

¿Cabe enseñar
a ser libres?
Para repensar
la polémica
en torno a la
Educación para la
Ciudadanía

Miguel Ángel
Quintana Paz

Conferencia pronunciada en el I Encuentro Nacional de Educación de UPyD, celebrado en el Parador Nacional de San Marcos de León el 13 de marzo de 2010.

Durante su infancia, [Nerón] se aplicó de pasada a todas las artes liberales excepto a la filosofía, de la que su madre le mantuvo apartado, asegurándole que era nociva para un hombre como él, destinado a ejercer el poder.

Suetonio: *Vida de los Doce Césares* (Nerón, LII)

O. Introducción, o por qué algunos griegos ya se dieron cuenta de lo espinoso que resulta enseñar a ser demócratas

Trabajo cuesta pensar en alguna asignatura (o «materia», como la parla pedagógica actualmente en boga prefiere denominarlas) no ya en España, sino en cualquier otro país occidental, que haya suscitado tanto y tan ardoroso de-

bate como la denominada «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos» (abreviada como «Educación para la Ciudadanía» o, más aún, como EpC), implantada en nuestro país desde 2006 por el Gobierno del PSOE.

Con todo, acaso poco sorprendente pueda resultarnos tal polémica: no en vano ya los griegos, que se dieron cuenta de casi todas las cosas importantes que hay en la vida, notaron el carácter sumamente escurridizo de las relaciones entre educación y democracia. En efecto, no es preciso recorrer un largo trecho para apercibirse de que la tarea educativa presupone siempre¹ que haya alguien, el educador, que enseñe algo al alumno porque este último (hasta ese momento) lo ignora, y que por lo tanto el educador posea a priori una mayor autoridad (en términos cognoscitivos, como mínimo) sobre él. Dicho en palabras más sencillas: en el aula está claro (o debería estarlo) quién manda y quién sabe más, y éste es el profesor. Sin embargo, si nos fijamos, el mecanismo de la democracia es en cierta medida el contrario: nadie posee a priori en su espacio político una mayor autoridad que ningún otro; todos han de ganársela en el juego de las deliberaciones y las votaciones; cualquiera que reclame para sí a priori el poseer una mayor autoridad cognoscitiva que los demás resulta sospechoso y su pareja reclamación a menudo simplemente prescindible². Si alguien quisiera darnos lecciones a todos los demás en una democracia y aspirara a que le obedeciésemos siempre, no le llamaríamos maestro o profesor (al menos, no la mayoría), sino simplemente dictador(-zuelo). La democracia no funciona como un aula.

Ahora bien, dos planteamientos así tan dispares como los de la labor educativa y el del quehacer democrático podrían, bien es cierto, convivir de modo razonablemente pacífico dentro de una sociedad en tanto los lugares destinados a la educación y los destinados a *esa otra cosa* tan distinta de ella como sería la democracia fueran siempre asaz diferentes —la primera se realizara sólo en escuelas e institutos; la segunda, exclusivamente en colegios electorales y parlamentos—; pero ¿qué hacer cuando se pretende introducir la democracia *en* la educación y, aún más, cuando se pretende educar *acerca de* lo que es

1 O al menos «presuponía siempre», hasta la llegada de algunos de los movimientos pedagógicos más recientes, según los cuales pareciera que tanto alumno como profesor aprenden e ignoran por igual en el aula y nadie posee más autoridad que la que sea capaz de ganarse en el juego mutuo de su interacción. Cabe preguntarse al menos, ante tal situación, por qué ha de ser el profesor el único remunerado por su estancia en el aula.

2 Esto era algo que, lógicamente, sacaba como es bien sabido de sus casillas a Platón, quien en su nota metáfora del Estado como un barco que navega por el mar, en el libro VI (470-477) de *La República*, arguye acerca de lo absurdo que sería encomendar la capitania de ese navío, *democráticamente*, a las veleidades de la mayoría de los ignoros marineros y grumetes, en lugar de nombrar capitán y otorgar toda la autoridad (por el bien de toda la embarcación) al tripulante más capacitado, con el fin de que pueda sacarlos a todos ellos de cuantas tempestades, asechanzas de piratas y derivas pudieran amenazarlos.

ella? Esa última es al cabo la pretensión originaria de la asignatura española (y de sus homólogas europeas) de que nos vamos a ocupar aquí. Y el asunto se torna en estos casos ciertamente sinuoso: ¿Puede alguien aleccionar a otro, con su autoridad pedagógica, en torno a qué es lo democrático y qué no lo es? ¿No corremos el riesgo de que se deslicen en tal educación las posiciones ideológicas concretas (y sesgadas) del educador, lo que a la postre haría que tal educación sobre la democracia diera lugar a una sociedad menos plural, menos democrática (paradójicamente)? Ahora bien, ¿podemos por el contrario aspirar a disfrutar de una sociedad democrática si previamente nadie ha educado a sus ciudadanos sobre cómo vivir en ella? ¿No se preocupan el resto de sociedades (fundamentalistas, dictatoriales, tradicionalistas...) de instruir muy aceradamente a sus jóvenes sobre sus peculiares características de funcionamiento, como para que la democracia (por alguna especie de privilegio de no sé sabe muy bien qué especie) pueda alegremente prescindir de educar a los suyos en su propia razón y modos de ser? He aquí la Escila y la Caribdis que hacen tan esperable como en cierto modo razonable³ la controversia española en torno a una asignatura que aspira a enseñar a las nuevas generaciones sobre cómo ser demócratas.

Y por ello seguramente no resultará en exceso sorprendente que le dediquemos a tal materia uno de los espacios de este I Encuentro Nacional de Educación de Unión Progreso y Democracia y del libro en que se integrarán sus intervenciones. Me propongo invitaros a que hagamos tal cosa de la siguiente manera: en primer lugar, haremos un somero repaso de los avatares que han circundado a esta asignatura en su aún breve pero ajetreadísima historia; a continuación, comentaremos también de modo conciso cuál ha venido siendo la posición que nuestro partido a este respecto; por último, trataré de ampliar la idea –recién pergeñada– de por qué el debate que ha suscitado esta asignatura, aunque a menudo haya estado revestido de demagogia o fundamentalismos, no es en modo alguno artificioso, baladí o escolástico, sino que toca una de las vetas más profundas de lo que podemos entender por «democracia», y por ello es hasta cierto punto natural que haya generado fuertes disensos

3 Por supuesto, lo que estoy reputando aquí como «esperable» y «razonable» es el mero hecho que se produjera la polémica; otra cosa es el avatar concreto de que tal polémica se haya enfilado en nuestro país por los escabrosos senderos por lo que a menudo ha transitado; senderos en que algunos (partidarios de la asignatura) han llegado a verter lindezas sobre los escépticos con respecto a ella como el rótulo de «caverna» o el epíteto de «alérgicos al pensamiento» –Gustavo Vidal Manzanares: «Por qué la caverna odia Educación para la Ciudadanía», *El Plural*, 2-2-2009 (<http://www.elplural.com/opinion/detail.php?id=30110>)–, mientras que ciertos otros (entre los desfavorables a tal asignatura) no se han quedado demasiado atrás cuando lanzaron hacia sus adversarios en la refriega la rocambolesca acusación de, verbigracia, estar «sometidos al deseo de los colectivos homosexuales» –Redacción Hazte Oír.org: «Conexión entre el adoctrinamiento escolar, la ideología de género y la expulsión de los crucifijos», *Hazte Oír.org*, 10-5-2010 (<http://chequeescolar.hazteoir.org/2010/05/conexion-entre-el-adoctrinamiento-escolar-la-ideologia-de-genero-y-la-expulsion-de-los-crucifijos>)–.

–disensos, empero, que tal vez un planteamiento más consciente de lo que realmente está aquí en juego podría haber ayudado a atemperar–. Dicho en otras palabras: dividiré mi exposición en una primera parte histórico-descriptiva sobre la asignatura; una segunda parte política sobre el trato que UPyD ha venido otorgando a esta materia; y una tercera parte filosófico-política que ansía aclarar por qué es razonable que una asignatura semejante provoque el revuelo que ha ocasionado una asignatura semejante, así como aventurar el modo en que tal vez podría disminuirse a unos límites razonables tal revuelo.

1. Pasado y presente de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en España

1.1. La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el currículo escolar español

La materia de «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos» fue implantada por el Ministerio de Educación español en dos fases, por así decirlo, entre finales de 2006 y finales de 2007.

La primera fase atañía a las etapas de educación obligatoria y se hizo efectiva mediante dos reales decretos: el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecían las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecieron las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Estos dos reales decretos establecían, respectivamente, que la asignatura habría de ser obligatoria en uno de los dos cursos que componen en último ciclo de la Educación Primaria (es decir, en 5º ó 6º curso), así como en uno de los tres primeros cursos de la ESO (con un total de 35 horas lectivas al año) y en el 4º curso de esa misma etapa secundaria obligatoria (con una duración similar de 35 horas lectivas –equivalentes a una hora semanal–, si bien en este caso el nombre de la asignatura cambiaba y adquiriría el de «Educación ético-cívica»).

Dos son las notas que nos pueden parecer ya significativas a partir del mero enunciado de estos datos «organizativos», por así decirlo, de la citada pareja de reales decretos. La primera concierne a la escasa carga lectiva que posee una asignatura con, sin embargo, tan alta *carga polémica* como esta: estamos hablando de algo que, en principio, tan sólo ocupa una hora semanal en tan

sólo tres cursos de los diez que componen la educación obligatoria en España (si bien, dado que el decreto sólo marca enseñanzas mínimas, este dato resulta válido, como hemos avanzado, sólo «en principio»: pues las comunidades autónomas bien pueden ampliar esta carga *ad libitum* en esos tres cursos –pero nunca más allá de estos tres–). Una segunda nota que ya podemos destacar (y más adelante se verá la importancia de este detalle) es que en 4º curso de la ESO la Educación para la Ciudadanía (o «Educación ético-cívica», como se denomina en este caso) es una materia que sustituye a la que hasta entonces ocupaba su lugar, la Ética. ¿Se trató de un mero cambio de nombre? Es patente que una mera cuestión nominalista nunca hubiera generado la controversia que de hecho se generó. ¿Qué diferencia la «Educación ético-cívica» de la «Ética» *tout court*? Esta es una cuestión de detalle a la que, como ya hemos aludido, nos referiremos más tarde.

Antes, entre otras cosas, hemos de concluir el relato de cómo se implantó la Educación para la Ciudadanía en su segunda fase, que correspondió a las enseñanzas mínimas de Bachillerato (en la educación ya no obligatoria, pues), y que se hizo efectiva más o menos un año después mediante el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre: allí se establecía que, en sustitución de la hasta entonces conocida como asignatura de «Historia de la Filosofía», se adoptara la materia de «Filosofía y Ciudadanía» con una carga lectiva mínima de dos horas semanales. No es difícil constatar, pues, que de nuevo (como había ocurrido en las etapas educativas previas) esta materia venía a ocupar el lugar del que hasta entonces habían disfrutado los saberes ético-filosóficos, y venía nuevamente a hacerlo con un total de horas semanales, al menos en términos de requerimientos mínimos, relativamente modesto (si bien ligeramente mayor en el Bachillerato que en las etapas anteriores).

1.2. Antecedentes de la Educación para la Ciudadanía

Si hay alguien que aún se sienta siquiera levemente asombrado por el hecho de que una mera asignatura como ésta haya generado las enconadas diatribas que ha generado, tal vez le añada peso a su asombro el hecho constatable de que la Educación para la Ciudadanía no haya surgido de la nada en los mencionados decretos de 2006 y 2007, sino que ya se encontraba asentada entre nosotros al menos desde dieciséis años antes: la Ley Orgánica General de Segunda Enseñanza (LOGSE) de 1990 preveía ya la «educación moral y cívica» como materia, eso sí, en aquel caso «transversal» (es decir, no se impartiría como asignatura separada, sino que se suponía que los profesores

de todas las otras asignaturas tenían que transmitirle al alumno los valores y conocimientos propios de tal educación cívica y moral, aprovechando para ello el transcurso regular de sus clases de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua, Lengua Extranjera, Matemáticas, etc.). En el Boletín Oficial del Estado del 23 de septiembre de 1994, el Ministerio de Educación hacía más explícito este requerimiento al aseverar allí que «la educación moral y cívica es el fundamento primero de la formación, tanto de los temas transversales como de todas las áreas y materias del currículo».

Otro antecedente de esta asignatura, que el propio Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre mencionaba, reside en la Recomendación (2002) 12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa, donde se propone «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». Tampoco esta recomendación europea, al igual que la asignatura transversal de la LOGSE desde 1990, parecen haber generado por sí solos nada similar a la porfía que bien pronto (apenas cuatro años después de la Recomendación europea) se ocasionaría en torno a la asignatura española que nos ocupa aquí. ¿Qué contenía esta última en 2006 que estuviera ausente en la anterior asignatura «transversal» de la LOGSE en 1990 o en la previa recomendación del Consejo de Europa de 2002? Cabría aventurar que tal vez echar una mirada a los contenidos evaluables de la Educación para la Ciudadanía podría ayudarnos a resolver tal perplejidad, por lo que nos referiremos a ellos el siguiente apartado.

1.3. Los contenidos y la evaluación de Educación para la Ciudadanía

A primera vista, nada en los contenidos de la asignatura, tal y como estos venían recogidos en los reales decretos de 2006 y 2007, haría sospechar una especial polémica en torno a ellos. Tales documentos legislativos citan epígrafes como «Autonomía y responsabilidad. Valoración de la identidad personal, de las emociones y del bienestar e intereses propios y de los demás» o «La dignidad humana. Derechos humanos y derechos de la infancia. Relaciones entre derechos y deberes», así como «Valores cívicos en la sociedad democrática: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, cooperación y cultura de la paz», etc., que pueden considerarse tan generales como inocuos, tan propicios al consenso de fondo como poco proclives al altercado cainita⁴. Si transitamos

⁴ Diferente cuestión es, naturalmente, que se pueda detectar en valores tan vacuamente formulados una estrategia de «mitificación» de los mismos como la detectada en gran parte de los discursos.

de los contenidos a los objetivos de la materia («Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios», «Conocer los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas, y valorar el papel de las administraciones [sic] en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas», «Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas»...) o a los títulos de sus bloques («Aproximación respetuosa a la diversidad», «Relaciones interpersonales y participación»...) podemos hacernos también una idea, sin necesidad de repetir enojosamente aquí tales rótulos al completo, del carácter aparentemente poco embarazoso de los mismos –o, al menos, del carácter poco embarazoso para cualquiera que comparta los principios inspiradores de la Declaración Universal de los Derechos Humanos o de la Constitución Española, textos ambos recurrentemente aludidos en la descripción que hacen los mentados reales decretos de esta asignatura⁵–.

Ahora bien, cualquier persona familiarizada con los textos legislativos o reglamentarios del mundo educativo sabe que la visión que estos ofrecen de una materia no está constituida tan sólo por sus contenidos y objetivos, sino

sos contemporáneos acerca de los valores por Gustavo Bueno Martín: «Sobre la imparcialidad del historiador y otras cuestiones de la teoría de la historia», *El Catoblepas*, 35 (enero 2005); estudio que amplía Luis Carlos Martín Jiménez en *El valor de la axiología. Crítica a la Idea de Valor y a las doctrinas y concepciones de los Valores desde el Materialismo filosófico* (tesis doctoral defendida el 4 de octubre de 2010 en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Oviedo).

5 Es cierto que los críticos a la Educación para la Ciudadanía no carecen totalmente de razón cuando –como en el caso de Benigno Blanco y Raúl García: «Análisis en profundidad sobre Educación para la Ciudadanía», *Foro Español de la Familia*, 23-7-2007 (<http://www.forofamilia.org/modules.php?name=Noticias&file=article&sid=347>)– señalan que los contenidos y objetivos de la asignatura no se cifan a ser una mera reproducción de la Constitución española y los Derechos Humanos; por ejemplo, aquí mismo hemos mencionado (y los autores recién citados citan otros ejemplos en el mismo sentido) que la ley señala el «desarrollo de la autoestima» o de «la afectividad» entre los propósitos de Educación para la Ciudadanía, cuando es patente que en la Constitución o en la Declaración Universal de Derechos no aparecen las palabras «autoestima» o «afectividad» como bienes deseables de manera explícita. Ahora bien, ¿es posible que un ciudadano sin autoestima o sin un desarrollo normal de su afectividad luche o se preocupe por los derechos propios o de los demás, derechos que sí que aparecen tanto en la Constitución Española como en la Declaración Universal mentada? ¿Realmente desborda en tanto los límites de lo constitucional o de los Derechos Humanos una asignatura que se propone hacer ciudadanos con una autoestima o afectividad más fuerte? (Otra cosa es que una asignatura *pueda* realmente incrementarnos la autoestima o educar nuestra afectividad, e incluso *evaluar* la medida en que hemos alcanzado tales objetivos –asunto que pronto pasaremos a sopesar en el cuerpo del texto–; pero la crítica de autores como Blanco o García, que se limitan a apuntar hacia el hecho de que la Educación para la Ciudadanía contiene aspectos que no contienen de modo explícito sus textos inspiradores –Constitución Española y Declaración de Derechos Humanos– nos parece algo miopemente literalista: no atiende hacia el hecho de que esos aspectos seguramente sí que sean congruentes y hasta en ocasiones condición de necesidad para la implantación eficaz de los principios contenidos tanto en la Constitución como en la mentada Declaración Universal).

también por sus criterios de evaluación. Y es entre estos donde tal vez el lector perspicaz pueda toparse con un primer motivo de pasmo. Pues los legisladores no pretenden que desde esta asignatura (al igual que desde las Matemáticas, la Historia, la Lengua...) los profesores evalúen sólo las competencias cognitivas alcanzadas por sus alumnos en las correspondientes áreas del saber; sino que, siempre según tales legisladores, también estará sujetos a la evaluación de los docentes los comportamientos, actitudes e incluso elementos «afectivo-emocionales» de los educandos; y no sólo en clase sino también en el patio, en los pasillos... e incluso en casa. Dejemos la palabra a este respecto al Real Decreto 1631/2006 antes reseñado, en el que se marca como segundo criterio de evaluación para la materia de la que venimos hablando lo siguiente:

Participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares.

Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado habilidades sociales de respeto y tolerancia hacia las personas de su entorno y si utilizan de forma sistemática el diálogo y la mediación como instrumento para resolver los conflictos, rechazando cualquier tipo de violencia hacia cualquier miembro de la comunidad escolar o de la familia. A través de la observación y del contacto con las familias, se puede conocer la responsabilidad con que el alumnado asume las tareas que le corresponden. Por otra parte, la observación permite conocer el grado de participación en las actividades del grupo-clase y del centro educativo⁶.

En otras palabras: a diferencia de la asignatura de Lengua española, por ejemplo, en que los legisladores no sueñan con solicitar a los padres del niño que actúen de «confidentes» del profesor para informarle a éste sobre si su hijo comete incorrecciones gramaticales en casa; a diferencia de la asignatura de Matemáticas, en que tampoco se insta a la familia del alumno para que, verbigracia, transmita al profesor los errores que se haya detectado cuando el chaval hace las cuentas aritméticas de la compra del día (y menos aún se piensa que tales informes pudieran afectar a la calificación final del alumno en la escuela); a diferencia de esas y el resto de las asignaturas, en suma, lo cierto es que en el caso de Educación para la Ciudadanía los legisladores educativos sí que se sienten con el derecho de someter a su alumnado a una suerte de vigilancia continua (por parte del profesor, mediante su «observación», pero también del contacto con las mentadas «familias») que servirá, según sus propios criterios, de evaluación del logro que los jóvenes españoles hayan alcanzado en esta materia. Independientemente del juicio que nos merezca esta peculiarísima

6 BOE del 5 de enero de 2007, página 719.

forma de evaluación, lo cierto es que resulta innegable que ella marca una diferencia con el resto de asignaturas: lo cual acaso ayude a empezar a entender uno de los motivos por los cuales la Educación para la Ciudadanía haya podido provocar ella sola una porfía mucho más acerba que todas las demás materias juntas.

1.4. Los rechazos y apoyos cosechados por la asignatura de Educación para la Ciudadanía

De hecho, la citada polémica nació incluso antes de que la asignatura (o la ley orgánica que le fijaría su fecha de nacimiento) lo hiciera. Así, ya en mayo de 2005, cuando el Consejo Escolar del Estado debatió el Anteproyecto de Ley de la LOE (Ley Orgánica de Educación), este órgano emitió un dictamen⁷ (no vinculante para el Gobierno) donde se manifestaba en contra de la existencia de esta materia y proponía que sus contenidos se impartieran de modo transversal a través de todo el currículo educativo. No estaba ni estaría solo el Consejo Escolar del Estado en esta su apuesta por diluir la asignatura en sus contenidos «transversales» (que en el fondo venían a conservar la situación marcada por la LOGSE desde 1990, como ya hemos descrito en el anterior apartado 1.2.): hay que recordar que en el posterior debate parlamentario⁸ de la Ley Orgánica de Educación, en noviembre de ese mismo año de 2005, secundaron esta misma opción el Bloque Nacionalista Galego⁹, Esquerra Republicana de Cataluña¹⁰, el Partido Nacionalista Vasco¹¹ y la Chunta Aragonesista¹². También los Movimientos de Renovación Pedagógica, de larga tradición en el mundo de la educación¹³, venían a considerar, en diciembre de 2005, que «reducir la edu-

7 Dictamen 4/2005 de 26 de mayo del Consejo Escolar del Estado, sobre el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, publicado en el BOE del 4 de mayo de 2006.

8 Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Serie A: Proyectos de ley, n. 43-8, 17 de noviembre de 2005.

9 Enmienda número 16, *ibíd.*

10 Enmiendas número 360 y 366, así como las números 369 y 370 en lo concerniente a la igualdad entre hombres y mujeres, *ibíd.*

11 Enmienda número 535, *ibíd.*

12 Enmienda número 188, *ibíd.*

13 Véase un concienzudo balance (aunque ya algo desactualizado) de la aportación de estos movimientos a la historia más reciente de la educación en España en Andrés A. Sáenz del Castillo: «El (o)caso de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs)», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 1999 (<http://www3.uva.es/ufop/publica/revfop/v2n1b5.htm#S%C3%A1enz>).

cación para la ciudadanía a una simple asignatura puede vaciar de contenido la construcción de modelos democráticos en el centro educativo», para lo que se necesitaba «la necesaria implicación de todas las áreas y de la comunidad educativa», por lo que «la educación para la ciudadanía no puede quedar relegada, reducida y encorsetada a una simple asignatura»¹⁴.

Sin embargo, seguramente los opositores más notos a la asignatura que aquí nos ocupa no fueron ninguno de los citados, sino otros tres: en primer lugar, la Iglesia católica (especialmente su Conferencia Episcopal, por cuanto la FERECCECA y EyG –Federación Española de Religiosos de la Enseñanza-Centros Católicos y Educación y Gestión– mantuvo desde el principio una postura más matizada¹⁵, o incluso favorable¹⁶, a la Educación para la Ciudadanía); en segundo lugar, el Partido Popular; y, en tercer lugar, diversas organizaciones y grupos anarquistas o anticapitalistas. Estos últimos expresaban (y expresan), como es previsible, vehementes reparos contra la asignatura muy diferentes a las de las otras dos instituciones: para ellos una materia como esta resultaba en el fondo mera añagaza que pretendía legitimar, en la mente de las jóvenes generaciones, las (según su opinión) voraces democracias capitalistas y el injusto sistema de reparto de la riqueza mundial¹⁷.

14 «Los Movimientos de Renovación Pedagógica sugieren que la Educación para la Ciudadanía no sea asignatura», *El País*, 11-12-2006.

15 EFE: «FERE suscribe la nota de los obispos pero cree que EpC se puede adecuar al ideario del centro», 1-3-2007 (http://www.ciudadania.profes.net/ver_noticia.aspx?id=10101). El titular de EFE no oculta la contradicción en que se hallaba la FERE cuando, mediante complicada pirueta discursiva, aplaude una nota episcopal que condenaba la asignatura sin ambages y a la vez defiende que esa asignatura no es condenable del todo.

16 Josefa Paredes: «La polémica de Educación para la Ciudadanía responde a intereses políticos», declaraciones de Manuel de Castro, Secretario General de la FERE, *ADN*, 5-9-2007 (<http://www.adn.es/ciudadanos/20070904/NWS-0730-Ciudadania-Educacion-artificial-intereses-politicos.html>).

17 Un buen ejemplo de las impugnaciones lanzadas desde este ámbito a la asignatura que nos ocupa aparece en la presentación que la publicación digital *Rebelión* hacía de un libro que, editado en forma de presunto manual para esta asignatura, pretendía socavar su presunto discurso pro capitalista de fondo desde posiciones anticapitalistas extremas. Nos referimos al volumen de Carlos Fernández Liria, Luis Alegre Zahonero y Pedro Fernández Liria: *Educación para la Ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*. Akal: Madrid, 2007; hoy se puede descargar de modo legal y gratuito en <http://rebelion.org/docs/73335a.pdf> y <http://rebelion.org/docs/73335b.pdf>. En tal presentación se afirmaba: «A principios del siglo XXI, en la España 'democrática', un partido 'socialista' está a punto de aprobar una asignatura que en el precarizada educación pública pretende 'concienciar', 'animar' a los futuros ciudadanos a la 'participación democrática', en un contexto nacional e internacional cada vez más degradado por la voracidad capitalista. Este ensayo es un tremendo contraataque a tamaña farsa. [Esta obra revela la] virulencia sin límites en el Capitalismo brutal del último siglo y las cómplices democracias occidentales [...] con datos precisos, directos y sin miramientos políticamente correctos, las principales estrategias de las mal llamadas democracias modernas para perpetuar el desequilibrio; cómo cada intento revolucionario de las sociedades para cambiar el sistema neoliberal capitalista e instaurar otros modelos más justos (comunismo y anarquismo) ha sido violentamente re-

Para el Partido Popular y la Iglesia católica las discrepancias con respecto a la Educación para la Ciudadanía eran de muy otra índole. Si bien, como últimamente se va a haciendo habitual en España, el PP emitió en un principio opiniones contradictorias acerca de este asunto según cuál fuera la comunidad autónoma desde la cual sus dirigentes opinaran¹⁸, finalmente optó por oponerse frontalmente a ella debido a su «carácter doctrinario e ideológico que [...] pretende conformar en los alumnos una conciencia moral concreta, la denominada conciencia moral cívica, atentando contra el derecho de los padres»¹⁹. No muy diferentes fueron los argumentos de la Conferencia Episcopal Española, quien a partir de la idea de que «han de ser los padres quienes determinen el tipo de formación religiosa y moral que deseen para sus hijos», pues «éste es su derecho primordial, insustituible e inalienable. Se lo reconoce la Constitución en el artículo 27.3.», derivaba la consecuencia de que «por tanto, el Estado no puede imponer legítimamente ninguna formación de la conciencia moral de los alumnos al margen de la libre elección de sus padres»²⁰. Además, la Conferencia Episcopal acusaba a la asignatura de imponer «el relativismo moral y la ideología de género»²¹. Aunque se reconocía que «la educación de la conciencia no debe quedar excluida de la tarea educativa» se añadía inme-

ducido por los mismos estados [sic] adalides de la Democracia internacional –se atiende a los casos de Cuba y el Cono Sur latinoamericano, la URSS, la España de principios de siglo, la China maofista, etc.–. Asimismo se defienden con contundencia los actuales y ‘vivos’ intentos revolucionarios en América Latina. Los autores realizan un esfuerzo poco usual por manejar materias en principio tan densas y ‘adultas’ del modo más accesible e incluso atractivo para cualquier adolescente medio».

Curiosamente este libro, cuyo propósito confesado era pues atacar una asignatura con la que no estaban de acuerdo desde posiciones de extrema izquierda, fue tomado en serio por diversos medios de comunicación de tendencia contraria, como si se tratara de un *verdadero* manual favorable a la Educación para la Ciudadanía, y esgrimido así como ejemplo de los presuntos males y tendenciosos adoctrinamientos que la asignatura podía acarrear, con el fin (a través de tal bucle) de oponerse asimismo a la materia en cuestión; para una de las numerosas muestras de la extensión de este malentendido (tal vez no del todo inocente) véase Pilar López y Javier Muiña: «Zapatero adoctrina a nuestros hijos con libros de EpC »marxistas», *La Gaceta*, 15-3-2010 (<http://www.intereconomia.com/noticias-gaceta/sociedad/zapatero-adoctrina-nuestros-hijos-libros-epc-marxistas>).

18 «El PP unifica criterios contra Educación para la Ciudadanía y apoya la objeción de conciencia», *El Mundo*, 22-9-2008, (<http://www.elmundo.es/elmundo/2008/09/22/espana/1222098004.html>): «La objeción [sic] de conciencia era el punto en que más divergían las Comunidades [sic] gobernadas por el PP. Mientras algunas [como] Madrid y Murcia han presumido de reconocer el derecho a la objeción y han animado a las familias a hacerlo, Castilla y León rechazaba las objeciones de conciencia. La Comunidad Valenciana y La Rioja aceptaban las solicitudes, aunque con reparos».

19 *Ibid.*

20 Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española: *La ley Orgánica de Educación, los Reales Decretos que la desarrollan y los derechos fundamentales de padres y escuelas*.28-2-2007, capítulo III, punto 8 (<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/LOE2007.htm>).

21 *Ibid.*, punto 11.

diatamente a esa idea el *proviso* de que ello no es «competencia del Estado»²². También se criticaba por parte de los obispos católicos españoles que la asignatura tuviese entre sus propósitos el de combatir la homofobia²³.

Resulta difícil (como, por lo demás, ha destacado asimismo el católico José Antonio Marina, quien es precisamente autor de un manual para esta asignatura en la también católica editorial SM) discutir varios de estos argumentos de la Conferencia Episcopal, por el sencillo motivo de que resulta un tanto arduo entenderlos: «¿De dónde sacan [los obispos católicos] que hay una visión de la constitución de la persona ligada a las llamadas «orientaciones sexuales» [en los reales decretos que implantaban la asignatura]?», se preguntaba Marina en las páginas que para ello le cedió la revista católica *Iglesia Viva*. «Y lo que ya no puedo comprender es a qué se refieren al decir que esta asignatura contiene 'una ideología desestructuradora [sic] de la identidad personal'. Como no entiendo lo que dice, no puedo ni aceptarlo ni rebatirlo»²⁴. De igual modo, añadimos nosotros, resulta difícil comprender exactamente por qué la Iglesia es reacia al combate que la asignatura propone contra los prejuicios homófobos (nos resistimos a pensar que a los obispos les hubiera resultado más atractiva una asignatura que los incentivara o, simplemente, los tolerara alegremente—que son las dos únicas dos opciones restantes—). Son en todo caso estas las coordenadas en que ha permanecido buena parte de la oposición en España, desde el PP y la Iglesia católica, a la asignatura con que aquí estamos lidiando.

¿Quiénes han formado, por su parte, en las filas de los defensores incondicionales de esta misma materia? En este elenco hay que mencionar, por supuesto, al Partido Socialista cuyo Gobierno la implantó (y que utilizó, lógicamente, argumentos similares a los ya expuestos en los reales decretos para justificar su pertinencia); pero también, de modo menos esperable, a la ya mentada y católica Federación Española de Religiosos de la Enseñanza-Centros Católicos y Educación y Gestión (que suscitó por este motivo un debate en el seno del catolicismo español del que es buena muestra la última cita a pie de página de este artículo). Oenegés como Amnistía Internacional también se felicitaron de que por fin una asignatura se consagrara específicamente a formar en torno a los Derechos Humanos a las jóvenes generaciones españolas, pues nuestro país adolecía hasta entonces, en su opinión, de «un retraso respecto a sus vecinos. Desde hace años, la asignatura de Educación para la Ciudadanía existe como asignatura obligatoria en primaria en cinco países europeos (Bélgica,

22 *Ibid.*, punto 10.

23 *Ibid.*, punto 11.

24 José Antonio Marina: «¿Quién tiene derecho a educar? Una reflexión ética sobre las críticas episcopales a 'Educación para la ciudadanía'». *Iglesia Viva*, n. 230 (abril-junio 2007) (<http://www.iglesiaviva.org/230/230-31-DEBATE.pdf>).

Estonia, Suecia, Rumania y Grecia), mientras que otros veinte países, entre los que se encuentran Francia, Italia, Austria, Reino Unido o Portugal, la incluyen en secundaria»²⁵.

En todo caso, y quizá por el señero papel que sin duda le ha correspondido en la fundación y difusión de nuestro partido, no nos gustaría dejar de mentar también al filósofo Fernando Savater entre los adalides más destacadamente acérrimos de esta asignatura, mediante argumentos básicamente similares a los ya citados en este sentido; si bien le corresponde a Savater el haberse contado entre los primeros que hizo una importante matización al proyecto socialista: que «la Educación para la Ciudadanía no debería centrarse en fomentar conductas, sino en explicar principios»²⁶. Lamentablemente, como vimos en el pasado apartado 1.3. de este artículo, tal recomendación no puede decirse que fuera cuidadosamente atendida por los reales decretos que instituyeron la materia.

1.5. La sentencia del Tribunal Supremo sobre Educación para la Ciudadanía

En medio aún de muchas de las declaraciones más virulentas sobre este asunto, que el mismo Savater llegó a detectar desde sus inicios que superaban «ampliamente el nivel de estridencia habitual»²⁷, el 11 de febrero de 2009 el Tribunal Supremo hubo de pronunciarse sobre si los padres que habían llegado (en buena medida espoleados por la Conferencia Episcopal y el PP, que suscribieron entusiastas esta estrategia) a hacer que sus hijos objetaran contra esta asignatura (es decir, se negaran a entrar en el aula cuando la misma se impartía) tenían, efectivamente, derecho a hacer tal cosa (recordemos que el artículo 30.2 de la Constitución española reconoce este derecho, pero sólo para el caso del servicio militar obligatorio; si bien casi todos los constitucionalistas concuerdan en que el derecho a la libertad ideológica recogido en el artículo 16 incluye implícitamente ese otro derecho a la objeción de modo genérico²⁸). ¿Entraba la asignatura de la Educación para la Ciudadanía entre las

25 Secretariado Estatal de Amnistía Internacional: «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Declaración», 10-09-2007 (http://www.es.amnesty.org/uploads/media/Manifiesto_educacion_para_la_ciudadania_100907.pdf).

26 Fernando Savater: «En defensa propia». *El País*, 18-8-2006 (http://www.elpais.com/articulo/opinion/defensa/propia/elpporopi/20060812elpepiopi_5/Tes).

27 *Ibíd.*

28 «La libertad de conciencia, como se ha repetido, no es sólo la libertad de cada persona para escoger una determinada actitud filosófica o religiosa ante la vida, sino que incluye, además, el derecho

cosas que un ciudadano puede negarse a hacer en virtud de sus convicciones morales, o por el contrario se trata aquí de uno de esos casos en que, dada la «necesidad de establecer y mantener un orden jurídico coactivo con pretensiones de generalidad» y para evitar caer en la efectiva «anarquía»²⁹, uno no podía legítimamente refugiarse en sus pretensiones individuales frente al conjunto de sus conciudadanos para evitar cumplir con un deber? Tal era el dilema que el Tribunal Supremo había de resolver jurídicamente en febrero de 2009.

Y lo hizo mediante una sentencia³⁰ que contiene jugosas pistas para el problema que nos interesa aquí (como interesa a todos los autores de este volumen de la Fundación Progreso y Democracia): el de juzgar los mecanismos que nos pueden ayudar a configurar una mejor educación en España (y, en este caso concreto, una educación más afín al sistema democrático y respetuosa con el pluralismo ideológico anejo al mismo). Tales pistas proporcionadas por el Supremo son las siguientes:

1) En primer lugar, el alto Tribunal no reconoció la existencia de un «derecho a la objeción de conciencia» en el caso de la Educación para la Ciudadanía. «Los Decretos examinados, ambos referentes a la Educación Secundaria, por sí mismos no alcanzan a lesionar el derecho fundamental de los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones»³¹. Como ya hemos apuntado en páginas anteriores, el Tribunal parece que coincide con nosotros en la idea de que epígrafes del género de «Desarrollar [...] la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios» o «Conocer los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas» no parece que vaya contra la religión ni la moral que nadie pueda reclamar como propia en una democracia liberal.

a adecuar el comportamiento personal a las propias convicciones, en tanto en cuanto no se lesione ningún bien socialmente protegido. En esta línea de pensamiento, Jean Rivero ha definido la libertad de conciencia como la posibilidad que tiene el hombre de escoger o de elaborar autónomamente las respuestas que considere acertadas a los interrogantes de su vida personal y social, de adaptar a las mismas su comportamiento y de comunicar a los demás lo que estime verdadero. [...] Dentro del marco de la libertad de conciencia hemos de situar el tema –complejo, polémico y resbaladizo– de la objeción de conciencia» (Joan Oliver: «Libertad de conciencia y servicio militar». Working Paper 116, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1996, 2; http://ddd.uab.cat/pub/worpaper/1996/hdl_2072_1351/ICPS116.pdf).

29 Ibid.

30 Entre otros lugares, puede consultarse el texto íntegro de esta sentencia aquí: <http://www.filosofos.org/modules/news/article.php?storyid=106>

31 Ibid.

2) El fundamento para ello estaba en el hecho de que «los apartados segundo y tercero del artículo 27 CE³² se limitan mutuamente: ciertamente, el Estado no puede llevar sus competencias educativas tan lejos que invada el derecho de los padres a decidir sobre la educación religiosa y moral de los hijos; pero, paralelamente, tampoco los padres pueden llevar éste último derecho tan lejos que desvirtúe el deber del Estado de garantizar una educación ‘en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales’. El punto de equilibrio constitucionalmente adecuado puede ser a veces difícil de encontrar». Ahora bien, los reales decretos que implantaban la Educación para la Ciudadanía no se alejaban señeramente, siempre a juicio del Supremo, de tal punto de equilibrio.

3) Con todo, un *caveat* no se les escapaba allí los miembros del Pleno de la correspondiente Sala de lo Contencioso-Administrativo, que recalaba que esta asignatura (como cualquier otra) no debería emplearse para adoctrinar acerca de «cuestiones morales controvertidas» sobre las que no exista aún «un generalizado consenso moral en la sociedad española»; si ello ocurriera en algún centro de enseñanza, les cabría a los padres denunciarlo (puntualmente) ante cualquier tribunal de lo contencioso administrativo, que podría llegar incluso a aplicar medidas cautelares³³. Es decir, a la vez que el Tribunal Supremo no consideraba que esta asignatura resultara *tout court* adoctrinadora o ideológicamente sesgada, reconocía que se podría prestar en algunos casos a ello por la índole misma de la temática que se proponía abordar (la espinosa temática, en suma, de cómo hacer bien esto de vivir en democracia, sobre la que ya hemos pergeñado algunas reflexiones en el anterior

32 Artículo 27 de la Constitución Española: [...] 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. 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. [...]

33 [La Educación para la Ciudadanía no debe deslizarse] «en el adoctrinamiento por prescindir de la objetividad, exposición crítica y del respeto al pluralismo imprescindibles. Y en particular, cuando proyectos, textos o explicaciones incurran en tales propósitos desviados de los fines de la educación, ese derecho fundamental les hace [a los padres] acreedores de la tutela judicial efectiva, preferente y sumaria que han de prestarles los Tribunales de lo Contencioso Administrativo, los cuales habrán de utilizar decididamente, cuando proceda, las medidas cautelares previstas [...]. Es preciso insistir en un extremo de indudable importancia: el hecho de que la materia Educación para la Ciudadanía sea ajustada a derecho y que el deber jurídico de cursarla sea válido no autoriza a la Administración educativa –ni tampoco a los centros docentes, ni a los concretos profesores- a imponer o inculcar, ni siquiera de manera indirecta, puntos de vista determinados sobre cuestiones morales que en la sociedad española son controvertidas». Texto íntegro del Tribunal Supremo: Sentencia sobre Educación para la ciudadanía. Inexistencia de un derecho a la objeción de conciencia, loc. cit.

apartado 0). Dejemos en este sentido la palabra a la citada sentencia, que arguye brillantemente que

ello es consecuencia del pluralismo, consagrado como valor superior de nuestro ordenamiento jurídico, y del deber de neutralidad ideológica del Estado, que prohíbe a éste incurrir en cualquier forma de proselitismo. Las materias que el Estado, en su irrenunciable función de programación de la enseñanza, califica como obligatorias no deben ser pretexto para tratar de persuadir a los alumnos sobre ideas y doctrinas que –independientemente de que estén mejor o peor argumentadas– reflejan tomas de posición sobre problemas sobre los que no existe un generalizado consenso moral en la sociedad española. En una sociedad democrática, no debe ser la Administración educativa –ni tampoco los centros docentes, ni los concretos profesores– quien se erija en árbitro de las cuestiones morales controvertidas. Estas pertenecen al ámbito del libre debate en la sociedad civil, donde no se da la relación vertical profesor-alumno, y por supuesto al de las conciencias individuales. Todo ello implica que cuando deban abordarse problemas de esa índole al impartir la materia Educación para la Ciudadanía –o, llegado el caso, cualquiera otra– es exigible la más exquisita objetividad y el más prudente distanciamiento³⁴.

La última cita, aunque algo extensa, puede servirnos para constatar, en primer lugar, que el Tribunal Supremo es bien consciente de algo similar a lo que nosotros ya hemos apuntado en el anterior apartado 0, esto es, la asimetría existente entre un docente y un discente (lo que él denomina «relación vertical profesor-alumno»), que resulta ajena a la simetría que todos tenemos en cuanto que ciudadanos libres en una democracia, y que por tanto debe volvernos extraordinariamente precavidos cuando se habla de la simétrica democracia en las asimétricas aulas –o de la plural y discutible política en un espacio en que ocupa el indiscutible lugar preponderante un solo actor (el profesor)–. Todo ello, en segundo lugar, y aunque aquí no podamos sino aludir a ello muy someramente, no puede sino recordar a las mismas precauciones que condujeron a toda una defensora del fortalecimiento del espacio público en una democracia, como fue Hannah Arendt³⁵, a resultar sumamente cauta a la hora de introducir en la escuela temáticas relacionadas con ese mismo quehacer democrático,

34 Ibid.

35 Hannah Arendt: «The crisis in education» en *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Penguin: Nueva York, 1968. Existe una traducción al español de Ana Luisa Poljat Zorzut («La crisis en la educación» en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Península: Barcelona, 2003).

por el vibrante pavor (tal vez eco de su experiencia como judía alemana) que tenía ante la asechanza de que ello redundara en una burda instrumentalización de la educación por parte de la política... o de los políticos³⁶.

2. La posición de Unión Progreso y Democracia sobre la asignatura de Educación para la Ciudadanía

Si bien las primeras tomas de postura oficiales acerca de esta asignatura por parte de Unión Progreso y Democracia antecedió cronológicamente con mucho, como veremos, a la sentencia del Tribunal Supremo recién reseñada, resulta un beneficioso azar el que, según la ordenación que al principio proponíamos de este artículo, nos toque adentrarnos en ella justo después de haber concluido nuestro breve recorrido histórico (desarrollado en el pasado apartado 1) con tal sentencia, por cuanto de este modo se detectará más nítidamente la principal especie que nos gustaría transmitir en el presente apartado 2, a saber: que la postura de UPyD coincide asombrosamente, e incluso ya desde antes de su pronunciamiento, con las ideas que el citado alto Tribunal emitió en febrero de 2009 (aunque UPyD, como partido, las exprese en términos políticos, mientras que el Supremo lo haga en los jurídicos que le corresponde).

En efecto, si nos remitimos al primer discurso de nuestra diputada Rosa Díez en el Congreso de los Diputados³⁷, esto es, al que ofreció en la sesión de investidura del Presidente del Gobierno en la IX Legislatura, celebrada el 8 de abril de 2008, constataremos allí que nuestra portavoz dedicaba ya entonces (en un discurso de apenas 1500 palabras) todo el principio del párrafo que destinaba a la educación (el tercero en su discurso) a exponer la posición de nuestro partido sobre esta materia. Y lo hacía en estos términos:

Consideramos necesaria la Educación para la Ciudadanía, porque entendemos que los valores cívicos y democráticos requieren de

36 Véase también Anya Topolski: «Creating Citizens in the Classroom. Hannah Arendt's Political Critique of Education». *Ethical Perspectives*, vol. 15, n. 2 (junio 2008), 259-282.

37 Bien es cierto que esa no fue la primera referencia, *sensu stricto*, que se hizo a la Educación para la Ciudadanía por parte de UPyD, dado que ya en su Manifiesto Fundacional (de septiembre de 2007) se aludía de modo oblicuo a la misma cuando se manifestaba que no estaba entre nuestras convicciones la de «tener a los padres por exclusivos responsables de la formación ética de sus hijos aun en cuestiones cívicas» (típico argumento de la Iglesia y el PP, como antes hemos visto, para oponerse a la citada asignatura). Véase Unión Progreso y Democracia: «Manifiesto», en *Manifiesto, Estatutos y Resoluciones Políticas del Primer Congreso*. Madrid: Fundación Progreso y Democracia, 2010, 13.

una enseñanza específica, igual que sucede con la Historia o las Matemáticas.³⁸

Ahora bien, las cautelas que un año después expresaría el Tribunal Supremo, sobre el riesgo de que esta asignatura se pudiera terminar empleando para transmitir una determinada ideología o adoctrinamiento, no eran tampoco ajenas a tal discurso, que proseguía (en términos, eso sí, políticos y no exclusivamente jurídicos, como corresponde a una diputada por contraste a un tribunal):

Pero no puede ser una asignatura a la medida de un partido: sus contenidos han de ser consensuados dentro de un gran Pacto Escolar.

Es decir, el modo de lograr que la asignatura no incidiera negativamente en el deseable pluralismo de nuestra sociedad que UPyD proponía era un Pacto de Estado entre los diferentes y plurales partidos, a diferencia del propuesto por los jueces el Tribunal Supremo (esto es, la remisión a un tribunal contencioso-administrativo de las denuncias pertinentes cuando se considerara que se estaba atentando contra tal pluralismo); pero el objetivo era siempre el mismo: el de evitar, como ya sugiriera Arendt hace más de cincuenta años, que triunfara en estos afanes la mentalidad, de inspiración rousseauiana, según la cual «la educación se habría de convertir en mero instrumento de la política»³⁹. El mismo empeño por esquivar tal peligro es nítidamente detectable en la resolución que sobre educación adoptó nuestro I Congreso Nacional de Unión Progreso y Democracia, celebrado entre el 20 y el 22 de noviembre de 2009 en el Palacio de Congresos de Madrid, y donde se establece que

defendemos la existencia de una asignatura obligatoria cuyo objetivo central sea asegurar el cumplimiento del precepto constitucional que establece que 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» (CE 27.2). Los contenidos de dicha asignatura, que deberán ser consensuados en el Pacto de Estado por la Educación, consistirán fundamentalmente en la enseñanza de la Constitución Española y deberán impregnar el conjunto de las materias. Se fijará un texto unificado que será igual en todas las ediciones de textos correspondientes a la asignatura y que deberá servir de base para la impartición de esa disciplina por los profesores, que no podrán

38 Rosa Díez: *Discurso en la investidura de Rodríguez Zapatero*: http://www.upyd.es/contenidos/noticias/5/4167-DISCURSO_ROSA_DIEZ_EN_LA_INVESTIDURA_DE_ZAPATERO

39 Hannah Arendt, *op. cit.*

sustituirlo por elaboraciones propias en forma de apuntes u otras herramientas didácticas⁴⁰.

Detengámonos un momento para hacer un balance de todo lo abordado hasta el momento en el presente artículo. Tras introducir su estructura, hemos explicado qué es la Educación para la Ciudadanía, qué polémicas levantó entre tirios y troyanos y cómo han tratado de dar una salida a tales polémicas el Tribunal Supremo, por un lado, y Unión Progreso y Democracia, por otro: en ambos casos insistiendo muy escrupulosamente tanto en la pertinencia de una asignatura que enseñe a los ciudadanos del futuro los valores democráticos, como en el necesario esfuerzo por evitar que junto a tales valores comunes (para todo demócrata) se deslicen en las aulas otros que no lo son tanto. Para terminar, y a modo de epílogo (en modo alguno imprescindible para entender el recién reproducido esquema de este texto), nos permitiremos hacer una breve reflexión filosófica, en el siguiente apartado 3, sobre el motivo por el cual no resulta del todo inimaginable que una asignatura que pretende enseñar valores democráticos se enfrente a ciertos dilemas conceptuales de cierta enjundia.

3. Por qué es y siempre podrá ser polémica una asignatura como esta en una democracia liberal, y cómo pueden acaso coadyuvarse a resolver parejas vicisitudes

En las naciones democráticas como la española, todos nosotros estamos acostumbrados a toparnos diariamente con individuos que no comparten nuestras preferencias políticas; con personas que poseen creencias religiosas muy diferentes a las nuestras; con seres humanos que sienten como propios valores éticos o pertenencias culturales netamente ajenos a los nuestros. Dado que vivimos en un sistema político democrático, cualquiera de nosotros tiene naturalmente derecho a intentar convencer a toda esa gente de que sus opiniones políticas están equivocadas; de que sus creencias (o increencia) religiosas yerran; de que hay principios éticos mejores que los que ellos sostienen; y de que podrían sentirse atraídos hacia elementos culturales que no son aquellos a los que se hallan más habituados. Aun así, habremos de rendirnos más pronto

40 Unión Progreso y Democracia: «Resoluciones de Política General», § 127, en *Manifiesto, Estatutos y Resoluciones Políticas del Primer Congreso*, *op. cit.* La última frase reproducida, y que claramente refleja la suma conciencia de la precaución debida ante los casos en que la asignatura pudiera ser usada como instrumento adoctrinador de posiciones que no están recogidas en la Constitución española, fue añadida como enmienda en el Congreso (no constaba en la ponencia original).

o más tarde a la evidencia: la inmensa mayoría de nuestros esfuerzos por persuadir a los demás de que acepten concepciones políticas, religiosas, éticas o culturales similares a las nuestras fracasan estrepitosamente día tras día. Es entonces cuando hemos de resignarnos a seguir adelante viviendo con sujetos cuyas ideas en todos esos campos nos resultan extrañas, incomprensibles o en ocasiones incluso detestables. Es entonces cuando hemos de resignarnos, porque estamos en una democracia pluralista, a tolerarlos⁴¹.

Ahora bien, esa tolerancia, a pesar de su rol esencial en cualquier sociedad que aspire al título de «democrática», no parece ser una virtud que surja en modo alguno de forma natural en la mente y el corazón de cada uno de nosotros: todo apunta más bien a que es necesario haber sido educados en ella. Pues, si uno lo piensa con cierto detenimiento, cabría perfectamente que se planteara las siguientes preguntas: ¿Por qué he de tolerar yo esas discrepancias con respecto a mis posiciones? ¿Por qué habría de soportar yo el ver cómo tanta gente comete el tremendo error de equivocarse flagrantemente en política —en vez de suscribir mis mucho más sensatas posiciones—? ¿Por qué he de aguantar que millones y millones de los habitantes de la Tierra (o, lo que a veces es muchísimo más molesto, tantos y tantos conciudadanos míos) mantengan una fe (o una carencia de fe) que incontestablemente es ridícula o fallida —en vez de haber llegado en este terreno a las mismas cabales conclusiones a las que he llegado todo juicioso yo—? ¿Por qué debo sobrellevar que muchos compatriotas míos no hayan caído aún en la cuenta de que mis posiciones éticas son las más sabias, por qué no imponerles mi cultura si ésta resulta tan satisfactoria para quien de veras la conoce, esto es, yo mismo? ¿Por qué, en suma, debo tolerarles, y no más bien obligarles (inicialmente «por las buenas», luego gradualmente «por las no tan buenas») a ponerse en el sitio que les corresponde, a pensar como se debe pensar, a creer lo que es bueno (lo que será para ellos mismos bueno) creer?

La historia de la reflexión humana sobre la libertad y la democracia⁴² ofreció, la primera vez que se planteó este género de preguntas (esto es, como veremos, en la *Letter concerning Toleration* que John Locke escribiera entre 1689 y 1690), nada menos que dos tipos distintos de razones para nutrir una res-

41 Dos excelentes introducciones al asunto de la tolerancia en situaciones de pluralidad política, religiosa, moral o cultural son las de Giovanni Sartori: *Pluralismo, multiculturalismo e estranei. Saggio sulla società multi-etnica*. Milán: Rizzoli, 1997; y, entre nosotros, la de Mikel Azurmendi: *Todos somos nosotros. Etnicidad y multiculturalismo*. Madrid: Taurus, 2003, a la que me he permitido hacer algunas apostillas en Miguel Ángel Quintana Paz: «Del multiculturalismo como «gangrena» de la sociedad democrática», en *Isegoría*, n. 29 (diciembre 2003), 270-277.

42 Es decir, los dos componentes basilares de nuestro sistema político de convivencia hoy prácticamente común en Occidente (véase un tan breve como magnífico compendio de la articulación —no siempre sencilla— de estos dos elementos, democracia y libertad, en Norberto Bobbio: *Liberalismo e democrazia*. Milán: Franco Angeli Libri, 1985).

puesta a cualquier educando (o educador) que se planteara parejos interrogantes. Y en principio uno podría esperar que dos respuestas fueran siempre mejor que una sola en aras a fortalecer nuestras convicciones a este respecto (¿no será después de todo mejor cuantas más razones poseamos para tolerar al diferente en una democracia plural?). Mas (*hélas!*) por desgracia ambas contestaciones han venido a resultar contradictorias entre sí: y no es este un mero detalle academicista que deseemos exhibir aquí ante nuestro lector, sino que *se trata del verdadero gozne en torno al cual puede detectarse que giran al cabo polémicas hodiernas como la de la asignatura de Educación para la Ciudadanía*. Veamos por qué estos dos paquetes de motivos que Locke nos proporcionó para justificar una educación en (y un sistema político basado sobre) la tolerancia democrática no son necesariamente concordantes entre sí, sino que incluso pueden conllevar en ciertos casos la mutua contradicción (y al consecuente debate entre los defensores de uno u otro cuerno de tal dilema).

El primer motivo que nos brindó Locke (y que hoy recogen –jurídica, política, educativamente...– nuestras democracias) para que toleremos las concepciones discrepantes de nuestros congéneres, y no les forcemos a coincidir plenamente con las nuestras, es que nos apercibamos de que en una democracia no nos interesa únicamente qué es lo que buenamente puedan andar creyendo los demás: también nos importa (de hecho, nos importa más si cabe) los motivos que tienen los demás para suscribir tales creencias: si lo hacen de manera insincera, obligados, coaccionados, en suma, si no lo hacen de manera *libre*, esas mismas creencias (políticas, religiosas, morales, culturales) tienen por fuerza que perder ante nuestros ojos la mayor parte de su valor. Así, verbigracia, si una persona sostuviera una determinada idea política o religiosa sólo por mor de evitar el castigo que le correspondiera en caso de no comulgar con ella, la creencia de esa persona nos parecería claramente menos valiosa que la de otro individuo que blandiera esa misma idea pero de forma genuinamente libre.

Dicho de otra manera, en nuestras sociedades hemos llegado a la conclusión de que «es más importante, en general, que la gente actúe autónomamente a que actúen correctamente»⁴³. El hecho de comportarse libremente dota a cualquier elección de valor que se haga (ya sea acertada o equivocadamente) de una especie de valía adicional de la que carecería si la elección no se hubiera hecho de manera autónoma. Por encima de la corrección o incorrección de los valores (políticos, éticos, religiosos, culturales) concretos existe pues una

43 Mariano Melero de la Torre: «Neutralidad política y neutralización de la cultura. ¿Un Estado laico requiere una sociedad secularizada?», en Miguel Ángel Quintana Paz (ed.): *Europa, siglo XXI. Secularización y Estados laicos*. Madrid: Ministerio de Justicia, 46-97, aquí 81. Véase, en este mismo sentido, Susan Mendus: *Toleration and the Limits of Liberalism*. Hampshire: Macmillan, 1989, 57, citada también por Melero de la Torre.

suerte de «metavalor»⁴⁴ sin el cual incluso los valores más elogiados pierden la mayor parte de su mérito. Si mi amigo me ayuda en circunstancias difíciles es este un gran acierto por su parte que fortalecerá nuestra amistad; pero si me entero posteriormente de que su ayuda fue obligada por las circunstancias y que él realmente no quería prestármela, tal servicio perderá a ojos vistas gran parte de su encanto. Si alguien me vota, me sentiré tal vez halagado o animado por su decisión; si sé luego que su voto fue comprado, mi evaluación de ese mismo hecho ya no será la misma. Si alguien lee los libros de la literatura nacional que más me agrada, ello creará cierta afinidad entre nosotros que con toda probabilidad se romperá si averiguo que los leía porque carecía de otros ejemplares en su biblioteca. No sentiré tampoco la misma familiaridad ante quien comparte mi fe (o falta de fe) religiosa libremente y ante quien lo hace porque no le cupo más remedio que actuar así para poder sobrevivir.

Fue precisamente este último ejemplo, el de las creencias religiosas, el que le sirvió a John Locke para avanzar por vez primera su argumento a favor de la necesidad de la tolerancia en una sociedad que quiera considerarse verdaderamente libre y democrática; y lo hizo en su famosa *Carta sobre la tolerancia*:

Si alguien defiende que los hombres deberían ser obligados a fuego y espada a profesar ciertas doctrinas y a concordar con tal o cual rito de adoración externa, sin tener en cuenta qué es lo que piensan interiormente acerca de todo ello; si alguien se esfuerza por convertir a aquellos que poseen una fe errónea forzándoles a profesar cosas en las que no creen [...], no podrá dudarse ciertamente de que ese alguien se halla deseoso de contar con una asamblea numerosa de creyentes en su propia iglesia: pero que lo que con tales medios pretenda sea principalmente crear una Iglesia Cristiana verdadera resulta cuando menos increíble⁴⁵.

En efecto, Locke «recomienda no usar el poder del Estado para imponer coercitivamente un determinado credo, porque piensa que las creencias y prácticas religiosas no tienen sentido (no cumplen su función de salvación) si no son

44 El término «metavalor» cabe retrotraerlo al menos hasta la obra de Abraham H. Maslow: «A Theory of Human Motivation», *Psychological Review*, n. 50 (1943), 370-96; pero aquí se utilizará, como se está explicando en el cuerpo del texto, en sentido bien diferente al de este psicólogo neoyorquino: pues para nosotros un «metavalor» no es sólo un valor superior, ni tampoco uno con mayores dosis de «espiritualidad», que otros, sino más bien un tipo de valor que dota al resto de valores, cuando los acompaña en la acción de un individuo, de un plus de valía que puede resultar incluso más importante que el contenido que tienen por sí solos los valores cuando se hallan completamente ayunos de tal metavalor.

45 La traducción de este texto, así como todos los que tengan como origen una lengua extranjera, es mía. He partido en este caso del texto inglés de John Locke: *A Letter Concerning Toleration*. Londres: A. & J. Churchill, 1690, accesible en <http://www.constitution.org/jl/tolerati.htm>

aceptadas libremente»⁴⁶; y es que ese sentido sólo se lo puede otorgar a las creencias personales aquel metavalor que representa precisamente la decisión libre, autónoma. «Esto al menos es seguro», afirma Locke un poco más adelante de su epístola, «que ninguna religión en la que yo no crea [pero que finja adoptar porque me obligan a ello] puede serme ni verdadera ni provechosa».

Por consiguiente, adoptaremos una postura democrático-liberal en el ámbito de la fe si, con Locke, hemos caído en la cuenta de que sin libertad no sirve de nada sostener una u otra creencia religiosa. Y adoptaremos una postura democrático-liberal en general si hemos sabido extender este mismo razonamiento a otro tipo de opciones u opiniones (políticas, morales, culturales...) y detestamos la idea de que se impongan a los demás, ya sean correctas o incorrectas, por el simple motivo de que, si esas opiniones han debido adoptarse coercitivamente, entonces incluso su absoluta corrección pierde valor (o, dicho más estrictamente, el valor de su corrección pierde el metavalor que ha de nutrir todo valor para hacerlo auténtico). Adoptaremos, pues, una postura democrático-liberal si *toleramos* las peregrinas creencias de los demás porque preferimos que, al menos, sean libres al sostenerlas, y no reputaríamos deseable una situación en la que, a costa de perder su libertad, todos ellos viniesen a concordar con nosotros mismos⁴⁷. He aquí pues un primer fundamento en que cualquier educador o educando puede basarse para defender el valor de la tolerancia y la libertad en una democracia pluralista como la nuestra: que cualquier creencia, sostenida en libertad, es más valiosa que esa misma creencia sostenida sin ella⁴⁸.

46 Mariano Melero de la Torre, *op. cit.*, *ibid.*

47 El modo que tiene John Rawls: *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press, 1971, de expresar esta misma preferencia, y considerarla de alguna forma «trascendental» mediante el artificio conceptual de lo que él llama «posición originaria», viene a ser similar: «En la posición originaria, la igual libertad de conciencia es el único principio que las partes pueden reconocer, puesto que no pueden arriesgar su libertad permitiendo que la doctrina moral o religiosa dominante persiga o suprima otras cuando lo desee» (Mariano Melero de la Torre, *op. cit.*, 92). Sólo cabe observar que, mientras que yo en el cuerpo del texto he resaltado lo incómodo que nos resultaría que *los demás* tengan que adoptar creencias en las que en realidad no creen sinceramente, Rawls incide más bien en lo poco confortable que nos resultaría *a nosotros mismos* vernos obligados, en una situación hipotética, a hacer lo propio.

48 Evidentemente, un asunto que sobrevuela de modo persistente toda esta argumentación es el de si podría haber cierto tipo de creencias que quedarán fuera de pareja tolerancia debido a algún motivo especial (por ejemplo, que sean ideas o concepciones generales cuya defensa podría atentar contra la libertad de algunos sujetos; o que sean principios que abjuren en sus relaciones con otros grupos de esta misma tolerancia que no obstante reclaman para sí sin empacho). En otras palabras, la cuestión con que aquí nos topáramos sería la de los *límites* de la tolerancia en una democracia. Ahora bien, no podemos abordar en este momento tan delicado tema con todo el cuidado que merecería. Remitimos para ello, pues, a los ya citados textos de Azurmendi y Sartori, así como a la idea de los límites del «principio de tolerancia» religiosa que ya brilla en Jean-Jacques Rousseau: *Du contrat social ou principes du droit politique*. Ámsterdam: Marc Michel Rey, 1762 (<http://un2sg4.unige.ch/>)

Sin embargo, asimismo en la lockeana *Carta sobre la tolerancia* nos toparemos con un segundo argumento para tolerar democráticamente la libertad y pluralidad entre ideologías, morales y religiones en nuestras sociedades; y, lo que es más curioso, un argumento en cierto sentido contradictorio con el que acabamos de exponer –si bien el propio Locke no parece haberse apercibido de ello en ningún momento–. En efecto, al narrarnos la tremenda variedad de concepciones religiosas que ya en su día rodeaban la vida cotidiana de un inglés de finales del siglo XVII, y al poner de manifiesto el contraste entre los múltiples rutas de salvación que estas tales confesiones proponían, Locke reflexiona que

sólo una de esas [rutas] es la vía verdadera hacia la felicidad eterna: pero, en medio de esa gran variedad de caminos, resulta todavía dudoso cuál de ellos sea el correcto. Y ni el cuidado que ponga en ello la comunidad, ni la correcta implantación de ciertas leyes, le descubrirá a un gobernante ese camino que conduce al cielo de una manera más certera de lo que se lo pueda mostrar a cada hombre concreto su búsqueda y estudio personales. [...] Ni el Derecho ni el arte de gobernar acarrear necesariamente consigo un conocimiento certero de otras cosas, por lo menos no de la verdadera religión. Pues, si esto así fuera, ¿cómo sería posible que los diferentes príncipes de la Tierra difieran tan grandemente entre ellos acerca de cuestiones religiosas?

Cualquier lector más o menos habituado a la literatura gnoseológica habrá detectado inmediatamente en este breve fragmento gran parte de los mecanismos argumentativos típicos de lo que se llama un escéptico. En primer lugar, se constata que hay una gran variedad de respuestas posibles a la pregunta que está en el aire (en este caso, la cuestión acerca cuál sea la religión verdadera); y al mismo tiempo se pone de manifiesto que los hombres no se ponen, ni han logrado jamás ponerse de acuerdo sobre su solución. Ni siquiera lo

athena/rousseau/jjr_cont.html), o las aportaciones de Susan Mendus, *op. cit.*; Raphael Cohen-Almagor (ed.): *Liberal Democracy and the Limits of Tolerance: Essays in Honour and Memory of Yitzhak Rabin*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000; John Demoulied: «Questioning the Limits of Liberal Tolerance». *Journal of Social Philosophy*, vol. xxxii, n. 3 (otoño 2001), 268-276; y Yossi Nehushtan: «The Limits of Tolerance: A Substantive-Liberal Perspective». *Ratio Juris*, vol. 20, n. 2 (junio 2007), 230-257. Tampoco puede dejarse de citar aquí el todavía retador y en su día famosísimo texto de Herbert Marcuse: «Repressive Tolerance», en Robert Paul Wolff, Barrington Moore, Jr. y Herbert Marcuse: *A Critique of Pure Tolerance*. Boston: Beacon Press, 95-137. Y es que, en definitiva, no podemos emprender aquí un estudio de tales límites de la tolerancia democrático-liberal por cuanto el objetivo de este apartado 3 de nuestro capítulo reside, como ya se ha anunciado, en sopesar algunos de los motivos por los cuales la cuestión de cómo educar sobre la democracia pluralista es en sí misma una tarea proclive a la polémica; no evaluar los límites que se podrían imponer razonablemente a la tolerancia en el seno de tal pluralismo.

hacen aquellos a quienes en principio se podría reputar como más válidos para acometer tal empresa (en este caso, Locke se refiere a los gobernantes, que eran a quienes en la Europa posterior a la Paz de Augsburgo –la Europa del *cuius regio, eius religio* de Joachim Stephani– se les atribuía generalmente la última decisión a la hora de discernir cuál habría de ser la religión vigente en un determinado territorio; en la epistemología escéptica, ya desde los lejanos tiempos de Agripa, el equivalente a este recurso de Locke sería el de argumentar sobre la *contradictio philosophorum* o «disonancia entre las opiniones de los filósofos»). Y, por si la disensión entre todos los especialistas no fuese suficiente, tampoco nos sirven de guías certeras otras instancias que cabría imaginar que acudirían en nuestro socorro para sacarnos de la duda lacerante (Locke cita en este sentido «la comunidad» o «las leyes»). En suma, nos hallamos solos ante una hesitación que parece imposible resolver de una vez por todas y de forma absolutamente válida para todos. Habremos de aceptar irremisiblemente cierta forma de escepticismo. Ahora bien, ese escepticismo no nos deja sin saber qué hacer. Pues, como arguye Locke, dado que nadie nos lega una respuesta que pueda llenarnos de certidumbre, lo más sensato parece ser permitir en una democracia que cada cual tome la posición que él mismo considere más conveniente en este tipo de asuntos. Lo más sensato parece ser mostrarse democráticamente tolerantes acerca de esas diversas posiciones que no cuentan en ningún caso con argumentos para considerarse definitivamente mejores, pero tampoco peores, que las mías propias⁴⁹.

Contamos ya, pues, con dos motivos para ver como razonable (y educar para) la tolerancia existente en una democracia ante opiniones discrepantes: el hecho de que la libertad sea un *metavalor*, superior a los valores o concepciones del mundo que luego tal libertad escoge voluntariamente (y sin los que estas elecciones no tendrían sentido auténtico); y el ineluctable escepticismo acerca cuáles sean esos valores o concepciones del mundo que podemos demostrar

49 Este mismo argumento lockeano, que va del escepticismo («no podemos saber con total certeza qué sea lo correcto...») a la tolerancia y el pluralismo democráticos («...por lo tanto que cada cual tome la decisión que prefiera en una democracia, y toleremos todos las de los demás, ya que no podemos mostrarlas definitivamente como peores a las nuestras propias»), es también uno de los que empleará casi dos siglos más tarde John Stuart Mill en *Sobre la libertad* (1859). Y también podrían mencionarse aquí que, dentro de ese mismo escepticismo acerca de cuál sea la vida buena, otros famosos teóricos, como Hans Kelsen: *Vom Wesen und Wert der Demokratie*. Aalen: Scientia Verlag, 1929, o Isaiah Berlin: *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press, 1969, 91-96, han encontrado asimismo la mejor justificación a favor de la democracia; y aún otros, como Aryeh Botwinick: *Wittgenstein, Skepticism and Political Participation. An Essay in the Epistemology of Democratic Theory*. Lanham-Nueva York-Londres: University Press of America, 1985; *Skepticism and Political Participation*. Filadelfia: Temple University Press, 1990, han hecho estribar ahí su apuesta por un tipo de democracia en concreto: la participativa. He discutido acerca de la propuesta de Botwinick en el capítulo tercero de Miguel Ángel Quintana Paz: *Normatividad, interpretación y praxis: Wittgenstein en un giro hermenéutico-nihilista* (tesis doctoral defendida el 21 de octubre de 2002 en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Salamanca).

irrevocablemente que son más aceptables que los demás para la raza humana. Ahora bien (y he aquí la incongruencia capital que hemos venido anunciando en páginas previas), no hace falta devanarse mucho el cerebro para divisar inmediatamente que entre estos dos argumentos existe una posible incoherencia.

En efecto, el primer argumento nos dice que la libertad debe ser para todos los miembros de una sociedad democrática un valor superior (más deseable) a los demás –aunque por ello mismo no lo llame «valor», sino «metavalor»; pero, en todo caso, sigue siendo un «valor» concreto como expresión de una preferencia–. Y que así deberemos educar a nuestros futuros ciudadanos. Empero, el segundo argumento viene a decirnos que no podemos establecer para toda la sociedad ciertos valores como superiores a los otros... es decir, que tampoco podríamos, hipotéticamente, implantar el valor (o metavalor) de la libertad (ni en nuestra sociedad ni en nuestro sistema educativo) como el más eximio de todos ellos. Puede prender por consiguiente en cualquier instante la disputa⁵⁰, y no pacata, entre quien apueste sobre todo por la libertad como el principio ético supremo que todo el mundo ha de reconocer, y a quien le convenza preferentemente la idea de que no podemos establecer valor alguno como superior para todo el mundo, ni siquiera el de la libertad, pues entonces atentaríamos... justamente contra su libertad de elección de valores.

Y puede avivarse tal contienda no sólo con respecto a abstractas disquisiciones académicas. Verbigracia, puede producirse en torno a la cuestión de si al Estado le cabe la competencia de educar a las nuevas generaciones para que acepten como propio y supremo el valor de la libertad, o si más bien habría ese Estado de abstenerse escépticamente de hacer tal cosa, pues pertenece a la libertad (justamente) de los padres el dirimir qué valores quieren que sus hijos consideren como supremo. En buena parte es de este tipo la discusión que desde hace unos años ocupa a buen número de españoles en torno a la controvertida asignatura de Educación para la Ciudadanía⁵¹, *quod erat demonstrandum*.

50 Me he referido a este tipo de discusiones en Miguel Ángel Quintana Paz: «L'universalismo di alcuni filosofi morali contemporanei (e le curiose idee dei drusi sui cinesi)». *Filosofia e Questioni Pubbliche*, vol. x, n. 2 (2005), 75-102.

51 También puede brotar una discusión vinculada a esta misma temática cuando algunos demócratas europeos pretenden obligar a las mujeres musulmanas a prescindir del velo o *hiyab* que a veces se entiende que su religión les prescribe, y todo ello en nombre del valor supremo o metavalor de la libertad (que tal velo les coartaría, pues su imposición por parte de los varones no les dejaría tomar decisiones auténticas con respecto a su apariencia física); mientras que otros, igualmente demócratas e incluso lockeanos (aunque más atentos al segundo que al primero de los argumentos reportados aquí desde Locke) reputan más razonable abstenerse de toda intervención en pro de la presunta libertad de tales mujeres, escudándose en el escepticismo (tolerante y liberal) de que no sabemos si tal presunta libertad de indumentaria tiene por qué ser para ellas un principio más importante que el (libre) respeto al Corán. Véanse al respecto de esta otra polémica dos visiones polémicas como la de

Ahora bien, para finalizar: ¿Cabe encontrar en la filosofía política que ha abordado este tipo de temáticas alguna pista que nos ayude a salir de la mera contraposición entre los dos argumentos (lockeanos y, a la postre, democráticos) para sostener la tolerancia y el pluralismo de nuestras democracias? ¿Cabe mediar entre quienes piensan (con el primer argumento de Locke) que la libertad es un valor máximo que se puede enseñar y exigir a todos los ciudadanos y quienes (respaldándose más bien en el segundo de sus argumentos) consideran que los valores son algo que se escoge libremente y que, por consiguiente, no hay ninguno que se pueda enseñar o exigir a todos (por ejemplo, en una asignatura llamada «Educación para la Ciudadanía»)? Ciertamente no resulta sencillo escapar de esta tesitura sin menospreciar en principio una de esos dos argumentaciones. Muchos de los pensadores que podemos considerar en filosofía política como «liberales» han optado sin complejos por la primera de ellas (e inclúyense aquí pensadores tan por otra parte divergentes entre sí como puedan serlo un Ronald Dworkin o un Ralf Dahrendorf). Pero defender o meramente exponer aquí sus posiciones (insistimos en que asaz diversas en sus pormenores) nos conduciría hasta un discurso que meridianamente desbordaría ya con mucho el marco y pretensiones de este texto. Quede como mera insinuación, pues, la referencia a lo prometedor que acaso podría resultar aquí un poco de razonamiento filosófico de liberal jaez.

Hanifa Chérifi: «Laïcité à l'école: le cas de la France», en Miguel Ángel Quintana Paz (ed.), *op. cit.*, 117-125; y la de Leïla Babés: «La laïcité comme vecteur d'émancipation féminine», *ibid.*, 126-130.