

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. PRESUPUESTOS ANTROPOLÓGICOS Y CULTURALES

Ignacio Carbajosa

1. La presunta neutralidad de la asignatura

La asignatura "Educación para la ciudadanía" (EpC) [1] se presenta como una materia "neutral", que respeta las opiniones de los alumnos y fomenta un mínimo común ético aceptable por todos. Su carácter obligatorio parte de la convicción de que, por encima de las diferentes tradiciones religiosas, ideológicas o de pensamiento (que el alumno recibe en su entorno familiar), hay unos valores comunes y unos criterios comunes, previos a aquellas tradiciones, que convierten al alumno en ciudadano.

La idea de neutralidad es, en el mejor de los casos, claramente ingenua. En realidad detrás de ella se esconde el deseo de generar una nueva mentalidad que, más que neutral, es unificadora. Se entiende así que Gregorio Peces-Barba, poco después de la llegada al poder de los socialistas, afirmara, en referencia a la asignatura de EpC, que "sólo con ser capaz de poner en marcha esta iniciativa el Gobierno habría justificado la legislatura" [2]. El rector de la Universidad Carlos III era bien consciente de que la implantación de esa asignatura generaría un cambio de mentalidad en las nuevas generaciones: "En la formación recta de las conciencias, que es condición de la comprensión sobre el valor de la obediencia al derecho en las sociedades bien ordenadas, la educación es un instrumento indispensable. Sólo la convicción razonable y libremente entendida y aceptada que procede de una formación pensada, estable y sistemática. Necesitamos una asignatura sobre la educación en valores que no puede ser improvisada, ni coyuntural, ni oportunista, sino sistemática, completa y adecuada a la edad de los alumnos y que exige una estabilidad y una permanencia para que pueda producir frutos" [3].

Para entender el calado de esta asignatura, en su formato actual (no reducido a una formación en las reglas del juego democrático), es necesario ser conscientes del papel de la Escuela en la formación de las conciencias y en la percepción de la realidad de los niños, adolescentes y jóvenes. Entre los 10 y los 17 años (período en el que está previsto que se impartan tres materias anuales de EpC), cuestiones como qué es la realidad, qué es lo verdaderamente importante, lo que tiene una dignidad cultural, lo que todos reconocen como verdadero y real, lo que vale, o, por el contrario, lo que es superfluo, lo vergonzante, lo que es privado, y, por ello, no decisivo ni incidente –y por tanto no importante–, se decide en la Escuela, en la calle, en la Televisión, entre los amigos. Ciertamente la familia tiene un papel decisivo (aunque decreciente a partir de la adolescencia), pero de hecho queda en gran parte neutralizado por el potente influjo de la opinión del profesor, figura siempre poderosa, y por el juicio que la Escuela promueve, de una forma u otra, implícita o explícitamente, ante los sucesos cotidianos, públicos o de ámbito escolar.

"Lo que no está en la Escuela no existe y si existe no tiene una dignidad pública, real, es decir, no es importante". De este modo se puede describir con pocas palabras el poder que la Escuela ejerce sobre las conciencias de los alumnos.

La asignatura de EpC tiene la pretensión de ser un espacio eminentemente práctico, un lugar donde se discuten los criterios válidos para moverse dentro de la sociedad, los criterios válidos para formar una conciencia, para juzgar todo, para construir de modo adecuado. Para ello utiliza diferentes instrumentos, como los casos prácticos y una evaluación que juzga actitudes.

-“El planteamiento de dilemas morales, propio de la educación ético-cívica de cuarto curso, contribuye a que los alumnos y alumnas construyan un juicio ético propio basado en los valores y prácticas democráticas” (EpC ESO Contribución de la materia).

-“Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales” (EpC ESO Objetivo 4).

-“Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio” (EpC y los derechos humanos ESO Criterios de evaluación 1).

-“Reconocer los Derechos Humanos como principal referencia ética de la conducta humana e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales, manifestando actitudes a favor del ejercicio activo y el cumplimiento de los mismos” (Educación ético-cívica. Criterios de evaluación 4).

Es en estas ocasiones prácticas, que tienen que ver con la vida cotidiana, con la *polis*, donde el niño de 10 años, el adolescente de 14 o el joven de 17 interiorizan la pertinencia, el peso social y, por ello, el valor, de la tradición que han recibido (¡si es que han recibido alguna!). ¿Qué peso tiene la dimensión religiosa en la convivencia? ¿Qué es lo bueno, lo malo? ¿Cuál es el criterio para discernir entre lo bueno y lo malo? ¿Qué relación hay entre la Declaración de los derechos humanos y mi deseo de felicidad? ¿Por qué tengo que hacer esto y no su contrario? ¿De qué me sirve hacer lo que es correcto?

En este espacio que el curriculum escolar se reserva, se afrontan además cuestiones que podemos llamar sin miedo metafísicas, visto que abordan el *sentido* de las cosas:

-“En cuanto a la Educación Ético-cívica de cuarto curso, parte también del análisis de las relaciones interpersonales y de la convivencia, analizando la libertad y responsabilidad como características que definen a la persona y que hacen posible la convivencia” (EpC ESO introducción p.63).

-“Autonomía personal y relaciones interpersonales. Afectos y emociones. Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales. La familia en el marco de la Constitución española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria” (EpC y los derechos humanos. Contenidos. Bloque 2).

-“Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional. Identidad personal, libertad y responsabilidad. Los interrogantes del ser humano. Respeto a las diferencias personales. Inteligencia, sentimientos y emociones. Las relaciones interpersonales (...). Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana” (Educación ético-cívica. Contenidos. Bloques 2 y 3).

Salta a la vista que en la hora escolar de EpC están en juego cuestiones tan decisivas para la formación de la personalidad del alumno como la de la dignidad personal o lo que es lo mismo, qué valor tengo, lo que implícitamente supone una respuesta a la pregunta ¿por qué existo? ¿Qué sentido tiene la vida? Están en juego, igualmente, la explicación de la alteridad (más allá de las reglas de juego que transforman la alteridad en sociedad democrática) y el valor de la construcción de la sociedad, las relaciones hombre-mujer (y no sólo ni en primer lugar el problema de la igualdad), qué es el afecto y qué son los sentimientos, qué es la libertad y para que me ha sido dada, la fundamentación de la moral, o lo que es lo mismo, el nexo que une mi libertad, mi actuación, y el

todo (se le dé el nombre que se le dé: ética, sociedad, Humanidad, ideal, Dios...), qué es la familia (que a su vez implica, claramente en el caso español, una concepción de la alteridad, del afecto, del valor de la sexualidad...).

Todas estas cuestiones deben ser objeto de una propuesta que el adulto dirige a la razón y a la libertad del niño/adolescente/joven. Los responsables de realizar esta propuesta son los padres y aquellas personas en las que éstos ponen su confianza en el ámbito escolar. La propuesta, por el bien del sujeto, debe ser única, decidida como gesto, elemental en su comunicación, concreta y totalizadora u omnicomprendiva. La propuesta se pone en juego tanto en la respuesta a ciertas preguntas del niño como en la forma de afrontar una dificultad familiar, de juzgar un acontecimiento social, de corregir o de perdonar, de aprovechar el tiempo libre, de cantar en el coche...

Llegará un momento, normalmente a partir de la adolescencia, en el que el educando comenzará a juzgar toda la *traditio* que ha recibido. Y juzgará a partir de los criterios que lleva dentro, de los que ha sido dotado precisamente para esta tarea de *krinein* (juzgar). Razón y experiencia elemental (complejo de exigencias –de verdad, de belleza, de bondad–y deseos con los que la naturaleza nos dota) son estos criterios.

¿Cómo interfiere EpC –tal y como está planteada en los decretos de mínimos– en este proceso? Podríamos pensar que una asignatura como ésta pretende promover el diálogo entre personas que ya han recibido, asimilado y criticado, hasta hacerla suya, una tradición. Fomentaría entonces, a partir de los criterios comunes (exigencias y razón), un diálogo leal y sincero que fundamentaría la propia tradición o la pondría en crisis.

Pero no es así. En primer lugar, la asignatura comienza a impartirse en el tercer ciclo de primaria, cuando el alumno tiene entre 10 y 11 años, cuando, salta a la vista, todavía está en un período no crítico, en el que necesita una propuesta que siga dando razón de todos los factores de los que se compone su mundo. Lo mismo se puede decir del adolescente, más si cabe, visto que entra en un período dominado por los cambios, físicos, afectivos, de desarrollo de la razón, en los que la figura del adulto, fuera de casa, que desafía su libertad con una propuesta clara, es esencial para su desarrollo.

Por otro lado, la materia que se quiere implantar es clara en su pretensión: no nace con la vocación de fomentar un diálogo fecundo entre tradiciones. Tiene la pretensión de formar conciencias, algo que no le compete. Las expresiones utilizadas en los decretos de mínimos son claras en este sentido:

-“reflexión encaminada a fortalecer la autonomía de alumnos (...), contribuyendo a que construyan un pensamiento y proyecto de vida propios” (EpC ESO introducción).

-“Espacios (...) que ayuden a los alumnos (...) a construirse una conciencia moral y cívica” (EpC ESO introducción).

-“construcción de un pensamiento propio” (EpC ESO contribución de la materia).

-“adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio” (EpC ESO objetivos generales).

Pero además, en caso de que los alumnos estuvieran preparados (4º de la ESO, Bachillerato), EpC no se presenta como un verdadero instrumento educativo de diálogo. Este juicio se puede realizar sin miedo a exagerar a partir de los decretos de mínimos y a partir de la pretensión declarada de contribuir a construir una conciencia moral y un pensamiento crítico, sin poner en juego en ningún momento la tradición en la que el alumno ha sido educado. Pasemos a analizar los presupuestos de este diálogo.

2. Diálogo formal: tradición, criterios, razón y verdad

Basta una lectura rápida de los decretos de mínimos para darse cuenta de que, al menos formalmente, EpC se presenta como *instrumento* educativo basado en el diálogo, como una especie de laboratorio social que, a partir del ejercicio del diálogo, fomenta la tolerancia. Desvelemos los presupuestos de este diálogo abocado al fracaso.

2.1 La censura de la tradición

En primer lugar no se parte de la **tradición** en la que el alumno ha sido introducido. En ningún momento se menciona ni se remite a ella como primer elemento a poner en juego a la hora de juzgar los acontecimientos de la vida pública o los dilemas morales que la asignatura, en su metodología, pretende provocar. Como mucho se habla de un criterio o pensamiento propio, de una autonomía propia, pero nunca como un punto del que partir, que valorar o poner en juego, sino como punto de llegada que promueve la nueva asignatura. De ahí que siempre se hable de contribuir a *desarrollar* o *construir* ese pensamiento o criterio propio. La única mención de una tradición precedente está encaminada a subrayar la necesidad del respeto a otras formas de pensar [4] .

Se concibe al niño, adolescente o joven como un individuo (más correctamente un *ciudadano*) solo, aislado de su entorno, sin una pertenencia familiar o cultural, autónomo, que en el vasto campo "neutral" de la vida social es introducido de la mano de un educador del sistema que le hace ver lo "razonable" de unas reglas de convivencia, absolutamente externas a él (una nueva Ley), a las que debe dar su asentimiento. Este educador hace *tabula rasa* de los criterios y la cosmovisión en la que el niño ha sido introducido [5] . Se hace hincapié, por el contrario, en su independencia de criterio, en su autonomía, dando por supuesto que la tradición en la que ha sido introducido no tiene una palabra *razonable*, *válida* o *pertinente* para las cuestiones en las que la asignatura le introduce. Apartado de toda tradición, el niño o adolescente comienza una nueva etapa, se introduce en un nuevo mundo (un nuevo campo de juego, con reglas incluidas en el que se moverá cuando traspase el umbral de su casa) en el que sólo debe utilizar su "pensamiento propio" (¿de donde saldrá?), pensamiento que será enriquecido de modo "neutral" por la formación ciudadana.

Ni qué decir tiene que la mentalidad que promueve la asignatura provocará un cortocircuito en el alumno, al menos en aquel que haya sido educado dentro de una cosmovisión unitaria. Todo lo recibido hasta ahora, *de hecho*, se circunscribe al ámbito privado. Existe un nuevo campo, el más importante, que se rige con normas comunes a todos, en el que las tradiciones recibidas no deben entrar. Es el campo de lo público, que incluye las relaciones humanas, los sentimientos y afectos, el juicio sobre los acontecimientos que marcan nuestra época... es decir, la realidad "más real", campo en el que la tradición recibida no entra en juego. Si no entra en juego quiere decir que no es totalizadora y, por tanto, no es importante, es "relativa", pierde su valor como criterio unificador. De modo incruento se arrincona y lenta y progresivamente se abandona (se pueden respetar todavía algunas normas de la tribu, pero el criterio de juicio, la explicación de la realidad, ha cambiado su centro de gravedad).

2.2 Los criterios que rigen la convivencia

¿Cuáles son los nuevos **criterios** que guiarán el juicio sobre la vida social y sobre la bondad o maldad (o mejor, sobre la corrección o no) de las actitudes? La palabra criterio aparece en 26 ocasiones en los decretos de mínimos para la EpC en la ESO. La masiva presencia de esta palabra es indicativa de la pretensión de esta asignatura de no limitarse a una información sobre los mecanismos esenciales de funcionamiento de nuestro sistema político. Pretende formar conciencias y contribuir a construir criterios.

Dentro de los objetivos generales de la asignatura hay uno, el cuarto, que señala explícitamente los criterios con los que se deben juzgar conductas y realidades:

“Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, *aceptándolos* como *criterios* para *valorar* éticamente las *conductas* personales y colectivas y las *realidades* sociales”.

El texto no podía ser más claro. La Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Española son presentadas como *referentes éticos universales*, expresión que se utiliza explícitamente en varias ocasiones [6]. No se trata de cualquier referente, como podría ser el código de la circulación para el que “se conduce” por las carreteras (algo extrínseco, dirigido a ordenar el tráfico). Este referente pretende ser la fuente de la que manan los criterios para valorar éticamente “las *conductas* personales y colectivas y las *realidades* sociales”.

La redacción del párrafo es ambigua, y no permite determinar si el término *criterios* tiene como antecedente “los valores que fundamentan” la Constitución y la Declaración de Derechos Humanos o “los derechos y obligaciones que se derivan” de dichos textos. En realidad hay poca diferencia. En el segundo caso los criterios serían los *derechos* y *obligaciones* establecidos por ley, criterios externos a la persona, cristalizados en un corpus legal que debe ser *aceptado* como fuente ética. En el primer caso se trataría de *valores*, un término mucho más amplio y abstracto que podría dar espacio a los *valores* que han dado forma a nuestra civilización occidental, acogiendo su origen y la tradición cristiana que los ha transmitido. La acotación “valores que fundamentan” la Constitución Española y la Declaración Universal de Derechos Humanos no tendría que reducir mucho ese horizonte, conociendo el proceso histórico de formación de ambos textos y las tradiciones que los conforman. Sin embargo un repaso a los contenidos de los decretos de mínimos basta para comprobar que las esperanzas de ver fomentados ciertos valores y las tradiciones que están en su origen eran infundadas.

En efecto, los valores que sustentan los citados textos legislativos no se fundamentan en la naturaleza del ser humano, ni ciertamente en una Ley Natural, es decir, resultan de nuevo extrínsecos para el alumno. Los decretos de mínimos se encargan, además, de recordar que los derechos humanos, expresión de esos valores, tienen un carácter histórico y no sólo pueden retroceder (lo que se puede interpretar sin problemas como una injusticia, como la que se da en una dictadura) sino que pueden ser ampliados [7]. La expresión “ampliación de derechos y libertades” tiene un contenido bien conocido en nuestro país. El hecho de que dos personas del mismo sexo puedan contraer matrimonio o la existencia de un divorcio más “libre, rápido y barato” ha sido presentado como una ampliación de derechos de los ciudadanos. Salta a la vista que los pretendidos valores que fundamentan nuestra Carta Magna, tal y como se presentan, pueden dar lugar a conductas éticas que los mismos valores habrían penalizado en otras épocas o circunstancias.

Pongamos dos ejemplos referidos a dos valores fuertemente arraigados en nuestra tradición occidental y que ciertamente fundamentan la Constitución Española y la Declaración de los Derechos Humanos: la igualdad y la inviolable dignidad de toda persona humana. Ambos valores son ampliamente subrayados en los decretos de mínimos. ¿Cómo deben inculcarse? ¿Cómo acogerlos como criterio de un recto actuar en la convivencia? En ningún momento se fundamentan en la naturaleza común de los alumnos, como punto de partida que la libertad del alumno debe reconocer dentro de sí. Los valores *se hacen carne en las leyes*, en nuestro sistema legislativo. Así pues, el valor de la igualdad, como criterio de juicio ético, debe entenderse a la luz, por ejemplo, del código de derecho civil, que dice que el matrimonio es la unión de dos cónyuges y no de hombre y mujer. Afirmar que la unión de dos hombres no es matrimonio iría contra el principio de igualdad, que, históricamente, en España, defiende que la unión de dos personas del mismo sexo tiene los mismos derechos que la de la pareja heterosexual. Afirmar lo contrario en las aulas (y por tanto en la calle,

visto que la educación es *para la ciudadanía*) sería éticamente reprobable y, a efectos de evaluación, incorrecto.

Por su parte, el valor de la dignidad humana, que hace de la persona un ser irrepetible y con valor en sí mismo, estará sometido, igualmente, a la evolución de la legislación (sometida a su vez al juego de las mayorías parlamentarias). De este modo el principio de la dignidad humana se aplicará a los no-nacidos sólo a partir de un número determinado de semanas de gestación, dependiendo de la legislación. Por otro lado la legislación puede conducir a aceptar como válido éticamente el que un niño no tenga valor en sí mismo sino en función de la curación de su hermano (cf. legislación sobre técnicas de reproducción asistida y clonación con fines terapéuticos). Del mismo modo, el derecho de un niño a tener padres (padre y madre) es secundario frente al derecho de una persona o de una pareja (que puede ser del mismo sexo) a tener un hijo (cf. legislación sobre adopción). En todos estos casos la legislación (históricamente situada) es la que permite calificar una actitud o realidad como ética o moral o, por el contrario, como deplorable, ilegal y, académicamente, incorrecta.

No es de extrañar, por tanto, que entre los objetivos de la materia "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos" se halle, como tema a desarrollar, "la familia en el marco de la Constitución española" (bloque 2: "relaciones interpersonales y participación"). ¿Por qué la acotación "en el marco de la Constitución española"? Todo jurista sabe que la Constitución debe ser interpretada a la luz de las leyes que la desarrollan. Luego lo que la Constitución dice en el tema de la familia se debe entender a la luz del código de derecho civil. En este caso se ve claramente cómo el punto de partida para valorar las *conductas* y *realidades* no son unos valores fundamentados en la naturaleza o en la experiencia humana sino una determinada legislación.

"Valores" contingentes, extrínsecos, sometidos a evolución histórica, cristalizados en leyes: éstos son los criterios que deben regir la convivencia y que, en el aula, deben guiar el diálogo y determinar la valoración ética y académica de una conducta. Es a estos valores a los que el alumno debe dar un asentimiento [8]. ¿Pero cómo es posible pedir un asentimiento a estos principios? Siendo realistas y teniendo en mente a los alumnos comprendidos entre 10 y 17 años, ¿en función de qué se pide un asentimiento a estos valores y a las leyes que los concretan? En ningún momento se ha visto su relación con la propia naturaleza, con las exigencias que cada uno descubre dentro de sí. No se ha visto su relación con la felicidad, cuyo deseo es el motor más potente para mover al alumno. Ni siquiera se apela a la razón, visto que las leyes cambian y que no hay principios objetivos inmutables. La llamada a asentir a estos valores sólo podrá hacerse en función de su *vigencia social y de su naturaleza legal* (con el sistema penal relativo). Pero cualquiera que se mueva en el ámbito de la educación o que, simplemente, tenga que ver con adolescentes o jóvenes (en realidad bastaría con que fuera sincero con la propia experiencia) sabe que un asentimiento extrínseco, que no tiene que ver con los afectos fundamentales de la persona (y, por ello, no es plenamente racional) está condenado al fracaso.

Yo no soy profeta ni me gustaría serlo en este caso, pero pronostico un fracaso total de la asignatura en su deseo de servir de freno a la violencia social, especialmente a aquella de género (preocupación que, de forma machacona, permea todos los decretos de mínimos) o aquella que se origina en la diversidad [9]. El joven que salga de la escuela sabrá de sobra qué es lo bueno y qué es lo malo (o, mejor dicho, que es lo correcto y legal, y qué es lo que no debe ser aprobado y debe ser rechazado), pero ¿qué le impulsará a cumplirlo? ¿Qué es lo que puede frenar el odio, los celos, una injusticia experimentada que le lleva a la violencia? Una genérica llamada a "controlar los sentimientos" tal y como se hace en los decretos de mínimos [10] no basta para desterrar la violencia. Y las reflexiones sobre la "libertad y la responsabilidad" [11] personal, así como sobre la "relación entre inteligencia, sentimientos y emociones" [12] se quedan en papel mojado si responsabilidad y libertad no tienen un referente claro, una propuesta que tiene que ver con las exigencias de los alumnos y que mueve sus libertades. Del mismo modo, el sentimiento (y el instinto) es una brújula que

ha perdido el norte si no encuentra su referencia en la realidad y si esta realidad no es explicada en su finalidad última.

C.S. Lewis, con la lucidez propia de un profeta de nuestro tiempo, supo ver, ya hace varias décadas, el nexo indisoluble que une relativismo y violencia:

“Es difícil abrir un periódico sin que te venga a la mente la idea de que lo que nuestra civilización necesita es más empuje, o dinamismo, o autosacrificio, o creatividad. Con una especie de terrible simplicidad extirpamos el órgano y exigimos la función. Hacemos hombres sin corazón y esperamos de ellos virtud e iniciativa. Nos reímos del honor y nos extrañamos de ver traidores entre nosotros. Castramos y exigimos a los castrados que sean fecundos” (C.S. Lewis, *La abolición del hombre* [Ed. Encuentro; Madrid 1990] 29).

2.3 Diálogo sin razón y sin verdad

Uno de los instrumentos “estrella” de la EpC es el **diálogo** [13]. A lo largo de los decretos de mínimos, especialmente en los apartados de objetivos y criterios de evaluación, se insiste en promover el diálogo en las aulas como modo de educar en una convivencia armónica. Se hace una especial insistencia en que es el diálogo el que debe resolver los conflictos [14].

Pero, ¿cuál es el objetivo del diálogo? En nuestra tradición occidental el diálogo ha sido siempre valorado como un medio, no como un fin. *Dia-logos*: a través de la palabra, por medio de un razonamiento (*logos* encierra aquí su doble valor de *palabra* y *razón*), se llega a la verdad. Así nos muestra Platón a Sócrates: como partera, a través de un diálogo, va sacando la verdad que sus interlocutores llevan dentro. Diálogo, **razón** y **verdad** son tres realidades que se reclaman mutuamente. Sin la verdad, sin un punto común a ambos interlocutores, que ambos pueden reconocer y desean alcanzar, el diálogo se queda sin finalidad y la razón sin la energía que la impulsa.

Puede resultar sorprendente, pero en los 177 folios que abarcan los anexos de enseñanzas mínimas para la ESO no aparece en ningún momento la palabra *verdad*. En cualquier otra asignatura se busca la verdad (*adaequatio rei et intellectus*, adecuación de la realidad y el entendimiento): matemáticas, física, biología, e incluso en la filosofía, allí donde todavía ésta conserve su impulso inicial. Y la razón se mueve impulsada por la exigencia de verdad, exigencia que le es constitutiva y que no se le puede extirpar sin graves consecuencias para el sujeto y, por tanto, para la convivencia (y, ciertamente para el diálogo).

En los decretos de mínimos, al contrario de lo que sucede con el término *verdad*, sí aparecen referencias al verbo *razonar*, al nombre *razones* o a expresiones como argumentación *razonada* (en total 7 apariciones de la raíz “razón” en la parte dedicada a la EpC). Llama la atención, sin embargo, que el término *razón* (como dimensión humana) no aparezca en ninguna ocasión en todos los anexos de enseñanzas mínimas para la ESO. De hecho no es tan extraño. La “adquisición de determinados procedimientos, como el saber razonar y argumentar” [15] poco tiene que ver con ese instrumento, razón, con el que la naturaleza nos dota para abrirnos a la realidad y que tiene como motor y exigencia la verdad.

En el desarrollo de los decretos de mínimos, especialmente cuando se presentan los instrumentos pedagógicos y los criterios para evaluar los objetivos, se ve cómo el diálogo no está encaminado a entrar en relación con la otra persona, a dejarme tocar por ella y por sus argumentos. El intercambio de argumentos no pretende alcanzar la verdad. Excepto en el caso de que un argumento pise el terreno maldito de lo no legal, o lo políticamente incorrecto, el diálogo será un intercambio de información que *debe* ser respetada por principio. La tolerancia se convierte entonces en un escudo, una especie de protección, de profiláctico en todas las relaciones. No hay verdadero diálogo. Pero

sabemos, por nuestra experiencia en la vida social y política en España, que dicha tolerancia se aplica únicamente a aquellas posturas que no son *críticas* (*krinein*, función esencial de la razón) con la propia postura. En las aulas no sería extraño que se reprodujera el mismo esquema.

Pero una tolerancia o respeto entendido como profiláctico tiene pocas garantías de éxito. ¿Acaso una genérica llamada al respeto mutuo será capaz de frenar la creciente violencia entre grupos ideológicos o étnicos? Sólo un juicio fundamentado, razonado de quién es el *otro*, de la alteridad, podrá arrastrar la libertad humana, todo el afecto y la energía hacia un encuentro, un diálogo verdadero, una relación sincera a partir del misterio del *otro*. Si no hay razones para el diálogo, si la llamada genérica es a “una resolución dialogada y negociada de los conflictos” [16], sin una referencia objetiva al valor de la otra persona para mí o al valor del diálogo en tensión hacia una verdad a la que cada interlocutor tiende por naturaleza, la violencia, lejos de decrecer, aumentará. ¿Quién puede negociar con el odio, con los celos o con los instintos? Si previamente no se ha educado en una cosmovisión adecuada de la realidad, que incluye su finalidad, su verdad, un uso adecuado de la razón, una explicación de nuestra naturaleza, del afecto, del instinto, de la alteridad, ¿quién podrá controlar sentimientos, afectos, instintos, de modo que no degeneren en violencia? ¿Basta una genérica llamada a la tolerancia?

Estas reflexiones no pueden concluir sin una llamada a la responsabilidad de padres y educadores. De nada serviría frenar el peligro que EpC representa, fundamentalmente como cauce privilegiado de una mentalidad ya de hecho difusa en la sociedad y en la escuela. Se podría preservar al adolescente o joven de este *lobo* para luego verlo morir de inanición o de aburrimiento. Se educa a partir de una propuesta, de una introducción a la realidad en la totalidad de sus factores. Una propuesta dirigida a la libertad y a la razón de los hijos o alumnos. Si no hay motivos para afrontar la vida de nada sirve preservar a los chavales de “peligros” externos: el cáncer estará ya dentro y no tardará en manifestarse. Entonces padres y profesores se llevarán las manos a la cabeza preguntándose en qué han fallado. Será demasiado tarde.

[1] El juicio que se presenta en este artículo parte del contenido de “Educación para la ciudadanía” tal y como se desarrolla en los decretos de mínimos que ha redactado el MEC, especialmente en los que desarrollan la asignatura en la ESO.

[2] Cf. Gregorio Peces-Barba, “La educación en valores, una asignatura imprescindible”, EL PAIS, Opinión, 22 noviembre 2004.

[3] Idem.

[4] “La acción educativa debe permitir a los jóvenes asumir de un modo crítico, reflexivo y progresivo el ejercicio de la libertad, de sus derechos y de sus deberes individuales y sociales en un clima de respeto hacia otras personas y otras posturas morales, políticas y religiosas diferentes de la propia” (EpC ESO introducción).

[5] Este modo de prescindir de la tradición, y por lo tanto de los diferentes sujetos activos en la sociedad, está en las antípodas de la iniciativa educativa expresada en la Recomendación (2002) 12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa en la que supuestamente se apoya EpC. En dicha Recomendación se alienta a la participación de todos los sujetos sociales en el movimiento educativo y en la configuración de las políticas educativas: “La elaboración y ejecución de las

políticas relativas a la educación para la ciudadanía democrática deben concebirse desde la perspectiva de una educación a lo largo de la vida, lo que significa tener en cuenta los siguientes factores: (...) Todas las oportunidades de contribución informal a la educación para la ciudadanía democrática que provengan de las instituciones sociales, especialmente de la familia, y de organizaciones, estructuras y foros de la sociedad civil, las cuales pueden incluir entre sus objetivos la formación y la educación (aunque no sea ésta su principal meta) (...). Involucrar a todos los agentes (tanto del ámbito público como del privado, oficial y no gubernamental, profesional y voluntario), en el diseño, ejecución y supervisión de las políticas relacionadas con la educación para la ciudadanía democrática”.

[6] Aparece en la introducción a los decretos de mínimos, cuando se describe el bloque 3 de la educación ético-cívica, más adelante, cuando se habla de la contribución de la materia y, por fin, en el bloque 3 de los contenidos de la Educación ético-cívica.

[7] Cf. la introducción general (“También son comunes el conocimiento y la reflexión sobre los derechos humanos, desde la perspectiva de su carácter histórico, favoreciendo que el alumnado valore que no están garantizados por la existencia de una Declaración, sino que es posible su ampliación o su retroceso según el contexto”) y el bloque 3 de los contenidos de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (“Valoración de los derechos y de los deberes humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos”).

[8] Cf. objetivos generales de la asignatura, nº 4: “ Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, *aceptándolos* como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales ”.

[9] Gregorio Peces-Barba es uno de los que más claramente ha relacionado solución de los conflictos sociales y educación cívica: “ Cada vez que se produce un acontecimiento criticable o rechazable, sobre todo si se reitera en el tiempo y se producen daños graves a la convivencia e incluso daños personales, incluidas muertes, surgen voces que reclaman en la educación, en todos los niveles, la presencia de acciones y de enseñanzas que propicien el conocimiento de valores y de principios que puedan servir de antídoto a esas situaciones. Cada semana, después de la estadística de accidentes en carretera, encontramos opiniones que reclaman para acabar con esa plaga una adecuada educación para la circulación. Lo mismo ocurre cuando un acontecimiento luctuoso se produce en una escuela o en un instituto, consecuencia del acoso o de la violencia que unos sufren y que otros infligen, cuando la llamada violencia de género se cobra una nueva víctima, o cuando un grupo de emigrantes es apaleado por unos salvajes ignorantes, que creen que la violencia soluciona problemas. Con estos hechos o con otros parecidos se propugna una respuesta, por supuesto policial y judicial, pero sobre todo educativa. En este campo se reclama una asignatura que forme en la importancia de la seguridad vial, que esté atenta sobre la violencia en general y sobre la violencia de género en particular, y que señale los antídotos, como el respeto, la igualdad y la tolerancia. En el proyecto de ley sobre la violencia de género, texto ambicioso y generoso, aparece esa asignatura de la educación cívica, aunque muy especialmente dedicada a combatir ese tipo de violencia” (“ La educación en valores, una asignatura imprescindible ”, EL PAIS, Opinión, 22 noviembre 2004) .

[10] Educación ético-cívica, criterio de evaluación 1.

[11] Educación ético-cívica, contenidos, bloque 2.

[12] Introducción general, presentación de Educación ético-cívica, bloque 2.

[13] “El entrenamiento en el diálogo y el debate y la aproximación respetuosa a la diversidad personal y cultural al mismo tiempo que fomentan una valoración crítica con las desigualdades, *constituyen una de las aportaciones fundamentales de la nueva materia (...)*” (Introducción, presentación de la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, bloque 1).

[14] Cf. Educación ético-cívica, contenidos, bloque 1. Cf. también en los apartados: Contribución de la materia; Objetivos generales, nº 2; contenidos de EpC y los derechos humanos, bloque 1; criterios de evaluación de de EpC y los derechos humanos, nº 2; Educación ético-cívica, criterio de evaluación 2.

[15] Introducción a la EpC y los derechos humanos.

[16] Educación ético-cívica, contenidos, bloque 1.

(ponencia de la sesión de trabajo sobre la Educación para la Ciudadanía organizada por la A.C. Charles Péguy el pasado 19 de mayo)