

## **La filosofía en el Proyecto L.O.E.: luces y sombras**

Julián Arroyo. Madrid

### **Resumen**

Partiendo de la primera planificación de las materias filosóficas en el anteproyecto y proyecto LOE, se va situando la filosofía comparativamente con las dos leyes anteriores de 2002 y 2005. Existe ahora un episodio que debe ser tenido muy en cuenta, porque trastoca la situación anterior de manera importante: se trata de la materia de Ciudadanía. Hay que analizar en qué quedará finalmente este proyecto y su respectivo enfoque. Polémicas aparte, la situación definitiva de la filosofía no parece que vaya a ser muy distinta de lo que teníamos hasta hoy, por más que los enfoques puedan ser discutibles. Sólo los decretos de currículo aclararán suficientemente las dudas que han podido surgir, y esto sucederá próximamente.

Virgencita, que me quede como estoy, podría ser la idea que encabezara este artículo. Hay veces en que lo mejor es no tocar las cosas, no vayan a empeorar. Mas, por otra parte, mirar al pasado no sirve de mucho, porque vivir es contemplar el futuro y situarse en su particular perspectiva.

Optimistas y pesimistas se encuentran enfrentados en su interna dialéctica. Pensarán éstos que en la L.O.E. se produce una regresión respecto a las materias filosóficas, mientras que aquéllos se consolarán considerando que las cosas han quedado prácticamente igual. Creo que todo depende de la línea de posición que se adopte de entrada. Quienes se sitúan en lo conseguido en la ley anterior, LODE, tendrán, acaso, una valoración negativa: nada se avanza ahora e incluso se retrocede. En cambio, quienes se colocan en el Anteproyecto L.O.E. verán como positiva la flotación de la filosofía nuevamente, dado que se encontraba semihundida con una presencia nebulosa o inexistente. Lo que ahora resta es la consideración de las razones que han originado tal cambio, cosa que sólo puede hacerse a partir de los datos disponibles.

La aprobación del Proyecto L.O.E. se produce en el Consejo de Ministros del día 22 de julio de 2005. Con esta decisión, la proyectada ley quedaba lista para su presentación en el Parlamento con el fin de ser aprobada. Suponiendo que el debate de los contenidos se había terminado y que las principales fuerzas sociales y educativas, así como los partidos políticos presentaron sus enmiendas al Anteproyecto –lo que es

razonable pensar que se habrá incorporado ahora en el Proyecto-, su tramitación parlamentaria no debería prolongarse excesivamente. De aquí que las previsiones situaran en el mes de septiembre del mismo año 2005 el comienzo de la tramitación en el Congreso y en diciembre la aprobación definitiva. Así pues, al término del año 2005 el citado Proyecto se habría convertido en ley para comenzar entonces los desarrollos en el año siguiente, 2006, e implantarla y ejecutarla a continuación, de manera que la nueva reforma quedase muy avanzada al finalizar la legislatura socialista de cuatro años.

La previsión definitiva ha quedado así:

### Calendario de aplicación de la LOE

Curso 2006-7	Curso 2007-8	Curso 2008-9	Curso 2009-10
? Elección de director y consejo escolar ? Escolarización de emigrantes ? Nuevo sistema de acceso a la función pública ? Ampliación de la jubilación voluntaria ? Bibliotecas escolares ? Informe anual ante el Congreso de los Diputados sobre los indicadores del sistema educativo ? Extensión de los programas de diversificación curricular en ESO ? Constitución del Consejo Superior de enseñanzas artísticas	? Ordenación académica: Nuevas enseñanzas en 1º y 2º de Primaria y 1º y 3º de Secundaria ? Evaluación, promoción y titulación en la ESO según lo establecido en la LOE ? Ordenación académica del nivel básico e intermedio de las enseñanzas de idiomas ? Nuevas pruebas de acceso a FP ? Acceso a la Universidad de alumnos extranjeros ? Nuevos criterios de admisión de alumnos	? Ordenación académica: Nuevas enseñanzas en 3º y 4º de Primaria; 2º y 4º de Secundaria y 1º de Bachillerato ? Nueva Educación infantil ? Generalización de evaluaciones de diagnóstico en 4º de Primaria y 2º de Secundaria ? Ordenación académica del nivel avanzado de idiomas ? Nuevas pruebas de Educación de Adultos para obtener ESO y Bachillerato ? Primer ciclo de Educación Infantil (las CC.AA. pueden adelantarlo al 2007-8) ? Programas de cualificación profesional inicial (las CC.AA. pueden adelantarlo al 2007-8)	? Ordenación académica: Nuevas enseñanzas en 5º y 6º de Primaria y 2º de Bachillerato ? Nuevas pruebas de acceso a la Universidad

## 1. Modificaciones en Filosofía

¿Cuáles son los cambios producidos, en relación con las materias filosóficas, entre el Anteproyecto y el Proyecto L.O.E.? La siguiente tabla comparativa actualizará los datos, extensibles también a la ley anterior.

<b>LOCE, 2002</b>	<b>Anteproyecto LOE, 2005</b>	<b>Proyecto LOE, 2005</b>
Ética, 4º de ESO	Educación para la Ciudadanía, 4º de ESO	Educación ético-cívica, 4º de ESO
Filosofía, Común, 1º de Bachillerato	Filosofía, Común, Bachillerato, modalidad b	Filosofía y Ciudadanía, Común, Bachillerato
Historia de la Filosofía y de la Ciencia, Común, 2º de Bachillerato	Educación para la Ciudadanía, Común, Bachillerato	Historia de la Filosofía, Común, Bachillerato

**CUADRO 1: SITUACIÓN DE LAS MATERIAS FILOSÓFICAS: COMPARACIÓN**

Como se ve, la Ética es una materia a impartir en ESO, según la LOCE, de forma obligatoria para todos los alumnos, mientras que el Anteproyecto la sustituye por la Educación para la Ciudadanía, aunque de nuevo se rectifica en el Proyecto, con una denominación más larga o descriptiva como es la Educación ético-cívica. No resulta difícil de entender aquí la situación de compromiso del MEC con las Federaciones de Filosofía: mantiene la Ética y también la Educación cívica. Un nominalismo o una ambigüedad bien matizada, cuyos contenidos sólo quedarán aclarados en su desarrollo curricular. Entonces es cuando podrá valorarse si se trata de la Ética, como disciplina filosófica, o de la EpC, que puede tener relaciones con las materias de tradición filosófica y hasta hundir sus raíces en ellas, pero que nunca ha sido considerada como materia filosófica. Desde luego, el reto no parece fácil de resolver, aunque en el caso de la Ética tampoco parece imposible, pues sus contenidos no pueden ser muy diferentes a los que ahora se encuentran en esta materia actual, además de los del bloque “Sociedad” de Filosofía I.

En cuanto a Filosofía, su denominación estaba clara en la LOCE y, por tanto, sus contenidos no eran interpretables, dado que existe una tradición histórica a la que es necesario acudir.

Por otra parte, el planteamiento de la Filosofía en el Anteproyecto era sencillamente impresentable por más aclaraciones que se quisieran hacer, forzados por las circunstancias y ante las airadas protestas del profesorado de filosofía. Al profesor Gómez Llorente –tan ponderado siempre en sus juicios- este planteamiento le ha merecido la siguiente consideración:

“La filosofía queda malparada en el anteproyecto de LOE, y esto tiene que corregirse, porque el malestar del profesorado respectivo está plenamente justificado, y porque el nuevo planteamiento de la formación en valores entrará con mal pié si no se soluciona la actitud hostil del profesorado que en gran parte deberá asumir tales enseñanzas.  
... Parece evidente que al menos esta materia ha de figurar en el primer curso de todas las modalidades...” (*Escuela*, número 3665, 12 de mayo de 2005, página 30).

De nuevo se llega ahora en el Proyecto a una situación de compromiso, recogida en la denominación de “Filosofía y Ciudadanía”. Reordenar aquí los contenidos del bloque actual de “Sociedad” también parece posible, lo que ya resulta mucho más difícil es impregnar de Ciudadanía a la totalidad de los bloques de contenido de la Filosofía o establecer la famosa “presencia común” de filosofía en los contenidos de Ciudadanía. Esperemos que se haga posible, porque, de lo contrario, el espíritu de la negociación quedaría roto por una de las partes y las consecuencias serían las esperadas, como recoge la expresión de “mal pié”, antes citada. Semejante torpeza sólo sería imputable al Ministerio, que cargaría con tal responsabilidad exclusivamente.

Por parte de la Historia de la Filosofía, en cuanto tal materia, queda exactamente igual en el Proyecto que en la LOCE, ya que la única diferencia recogida en “y de la ciencia” nunca se puso en vigor.

Por último, nada se dice en el Proyecto de la materia común, “Ciencias para el mundo contemporáneo”, que en un principio contaba con una orientación filosófica, por lo que habrá que esperar a las aclaraciones que salgan del Congreso.

Véase para mayores precisiones, el contenido del articulado sobre las materias de Filosofía en la LOCE, y en el Anteproyecto y Proyecto LOE:

**LEY ORGÁNICA 10/2002, DE 23 DE DICIEMBRE, DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE)**

**Artículo 23. Organización.**

1. En la Educación Secundaria Obligatoria se impartirán las siguientes asignaturas:

- a) Biología y Geología.
- b) Ciencias de la Naturaleza.
- c) Cultura Clásica.
- d) Educación Física.
- e) Educación Plástica.
- f) Ética.
- g) Física y Química.
- h) Geografía e Historia.
- i) Latín.
- j) Lengua Castellana y Literatura.
- k) Lengua oficial propia y Literatura de la Comunidad Autónoma, en su caso.
- l) Lenguas extranjeras.
- m) Matemáticas.
- n) Música.
- ñ) Tecnología.

**Artículo 35. Organización.**

5. Las asignaturas comunes del Bachillerato serán las siguientes:

- a) Educación Física.
- b) Filosofía.
- c) Historia de España.
- d) Historia de la Filosofía y de la Ciencia.
- e) Lengua Castellana y Literatura.
- f) Lengua oficial propia y Literatura de la Comunidad Autónoma, en su caso.
- g) Lengua extranjera.

**ANTEPROYECTO DE  
LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)**

*Educación secundaria obligatoria*

**Artículo 25. Organización del cuarto curso.**

1. Todos los alumnos deberán cursar en el cuarto curso las materias siguientes: educación física, educación para la ciudadanía, geografía e historia, lengua castellana y literatura y lengua cooficial, si la hubiere, y su literatura, matemáticas y primera lengua extranjera.

*Bachillerato*

**Artículo 34. Organización.**

7. Las materias comunes del bachillerato serán las siguientes:
  - Ciencias para el mundo contemporáneo (en las modalidades a y c).
  - Educación física.
  - Educación para la ciudadanía.
  - Filosofía (en la modalidad b).
  - Historia de España.
  - Lengua castellana y literatura y lengua cooficial, si la hubiere, y su literatura.
  - Lengua extranjera.

**PROYECTO DE LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)**

*Educación secundaria obligatoria*

**Artículo 25. Organización del cuarto curso.**

1. Todos los alumnos deberán cursar en el cuarto curso las materias siguientes:
  - Educación física
  - Educación ético-cívica
  - Ciencias sociales, geografía e historia
  - Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura
  - Matemáticas
  - Primera lengua extranjera

*Bachillerato*

**Artículo 34. Organización.**

6. Las materias comunes del bachillerato serán las siguientes:
  - Ciencias para el mundo contemporáneo
  - Educación física
  - Filosofía y ciudadanía
  - Historia de la filosofía
  - Historia de España
  - Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura
  - Lengua extranjera

CUADRO 2: COMPARACIÓN DE LAS MATERIAS FILOSÓFICAS EN LODE Y LOE

## 2. Filosofía versus Ciudadanía: penúltimo episodio

¿Ha estado la Filosofía *realmente* en el aire, según la situación planificada de los responsables del Ministerio? Ellos siempre han negado el aserto, acogiendo a que se trataba de reordenar los contenidos dispersos en varias materias. En cambio, el profesorado de filosofía ha percibido que su desaparición podía ser un hecho indiscutible. ¿A qué se deben tales reservas e indecisiones?

En mi opinión, el problema ha sido la dificultad del encaje curricular para la EpC. Por una parte, se quiere introducir una materia nueva, que atienda a la educación en valores. A los valores dedicó expresamente uno de sus epígrafes el primer documento básico del Ministerio, el del año 2004. Tales valores quedaron vinculados a la formación ciudadana desde una concepción cívica y humanista de la educación como base. Se superaba así el tratamiento meramente transversal de los mismos, presente especialmente en la LOGSE, proponiendo una materia propia para esta formación. Desde el principio, esto se consideró como el proyecto estrella del gobierno socialista.

Tres razones principales se traían a la reflexión y al debate. La *primera* es “la aparición de un ciudadano más individualista” (*Una educación de calidad para todos y entre todos*. MEC, Madrid 2004, página 95), cuyo comportamiento se basa casi exclusivamente en su propia elección personal, muchas veces fragmentaria y en función de la espontaneidad del momento. Así quedan olvidados los contextos institucionales histórico-culturales. La situación está alcanzando niveles dignos de consideración intelectual. No sólo ocurre esto en los educandos, sino que a veces alcanza a instituciones que podrían desarmonizar socialmente los fundamentos de la conducta personal, introduciendo el desequilibrio y la atomización en el comportamiento de todo un país.

La *segunda razón* es la inmigración, que puede introducir conductas y prácticas contradictorias, ajenas a los principios democráticos de la sociedad española. La aceptación y el respeto por las creencias culturales de los que llegan no tendrían que impedir la responsabilidad del Estado en la propuesta de unos modos de vida que el pueblo español se ha marcado en el horizonte constitucional. Educar en esta línea

implica proporcionar reglas de convivencia para todos, que permitan comprender la existencia de los otros, además del propio individuo. En resumen:

“Los niños y los jóvenes tienen que aprender que pertenecer a una sociedad democrática es formar parte de una colectividad que se ha dotado a sí misma de un conjunto de valores y normas que expresan el consenso, la racionalidad, la libertad, el respeto a los demás y la solidaridad que constituyen los cimientos de la misma” (*Una educación...*”, página 96).

La *tercera razón* hace referencia a que una educación de calidad incluye necesariamente educar no sólo en conocimientos sino también en valores. Esto se traduce, más particularmente, en la capacitación para el desarrollo de la ciudadanía. En cuanto a sus contenidos, se apuntan tres líneas de trabajo:

- 1) el conocimiento de “los fundamentos y los modos de organización del Estado democrático”;
- 2) el desarrollo de “actitudes favorables a dichos valores”, así como la crítica “con aquellas situaciones en que se nota su ausencia”;
- 3) las “prácticas de democracia y participación ciudadana en el propio ámbito escolar” (*Una educación...*”, página 97).

Posteriormente, el documento concreta algo más las propuestas, señalando temas como los derechos y libertades de un régimen democrático, los conflictos y su superación, la igualdad entre hombres y mujeres, la aceptación de minorías y culturas de los emigrantes, etc.

Los objetivos son tan ambiciosos en la propuesta ministerial que llega a fijar para su realización un curso de primaria, dos de secundaria y uno de bachillerato. Esto hace que podamos entender que se está planificando toda un área bastante completa. Ahora bien, ¿cómo encajar todo esto en el sistema educativo? Más concretamente: ¿cuáles pueden ser las materias afectadas y el profesorado dispuesto a hacerse cargo de esta área? Si esto no se organizara bien, podría suceder un choque frontal que tendría como consecuencia rebajar considerablemente las exigencias iniciales. Así parece que está ocurriendo, en cierto modo.

Sin embargo, no puede decirse que esto haya sido una sorpresa total. Había ya una indicación clara y sin ambigüedad en el punto 9.5 de las propuestas, que hacía prever quiénes perderían con la supuesta ganancia de la ciudadanía. Por de pronto, la

Ética de cuarto curso estaba llamada a desaparecer. Quien no lo viera entonces es porque no quiso. En efecto, esta era la declaración:

“la educación para la ciudadanía... incorporará los actuales contenidos de ética”  
(*Una educación...*”, página 99).

Así pues, sustitución de la actual materia de Ética por otra, cuya denominación era “Educación para la Ciudadanía”. A renglón seguido se añadía: “Se impartirá asimismo en uno de los cursos de bachillerato”. Leyendo entre líneas, podía pensarse que también cabía la posibilidad de incorporar los actuales contenidos de la filosofía de uno de los cursos de bachillerato. ¿Era realmente esta la intención de los redactores de las propuestas para el debate? Ciertamente no había todavía datos, pero la interpretación no carecía de razón y esta idea circuló en algunos ámbitos filosóficos ante la incrédula mirada de los más.

La hipótesis anterior cobró una cierta evidencia fundada en el Anteproyecto de marzo de 2005, cuando la materia Filosofía aparecía solamente en la modalidad b de bachillerato, haciendo carambola con las “Ciencias para el mundo contemporáneo”, que estaban en las modalidades a y c. Con independencia de las posibles interpretaciones, la filosofía recibió un buen golpe, quedando reducida a una modalidad del bachillerato. Ahora las “Ciencias...” podrían ser las sustitutas de la filosofía en esas otras modalidades precisamente. Aunque oficialmente se defendía que la Filosofía II *podría* quedar como una de las materias específicas de las otras dos modalidades, incluso con un peso horario mayor, el matiz condicional no garantizaba ciertamente nada y la filosofía quedaba enteramente en el aire.

Sin embargo, el Secretario General de Educación ha mantenido siempre lo siguiente, según sus palabras exactas, pronunciadas en los distintos lugares en los que interviniera para aclarar dudas:

"La lectura de cualquier anteproyecto de ley puede suscitar malentendidos, como sin duda ha ocurrido en este caso. El hecho de que la configuración completa de los estudios no quede reflejada en las leyes, sino en los Reales Decretos de currículo puede explicar esta situación. En efecto, la actual asignatura de Ética queda subsumida en la de Educación para la Ciudadanía, pero está claro que incorporará los contenidos de la anterior, por lo que no debe cambiar la situación respecto a la actual. Por otra parte, el hecho de

incluir la Filosofía como materia común para los alumnos del Bachillerato en la modalidad de Ciencias y Tecnología no tiene otra intención que la de dar más espacio a la Filosofía en las otras modalidades, puesto que las materias de modalidad suelen tener más carga horaria que las comunes. De todos modos, estamos dispuestos a considerar el incluirla entre las materias comunes para todos, aunque ello pueda resultar menos beneficioso que la solución que teníamos prevista."

A pesar de todo, se produjo así un desencuentro de dimensiones considerables entre el MEC y el profesorado de filosofía, que veía, en cambio, que la EpC quedaba como auténtica materia común. Este fuego entrecruzado entre "Ciencias...", EpC y Filosofía dejaba el entramado de materias como en la actualidad, sin necesidad de aumentar el conjunto, mientras que la Filosofía se dibujaba como la única perdedora.

Así se generó el clamor social, que todavía perdura, porque la credibilidad se pierde con facilidad, especialmente si no estaba lograda por la tradición de los últimos gobiernos socialistas. Otra vez cobraba densidad la interrogación, tan retórica como real, del viejo miedo a la filosofía por parte de los legisladores socialistas. Al menos, constituye una preocupación cierta, aunque paradójicamente sea la "única ciencia libre", según Aristóteles, y la tradición socialista defiende las libertades. Creo que no es ninguna exageración pensar así, puesto que la reducción no podía ser más drástica, con sólo considerar que las seis horas actuales de filosofía en todas las modalidades de bachillerato quedarían reducidas a 3 en una sola modalidad, en el supuesto de que los criterios de carga horaria no variaran mucho.

En definitiva, demasiadas *sombras* y apenas algunas *luces* reviste el Proyecto LOE, que necesita ser bien perfilado en su discusión en el Parlamento, junto con el posterior desarrollo curricular y su puesta en práctica por parte de las Administraciones educativas. ¿Será posible todavía el consenso político en torno a él?

Desde luego, lo que no puede hacerse es introducir la EpC a costa de otros saberes fundamentales para la formación del ser humano, y esto con independencia de su legitimidad epistemológica, que no deseo discutir aquí. En este sentido, y sin valorar el contenido, se preguntaba González Cardenal en su artículo "Cimientos y columnas":

“¿Es ingenuidad o insolencia el intento de proponer una educación para la ciudadanía como asignatura nueva a la vez que se marginan o dan por

insignificantes la filosofía, la ética y la religión? La ciudadanía la construyen los ciudadanos en el ejercicio de su libertad, no se la dicta ni impone ningún gobierno.” (ABC, 3 de agosto de 2005).

### 3. En qué quedará la educación para la ciudadanía

En mi opinión este proyecto es teóricamente válido, pero en la práctica resulta claramente insatisfactorio. Queda en un curso de Primaria, siendo impartida por el tutor, y en dos de Secundaria. Puede que en uno de ellos sea impartida por profesorado de Historia y en el otro por profesorado de Filosofía. Este último se denomina “Educación ético-cívica”, lo que ya estaba prácticamente. En cuanto al Bachillerato, podría ser una especie de apéndice de Filosofía. Si realmente el proyecto ministerial era tan importante, debiera haber apostado en serio por la materia, lo que implicaría hacer autónomos los cursos, sin paraguas ninguno ni de la ética ni de la filosofía, con un horario propio y un profesorado específico. Mas esto no ha sucedido por razones obvias, que no detallaré.

Vamos a concretar algo más la situación. Es indiscutible que la ética forma parte de la tradición filosófica. Cuando en la década de los noventa la anterior ley de educación española, LOGSE, acogió a la ética en el currículo de la Secundaria obligatoria, concibiéndola como materia común para todos los alumnos, no faltaron críticas a semejante proceder. Ni siquiera sus más grandes partidarios apostaron en su favor.

Sin embargo, poco después la materia se impuso hasta alcanzar la normalidad, que se prolonga en la actualidad, lo que no era fácil de prever, porque contaba con el obstáculo de haber sido hasta entonces simplemente *alternativa* a la religión. Vistas las cosas desde hoy, seguramente su triunfo puede explicarse precisamente por la raíz filosófica en la que estaba fundada. Los profesionales de la filosofía percibieron que era el momento de integrarla entre las materias de la tradición filosófica y la aceptaron plenamente.

En cambio, con la nueva ley de 2006, LOE, la ética sufre otra modificación. La idea primera de los legisladores fue sustituir la actual ética de cuarto de Secundaria por la “Educación para la ciudadanía”. Se trataba de un *quid pro quo*, es decir una en lugar

de la otra. ¿Qué necesidad había de esto? Se han presentado muchas opiniones acerca de ello, pero pocas razones, aun sabiendo que aquéllas no son filosóficas y sólo lo son éstas. Finalmente, ha quedado con una denominación que recoge las dos tendencias, “Educación ético-cívica”.

Dada la situación anterior, procede preguntar por las *relaciones* existentes entre la educación moral y la educación cívica o, lo que es lo mismo, entre la formación ética y la formación para la ciudadanía. La cuestión no resulta superflua, como veremos. La respuesta podría ejemplificarse en las dos figuras de Kant y la Revolución francesa. En efecto, una de las tesis clásicas de Kant es su proclamación de la *autonomía moral*. Para poder actuar autónomamente es necesario que todo ser humano sea igual y consiguientemente solidario con los demás. Para que los otros acepten mi autonomía moral, y viceversa, hay que afirmar, precisamente, la igualdad y la solidaridad.

Ahora bien, si los seres humanos son autónomos desde el punto de vista moral, esta situación exige, paralelamente, la *soberanía popular*, porque, de lo contrario, no podrían ejercer dicha autonomía. Esta fue la conquista de la Revolución francesa, que implicaba, además, los derechos del hombre como ciudadano. De este modo la ética se introduce en el orden civil y lo trasciende para hacer democrática la pluralidad del mismo. He aquí la intrínseca relación entre la ética y la ciudadanía, una no es sin la otra, necesariamente.

Tenemos así explicada la fundamentación racional de la conducta ciudadana, junto con la eliminación de toda censura de adoctrinamiento. Tales fundamentos están en la propia conciencia individual (autonomía), que las conductas inciviles destruyen. El origen de todo esto se encuentra en ideas filosóficas de la Ilustración, que trabajó a favor de la emancipación de los seres humanos. Claro que esto se puede y se debe enseñar, porque una conciencia cívica no se practica espontáneamente, sino que estas referencias son imprescindibles. Los valores cívicos tienen, pues, su legitimidad y el Estado la obligación de instruir acerca de los mismos. El individuo ciudadano ha de aprender a comportarse como tal, porque, de lo contrario, la ciudadanía quedaría en una pura abstracción vacía.

Un principio más inherente a la ciudadanía es el de la *laicidad*, en virtud de la cual es preciso proclamar la autonomía de lo político y civil ante lo religioso, la esfera de leyes y normas a compartir por todos, frente a los ámbitos íntimos de las creencias individuales. Las reglas compartidas son universales, mientras que las creencias son particulares y propias de la conciencia de cada uno. Ni el Estado ni las Iglesias deben entrometerse en la conciencia individual de los hombres.

¿Acaso la enseñanza es una cuestión particular de cada uno y de sus padres? Este es el problema, que toda educación cuenta también con efectos públicos y por eso el Estado tiene la obligación de intervenir en ella para garantizar el derecho de todos los ciudadanos a la misma. En este sentido la enseñanza incluye un interés público evidente y el currículo de la misma ha de ser establecido por el Estado indiscutiblemente.

Que la escuela tenga que proporcionar valores a los estudiantes es una tesis generalmente aceptada. La discusión empieza cuando se aterriza en lo concreto para preguntar cuáles son los valores a enseñar. Aquí nos encontramos siempre con el entorno de las tradiciones ante las que habría que mantener siempre el espíritu crítico, propio de la filosofía, para evaluarlas. La complejidad del sistema de valores hace que estos se encuentren siempre sometidos a continuidad y cambio, gracias al carácter histórico de los mismos y a los cambios sociales, que hacen que se pierdan unos, mientras emergen otros nuevos, aunque las tradiciones culturales conservan un fuerte peso. Ahora bien, los valores no son estáticos, sino muy dinámicos, sin que, a veces, tengamos tiempo de asimilarlos convenientemente.

El dinamismo de los valores y la emergencia de situaciones nuevas hacen que tengamos que enfrentarnos a una perspectiva educativa de preparación de ciudadanos libres, responsables y solidarios, comprometidos con los intereses colectivos y dispuestos a emplear su capacidad crítica, que todo ser humano tiene que tener disponible y actualizada en su vida cotidiana.

A la filosofía se le exige actualmente un compromiso explícito por la ciudadanía, porque, aunque nuestros estudiantes se encuentren en un ámbito social democrático, eso no basta para ser demócratas, ni para actuar cotidianamente de ese modo. Por eso es

necesario enseñar estos valores, mediante *prácticas de ciudadanía*. ¿Acaso se pueden enseñar tales prácticas?

“Uno es bueno por un solo camino, malo por mil”, escribió Aristóteles en *Ética nicomáquea*. Así es, no nacemos ya buenos ni tampoco demócratas, ni buenos ciudadanos. Por eso hay que aprender a serlo mediante la educación, como mantuvieron Platón y Aristóteles en sus sistemas filosóficos. Por lo tanto, se pueden y se *deben* enseñar prácticas de ciudadanía. ¿Cómo? Los modos son distintos, aunque el objetivo es sólo uno.

Los procedimientos empleados por la escuela pueden resultar un oasis en medio del desierto, pero la utopía tiene que ir siempre por delante. Cuando en clase de filosofía desarrollamos un tema los alumnos pueden percibir que lo que se les exige es saberlo repetir después, en su caso, en una prueba de nivel. También podemos hacer una parada ‘académica’ para plantear una discusión sistemática sobre cualquiera de los aspectos de su contenido. Entonces aprenderán hábitos científicos de argumentación y aportación de razones que acaso puedan esclarecer el tema y convencer de sus bondades, o limar sus aristas y superar anquilosamientos culturales o sociales y abrir horizontes nuevos. Esta es una práctica que orientará más tarde su vida profesional y también ciudadana.

Podemos analizar en algún momento el desarrollo del trabajo escolar, las dificultades del mismo y el compromiso que requiere por parte de los alumnos, los objetivos conseguidos o las retroalimentaciones que necesitan. También aquí incidimos en su trabajo profesional posterior, porque ofrecemos hábitos que tienen que aprender como responsables de una actividad laboral.

Podemos también tratar de superar el nivel de trabajo meramente individual para plantear que el éxito no consiste en que triunfe un solo individuo, sino el conjunto encargado de un programa en un equipo de juego o de una empresa. Esto proporciona igualmente hábitos de ciudadanía y concibe la profesionalidad de un modo colectivo.

Diseñar un trabajo que mejore un producto determinado, en el que los participantes ofrecen este servicio a otros, puede ser gratificante y eficaz. En la escuela esto se hace de distintas formas, desde la ayuda a un compañero para que adquiera

confianza en sus posibilidades, para que entienda y domine un recurso determinado, o para que supere las dificultades, en general. Ayudar a caer, cebándose con los más débiles es de miserables, pero contribuir a que alguien se levante y salga del túnel reviste al ser humano de dignidad.

Importan hábitos y actitudes tanto como los contenidos. Si estos últimos se plantean aislados e independientes, la conducta no se modifica. Aprender los cimientos en que se han fundado los valores es necesario para apreciarlos y superar conductas irracionales que los destruyen, en lugar de incrementarlos. La ciudadanía está basada en derechos que deben exigirse, en virtudes que hay que practicar, en instituciones que hay que mantener. Tales cimientos deberán hacerse explícitos para que sean cultivados intelectual y afectivamente por los ciudadanos. De este modo llegarán a ser algo natural y entonces se practicarán espontáneamente.

Cuando usamos nuestra libertad para comportarnos de acuerdo con las normas vigentes en la sociedad, cuando solucionamos los posibles conflictos mediante argumentos y acuerdos con los que no tienen nuestras mismas opiniones, y aceptamos principios de autoridad en el caso de que se mantengan importantes desacuerdos, estamos practicando hábitos de ciudadanía. No debería desanimarnos el hecho innegable de quienes emplean violencias para imponerse, o utilizan la libertad para darle la vuelta y someter a los demás, o emplean la autoridad para imponer su criterio personal, o hacen gala de malas prácticas y conductas inciviles para burlarse de los que se responsabilizan de sus acciones. Enfrentarlos como sus actos y hacerles ver las consecuencias de los mismos constituye una tarea educativa de civilidad. Se cuenta ya con ello y con que los seres humanos no somos ángeles para someter la conducta al contraste de la necesaria reflexión. Los malos hábitos son difíciles de erradicar, pero esto mismo debería impelernos a proponer los buenos y a exigirnos buenas maneras en la vida cotidiana de los ciudadanos decentes, a fin de poner de manifiesto que otro estilo de vida es igualmente posible.

Todo lo anterior puede contemplarse también de muy distinta manera. El pasado mes de agosto del año actual han aparecido tres artículos (ver Apéndice final) de catedráticos de las universidades de Madrid (Complutense, Autónoma y Carlos III) sobre la Ciudadanía. Toda su reflexión se reduce a hacer cuentas con los obispos

españoles, de los que se encuentran sobradamente hartos y con mucha razón. Pero conviene preguntarse si esto es todo. Desde luego, yo creo que no.

Los tres artículos en *El País*, de Savater, Laporta y Peces-Barba, inciden en que los obispos españoles tachan esta signatura de inconstitucional. Se merecen el varapalo crítico por pecar contra la perspectiva histórica, o su deseo de olvidar el mandato evangélico de dar al César lo que es suyo. Ellos piensan sólo en Dios, que se hace presente, por otra parte, en los sufridos y oprimidos, ¿o no es así?

Los obispos, que no dan puntada sin hilo, ya han conseguido asegurar la religión como materia escolar, que es lo que buscaban: el Estado-César es respetuoso con Dios. La religión está en la Secundaria: salvaron su alma, ganaron el pan y el sueldo y han conseguido que se centre el debate nuevamente en la línea episcopal. Es un error caer en la trampa de los monseñores, el tema no es fundamental, que digan lo que quieran, pero los que van por una vía laica deben dar un salto cualitativo y prescindir de la pesadez eclesial: con su pan se lo coman.

Traten los ilustres catedráticos en próximos escritos el diseño y planificación de la Ciudadanía, su necesidad, eficacia, contenidos curriculares, metodología, ubicación y prácticas, porque el proyecto ministerial podría ser manifiestamente mejorable. Aquello de los franceses, "adieu, De Gaulle, adieu", podría traducirse ahora: adiós, obispos, hasta más ver.

#### **4. Aprobación de la L.O.E y situación definitiva de la Filosofía.**

La aprobación definitiva de la L.O.E. en el Congreso de los Diputados tiene lugar el 6 de abril de 2006, siendo publicada con fecha de 20 de abril. Poco después, el 4 de mayo de 2006 se publica en el B.O.E., con la indicación de que entraría en vigor a los veinte días de su publicación. Así pues, el Decreto de mayo de 2004, retrasando dos años la aplicación de la L.O.D.E., queda clausurado en el mismo mes de mayo de 2006. Los plazos se han cumplido escrupulosamente, lo que, por otra parte, era obligado.

En cuanto a las materias de Filosofía quedan del siguiente modo. Hay una materia común en Cuarto curso de E.S.O., con el rótulo de “Educación ético-cívica” y dos materias comunes en Bachillerato, “Filosofía y ciudadanía” e “Historia de la filosofía”.

**Artículo 25. Organización del cuarto curso.**

1. Todos los alumnos deberán cursar en el cuarto curso las materias siguientes:

Educación física.

Educación ético-cívica.

Ciencias sociales, geografía e historia.

Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.

Matemáticas.

Primera lengua extranjera.

**CUADRO 3: LOE, MATERIAS COMUNES DE CUARTO DE SECUNDARIA**

**Artículo 34, 6. Las materias comunes del bachillerato serán las siguientes:**

Ciencias para el mundo contemporáneo.

Educación física.

Filosofía y ciudadanía.

Historia de la filosofía.

Historia de España.

Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.

Lengua extranjera.

**CUADRO 4: LOE, MATERIAS COMUNES DE BACHILLERATO**

De este modo la EpC de Cuarto modifica su denominación, introduciendo la adjetivación “ético-cívica”, la Filosofía vuelve a ser materia común para todas las modalidades de Bachillerato con el añadido de “y ciudadanía”, manteniéndose igualmente como común la Historia de la filosofía. Así los planes originales de la Administración quedan definitivamente modificados, en el sentido de que la presencia de la Filosofía estuviera como materia de modalidad tanto en Artes como en Humanidades y Ciencias Sociales, con una mayor carga horaria, naturalmente, como corresponde a las materias de modalidad, mientras que Filosofía fuera para el Bachillerato de modalidad Ciencias y Tecnología. Ahora Ciudadanía encuentra su acomodo en Filosofía, mientras que “Ciencias para el mundo contemporáneo” quedan a la espera de asignación departamental, lo que seguidamente tendrá que ser resuelto.

Así las cosas, el Ministerio anuncia que el proceso de desarrollo de los currículos de las materias han estar finalizados en el mes de diciembre de 2006. Entonces quedarán resueltas todas las posibles dudas.

### **Apéndice**

Se recogen aquí los artículos citados en el epígrafe 3 para que los lectores puedan juzgar más concretamente.

### **EN DEFENSA PROPIA**

---

**Fernando Savater**, catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid (EL PAÍS, 12/08/06)

Aunque el trazo grueso y la exageración truculenta son el pan nuestro de cada día en los comentarios políticos de los medios de comunicación españoles, las descalificaciones que ha recibido la proyectada asignatura de Educación para la Ciudadanía superan ampliamente el nivel de estridencia habitual. Los más amables la comparan con la Formación del Espíritu Nacional franquista y otros la proclaman una “asignatura para el adoctrinamiento”, mientras que los feroces sin complejos hablan de “educación para la esclavitud”, “catecismo tercermundista” y lindezas del mismo calibre. Muchos convienen en que si entra en vigor esta materia, el totalitarismo está a la vuelta de la esquina: como una imagen vale más que mil palabras -en especial, para los analfabetos, claro-, el suplemento piadoso *Alfa y Omega* del diario *Abc* ilustra su denuncia de la Educación para la Ciudadanía con una fotografía de un guardia rojo enarbolando el librito también bermejo del camarada Mao. En fin, para qué seguir.

Con tales planteamientos, no puede extrañar que algunos clérigos y otros entusiastas recomienden nada menos que la “objeción de conciencia” docente contra semejante formación tiránica (desde que no hay leones en la arena, los voluntarios para el martirio se van multiplicando). Quienes abogamos desde hace años profesionalmente -es decir, con cierto conocimiento del tema- por la inclusión en el bachillerato de esta asignatura que figura en los programas de relevantes países democráticos europeos podríamos sentirnos ofendidos por esta retahíla de dicitos que nos pone quieras que no al nivel abyecto de los sicarios propagandistas de Ceaucescu y compañía. Pero lo cochambroso y raído de la argumentación empleada en estas censuras tremendistas demuestra que su objetivo no es el debate teórico, sino el más modesto de fastidiar al Gobierno y halagar a los curas integristas, por lo que haríamos mal tomándolas demasiado a pecho.

La objeción más inteligible contra esta materia viene a ser que el Estado no debe pretender educar a los neófitos en cuestiones morales porque ésta es una atribución exclusiva de las familias. Como ha dicho monseñor Rouco, la asignatura culpable no formaría a los estudiantes, sino que les transmitiría “una forma de ver la vida”, que abarcaría “no sólo el ámbito social, sino también el personal”. Francamente, no me resulta fácil imaginar una formación educativa que no incluya una forma de ver la vida, ni una educación de personas que omita mencionar la relación entre la conciencia de cada cual y las normas sociales que comparte con su comunidad. Pero de lo que estoy

convencido es de que la enseñanza institucional tiene no sólo el derecho sino la clarísima obligación de instruir en valores morales compartidos, no para acogotar el pluralismo moral, sino precisamente para permitir que éste exista en un marco de convivencia. Los testigos de Jehová tienen derecho a explicar a sus hijos que las transfusiones de sangre son pecado; la escuela pública debe enseñar que son una práctica médica para salvar vidas y que muchas personas escrupulosamente éticas no se sienten mancilladas por someterse a ellas. Los padres de cierta ortodoxia pueden enseñar a sus hijos que la homosexualidad es una perversión y que no hay otra familia que la heterosexual; la escuela debe informar alternativamente de que tal "perversión" es perfectamente legal y una opción moral asumible por muchos, con la que deben acostumbrarse a convivir sin hostilidad incluso quienes peor la aceptan.

Los alumnos deben saber que una cosa son los pecados y otra los delitos: los primeros dependen de la conciencia de cada cual; los segundos, de las leyes que compartimos. Y sólo los fanáticos creen que no considerar delito lo que ellos tienen por pecado es corromper moralmente a la juventud. Por otro lado, es rotundamente falso que la moral sea un asunto estrictamente familiar: no puede serlo, porque nadie vive solamente dentro de su familia, sino en la amplia interacción social, y no serán sólo sus parientes quienes tengan

que soportar su comportamiento. Hace tiempo escribí que las democracias deben educar *en defensa propia*, para evitar convertirse en semillero de intransigencias contrapuestas y de *ghettos* incomunicados de dogmas tribales. Nada veo hoy en España ni en Europa que me incline a cambiar de opinión.

Resulta verdaderamente chocante que la oposición considere la Educación para la Ciudadanía un instrumento doctrinal que sólo puede beneficiar al Gobierno. Deberían ser los más interesados en preparar futuros votantes bien formados e informados que no cedan a seducciones demagógicas. En un artículo que analiza muy críticamente la situación política actual en nuestro país ("Cómo se estropean las cosas", *Abc*, 18/7/06), Álvaro Delgado-Gal se pregunta: "¿Estamos los españoles educados democráticamente? La pregunta es pertinente, ya que la buena educación democrática no se adquiere así como así, ni florece, como las malvas, en terrenos poco trabajados". No parece por tanto que tronar contra la asignatura que pretende remediar estas carencias sea demasiado lógico.

Al menos los críticos deberían distinguir entre la necesidad de este estudio, que es evidente, y la orientación temática que finalmente reciba, sobre la que puede haber mayores recelos y objeciones. En cualquier caso, la menos válida de éstas es sostener que cada familia tiene el monopolio de la formación en valores de sus vástagos... mientras se expresa preocupación por la posible apertura de escuelas de orientación islámica en nuestro país. O nos preocupa el silencio de Dios o nos alarma el guirigay de los dioses, pero todo a la vez, no. Los mismos que reclaman homogeneidad entre los planes de estudio de las diferentes autonomías no pueden negar al ministerio su derecho a proponer un común denominador ético y político en que se base nuestra convivencia. También por coherencia, quienes exigen a Ibarretxe que sea *lehendakari* de todos los vascos y no sólo de los nacionalistas no deberían censurar que Gallardón se comporte como alcalde de todos los madrileños y no sólo de los heterosexuales. Por lo tanto,

produce cierta irritada melancolía que el líder de la oposición, tras una conferencia en unos cursos de verano dirigidos por el cardenal Cañizares, afirmase (según la prensa) que "la laicidad y la Educación para la Ciudadanía llevan al totalitarismo". Vaya, hombre: y seguro que la electricidad y el bidé son causantes de la decadencia de Occidente.

Sin duda, hay muchos malentendidos en torno a la asignatura polémica que deberán ser cuidadosamente discutidos. Como vivimos en una época enemiga de las teorías, cuyo santo patrono es Campoamor ("nada es verdad ni mentira, todo es según el color..., etc."), es de temer que predomine ante todo el afán práctico de lograr comportamientos recomendables. Pero a mi juicio, la Educación para la Ciudadanía no debería centrarse en fomentar conductas, sino en explicar principios.

Para empezar, en qué consiste la ciudadanía misma. Podríamos preguntárselo a los inmigrantes, por ejemplo, pues lo que vienen a buscar en nuestros países -sean más o menos conscientes de ello- no es simplemente trabajo ni aún menos caridad o amparo, sino precisamente ciudadanía; es decir, garantía de derechos no ligados a la etnia ni al territorio sobre los que poder edificar su vida como actores sociales. Los neófitos oyen hablar a todas horas de las carencias de nuestro sistema, pero no de sus razones ni de la razón de sus límites. La ciudadanía exige constituir un "nosotros" efectivo que no sea "no a otros", por utilizar el término propuesto antaño por Rubert de Ventós. Ser ciudadano es estar ligado con personas e instituciones que pueden desagradarnos: obliga a luchar por desconocidos, a sacrificar nuestros intereses inmediatos por otros de gente extraña pero que pertenece a nuestra comunidad, y a asumir como propias leyes que no nos gustan (por eso es imprescindible intervenir en política, ya que luego el "no en mi nombre" es un subterfugio retórico y equívoco). Vivir en democracia es aprender a pensar en común, hasta para disentir: algo que con la moda actual de idolatrar la diferencia no resulta precisamente fácil ni obvio.

No soy de los que dan por hecho el despedazamiento de España a corto plazo, pero la verdad es que también veo apagarse más luces de las que se encienden. Con una izquierda cautiva de los nacionalistas y una derecha cautivada por los obispos, la imbecilización política del país es más que probable. Afortunadamente, gran parte de la ciudadanía no se siente obligada al cien por cien a alinearse con unos o con otros. Hay votantes del PSOE que consideran injustificable la mesa de partidos que nadie se molesta en justificar y votantes del PP que prefieren el teléfono móvil a las palomas mensajeras, a pesar del comprobado parentesco de éstas con el Espíritu Santo. A los hijos de todos estos relapsos les vendrá muy bien aprender Educación para la Ciudadanía, aunque no sea la panacea mágica de nuestros males. Para tantos otros, ay, llega la asignatura demasiado tarde.

## **LA IRONÍA DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA**

---

**Francisco J. Laporta**, catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid (EL PAÍS, 16/08/06):

Acabo de dar un curso a profesores de enseñanza primaria sobre esa nueva materia denominada educación para la ciudadanía. En el desbarajuste de gritos y

concentraciones que han acompañado a la discusión de la nueva ley de educación, a nadie se le ha ocurrido decir a los responsables de su enseñanza en qué iba a consistir aquello. Las peleas políticas y las manifestaciones callejeras, como cualquiera pudo sospechar desde el principio, no versaban en realidad sobre cómo se educaba a los chicos, sino sobre cómo se repartía el dinero y el poder. Dejar estas concupiscencias a un lado nos permitirá por ello entrar en el fondo de la cuestión un poco más despejados.

Contra lo que se viene afirmando, la educación para la ciudadanía no es un invento circunstancial de un partido que tiene el oculto designio de inculcar a nuestros hijos, sino una materia que se ha impuesto en casi todos los países europeos. El proceso en Inglaterra ha sido un modelo: acuerdo entre partidos, comité de especialistas presidido por Bernard Crick y un informe soberbio que fue presentado al *speaker* de los Comunes en septiembre de 1998. Empieza así: “Advertimos unánimemente a la Secretaría de Estado de que la enseñanza de la ciudadanía y la democracia, construida en un sentido amplio que definiremos, es algo tan importante para las escuelas y la vida de la nación que tiene que haber una exigencia legislativa a los colegios para que aseguren que forma parte de la capacitación de todos los alumnos”. Al mismo tiempo, la Unión Europea desarrolló el proyecto *Educación para la ciudadanía democrática*, que acabó por expresarse en el llamado Informe Euridice. En él se dice: “En los últimos años, el fomento de la cohesión social y de una mayor participación activa de los ciudadanos en la vida política y social se ha convertido en un tema clave en todos los países europeos. Se ve a la educación para la ciudadanía como un medio de hacer frente a los desafíos del siglo XXI”. Sólo la ignorancia o la mala fe, por tanto, pueden sustentar las insidias que destila nuestra castiza derecha educativa. Pero lo más dañino de esa actitud es que crea una atmósfera polucionada en la que se hace difícil introducir críticas serias y preocupaciones genuinas.

El proceso que hemos seguido en España para incorporar la materia al currículo educativo ha sido justamente el contrario del inglés: desacuerdo vociferante entre partidos, arbitrio e improvisación por parte de colegas aislados y ausencia casi absoluta de documentación. Para tratar de paliar un poco la falta de probidad de los unos y la falta de fundamento de los otros convendrá ponerse a hablar de la cuestión. Hay ya alguna gente trabajando entre nosotros. Quisiera unir mi voz a ellos para transmitir una perplejidad que me ha suscitado mi experiencia.

De acuerdo con algunos de los más autorizados especialistas, la educación para la ciudadanía sólo será útil si cumple estas dos condiciones: en primer lugar, no ha de transformarse en una asignatura más con meros contenidos informativos que los chicos tengan que aprender pasivamente para ser evaluados en ella, pues ello sólo incrementaría el currículo sin alterar necesariamente sus hábitos y actitudes. En segundo lugar, debe concentrarse adecuadamente en un cuerpo de conceptos y valores que, por así decirlo, sean el cimiento en el que se sustenta. La noción de ciudadanía es una constelación muy compleja de valores, derechos, virtudes, instituciones y procedimientos que descansan en unos pilares básicos. Estos principios son los que hay que vivir cotidianamente en el colegio para que el proceso educativo logre hacer mejores ciudadanos. Ello quiere decir que hemos de crear en los chicos hábitos y actitudes que hagan vivos, por así decirlo, esos valores que sirven de fundamento a la ciudadanía. Sólo después aparecerá como algo natural el buen ciudadano. Cómo se

crean esos hábitos y cuáles sean esos valores subyacentes a la condición de ciudadano son incógnitas no menores sobre las que mucho me temo que no nos hemos parado a pensar. Hemos hecho lo de siempre: se las hemos endosado a maestros y profesores. Un lastre más que hemos soltado sobre ellos siguiendo la práctica al uso de eludir nuestras responsabilidades.

En efecto, a profesores y a centros de educación les estamos pidiendo ya con una insistencia que hace presagiar lo peor que se ocupen de nuestros hijos antes, extendiendo la etapa infantil hasta los límites mismos de la lactancia, y que se ocupen de ellos siempre, también en los periodos vacacionales, en los que necesitamos que se mantengan abiertos los centros para depositar, aparcar o almacenar allí a los niños del barrio. Lo de que vengan a comer a casa es, por supuesto, inimaginable. Al paso que vamos, la familia esa de que tanto habla de oídas nuestro clero reaccionario va a convivir con sus hijos los festivos y veinte días de vacaciones. El resto será el mero dormir bajo el mismo techo. Durante la vigilia les atenderá el maestro, al que ahora, además, encargamos la tarea nueva de la educación ciudadana. ¿Cómo se las compondrá para ello? Pues difícilmente. Las condiciones en que desarrolla heroicamente su labor no invitan precisamente al optimismo. De ahí mi preocupación.

Al contrario que aquellos que se han figurado que los niños serán buenos ciudadanos si se saben la Constitución, las listas de derechos humanos y el procedimiento electoral, yo organicé mi curso sobre la base de eso que he llamado pilares previos. Estoy convencido de que tienen razón quienes dicen que los ciudadanos mejores son aquellos que han desarrollado el hábito de actuar de acuerdo con virtudes básicas. Consecuente con ello, convoqué a algunos colegas especialmente dotados para explicar en qué consisten, entre otras, las siguientes cosas: actuar en libertad, respetar las reglas, razonar y negociar, ser responsable, reconocer la autoridad, practicar la tolerancia y valorar el medio ambiente.

Entiendo que el buen ciudadano es aquel que sabe hacer uso de su libertad, se conduce de acuerdo con las reglas vigentes, ha excluido la solución violenta de los conflictos, es capaz de argumentar y pactar los desacuerdos, asume las consecuencias de sus acciones, valora y acepta la autoridad aunque esté siempre vigilante de sus decisiones, puede ponerse en el lugar de quien no tiene sus mismas convicciones y cuida el medio tanto como se preocupa por la relación con los demás. Esas cosas -repito- son condición necesaria para pensar siquiera en ser un buen ciudadano.

Cuál no sería mi sorpresa cuando los profesores de primaria me dijeron que muchas de esas cosas las ensayaban todos los días con los niños, pero que había una mala noticia: servía para muy poco. ¿Por qué? La respuesta puede intuirse: les enseñan a respetar las reglas la misma mañana que su padre o su madre se han saltado algunas de ellas debido a las prisas y van a llevarlos al centro hablando por el móvil mientras conducen. Tratan de inculcarles el respeto por la autoridad al mismo tiempo que los profesores son desautorizados con el más mínimo pretexto, sin ser infrecuente que los mismos padres los increpen y denigren públicamente. Les exigen perentoriamente que renuncien a la violencia mientras respiran una agresividad latente en medios de comunicación y experiencias cotidianas. Les hacen practicar la argumentación y la negociación de desacuerdos para que aparezca en los telediarios de máxima audiencia una tropa de

diputados vocingleros descalificándose entre sí e impidiendo hablar a los demás mientras surge como una suerte de héroe la figura deplorable de Martínez Pujalte. Les enseñan algunas buenas maneras y reglas de mínimo decoro para que su espejo vivo sean los futbolistas, unos sujetos semianalfabetos que, dejando a un lado su probada habilidad con el balón, tienen el hábito de escupir compulsivamente y tocarse en público los genitales. Pretenden inculcarles tolerancia mientras en su casa misma se ultraja al extranjero o al inmigrante. Les transmiten la idea de respeto y dignidad de la persona mientras abundan los espacios de televisión en que la gente se degrada a sí misma y degrada a los demás. Les recuerdan la igualdad de género mientras su madre friega y su padre mira la televisión. Y les advierten de que cuiden el medio y usen las papeleras, para que a la salida venga siempre alguien a por ellos con un bocadillo cuyo envoltorio irá directamente al suelo.

Todo esto me contaban los profesores como parte de sus experiencias cotidianas. Y su desconsolada conclusión era que la nueva materia de educación ciudadana debería en efecto ser obligatoria y evaluable, pero sobre todo para las familias, los personajes públicos, los medios de comunicación, el Congreso de los Diputados y el plató de televisión. La ironía es que la escuela se puede contemplar así como un oasis educativo en un desierto de falta de educación, un posible refugio de ilustración en medio de una ventolera de incultura, una isla hipotética donde se podrían desarrollar buenas prácticas ciudadanas en un mar de apatía política, falta de respeto a la autoridad y crispación cotidiana. Y son precisamente los maestros y profesores los encargados de defender todos los días ese pequeño bastión de ilustración y civismo en el que depositamos cada vez más responsabilidades. A ver si un día de estos a alguno se le ocurre convocar una manifestación en favor de ellos. Verán en ella pocos sindicalistas, menos políticos y ningún obispo, pero será una verdadera manifestación por la mejora de la educación. Esa que encargamos a los demás y estropeamos después nosotros.

## **LAS LUCES Y LAS SOMBRAS**

---

**Gregorio Peces-Barba Martínez**, catedrático de Filosofía del Derecho y rector de la Universidad Carlos III de Madrid (EL PAÍS, 22/08/06):

La posición de la Iglesia institucional española, sobre todo de algunos cardenales y obispos, no tiene precedente comparado con la postura y el comportamiento de las demás iglesias cristianas, incluidas las católicas en el resto de Europa. Quieren seguir teniendo el monopolio de las luces y de la verdad, no sólo en el campo religioso, sino también en el científico, en el educativo, en el cultural y en el político. Esas pretensiones acabaron en Occidente con el Siglo de las Luces. La extensión a todos los campos del principio evangélico "la verdad nos hará libres" es el impulso y la justificación intelectual de esas posiciones. Sin embargo, es un error histórico esa extensión a un mundo antropocéntrico y secularizado donde el hombre es el centro y está centrado en el mundo. Quizá, lo cierto es que se ajusta a esas condiciones culturales que arrancan de la Ilustración y que tienen como centro la libertad y aseguran su implantación como el cauce para construir verdades en la ciencia, en la educación, en la cultura y en la política. Es la libertad, pues, la que nos ayuda a ser más verdaderos.

Naturalmente, estas posturas de la jerarquía, con la aparición de la democracia, del Estado liberal y de los derechos fundamentales, quedan en Occidente un poco en el vacío. No sé si algún eclesiástico añorará la situación de otras religiones monoteístas, donde los jefes religiosos están por encima y controlan a los políticos elegidos por sufragio universal. Si fuese así, aunque no lo confesasen, deberíamos concluir que están infectados de una grave enfermedad de imposición de la ética privada sobre la ética pública.

Quizá, el último ejemplo de ese delirio es la oposición a la asignatura *Educación para la ciudadanía* por parte de esos sectores católicos, que ha culminado con la afirmación incomprensible del cardenal Rouco de que puede ser contraria a la Constitución, que puede ser inconstitucional.

Son tesis que recuerdan a la reacción antiilustrada del siglo XIX, donde De Bonald y De Maistre, y Juan Donoso Cortés en España, defienden una sociedad teocéntrica basada en el orden divino expresado a través del pensamiento de la Iglesia Católica. Sus tesis son las mismas de los años cuarenta, un poco moderadas y enmascaradas a través no sólo de apelaciones a la verdadera democracia, que ellos representan mejor que nadie, y de afirmaciones sobre su defensa permanente de los derechos humanos con una *inocencia histórica* que olvida el “Syllabus” y toda la restante doctrina pontificia desde la “Mirari Vos” a la “Libertas”. En realidad, siguen muy influidos por el segundo Donoso Cortés del *Ensayo sobre el Catolicismo, el Liberalismo y el Socialismo* (1851), del *Discurso sobre la Dictadura* (1849, en el Congreso de los Diputados), de la “Carta al Director de la *Revue des Deux Mondes*”, de su discurso *Sobre la situación general de Europa* (1851), de la *Carta al Cardenal Fornani* (1852) o de “Los sucesos de Roma” (*El Heraldo*, noviembre de 1848), entre otros. Releyendo la excelente edición del Ensayo del profesor Monereo en Comares aparecen muchas ideas que nuestros señores cardenales y obispos repiten hoy: “El orden pasó del mundo religioso al mundo moral y del mundo moral al político. El Dios católico, creador y sustentador de todas las cosas, las sujetó al gobierno de su providencia y las gobernó con sus vicarios. La idea de autoridad es de origen católico” (Ensayo, página 15); o “No hay verdad que la Iglesia no haya proclamado, ni error al que no haya dicho anatema. La libertad en la verdad ha sido para ella santa; y en el error, como el error mismo, abominable: a sus ojos el error nace sin derechos y vive sin derechos” (Ensayo, página 24). Repudiará a la “democracia insensata y feroz, sin Dios y sin ley que oprime a la unidad y conturba al mundo” (“Los sucesos de Roma”, Obras completas, Tomo II, página 183). Un examen de las obras que acabamos de reseñar permite encontrar en todas ellas restos de ese pensamiento. Se unen también otras ideas muy arraigadas en la cultura eclesiástica, que no evangélica, como la miseria humana que desprecia al hombre en el mundo o la de los dos reinos, el de los justos y el de los pecadores, que divide e impide el desarrollo de la igual dignidad de todas las personas. La distinción muy arraigada entre jerarquía y fieles, los pastores y el rebaño de que habla Pío X, o el diferente trato a la mujer en el interior de la Iglesia, son también rasgos que impiden la igual dignidad. La idea kantiana de que somos seres de fines, que no podemos ser utilizados como medios y que no tenemos precio se aplica con dificultad a esa cultura. Controlar y monopolizar, negando la autonomía a la ciencia, a la filosofía y a la política, para estos eclesiásticos no son ideas medievales y superadas, sino ideas vivas y actuantes en su tarea.

Por eso no pueden admitir que la enseñanza de un Estado democrático pueda transmitir los valores de libertad, de igualdad, de pluralismo y de justicia que están en el artículo primero de la Constitución. Tampoco otros complementarios como la tolerancia, la solidaridad y la seguridad. Ni las reglas y los procedimientos que aseguran la convivencia desde el Estado de Derecho. Los valores son monopolio de la Iglesia y de su enseñanza religiosa. De nuevo De Bonald, De Maistre o Donoso Cortés suministran los razonamientos. Ninguna de las verdades históricas, de las conquistas intelectuales, médicas o científicas, les conmueven. Con su *inocencia histórica* se niegan a reconocer que desde el siglo XVIII han perdido el monopolio educativo y la enseñanza en valores. Sus valores son válidos para los creyentes y no se admite que haya valores secularizados para todos los ciudadanos, creyentes y no creyentes.

La crítica y la progresiva sustitución de la educación clásica criticada ya en siglos anteriores por Rabelais o Montaigne, especialmente por su concepción pesimista sobre las capacidades del niño, no es aceptable para ellos. Es ya la tesis de la miseria humana desde la infancia. Las posiciones de Condillac, D’Alambert, Rousseau, Filangieri o Condorcet modificaron el escenario. Aparecerá la idea de la educación universal como derecho y como deber desde el desarrollo democrático de la sociedad. La Chalotais, en su *Essai sur l’Education Nationale* de 1763, planteará la responsabilidad del Estado en la educación nacional. Se propugnará la unificación de los programas, se diseñarán las diversas etapas educativas según las edades de los niños y se impulsarán las lenguas nacionales para sustituir al latín. Condorcet defenderá la igualdad de sexos y de oportunidades educativas para las mujeres, pero será un diagnóstico aún solitario.

En España, Carlos III asumirá las posiciones ilustradas y creará los Reales Estudios de San Isidro en Madrid, proclamando a la enseñanza primaria y secundaria como servicio público. El Conde de Floridablanca creará el Real Seminario patriótico vascongado, que Menéndez Pelayo considerará la primera escuela laica en España. Otros autores, como Jovellanos, Cabarrús o Meléndez Valdés, defienden una enseñanza laica, común para todos los ciudadanos y en diversas etapas desde la primaria a la superior. El *Emilio* español, el *Eusebio*, una novela pedagógica del ex jesuita Pedro Montegón, difundirá la nueva pedagogía y sostendrá que la moral puede enseñarse prescindiendo de la religión.

Esta corriente en España se consolidará en el siglo XIX con la obligación pública de una enseñanza única y gratuita bajo la supervisión del Estado. La enseñanza laica, pública y gratuita se generalizará en Francia a partir de la Tercera República, y en Italia a partir de 1870, después de la unidad. En Inglaterra empezó la intervención del Estado con la Ley Gladstone de 1870, y la gratuidad se estableció en 1891. En todos los países en que avanza en el siglo XIX y se completa en el siglo XX la educación nacional obligatoria, gratuita y laica, la escuela se reconvierte en un núcleo de igualdad social y de liberación intelectual, dos objetivos centrales del mundo moderno.

En esa línea, la Constitución de 1978 establece el derecho a la educación, pero permite la enseñanza privada e incluso la puede subvencionar si cumple el objetivo general de la educación, señalado en el artículo 27.2: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

La enseñanza privada, concertada o no, está sometida a estas reglas, aunque además podrá explicitar su carácter propio. Desconocer esta obligación general y esta competencia plena de los poderes públicos en materia educativa es un signo más de la desmesura de la verdad que nos hace libres. Ya dijeron los obispos en 1988 que ellos eran depositarios de verdades que están por encima de las coyunturales mayorías, con el peso de la superioridad de la teología sobre el pensamiento.

Así, se atreven a decir que la *Educación para la ciudadanía* es incluso inconstitucional. Desgraciadamente para ellos la sociedad no les va a seguir en ese intento teocrático de control. Es una forma más de rechazo real a la modernidad.