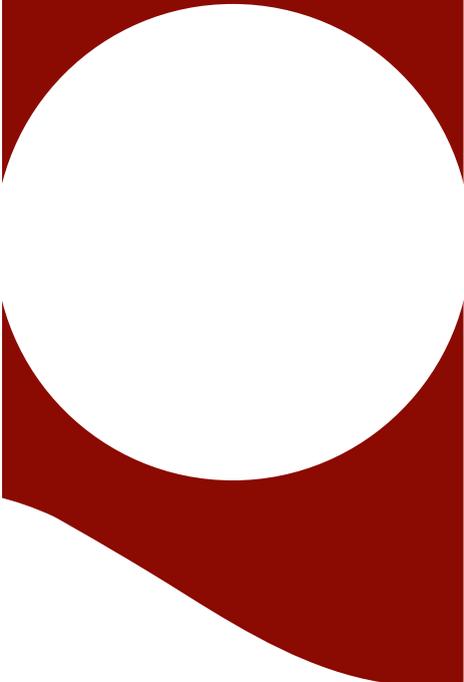


ANO 45-2, 2011

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

La Educación para la Ciudadanía en España, 2004-2011

Andrés Palma Valenzuela¹

Resumen

Contienen estas páginas un análisis de lo que ha supuesto la implantación en el curriculum español de enseñanzas obligatorias de la materia *Educación para la ciudadanía*. Fue una iniciativa polémica que suscitó un intenso debate político y social durante los años en que ha gobernado España el Partido Socialista Obrero Español (2004-2011). Al iniciarse una nueva etapa política, tras el triunfo electoral del Partido Popular a finales de 2011, quizá pueda resultar útil la aproximación a una realidad compleja como ofrece este trabajo.

Palabras-clave: Currículo; Educación para la ciudadanía; Valores; Relación escuela comunidad.

1. La EpC, un concepto emergente.

Como en otros lugares de Europa y el mundo occidental, hace algunos años surgió con fuerza en la escena española el concepto de *Educación para la ciudadanía*, en adelante EpC; categoría emergente que, desde la utopía de una educación para la participación social y la convivencia en una sociedad democrática, globalizada y cambiante, se ha convertido en obsesión, casi fetichista, que ha polarizado el debate político y ciudadano suscitando adhesiones y rechazos y generando al tiempo un gradual clima de crispación social.

Pero antes de valorar las consecuencias de tal polémica quizá sea útil aportar algunas ideas en orden a la clarificación del concepto de EpC con objeto de determinar los principales parámetros de su esencia y de su origen, las finalidades con que surge y los presupuestos ideológicos desde lo que se desarrolla, dado que la relevancia adquirida por dicho tema en contexto español, en cuanto componente educativo esencial, se haya hoy en conexión con el interés generado por el mismo en el ámbito

¹ Docente na Universidad de Granada - andrespalma@ugr.es

internacional desde finales del S. XX²; eco del cual parecen ser reflejo las palabras de B. Crick cuando afirmaba en 1999³: “La ciudadanía es más que un tema. Si bien enseñadas y adaptadas a las necesidades locales, sus capacidades pueden mejorar los valores de la vida democrática para todos nosotros, tanto derechos como responsabilidades en la escuela y fuera de ella”.

Afirmaciones que revelan hasta que punto la ciudadanía, y la necesidad de una educación al respecto, resultan indicativos de una candente realidad, según se desprende de la gran profusión bibliográfica, la organización de debates de todo género y la abundancia de proyectos de investigación, informes y recomendaciones curriculares desarrollados durante los últimos años; siempre a la búsqueda de respuestas sobre temas como la participación y conciencia democrática, el creciente individualismo, el abstencionismo electoral, la conciencia ecológica, el desarrollo sostenible, la igualdad de oportunidades, los movimientos migratorios, los fundamentalismos religiosos o la interculturalidad. Se trata de un conjunto tal de demandas que, generando un amplio repertorio de iniciativas, ha dado pie en numerosos países a procesos de reformas educativas, previas o simultáneas a la española, centradas en la necesidad de una EpC congruente con una formación en valores inserta en el curriculum mediante una mejor explicitación de contenidos antes integrados de formas diversas en el *curriculum oculto*⁴.

Estamos ante un asunto sobre el que, a consecuencia de su capacidad para concitar la atención de tantos (gobiernos, instituciones educativas, filósofos, investigadores sociales, historiadores, profesores, entidades políticas nacionales e internacionales) resulta razonable preguntarse por las causas que han motivado tanto interés. Una cuestión de la que una de sus primeras manifestaciones fue el alcance y necesidad

2 No es ésta una cuestión nueva pues ya en la antigüedad la educación “por” y “para” la democracia ocupó a los grandes sofistas con Protágoras a la cabeza (Lois 2002, p. 363). Se trata de un tema que siempre atrajo la atención de la Academia siendo muestra de ello en nuestro tiempo trabajos de autores como C. Naval (1995, 2003 y 2006), A. Mayordomo (1998), A. Llano (1999), M. González-C. Naval (2000) o D. Heater (2007), habiéndose constatado la validez de parte de sus conclusiones tras el análisis de la aportación de numerosos estudios desarrollados en las décadas finales del S. XX (Bahmueller, Bell, Cogan y Derricott, Hahn, Kennedy, Kerr, Nai-Kwai Lo y Si-Wai, Torney-Putá o Pinhey y Boyer) o de trabajos posteriores como los de A. Gutmann (2001), o B. Crick (2001); investigaciones a las que se unen aportaciones más recientes de R. Gómez (2007), J. Vergara (2007), J. Trillo (2005 y 2008) o D. Llamazares (2009) abordadas desde muy diferentes perspectivas.

3 La versión original de esta cita afirma: “Citizenship is more than a statutory subject. If taught well and tailored to local needs, its skills and values will enhance democratic life for us all, both rights and responsibilities, beginning in school and radiating out” (QCA, 1999). Algunos de los elementos del curriculum de Bernard Crick son: profesor de Ciencias Políticas en el Birkbeck College de Londres, miembro honorario del Universidad de Edimburgo, del Consejo Británico, de la organización internacional del Reino Unido para las relaciones educativas internacionales y Director del Comité asesor del Gobierno británico para la Educación ciudadana (Lois, 2002, p. 367).

4 Cfr. M. González (2001, p. 1) y J. Vergara (2007, p. 14).

cobrados por la educación ciudadana en una etapa histórica marcada por permanentes crisis y dificultades⁵.

En tal sentido la primera constatación que, según todos los indicios, puede realizarse es que se trata de una necesidad vital asentada en la convicción de que la democracia depende de la educación para alcanzar toda su fuerza (Gutmann, 2001, p. 354). De una demanda cuyo protagonismo mana de una triple fuente: las demandas planteadas en el marco educativo europeo e internacional a finales del S. XX ante una situación de debilitamiento progresivo del sistema democrático -reducido con frecuencia a una estructura formal habitada por individuos carentes de virtudes cívicas y sumidos en una apatía ciudadana crónica-, las exigencias ideológicas derivadas de determinados planteamientos políticos y la situación social en que se haya inmerso el sistema educativo, sobre todo, en los niveles obligatorios de enseñanza.

Respecto a los compromisos asumidos en ámbito europeo como intento de superación de una cierta anomia social y el creciente desprestigio de la política y los políticos, se aprecia en primer término como uno de los puntos clave del Plan de desarrollo aprobado en marzo de 2000 por el Consejo Europeo, denominado “Estrategia de Lisboa”, establece el año 2010 como fecha límite para que los sistemas educativos de los países miembros de la U. E. garanticen en sus centros de enseñanza tanto el fomento eficaz de la solidaridad, la tolerancia, los valores democráticos o el interés por otras culturas como la adecuada formación de los ciudadanos para una participación social activa. Meta que, desde la peculiar sensibilidad de cada estado, ha supuesto la inclusión en los respectivos currículos nacionales de la EpC mediante modalidades muy diversas⁶.

5 Cfr. F. Audigier (1996), M. González (2000, p. 2), J. Vergara (2007, pp. 13-22) y A. Rivero (2001, p. 74).

6 Cfr. Eurydice (2005, p. 7), J. Trillo (2008, pp. 21-28) y A. E. Gómez (2009, p. 49). Tal como se constata en M. Taylor (1994), M. González (2000, pp. 4-12), C. Parceró (2009, p. 86) y A. E. Gómez (2009, p. 50), la “Estrategia de Lisboa” constituye el final de un proceso cuyos principales hitos fueron: 1. Sucesivos proyectos internacionales como *Civitas Internacional*, *International Civic Education Exchange Program* (CEEP), ciertos estudios de Mckenzie patrocinados por la UNICEF en el 2000, diversas experiencias desarrolladas en ámbito anglosajón bajo el concepto de *service learning*, las iniciativas de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) o determinadas propuestas surgidas desde 1980 en el *Consejo de Europa*, materializadas en el año 1997 en la Declaración de Jefes de Estado y Gobierno que establece la EpC como prioridad de su programa político y educativo (Vergara, 2007, pp. 14-15); tratándose esta de una propuesta en cuya elaboración teórica influyó de un lado el documento de F. Audigier de 1996: *Teaching about society passing on values. Elementary law in civic education. A secondary Education for Europe*, densa reflexión que establece un vínculo indisoluble entre la identidad europea y la ciudadanía del que se deriva la absoluta necesidad de la educación cívica; y, de otro, el texto *Educación en la ciudadanía democrática: dimensiones de la ciudadanía, competencias esenciales, variables y actividades internacionales* que R. Veldhuis elaboró en 1997 en el *Instituut voor Publiek en Politiek* de Amsterdam como documento de trabajo para los debates internos del Consejo de Europa. 2. Sucesivas aportaciones de la *Comisión Europea* desde 1993

Desde tal presupuesto, los Estados de la U. E. establecieron el año 2005 como “Año Europeo de la Ciudadanía” a través de la Educación, publicando en 2007, la Declaración de la 22ª Conferencia permanente de Ministros de Educación del Consejo de Europa donde se establece la necesidad de que: “Promover la EpC democrática y en los Derechos Humanos desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida” y “desarrollar las competencias esenciales para la cultura democrática y la cohesión social, como la capacidad de comportarse de manera cívicamente responsable, la aptitud para vivir en un medio intercultural y plurilingüe, el compromiso social o la facultad de percibir las cosas desde una multiplicidad de puntos de vista”.

En relación a las exigencias políticas e ideológicas que reclaman la presencia y desarrollo de la EpC o su exclusión como disciplina autónoma, la situación también parece clara. Tratándose de una evidencia que dimana de la existencia entre los autores de posturas, con frecuencia excluyentes, respecto a cuestiones tales como la ciudadanía entendida a modo de posesión de ciertos derechos, el cumplimiento irrenunciable de determinados deberes sociales, la pertenencia a una comunidad política concreta -vinculada en general a la nacionalidad- o la oportunidad para contribuir a la vida pública comunitaria mediante la participación (García & Lukes, 1999, p. 1).

Postulados que, como han recordado A. Cortina (1997, p. 43) y A. Rivero (2001, pp. 74-75), resultan incompatibles en la mayoría de las ocasiones, y gradualmente

valorando el aprendizaje de la ciudadanía activa como necesidad a implementar en contextos de aprendizaje formal y no-formal, siendo exponente de ello la Recomendación 2002/12 del Consejo de Ministros de Educación de la U. E. a los Estados miembros de 16/10/2002 en la que se afirma: “La educación para la ciudadanía democrática es esencial en lo que se refiere a la función principal del Consejo de Europa, que es la de promover una sociedad libre, tolerante, justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia”. Precisando después: “La educación para la ciudadanía democrática es un factor para la cohesión social, el mutuo entendimiento, el diálogo intercultural e interreligioso y la solidaridad, que contribuye a fomentar el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas entre los pueblos, así como la defensa y desarrollo de la sociedad democrática y de la cultura”. Por otra parte, la Comisión Europea en su comunicación de 2004 *Construir nuestro futuro común. Retos políticos y medios presupuestarios de la Unión ampliada (2007-2013)*, indicó el desarrollo de la ciudadanía como una de las principales prioridades de la Unión Europea (Parceró, 2009, p. 86). De igual modo tanto la ONU como la UNESCO han liderado ciertas iniciativas al respecto tales como la “Década de la educación en los Derechos Humanos” (1995-2004), la organización en 1996 por la UNESCO de una Conferencia Regional sobre la Educación cívica y de una cultura de la paz, la edición por este mismo organismo en 1997 de un *Manual de Educación en Derechos Humanos*, el desarrollo en su *Oficina Internacional de la Educación-O.I.E.*-con sede en Ginebra desde 1993 del proyecto: *What Education for What Citizenship* como iniciativa para promover estrategias relacionadas con la educación cívica, las actividades de la Organización Internacional para promover el Derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza (OIDEL), asociada a la O.I.E. y a la Universidad de Ginebra que organiza en esta ciudad desde hace varios años una *Universidad de Verano de Derechos Humanos y Derecho a la Educación* (Véase <http://www.oidel.ch/uni>) o el “Aniversario de los 50 años de la Declaración Universal de Derechos” celebrado en 1998.

divergentes, desde el momento en que el concepto de ciudadanía, cual vínculo entre ciudadano y comunidad política, resulta portador de la doble raíz conceptual greco latina que sustenta las tradiciones «*republicana*» y «*liberal*».

Así, mientras la concepción republicana considera la vida política como el ámbito en que las personas buscan conjuntamente su bien, el liberalismo la concibe como medio para realizar en la existencia privada los propios ideales de felicidad.

Dicotomía que, según A. Bolívar (2007, p. 17), determina dos conceptos de ciudadanía: “[Por una parte] una interpretación *minimalista*, que la entiende en términos formales (estatus legal o jurídico: quién es poseedor del estatus civil y derechos de ciudadano en un país). El ciudadano tiene un estatuto jurídico (que puede ser extendido a minorías), asentado en un conjunto de derechos (y deberes). Es miembro reconocido de una colectividad, lo que implica la pertenencia a una comunidad política, que es justo la que aporta un sentido de pertenencia y el sentimiento de su propia identidad”. Dando pie todo ello, a juicio del autor, a una idea de educación cívica, limitada a contenidos curriculares, que sólo aporta información relativa a derechos-deberes y busca una socialización acrítica en los valores convencionales en lugar de un ejercicio activo de los derechos políticos. Educación en definitiva que, denominada «cívica» o «para la convivencia», se centra en el estudio de aspectos institucionales, estructurales o legislativos procurando una *ciudadanía-resultado* que tiene por finalidad formar individuos responsables cumplidores de sus deberes y con capacidad para participar en las instituciones.

Y, por otra, una concepción *amplia* que concibe su realidad en términos culturales y políticos como un ejercicio activo, más que como condición estática, cuya meta es formar ciudadanos conscientes de su pertenencia a toda la comunidad humana que comparte un conjunto de valores y comportamientos, obligaciones y responsabilidades, y participa activamente en todos los asuntos de su comunidad.

Conjunto de realidades que, desde la perspectiva de A. Bolívar, pueden integrarse en el «civismo», como suma de virtudes públicas que posibilitan la convivencia y trascienden un mero estatus legal posibilitando la comprensión de la ciudadanía como práctica de una actividad moralmente deseable orientada a la revitalización de la democracia.

Doble concepto de ciudadanía tras el cual laten en definitiva dos modelos de sociedad alternativos⁷. Una concepción de la democracia y el liberalismo, fundada en la tradición de la sociedad civil y la libertad individual inspirada en la tradición liberal que valora la sociedad civil como realidad integrada por la existencia de un espacio público y otro privado; que distingue el derecho de la moral; y en la que tiene cabida

7 Cfr. F. de Haro (2007) y J. Trillo (2008, p. 24)

una dimensión trascendente y religiosa de la vida cuyo legítimo ámbito de desarrollo es tanto el espacio privado como el público.

Y una concepción de la democracia y el liberalismo establecida en el contrato social y el estatismo de raíces jacobinas en la que todo pasa a ser estatal; la moral se reduce a derecho positivo; se rechaza la separación entre lo público y lo privado como una falsa escisión producida por los intereses de una parte de la sociedad sobre la otra; y, finalmente, se contesta y proscribse la dimensión trascendente de la persona desde un compromiso irrenunciable por la construcción de un “nuevo Estado laico”⁸.

En tercer lugar, el contexto social, y en particular la situación real de la escuela, también ha llevado a la necesidad de repensar la ciudadanía y su educación como ayuda para paliar los males de una sociedad inmersa en un creciente proceso de “quiebra de humanidad” (Cañizares, 2007, p. 3). Fenómeno patente en hechos tales como el incremento de la violencia escolar, los crecientes brotes de racismo y xenofobia, las actitudes de progresivo absentismo político, el retorno de nacionalismos y separatismos extremos e intolerancias ideológicas de nuevo cuño y una globalización propiciada por vertiginosas mutaciones; o en realidades emergentes como el renacer de un civismo internacional generador en Europa de un deseo de mejora y crecimiento del sentimiento de ciudadanía supranacional que demanda conciliar identidad y pluralidad de culturas buscando cimentar en la paz una sociedad multicultural o intercultural (González, 2000, p. 2). Sentido este último respecto al cual afirma A. Bolívar (2007, p. 39): “En la agenda educativa actual no es tanto la información lo que nos preocupa, cuanto la exclusión de hecho de amplias capas de la población, los rebrotes de intolerancia y xenofobia o la desafección política”.

No obstante, pese a las divergencias constatadas en relación al concepto de ciudadanía, se ha logrado un amplio consenso respecto a la convicción de que la estabilidad de las democracias, el desarrollo de sociedades inspiradas en el valor y atención a los Derechos Humanos y la respuesta a los nuevos retos de la sociedad postmoderna, no sólo dependen de la buena organización del Estado, sino de la virtud individual de los ciudadanos y de sus actitudes de diálogo, respeto, participación, tolerancia y responsabilidad con su propia sociedad y, por extensión, de toda la humanidad. Materializándose todo ello en una perspectiva desde la que se experimenta la ciudadanía

⁸ En tal sentido G. Peces-Barba, inspirador de muchos elementos de esta corriente de pensamiento, daba la clave para entender la importancia de la implantación de la futura EpC en este y otros sentidos afirmando en la edición del *El País* del 22 de noviembre de 2004: *Sólo con ser capaz de poner en marcha esta iniciativa el Gobierno habría justificado la legislatura.*

no sólo como estatus legal sino como competencia y estilo de vida demandado como norma en cualquier proceso educativo (González, 2000, p. 2).

Si bien nunca se dudó de la misión cívica de la educación escolar, en las presentes circunstancias históricas se ha planteado su necesidad con mayor énfasis; y ello desde una disparidad de criterios respecto a su lugar en el curriculum pues la educación cívica ha adoptado formas diversas según las diferentes sociedades. Así, mientras en ciertos lugares existe una materia con dicho título específico, en otros se ha materializado en temas transversales que buscan impregnar el curriculum.

Del mismo modo, cuestiones relativas a esta materia son tratadas en áreas humanísticas tales como la Historia o las Ciencias Sociales, adquiriéndose también una cierta formación cívica a través del *ethos* de cada escuela⁹.

2. Su concreción legislativa y curricular en España.

Según la Ley Orgánica de Educación, LOE, vigente en España desde 2006¹⁰, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* es el nombre de la disciplina diseñada para el último ciclo de Educación Primaria y uno de los tres primeros cursos de Educación Secundaria mientras que *Filosofía y ciudadanía* supone su equivalente para en el Bachillerato. Asimismo se mantiene en el cuarto año de Educación Secundaria, la asignatura *Educación ético-cívica* instituida desde la reforma de 1990; significando todas ellas un conjunto de materias cuyos antecedentes remiten al S. XIX, como escenario histórico del nacimiento del concepto de ciudadanía y categoría previa a la de ciudadano mediante la Constitución de 1812¹¹.

9 M. González (2000, p. 3). Sobre la implantación y desarrollo de la EpC en la U. E. puede hallarse esclarecedoras referencias en los trabajos de A. Bolívar (2007), R. Bisquerra (2008), A. Caballero (2009) y AAVV (2009)

10 Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado, BOE, nº 106 de 4 de mayo de 2006.

11 Partiendo del postulado de que para educar ciudadanos es condición previa definir tal concepto, A. Caballero ha afirmado (2009, p. 61): "En España, fue la Constitución liberal de Cádiz la que estableció jurídicamente el concepto de ciudadano. En el capítulo IV, la Constitución de 1812 dedica a la ciudadanía española el Art. 18 <son ciudadanos aquellos españoles que por ambas líneas traen su origen de los dominios españoles de ambos hemisferios y están vecindados en cualquier pueblo de los mismos dominios>. Si los españoles son ahora ciudadanos, la educación ha de formar también ciudadanos. Esta es una consecuencia derivada del Art. 366 <en todos los pueblos de la monarquía se establecerán escuelas de primeras letras en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles>. La referencia a las obligaciones civiles es una primera, aunque vaga definición al concepto de <una educación ciudadana>. La necesidad de educar

El Estado español, en coherencia con las directrices de la Comisión Europea, recogidas desde 2004 en la referida comunicación *Construir nuestro futuro común. Retos políticos y medios presupuestarios de la Unión ampliada (2007-2013)*, tras adherirse al Programa mundial de la ONU para la educación en Derechos Humanos planteado a los estados miembros - y concretado a través de la introducción en su sistema educativo de contenidos específicos de Derechos Humanos- promulgó la LOE como respuesta global a tales compromisos internacionales asumiendo el currículo de EpC gran parte de los objetivos marcados tanto por el Consejo Europeo como por las Naciones Unidas¹². Obviando por razón de brevedad otros antecedentes constitucionales españoles (1812,1837, 1845, 1869, 1876 y 1931) y partiendo del ordenamiento escolar tardo franquista, la Ley General de Educación de 1970 -canto de cisne educativo de la Dictadura- supuso un hito significativo al establecer como objetivo el “desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional”. No obstante habrá que esperar a la promulgación de la Constitución de 1978 para ver establecida en el ordenamiento español la posibilidad de una educación moral y cívica integrada en un contexto plural y democrático¹³. Tras ciertos ensayos previos, y una vez consolidada la democracia española, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, de 1990 estableció en su preámbulo que los españoles “recibirán la formación que les capacite para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos”. Exigencia que se concretó en el sistema educativo estatal mediante la inclusión en el mismo desde 1978 de la “Educación moral y cívica” como eje transversal del currículo en línea con la concepción cívica y humanística de la educación que, propugnada por el texto constitucional, ha ido desarrollándose desde entonces¹⁴.

ciudadanos ha estado en las legislaciones educativas españolas como una constante aunque establecida como eje transversal en los currícula”.

12 C. Parcero (2009, pp. 86-87). Al respecto debe recordarse cómo desde 2005 EpC se imparte, con carácter transversal o de disciplina independiente en más de 20 países de la UE entre los que se cuentan Francia, Portugal, Italia, Reino Unido o Polonia.

13 Y ello desde la peculiaridad de realizarse en un novedoso sistema educativo establecido sobre un programa de descentralización administrativa política y educativa que tras la promulgación de la Constitución de 1978 dividió el territorio en 17 Comunidades Autónomas y 2 ciudades autónomas, Ceuta y Melilla, dotadas de amplias competencias educativas (Caballero 2009, p. 62); proceso que ha dado lugar hoy en España a la existencia de un sistema educativo dividido en 17 subsistemas, desarrollando una normativa educativa propia en el contexto de una legislación que permite a las diversas Autonomías construir mediante su currículum las propias identidades regionales, compatibilizándolas con una identidad nacional española más amplia.

14 En tal sentido los ejes transversales constituyen una de las innovaciones aportadas por la reforma educativa española de 1990 como respuesta a anteriores demandas y a una nueva sensibilidad social (Cfr. MEC, 1993; González, 2000, p. 3). Así, lejos de constituir una moda han supuesto una verdadera necesidad pues a través de ellos se desarrollan de forma particular dos de los grandes pilares sobre los que debe asentarse la Educación del S. XXI: aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996). Por su contribución a la formación integral del alumnado y a su preparación como futuros ciudadanos responsables son

No obstante, con anterioridad a 2006 ninguna legislación educativa introdujo una asignatura específica de educación ciudadana, en su dimensión nacional, internacional o universal, debiendo aguardarse para ello a la referida LOE de 2006; ordenamiento jurídico que, alejándose de los anteriores en su concepción trasversal de la materia, estableció una disciplina específica al respecto tras un polémico y controvertido proceso legislativo que, promulgado por una ajustada mayoría parlamentaria, careció del deseable consenso social que demanda toda cuestión de hondo calado.

Buscando sus mentores el doble propósito de afrontar los nuevos retos planteados y contribuir a su modernización, estas nuevas materias vienen a complementar a su juicio el tradicional enfoque transversal de la educación en valores sin pretender sustituirlo por un enfoque exclusivamente disciplinar.

Así, la LOE indica en su preámbulo que la finalidad de la EpC consiste en ofrecer al alumnado un espacio de reflexión y estudio relativo a las características esenciales y el funcionamiento de un régimen democrático, los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y declaraciones universales de los Derechos Humanos, así como sobre los valores comunes que integran la base de la ciudadanía democrática en un contexto global.

Las disciplinas introducidas por la Ley, que en el fondo pueden ser concebidas como una misma materia. Se configuran como un complemento a una aproximación transversal a la educación en valores desde su diseño como enseñanzas propias para las diversas etapas educativas siendo portadoras de una carga limitada en lo tocante al número de cursos y de horas de clase y agrupadas en los niveles obligatorios del sistema a excepción de la propia del Bachillerato¹⁵.

El punto de partida de todo fue el referido documento de 2004 debatido, en el Comité creado para la organización del "Año Europeo de la Ciudadanía" en 2005.

Después de un intenso debate político-social y tras la elaboración de unos primeros borradores, se presentaron las propuestas formales de contenidos por parte del Ministerio de Educación, a la Comisión General de Educación y al Consejo Escolar del Estado; organismos que emitieron informes favorables en sintonía con la mayoría parlamentaria

muchas las esperanzas depositadas en tal innovación curricular que ha llegando a ser considerada como "el curriculum del S. XXI". En tal contexto la educación moral y cívica ha cobrado un papel tan nuclear que, desbordando la categoría de eje transversal, ha pasando a ser núcleo vertebrador de la transversalidad, como queda reflejado en la resolución del MEC de 1994 en que se afirma: "[...] la educación moral y cívica es el fundamento primero de la formación que proporcionan los centros educativos, constituye el eje de referencia en torno al que giran el resto de los temas transversales".

15 Según se desprende del texto legal, y subrayan algunos análisis sobre el mismo (Caballero, 2009, pp. 62-63), tal materia es concebida como una enseñanza común y obligatoria para la que el Gobierno ha establecido un mínimo de 50 horas lectivas para el nivel de Educación Primaria y de 70 para la Educación Secundaria Obligatoria.

aludida y sobre la base de la disciplina del voto de partido, prescindiendo del consenso social que requiere cualquier ordenamiento jurídico con vocación de permanencia. Fruto de todo ello fueron los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 (BOE del 7/12/2006 y 29/12/2006); textos que regulan la ordenación académica de la EpC, en Educación Primaria y Secundaria que recogen de forma novedosa el concepto de “competencias básicas” cuyo número se fija en ocho, destacando entre ellas la “competencia social y ciudadana”¹⁶.

Así pues, los *Contenidos* de EpC para la Educación Primaria incluyen tres bloques¹⁷:

1. *Individuos y relaciones interpersonales y sociales*¹⁸
2. *La vida en comunidad*¹⁹
3. *Vivir en sociedad*²⁰.

Atendiendo a la mayor edad del alumnado, los contenidos de EpC para Educación Secundaria Obligatoria, desarrollan y amplían los de Educación Primaria, distribuyéndose en cinco bloques²¹:

16 Son definidas tales competencias por el texto jurídico como aquellas que debe haber alcanzado el alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria para lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta satisfactoriamente y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente durante su vida (Caballero, 2009, p. 63).

17 Véase Real Decreto 1513/2006 en el BOE del 07/12/2006 así como una valoración del mismo en A. Bolívar (2007, pp. 169-171).

18 Se propone un modelo relacional basado en el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, el respeto al otro aunque mantenga opiniones y creencias distintas a las propias, y en la diversidad y derechos de las personas. Desde situaciones cotidianas se aborda la *igualdad de hombres y mujeres* en la familia y en el mundo laboral siendo un aspecto prioritario la asunción de las *propias responsabilidades*.

19 Trata de la convivencia en las relaciones con el entorno, de los *valores cívicos* en que se fundamenta la sociedad democrática: *respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad, ayuda mutua, cooperación y cultura de la paz*. Trata de la forma de abordar la convivencia y el conflicto en los grupos de pertenencia (familia, centro escolar, amigos, localidad) y del ejercicio de los *derechos y deberes que corresponden a cada persona* en tales grupos, identificando la diversidad, rechazando la discriminación y valorando la participación y sus cauces. Asimismo, desde el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa presente en el entorno y asumiendo la igualdad hombre-mujer respecto a derechos y deberes, se puede trabajar el respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio aportando al tiempo elementos para *identificar y rechazar situaciones de marginación, discriminación e injusticia social*.

20 Propone un planteamiento social más amplio: la necesidad y el conocimiento de las *normas y principios de convivencia constitucional*. El conocimiento y la *valoración de los servicios públicos y de los bienes comunes*. Las obligaciones de las administraciones públicas y de los ciudadanos en su mantenimiento. Igualmente servicios públicos y bienes comunes reciben un tratamiento adecuado a la edad del alumnado (protección civil, seguridad, defensa al servicio de la paz o educación vial).

21 Véase Real Decreto 1631/2006 en el BOE del 29/12/2006 así como una valoración del mismo en A. Bolívar (2007, pp. 172-177).

1. *Aproximación respetuosa a la diversidad*²²,
2. *Relaciones interpersonales y participación*²³,
3. *Deberes y derechos ciudadanos*²⁴,
4. *Las sociedades democráticas del S. XXI*²⁵
5. *Ciudadanía en un mundo global*²⁶.

En el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, se establecen otros cinco bloques²⁷:

1. *Identidad y alteridad y educación afectivo-emocional*
2. *Teorías éticas y derechos humanos*
3. *Ética y política, la democracia y los valores constitucionales*
4. *Problemas sociales del mundo*
5. *La igualdad entre hombres y mujeres.*

Los *Objetivos* de la EpC asignados a los diversos niveles educativos obligatorios del sistema educativo español son:

A. Educación Primaria, tercer ciclo:

1. *Conocer y aceptar la propia identidad, las características personales, respetar las diferencias con los otros y desarrollar la autoestima.*
2. *Actuar con autonomía en la vida cotidiana y en las relaciones de grupo. Interiorizar criterios éticos, desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales.*

22 Entrenamiento en el *diálogo, el debate* y la aproximación respetuosa a la diversidad personal y cultural.

23 Trata aspectos relativos a las *relaciones humanas, desde el respeto* a la dignidad personal y la igualdad de derechos individuales, el reconocimiento de las diferencias, el rechazo a las discriminaciones y el fomento de la solidaridad. Se aborda también la *participación y representación* en el Centro escolar.

24 Conocimiento de los *principios* recogidos en los textos internacionales e identificación de *situaciones de violación* de los *derechos humanos y actuación* que corresponde a los tribunales, cuando se producen violaciones de derechos humanos.

25 *Funcionamiento de los Estados democráticos*, centrándose particularmente en el modelo político español.

26 Aborda ciertas características de la sociedad actual: las diversas *situaciones de desigualdad*, el proceso de globalización e *interdependencia*, los principales *conflictos actuales* y el *papel de los organismos internacionales* en su prevención y resolución.

27 Véase Real Decreto 1631/2006 en el BOE del 29/12/2006 así como una valoración del mismo en A. Bolívar (2007, pp. 177-181).

3. *Contribuir a la participación en los grupos de referencia con actitudes generosas tolerantes y solidarias.*
4. *Conocer y valorar los derechos reconocidos con las declaraciones internacionales y en la Constitución española.*

B. Educación Secundaria Obligatoria, tres primeros años:

1. *Conocer los valores universales que se fundamentan en la Declaración de los Derechos Humanos y en la Constitución española y los derechos y obligaciones que se derivan de ellos.*
2. *Aceptar y practicar normas sociales. Asumir normas de convivencia, organización y participación basadas en el respeto y la cooperación.*
3. *Conocer y asumir los fundamentos del modo de vida democrático. Formarse para el ejercicio de los derechos y obligaciones de la vida ciudadana democrática.*
4. *Desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.*

C. Educación Secundaria Obligatoria, cuarto año:

1. *Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social.*
2. *Analizar los principales proyectos éticos contemporáneos y reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual.*
3. *Reconocerse miembros de una ciudadanía cosmopolita basada en los valores de la libertad, la igualdad, y la justicia y desarrollar un compromiso solidario con las personas y colectivos desfavorecidos*

3. Un debate persistente.

A la luz de las claves internacionales, europeas y españolas expuestas y las divergencias advertidas en el concepto de ciudadanía, se produce una primera constatación: existe un asentimiento generalizado respecto a la necesidad de dar cabida en cualquier sistema educativo a un conjunto de elementos específicos destinados a garantizar niveles mínimos de EpC. Siendo esta la razón que impulsó a un creciente número de países europeos a establecer en sus respectivos ordenamientos escolares tales contenidos.

A pesar de ello, y junto a la convergencia detectada respecto al principio general de su existencia, su desarrollo práctico en ámbito legislativo y curricular ha ofrecido en España una pluralidad de interpretaciones que ha dado lugar a su doble concreción como disciplina con contenidos integrados en materias tales como Historia, Ciencias Sociales, Conocimiento del Medio o, incluso, la Enseñanza Religiosa Escolar, según los programas de las Confesiones religiosas que han establecido acuerdos de cooperación con el Estado español desde 1978 (católicos, protestantes, judíos y musulmanes) o como materia autónoma y obligatoria tal como sucede desde 2006, identificándose al respecto tres claros posicionamientos:

1. *Los que consideran la existencia de tal asignatura con horario y contenidos propios como realidad irrenunciable.*
2. *Quienes la rechazan como materia independiente decantándose sólo por el desarrollo de algunos de sus contenidos desde la transversalidad del currículum.*
3. *Aquellos que admiten su existencia como disciplina desde una posición intermedia ligando su existencia a la exigencia de que la administración educativa confiera a tales centros potestad para adaptar sus contenidos al propio Ideario, en caso de instituciones de carácter privado y concertado, o a la demanda de las familias del alumnado en el caso de centros dependientes del Estado.*

Al margen de determinados sectores sociales poco informados que han asentido acriticamente al proceso por mera presión ambiental o bajo el influjo de ciertos medios de comunicación, muy combativos durante los últimos años en favor de tal proyecto, gran parte de los defensores de la existencia de la EpC integran un variopinto bloque social con fuertes apoyos políticos y sociales ubicados en los alrededores de la izquierda ideológica que bebe de fuentes tan diversas como la vieja Ilustración revolucionaria, el filantropismo masónico, el krausismo, los totalitarismos europeos del S. XX o el neo laicismo emergente; compartiendo como objetivo general el uso de la Educación entendida como instrumento de transformación social e ideológica en orden a la construcción de una nueva sociedad en continuidad con la recurrente tendencia de usar la pedagogía en función de finalidades políticas e ideológicas²⁸.

28 Heredero de ciertos postulados de la Ilustración, el reformismo, el republicanismo y determinadas ideologías del S. XX, el proyecto de la nueva izquierda española del S. XXI parece buscar por este camino una homogeneidad cultural en lo público, la ortodoxia de lo políticamente correcto y la adhesión unánime a principios y formas comunes de comportamiento; vía por la cual la ideología inmanentista y materialista se implanta en EpC como única *creencia* con legitimidad pública y carácter obligatorio (AAVV 2009, pp. 22-23). Línea de pensamiento de la que resulta exponente el escrito programático de Gregorio Peces-Barba, incluido en la mencionada edición del Diario *El País* del 22 de noviembre de 2004 en que, dirigiéndose a un Partido Socialista triunfante en las elecciones generales, afirma: *El Estado debe tomarse en serio la asignatura [EpC] y debe darle un estatus de materia*

Como síntesis de tal perspectiva, y desde la voluntad de exponer de forma concisa los principales argumentos que sustentan tal punto de vista, he aquí un decálogo de razones esgrimidas en su favor en septiembre de 2007 por la Confederación española de madres y padres de alumnos (CEAPA), uno de los principales colectivos nacionales movilizados en su defensa²⁹:

10 RAZONES EN FAVOR DE EpC

Se acepta la EpC porque:

1.- *Vivimos en una sociedad plural, multicultural, heterogénea, cambiante, compleja, en que conviven proyectos de vida muy diversos. La escuela Pública es un claro ejemplo de ello*³⁰.

principal, evaluable y explicada por profesores solventes y competentes [...] Sólo si existe voluntad de implantar esos <rudimentos de ética y derecho>, como se llamaba la asignatura a principios del siglo xx, esta operación producirá resultados y servirá para orientar adecuadamente a los alumnos sobre las reglas de la convivencia y sobre el funcionamiento de una sociedad democrática y de su derecho. [...] Si el Gobierno se decide a realizar esa reforma, se habrá producido un cambio revolucionario en la enseñanza preuniversitaria [...] Sólo con ser capaz de poner en marcha esta iniciativa el Gobierno habría justificado la legislación. Perspectiva en la que también se alinea A. Bolívar cuando al referirse a la Ley Orgánica de Educación impulsada por el Gobierno de Rodríguez Zapatero en 2006 afirma (2007, p. 167): *En la medida en que la educación pública tiene como objetivo proporcionar una formación para una convivencia común, entre sus objetivos está educar en normas comunes compartidas, más allá de las creencias de cada familia. Por todo eso, dejando debates y posiciones fuera del tiempo y de lugar, la educación pública no sólo tiene el derecho sino la obligación de educar en todos aquellos valores que conforman una ciudadanía.* Conjunto de coordenadas este desde el que, como puede comprobarse, la evolución histórica del desarrollo de la EpC en España se percibe como un asunto que merece la pena analizar desde las diversas sensibilidades existentes. Careciéndose aquí del espacio requerido para ello, remitimos para su profundización por una parte al estudio del Colectivo de Profesionales de la Ética (AAVV, 2009) y a los ensayos de J. Trillo (2005 y 2008) y, por otra, a los trabajos de D. Llamazares (2009) y A. Bolívar (2007), además de a las actas del Congreso celebrado en 2009 en Bolonia bajo el título *La educación de la Ciudadanía europea y la formación del profesorado*, foro en que un representativo grupo de expertos españoles aportó sugerentes contribuciones. Finalmente también resulta imprescindible la consulta del extenso elenco de recursos bibliográficos aportados por J. Vergara (2007: 139-145) junto con los propios del Centro de Estudios Políticos y Constitucionales contenido en <http://www.cepc.es>. Centro de Recursos, Dossier: Educación para la Ciudadanía Democrática. Boletín de Documentación, 30, septiembre-diciembre 2007, así como los repertorios bibliográficos sobre EpC disponibles en:

http://www.cepc.es/catalogo_documentos_electronicos.asp?IdClasificacion=60#60

http://www.cepc.es/catalogo_documentos_electronicos.asp?IdClasificacion=13#13

http://www.cepc.es/catalogo_documentos_electronicos.asp?IdClasificacion=112&IdCCatalogados=388

http://www.cepc.es/catalogo_documentos_electronicos.asp?IdClasificacion=112&IdCCatalogados=414

29 Puede verse el texto completo en <http://www.ceapa.es/web/documentos.php?PAG=2>. No obstante transcribimos en notas a pie de página sus partes más significativas.

30 *El primer lugar en donde socializan nuestros hijos e hijas es en la familia, concebida como unidad de acogida diversa con proyectos propios y con sus valores distintos a otras. La escuela es un lugar privilegiado de socialización entre iguales, en donde además de aprender a aprender, aprenden a convivir como personas y como ciudadanos en la realidad social que les toca vivir. Hace tiempo que desde CEAPA demandamos la transmisión, en la escuela, de unos valores universales, como un paraguas en el que todos podamos vivir juntos a pesar de las grades diferencias, unos valores que propicien la cohesión social.*

2 Desde esta área se potencia la labor educadora que han iniciado los padres y madres en relación a sus hijos³¹.

3.- La EpC no invade el terreno de la moral personal ni el campo de las creencias personales y, mucho menos, las convicciones religiosas de cada cual³².

4.- Los Derechos Humanos son el referente de los valores comunes que podemos compartir en nuestra sociedad³³.

5.- El objetivo de la EpC es formar personas críticas, activas y responsables³⁴.

6.- Tiene que haber una coherencia entre lo que se plantea en la nueva área y el proyecto educativo del centro³⁵.

7.- La EpC debe suponer una mayor apertura y compromiso del centro con su entorno³⁶.

8.- La EpC debe buscar el desarrollo de la competencia social y ciudadana³⁷.

31 No se trata de sustituir a nadie, ni reemplazar a las familias. Hay valores que pertenecen al ámbito de lo privado, de la familia, como ideología y religión y otros que corresponden al ámbito público, a lo común, a los valores cívicos que todos podemos compartir. Y así nos lo garantiza el mandato constitucional a través del artículo 27.2: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales". Es un mandato internacional: el Consejo de Europa, la UE, la UNESCO, la ONU. En la sociedad de la información y del conocimiento, junto a las familias están otros agentes educadores: la escuela, los medios de comunicación e información, los grupos de iguales. En donde se transmite una serie de contravalores [...]. Lo importante es aunar esfuerzos, trabajar todos en la misma dirección, y no establecer falsas competencias entre todos ellos.

32 Lo que realmente le interesa es lo común, los valores cívicos que todos podemos y debemos compartir. No somos buenos ciudadanos sólo por vivir en un sistema político democrático. Seremos buenos ciudadanos si hemos asimilado los valores comunes en los que se apoya la buena convivencia y la organización social.

33 Entendidos como compendio y resumen de los principios morales que garantizan la dignidad de todas las persona y que puedan ser aceptados por todos con independencia de ideologías concretas. Son valores que recogen lo mejor de la humanidad y rechazan todo lo que supone discriminación, injusticia o explotación del hombre por el hombre.

34 Personas capaces de argumentar por qué piensan o se comportan de una manera determinada [...] participativas, que sean capaces de mejorar la sociedad en la que le ha tocado vivir [...] que asumen sus responsabilidades individuales y colectivas.

35 La participación, la responsabilidad, los valores se aprenden practicándolos y no de una manera teórica. Un buen plan de convivencia es la primera escuela de ciudadanía. Es un conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad.

36 Mayor comprensión de sus problemas y necesidades; mejor aprovechamiento de sus recursos. Mayor utilización de sus instalaciones; mayor incidencia en la mejora del barrio o localidad. Es necesario el compromiso de la Administración local, su implicación como institución educadora.

37 Saber convivir y comportarse como buen ciudadano en contextos muy diversos no sólo en la escuela. Poniendo en práctica conocimientos y habilidades sociales: saber escuchar, saber dialogar, tener empatía, llegar a acuerdos, solución pacífica de conflictos. Consolidando valores [...] como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la participación, la libertad y la cultura de paz.

9.- *Todos somos profesores/as de ciudadanía: los profesores/as, los padres y madres*³⁸.

10.- *¿Para qué una asignatura? Para tratar estos temas en profundidad, con la metodología adecuada, con contenidos específicos y una forma de evaluación propia. Al igual que se hace en otras asignaturas, pero adaptando la enseñanza a las características propias de la EpC. El tratamiento transversal de la materia no siempre ha dado los resultados esperados, quedando condicionado muchas veces su desarrollo a la buena voluntad de determinados profesores/as.*

Fuente: reelaboración personal del documento de CEAPA: "10 razones de CEAPA a favor de Educación para la Ciudadanía" disponible en: <http://www.ceapa.es/files/documentos/File00059.pdf>.

En contraste con lo anterior, los sectores de la ciudadanía española contrarios a la implantación de la EpC como materia independiente del curriculum, sostienen que la formación cívico-ciudadana demandada desde instancias europeas y la propia coherencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles obligatorios del sistema educativo puede garantizarse desde un enfoque trasversal, tal como sucedía en la anterior legislación, sin necesidad de introducir una materia específica.

En tal sentido puede resultar ilustrativo este otro decálogo, difundido en 2007, cuyos epígrafes recogen el sentir de diferentes asociaciones de padres y madres y otros colectivos sociales discrepantes respecto a la implantación de dicha disciplina³⁹:

10 RAZONES EN CONTRA DE LA EpC

Se rechaza la EpC porque:

1.- *Al incluir entre sus contenidos cuestiones como la "condición humana", la "identidad personal", la "educación afectivo-emocional" o la "construcción de la conciencia moral" entre otras cosas, con enfoques y fundamentos claramente ideológicos [...] supone una intromisión ilegítima del Estado en el sentido de la educación moral de los alumnos, que es una responsabilidad y un derecho fundamental de los padres.*

³⁸ La ciudadanía, sus valores, están presentes en todas las áreas y asignaturas. La organización del centro y del aula, la metodología, la relación personal entre el profesorado y los alumnos/as, son medios clave para la educación en los valores propios de la ciudadanía. Las vivencias en la familia, la relación de autoridad, el reparto de funciones..., son también claves para la adquisición de los valores democráticos.

³⁹ Véase el amplio listado de colectivos defensores de este decálogo, elaborado por el colectivo de Profesionales por la Ética, así como su texto completo en http://www.profesionalesetica.org/documentos/ppe/10_motivos.pdf

2.- Porque no admite la existencia objetiva y permanente de la verdad y del bien, que ni tan siquiera menciona, sino que hace depender lo bueno y lo malo de los consensos que puedan conseguirse y, en definitiva, reduce la ética a lo que reconozca la legislación vigente en cada momento, lo que supone dejar la definición de lo que es o no es ética en manos del Poder.

3.- Porque además de plantear temas como los ya citados, que afectan directamente al significado del ser humano y el sentido de la vida, silencia completamente las tradiciones religiosas y la existencia de Dios y la trascendencia de la vida humana como factor conformador de la ética de muchos ciudadanos, relegando la experiencia religiosa a una opción íntima sin ninguna influencia en la vida social de las personas ni en la ética pública.

4.- Porque impone la ideología de género, por la cual debe aceptarse, sin posibilidad de crítica y bajo la amenaza de ser señalado y acusado como un "homófono", que existen, según la elección de cada uno, diferentes "orientaciones afectivo-sexuales", todas ellas equiparables, y que la diferenciación y complementariedad sexual entre varón y mujer, base de la familia, es una construcción cultural que debe superarse.

5.- Porque abusa de las emociones y de los afectos de los alumnos y renuncia a la pedagogía del esfuerzo, la exigencia y la voluntad como condiciones de su crecimiento como personas.

6.- Porque insiste en una concepción inadecuada, inspirada en la fracasada LOGSE, de la democracia en la escuela, que ha provocado una falta de autoridad entre los profesores y un ambiente que está dificultando la convivencia en muchos centros, generando, por la convergencia de otros factores, violencia y tensiones.

7.- Porque una buena parte de los "criterios de evaluación" de la asignatura no se basan en la adquisición de conocimientos sino en la observación de los comportamientos de los alumnos para comprobar que han asimilado los planteamientos ideológicos de los contenidos.

8.- Porque, careciendo de una estructura disciplinar específica, se introduce en el currículo a costa del horario de otras materias más necesarias como son, en el caso de la ESO, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua Extranjera o Tecnologías.

9.- Porque es inconsecuente y discriminatoria respecto a la asignatura de Religión, que siendo una opción voluntaria pero elegida por casi el 80% de los padres de la escuela pública, es marginada al tener alternativas que pueden hacerla inviable en muchos centros y perder, en el caso de la ESO, una parte de su horario.

10.- Porque los contenidos de la asignatura que sí son necesarios y justificables- conocimiento de las Declaraciones de los Derechos Humanos, de la Constitución o del funcionamiento del sistema político- pueden incorporarse a otras asignaturas, como Conocimiento del Medio o Ciencias Sociales, o bien, tratándose de valores básicos y mínimos para la cohesión social, deben estar presentes transversalmente.

Fuente: reelaboración personal del documento de la Asociación "Profesionales por la Ética": "10 motivos para rechazar la Educación para la Ciudadanía" disponible en: http://www.profesionalesetica.org/documentos/ppe/10_motivos.pdf

La tercera postura respecto a la EpC fue asumida por un sector del mundo educativo español liderado por la Federación Española de Religiosos/as de la Enseñanza (FERE)⁴⁰. Entidad que, admitiendo el riesgo de que dicha materia pudiera convertirse en instrumento gubernamental de adoctrinamiento, aceptó su existencia en 2006, como expresión de una actitud de dialogo y cooperación con la administración estatal que a su vez le facultó para completar, concretar y desarrollar los contenidos de la EpC a tenor de sus propios idearios educativos siguiendo el mecanismo marcado por la Ley Orgánica de Educación de 2006, LOE, en sus artículos 6.4, 121.1 y 115 como un recurso más de formación en los valores de la convivencia⁴¹.

Tal medida fue entonces rechazada por gran parte de la Jerarquía católica y amplios sectores sociales contrarios a la misma, incluido el propio Partido Popular; principal fuerza política de la oposición, que recientemente ha modificado su estrategia admitiendo la existencia de EpC con ciertas condiciones a inicios del 2010⁴².

Expuestos los tres puntos de vista hoy existentes sobre este tema en España y, tras un análisis de argumentos tan discordantes como los planteados, sobre todo por las dos primeras posturas, la primera evidencia que salta a la vista a nuestro juicio es la práctica imposibilidad de alcanzar en un futuro inmediato cualquier nivel de convergencia entre perspectivas tan discordantes. Razón por la cual, y sin ánimo de agotar el tema, sintetizamos en el siguiente cuadro sinóptico los principales elementos de tan peculiar disenso (Urcelay, 2007):

Defensores de la EpC	Detractores de la EpC
1. La existencia de la EpC constituye una exigencia de la Unión Europea y de la ONU.	1. Se trata de una propuesta moral vaga que no exige una asignatura específica y cuyo currículo se imparte en otros países de forma aceptable como área de carácter transversal.

40 La Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Titulares de Centros Católicos (FERE-CECA) es un organismo con personalidad jurídica propia integrado por la mayoría de las instituciones religiosas católicas dedicadas en España a la enseñanza. En 2010 los centros educativos asociados en toda España a FERE son 1.975. De ellos 1.881 son concertados y 94 no concertados. En sus aulas estudian 1.122.050 alumnos/as en las distintas etapas educativas.

41 Véase al respecto la circular que el presidente de FERE, Manuel de Castro, dirigió a sus asociados el 13/12/2006 así como su escrito *Valores Ciudadanos en la Escuela* publicado en la edición del el Diario ABC correspondiente al 7/12/2006.

42 Según declaraciones realizadas por el líder del Partido Popular Mariano Rajoy el 18/12/2010, dicha formación política aceptaría la EpC a cambio de que se elimine en Ed. Primaria y Bachillerato en favor de un espacio de educación cívica de carácter transversal en el primer caso y de una Historia de la Filosofía en el segundo y se modifiquen sus contenidos más polémicos en Ed. Secundaria.

2. La EpC se ocupa sólo de la formación de los ciudadanos y de la potenciación de sus virtudes cívicas.	2. A pesar de que una parte de EpC se ocupa de la ciudadanía, también incluye contenidos relativos a cuestiones morales ⁴³ .
3. No se ocupa de la moral privada sino de la educación para vivir en sociedad.	3. Se establece una esquizofrenia entre el mundo privado y el mundo ciudadano. Admitiendo la necesidad de establecer unos valores mínimos comunes, resulta inaceptable su definición por parte del Estado.
4. El derecho de los padres y las madres a educar no es absoluto pues se haya supereditado al derecho de los niños a ser bien educados que corresponde, sobre todo, al Estado.	Admitiendo que el derecho de los padres tiene límites, siempre será cuestionable el hecho de que el Estado se arrogue cualquier potestad para educar a los hijos desde su condición de realidad subsidiaria respecto a las familias.
5. La EpC se imparte desde un espíritu abierto y tolerante que cree en el civismo como conjunto de virtudes públicas que posibilitan la convivencia.	5. Aceptando tal necesidad, se reconoce el riesgo de que el Estado pueda orientar tales conceptos en sentido inadecuado o impregnarlos de relativismo ético y moral. E, incluso, la posibilidad de imponer a los menores de edad modelos antropológicos y éticos al margen del consentimiento familiar.
6. No asume postulados de la ideología de género.	6. Los Decretos que desarrollan los contenidos mínimos de la EpC incluyen en determinadas comunidades autónomas contenidos específicos de estudios de género.
7. Los centros privados o concertados pueden elegir los libros de texto conforme a su Ideario.	7. Mientras tal posibilidad de elección sólo afecta al 20% de los centros educativos españoles, en los centros públicos, que acogen el 80% del alumnado, éste y sus familias se ven privadas de tal derecho.

43 En tal sentido no han faltado autores que insistan en el hecho de que la nueva izquierda española lo que en realidad propugna mediante EpC es una ideología emergente disfrazada de una "Ética de mínimos, neutral y laica" que en el fondo no es otra cosa que una "Ética de máximos o moral pública" impuesta por el Estado (Trillo, 2008, p. 24)

8. Se contempla la posibilidad de adaptar la EpC al ideario religioso de los centros que así lo deseen.	8. Si realmente EpC se atiene a la Constitución y es respetuosa con un proyecto sobre el que puede establecerse un consenso compartido por todos, ¿por qué se reconoce la necesidad de adaptar el ideario? ¿Es que no se ajusta a la Constitución? ¿Cómo se adapta en los centros públicos?
9. Promueve valores laicos compatibles con las religiones y creencias de la mayoría de los ciudadanos.	9. Existe una incompatibilidad derivada del relativismo moral y religioso subyacente en algunos de sus contenidos sustentados en un positivismo jurídico excluyente de conceptos tales como el bien, el mal o la verdad, entendiendo la democracia no sólo como marco jurídico político de convivencia sino como un modo de vida en que las mayorías se erigen en instancias creadoras de moral.
10. La EpC supone un instrumento eficaz para empezar a solucionar los problemas de convivencia.	10. Se ha demostrado la limitación de la EpC para ello desde la entrada en vigor en 1991 de la anterior legislación (LOGSE) que, desde planteamientos de fondo similares, cosechó pésimos resultados en ese campo.

Fuente: reelaboración personal a partir de de la intervención de Jaime Urcelay en los cursos de verano de la Universidad San Pablo-CEU de Madrid en Julio de 2007, cuyo texto completo publicó el semanario *Alfa y Omega* en su edición del día 5 de julio de 2007, nº 553, a la que se han añadido nuevos elementos de contenido extraídos de páginas anteriores

Las posiciones encontradas implícitas tras cada una de estas formulaciones no suponen un hecho fortuito sino una nueva concreción de la presencia de los modelos sociales y políticos alternativos a los que se hizo referencia anteriormente.

La primera de ellas encarna una postura ideológica en la que se asume una concepción de persona, sociedad y democracia fundada sobre el contrato social y una visión estatista en la que toda realidad, social y personal, queda subsumida bajo el poder del Estado desde el presupuesto de que sólo éste posee capacidad para garantizar la existencia de una sociedad, libre, igual y democrática.

Por otra parte, reduce la moral a derecho positivo desde el rechazo a cualquier posible diferencia entre lo público y lo privado entendiendo que tal dicotomía es consecuencia de una escisión originada por los intereses de una parte de la sociedad sobre la otra.

Asimismo relega la dimensión religiosa y trascendente de las personas a la más estricta privacidad negando cualquier posibilidad de proyección pública de la misma; quedando ello justificado mediante el postulado que define la vida pública como patrimonio exclusivo del Estado y realidad con primacía sobre unos ciudadanos y ciudadanas cuyas vidas ha de hallarse siempre supeditadas al sistema.

Frente al anterior posicionamiento se sitúan las tesis de aquellos sectores sociales que, en el marco de cualquier régimen democrático, definen la vida personal y comunitaria como una realidad asentada sobre la ciudadanía civil y la libertad individual. Se trata de una opción ubicada en un plano desde el que, en contraste con la visión anterior y en consonancia con algunas de las líneas de pensamiento de matriz humanista y liberal, reconoce sin paliativos la sociedad civil en su conjunto al tiempo que acepta, como condición básica de la libertad social e individual, la existencia de un espacio público diferenciado de otro privado.

Del mismo modo distingue el derecho de la moral y acepta la dimensión religiosa y trascendente de la ciudadanía como aspecto fundamental cuyo desarrollo personal, privado y público, resulta condición de posibilidad para que la vida pueda ser considerada digna.

No cabe duda de que nos hallamos ante un elocuente desencuentro entre dos posicionamientos, hoy por hoy irreconciliables, en el que no se atisba posibilidad alguna de convergencia. Poniendo en evidencia tal situación al mismo tiempo la ineficacia del voluntarismo contenido en la actitud conciliadora asumida por la FERE; entidad que, si bien ha logrado para su red de centros educativos una cierta libertad de movimientos, no ha aportado solución alguna respecto a la gran mayoría social carente de posibilidades de acceso a tales centros por razones cuyo análisis desborda el presente estudio⁴⁴. Sentido en el cual la posición de la FERE, pretendiendo en su origen establecer un espacio neutral para el diálogo y el entendimiento, ha cosechado más censuras que alabanzas al ser muchos quienes la han tildado de falso irenismo capaz de renunciar a los propios principios.

Algunos incluso han ido más allá pronosticando que su destino final no es otro que el de ser fagocitada por las posiciones dominantes de una izquierda cada vez más dogmática incapaz de otorgar concesión alguna a sus adversarios políticos.

44 La razón fundamental de ello no es otra que las restricciones establecidas por la misma autoridad académica respecto a la posibilidad de aumento de la oferta educativa de los centros concertados unida a una imposibilidad total de creación de nuevos centros concertados en igualdad de condiciones con los dependientes de la Administración constatándose incluso en ciertas regiones una verdadera política de acoso respecto a tales centros desde un nulo respeto al derecho a la libertad de enseñanza recogido en la Constitución española de 1978.

5. ¿Proyecto con futuro?

Partiendo de la anterior realidad, de la experiencia reunida desde 2007, y sopesando las posibilidades de hallarse no sólo ante un cambio de currículo fruto de la iniciativa del gobierno de turno, sino ante una ocasión histórica dimanada del actual marco europeo de educación cabe preguntarse: ¿Qué posibilidades de futuro cabe esperar para la EpC tras su implantación real en las aulas?

Según el reciente balance propuesto por C. Parceró (2009, p. 87), el primer elemento a considerar para calibrar las posibilidades de futuro de tal realidad es la irregularidad y heterogeneidad constatada respecto a la aplicación de la legalidad vigente en España. Aspecto sobre el que se comprueba cómo la EpC se ha ido incorporando al currículo de las diversas regiones de forma desigual en función del color político de los regidores de cada una de ellas.

Así en las gobernadas por el Partido Socialista o sus socios, se implantó en el curso 2007-2008 mientras que, en aquellas otras regidas por el Partido Popular, su organización se retrasó hasta el 2008-2009 buscando agotar los límites legales previstos; incluso su horario ha oscilado según las diferentes comunidades entre una o dos horas semanales.

Respecto a la responsabilidad de su organización, lo habitual ha sido que en Educación Primaria haya recaído en el propio docente del curso y en Secundaria, en el Departamento de Ciencias Sociales; aunque tampoco han faltado centros en los que se ha adjudicado al área de Filosofía o a departamentos afines⁴⁵.

45 A título ilustrativo, he aquí el balance realizado por un docente de Secundaria del área de Ciencias Sociales respecto a su aplicación en un centro público de la ciudad de Valladolid perteneciente a la Comunidad Autónoma de Castilla-León (Parceró 2009, p. 87): "En nuestra comunidad se publicó el currículo de esta asignatura junto con el nuevo currículo de Educación Secundaria el 23 de mayo de 2007. La vorágine de junio y el primer encuentro con la evaluación por competencias hizo que no se pensara en esta asignatura hasta primeros de septiembre, entonces, se elaboró la programación, se eligió un libro de texto y se comenzó a impartir con toda naturalidad. No hubo otros comentarios al respecto que los relativos al exiguo horario (una hora semanal), la elección de un manual con el criterio de que no tuviera mucho desarrollo teórico de contenidos y, por último, el peso que debían tener en su evaluación las actitudes (en nuestro caso un 40% de la nota final). Pasado este punto, los profesores la elegimos en unos casos, por el deseo de impartirla, en otros, como un comodín para cuadrar los horarios. De este modo y con total libertad de cátedra, los profesores nos hemos "apropiado del programa" [...] y lo llevamos a cabo a nuestro mejor saber y entender. Algunos (muy pocos) hemos asistido a uno de los cursos rápidos organizados por el Centro de profesores basados fundamentalmente en teorías y principios filosóficos, dado que los organizadores de la formación del profesorado han unido en un mismo curso, la educación para la ciudadanía de segundo, con la ética y ciudadanía de cuarto y han sido solamente filósofos y psicopedagogos los encargados de impartirlo. Creemos que éste es un planteamiento deficiente pues [...] la competencia social y ciudadana es la más específica del área de Ciencias Sociales".

Tal disparidad de criterios en su aplicación se halla en consonancia con la heterogeneidad observada en el resto de países europeos, tal como ha quedado de manifiesto en el mencionado Informe Eurydice. Documento en cuyas conclusiones se constata cómo los diferentes desarrollos legislativos emanados de las diversas tradiciones curriculares son tributarios de las múltiples sensibilidades presentes en la U. E. A pesar de que el fenómeno ya ha sido analizado desde una perspectiva cuantitativa, descriptiva y comparada, tal como ha recordado E. Gómez (2009, p. 51), de tales líneas de investigación sólo se ha derivado información relativa a los currículos como documento, careciéndose de datos reales respecto a lo acontecido en las aulas.

Tal limitación ha impedido profundizar en el conocimiento de la praxis particular española de la EpC, resultando imposible ofrecer hasta el momento conclusiones definitivas respecto a cómo se enseña y aprende y, sobre todo, acerca de cuales son los resultados alcanzados mediante su enseñanza.

Vacíó sólo compensado en parte gracias a la citada aportación de E. Gómez en que, haciéndose eco de anteriores contribuciones de J. Torney-Purta o el informe ILEA de 1999, confirma cómo (2009, p. 51): “[...] su introducción y consolidación en los currículos escolares exige un elevado nivel de planificación y de negociación con todos sectores educativos, entre los cuales, el profesorado es la pieza clave”. Justificándose tal extremo en el hecho de que muchos padres, y una buena parte del alumnado, otorgan a la materia una baja consideración respecto a la que gozan otras materias de las áreas de ciencias exactas o experimentales.

Entre las causas que han llevado a la EpC a ser considerada como materia marginal se encuentran, fundamentalmente, tres: las escasas exigencias planteadas respecto a su evaluación, el hecho de que, siendo una materia obligatoria posea una franja horaria insuficiente (1 o 2 horas semanales) y su carácter transversal. Circunstancias que la ha llevado hasta el momento a un lugar secundario ante la escasa atención manifestada ante ella por parte de un profesorado poco motivado al respecto.

A esto se añade, por una parte, la dificultad experimentada por los docentes responsables de EpC para abordar cuestiones de índole política, ética o religiosa, siempre de carácter controvertido, en las que se plantea con frecuencia el riesgo de errar por exceso o por defecto; y, por otra, el escaso interés del alumnado ante todo planteamiento que demanda un plus de reflexión e implicación personal⁴⁶.

46 Sobre el primer aspecto son interesantes algunas de las aportaciones realizadas por E. Gómez (2009, pp. 51-54) en el citado Congreso de Bolonia en las que a su vez se hace eco de anteriores contribuciones de E. Evans (2006), T. Huddelston y Garabagiu (2004), H. W. Kuhn (2006) y A. Osler (2005).

Sobre este último aspecto tampoco puede soslayarse, por pura honestidad y realismo, la fractura existente hoy entre escuela y realidad severamente enjuiciada por E. Gómez (2009, p. 52) en estos términos: “En realidad, todo apunta en el sentido de que hay una enorme distancia entre lo que el profesorado dice que hace y lo que en realidad hace. En la mayoría de las aulas estos temas apenas se prodigan y se evitan en todos los niveles educativos. Con demasiada frecuencia, el profesorado no desarrolla estos temas y actividades, bien porque les atribuye connotaciones políticas partidistas, o porque considera que podrían resultar inapropiados y hasta mal vistos por la mayoría de la población, especialmente por los padres. Probablemente, en el fondo del asunto, subyace la enraizada idea de que el conocimiento que aborda la EpC no es un “conocimiento científico”, una idea que también late en la mente del alumnado, y que se observa cuando al tratar temas sociales relevantes, no hace uso de conocimientos escolares que pudieran resultar pertinentes, por entender que no tienen cabida en ese ámbito. Todo esto prueba desafortunadamente, que la fractura entre lo académico y lo relevante está firmemente arraigada”.

Otra constatación derivada de tal análisis, es la inseguridad del profesorado para impartir la materia; incertidumbre atribuible en parte a la escasa calidad de una formación inicial o permanente, de la que se derivan dudas de orden didáctico y epistemológico que evidencian una falta de reflexión sistemática respecto al concepto de Ciudadanía⁴⁷.

Realidad contrastante con la de aquellos otros lugares en que la EpC se imparte de forma más dinámica y orientada al logro de las competencias y habilidades cívico-sociales del alumnado; resultando tal praxis mucho más eficaz respecto al grado de participación y compromiso social alcanzado por los discentes que en aquellos otros ámbitos en que su dinámica de enseñanza-aprendizaje se apoya en planteamientos más academicistas (Gómez, 2009, p. 52).

Por otra parte, también ha de dejarse constancia de cómo la presencia de la EpC en el sistema no significa tampoco una garantía absoluta de buenos resultados educativos tal como se desprende de algunos de las investigaciones desarrolladas por H. W. Kuhn (2006) en Francia y Noruega.

Finalmente, para lograr una panorámica completa del caso español, resulta ineludible una referencia al proceso de judicialización generado respecto a la implantación de la EpC.

De la imposibilidad de alcanzar un entendimiento político y social entre sus defensores y detractores, instalados irreductiblemente en sus respectivos postulados,

47 Cfr. B. Bergounioux (2007) y E. Gómez (2009, p. 52).

se ha derivado una intensa movilización social junto con la puesta en marcha de un complejo proceso judicial.

Así, mientras los valedores de la EpC desarrollaron una fuerte campaña mediática en su favor que obtuvo un claro triunfo legislativo mediante pactos políticos de diverso género establecidos desde el poder legislativo y ejecutivo, y de los que siempre se excluyó cualquier concesión a la oposición, sus detractores protagonizaron también vigorosas iniciativas que han dado lugar a un sorprendente moviendo de objeción de conciencia junto a una verdadera cascada de demandas y recursos, algunos aun en curso, ante los tribunales.

Desde este segundo planteamiento, fuertemente contestado por amplios sectores de la izquierda⁴⁸, se sostiene que las políticas de EpC en ámbito europeo obvian el análisis doctrinal del principio democrático y del papel del ciudadano en relación con el Estado, arguyendo que sólo inciden en la construcción de una sociedad participativa capaz de garantizar a sus miembros la defensa de sus valores e intereses mediante instrumentos propios de la democracia. Y en tal sentido recuerdan que el deber del Estado consiste en crear medios de participación ciudadana que aseguren la legitimidad democrática sobre la que se sustenta su poder.

En coherencia con tal planteamiento, entienden que la EpC debe educar «para» construir una sociedad democrática y participativa, y no -como sucede en España según su criterio- «de» educar a la ciudadanía. En tal sentido, si se tratase de formar ciudadanos «del» Estado, afirman, se rompería -por inexistente- el pluralismo social y político cuestionándose la misma existencia como realidad democrática.

Tal perspectiva sostiene que la EpC planteada en España parece hallarse abocada a convertirse en un instrumento de homologación cultural en línea con la advertencia del sociólogo checo Vaclav *Belohradsky* cuando, partiendo de la experiencia totalitaria vivida en Europa oriental previene contra «el Estado que trata de programar sus ciudadanos»⁴⁹. Punto de vista desde el que se denuncia cómo el currículo de EpC no se limita a seguir las políticas europeas respeto a la diversidad propia del Estado democrático, integrador de todos, sino que, según ello, su objetivo radica en construir un tipo de ciudadano con valores ideologizados en función de la opciones ideológicas y antropológicas del Gobierno de turno.

48 Entre las formulaciones mas recientes del argumentarlo articuladas por este sector, quizá sea una de las mas contundentes y sistemáticas la elaborada por D. Llamazares (2009) desde la Cátedra de Laicidad y Libertades publicas "Fernando de los Ríos", el Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas" y la Universidad "Carlos III" de Madrid.

49 Cfr. V. Llopis (2008): "Controversia española" en *Libertad digital*, 24 de marzo de 2008 y AA VV (2009, p. 52).

Si de fomentar la vida democrática y la participación política y social se trata, recuerdan que en la Constitución española de 1978 la participación política se concreta en el Art. 23.1 (AAVV, 2009, p. 52): «Los ciudadanos tienen derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes».

Concepto tal de participación que no se limita al fenómeno estrictamente político sino que se basa en otros artículos del texto legal. Siendo esta la razón por la que sorprende a sus detractores que los promotores de EpC hayan fundamentado esta asignatura no en una exigencia derivada del Art. 23 de la Constitución, como desarrollo del principio de participación, sino del Art. 27.2 según el cual «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». Por tal vía, y al derivar la nueva materia escolar de una interpretación «sui generis» del Art. 27.2, consideran que la EpC ha sido utilizada como un fin. Y se plantea la polémica después de comprobar cómo la fórmula del Art. 27.2 viene a ser, simplemente, una definición de la educación por referencia a su finalidad.

Desde tal línea argumentativa se sostiene que en la tarea educativa puede incluirse la formación cívico-democrática pero que ello no implica el mandato de que sea precisamente el Estado el responsable de asumir tal tarea educativa ni, menos aun, de que sea éste quien establezca cuáles deben ser los valores en que obligatoriamente se educa.

Donde, por el contrario, sí se dirige al poder público un mandato claro, afirman los detractores de EpC, es en el Art. 27.3 del texto constitucional, según el cual «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»; las de los padres y madres, y no las de quienes ocupan el Gobierno en cada momento. De tal derecho son titulares exclusivos los progenitores o tutores y no el Estado. Por tanto, en correspondencia con el mandato legal, el deber de los gobernantes consiste en garantizar las condiciones para que todos puedan ejercer esas libertades en la práctica, tal como es preceptivo a tenor del Art. 7 de la Declaración 36/55 de las Naciones Unidas de 25 de noviembre de 1981: «Los derechos y libertades enunciados en la presente Declaración se concederán en la legislación nacional de tal manera que todos puedan disfrutar de ellos en la práctica».

Si, por el contrario, los regidores se sirven del poder público para imponer o favorecer una opción particular, incurren en una flagrante violación de las libertades ciudadanas y conculcan el derecho de las familias en esta materia alterando la neutralidad a que están obligados.

Se trata pues de un mandato rotundo dirigido a los gobernantes presente en todas las Declaraciones y Convenios Internacionales suscritos por el Estado español: siempre

son los padres quienes tienen el derecho a escoger el tipo de educación que ha de darse a sus hijos e hijas.

Partiendo de tales postulados considera esta corriente de pensamiento que el currículo español de EpC constituye una anomalía en relación al resto de la U. E. Planteamiento para cuya justificación se mencionan aquí sólo cuatro razones extraídas del argumentarlo de tal postura (AAVV, 2009, pp. 61-62):

1. *La práctica omisión en el currículo de EpC de conceptos tales como “padres” o “familia” -en contraste con lo que sucede en el resto de países de la U.E.-, unida a la introducción en el mismo de referencias a los “nuevos modelos de familia”.*
2. *El desarrollo de diversas iniciativas tendentes a implantar un proceso de deconstrucción de la Historia nacional española a demanda de ciertas ideologías.*
3. *La constatación de que España es el único país del entorno europeo en que la EpC constituye una materia independiente, obligatoria y evaluable en los tres niveles del sistema educativo (Primaria, Secundaria y Bachillerato).*
4. *La evidencia de que en determinados lugares del territorio español se ha ensayado el establecimiento de criterios de evaluación que, rebasando la mera calificación de procedimientos, actitudes y conceptos, pretenden solicitar del alumnado un nivel de adhesión y asimilación respecto a ciertas actitudes internas, hábitos y líneas de pensamiento sobre las que no existe consenso social a causa de su carácter ambiguo y discutible, como sería el caso, por ejemplo, de la ideología de género o de determinados planteamientos laicistas.*

Tal conjunto de axiomas ha generado en España respecto a la EpC, desde 2007 hasta hoy, un activo movimiento de contestación social sin precedentes que se ha concretado en el desarrollo de una enérgica corriente de objeción de conciencia y en un sin fin de demandas y recursos judiciales. Línea de pensamiento que tuvo su primera y más significativa expresión en una multitudinaria manifestación- quizá una de las mayores habidas en España durante los últimos años- que recorrió las calles de Madrid el doce de noviembre de 2005.

Las primeras objeciones de conciencia a EpC se presentaron en abril de 2007, ascendido gradualmente su número por todo el país hasta contabilizarse en 2009 más de 52.000 casos. Todo ello se vio además acompañado por la creación y consolidación de decenas de plataformas de padres y madres objetores por toda España. Configurando el conjunto un doble fenómeno ante el que la respuesta generalizada de las autoridades académicas consistió en una cascada de coacciones y amenazas como puede comprobarse en cualquier hemeroteca.

En 2009 se contabilizaron 1.600 recursos judiciales interpuestos en los tribunales y 300 fallos favorables a los objetores por todo el país. No obstante en enero de este año, y en respuesta a las demandas de apelación presentadas por los defensores de la EpC, el Tribunal Supremo zanjaba el conflicto mediante cuatro sentencias que establecían la imposibilidad de deducir de la Constitución española, salvo casos muy excepcionales, un derecho de objeción de conciencia respecto a la EpC.

Al mismo tiempo tales sentencias declaraban que, si bien EpC se ajustaba a derecho, los poderes públicos no podrían adoctrinar -erigirse en árbitros en cuestiones controvertidas- de forma directa ni indirecta, dejando el Tribunal abierta la posibilidad de que los padres y madres o los responsables legales de los educandos que consideraran en el futuro la existencia de posibles casos de adoctrinamiento, bien mediante los libros de texto o la acción docente, pudiesen pedir amparo a la Justicia por la vía Contencioso-Administrativa⁵⁰.

A finales de enero de 2010, el Ministro de Educación propuso, a instancias del Gobierno, un pacto educativo concretado en 104 medidas que contemplaban cambios significativos respecto a la EpC. Ello dio pie a un período en que las principales fuerzas políticas y ciudadanas ha desarrollado una etapa de reflexión y análisis en orden a la búsqueda la “paz escolar”. No obstante, la cuestión ha pasado a un segundo plano durante los últimos meses a causa de los efectos de la grave crisis económica en que la UE, y España como parte de ella, se encuentra inmersa. A pesar de todo, el último episodio de esta historia aun no ha sido escrito pues, tras la victoria electoral del Partido Popular en las elecciones legislativas celebradas en noviembre de 2011, dicha formación política ha anunciado su propósito de “elevar” la formación cívica del alumnado, sustituyendo la asignatura de Educación para la ciudadanía por otra cuyo contenido esté basado en el aprendizaje de los valores constitucionales y en el conocimiento de las instituciones españolas y europeas. Ello abre sin duda una nueva etapa que requerirá un posterior análisis de esta cuestión a la luz de los futuros acontecimientos.

Referencias bibliográficas

AAVV (2009): *iNi un paso atrás! La batalla de los padres frente a educación para la ciudadanía: profesionales por la ética*. Madrid: Critería Club de Lectores.

50 Remitimos a la doble crónica y valoración de tales acontecimientos contenida, de una parte, en el citado ensayo de la Asociación de profesionales de la Ética (AAVV, 2009) y, de otra, en la también referida obra de Dionisio Llamazares (2009) por tratarse de dos relatos que ofrecen claves interpretativas situadas en las antípodas ideológicas tras cuyo análisis quizá puede alcanzarse una percepción mas objetiva de los hechos.

- Audigier, F. (1996) *Teaching about society passing on values. Elementary law in civic education. A secondary Education for Europe*. Council for Cultural Co-operation. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Bergounioux, B. (2007): L'education civique au collège et au lycée. *Éducation & Formations*, 7, 85-89.
- Bisquerra, A. (2008). *Educacion para la ciudadanía y convivencia*. Bilbao: Wlters Kluwer.
- Bolivar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Grao.
- Bolivar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Caballero, A. (2009). La Educación para la Ciudadanía en la Unión Europea. In R. M. Avila, B. Borghi, & I. Mattozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti.- La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado* (pp. 61-68). Bologna: Pàtron Editore.
- Canizaes, A. (2007). 450 Aniversario del colegio Nuestra Señora de los Infantes. *Papeles del 450 Aniversario*, 15, 1-10, también disponible en <http://www.colegioinfantes.com/aa/Papeles450/015.pdf>.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- Crick, B. (2001). *En defensa de la política*. Barcelona: Tusquets.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- EURYDICE (2005). *La Educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Evans, M. (2006). Educating for citizenship: what teachers say and what teachers do. *Canadian Journal Education*, 29 (2), 410-435.
- Gracia, S., & Lukes, S. (comp.) (1999): *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Gomez, A. E. (2009). La Escuela y la Educación para la ciudadanía Europea. In R. M. Avila, B. Borghi, & I. Mattozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti.- La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado* (pp. 49-54). Bologna: Pàtron Editore.
- Gomez Perez, R. (2007). *Ética ciudadana. Más allá de una educación APRA la ciudadanía*. Madrid: Sekotía.
- Gonzalez, M., & Naval, C. (2000). Una aproximación a la educación para la Ciudadanía en Europa en la última década. In C. Naval & J. Laspalas, (Eds.), *La Educación cívica hoy. Una perspectiva interdisciplinar* (pp.221-248). Pamplona: EUNSA,.
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Haro, F. (2007). *¿Qué hacemos con la Educación para la ciudadanía?* Madrid: Ediciones Encuentro.
- Heater, D. (2007). *A History of Education for Citizenship*. Londres: Routledge.
- Huddalston, T., & Garabagiu, A. (2004) (Eds.). *Tool on teacher training for education for democratic citizenship and Human Right education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kuhn, H. W. (2006). *European Approaches to Civic Education for the Promotion of Democracy, Paper presented at the German-American Conference "DemocracyPromotion and International Cooperation*, cosponsored by the Center of Civic Education and the Bundeszentrale für politische Bildung, September 24-29, 2006. Denver, Colorado, USA.
- Lois, M. (2002). Educación y política. Claves para el futuro de la Democracia. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 36, 363-372.

- Llamazares, D. (2009). *Educación para la ciudadanía democrática y objeción de conciencia*. Madrid: Dykinson.
- Llano, A. (1999). *Humanismo cívico*. Barcelona: Ariel.
- Llopis, V. (2008). Controversia española. *Libertad Digital*, 24 de marzo de 2008.
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico. Educación, política, civismo*. Barcelona: Ariel.
- MEC (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1994). *Resolución del 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se dan las orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes*, BOE 33/11/1994.
- Naval, C. (1995). *Educación para la ciudadanía: la polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación*. Nº extraordinario: *Ciudadanía y educación*, 169-189.
- Naval, C. (2006). *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*. Madrid: Encuentro.
- Osler, A. (2005). *Teachers, Human Right and diversity: educating citizens in multicultural societies*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Parceros, C. (2009). La contribución de la asignatura <Educación para la Ciudadanía> a la consecución de las competencias básicas. In R. M. Avila, B. Borghi, & I. Mattozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. - La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado* (pp. 85-91). Bologna: Pàtron Editore.
- QCA, Qualification and Curriculum Authority (1999). *Citizenship: the National Curriculum for England Key Stages 3-4*. London: DfES and QCA. En: <http://www.qca.org.uk/> (Consultado el 28/01/2008).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE 08.12.2006)
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria (BOE 05.01.2007)
- Rivero, A. (2001). Tres espacios de la ciudadanía. *Isegoria*, 24, 51-76.
- Taylor (1994). *Cidree. Values Education in Europe: a Comparative Overview of a Survey of 26 Countries*. Dundee: Cidree y Unesco.
- Trillo, J. (2005). *La ideología invisible. El pensamiento de la nueva izquierda*. Madrid: Libros libres.
- Trillo, J. (2008). *Una tentación totalitaria. Educación para la ciudadanía*. Pamplona: Eunsa.
- Veldhuis, R. (1997). *Educación en la ciudadanía democrática: dimensiones de la ciudadanía, competencias esenciales, variables y actividades internacionales*, Consejo para la Cooperación Cultural, Consejo de Europa, DECS/CIT (97) 23.
- Vergara, J. (coord.) (2007). *Formación para la ciudadanía*. Barcelona: Ariel.

Resumo

No presente artigo faz-se uma análise da integração da *Educação para a Cidadania* no currículo do ensino básico espanhol, como componente obrigatória. Tratou-se de uma iniciativa polémica, que suscitou um intenso debate político e social durante o tempo em que foi governo o Partido Socialista Obrero Español

(2004-2011). Ao iniciar-se uma nova etapa política, em virtude da eleição do Partido Popular, em finais de 2011, retoma-se a discussão da pertinência, conteúdo e direcção dessa componente curricular

Palavras-chave: Currículo; Educação para a Cidadania; Valores; Relação escola-comunidade.

Resumé

Ces pages contiennent une analyse de ce qu'il a signifié en Espagne la présence au niveau de l'enseignement obligatoire de la discipline éducation à la citoyenneté. Ils'agissait d'une initiative controversée qui a soulevé un débat politique et social pendant le gouvernement du Parti socialiste (2004-2011). Au début d'une nouvelle ère politique après la victoire électorale du Parti populaire à la fin de 2011; l'approche à une réalité complexe que celui offert dans cet article peut se révéler utile à de nombreux lecteurs.

Mots-clés: Curriculaires; Éducation à la citoyenneté; Valeurs; Relations école-communauté

Abstract

This work contains an analysis of what has led to the Spanish presence in the curriculum of compulsory education in the subject Education for Citizenship. It was a controversial initiative that raised a political and social debate over the years that he ruled Spain, the Spanish Socialist Party (2004-2011). At the beginning of a new political era after the Popular Party's election victory in late 2011, maybe I can be useful approach to a complex reality as provided by this work.

Key-words: Curriculum; Education for citizenship; Values; Relations; School community.