paradigma corresponde al nuevo paisaje generado tras la revolución tecnológica, con sus inmediatos efectos sociales y culturales visibles por todas partes. De la sociedad industrial, en la que la división técnica del trabajo no era diferenciable de las relaciones sociales de producción, hemos pasado

⁴ O. GONZÁLEZ DE CARDEDAL (2006) "Educación y ciudadanía", en *ABC*, 16-XI-2006, p. 3.

⁵ A. TOURAINE (2005) *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Paris, Ed. Fayard.

a la flexibilidad social de los sistemas de información: el mundo social ha desaparecido, mientras se producían la ruptura de los vínculos sociales y el triunfo del individualismo desorganizador. En esto está consistiendo el paso de un paradigma al otro, el paso de un lenguaje *social* sobre la vida colectiva a un lenguaje *cultural*. Es el momento del incremento de las reivindicaciones culturales, sean el neocomunitarismo, la apelación al sujeto personal, los movimientos culturales identitarios (nación, sexo, etnia...) o la nueva fundamentación de la ética en el individualismo: todo ello es signo del nuevo paradigma emergente. Esta transición, en la que pasamos de hablar de actores sociales a actores culturales, es un tiempo de ambigüedad: las reivindicaciones comunitarias afirman al sujeto de forma poderosa, aunque lo destruyan continuamente, mientras que el individualismo liberador defiende el continuo retorno del sujeto sobre sí mismo.

Esta nueva manera de pensar es ineludible, y conviene tenerla presente para entender muchas de las cosas que pasan a nuestro alrededor, tanto las afirmaciones que pueden parecer desmesuradas, como las reacciones de resistencia de los órdenes sociales tradicionales. También para la propia concepción de educación y de la ciudadanía. Estos cambios están en el origen de posibilidades nuevas, pero también de riesgos no poco despreciables.

1.3. Necesidad de la educación para la ciudadanía y pluralismo

Al reflexionar sobre EpC dentro de este panorama nos hacemos algunas preguntas: ¿existe una demanda social de EpC?, ¿existe una necesidad de la misma? A nuestro juicio, parece más clara la necesidad que la demanda. ¿Qué papel puede jugar la educación? ¿Podemos pensar en una educación que ayude a resolver los conflictos de manera pacífica desarrollando el conocimiento de los otros, sus culturas y sus religiones? Hemos de afirmar que sin el ejercicio diario de la ciudadanía, no hay posibilidad de aprender ni de llegar a vivir juntos: esto reafirma la necesidad de la educación para la ciudadanía.

A la vista de esa que hemos llamado "educación invertebrada", asumimos el diagnóstico de González de Cardedal, que afirma:

*Ante esta pérdida de conciencia para las responsabilidades colectivas, de atonía política, de enfrentamientos humanos, de rechazo de la diferencia y del surgimiento de grupos violentos, según el diagnóstico, la Unión Europea indica a los Estados el deber de ofrecer una educación para la ciudadanía, como forma de alumbrar una conciencia nueva que supere la conciencia del individualismo, de la insolidaridad social, de la atonía política y positivamente provea a la abertura a los demás, al acogimiento del próximo diverso, al interés por las situaciones que desbordan la existencia individual. En este sentido educar para la ciudadanía es evidente y urgente*⁶.

En la sociedad española hemos visto en los últimos años cómo se ha consolidado definitivamente el pluralismo educativo, ideológico, cultural, religioso y moral que había permanecido oculto en etapas anteriores o sencillamente no existía. La pluralización de los mundos de la vida social hace que la democracia se configure cada vez más como un mercado cultural en que libremente se ofrecen los diferentes productos, no siempre sin apoyos políticos preferentes, sino bajo el sometimiento a las leyes de oferta y demanda y libre competencia.

⁶ O. GONZÁLEZ DE CARDEDAL (2006) art. cit.

Esto ha tenido también su reflejo en la acción educativa de la Iglesia católica. La paradoja en que vive la sociedad española estriba en que una mayoría católica tiene que referirse a la Iglesia, y eventualmente optar por ella, sólo como un grupo de pertenencia "particular" y no como institución de referencia nacional o social general. La Iglesia católica en España ha pasado a ser lo que algunos llaman una *minoría cognitiva*: de ser una institución de la sociedad ha pasado a ser un grupo social específico con una visión del mundo divergente de otros. Una institución que, hasta hace no muchos años, fue prácticamente la única instancia de la socialización moral y simbólica de la mayoría de los españoles, ha pasado a serlo sólo de aquellos que acceden, de forma permanente o esporádica, a ella. Esta transición no es fácil. Por otra parte, no todos en la Iglesia aceptan subordinarse a la cultura dominante, sino que creen que la institución eclesial debe ocupar un papel central con capacidad para ejercer como referente moral vinculante para todos los ciudadanos. Muestra, sin embargo, de la complejidad social en que nos encontramos es que la Iglesia no puede, sin embargo, renunciar a defender ciertos consensos normativos centrales en la configuración social, pero no por ello ha de pretender convertirse en una instancia autoritativa que define el orden moral aceptable por todos los ciudadanos. No siempre es claro el mensaje de la Iglesia, ni la opinión lo percibe de forma diferenciada. El debate sobre EpC ha sido una buena muestra de las diferencias entre los diferentes mensajes cristianos, así como de la dificultad para captar esas diferencias por parte de una opinión pública confundida ante la virulencia y la simplificación de los mismos.

Concluimos esta primera aproximación introductoria. En ella hemos considerado la crisis de la educación como el contexto inmediato de nuestra reflexión sobre EpC. Pero es hora de hacerse la pregunta central: ¿Qué papel ha de jugar la educación para el ejercicio de una ciudadanía activa, responsable y crítica?

2. El concepto de ciudadanía: educar, ¿para qué ciudadanía?⁷

La escuela debe atreverse a educar, no sólo a enseñar. Hoy es necesario que la escuela eduque para que los hombres y mujeres de nuestro tiempo sean capaces de vivir juntos. Así lo formuló el citado *Informe Delors*, enunciando como uno de los cuatro pilares de la educación "aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los otros". Éste aprendizaje representa uno de los mayores retos a la educación de nuestro tiempo.

La educación debe abrir al descubrimiento progresivo del otro y al compromiso en proyectos comunes. El descubrimiento del otro pasa necesariamente por el conocimiento de uno mismo y por dar al niño y al adolescente una imagen justa del mundo. Desarrollar esta actitud de empatía en la escuela es fundamental para fomentar los comportamientos sociales a lo largo de la vida. Tender a objetivos comunes, que permitan valorar lo que es compartido en relación a lo que es diferenciador o extraño, es una forma esencial de desarrollo de una educación para la

⁷ Sin pretender siquiera esbozar una bibliografía sumaria, no podemos dejar de reconocer ciertos textos que han sido inspiradores para esta reflexión, a los que nos remitimos de una vez por todas: J. DELORS et al. (1996) *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, UNESCO – Odile Jacob; A. CORTINA ORTIS (1997) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza; V. CAMPS – S. GINER (1998) *Manual de civismo*, Barcelona, Ariel; A. BOLÍVAR (2007) *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelona, Graó.

ciudadanía. La enseñanza ha de orientarse en orden a ese reconocimiento del otro. Los educadores no deben, a fuerza de dogmatismo, matar la curiosidad o el espíritu crítico, ni bloquear o debilitar en los alumnos el sentido de búsqueda o la capacidad de abrirse a la alteridad, e incluso la capacidad para afrontar las diferentes tensiones entre personas, grupos, naciones, etc. La confrontación, por medio del diálogo y del intercambio de razonamientos es uno de los instrumentos más útiles para la educación del siglo XXI.

¿Qué entendemos por ciudadanía? Es lógico que antes de avanzar respondamos a esta pregunta de manera muy sencilla: *ciudadanía es el ejercicio de la democracia dentro del cuerpo político*. Otros la han definido como *la participación activa en los asuntos de la ciudad*. Para precisar algo más el concepto podemos hacer las tres aproximaciones que siguen. En primer lugar, ciudadanía es la condición que un individuo tiene como miembro de una comunidad política a la que está vinculado jurídicamente; normalmente esta forma de entender la ciudadanía conlleva el acceso al disfrute de derechos cívicos y políticos y el ejercicio de las libertades públicas, reconocidos por la Constitución y la legislación de la colectividad de la que forma parte el ciudadano. Hay un segundo concepto de ciudadanía que subraya la participación activa y democrática de los individuos en la construcción de la comunidad política. Para quienes conciben la ciudadanía como el ejercicio de la responsabilidad compartida a partir de unos vínculos fuertes que unen a los ciudadanos en una comunidad, es importante subrayar los deberes cívicos y las obligaciones compartidas, junto a la visión más clásica de los derechos. Una tercera concepción de ciudadanía relacionaría el ejercicio de ésta con la condición humana y, por tanto, con una concepción no sólo jurídica de los derechos humanos, sino expansiva y material, entendiendo desde horizontes progresivos la universalización e historización permanente de los mismos. Necesitamos, según algunos, un nuevo concepto de ciudadanía mundial que integre todos los niveles de desarrollo de la ciudadanía, tanto históricos, como en sus diferentes ámbitos: ciudadanía política, ciudadanía legal, ciudadanía económica, ciudadanía social, ciudadanía interreligiosa y ciudadanía multicultural. Sólo en la medida en que tengamos esta concepción integral de la ciudadanía, estamos aproximándonos, para algunos, a un concepto válido y duradero de ciudadanía.

2.1. Las diferentes perspectivas políticas⁸

A continuación presentamos de forma muy sucinta cuatro aproximaciones al concepto de ciudadanía que consideramos claves en nuestro entorno. Nuestra pretensión es sólo situar en el contexto político la posterior discusión sobre los modelos de EpC que derivan lógicamente del concepto de ciudadanía del que se parte.

⁸ Recientemente ha aparecido en nuestra revista un estudio que resume acertadamente estas perspectivas: J. L. MARTÍNEZ MARTÍNEZ (2006) "Pensar la integración de los inmigrantes: la sociedad española al comienzo del siglo XXI": *Revista de Fomento Social* 61 (2006) 361-392 (concretamente 381-389); asimismo para una buena presentación, cf. J. CONILL (1998) "Ideologías políticas" en A. CORTINA (dir.) (1998) *10 palabras clave en filosofía política*, Estella (Navarra), especialmente pp. 223-247. Para los más conocedores del tema resultará obvio que podríamos haber incluido en esta relación otros planteamientos como el conservadurismo y el neoconservadurismo, el multiculturalismo, el liberalismo social y el llamado "liberalismo libertario", además del neoliberalismo y las nuevas formas de socialismo. No hemos pretendido ser exhaustivos, aun perdiendo riqueza de perspectivas, sino poner de relieve las perspectivas más relevantes para las distintas aproximaciones al concepto de ciudadanía.

A. La perspectiva liberal

El liberalismo es una tradición ilustrada que pretende la construcción racional de la sociedad. La tradición liberal parte de la afirmación del individuo, y de los valores de la tolerancia, la libertad, la igualdad, la independencia, la bondad del sistema de representación de los individuos y la diferenciación de esferas (público/privado). Para los liberales el Estado debe mantener la neutralidad formal ante las diversas concepciones de vida buena y limitarse a la defensa de la autonomía de los individuos y su libertad personal. La EpC queda reducida en esta perspectiva a una educación cívica de mínimos que garantice el pluralismo y la tolerancia. Para el liberalismo, por tanto, la concepción de ciudadanía es aquella que deriva de la forma liberal del Estado que parte de la distinción entre sociedad civil y Estado, entre lo privado y lo público. El Estado tiene como finalidad garantizar el máximo de libertad y el mínimo de constricción para todos. La ciudadanía, para la perspectiva liberal, parte de un contractualismo que tiene como único fin la protección de un ámbito privado y de unos derechos individuales. Para ello el gobierno debe estar limitado por medio de normas estrictas; se trata de un gobierno controlado por unas reglas constitucionales que permiten la libertad individual y la igualdad de las personas bajo el imperio de la ley.

B. Las perspectivas comunitaristas

El comunitarismo, actualmente muy importante en diferentes ámbitos, es una crítica radical del liberalismo. La crisis de la concepción liberal, a causa del individualismo que promueve, ha provocado en sectores conservadores, pero también en núcleos religiosos y en algunos de izquierda, la apuesta por una educación dentro de "mundos" con carácter fuerte, dentro de aquellas comunidades bien nutridas que pueden proponer valores exigentes e ideales movilizadores para quienes aspiran a un desarrollo feliz de su vida. Para los comunitaristas el liberalismo contemporáneo no ha tenido suficientemente en cuenta la importancia de la comunidad para la construcción de la identidad personal y la vida moral, política y económica en el mundo contemporáneo. Sólo desde esas comunidades es posible educar verdaderamente, es decir, formar a los niños y jóvenes en los "hábitos del corazón" (actitudes o disposiciones permanentes enraizadas en fuertes convicciones y valores culturales) para que se sostengan duraderamente sus opciones vitales.

Como es fácil entender, desde esta perspectiva no es al Estado a quien corresponde ocuparse de la EpC, sino que ésta debe promoverse desde cada una de las comunidades culturales y ético-políticas existentes. No es el momento de entrar a considerar a fondo esta perspectiva, por otro lado muy plural en su interior, aunque nos parece clave para entender algunas de las reacciones más serias que han aparecido en el reciente debate español, rechazando la conveniencia, la utilidad y aún la bondad de una EpC, con fuerte carga moral, configurada y realizada desde las administraciones públicas. En definitiva, así podríamos entender el porqué de la negativa de desarrollo de EpC fuera de las escuelas de "comunidades de memoria", por tanto en centros plurales con neutralidad ideológica como deben ser los estatales. Como para los comunitaristas el reconocimiento mutuo sólo es posible desde el sentido de la vinculación que proporciona una identidad cultural, la única posibilidad educativa para construir la identidad de los sujetos es constituir y reforzar comunidades fuertes, con identidades diferenciadas. Con esta filosofía,

se comprende bien que fácilmente se quiebra el principio de igualdad, si la identidad cultural diferenciada es la base de los derechos. La filosofía política de los comunitaristas pretende la superación de la neutralidad liberal por medio de la socialización en las virtudes cívicas no por el Estado ni por agentes neutrales, sino por comunidades de identidad.

C. La perspectiva “republicana”

La concepción republicana, aunque podemos referirla a la tradición que nace de la *politeia* griega, ha sido reivindicada recientemente por algunos filósofos de la política ante la crisis de identificación cívica en las democracias representativas. El republicanismo defiende la participación activa del ciudadano en la configuración del *éthos* público y en la definición y control de las políticas públicas. Se inscribe, pues, en la tradición de la democracia participativa (material) frente a la concepción de la democracia representativa (formal). Desde las perspectivas republicanas, como la de Ph. Pettit, se entiende que la construcción de la identidad personal se relacione con la participación en la vida pública en dos dimensiones: la elaboración de consensos de mínimos compartidos sobre los asuntos que atañen a todos a partir del principio de las mayorías, y la expansión de los derechos personales. Una parte de la *nueva izquierda* ha creído ver en esta perspectiva una ocasión de refundación de la política “desde abajo” y de movilizar a los actores sociales clásicos, e incluso a nuevos sujetos, en lo que ha venido a conocerse como el movimiento o concepción expansiva de los derechos humanos. Para los republicanos, como movimiento revitalizador político, la ciudadanía activa en la vida pública no es tanto el ejercicio de unos derechos garantizados en el marco del Estado liberal clásico, sino la vida social como interacción participativa. Los republicanos conciben que, ante la hegemonía cultural conservadora, especialmente ejercida por los llamados *neocon*, la única alternativa no es la *tercera vía* ni la socialdemocracia clásica, sino la radicalización del liberalismo democrático.

D. La perspectiva socialdemócrata

Esta perspectiva, que algunos preferirían llamar socialista, pero otros remitirían a un liberalismo social, no es otra en nuestra pretensión, que el llamado “modelo social” europeo, por usar la expresión de Delors. En esta perspectiva confluyen tres tradiciones, la liberal-social, la socialista democrática y la cristianodemócrata. Por ser las más cercanas a nuestro modelo constitucional y, en cierta manera, a la perspectiva desde la que nos situamos en esta reflexión, nos resulta más difícil decir algo que la diferencie suficientemente de cuanto hemos declarado. La característica más relevante de esta concepción de la ciudadanía es la afirmación de la igualdad como horizonte permanente de búsqueda, a través de la cohesión social y la redistribución de renta. El ejercicio de la ciudadanía se expresa y queda condicionado a su vez por la posibilidad de acercar equitativamente (Rawls) las posiciones de partida de los actores sociales, y por el ejercicio de la responsabilidad en las decisiones en los ámbitos económico-empresariales y sociales. Dentro de la perspectiva socialdemócrata, aunque con su especificidad germana, adquirió fuerza la defensa de un “patriotismo constitucional” que realizó Habermas, como forma de adhesión de los ciudadanos a un marco político común e igual para todos, conformado por los principios constitucionales interpretados desde la experiencia histórica nacional.

2.2. La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo

Desde 1997 el Consejo de Europa viene desarrollando su proyecto de Educación para la Ciudadanía Democrática; más tarde, la estrategia de Lisboa (2001) marcó como objetivos la inclusión social y la ciudadanía, para la que el sistema educativo se convierte en uno de los instrumentos esenciales para transmitir y enseñar los principios de equidad, inclusión y cohesión social y ciudadanía activa. Más tarde, en 2004 la Comisión Europea identificó el desarrollo de la ciudadanía europea como una de las principales prioridades de acción de la UE para promover el sentido y la participación de la ciudadanía, y el año siguiente (2005) fue declarado "Año europeo de la Ciudadanía a través de la educación".

La UE concibe una EpC cuyo fin es garantizar que los jóvenes se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en que viven⁹. En un reciente informe de la UE se reconoce que, aunque los objetivos y contenidos de la EpC son sumamente variados, hay tres temas que tienen un interés especial para los alumnos: *cultura política, pensamiento crítico (actitudes y valores) y participación activa*.

Las recientes ampliaciones de la UE han hecho que el concepto de ciudadanía adquiera un lugar cada vez más destacado en su agenda política. Europa afronta la tarea de constituir una ciudadanía responsable en una sociedad democrática "por el bien de la cohesión social y de la identidad europea"¹⁰. Como afirmaba en el prólogo el Comisario europeo de Educación, Formación, Cultura y Multilingüismo, el eslovaco Ján Figel':

*El desarrollo de un comportamiento cívico responsable puede fomentarse desde una edad muy temprana. La educación para la ciudadanía, que incluye el aprendizaje de los derechos y deberes de los ciudadanos, el respeto por los valores democráticos y por los derechos humanos, y la importancia de la solidaridad, tolerancia y participación en una sociedad democrática, está considerada como un instrumento para que niños y jóvenes se conviertan en ciudadanos responsables y activos*¹¹.

En Europa coexisten diversos modelos organizativos de EpC, que podríamos agrupar para mayor claridad en cinco: asignatura independiente obligatoria, asignatura independiente optativa (a elegir obligatoriamente por los alumnos entre varias optativas), asignatura opcional (a elegir sólo por los que quieran), materia integrada en otras asignaturas (frecuentemente en historia o en estudios sociales) y tema de educación transversal. En educación primaria predominan estas dos últimas opciones (integración en otras asignaturas o transversalidad) y sólo dos países (Rumania y en la pequeña región oriental germano parlante de Bélgica) la conciben como asignatura independiente. En educación secundaria, sin embargo, cambia la situación. En muchos países, como Inglaterra, Malta, República Checa, Noruega, Eslovaquia, Austria,

⁹ UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE (2005), *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, 89 pp., consultada por internet: <http://www.mec.e/cide/>. Se trata de un documento de la Red Eurydice de información en educación. Según el citado informe, este concepto es afirmado en la Ley fundamental (*Grundgesetz*) de Bonn de 1949: "Todos los alemanes tienen en cualquier Estado iguales derechos y obligaciones cívicas" (a. 33.1).

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid., p. 3.

Eslovenia, Estonia, Grecia, Chipre, Luxemburgo, Polonia, Suecia, Irlanda, Letonia, Lituania, Portugal, Rumania, Francia y Bulgaria, la EpC tiene existencia como asignatura independiente, aunque de forma diferente, según se trate de la educación secundaria elemental o la superior, coexistiendo en la mayoría de los casos con los otros dos modelos: integración en otras asignaturas o transversalidad. En resumen, en cualquiera de sus modalidades la EpC está presente en Europa en la etapa comprendida entre 12 y 16 años, con variadas formas de inserción y organización curriculares.

3. Modelos de educación para la ciudadanía

En esta parte pretendemos hacer un poco de luz sobre cinco modos posibles de entender la EpC. Es obvio que se trata de una primera aproximación, además bastante formal y, por tanto, reductora de matices y especificidades en aras de la claridad expositiva. Aun así nos parece que la consideración conjunta de estos modelos puede ser gran utilidad para el debate sobre EpC.

A. La educación constitucional

En la descripción de esta primera propuesta podemos reconocer la aportación de uno de los padres constituyentes y mentor de la educación para la ciudadanía, Gregorio Peces-Barba¹². Independientemente de una relación directa de este profesor con la propuesta ministerial incluida en la LOE, lo cierto que él ha impulsado un pensamiento favorable a la laicidad escolar del Estado y a la autonomía de éste respecto a las confesiones religiosas, y que ha descrito una posición sobre EpC que puede condensarse en los siguientes aspectos:

Mi propuesta parte de la competencia plena de las autoridades públicas para fijar esos contenidos mínimos de la educación para la ciudadanía. El primer bloque debe partir de la distinción entre la ética pública y la ética privada y del análisis de los contenidos de la ética pública democrática. (...) El segundo bloque debe desarrollar las relaciones entre el poder democrático y su Derecho. (...) El tercer bloque debe ocuparse de los modelos de casos difíciles. (...) Finalmente [el cuarto bloque], la educación para la ciudadanía debe situarse en el marco europeo, en el valor y en las instituciones de la Unión Europea, que es nuestro entorno institucional, social y cultural¹³.

Concluye Peces-Barba que "nadie debe temer a esos contenidos ni afirmar que pretenden una manipulación ideológica. Al contrario, son esenciales para afirmar y fortalecer la democracia y la Constitución en la formación de las generaciones futuras"¹⁴.

¹² G. PECES-BARBA MARTÍNEZ (2006) "La educación para la ciudadanía": *El País*, 18-IX-2006, p. 17. El autor, profesor de Filosofía del Derecho y Rector hasta hace poco de la Universidad Carlos III de Madrid, asevera que le "gustaría haber influido en ese nacimiento concreto [de EpC], pero lo cierto es que no he participado en él y tampoco me han preguntado por posibles contenidos", en *El País*, 18-IX-2006.

¹³ G. PECES-BARBA MARTÍNEZ (2006) art. cit.

¹⁴ *Ibid.*

B. El “constructivismo identitario”

Esta segunda opción, fuertemente apoyada en algunos ámbitos educativos, parte de la construcción social de la ciudadanía como proceso abierto. Para esta perspectiva, la ciudadanía no sería tanto un estatuto (fundamentalmente legal y jurídico, aunque también político) que el alumno y el ciudadano aceptan pasivamente, sino un proceso en el que la identidad personal y social se va construyendo por el ejercicio de los roles sociales propios y de los otros. Conocerse y reconocerse en relación con uno mismo, con el otro y con los otros; afirmar la propia identidad y elegir las posibles orientaciones de los procesos de identificación complejos, propios de nuestra sociedad, y favorecer el reconocimiento de los otros y de sus identidades en una sociedad plural y evolutiva, serían acentos esenciales de este modelo. Este modelo pretende que los alumnos sean capaces de adquirir una identidad cívica, un sentimiento de individuos vinculados como miembros de comunidad política y, finalmente, una tolerancia básica para al diálogo multicultural.

C. El “laicismo agnóstico” excluyente

El laicismo excluyente parte del racionalismo agnóstico, es decir de la confianza radical en la capacidad de la razón para hacerse cargo de la realidad. De ahí se deriva una afirmación expresa del valor de la neutralidad religiosa. El laicismo excluyente necesita el soporte del Estado, como poder abstracto y máxima racionalización del conflicto social originario, que es capaz de imponer su visión, excluyendo de la confrontación pública otras visiones, precisamente en defensa del principio de neutralidad. En lo esencial, el laicismo excluyente afirma por encima de todo la diferenciación de espacios público y privado, considerando la religión como un asunto totalmente perteneciente a este segundo ámbito. La privatización de la religión no va contra el reconocimiento del derecho fundamental de cualquier ciudadano a profesar sus creencias y celebrar el culto correspondiente (que garantiza con fuerza precisamente la laicidad), pero sí en contra de la pretensión de cualquier iglesia o confesión de intentar siquiera intervenir en el ámbito público. Por el contrario, en éste es la llamada “laicidad republicana”, es decir, la afirmación del principio de igualdad fundado en la voluntad general de los ciudadanos y encarnado por el Estado como poder abstracto, el elemento unificador de la vida social¹⁵.

¹⁵ Dentro de esta concepción de laicidad, existen corrientes que promueven una interpretación de la misma menos neutral y más beligerante. No cabe duda de que el proyecto ministerial de EpC puede ser leído desde esta interpretación. En esa línea, el 4 de diciembre de 2006, la Secretaría de libertades públicas de la Comisión ejecutiva federal del PSOE hizo público en Málaga un documento, titulado *Constitución, Laicidad y Educación para la Ciudadanía*, donde se afirmaba, entre otras cosas, lo siguiente: “la laicidad es el espacio de integración”; “sin laicidad no habría nuevos derechos de ciudadanía, serían delitos civiles algunas libertades”; “los fundamentalismos monoteístas o religiosos siembran fronteras entre los ciudadanos”; asimismo se postulaba que la laicidad debe excluir a las religiones, para “evitar la proliferación de conductas nada acordes con la formación de conciencias libres y críticas y con el cultivo de las virtudes cívicas” e impedir la “preeminencia de creencias”, las imposiciones, la mediatización de la voluntad ciudadana y la subordinación “a ningún credo o jerarquía religiosa” etc. “Cristianos Socialistas” del PSOE aprobaron, semanas más tarde, un documento *Pacto por una laicidad incluyente*, ofreciendo una voz más matizada sobre un problema que cada día que pasa viene haciéndose más agudo y confuso (puede verse nuestro dossier “El debate de la laicidad en España: tres textos”: *RFS* 61 (2006) 647–665; los citados textos del PSOE en pp 648–650). Como subraya González de Cardedal “el programa de esa asignatura surge cronológica y genéticamente de los mismos grupos que a la vez hacen el Manifiesto del partido socialista donde se acusa, por ejemplo, a la religión de ser incapaz de vivir en democracia y se identifican los monoteísmos con los fundamentalismos” (O. GONZÁLEZ DE CARDEDAL (2007) “La prueba de la verdad (Sobre la asignatura de Educación para la Ciudadanía)”: *ABC*, 29-VI-2007, p. 3).

La propuesta de entender la EpC que hemos llamado “laicismo agnóstico”, para diferenciarla del “laicismo religioso” (*religión civil*), tiene el propósito confesado de introducir el laicismo como el único elemento común compartido para toda la sociedad, que excluye cualquier otra referencia a culturas, ideas y creencias. Esta línea supone que la sociedad es laica y que la fortaleza del vínculo social depende del pacto laico en la escuela. Ésta parte del modelo originario francés de escuela republicana, aunque sean pocos ya los que hoy, incluso en Francia, aceptan ese modelo puro.

Los que afirmamos que el Estado es laico, queremos afirmar con la misma claridad que la sociedad no lo es. La sociedad civil no es laica, es plural, pluriconfesional en concreto, y, dentro de ella, la escuela no pertenece al Estado, sino a la sociedad. Entendemos la laicidad del Estado como una laicidad incluyente o positiva según la define la Constitución española (art. 16), de apoyo a las personas en sus creencias y de cooperación positiva con las confesiones ¹⁶.

D. El “laicismo religioso” como religión civil

Junto al laicismo excluyente de las religiones, ha existido otra forma de laicismo en el mundo occidental, el laicismo religioso que está en el origen de lo que se conoce como “religión civil”. Los padres fundadores de los Estados Unidos dieron origen a una república que excluía una religión oficial y a las iglesias de tener cualquier tipo de carácter estatal, pero esta primera formulación laica no tiene como consecuencia la exclusión de la religión de la vida pública, ni la privatización de las iglesias y confesiones religiosas; al contrario, se considera que el “éthos” público es alimentado y formulado a partir de la convergencia de las diferentes tradiciones religiosas. Algunos han llamado a esta formulación “laicismo religioso”, puesto que es capaz de formular una “religión civil” como elemento de identificación afectiva y de cohesión social de un pueblo, con sus expresiones simbólicas y rituales. Educar para la ciudadanía desde el laicismo religioso incluiría, como mínimo, dos aspectos: el aprendizaje de los elementos fundamentales de la “religión civil” y el aprendizaje del diálogo intercultural e interreligioso que exige esa convivencia plural de distintas ideas y creencias. Como el laicismo excluyente, éste adopta formas religiosas para socializar y expresa la vinculación social en una forma compartida, pero en esta ocasión no excluye a priori cualquier referencia religiosa, sino que las da por aceptables y socialmente relevantes.

E. El cosmopolitismo cívico

Esta quinta posición quizá esté menos explícitamente presente en el actual debate, aunque puede alcanzar pronto cierto papel por razones obvias. Educar para ser *ciudadanos del mundo* no es sólo una bella frase, sino que para algunos agentes educativos y sociales, ésta sería la verda-

¹⁶ Sobre la laicidad últimamente se ha producido un interesante debate en la sociedad española, del que son buenos testimonios los interesantes escritos de A. GARCÍA-SANTESMASES (2007) *Laicismo, agnosticismo y fundamentalismo*, Madrid, Biblioteca Nueva; J. M. SETIÉN (2007) *Laicidad del Estado e Iglesia*, Madrid, PPC; J. A. PÉREZ TAPIAS (2007) “Laicidad, emancipación y reconocimiento: otro proyecto inacabado de la modernidad”, en J. A. PÉREZ TAPIAS (2007) *Del bienestar a la justicia. Aportaciones para una ciudadanía intercultural*, pp. 289–338; y L. FEITO (ed.) (2007) *Encuentros y tensiones entre ideologías*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas.

dera razón de ser de la EpC. Una organización, tan presente en la sociedad española y con un acrecentado y continuado prestigio como INTERMÓN OXFAM ha presentado todas sus iniciativas y proyectos bajo el lema "Hacia una Ciudadanía Global". No cabe duda de que tres hechos que tienen relación entre sí (mundialización económica, migraciones a nuestro país, donde hemos alcanzado ya el 10% de población de origen no español, y nuevas tecnologías informativas y de la comunicación) hacen que nuestra educación ya no tenga como referencia primordial la pertenencia a un Estado nacional delimitado por un territorio y basado en la soberanía política. Los Estados nacionales seguirán existiendo, pero el concepto de ciudadanía va evolucionando y ésta cada vez más se hace mundial, no tanto en lo jurídico-formal, cuanto en sus contenidos materiales y en las dinámicas creadoras de sus factores integrantes y valores profundos.

Para quienes defienden esta posición, el concepto de ciudadanía ligado al de nacionalidad resulta claramente insuficiente y restrictivo. La multiculturalidad como hecho y las desigualdades económico-sociales entre Norte y Sur nos obligan a avanzar hacia un concepto más integrador e inclusivo de ciudadanía global. Desde la escuela se han de potenciar las capacidades de los alumnos para comprender e interpretar la realidad, y transformar las relaciones de las personas y de los pueblos a partir de las nuevas sensibilidades interculturales, medioambientales, igualitarias y solidarias. "Ciudadanía global", como es presentada por alguna de las entidades y grupos promotores de esta concepción, pretende que esta perspectiva global se integre de forma transversal en la educación. Uno de estos actores, INTERMÓN OXFAM, afirma, coherentemente con estos presupuestos:

*Creemos que esto [una educación que ofrezca comprensión de los problemas y búsqueda creativa de soluciones] sólo es posible a partir de una nueva concepción de la ciudadanía que trascienda la perspectiva cívica y plantee los derechos y las responsabilidades en el marco global y colectivo*¹⁷.

Educar desde esta perspectiva cosmopolita global implica hacerlo desde una visión integral de la persona. A los cuatro pilares del mencionado *Informe Delors*, desde este modelo se propone sumar un quinto pilar dirigido a la construcción de un mundo más justo: "aprender a transformar". Parece claro que nos encontramos con un modelo, diferente de los anteriores, que plantea una novedad importante en el actual panorama educativo. En las administraciones públicas se están desarrollando interesantes trabajos en este momento sobre "Educación para el desarrollo", en colaboración con ONGD de cooperación, que nos parecen una perspectiva a tener en cuenta para este modelo.

¹⁷ INTERMÓN OXFAM, "Hacia una ciudadanía global", documento de trabajo (septiembre 2005); cf., asimismo, "La aportación de Intermón Oxfam en el marco de la Ley Orgánica de Educación (LOE)" (abril 2006).

4. La propuesta actual de Educación para la Ciudadanía

4.1. No es un tema nuevo: algunos antecedentes

Los objetivos y contenidos de EpC no son totalmente nuevos en el sistema educativo español. Antes de la guerra de España ya existieron en los planes de estudio de bachillerato unos llamados "Rudimentos de Ética y Derecho". Durante la dictadura franquista existieron varias fórmulas: primero la formación patriótica, luego la formación política (con algunos apreciables resultados formativos); posteriormente, se introdujo una llamada "Formación del espíritu nacional" (la llama FEN) y con la Ley general de educación de 1970 una "Educación cívica" en la etapa de educación general básica (educación general básica, entre los 7 y los 14 años), e incluso años antes había habido una enseñanza de la doctrina social de la Iglesia en el último curso de bachillerato.

Más tarde, tras la aprobación de la Constitución se introdujo una hora semanal en 3º de bachillerato (16-17 años) de "Ordenamiento constitucional", habitualmente unido a la Historia de España, y en 1983 en la reforma experimental de las enseñanzas medias, una "Educación para la convivencia" en 1º de bachillerato (14-15 años). La Ley que ordenaba el sistema educativo (LOGSE, 1990) no incluyó una asignatura específica sino que concibió este tipo de enseñanzas a través de los llamados temas (o ejes) transversales en todas las etapas: primaria (6-12 años) y secundaria (14-18 años), aunque sí introdujo una asignatura común y obligatoria de "Vida moral y reflexión ética" en 4º de educación secundaria obligatoria (15-16 años), que aún se imparte y que, de forma no muy clara, ha quedado integrada en la EpC, reformulada ahora como "Educación ético-cívica" en la LOE. Por último, siendo ministro de Educación M. Rajoy en 1999, hubo un proyecto nonato de articular un área común de "Educación en valores" con dos modalidades optativas, una no confesional llamada "Valores cívicos" y otra de "Enseñanza religiosa" según cada una de las confesiones.

Por otro lado, es bien conocido que, desde 1979 de forma experimental y de forma generalizada desde octubre de 1980, en el bachillerato (14-17 años) se ha impartido una asignatura llamada "Ética y moral" o simplemente "Ética" para aquellos alumnos que no cursaban Religión y moral católica. Esta asignatura ha seguido, sin embargo, bastante de cerca las vicisitudes de la enseñanza de la religión¹⁸, y ha estado vigente hasta que se ha llegado a la total implantación de la LOGSE.

Este recorrido, que no pretendía ser exhaustivo ni excesivamente preciso¹⁹, parece útil para comprender que éste es un tema antiguo, que ha estado gravado con cierta connotación política desde la época franquista sin haber alcanzado nunca una mediana estabilidad. En esas coordenadas hay que enmarcar el debate abierto por la reciente LOE.

¹⁸ A este tema nos referimos en un editorial anterior, "La enseñanza de la religión en la escuela: una solución posible": RFS 59 (2004) 239-276.

¹⁹ Desde una perspectiva sociológico-política se hace eco de este mismo proceso J. BENEDICTO (2004) "La construcción de la ciudadanía democrática en España (1977-2004): de la institucionalización a las prácticas": *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* n. 114 (abril-junio 2006) 103-136.

4.2. La propuesta de la LOE y algunos desarrollos ulteriores

La *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 3 mayo 2006²⁰) presenta ya en su preámbulo la EpC como una importante novedad:

Una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la EpC en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación.

La finalidad de esta EpC se formula en el mismo preámbulo como:

ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global.

La EpC pretende contribuir, según la LOE, a la promoción de “una ciudadanía democrática como parte del conjunto de los objetivos y actividades educativas”²¹, siguiendo recomendaciones de la UE, que incluye como objetivo de los sistemas educativos “velar por que se promueva el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa”²². La EpC se basa en una recomendación del Consejo de Europa y en los artículos 1.1 y 14 de la Constitución española, así como el 27.2, que establece que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales. La EpC tiene como ejes las “recomendaciones internacionales y el mandato constitucional”. De esta nueva materia se dice también que sus “contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa”.

Ya en el cuerpo de la LOE, la EpC se articula en cuatro materias complementarias:

- En el tercer ciclo de primaria se introduce una “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, de la que se dice que en ella “se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres” (art. 18.3).
- En uno de los tres cursos de secundaria se introduce igualmente una “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, de la que se dice también que en ella “se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres” (art. 24.3).
- En cuarto curso de secundaria figura una “Educación ético-cívica” (art. 25.1).

²⁰ Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE n. 106 (4-V-2006) 17158-17207.

²¹ R. D. 1631, de 29-XII-2006 (BOE de 5-I-2007) p. 715.

²² R. D. 1631, de 29-XII-2006 (BOE de 5-I-2007) p. 715, citando la Recomendación 2002/12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa.

- Por fin, entre las materias comunes a todas las modalidades de bachillerato se incluye una “Filosofía y ciudadanía” (art. 34.6).

Para comprender mejor el alcance y contenidos de estas materias, especialmente en primaria y secundaria, es útil examinar los reales decretos que han desarrollado la LOE ²³. Aunque hay ligeras diferencias, comprensibles por el distinto nivel educativo en que se mueve cada uno, las coincidencias son manifiestas, de modo que en muchos momentos ambos tienen hasta la misma redacción literal.

En ambos existe una clara preocupación por apoyar la EpC en recomendaciones de organismos internacionales, así como en la Constitución española. En el decreto sobre secundaria se recuerda cómo la Unión Europea incluye entre los objetivos de los sistemas educativos el “velar por que se promueva realmente, entre la comunidad escolar, el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa”, en la misma línea que va la Recomendación (2002) 12 del Consejo de ministros del Consejo de Europa. En cuanto a la Constitución española, se citan su artículo 1.1 (libertad, justicia, igualdad y pluralismo político, como valores que deben sustentar la convivencia social) y el artículo 14 (igualdad de todos ante la ley y rechazo de cualquier discriminación) ²⁴.

Tampoco se olvida el justificar la competencia del Estado para intervenir en este campo educativo:

Respecto a las obligaciones del Estado en la formación de todos los ciudadanos y ciudadanas en valores y virtudes cívicas que favorezcan la cohesión social, el artículo 27.2. dice que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales, que debe interpretarse según lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España ²⁵.

Los decretos se ocupan también de mostrar en qué manera contribuye la EpC a la adquisición de las ocho competencias básicas que se establecen para toda esta etapa educativa. Se mencionan concretamente tres ²⁶:

- Contribuye directamente al desarrollo de la competencia 5 (*competencia social y ciudadana*), que se refiere a la comprensión de la realidad social en que se vive, la cooperación, la

²³ Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, BOE n. 293 (8-XII-2006) 43053-4102; Real decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE n. 5 (5-I-2007) 767-773. En las órdenes de la Consejería de educación de la Junta de Andalucía que desarrollan el currículo de educación primaria y secundaria, la única indicación explícita sobre EpC está referida al conocimiento del “funcionamiento de las instituciones” políticas y del Estatuto de autonomía para Andalucía, cfr. BOJA n. 171 (30-VIII-2007) 6 y 26.

²⁴ Cf. Decreto Secundaria, 715; en términos parecidos, el Decreto Primaria, 43080.

²⁵ Decreto Secundaria, 715.

²⁶ Cf. Decreto Secundaria, 717-718; Decreto Primaria, 43081.

convivencia y el ejercicio de la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como a la contribución a la mejora social.

- Más indirectamente contribuye también a la competencia 7 (*competencia para aprender a aprender*), que se refiere a la conciencia de las propias capacidades, de lo que es necesario aprender y de cómo se aprende.
- Y contribuye también indirectamente a la competencia 8 (*autonomía e iniciativa personal*), que se refiere a la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas (responsabilidad, perseverancia, conocimiento de sí mismo, etc.), así como la capacidad de demorar la satisfacción de necesidades inmediatas, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Analizar los objetivos y contenidos de la EpC en los diferentes cursos sería prolijo en este momento. Bastará recordar que la “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” de Secundaria parte de los aspectos relacionados con las relaciones humanas, bien sean las interpersonales, las familiares o las sociales; estudia luego los deberes y derechos ciudadanos; a continuación introduce al alumno en el conocimiento de las sociedades democráticas; enmarca finalmente la ciudadanía en un mundo global ²⁷.

4.3. Una valoración desde los presupuestos establecidos más arriba

En el apartado anterior nos hemos limitado a presentar la propuesta hecha por el ministerio a través de la LOE y de los dos reales decretos que la desarrollan. Posteriormente ha surgido un amplio debate, que no se ha limitado a la propuesta ministerial, sino que se ha visto reforzado por algunas de las diferentes iniciativas de las comunidades autónomas orientadas a la aplicación de la ley según las competencias propias de éstas.

Con estos datos, y adelantándonos en parte a nuestras propuestas conclusivas, podemos ya avanzar algunas valoraciones.

1. No dudamos de la legitimidad de los poderes del Estado para establecer una EpC con carácter de fuerza legal para todos los ciudadanos. Evidentemente esto no significa que cualquier modelo de EpC sea igualmente valioso o conveniente, a nuestro juicio.
2. Cabe advertir, de hecho, un cierto deslizamiento en los contenidos. La propuesta inicial (y los documentos de los organismos internacionales que se aducían en su apoyo) se referían al régimen democrático, a la ciudadanía democrática y a los derechos humanos. En los decretos aparecen ya otras dimensiones, relacionadas con lo afectivo-convivial, que supone una orientación psicológico-social, bastante ajena al enfoque socio-político inicial. Estas líneas se han visto acentuadas en algunas propuestas, todavía no oficiales, de ciertas comunidades autónomas, y llevadas a expresiones más radicales por determinados colectivos sociales y editoriales. Un reflejo de todo ello es la diversidad de los manuales que han visto la luz en estos últimos meses, con orientaciones ideológicas bien distintas.

²⁷ Cf. Decreto Secundaria, 716; los contenidos, desarrollados en 5 bloques, están en pp. 718-719.

3. Esa (¿pretendida?) ambigüedad de la propuesta ministerial, no sólo ha derivado en la caótica situación descrita, sino que ha contribuido a impedir un consenso básico entre las diversas fuerzas políticas. Una vez más, nuestros políticos (todos, sin excepción) han sido incapaces de llegar al tan deseado consenso en tema de tal trascendencia como es el educativo. Esta incapacidad es muestra suficiente de que la propuesta ministerial no se limita al consenso en que se apoyó nuestra Constitución, a pesar de las declaraciones ya mencionadas.
4. Desde un punto de vista más técnico, y tras estudiar la inspiración de los citados decretos que desarrollan la LOE, nos ha parecido que a la propuesta educativa que se ha presentado le falta un criterio interno de ordenación disciplinar (epistemológica). En la formulación de objetivos, propuesta de contenidos, criterios de evaluación, etc., se observa, no sólo una pluralidad de fuentes inspiradoras (que puede explicarse como fruto de determinados acuerdos) sino una falta de ordenación interna y una carencia de claridad epistemológica sobre el concepto de ciudadanía que se propone educar: es un concepto tan ambiguo y tan amplio de ciudadanía que difícilmente podrá servir como base de la tarea de "educar para vivir juntos". Este bajo perfil epistemológico y didáctico permite desarrollos divergentes y aun contrapuestos de la EpC: caben demasiadas cosas y muy diferentes en la EpC que se nos propone.

4.4. Posición del episcopado español y de otros grupos eclesiales

Sabemos que el tema educativo se cuenta entre los que más han preocupado al episcopado español en las últimas décadas, desde la misma de la Ley general de Educación de 1970 y la discusión de la Constitución de 1978. La LOE no ha sido una excepción. Han sido frecuentes las intervenciones de los obispos desde que el actual gobierno socialista hizo pública para el debate su propuesta "Una educación para todos y entre todos" (2004). Los trámites parlamentarios que han precedido a la LOE han estado acompañados de distintas manifestaciones oficiales de la Conferencia episcopal (CEE); las más importantes han sido:

- "Sobre el anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación". Comunicado del Comité ejecutivo de la CEE (31 marzo 2005).
- "Ante el Proyecto de la Ley Orgánica de Educación". Comunicado de la Comisión Permanente de la CEE (28 septiembre 2005).
- "Grave preocupación por la LOE enmendada". Nota del Comité ejecutivo de la CEE (15 diciembre 2005).
- "La Ley Orgánica de Educación (LOE), los Reales Decretos que la desarrollan y los derechos fundamentales de padres y escuelas". Comisión Permanente de la CEE (28 febrero 2007).
- "Nueva declaración sobre la ley orgánica de educación (LOE) y sus desarrollos: profesores de religión y ciudadanía". Comisión Permanente de la CEE (20 junio 2007).

Las preocupaciones de los obispos se referían a diferentes puntos, todos ellos dignos de consideración. Los enumeramos simplemente ya que no son objeto directo del asunto que nos ocupa en estas páginas:

- La consideración de la educación sólo como servicio público reduce la enseñanza de iniciativa social a una concesión del Estado, violentando el principio de subsidiariedad.
- Las dificultades para el ejercicio del derecho de los padres a educar a sus hijos de acuerdo con sus convicciones morales y religiosas.
- El tratamiento de la asignatura de religión en el currículo escolar.
- El tratamiento de los profesores de religión y su estatus laboral.

En los cinco pronunciamientos episcopales citados hay una atención muy marcada a la EpC, que, como la misma ley reconoce, es una importante novedad de la LOE. Todos estos documentos coinciden con matices en la sospecha sobre esa EpC. Lo expresa así por ejemplo la nota de diciembre de 2005:

Como no se aclaran de modo preciso cuáles sean su finalidad y sus contenidos, persiste la posibilidad de que el Estado imponga a todos, por este medio, una formación moral al margen de la libre elección de los padres y de los centros, con lo que se vulneraría el derecho de libre elección en este campo (Constitución Española, art. 27. 1) y también el de libertad ideológica y religiosa (Constitución Española, art. 16. 1)²⁸.

En la tercera parte de esa nota, dedicada a las orientaciones para el discernimiento, los obispos recuerdan que los ciudadanos han de buscar la verdad sobre el hombre, de acuerdo a la recta formación de su conciencia, ayudados por la familia y guiados por el patrimonio cultural y religioso de su sociedad. A continuación añaden que no corresponde a las instituciones políticas “determinar ni condicionar las convicciones religiosas y morales de cada persona”, pues, en una verdadera democracia

no son las instituciones políticas las que configuran las convicciones personales de los ciudadanos, sino que es exactamente al contrario: son los ciudadanos quienes han de conformar las instituciones políticas y actuar en ellas según sus propias convicciones morales, de acuerdo con su conciencia, siempre en favor del bien común (ibid. n. 53).

Esta sospecha se confirma con los reales decretos de desarrollo de la LOE de diciembre de 2006 (a los que responde la nota episcopal de febrero de 2007), y posteriormente con la publicación de las correspondientes disposiciones de las comunidades autónomas y de algunos manuales sobre la materia (a ellos se refiere la nota de junio de 2007).

Los obispos admiten “que la educación de la conciencia no debe quedar excluida de la tarea educativa”. Pero puntualizan a renglón seguido que la formación de la conciencia moral no es competencia del Estado. Y añaden: “la autoridad pública no puede imponer ninguna moral a todos: ni una supuestamente mayoritaria, ni la católica, ni ninguna otra”. Corresponde a los padres y a la escuela el derecho y el deber de la educación de las conciencias. Y han de hacerlo

²⁸ Ya entonces los obispos apuntaban: *Ha de quedar claro que esta asignatura no se convertirá, por ejemplo, en un medio de indoctrinación obligatoria en la “ideología del género”, a la que el texto enmendado de la LOE hace ahora alusión en la exposición de motivos.*

sólo con las limitaciones derivadas de la dignidad de la persona y del justo orden público ²⁹.

A lo que se oponen los obispos no es a la EpC, sino a la forma concreta como ha sido desarrollada en los Decretos posteriores y en la normativa de las Comunidades autónomas:

Hablamos de esta Educación para la ciudadanía. Otra diferente, que no hubiera invadido el campo de la formación de la conciencia y se hubiera atenido, por ejemplo, a la explicación del ordenamiento constitucional y de las declaraciones universales de los derechos humanos, hubiera sido aceptable e incluso, tal vez, deseable ³⁰.

¿Qué es lo que los obispos rechazan del enfoque que se está dando de hecho a la EpC? Lo expresa con toda precisión la Nota de 28 de febrero de 2007: el relativismo moral y la ideología de género ³¹.

El relativismo moral es una preocupación común a muchos en la sociedad actual. Los obispos lo expresan en ese documento, demasiado escuetamente quizás, denunciando cómo “la *verdad* no juega papel alguno en los decretos que desarrollan sus contenidos”. El fondo de la cuestión es, sin duda, el de la fundamentación de los valores y de los principios morales: el soslayarla sistemáticamente, por las dificultades que entraña darle una respuesta convincente para todos, está conduciendo de hecho a un creciente relativismo moral ³².

En otras intervenciones de la Conferencia episcopal reaparece esta preocupación, que tan presente está también en Benedicto XVI (como lo estuvo en Juan Pablo II). Y se la pone en relación con el laicismo que va configurando nuestra sociedad frente a los valores tradicionales de nuestra cultura. Admitido que la moral cristiana no puede ya ser común a toda la sociedad, se invoca “la ley natural, fundada en la recta razón y en el patrimonio espiritual y moral históricamente acumulado por las sociedades”, cuyo olvido “debilita los fundamentos de la justicia y deteriora la vida de las personas y de la sociedad entera” ³³.

²⁹ Nota de la Comisión Permanente de 28 febrero de 2007, n. 10.

³⁰ Nota de la Comisión Permanente de 20 de junio de 2007, n. 11.

³¹ Nota de la Comisión Permanente de 28 febrero de 2007, n. 11-12.

³² En el documento sobre la laicidad del plenario episcopal, publicado el 23 de noviembre de 2006, fruto al parecer de un difícil y laborioso consenso entre posiciones diferentes, se hacía el siguiente análisis: Nos encontramos ante una “nueva oleada de laicismo que arrastra a muchos a pensar que sólo sería racionalmente válido lo experimentable y mensurable, o lo susceptible de ser construido por el ser humano, y que les induce a hacer de la libertad individual un valor absoluto, al que todos los demás tendrían que someterse. (...) Una determinada cultura moderna, que pretendía engrandecer al hombre, colocándolo en el centro de todo, termina paradójicamente por reducirlo a un mero fruto del azar, impersonal, efímero y, en definitiva, irracional: una nueva expresión del nihilismo. Sin referencias al verdadero Absoluto, la ética queda reducida a algo relativo y mudable, sin fundamento suficiente, ni consecuencias personales y sociales determinantes. (...) Se diría que se pretende construir artificialmente una sociedad sin referencias religiosas (...)” Nn. 12-13; cfr. CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, <http://www.conferenciaepiscopal.es>. Para el contexto posterior al documento y algunas intervenciones, cfr. “El debate de la laicidad en España: tres textos”: RFS 61 (2006) 647-665.

³³ Cf. *Orientaciones morales ante la situación actual de España. Instrucción Pastoral de la LXXXVIII Asamblea Plenaria de la CEE* (23 noviembre 2006), n. 17.

Ante esta situación los obispos invitan a todos "a actuar de modo responsable y comprometido" porque "la gravedad de la situación no permite posturas pasivas ni acomodaticias". Sin embargo, expresamente afirman que, de entre los medios posibles para actuar, no quieren mencionar ninguno en particular, aunque ninguno puede ser excluido a priori ³⁴.

A nadie que haya seguido el debate en los medios escapará que ninguna de las notas oficiales de la Conferencia episcopal menciona la objeción de conciencia como medio para responder a la EpC. Se sabe además, de fuentes autorizadas, que esta mención fue discutida y expresamente excluida en las dos notas de la Comisión Permanente de febrero y junio de 2007.

No nos parece necesario entrar en la conveniencia o inconveniencia de optar por la objeción de conciencia ni en los problemas que tal opción acarrearía. Parece sin embargo oportuno dejar constancia que los medios se han esforzado por mostrar que los obispos españoles están en favor de esta fórmula, que algunos incluso la presentan como la única respuesta válida. Esta noticia, que tiene su fundamento en el hecho de que determinadas figuras relevantes del episcopado se han pronunciado en público y reiteradamente en favor de la objeción, ha sido utilizada por los medios y por otros colectivos sociales con diferentes intenciones: unos para denigrar a la Iglesia española y a sus obispos, otros para reforzar su fuerte beligerancia ante esta iniciativa del gobierno socialista.

En todo caso, el observador de lo que está pasando tendrá que reconocer que, en el seno mismo de la Conferencia Episcopal Española no existe una unanimidad sobre este punto: y por esa razón no ha sido incorporado a las notas oficiales que pretenden expresar lo que es el sentir dominante de los obispos.

Otra cuestión que encuentra eco en las intervenciones que estamos analizando es la compatibilidad de la EpC con el proyecto educativo ("carácter propio") de los centros católicos. Esto ocurriría no sólo en estos, que "se verían obligados a introducir en su programación una asignatura que no resulta coherente (...) según el actual currículo (...) con la Doctrina Social de la Iglesia", sino también en los centros educativos estatales, donde estudia una buena parte de los hijos de padres católicos, pues dichos centros perderían "su obligada neutralidad ideológica" ante los alumnos que cursan religión y moral católica, al imponerles una formación moral no elegida por ellos ³⁵.

De todos modos, los obispos reconocen que los alumnos de los centros católicos gozan "de la protección que el carácter propio otorga a quienes estudian en centros de iniciativa social católica" ³⁶. Es en esta línea en la que se ha movido la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE), aunque su posición y la estrategia desarrollada en este tema no siempre han sido bien comprendidas por una parte de algunos obispos, dando lugar a algunas declaraciones cruzadas.

³⁴ Nota de la Comisión Permanente de 20 de junio de 2007, n. 13.

³⁵ Nota de la Comisión Permanente de 20 de junio de 2007, n. 12.

³⁶ Ibid.

Como se sabe, la FERE representa a los religiosos y religiosas, titulares de centros educativos en España, que educan en sus centros entre un 40% y un 25% (dependiendo de las comunidades autónomas) de los alumnos escolarizados en el sistema educativo español. Puede decirse que la FERE es la organización mayoritaria y más representativa, por números y por tradición educativa, en el ámbito de los centros de iniciativa social en España, aunque muchos centros católicos o de inspiración cristiana no estén encuadrados en ella y existan además otros centros privados no confesionales.

Pues bien, la postura de la FERE ha consistido en garantizar ante los padres que la EpC se impartirá en sus centros de acuerdo con el carácter propio de los mismos. Es más, la FERE ha obtenido la confirmación de altas instancias del Ministerio de que esto podrá ser así. Sus contactos con éste se han orientado primero a influir en la formulación de la EpC con algunos logros importantes a finales de 2006, y después a conseguir que sus contenidos se adecuasen de verdad a lo que es educar a ciudadanos para vivir en un mundo plural y democrático, y a conseguir garantías para poder en todo caso enfocarla así en sus propios centros.

5. La aportación cristiana a la educación para la ciudadanía

Damos ahora un paso más para preguntarnos: ¿es capaz la tradición cristiana de aportar algo propio y valioso a una educación para la ciudadanía? Nuestra convicción es decididamente afirmativa y quisiéramos mostrar, aunque sea con brevedad, en qué la apoyamos y cómo la concretamos.

No es superfluo recordar que, hace ya más de cuarenta años, la Iglesia quiso que las comunidades cristianas prestasen gran atención a la educación cívica y política, especialmente de la juventud. Las afirmaciones del concilio Vaticano II fueron muy orientadoras:

*Hay que prestar gran atención a la educación cívica y política, que hoy día es particularmente necesaria para el pueblo, y sobre todo para la juventud, a fin de que todos los ciudadanos puedan cumplir su misión en la vida de la comunidad política*³⁷.

Por otra parte, las comunidades cristianas han mostrado, también en nuestra época, una capacidad renovada para ejercer la *imaginación social* y adelantarse a los acontecimientos. Porque, si no prevenimos a tiempo la emergencia de los nuevos problemas sociales, estos se habrán hecho demasiado graves cuando queramos actuar sobre ellos. ¿No es el problema de la desafección ciudadana, a la que desde la educación podemos contribuir a hacer frente, un problema de este tipo? El desarrollo de una nueva concepción de ciudadanía (y dentro de ella, la EpC a que nos venimos refiriendo) no es la solución de todos los problemas, pero sin la educación y la participación política de los ciudadanos los problemas no harán más que agravarse.

Pero para esto es preciso que los cristianos no se dejen llevar por los intentos de reducir la religión a cuestión privada y por los intensos procesos de secularización interna de la fe y la praxis

³⁷ Concilio Vaticano II (1965), Constitución pastoral *Gaudium et Spes*, n. 75e.

cristiana, que hacen irrelevante para la ciudad humana el *significado social* del Evangelio. Si los creyentes se dejan arrastrar por estas tendencias, la esperanza y el amor cristianos se irán convirtiendo en dimensiones irreales y virtuales de la fe eclesial.

Que la Iglesia se movilice de algún modo para contribuir a la EpC es una reacción bien coherente con esta encrucijada actual, intra y extraeclesial. Todos los grupos sociales cristianos, cualquiera que sea su estatuto eclesial, ejercen con *imaginación social* una tarea educadora en relación con las posibilidades humanas que están germinalmente ocultas en el entramado social.

Para ello es necesario que el mensaje cristiano se configure como un *humanismo integral y solidario*, y que así sea propuesto en nuestra sociedad: de este modo el cristianismo será verdadero sujeto constructor de ciudadanía, a la vez potencialmente crítico y lealmente cívico. Ese proyecto de *humanismo integral y solidario* se convertirá en fermento para elevar las posibilidades de humanidad y transformar, desde dentro, la realidad humana teniendo como referencia a Dios, el único horizonte desde el que se garantiza un sentido último al proyecto humano. A partir de ahí será el servicio del bien común la nota distintiva del proyecto cristiano de una educación para la ciudadanía.

La aportación cristiana a una EpC deberá realizarse, además, “según las exigencias dictadas por la prudencia”: la formación de las conciencias y el despliegue de todas las capacidades de esta virtud (caridad, audacia, sentido común, discreción) serán claves en la educación para la ciudadanía. Porque la prudencia, como actitud y como *virtud política cristiana fundamental*, capacita para tomar decisiones coherentes, con realismo y sentido de responsabilidad; la prudencia ayuda a decidir con sensatez, valentía y audacia sobre aquellas realizaciones que más contribuyen a la construcción del bien común. Podríamos decir que la prudencia es la medida de la actuación cristiana en la comunidad política, y que la educación ciudadana en la prudencia es una valiosa aportación que puede hacer la comunidad eclesial a la ciudad de los hombres.

Esta educación habría de orientarse a construir una ciudadanía cosmopolita y compleja³⁸ inscrita en un cuerpo político plural. Si el pluralismo es uno de los rasgos más determinantes de la sociedad moderna, el reciente proceso de globalización sitúa a estas sociedades modernas en un marco de dimensiones universales. He ahí las dos dimensiones que hay que articular para vivir como ciudadanos en nuestro mundo del siglo XXI. Encontrar un sustrato común para garantizar la convivencia y la paz en un mundo tan multifacético no es tarea fácil.

Es a ello precisamente a lo que quiso referirse el papa Juan Pablo II en su discurso a la ONU de 1995. Empleó entonces el término “gramática ética común” para referirse a la búsqueda de aquellos elementos de carácter universal que puedan ser inspiradores para todos los ciudadanos. Sus palabras, que recogemos a continuación, son indudablemente para nosotros un reto y una tarea:

³⁸ Con estos términos nos queremos referir explícitamente a las propuestas de la profesora Adela Cortina.

Es importante para nosotros comprender lo que podríamos llamar la estructura interior de este movimiento mundial³⁹. Una primera y fundamental "clave" de la misma nos la ofrece precisamente su carácter planetario, confirmando que existen realmente unos derechos humanos universales, enraizados en la naturaleza de la persona, en los cuales se reflejan las exigencias objetivas e imprescindibles de una ley moral universal. Lejos de ser afirmaciones abstractas, estos derechos nos dicen más bien algo importante sobre la vida concreta de cada hombre y de cada grupo social. Nos recuerdan también que no vivimos en un mundo irracional o sin sentido, sino que, por el contrario, hay una lógica moral que ilumina la existencia humana y hace posible el diálogo entre los hombres y entre los pueblos. (...) debemos encontrar el camino para discutir, con un lenguaje comprensible y común, acerca del futuro del hombre. La ley moral universal, escrita en el corazón del hombre, es una especie de "gramática" que sirve al mundo para afrontar esta discusión sobre su mismo futuro. En este sentido, es motivo de seria preocupación el hecho de que hoy algunos nieguen la universalidad de los derechos humanos, así como niegan que haya una naturaleza humana común a todos. Ciertamente, no hay un único modelo de organización política y económica de la libertad humana, ya que culturas diferentes y experiencias históricas diversas dan origen, en una sociedad libre y responsable, a diferentes formas institucionales. Pero una cosa es afirmar un legítimo pluralismo de "formas de libertad", y otra cosa es negar el carácter universal o inteligible de la naturaleza del hombre o de la experiencia humana⁴⁰.

Como se ve, lo que hace Juan Pablo II en este texto es poner en relación los derechos humanos con esa ley moral universal, que estaría más allá de las diferencias de todo tipo, de raza, cultura o ideología. No es fácil –y la experiencia secular está ahí para demostrarlo– identificar los contenidos de esa ley moral universal, pero sería peligroso renunciar a buscarlos como una reacción resignada ante un pluralismo insuperable. La Iglesia está llamada a contribuir a ese esfuerzo, aun aceptando la dificultad que supone ser considerada vehículo de una moral con pretensiones de universalidad por razones religiosas. Hoy la Iglesia no puede imponer a la sociedad sus propias concepciones morales, enraizadas en la revelación cristiana de Dios y en el Evangelio; pero, menos aún, puede renunciar a estar presente en ese esfuerzo, cada vez más necesario en un mundo tan integrado, por buscar esa "gramática ética común". Esa ciudadanía que se quiere educar tiene no poco que ver con esta "gramática común".

6. Algunas reflexiones concretas para ahora

No es fácil concluir este largo artículo editorial ni hacer propuestas concretas. Si nos atrevemos a hacerlo es como una ayuda para seguir avanzando con aquella *prudencia* a que nos hemos referido al principio y sin ningún carácter definitivo.

1. La laicidad del Estado (y la no confesionalidad de la escuela de titularidad pública) es el modelo desde el que pensar una EpC que integre diferentes tradiciones desde la neutralidad religiosa positiva, entendida a partir de una laicidad positiva, incluyente y cooperante, a la que se refiere la Constitución (Const. 16).

³⁹ Refiriéndose a la segunda guerra mundial, Juan Pablo II acababa de decir: "Fue precisamente la barbarie cometida contra la dignidad humana lo que llevó a la Organización de las Naciones Unidas a formular, apenas tres años después de su constitución, la Declaración Universal de los Derechos del Hombre".

⁴⁰ Discurso de JUAN PABLO II a la quincuagésima asamblea general de las Naciones Unidas, Nueva York, 5 de octubre de 1995, n° 3. Consulta electrónica en www.vatican.va

2. Desde esta perspectiva, se justifica la inclusión de EpC en el currículo escolar obligatorio, con tal de que entendamos la EpC como una formación sobre los principios y valores universales que se contienen en la Constitución española y en la Declaraciones internacionales de derechos humanos.
3. Como ciudadanos de un país democrático hemos de aceptar que el Parlamento puede legislar sobre la EpC. Pero ese derecho del Parlamento a legislar debe respetar los derechos que la propia Constitución reconoce como privativos o específicos de los alumnos, y de los padres en cuanto representantes de aquellos (y de las confesiones religiosas como marco para el ejercicio de la libertad religiosa) (Const. 16 y 27.3).
4. La aceptación de la EpC no implica la aceptación de cualquier forma de dar contenido a la EpC. Las concreciones posteriores (decretos de desarrollo, iniciativas de las comunidades autónomas) y el debate que todo ello ha provocado muestran que el asunto no está liquidado, ni mucho menos; casi todo está por hacer. Por eso, lo que termine siendo la EpC, su calidad, la viabilidad y la plausibilidad social que consiga en nuestros centros educativos dependerá de todos. Ninguna instancia o grupo social está dispensado de contribuir con todos sus recursos a proponer los mejores libros, a formar los mejores profesores, a dotar de la mejor organización y a suministrar los mejores materiales didácticos para esta formación.
5. Es preciso trabajar por un consenso verdadero en torno a una cuestión tan importante. Y este consenso será tanto más difícil ahora cuanto que se ha planteado un agrio debate. Por eso ahora lo más urgente es iniciar un *diálogo social* educativo, que subsane esta ausencia y conduzca a consensos duraderos sobre cuestiones tales como: ¿qué se va a aprender/enseñar en EpC?, ¿cómo?, ¿quién va a enseñar?, ¿qué y cómo se va a evaluar?
6. Por eso nos parece de la mayor importancia que en el desarrollo de todo el proceso de la nueva asignatura se recupere y mantenga el consenso, renunciando a posiciones extremas o minoritarias, aunque pudiesen ser legítimas. Esta actitud centrada y prudente iría haciendo perder fuerza a una polémica desenfocada y desproporcionada que sólo favorece las posturas más extremas. Si existe, como parece, un consenso mínimo entre muchos actores sobre una EpC que desarrolle los aspectos constitucionales y los relativos a los derechos humanos, ¿por qué no empezar a partir de esos mínimos compartidos?
7. Cabría que en cada ámbito escolar, local (consejos escolares municipales), autonómico e incluso estatal, se creen comisiones sociales de seguimiento y evaluación de EpC. Lejos de verse como una nueva dificultad normativa o un aumento de la complejidad y presión burocráticas, estas formas de participación social podrían ser instrumentos muy aptos para la acción comunitaria que está implícita en la ciudadanía y, por tanto, en un proyecto integral de EpC.
8. Una adecuada propuesta de EpC deberá tener en cuenta las posibilidades que la transversalidad educativa ofrece, así como las conexiones con otras asignaturas, muy especialmente todo lo referente a la educación para el desarrollo, la educación para la igualdad

entre mujeres y hombres, la educación para la paz y la educación para la cooperación internacional.

9. No se deben ignorar las dificultades que surgirán y los riesgos de deslizamientos involuntarios u ocultos. La EpC se presta, como otras muchas materias y actividades educativas, a diversos intentos de adoctrinar o de introducir otras agendas (reivindicaciones de minorías de distinto signo, utilización de los nacionalismos exacerbados, etc., como se ha ido poniendo de manifiesto en estos últimos meses). Otro orden de riesgos posibles reside en la posible banalización o devaluación que, en poco tiempo, podría afectar a EpC, sobre todo si la discusión llegase a tales radicalismos que hiciese imposible una consolidación disciplinar y psicopedagógica de esas enseñanzas.
10. Las diferentes administraciones educativas deberían atender de forma prioritaria las preocupaciones y demandas socioculturales y educativas de los padres de familia, así como de las instituciones con larga trayectoria en el sistema educativo español, situando las preocupaciones minoritarias, por legítimas que pudieran ser, en un segundo tiempo y nivel de atención.
11. Como cristianos creemos que es importante para la Iglesia no llegar tarde, ni quedarnos voluntariamente fuera de esta oportunidad educativa: sería una ocasión más para buscar el espacio adecuado a la Iglesia dentro de una sociedad plural, sin ignorar que este pluralismo también alcanza de forma legítima a los creyentes.
12. La Iglesia puede liderar con fundamento este proceso empeñando sus mejores fuerzas y su red de instituciones en ofrecer experiencias, recursos y proyectos de calidad e innovación.

Para concluir esta reflexión extensa, permítasenos expresar sintéticamente nuestro pensamiento. Estamos ante una oportunidad, que es vital para la sociedad española, en respuesta a la necesidad reconocida en Europa de una educación responsable. Se trata de una oportunidad, ciertamente con no pocos riesgos. Para aprender a vivir juntos merece la pena que asumamos el desafío, atendiendo los avisos sensatos que se produzcan, pero sobre todo asumiendo los riesgos existentes desde el diálogo cívico y la imaginación social. Desde el diálogo y la imaginación estamos seguros que, en los próximos años, en España se puede ir gestando una educación para la *ciudadanía responsable*, como nos recuerda nuestro contexto europeo, y una *ciudadanía solidaria*, como exigencia de respuesta a la interdependencia que ha de traducirse en solidaridad. Éste puede ser también un auténtico servicio cristiano para avanzar históricamente en la realización de un *humanismo integral y solidario*.