

EL DEBATE SOBRE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Derechos, democracia y la moralidad del espacio público

DANIEL GAMPER

En la polémica en torno a la asignatura Educación para la ciudadanía (EpC) es difícil discernir cuánto hay de gesticulación política y cuánto de debate riguroso. El hecho de que las objeciones y cortapisas a la asignatura fueran apoyadas por el partido en la oposición y por la jerarquía católica, siguiendo una tendencia presente ya durante la primera legislatura del gobierno socialista, induce a sospechar que parte del debate tiene una clara motivación política y que los argumentos son reos de la finalidad estratégica que persiguen los que los presentan. Sin embargo, esto no exime a nadie de dar razones de la legitimidad o ilegitimidad, necesidad o arbitrariedad, de EpC.

Hasta la publicación a mediados de febrero de 2009 de la sentencia de la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Supremo, los argumentos en contra de la asignatura superaban con creces a los que la defendían. Tanto es así que, antes de la mencionada sentencia, a favor de EpC apenas hablaba nada más (y no es poco) que el hecho de que fue aprobada en sede parlamentaria y que estaba y está siendo impartida sin complicaciones en la mayoría de las instituciones educativas de las comunidades en las que estaba prevista su vigencia. En cambio, la oposición a EpC contaba con numerosos foros de debate, artículos académicos (sobre todo de especialistas en derecho eclesiástico), declaraciones públicas y sentencias judiciales de tribunales autonómicos que cuestionaban ya no la obligatoriedad de la asignatura, sino

también la eventualidad de que con ella se vulnerasen libertades fundamentales y mandatos constitucionales del Estado.

La sentencia del Supremo no sólo ha establecido que “el deber jurídico de cursar la materia EpC es un deber jurídico válido”, sino que también ha negado el derecho a la objeción de conciencia. Por tanto, la materia es ajustada a derecho, es decir, “la actividad educativa del Estado [...] referida a valores éticos comunes [...] comprende su difusión y transmisión”, así como el fomento de “sentimientos y actitudes que favorezcan su vivencia práctica”. En las siguientes páginas se presentan argumentos en la misma línea propuesta por los magistrados del Supremo, en el sentido de que EpC no vulnera la exigencia de neutralidad institucional. Sin embargo, sostengo que es posible ir más allá de la sentencia y propongo que el sistema educativo, en el desempeño del mandato de educar en el respeto a los principios democráticos de convivencia, sea un lugar de aprendizaje del debate público entendido como la disposición que facilita y promueve el enfrentamiento con cuestiones morales y políticas controvertidas.

Argumentos contra EpC

Las objeciones más sólidas a EpC tienen un fundamento jurídico y constitucional que, desde un punto de vista exclusivamente legalista, pueden en puridad ser consideradas acertadas; pero una visión que no contemple al mismo tiempo la capacidad de transformación política y social de la educación obligatoria, ni la lógica de los derechos a los que esta transformación

obedece, no cubre en su totalidad el abanico de motivos que están en juego en este asunto. Está claro que el debido respeto a las cuestiones jurídicas es una garantía de seguridad para los ciudadanos; pero limitarse a la lectura de las leyes supone abandonar el debate social, perdiendo así la democracia el poco potencial deliberativo y republicano que tiene en las sociedades occidentales¹.

Antes de la sentencia del Tribunal Supremo, que en cierto modo ha venido a fijar doctrina al respecto, el documento más relevante era la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía del 30 de abril de 2008 (519/2007). A diferencia de otras sentencias en las que se contemplaba la licitud de la objeción de conciencia a la asignatura y que han corrido diversa suerte, como lo demuestran las discrepantes valoraciones emitidas por tribunales catalanes o cántabros frente a los andaluces y de otras comunidades, esta sentencia no valoraba el derecho a la objeción de conciencia, sino los contenidos de la asignatura tal y como aparecen en las Órdenes que desarrollan los Decretos autonómicos andaluces (230/2007 y 231/2007).

Son diversas las expresiones que, a petición del recurrente, la sentencia declaraba nulas. Según la Orden de 10 de agosto de 2007 el contenido de la asignatura debe promover

“el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y los valores que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática. El ejercicio responsable de estos derechos y deberes comportará una preparación para los retos de una sociedad cambiante

que requiere ciudadanos y ciudadanas dispuestos a una convivencia, entre otros, aspectos en el rechazo de todo tipo de discriminación por razón de nacimiento, de capacidad económica o condición social, de género, y de raza”.

A lo cual el TSJA opuso que

“esta expresión ‘de género’ *sustituye* a la expresión constitucional ‘de sexo’ contenida en el art. 14 de la C.E., para introducir explícitamente la ideología de género en el currículo. Por tanto [...] esta expresión ‘de género’ [...] ha de ser declarada nula”.

Asimismo, la sentencia proponía modificar la afirmación en la mencionada Orden de que

“la educación ha de atender al respeto a las diversas opciones vitales de las personas y los grupos sociales, desarrollando la sensibilidad y la actitud crítica hacia estereotipos racistas, xenófobos, machistas y homófobos”.

La expresión que la sentencia decretaba nula era “diversas opciones vitales”.

La última corrección introducida por los magistrados andaluces se refería a la afirmación de que

“dado que la construcción de la identidad es una tarea compleja es necesario que la contribución de la escuela en ese proceso de construcción huya de la simplificación y de los enfoques esencialistas, para asumir una perspectiva compleja y crítica”.

Afirmación que fue considerada nula en su totalidad.

El motivo por el que estas expresiones fueron consideradas nulas (nulidad que ha sido impugnada por la Junta de Andalucía) es que rebasan

“el límite que exige el principio de neutralidad ideológica [...] porque la regulación que ofrecen [los Reales Decretos] revela a las claras

que se está más allá de transmitir los valores de ‘la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político’ recogidos en la Constitución, sobrepasando lo que sea una enseñanza teórica y práctica de ‘los principios democráticos de convivencia’”.

Asimismo, la sentencia sostuvo que la citada Orden es la

“elaboración de un tratado o *corpus* de lo que es el individuo y de lo que debe ser, una construcción ideológica de la persona más o menos acabada pero sí global o integral (desde lo más personal), en la programación de una enseñanza por parte de las Administraciones Públicas que es obligatoria para todos los escolares, dirigida explícitamente a la formación ‘moral’ de los alumnos, lo cual violenta la libertad ideológica y religiosa de las personas y el mismo principio de pluralismo político constituido como uno de los valores superiores del ordenamiento jurídico”.

Varios artículos de profesores de Derecho Eclesiástico apoyaron este dictamen y ofrecieron argumentos concomitantes para sustanciarlo. El meollo de la cuestión radica en la supuesta vulneración de la neutralidad del Estado y en la injerencia del mismo en un ámbito de autonomía de los padres como es la formación religiosa y moral de sus hijos, esto es, el punto tercero del artículo 27 de la C.E: “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 convicciones”. Este derecho, se dice, tiene una vertiente negativa según la cual “no puede haber ningún tipo de adoctrinamiento contrario a la voluntad de los padres”; se trata así pues de un derecho que configura “un ámbito de autonomía de los padres en el que no puede haber injerencias de los po-

deres públicos”². Lo cual lleva a concluir que la injerencia de la escuela pública en la formación religiosa y moral debe ser mínima, tendiendo a la neutralidad, para respetar de este modo las convicciones de los padres. De lo que se trata entonces es de “averiguar si los contenidos de esta asignatura tienen una carga moral o se limitan a incorporar al currículo otra forma de aprendizaje de los valores cívicos” (ibíd. 16). Para que no se dé esta injerencia, la formación de menores prevista por las instituciones del Estado debe atenerse a la neutralidad ideológica y religiosa.

Hay que destacar, asimismo, que algunas interpretaciones extendieron los derechos vulnerados por EpC:

“Su imposición con carácter obligatorio por el Estado entra en conflicto con el derecho fundamental que asiste a los padres de elegir la formación moral que quieren para sus hijos, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Pero además, la formación moral que los menores van a recibir en esta materia es contraria a la moral que los padres y alumnos católicos que hayan optado por cursar la asignatura de religión católica, han elegido voluntariamente, lo que puede implicar una vulneración del derecho a la libertad religiosa de los padres y de los alumnos”³.

Neutralidad metafísica

En términos filosófico-políticos, la sentencia del TSJ de Andalucía sostenía que con la obligatoriedad de EpC el Estado va más allá de sus competencias, estrictamente políticas, y promueve una determinada imagen del ser humano y de cómo debe ser la sociedad; eso es, toma partido normativo, ético, por una determinada metafísica. Siguiendo la terminología de John Rawls, las instituciones políticas libera-

les deben ser políticas y no metafísicas; es decir, deben renunciar a fundamentar las leyes en presupuestos morales controvertidos para garantizar que todas las cosmovisiones razonables presentes en la sociedad puedan adherirse sinceramente a los principios de justicia y acaten las leyes sin que ello suponga una contradicción en el fuero interno de los individuos. Para que la adhesión a las leyes sea sincera se requiere que los ciudadanos no tengan que negar una parte de sus convicciones, sino que antes bien puedan reconstruir en lo posible los principios de justicia sin abandonarlas.

Esta neutralidad ha sido subrayada por la sentencia del Tribunal Supremo del 11 de febrero de 2009, que en su punto décimo afirma:

“En una sociedad democrática, no debe ser la Administración educativa [...] quien se erija en árbitro de las cuestiones morales controvertidas. Estas pertenecen al ámbito del libre debate en la sociedad civil”.

Pero no cabe duda de que esta afirmación de neutralidad, a saber, la exigencia de que los principios de la justicia y, por tanto, el proceder de las instituciones del Estado deben ser políticos y no metafísicos, no es lo mismo que decir que deben ser neutrales. La diferencia radica en que los principios de la justicia se enraízan en la historia legal y moral de la sociedad en la que se dan y en las tradiciones de la comunidad política en la que deben aplicarse. Queda por tanto claro que la neutralidad en sentido estricto es una quimera. Tampoco se puede esperar que la educación sea neutral, pues es consustancial al sistema educativo el hecho de considerar que determinadas prácticas sociales son condenables mientras que otras son dignas de elogio, que algunos comportamientos deben promoverse y otros condenarse.

El límite entre la ética mínima que debería ser aceptada por todos y aquella que es discutible y que por tanto no puede ser impartida por las instituciones del Estado so pena de incurrir en adoctrinamiento, es fluido y de difícil determinación. La sentencia del TSJA, diversos artículos de especialistas en

Derecho Eclesiástico, así como la Conferencia Episcopal Española, señalan que con EpC este límite se supera con creces, y que deberían reducirse las aristas ideológicas de los contenidos de la asignatura para evitar caer en adoctrinamiento estatal y garantizar el derecho de los padres a educar a sus hijos sin interferencias.

Es cierto que la formulación de EpC en la Orden de la Junta de Andalucía enmendada por el TSJA incurre puntualmente en excesos ideológicos, o, como dice la sentencia del Supremo, “se sirve de una terminología específica, en ocasiones recargada en exceso”, lo cual se manifiesta en la reiteración de determinadas palabras fetiche. Sin duda, hay una sobreenfatización de algunos conceptos, como ya indicó en 2005 el Dictamen de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso en relación con el proyecto de ley educativa⁴. Sería deseable que se buscara un mejor acomodo para algunas de estas formulaciones si lo que se pretende es garantizar la plena adecuación de la asignatura a las naturales (pero limitadas) exigencias de neutralidad de la educación obligatoria. Se diría que ha habido poca prudencia política en el modo en que se han formulado los contenidos de la asignatura, pero desgraciadamente las alternancias políticas españolas siempre han acabado convirtiendo la escuela en un campo de batalla tan “civilizado” como el que debió preceder a la redacción del artículo 27 de la C.E., en cuya redacción se aprecia el carácter inestable de la realidad que lo propició. Pero, dejando coyunturas políticas aparte, urge encontrar justificaciones de la educación cívica y democrática para reafirmarnos alrededor del fuste moral del espíritu de nuestras mejores leyes.

Una vez señalados los excesos que cabría corregir, podemos concluir, por lo que se refiere a la cuestión de la neutralidad, que no es posible una educación neutra, pues de una manera u otra siempre se comunicarán algún tipo de valores a los alumnos. Piénsese, por ejemplo, en el modo en que la educación obligatoria enfoca la cuestión del respeto al medio ambiente. Se

podría decir, si se quisieran enfatizar hasta el extremo las exigencias de la neutralidad, que transmitir un amor desmesurado al medio ambiente va en detrimento de las grandes industrias, las cuales, a su vez, son las que garantizan y promueven la riqueza en las sociedades capitalistas. Sin embargo, no se ha considerado que este sesgo sea condenable ni ha sido utilizado como motivo para objetar a las asignaturas que traten de estos asuntos.

De modo que el presunto mandato de neutralidad supone una exigencia excesiva que, por lo demás, no se halla en el artículo 27 de la Constitución. Antes bien, en su apartado 2., se dice 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”; que, por lo tanto, debe haber un contenido cívico (convivencia) y jurídico-filosófico (derechos y libertades). Debe, así pues, abandonarse la pretensión de neutralidad y de mero formalismo de la educación cívica y moral; y aceptarse que algunos de los contenidos que es responsabilidad de la escuela suministrar a los estudiantes son susceptibles de causar desacuerdos ciudadanos y que, por ello mismo, merecen ser debatidos y no reducidos al silencio exigido por una interpretación constitucional estricta.

Formación democrática

Suponiendo que se acepte que efectivamente la escuela no debe limitarse a transmitir hipotéticos conocimientos neutros, sino que puede intervenir en la formación de la personalidad humana de los individuos que esté acorde con las exigencias democráticas y las limitaciones constitucionales, entonces debe abordarse una segunda objeción, a saber: si el contenido objetado de EpC, en especial el que se refiere a la, así llamada “ideología de género” va más allá de este mandato y se convierte en adoctrinamiento.

Haciendo pie en el art. 27.2 de la Constitución y su referencia a que la educación ha de tener como “objeto el pleno desarrollo de la personalidad hu-

mana”, se puede intentar una defensa de los contenidos de EpC, en especial de los referidos a la “ideología de género”. A saber, es plausible afirmar que este pleno desarrollo incluye también la vida sexual de los ciudadanos (hipótesis que no puede ser descartada de antemano), quedando la carga de la prueba a los que niegan este extremo. En el caso de que este desarrollo conlleve la elección de las preferencias sexuales o de la orientación sexual, deberá por tanto facilitarse que cada cual pueda elegir sin que la sociedad ponga trabas a esta elección.

Es interesante este apartado del art. 27, pues aleja la cuestión de los términos planteados por Rawls en *Liberalismo político* y la acerca a la concepción de la individualidad de John Stuart Mill, según cuya teoría es importante que, en la medida de lo posible, desaparezcan las trabas sociales, en especial los prejuicios de la mayoría, para que los individuos se desarrollen en toda su plenitud. Así, si se acepta el perfeccionismo presente en 27.2 CE, se puede considerar que la “ideología de género” es una consecuencia adecuada a la finalidad expresada en el artículo constitucional mencionado. Ayudar a los alumnos a que se relacionen consigo mismos, sin tomar en consideración las trabas sociales en cuanto a la aceptación de roles ni los prejuicios que encasillan a los ciudadanos en virtud de su sexualidad biológica, va ciertamente más allá de la rígida neutralidad; pero, a cambio, enfatiza la libertad individual ante la tiranía de la mayoría, poniendo así un límite al eventual poder de una autoatribuida “mayoría moral”.

Esta interpretación de la ideología de género presente en EpC se halla en consonancia con la Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, aprobada en marzo de 2007. El adjetivo “efectiva” recuerda el principio rawlsiano de la igualdad efectiva de oportunidades y se enmarca, así pues, en el afán socialdemócrata por garantizar una libertad igualitaria. Esta ley señala en sus palabras iniciales que su objetivo es “promover las condiciones para que la igualdad del individuo y de

los grupos en que se integra sean reales y efectivas”, lo cual conlleva que se combatan “todas las manifestaciones aún subsistentes de discriminación directa o indirecta por razón de sexo”. Semejante objetivo se persigue bajo la premisa de que al Estado le corresponde constitucionalmente “la competencia para la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles y españolas”.

La norma parte de que existen criterios o prácticas “aparentemente neutros” que, sin embargo, “ponen a personas de un sexo en desventaja particular con respecto a personas del otro”, haciéndose así necesaria una forma de discriminación positiva. Para cumplir con el objetivo de evitar la discriminación por motivos de sexo, la norma propone, entre otras cosas, “el fomento de la corresponsabilidad en las labores domésticas y de atención a la familia”, fomento que se llevará a cabo no sólo mediante medidas de conciliación de la vida laboral y la familiar, sino también a través de las instituciones educativas, así como de los medios de comunicación tanto de titularidad estatal como privados.

Se trata, así pues, de sensibilizar a los ciudadanos para que perciban las discriminaciones y les opongan resistencia. Frente a las demagógicas afirmaciones que quieren ver en semejante comportamiento gubernamental un afán de ingeniería social, hay que mantener la distinción entre, de una parte, las políticas de inclusión de los débiles desde una perspectiva no discriminadora y, de la otra, las pretensiones de adoctrinamiento que en última instancia no persiguen otra cosa que decantar el equilibrio de poder entre los diversos grupos de interés presentes en la sociedad a favor de unos y en detrimento de los demás.

El adoctrinamiento que resulta perjudicial es el que pretende modificar el orden social de manera espuria, teniendo como objetivo a los que aún no están formados. Pero no se entiende que se pueda considerar como adoctrinamiento el impulso legislativo que refleja la participación de los desfavorecidos en la propia redacción de

las leyes. Calificar de adoctrinamiento la inclusión en el proceso democrático y en la normalidad social de los individuos o grupos que veían mermada su capacidad de elección debido a la presión psicológica o social de la tiránica mayoría, sólo puede deberse a la perspectiva parcial de los defensores de un *status quo* cuyo sesgo discriminador los beneficia precisamente a ellos.

Disonancias cognitivas

La objeción de conciencia a EpC se ha apoyado en la supuesta vulneración del “derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones” (art. 27.3 CE). Escudados en esta norma, las familias deberían quedar a salvo de las injerencias estatales. La pregunta que hay que formularse es si el hecho de que los niños asistan a EpC implica que los padres no puedan ejercer su derecho a transmitir sus convicciones a sus hijos. Nos hallamos ante la importancia de la disonancia cognitiva en la formación del espíritu crítico de los ciudadanos; formación que pasa por experiencias más o menos traumáticas como el contacto inevitable con cosmovisiones que ridiculizan, cuestionan, niegan y/o refutan aquella que uno ha heredado por el vínculo familiar.

Una cosa es mantener bien clara la línea entre lo político y lo metafísico, como se señalaba más arriba, y otra cosa es garantizar que los futuros ciudadanos conocerán esta línea; y no sólo eso, sino que estarán en condiciones de debatir democráticamente sobre asuntos controvertidos. Eso es lo que deben aprender; y para ello no parece desencaminado proponer, como parte del proceso educativo, la confrontación con las teorías que uno no conoce y que difícilmente conocerá en su ambiente social y familiar.

Naturalmente, semejante confrontación no puede efectuarse a cualquier edad. Corresponde a los pedagogos señalar el momento en que los niños pueden enfrentarse de manera autónoma con las disonancias cognitivas, el momento en que pueden empezar a ver sus convicciones no como algo in-

tegral a su personalidad, sino como algo que puede ser puesto en tela de juicio y que puede ser abandonado si hay buenas razones para hacerlo. Está claro que hay una época de formación del carácter en la que es importante ofrecer parámetros claros de comportamiento y un conjunto de normas basadas en una autoridad que no debe ser cuestionada. La primera fase de la educación de los niños y niñas implica este aprendizaje de la autoridad. A partir de los catorce años y hasta los dieciocho se puede iniciar un proceso de paulatino aprendizaje de cuáles son las opciones vitales existentes en la sociedad y en qué consiste el respeto a las mismas.

Es en esta segunda fase en la que las disonancias cognitivas pueden ser asumidas por los alumnos, siempre y cuando se den bajo la dirección de docentes que los acompañen en la resolución de las dudas que vayan surgiendo. Es indudable que en estas edades los jóvenes ya entran en contacto con estas cuestiones, bien sea a través de sus compañeros de escuela, bien sea a través de los medios de comunicación cuya presencia ubicua supone un continuo recordatorio de las diversas maneras en que sus conciudadanos entienden que se puede desarrollar una vida humana. De modo que tampoco hay que magnificar la importancia de la escuela en el aprendizaje de la diferencia y en la necesidad del respeto, pues tanto el discurso a favor como el que está en contra son de sobras conocidos por los chavales a través de Internet, la calle y la vida misma. Hay que destacar este extremo para señalar, de pasada, que lo que está en juego no es tanto un debate real sobre el eventual daño que causaría a los niños la exposición a teorías en sí bastante inocuas, sino una confrontación política sobre el campo de batalla de la escuela.

Aunque podría parecer que el ya citado John Stuart Mill en *Sobre la libertad* ofrece buenos argumentos para los opositores a EpC⁵, lo cierto es que en su concepción del espacio público como un ámbito de debate se hallan intuiciones que más bien defienden la necesidad de potenciar una disposición ciudadana favorable a la confrontación

social sobre asuntos controvertidos. Leemos, por ejemplo:

“Todos los esfuerzos del Estado para influir en las opiniones de sus ciudadanos sobre cuestiones discutibles, es un mal; pero el Estado puede, perfectamente, ofrecerse para averiguar y certificar que una persona posee los conocimientos necesarios para que sus conclusiones sobre una determinada materia sean dignas de atención”⁶.

Si bien Mill defiende la libertad educativa y que el Estado sólo debe hacer obligatorio el conocimiento de “hechos y ciencia positiva” y, por tanto, concede libertad a cada institución educativa para impartir las cuestiones discutibles de la manera que los progenitores consideren mejor, no aboga por un desconocimiento mutuo entre los ciudadanos. Es necesario conocer los puntos de vista de los otros, sean estos quienes sean, para lograr que las discusiones no sean dogmáticas, sino que los individuos aprendan a convivir con la falibilidad de sus convicciones. Este objetivo pasa por la formación de los ciudadanos en el conocimiento de argumentos que no sólo apoyan las propias convicciones sino también otras completamente distintas.

En este sentido, el conocimiento sobre la, así llamada, “realidad de género”, a saber, el conocimiento de que existe una teoría según la cual los roles sexuales, laborales, sociales y familiares de mujeres y hombres están determinados por relaciones de poder ancestrales y por discursos creados exclusivamente por los hombres para “remachar las cadenas de una mitad de la comunidad”⁷, debe ir acompañado por la confrontación con otras teorías. Si la erróneamente llamada “ideología de género”, consiste precisamente en transmitir esta teoría sobre las causas de la discriminación histórica de la mujer, juntamente con otras teorías o cosmovisiones según las cuales los roles están determinados por la sexualidad física de los recién nacidos y por los papeles que la tradición otorga a cada cual en virtud de su configuración física; si se enseñan ambas teorías en el aula, como dos ejemplos de explicaciones sobre la imagen social de hombres

y mujeres, entonces se está incentivando la democratización de la sociedad, el aprendizaje cooperativo de lo que cada cual considera aceptable o intolerable. Siendo los docentes de estas asignaturas usualmente los profesores de filosofía (aunque en una comunidad han tenido la peregrina idea de atribuírsela a éstos en compañía de profesores de inglés), es probable que lo hagan en estos términos, ayudando a los estudiantes a analizar los fundamentos y las eventuales consecuencias de ambas antropologías de la diferenciación sexual.

¿Qué sucede, pues, con la disonancia cognitiva que experimentan los muchachos en edad educativa entre lo que les enseñan en casa y lo que aprenden en la escuela? Los objetores dicen que semejante disparidad entre las enseñanzas obligatorias y las convicciones privadas boicotea la labor educativa de los padres, que ven dificultado su deseo de transmitir sus creencias a sus hijos y que por tanto ven mermado su derecho constitucional a mantener las doctrinas religiosas y morales de su preferencia. La disonancia cognitiva es doble. Es la de los padres y la de los hijos. Los primeros deben aprender a convivir con el adversario en casa, por así decir; y los niños deben trabar conocimiento con la zozobra de las convicciones que les han sido transmitidas en el hogar. Como se ha indicado más arriba, hay motivos contextuales sobrados para pensar que estas disonancias cognitivas consistentes en plantar en la conciencia de los niños la sombra de la duda, el aliento de la sospecha y la semilla del espíritu crítico y reflexivo, no son una exigencia excesiva.

Este asunto de la disonancia cognitiva merece una atención especial, pues no está claro en qué medida es evitable que los niños y las niñas reciban durante su educación conocimientos o visiones de la realidad que contradigan las de sus padres. Algunos juristas consideran que si este es el caso, entonces se está vulnerando la libertad religiosa de los padres. El meollo de la cuestión es, sin embargo, que en ningún caso de los hasta ahora conocidos ha quedado especificado cuáles son los

motivos que aducen los demandantes para acogerse a la objeción. Además, el hecho de que la objeción haya encontrado apoyo en organizaciones políticas y religiosas puede ser considerado en parte perjudicial, pues de este modo los objetores no se ven en la obligación de argumentar la motivación de sus actos y pueden utilizar el argumentario exclusivamente legal que aportan los grupos organizados. Protegidos por el art. 16.2 de la C.E., que impide que nadie sea obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias, a los objetores les basta simplemente con declararse tales, hurtando así al espacio público de un debate que sin duda permitiría aclarar cuáles son las finalidades de EpC y en qué medida deberían haberse reducido sus pretensiones para garantizar un consenso entrecruzado, evitando así la crispación actual.

Si los objetores tuvieran la obligación de argumentar su oposición, no sólo se contribuiría a la salud del espacio público deliberativo, sino que también se evidenciaría lo espurio de algunas objeciones que han dejado de contar cualitativamente para ser consideradas sólo como un arma de presión cuantitativa. Como dejaron escrito ocho jueces en el voto particular del célebre caso *Folgerø* contra Noruega, en el que unos padres solicitaban la exención de la clase de religión para su hijo, no se puede considerar que la obligación de dar razones sea una carga intolerable, pues suele ser algo que se requiere en otras ocasiones por parte de las autoridades cuando un individuo o grupo desea quedar libre de alguno de sus deberes ciudadanos⁸.

La lógica ineluctable de los derechos

¿Qué ha hecho el gobierno introduciendo EpC en la educación obligatoria? El gesto legislativo y la voluntad del legislador se enmarcan en la rueda de los derechos consolidada en numerosas cartas y declaraciones de derechos que impulsan el quehacer legislativo de las democracias liberales. El límite de las constituciones son los derechos humanos, no los límites que ella se pone a sí misma o los que esta-

blecen sus doctos intérpretes. **Acogidos** por los derechos, las constituciones se enmarcan en contextos evolutivos, cuya lógica, en el momento histórico actual, está dominada por los derechos, por la demanda y la concesión de derechos: de los niños, de los animales, del medio ambiente, de los homosexuales, etc.

Lo propio de los derechos no es concederlos sino conquistarlos o redactarlos, participar activamente en su concreción. A medida que las minorías logran acceder al proceso legislativo, bien sea directa o indirectamente, demandan sus derechos, demandan la equidad, la igual libertad. Demandan pasar de la tolerancia al respeto. Donde hay derechos no tiene lugar la tolerancia, pues no tiene sentido tolerar lo que no se puede evitar que exista⁹. El que no tiene poder no tolera, se debe limitar a respetar los derechos del otro y, en su fuero interno, hacer lo posible para que las energías consumidas en la disonancia cognitiva que supone coexistir con personas cuyo comportamiento e ideas uno desaprueba en su totalidad, no vayan en menoscabo del mantenimiento de su propia forma de vida.

Los derechos de los otros no se toleran; se puede impedir que los consigan, se puede organizar políticamente esta desaprobación de la minoría disidente, pero una vez reconocidos los derechos, no hay marcha atrás. Nadie tiene la potestad para revertirlos. Se pueden, ciertamente, desatender o vulnerar, pero ya no es posible rescribirlos. Revertir los derechos concedidos, como el de la adopción para los matrimonios entre personas del mismo sexo, sólo se puede hacer en clave de resistencia frente a la rueda de los derechos que guía el proceso de transformación, paulatino pero inexorable, de las instituciones políticas, jurídicas y educativas. Los conservadores se aterrorizan sistemáticamente ante todo cambio, y anuncian el apocalipsis. También es cierto que nadie sabe a ciencia cierta qué consecuencias tendrá o podría tener (si es que alguna) la docencia de Educación para la ciudadanía en las generaciones

futuras, pero eso no es motivo para alzar voces agoreras.

El énfasis en el género, en la interpretación de la orientación sexual como algo elegible, en la relectura del cuerpo como algo modificable, en la teoría *queer*, etc., debe ser matizado en la medida en que se trata de teorías que no son incondicionalmente válidas. En ellas se refleja una antropología que, sin duda, debe ser contrastada no sólo por la ciencia, sino más bien en relación con otras teorías antropológicas, como la platónica, la cristiana o la hindú, por ejemplo. Está claro que subrayar las lecturas de la historia social de la humanidad como si a ella le subyaciera una ideología de género no tiene necesariamente consecuencias normativas, sino que el paso entre la constatación de relaciones de poder entre mujeres y hombres, de una parte, y el impulso normativo a revertir estas relaciones mediante una redefinición del ser humano, de la otra, no es un paso necesario. Entre el ser y el deber ser hay un vacío insalvable; y la transición del primero al segundo debe ir acompañada de una justificación.

Es esta justificación la que debe ser objeto de estudio; y son las complicaciones que hallamos cuando queremos definirla las que deben ser tenidas en consideración por los docentes de EpC y, en general, por todos los ciudadanos informados. La justificación de la norma sigue la lógica de los derechos que va acercando a las minorías, a los que no tienen poder, al espacio en el que se legisla; y, una vez participantes en este proceso, bien sea por persona interpuesta, bien sea sin mediaciones, luchan por conseguir derechos en igualdad con el resto de ciudadanos.

El liberalismo no se puede oponer a este movimiento, salvo que se aleje de la democracia. La unión entre liberalismo y democracia está conllevando, en Occidente, a que se amplíen las listas de libertades, o a que, cuando menos, haya un debate sobre su ampliación. Desde el abolicionismo americano o la defensa de los derechos de la mujer por Mill hasta el Proyecto Gran Simio o las parejas reconocidas entre personas del mismo sexo, la corriente

de los derechos ha ido imponiendo su criterio, apoyada en los propios textos legales y en la jurisprudencia, en donde se encuentran argumentos sin fin para ampliar la ciudadanía. Este movimiento va siempre acompañado del movimiento reflejo, el de autoprotección de un *demos* que ha pasado de ser uniforme en sus costumbres, religión y etnia a contener minorías bien visibles cuya mera presencia cuestiona la necesidad de mantener el orden del pasado.

Cuando el *demos* se modifica y pierde uniformidad, es usual que surja cierto temor por el futuro de la democracia: ¿qué es ahora el pueblo? ¿Quién tiene ahora el poder? Pero, la diversidad es un hecho, como escribe Rawls en *Liberalismo político*, y tomarla en consideración no implica sólo mantener cierta neutralidad en las instituciones del Estado, sino también garantizar que la democracia seguirá gozando de salud y pervivirá a pesar de la diversidad del pueblo, o gracias a ella. Así, las medidas que, como EpC, insisten en que el reconocimiento de los derechos sea efectivo, devenga en respeto y no en mera tolerancia, buscan incentivar el ideal deliberativo de la democracia.

Una interpretación dogmáticamente liberal de lo que debe ser la educación siempre encontrará argumentos contra la promoción del ideal deliberativo y de cualquier intento de “moralización” de la sociedad. Y no hay duda de que es muy saludable mantenerse alertas ante los afanes intervencionistas del Estado en la conciencias ciudadanas. Pero hay que distinguir entre la moral que el Estado podría inocular a los menores de edad, y la promoción del respeto a formas de vida y a concepciones del ser humano que hasta la fecha han sido discriminadas ciegamente. La segunda manera de mezclar la moral y la política va a favor de la democracia, pues permite mejorar la calidad del respeto y superar las carencias de la tolerancia y la indiferencia. Esto es, la educación cívica no puede darse por satisfecha con un conocimiento de la Constitución y las limitaciones que ésta pone al ejercicio del poder político, sino que debe ahondar en los motivos de la discriminación

y analizar moralmente las hegemonías que la han hecho posible y desean perpetuarla¹⁰.

Sólo si se da un conocimiento de la diversidad es concebible que los ciudadanos puedan deliberar, sabiendo cuando menos que lo que usan para pensar son en la mayoría de ocasiones estereotipos. Es cierto que no es imaginable derruir todos los estereotipos, pues eso nos llevaría a una pérdida total de espontaneidad en las relaciones sociales; pero si algún contenido cívico y ético debe tener la educación es educar en el conocimiento de los estereotipos con que miramos el mundo y a sus gentes y el modo en que somos mirados por ellos. No se trata de mantener el así llamado “relativismo cultural” con que la antropología vino a refrescar el colonialismo académico, sino de añadirle a aquel una perspectiva universalizante, esto es, una reflexión sobre los mínimos morales y sobre una concepción, situada y contingente, cierto, de los mínimos éticos o universales.

El universalismo no se fundamenta únicamente en el carácter universal de los derechos reconocidos, sino también en el movimiento normativo que tiende, con una lógica estricta y contra la presión popular conservadora, a ampliar estos derechos. La democracia es el instrumento de esta ampliación en tanto que permite y facilita la integración lenta pero paulatina de las minorías y de los menos poderosos en el proceso legislativo. Las normas que pretenden contribuir a la creación de una sociedad no discriminadora encuentran su legitimidad en la retroalimentación entre los derechos y la democracia, entre la lógica de los derechos y la tendencia inclusivista de las democracias actuales.

Daniel Gamper es profesor de filosofía moral y política en la Universitat Autònoma de Barcelona.

¹ “El de constitucionalidad no debe ser nuestro único recurso a la hora de emitir un juicio político lo bastante meditado”, Aurelio Arteta, “Constitucional o inconstitucional: ¿eso es todo?”, *El País*, 29/09/08.

² Carmen Garcimartín Moreno, “Neutralidad y escuela pública: a propósito de Educación para la ciudadanía” en iustel.com, *RGDCDEE*, 14, mayo 2007: 8.

³ Lourdes Ruano Espina, “Objeción de conciencia a la Educación para la Ciudadanía” en *RGDCDEE*, 17 (2008): 33.

⁴ Cf. José María Martí Sánchez, “La ‘Educación para la ciudadanía’ en el sistema de la Ley Orgánica de Educación (Una reflexión desde la libertad religiosa)”, iustel.com, *RGDCDEE*, nº 10, febrero 2006.

⁵ Cf. por ejemplo: “una de las más universales de todas las propensiones humanas consiste en extender los límites de la que puede ser llamada policía moral, hasta el punto en que choque con las libertades más indiscutiblemente legítimas del individuo”, John Stuart Mill, *Sobre la libertad*, Alianza, Madrid, 1984, pág. 166.

⁶ *ibid.* 196.

⁷ *ibid.* 175.

⁸ *Case of Folgero v. Norway*, European Court of Human Rights, 29/06/2007.

⁹ Cf. José Martínez de Pisón, *Tolerancia y derechos fundamentales en las sociedades multiculturales*, Tecnos, Madrid, 2001.

¹⁰ Cf. Michael Sandel, *Filosofía pública*, Marbot, Barcelona, 2008: 171-198.