

L'argument fonamentalista catòlic contra l'assignatura d'educació per a la ciutadania. El problema del consens moral en una societat democràtica

Joaquín Valdivielso Navarro

Universitat de les Illes Balears
jvaldivielso@uib.es



Data de recepció: 16-7-2013
Data d'acceptació: 4-10-2013

Resum

Amb la reforma legislativa en marxa (LOMQE), s'ha tornat a obrir el debat sobre l'assignatura d'educació per a la ciutadania en el sistema educatiu espanyol. Es tracta d'una qüestió especialment rellevant per a la filosofia, ja que els titulats en aquesta disciplina solen ser els responsables de l'ensenyament de la dita matèria. No obstant això, explícita també la disputa per definir el consens bàsic normatiu de la nostra societat. Per recórrer aquest debat, en primer lloc, es presenta el context en què va sorgir l'oposició a la matèria. Després, s'identifica l'argument més utilitzat en contra seva per part del conservadorisme confessional. Finalment, s'analitza el potencial del mateix discurs ciutadaniaista per respondre l'argument crític. A títol de conclusió, s'avancen raons per desconfiar tant de l'argumentari contraciutadaniaista com de la forma en què el consens bàsic cívic és assumit en educació per a la ciutadania.

Paraules clau: educació per a la ciutadania; valor cívic; fonamentalisme; laïcisme; fundacionisme; consens.

Abstract. *The Catholic fundamentalist rationale against Education for Citizenship. The problem of moral consensus in a democratic society*

The on-going reform of the Spanish educational system (LOMCE) has reopened the debate on Education for Citizenship. This debate is especially relevant to philosophy, considering that graduates in Philosophy are often responsible for teaching this subject. Nonetheless, at the same time it serves to make explicit the dispute to define the normative basic consensus of our society. In order to map out the debate, first, we present the context where the opposition to the subject arose. Then, the rationale used against it by religious conservatism is identified. Finally, the potential of the civic discourse itself to respond to that criticism is analysed. As a conclusion, we find reasons to distrust both the counter-civic rationale and the way the basic consensus is assumed in Education for Citizenship.

Keywords: Education for Citizenship; civic virtue; fundamentalism; laicism; foundationalism; consensus.

Sumari

Introducció	La justificació d'una moral cívica en educació per a la ciutadania
El context de la controvèrsia sobre educació per a la ciutadania	Conclusions: Més ciutadania, no menys
L'argument en contra d'educació per a la ciutadania	Referències bibliogràfiques

Introducció

El present treball pretén revisar críticament l'argumentació utilitzada pel conservadorisme catòlic espanyol en el debat sobre la presència de la matèria d'educació per a la ciutadania en l'ensenyament secundari. Després de realitzar una revisió selectiva dels discursos utilitzats en les posicions públiques més destacades, en els manuals a l'ús i en les sentències dels tribunals, es fa visible un argument nuclear que ha sostingut l'oposició ideològica a l'educació per a la ciutadania: l'existència d'un fonament moral precívic, «natural», que seria virtualment obliterat en, d'una banda, els continguts i, d'una altra, en el mateix concepte de l'educació ciutadanista.

El conflicte al voltant d'aquesta matèria planteja diversos desafiaments de primer ordre per a la filosofia, encara que, per la complexitat que presenta, no podran ser tractats aquí amb la profunditat que mereixen. D'una banda, s'explicita el sempre esquiu —i potser irresoluble— problema de la justificació normativa en casos en què existeix un dissens profund sobre valors. Per descomptat, s'afegeixen a aquestes circumstàncies el paper que han d'assumir les institucions públiques en la defensa d'un conjunt de valors en lloc d'un altre, i la definició de la frontera, per borrosa que sigui, entre la moralitat privada i la pública. A més, l'existència i la regulació de procediments per qüestionar i revisar la moral cívica —externs, des de la societat, i interns, des del mateix sistema educatiu i els poders públics— és un requisit quan el canvi social és tan ràpid com ho és en els nostres dies. En definitiva, pot aduir-se fins i tot que la presència de formació específica en valors cívics en els plans d'estudis té conseqüències directes per a la pràctica i la idea mateixa de democràcia, com també els pilars que la sostenen.

No obstant això, aquest és un debat important no només per l'interès que pugui suscitar per a la filosofia pràctica el problema de veure com, sigui en contra o sigui des dels mateixos pressupòsits de la formació ciutadanista, es pot argumentar críticament i fins i tot impugnar tal tipus de pedagogia i les matèries particulars que l'encarnin en el procés d'educació reglada. També ho és, i no menys, per la situació en què el docent de filosofia queda com a resultat de tal debat.

Cal no oblidar que, en la fase de l'ensenyament secundari obligatori i el batxillerat, el professor de filosofia és, llevat de comptades excepcions, titulat en estudis especialitzats de filosofia i que, si això no fos prou, la docència constitueix, a dia d'avui, la sortida professional prioritària per a aquests titu-

lats¹. En gran mesura, és el mateix estatus de la filosofia i la formació dels nens i dels joves el que queda en qüestió. La mateixa comunitat de mestres, professors i investigadors en filosofia no només es veu afectada pels problemes filosòfics que suscita, sinó que els docents de les matèries pertinents són, en gran mesura, víctimes col·laterals de la crítica catòlica.

El context de la controvèrsia sobre educació per a la ciutadania

En aquests moments, primavera de 2013, està en fase de tramitació parlamentària, després d'haver estat aprovat ja pel Consell de Ministres, el Projecte de Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa, o LOMQE. Es tracta, juntament amb un paquet de reials decrets que afecten uns altres aspectes de la política educativa —inclosa la universitària—, potser de la reforma més controvertida del període democràtic, potser la que ha generat més rebuig, no només en la comunitat educativa, sinó també en la societat en general. Fins i tot s'ha fet públic el malestar que, el que és el projecte estrella del ministre responsable d'educació, José Ignacio Wert, i el seu equip, crea en les mateixes files del grup parlamentari del partit al Govern del qual forma part, el PP. Encara que, en aquests moments, no és possible saber fins a quin punt el nou projecte educatiu serà dut a terme en els termes actuals, no sembla que hi hagi d'haver canvis substancials en els aspectes que han suscitat més oposició. Ha estat vist no tant com una reforma, sinó com l'expressió d'un renaixement del conservadorisme revolucionari: centralitzador i espanyolista, elitista i segregacionista, homòfob i masclista, mercantilista i, a més, clerical².

La sospita que l'influx de la Conferència Episcopal i els sectors i les associacions catòlics més tradicionalistes ha estat directe, malgrat la falta de diàleg amb qualssevol altres agents educatius i socials, la genera la mateixa llei, amb la inclusió de la religió com a matèria d'oferta obligatòria, avaluable i computable en condicions d'igualtat amb la resta de matèries, i en competència directa amb assignatures alternatives com ara valors ètics i valors socials i cívics. Aquestes últimes substituirien educació per a la ciutadania, que desapareix. És difícil discutir que la pretesa desaparició d'aquesta matèria del sistema educatiu espanyol sigui conseqüència directa del gir *teocón* (teologicoconservador) a la

1. Cal no oblidar, tampoc, les experiències i els programes —sovint anomenats «projectes» (malgrat la llarga implantació de la qual han estat objecte) d'educació en «Filosofia 3-18» o «Filosofia per a nens»— que, en general, imparteixen mestres en les etapes educatives d'infantil i primària, que no solen ser titulats en Filosofia i que no sempre tenen formació específica amb aquesta finalitat. Així, també assumeixen la responsabilitat d'educar en valors cívics, en judici crític i en participació democràtica. No obstant això, la seva tasca es dona relativament al marge del debat en el qual ens centrem.
2. El registre utilitzat pel ministre d'Educació, Cultura i Esports en les seves intervencions públiques no ha ajudat gens a rebaixar el clam en contra: «Sóc com un toro brau, creixo davant del càstig», «L'interès del Govern és espanyolitzar els alumnes catalans» (totes les traduccions, de declaracions o de citacions, són pròpies).

drete en aquest país³, encara que no s'hauria de negligir una altra clau explicativa, en termes partidistes. Educació per a la ciutadania va ser promoguda pel partit rival que competia per estar al capdavant del Govern, el PSOE, fins al punt de convertir-se en senyal d'identitat d'un reformisme cívic en el període sota el mandat del president José Luis Rodríguez Zapatero, impulsor d'ambiciosos reformes progressistes en drets civils, particularment de gènere. Sens dubte, hi ha hagut una croada teocon contra educació per a la ciutadania, però es dona també un embat molt fort per esborrar senyals d'identitat de l'antagonista polític i afirmar-se per negació.

La qüestió, en tot cas, es distorsiona sota la creença que educació per a la ciutadania és un invent recent del progressisme espanyol o d'un partit polític en particular. La seva història remet al procés d'integració a Europa, a les directrius europees en matèria educativa i, en el fons, a un diagnòstic europeu sobre canvis culturals i socials comuns i a la necessitat de fer front a desafiaments imprevistos per a la cultura democràtica.

Ja l'any 2002, el Comitè de Ministres dels estats membres del Consell d'Europa va fer una recomanació formal, i decidida, per fomentar l'educació per a la ciutadania democràtica. A més, es va comprometre a preparar i organitzar un any europeu de la ciutadania a través de l'educació, i va convidar oficialment els països membres a promoure els principis de la ciutadania democràtica «en les seves reformes educatives actuals o futures»⁴. Aquesta recomanació, plasmada posteriorment en diversos documents europeus en diferents instàncies, va fer que el Consell de la Unió Europea instés la Comissió Europea a dotar, l'any 2006, un «comitè ad hoc» per a l'educació per a la ciutadania i els drets humans, que, d'altra banda, va instar el Parlament Europeu i el Consell d'Europa a fer una recomanació conjunta per promoure els valors

3. Mario Bedera (2013), per a qui, en realitat, «la cartera d'Educació sempre ha estat en mans de l'anomenada "família catòlica"», dona bons exemples de la proliferació de trobades i declaracions en què els responsables educatius de diferents àmbits es refermen en entorns ultracatòlics, quan no s'encomanen a entitats màgiques com ara sants i verges. Cal recordar que l'Acord entre l'Estat espanyol i la Santa Seu sobre ensenyament i afers culturals, del dia 3 de gener de 1979, assegurava la presència de la religió a l'ensenyament obligatori i la competència de les autoritats eclesials sobre la contractació dels docents, els acomiadaments dels quals, en cas d'allunyar-se de l'ideari ortodox catòlic, han de ser indemnitzats a compte de l'Estat. No obstant això, al llarg dels últims anys, el seguiment de la religió, ja com a matèria optativa, era residual, de manera que el projecte actual és, en realitat, una reconquesta de posicions. Així mateix, s'acaba de revisar la regulació dels centres privats «concertats» perquè puguin finançar-se amb fons públics també aquells que segreguen nens i nenes, generalment en escoles vinculades als sectors més radicals del catolicisme.
4. Vegeu Consell d'Europa (2002), que no ha de ser confós amb el Consell Europeu. És l'organització més antiga en la promoció de la integració europea, particularment pel que respecta als aspectes culturals, democràtics i jurídics, i és molt més àmplia que la Unió Europea, ja que inclou gairebé tots els estats del continent. En l'actualitat, només Kazakhstan, Bielorússia i Ciutat del Vaticà no formen part del Consell d'Europa, pel fet que formar-ne part seria incompatible amb els seus principis constituents.

democràtics i cívics a través de l'educació i la participació⁵. La Recomanació i el procés en conjunt van inspirar adaptacions curriculars en tot Europa, inclòs el procés d'integració universitària de l'espai europeu d'educació superior, l'anomenat «procés de Bolonya».

En el cas espanyol, la crida europea va deixar la petjada a la Llei Orgànica d'educació (2/2006), o LOE, i una sèrie de reials decrets que la desenvolupen, pels quals s'establien els ensenyaments mínims de l'educació secundària obligatòria i l'estructura bàsica del batxillerat i els ensenyaments mitjans⁶. Els objectius directius assumits per la LOE, sovint en transposició literal de la recomanació europea, se centren en els valors de la pau, el diàleg, la tolerància, la responsabilitat, la solidaritat i l'esperit crític. Es tracta de potenciar «competències bàsiques» en l'alumnat, com ara «l'exercici de la ciutadania activa», formar «per a l'exercici dels seus drets i obligacions en la vida com a ciutadans» i refermar «els drets humans com a valors comuns d'una societat plural i preparar-se per a l'exercici d'una ciutadania democràtica»⁷. Encara que es preveu que aquests objectius han de ser transversals a totes les matèries, la importància que tenen requereix el desenvolupament específic d'una en particular, educació per a la ciutadania, creada *ex professo*, que es va desdoblar en tres assignatures de nova creació: educació èticocívica i educació per a la ciutadania i els drets humans —pròpies de l'ensenyament secundari obligatori (ESO) i on es va focalitzar la controvèrsia— i filosofia i ciutadania —de primer de batxillerat, però comuna a totes les modalitats.

En la comunitat filosòfica, va haver-hi moltes reticències respecte a aquesta nova matèria. En realitat, i encara que la llei evita reconèixer-ho, les noves assignatures han substituït les antigues assignatures d'ètica —a ESO— i de filosofia —al batxillerat—, si bé no en modificaven substancialment els continguts ja existents. Com a màxim, n'hi afegien alguns de nous, sobretot de tipus jurídicocostitucional, i reforçaven el llenguatge ciutadania, però sense canvis de fons, i sense perdre la intenció de formar persones autònomes capaces de judici crític.

No obstant això, el fet que es descarregués sobre els docents de filosofia la responsabilitat de portar una bandera discursiva tan significada políticament,

5. Vegeu Parlament Europeu i Consell d'Europa (2006: L 394/10), on es recomana «aprendre els valors socials i cívics fonamentals, com ara la ciutadania, la igualtat, la tolerància i el respecte, aspectes particularment importants en un moment en què tots els estats membres afronten la qüestió de veure com s'ha d'abordar la creixent diversitat social i cultural». Tot aquest procés va ser avalat, primer, pel Govern del PP, que va subscriure cadascun d'aquests passos sota el lideratge de José María Aznar, i després, a partir de 2004, pel del PSOE, sota el lideratge de José Luis Rodríguez Zapatero. Cal assenyalar que, després del Consell Europeu de Lisboa de 2000, el discurs ciutadania va anar junt amb el de l'ocupabilitat, la competitivitat i la formació orientada al mercat, encara que aquesta dimensió de la integració europea cobra molt més pes a la LOMQE del que ha tingut a la LOE.
6. Es tracta dels decrets 1631/2006 i 1467/2007. També cal tenir en compte els decrets amb els quals cada comunitat autònoma va haver d'adaptar l'assignació lectiva i el contingut d'acord amb les seves competències, dins els «mínims» fixats.
7. Vegeu la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, p. 17160 i s.

i de veure's arrossegats pel gir discursiu ciutadanista —en perjudici del llenguatge i la tradició més específicament filosòfics—, va generar incomoditat. «¿Per què no es poden mantenir els títols d'ètica i filosofia per a les assignatures respectives, preservant-ne l'autonomia, limitant-se a introduir-hi una petita part de continguts nous, ja que estan assentades com els canals adequats per transmetre els valors que la LOE persegueix?», es preguntaven els filòsofs⁸. Sense deixar de fer més o menys el que, com a docents, havien fet durant dècades, es van veure, de sobte, sota el foc discrecional dels opositors a educació per a la ciutadania, convertits en executors d'una presumpta doctrina ciutadanista que vulneraria, alhora, els drets dels joves i dels seus pares.

Sota el lideratge públic de les autoritats eclesiaístiques i recolzada en l'activisme militant d'un ampli ventall de mitjans de comunicació, la reacció es va articular en forma de mobilitzacions públiques ciutadanes, incloent concentracions i manifestacions multitudinàries, com també d'una campanya omnipresent en l'opinió pública, fins i tot es va impulsar un moviment d'objecció de consciència a l'assignatura. Inicialment, els objectors van intentar trobar empara en els tribunals superiors de justícia al nivell autonòmic, i en un cas van aconseguir una sentència favorable. Els recursos interposats pels pares es van expressar com una demanda per l'objecció de consciència contra la pretensió de l'educació per a la ciutadania de: (1) atorgar al Govern la formació de la consciència moral —i vulnerar els articles 16.1 i 27.3 de la Constitució—; però, a més, (2) pressuposar que existeix una ètica cívica diferent de la personal (3) canviant, relativa i (4) controvertida —imbuïda fins i tot d'«ideologia de gènere». Els recursos judicials que els pares catòlics van presentar en diferents instàncies poc després d'aprovar-se la llei apel·laven a l'article 27 de la Constitució espanyola (CE) —encara que també s'ha fet referència a uns altres—, que proclama que «els poders públics garanteixen el dret que empara els pares perquè els seus fills rebin la formació religiosa i moral que estigui d'acord amb les seves pròpies conviccions».

Més enllà del desavantatge que pogués suposar per als docents de filosofia, l'aprovació de la LOE amb l'educació per a la ciutadania va ser interpretada com una «derrota dels bisbes», com un cop, si es vol, al teoconservadorisme⁹. La derrota es va consumir, finalment, quan el Tribunal Suprem va sentenciar que la matèria no vulnerava drets fonamentals i que, per tant, no existia un dret a l'objecció de consciència, amb la qual cosa els alumnes estaven en tot cas obli-

8. En relació amb els canvis en la nomenclatura de les assignatures, José Antonio Marina Torres, el conegut autor i divulgador, ha reiterat la seva preferència per mantenir el títol d'«ètica» per a les assignatures d'ESO —vegeu Marina (2013)—; mentre que la filosofia de primer de batxillerat s'havia de dir inicialment a la LOE simplement «ciutadania», i no va ser sinó en el procés de negociació amb les associacions de filosofia, reticents al fet que es perdés l'especificitat filosòfica de les assignatures en procés de substitució —i a instàncies de José Antonio Marina Miguel, que no s'hauria de confondre amb el primer—, quan va passar a dir-se «filosofia i ciutadania».
9. En paraules de Juan Bedoya (2009): «Els bisbes espanyols i, sobretot, el Vaticà, són els grans derrotats en l'agitat combat dels conservadors contra l'assignatura educació per a la ciutadania».

gats a cursar la matèria en qüestió, com qualsevol altra¹⁰. D'aquesta forma, la matèria s'ha anat impartint fins ara, encara que, com s'ha comentat anteriorment, amb el canvi legislatiu en marxa aviat quedarà virtualment eliminada.

Amb el projecte de LOMQE ja sobre la taula, tant el Consell d'Estat com el comissari per als drets humans del Consell d'Europa han criticat l'eliminació de la matèria. Davant d'això, Wert ha hagut de reconèixer, en resposta, que les competències que li corresponen són «extraordinàriament importants», tant, que han de tractar-se de manera transversal en lloc de quedar encapsulades en una assignatura¹¹. Així queden recollides en el projecte, incorporada «l'educació cívica i constitucional a totes les assignatures durant l'educació bàsica, de manera que l'adquisició de competències socials i cíviques s'inclouï en la dinàmica quotidiana dels processos d'ensenyament i aprenentatge»¹². D'altra banda, religió sí que tindrà una assignatura específica, amb dedicació horària exclusiva i continguts fixats i concentrats¹³.

L'argument en contra d'educació per a la ciutadania

El dret a la potestat moral dels pares sobre els fills hauria estat vulnerat en dos sentits diferents. En primer lloc, perquè educació per a la ciutadania atemptaria contra el dret dels pares, ja que, tractant-se d'una matèria obligatòria en una etapa també obligatòria de l'ensenyament, hauria de ser cursada pels nens fins i tot quan pogués entrar en conflicte amb les seves conviccions. S'ha adduït que, al contrari del que ocorre amb altres matèries neutrals ideològicament, s'estaria inculcant en els joves un tipus específic d'ideologia, de moral o de filosofia que podria ser oposada a la seva —per exemple: al cristianisme. La formació ideològica tindria dues dimensions diferents: els continguts i el conflicte entre drets.

10. El Tribunal Superior de Justícia d'Andalusia —a diferència del d'Astúries, les Illes Balears i Catalunya— havia sentenciat a favor del dret dels demandants a exercir l'objecció de consciència a l'assignatura, és a dir, a eximir els seus fills de fer-la. La mateixa Junta d'Andalusia va elevar un recurs de cassació al Tribunal Suprem, que va decidir que s'anul·lava el dret a l'objecció de consciència i va unificar la doctrina. El Foro de la Familia va respondre que «estem convençuts que tenim dret, emparats per la Constitució, al fet que l'Estat no interfereixi en l'educació moral dels nostres fills», i després hi va haver una sèrie de demandes de diversos centenars d'objectors davant de diferents instàncies europees. Vegeu Tribunal Suprem (2009). Cal assenyalar també que el Tribunal Europeu de Drets Humans va haver de resoldre iniciatives similars de diversos ciutadans noruecs i turcs l'any 2007 contra la implantació de l'educació cívica als seus països.
11. En el dictamen del Consell d'Estat sobre l'avantprojecte de la LOMQE de 18 d'abril de 2013, la Comissió Permanent es va mostrar crítica amb aquesta nova regulació, per la qual l'ensenyament de la religió adquireix un pes curricular més gran.
12. Vegeu MECD (2013: 11 i s.): «La comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la comunicació audiovisual, les tecnologies de la informació i la comunicació, l'emprenedoria i l'educació cívica i constitucional es treballaran en totes les matèries».
13. Com diu Trinidad Noguera (2013): «Tornarem a la situació de fa tres dècades: els valors religiosos molt clars i detallats; els valors cívics, dispersos i apresos a corre-cuita».

a) Hi ha una ideologia en els continguts d'educació per a la ciutadania

S'ha denunciat que els continguts específics de la matèria d'educació per a la ciutadania i la seva plasmació en els llibres de text vulneraven els valors presentats com a objectius generals, com ara la tolerància. Aquests continguts, recollits als manuals, serien ideologies de gènere, avortistes, antiespanyoles, antioccidentals o anticapitalistes, per exemple. Una de les formulacions més explícites d'aquesta posició la trobem en boca del mateix ministre Wert, quan, en un programa de ràdio de màxima audiència, va llegir un presumpte extracte d'un dels manuals en què es deia que:

Els capitalistes són com ratolins en una roda que corren més de pressa, amb la finalitat de córrer encara més de pressa. El capitalisme és com un tren sense frens que s'accelera cada vegada més. Camina, sens dubte, cap a l'abisme, però aquest abisme no és, com els marxistes van imaginar, la seva fi inevitable, que donarà pas al socialisme. El que està fora de control és precisament el capitalisme, i el socialisme no és res més que el fre d'emergència. És l'única esperança que li queda a la humanitat per parar els peus al capitalisme. (Fernández Liria et al., 2009: 123-124)¹⁴

Wert va afegir: «Fi de la citació, no fos cas que algun oient pensés que aquestes són les meves idees». Hi hauria exemples semblants, suposadament, de contingut ideològic de tarannà no ja anticapitalista, sinó feminista, homosexual, anticlerical o relativista moral.

Cal dir que aquest aspecte de l'argument contraciutadanista no té gaire recorregut, en la mesura en què, d'entrada, els docents no tenen cap obligació de seguir aquest text, fins i tot de seguir cap manual —el mateix article 27 de la CE sanciona la llibertat de càtedra—, sempre que es respectin els objectius generals de la llei, inclús en cas de conflicte amb les directrius dels centres i les associacions de mares i pares. Però fins i tot en el cas que en volguessin seguir qualcun, com sol ser el cas, es van editar nombrosos manuals amb tractaments diversos de qualsevol de les raons més controvertides. Per exemple, el professorat de centres privats o concertats confessionals —en els quals, per cert, la llibertat d'ensenyament sol estar sotmesa a l'ideari catòlic— pot seguir el llibre d'una editorial catòlica¹⁵. Curiosament, entre les desenes de manuals publicats amb aquesta finalitat, Wert va llegir una citació d'una obra que és obertament un assaig, i que els seus autors, professors de filosofia, van qualificar, després de l'enorme soroll mediàtic generat, «més aviat d'un antimanual especialment escrit en contra de la mateixa assignatu-

14. Wert responia així a la petició del periodista Carles Francino al programa *La ventana* de la cadena SER (1 de febrer de 2012), d'exemples de l'adoctrinament ideològic que Wert adduïa per justificar l'eliminació de la matèria d'educació per a la ciutadania.

15. Com ara, per exemple, el de Casals, que, en l'edició de 2007, en tractar de la família, assenyalava que no es pot considerar com a matrimoni el d'una parella homosexual, encara que sigui respectable com a unió de fet. La Federació Estatal de Lesbianes, Gais, Transsexuals i Bisexuals (FELGTB) va instar el Ministeri a revisar-lo, pel fet de poder vulnerar els objectius generals de la LOMQE, com el foment de la tolerància.

ra». És més, com assenyalen ells mateixos, Carlos Fernández, Pedro Fernández i Luis Alegre:

Els tres autors del llibre participarem activament en aquestes mobilitzacions contra l'assignatura, convocades des de l'esquerra [...]. L'oposició d'esquerres a aquesta assignatura havia existit des del primer moment. Va partir fonamentalment de l'àrea de filosofia i era un toc d'atenció sobre la degradació de l'ensenyament públic en general. Era previsible, en efecte, que l'assignatura de filosofia quedés molt danyada amb la implantació de l'educació per a la ciutadania. I, de fet, així ha estat¹⁶. (Fernández Liria et al., 2009: 11)

El comentari de Wert no va ser res en el marc de l'agressiva campanya contra el llibre en tot l'espectre de mitjans de comunicació conservadors. En realitat, i encara que serveix, sens dubte, per fer visible l'aversion que el suposat contingut ideològic de la matèria estava provocant en certs sectors, alhora pot desviar l'atenció del tipus de continguts específics que estaven en qüestió. Ni la crítica anticapitalista va tenir presència en els manuals, ni la perspectiva d'esquerres va sobresortir en l'oposició a la matèria, almenys comparada amb la reacció conservadora.

En el fons, el protagonisme eclesial en les mobilitzacions més visibles en l'àmbit públic hauria d'anunciar el que van ser les preocupacions del moviment teocon, segons aquest, ideologitzades per la reforma ciutadana: què és i quina és la finalitat de la sexualitat, què és una família, què és un ésser humà (un fetus, ho és?), quins són els rols de gènere, etc. Aquests són els continguts que els objectors impugnaven, i que devien abastar no més d'un 10% de la matèria. Així, fins a un 90% de la matèria era, als seus ulls, acceptable en els seus continguts. Un cas molt diferent seria el de l'«oposició d'esquerres», per la qual cal una impugnació *in toto*, ja que «aquesta assignatura no ha de consistir, pel que sembla, més que en un cant políticament correcte a valors abstractes i mel·líflues intencions, una espècie de *Barri Sèsam* fat, tediós i conformista per explicar als nens com han d'estar de contents perquè viuen en una monarquia constitucional»¹⁷.

Sens dubte, l'element més influent de l'embat contraciutadanaista concerneix el dret dels pares a triar les conviccions en què són educats els seus fills. Parem-nos

16. Al pròleg a la segona edició, en què responien a la campanya en contra del llibre, hi afegien també que «qualsevol pot veure que el llibre que té entre les mans no és un llibre de text: no respon al programa de cap curs en particular; no té el format dels llibres de text; no té activitats per a l'alumne, ni fletxetes ni esquemes ni requadrets; no ha estat homologat pel Ministeri d'Educació; no segueix el currículum de l'assignatura, etc. Encara més: no hi ha cap professor tan suïcida que es busqui la ruïna utilitzant-lo com a manual obligatori». Cal dir que l'editor del llibre, Akal, sí que havia publicat manuals d'educació per a la ciutadania que satisfien aquests requisits i en els quals no constava la citació, inspirada alhora en el filòsof Walter Benjamin (citada a l'original però no per Wert), el marxista Immanuel Wallerstein i el liberal John Kenneth Galbraith. Wert, que, òbviament, no coneixia el llibre, va adduir, després de quedar en evidència, que podria haver arribat a qualsevol escola, ja que formava part de la col·lecció «Biblioteca de Aula».

17. Fernández Liria et al. (2009: 10).

ara en aquest punt, encara que més endavant reprendrem la qüestió de la contradicció virtual entre els continguts de la matèria i els valors generals de la LOE i si, en definitiva, hi ha una ideologia ciutadanista.

b) Es vulnera el dret dels pares

La reacció teoconservadora projectada contra l'assignatura d'educació per a la ciutadania s'ha sostingut en l'argument que els dipositaris del dret a triar l'educació dels nens són els pares, la família, i no l'Estat o el Govern¹⁸. L'argument bàsic, com s'ha comentat, ha recorregut sobretot a l'article 27 de la CE, encara que el mateix dret queda recollit també a la Declaració Universal de Drets Humans com el «dret preferent» dels pares a escollir el tipus d'educació dels seus fills (art. 26.3), així com en el Conveni Europeu de Drets Humans, quan assenyalava que es «respectarà el dret dels pares a assegurar aquesta educació i aquest ensenyament conforme a les seves conviccions religioses i filosòfiques» (art. 2, prot. 1r; art. 9). Ja trobem aquí una equiparació explícita entre religió i filosofia —o religió i moral—, emparada jurídicament, que ha servit alhora —com es va donar en els recursos contenciosos administratius— per qüestionar, no solament el dret de l'Estat a formar consciències, sinó el pressupòsit que una ètica cívica fundada jurídicament o políticament, producte del seu context històric, sigui equiparable o molt menys preeminent sobre una ètica personal fundada en certes absolutes.

En l'argument conservador, doncs, educació per a la ciutadania no només «vulnera la llibertat de consciència» (dels pares), sinó que també «imposa el relativisme moral». Assumit que existeix una certesa transcendent a la mundanitat, el laïcisme que s'ha atribuït a la matèria només pot fracassar en la seva aspiració per aconseguir l'estatus de moral vàlida. Com que la consciència solament pot assolir una única moral veritable, que és precívica, el laïcisme no pot deixar de ser una ideologia, un «isme» més, més amenaçador com més gran sigui la seva pretensió d'usurpar l'altar del fonament moral. Les ideologies serien lluny de poder competir amb l'estatus metafísic de la moral natural revelada, i l'educació pública se n'ha de purgar.

Aquest és un argument atípic en el procés europeu d'assumpció de la Recomanació del Consell d'Europa per una educació en ciutadania democràtica. En altres països europeus, les crítiques a l'educació ciutadanista s'han inclinat més per un argumentari de tipus liberal, abans que teoconservador. En quin sentit? En primer lloc, en el sentit que les confessions religioses són presentades com a conviccions privades, un tipus més d'ideologia o creença, sense pretensions epistèmiques superiors a les de la moral cívica, almenys per a l'àmbit públic. I, en segon lloc, en el sentit que, per tant, qualsevol tipus de formació moral, tant privada com pública, ha d'evitar atemptar contra la llibertat de

18. Els representants de la Conferència Episcopal i del mateix Vaticà han denunciat que els fills «no són del Govern», que l'assignatura no val «per a tothom», i han defensat que «l'escola de formació d'un ciutadà està en la família sana i responsable».

consciència i el pluralisme. Aquest enfocament liberal té una conseqüència que el conservador difícilment acceptarà: que els pares tampoc no tenen dret a imposar una moral als seus fills. És a dir, les demandes no han reivindicat tant el dret dels pares a formar els seus fills com el de qualsevol individu en general a la llibertat de consciència, i en el cas que ens ocupa, els nens. Els pares no són custodis de la moral catòlica dels seus fills, sinó de la seva llibertat de consciència, i la societat, com ells, no els pot coartar l'autonomia a l'hora d'adherir-se a una moral o a una altra.

En bona mesura, aquesta postura pluralista liberal entronca amb l'«oposició d'esquerres» a la qual es remetien Fernández, Fernández i Alegre. En tots dos casos, es dona la sospita que l'educació ciutadanista és una mena d'ideologia que naturalitza i pren per autoevidents certs pressupòsits que no són explicats ni sotmesos al judici crític, podríem dir que convertint-se en «ciutadanisme», i que és lluny de ser neutral. Sens dubte, el malestar progressista provocat per educació per a la ciutadania a Espanya té molt a veure amb un certa saturació de «monisme» ciutadanista, que ha encotillat i ofegat l'espai i l'autonomia de la filosofia en l'ensenyament, però que, a més, ha alliberat de l'anàlisi crítica pressupòsits de l'ordre jurídic i constitucional que la matèria en qüestió refermava obertament. Ara bé, cal no confondre aquest rebuig anticciutadanista amb el conservador.

Òbviament, una diferència rau en la sobirania que el conservador atorga als pares. Des de la posició progressista liberal, si l'Estat no pot adoctrinar, els pares, tampoc. És el que se segueix de l'evitació d'un apriorisme absolut de la moral. Des del punt de vista progressista, la llibertat ideològica és un dret individual, no de la família, encara que això pugui entrar en contradicció amb els drets dels pares¹⁹. És obvi que la llibertat ideològica dels joves pot veure's vulnerada si els seus pares els formen dogmàticament, per exemple, en determinada ideologia de gènere que naturalitzi rols sexuals i reproductius. Per contra, el teoconservadorisme espanyol ha prioritzat el dret «sagrat» i «natural» dels pares sobre el dret a desenvolupar plenament la personalitat i la capacitat dels més joves per raonar autònomament qualsevol qüestions. L'argumentació conservadora, així, és obertament antiliberal.

Podria debatre's fins a quin punt aquells que, entre les files dels opositors, s'han autoqualificat com a liberals en el conflicte ciutadanista al nostre país, han utilitzat més l'argument liberal o el conservador, però la tradició filosòfica liberal contemporània, tal com es troba en autors com ara John Rawls o Richard Rorty, a poques coses es mostrarà tan poc inclinada com a la tutela sobrenatural, delegada en la jerarquia eclesial i en els pares, del judici²⁰. Ni hi ha una

19. La CE declara la «llibertat ideològica, religiosa i de culte» (art. 16.1) com un dret individual, amb la qual cosa entra en tensió amb l'esmentat article 27.

20. El liberal hauria de fugir espaordit davant declaracions com les del cardenal Tarcisio Bertone, secretari d'estat vaticà, quan es va sumar a la campanya contra l'educació per a la ciutadania, recordant, l'any 2009, que «és als pares a qui competeix per dret natural la tasca educativa», que atempta contra els «drets de les persones [...] l'hostilitat contra qualsevol forma de rellevància política i cultural de la religió; en particular, contra la presència de tot

única veritat ni ningú no pot pretendre el privilegi d'intuir-la, sinó és a costa de vulnerar drets individuals fonamentals. Aquesta posició, pluralista i fal·liberista, ja se sap, s'enfronta al problema de veure com aquests drets poden fonamentar els altres sense tenir, d'altra banda, un fonament previ, però, en qualsevol cas, renuncia a incloure entre les solucions a explorar la possibilitat d'un fonament transcendent.

No obstant això, hi ha una altra diferència important entre l'argument conservador i el progressista: en el tipus de qüestions que poden ser problematitzades. Si el conservador amb prou feines considerava que el 10% dels continguts d'educació per a la ciutadania era controvertit, i el 90% restant era assumible, des d'aquesta altra posició el 100% dels continguts hauria d'estar subjecte a escrutini i deliberació reflexiva. En el fons, el criteri de selecció d'aquest 10% del conservador no és més que conseqüència d'un pressupòsit paternalista, segons el qual els nens no són persones plenes i han de ser conformats d'acord amb l'ordre de gènere, sexual, reproductiu, racial i de classe dels seus pares. Per això és controvertit el model de família o de sexualitat, però no ho és el monarquisme constitucional, enfront del qual, segons la perspectiva d'esquerres, el ciutadanisme fomenta pur conformisme. Cal tenir en compte que, per posar-ne un exemple, al Regne Unit els continguts de la matèria anàloga en el seu projecte ciutadania van ser revisats perquè un pare va denunciar que la manera com el canvi climàtic era tractat en els materials didàctics era tendenciosa i coartava el dret fonamental del seu fill a no ser adoctrinat²¹. Per als crítics conservadors del ciutadanisme, d'altra banda, se sobreentén que el 90% restant de temes és aliè a l'àmbit de la moralitat, ja que no són «ideològics» en algun sentit fort, encara que tot convida a pensar que presumeixen que aquests temes són neutrals, bàsicament, perquè són compatibles amb la seva confessió.

Això no significa, malgrat tot, que la perspectiva progressista, en realitat, estigui oberta a considerar críticament la totalitat dels continguts. Òbviament, en aquest punt, més que d'una perspectiva, es tracta de dues. A la seva llista d'objectes controvertits, el liberal no sol tenir en compte l'individualisme, el propietarisme, el capitalisme o l'etnocentrisme. El progressista d'esquerres, encara que obre l'espectre de la crítica molt més, també assumeix certes posicions que no són revisades amb el mateix èmfasi que s'aplica al mercat, l'Estat burgès, la globalització o els programes d'educació per a la ciutadania dissenyats per «anostrar els nens en el que és políticament correcte i en les enganyalles de la ideologia dominant». Fernández, Fernández i Alegre, per exemple, es basen

símbol religiós en les institucions públiques», i que «quan l'Església parla de drets humans, no s'oblida de fonamentar-los en Déu. Aquests drets estan per damunt la política i també per damunt l'Estat nació». No obstant això, bona part de l'avantguarda anticciutadania s'ha autoqualificat com a liberal.

21. Vegeu Valdivielso (2011), especialment el capítol 2, per a un desenvolupament d'aquesta qüestió, on es mostra que el tractament sistemàticament donat a les qüestions ambientals als manuals és lluny de ser «neutral». No hauria de ser difícil mostrar el mateix per al cas de moltes altres qüestions tecnològiques, socials, culturals, econòmiques o polítiques.

en l'ideal kantian d'autonomia i de llei —al cap i a la fi, un apriorisme—, des del qual fan una crítica alhora de la democràcia i de les relacions socials sota el règim capitalista actual²².

La justificació d'una moral cívica en educació per a la ciutadania

Així, doncs, sembla que les sospites conservadores que el programa ciutadaniستا conté ideologia i que entra en contradicció amb el dret dels pares a formar els seus fills en les seves pròpies conviccions són encertades. Més discutible sembla la pretensió que les conviccions dels pares (catòlics) no siguin ideològiques o que pugui haver-hi algun tipus d'educació lliure de conviccions més o menys controvertides. Vegem com s'ha plantejat en el debat ciutadaniستا.

a) El consens valoratiu i institucional comú

Cal tenir en compte, en primer lloc, que la reforma ciutadaniستا seguia el corrent de les teories pedagògiques en voga. Els manuals educatius i les pedagogies dominants en l'ensenyament reglat, sota la influència, potser inconscient o indirecta, de les teories democràticoconsensuals més influents, com la de Habermas i Rawls (al cap i a la fi, la filosofia sí que té cert impacte en la societat), solen remetre's als valors del diàleg, la deliberació o la negociació raonada en cas de conflicte entre opinions, conviccions o valors. L'aula, d'aquesta manera, és un laboratori on s'aprèn a conviure sota un horitzó de pluralitat axiològica, ideològica i de formes de vida, que els continguts de les matèries i el quefer del docent no haurien de perdre de vista. Educació per a la ciutadania rema en aquesta direcció, amb la intenció de forjar a l'escola la disposició moral que requereix una societat democràtica: educar en valors cívics, la capacitat de crítica, el judici reflexiu i autònom i, per descomptat, el valor de la dissensió.

No obstant això, la normativa educativa fixa la pràctica deliberativa en certs punts d'ancoratge normatius definits com a objectius generals o competències bàsiques, constrenyent relativament l'ideal del pluralisme i estrenyent el terreny de joc del judici reflexiu. En el cas de la LOE i l'educació per a la ciutadania, per exemple, atenent les recomanacions europees, certs principis no només prevalen sobre uns altres, sinó que també són definits de maneres —inevitablement— particulars, la qual cosa no és obstacle perquè es propugnin, no ja com un punt de vista més, sinó com el marc en el qual els altres són avaluats.

Per exemple, els que regeixen —encara en aquest moment— en l'essència normativa de la LOE defineixen la capacitat crítica, una de les competències bàsiques, com el coneixement de la realitat contemporània, de forma multidimensional —social, cultural, política, tecnològica, ambiental—, inclosos «els

22. Això els fa assumir posicions més que controvertides en molts aspectes, com ara, per no anar més lluny, en el tractament de la figura de Sòcrates (2009: 91 i s.), al qual atribueixen la defensa d'una democràcia subjecta a l'estat de dret. Segueixo utilitzant el seu «contramanual» per mostrar la complexitat dels arguments contra l'educació per a la ciutadania, encara que convé tenir present que no es tracta d'un llibre de text de la matèria.

seus antecedents històrics i els principals factors de la seva evolució». A més, el principi de «la igualtat essencial dels éssers humans» ha de servir per «fomentar la igualtat efectiva de drets i oportunitats entre homes i dones, analitzar i valorar críticament les desigualtats existents i impulsar la igualtat real i la no discriminació de les persones amb discapacitat». El de la sostenibilitat ha d'«aferrar la sensibilitat i el respecte envers el medi ambient». D'altra banda, les assignatures d'educació per a la ciutadania assumeixen el protagonisme en el sentit de «rebutjar els estereotips i prejudicis que suposin discriminació», fomentar «la solidaritat, la cura a les persones dependents i l'ajuda als que estan desfavorits», com també la reflexió sobre «les característiques i els problemes fonamentals de les societats i del món global del segle XXI», inclosos «el procés de globalització i interdependència, [i] els principals conflictes del món actual, així com el paper dels organismes internacionals a l'hora de prevenir-los i resoldre'ls». Aquesta perspectiva global, a més, ha de servir per generar «un sentiment de ciutadania global compatible amb la identitat local». Aquesta constel·lació normativa es corona i s'obre amb el principi de la consciència cívica, definida com el fet d'«exercir la ciutadania democràtica i adquirir una consciència cívica responsable, inspirada en els valors de la Constitució espanyola i de la Unió Europea, així com els drets humans» (i els estatuts de les comunitats autònomes).

Per a una justificació adequada de la matèria, cal no només preguntar-se per què aquests principis i no uns altres, sinó si els valors constitucionals nacionals i europeus, i els drets humans, els assumeixen coherentment o no, i si sobre aquests i les institucions que els encarnen poden els alumnes exercir la seva capacitat crítica, i demanar-se si fomenten la igualtat, la solidaritat, la democràcia, la sostenibilitat ecològica, etc. (També podria analitzar-se si la definició dels principis és la millor possible, però, atès el caràcter genèric que tenen, i el fet que després els manuals i els docents poden definir-los amb més concreció, assumim que no són, en principi, coactius de la llibertat de consciència dels estudiants.) El que sospiten els filòsofs, i potser és la raó per la qual preferien les antigues denominacions d'ètica i filosofia a les d'educació ètico-cívica o educació per a la ciutadania i els drets humans, és que abans tenien més llibertat per fer aquestes preguntes a l'aula.

Les respostes de l'educació ciutadanista a aquests reptes apunten, en primer lloc, al fet que els principis són els millors per manejar el pluralisme. Per descomptat, paral·lelament, aquest discurs es refereix a un rerefons ulterior que inspira els principis o les competències bàsics, sota epígrafs com ara «ètica comuna», «moral comuna», «referent ètic comú» o «substrat ètic comú». Encara que sol ser més aviat descrit com una sèrie de valors cívics, abans que analitzat, es justifica en virtut de la seva universalitat —en què avantatja, per exemple, la moral catòlica. En segon lloc, a més, es referma en l'adhesió a les institucions democràtiques en la seva forma «liberal» actual, i la coincidència entre les seves variants internacionals i espanyola, encarnada en la Constitució espanyola de 1978, i la seva remissió compartida a l'horitzó axiològic comú. Encara més: es tendeix a assumir que el pluralisme no pot anar en detriment

del «consens valoratiu bàsic», ni soscavar el compromís ciutadà amb els poders públics i el sistema de govern.

La línia vermella enfront del pluralisme sol ser nítida, fins al punt que «la ciutadania no és opcional», com va dir la vicepresidenta primera del Govern, María Teresa Fernández de la Vega, l'any 2007, en ple debat sobre la matèria. Cal entendre en el seu context tanta contundència, quan Antonio María Rouco Varela, president de la Conferència Episcopal llavors, defensava que era educació per a la ciutadania, i no religió, el que havia de ser opcional. Amb tot, això no hauria d'eximir de fer front al problema de detenir la consciència cívica, la capacitat crítica o la igualtat essencial dels éssers humans allà on comencen les democràcies realment existents, la Constitució espanyola, l'anomenada «Constitució europea», el règim internacional de drets humans i l'ordre global en general. No obstant això, els intents per qüestionar el «consens valoratiu bàsic» de la ciutadania han estat sovint desqualificats, amb l'argument que porten a l'«anarquia», el «totalitarisme», el «nihilisme» o el «relativisme».

b) Els límits del consens bàsic ciutadania

La contenció del judici enfront d'aquest entramat institucional ens retorna al problema de veure quin és el suport del consens bàsic normatiu de mínims, però hi afegeix la dificultat de justificar si les institucions ho representen i ho articulen adequadament. Tant els valors com les institucions poden ser objecte del criticisme.

Respecte al primer problema, el ciutadanisme posa la línia vermella en la presumpcia superioritat dels valors cívics en l'àmbit públic a l'hora d'ordenar la convivència, encarnats en el règim de drets humans. Aquests valors expressen una ètica universalista que informa principis cívics, que són els que fan possibles, a més, les morals particulars²³. L'enfocament recorda el liberalisme polític de John Rawls, amb la seva «concepció política focal» de consens, sintetitzada en les essències constitucionals i les qüestions de justícia bàsica, «independent» de pressupòsits «metafísics» —o el que Rorty anomenava «prioritat de la democràcia sobre la filosofia»²⁴. En aquest sentit, és «de mínims», ja que s'eludeixen preconcepcions «prepolítiques» —com les conviccions religioses— que poguessin no ser compartides en les diferents visions que conviuen en una societat plural. Aquesta seria, a més, en gran mesura, la posició del Tribunal Suprem en la seva doctrina sobre educació per a la ciutadania.

En realitat, no obstant això, en el ciutadanisme, i malgrat la seva declaració d'intencions antifundacionista, sol dominar un pressupòsit kantiana de llei uni-

23. Segueixo la terminologia que, per exemple, utilitza José Antonio Marina (2007) al seu manual, encara que, en la filosofia moral contemporània, per influència del llenguatge anglosaxó, es reservi més aviat «ètica» per a les moralitats concretes i les concepcions de la bona vida, i «moral» per a l'horitzó objectiu normatiu. En tot cas, el llenguatge moral no està unificat en el ciutadanisme, i hi ha diferències en l'ús de cada autor. Vegeu, per exemple, Gregorio Peces-Barba et al. (2007).

24. Vegeu Rorty (1992) i Rawls (1996).

versal i de dignitat humana prescrites per una raó pràctica transcendent. Aquí sí que es deixa veure una diferència notable amb l'*aggiornamento* de la filosofia pràctica, que, seguint els corrents contemporanis, tendeix a assumir que els consensos són històrics, no transhistòrics, i la seva raó, immanent, no transcendent. En cas contrari, la moral de mínims no sembla tant un producte del ciutadà —o de la ciutadania, en termes intersubjectius—, com de la persona moral, concebuda en termes abstractes i subjectivistes. D'aquesta forma, la persona moral prescriu l'ètica de mínims, i el ciutadà n'és l'actor sobrevingut, no l'autor. Potser així s'explica la poca predisposició del ciutadanisme a revisar críticament els valors i les institucions que encarnarien l'ètica de mínims —el règim de drets humans i l'ordre constitucional—, ja que el dret preexisteix a la democràcia, i la moral, a la política. El ciutadà és producte i beneficiari de la democràcia, però no n'és el creador. La democràcia apareix, així, com una obra, sense autor, l'escenari i el guió de la qual ja vénen donats, i on la participació és més aviat una representació més que una activitat constituent del mateix ciutadà i instituïdora del consens valoratiu comú. Crec que la insistència a considerar el consens cívic en termes minimalistes reforça aquesta concepció estreta, formalista i conciliadora de la ciutadania i la democràcia.

L'estratègia d'assumir que la moral pública, cívica o política ha de ser de mínims té l'avantatge de l'universalisme: només és vàlida si està oberta a la persecució de qualssevol plans de vida compatibles amb els dels altres. No obstant això, el requisit de neutralitzar qualssevol creences substantives en termes ètics —l'anomenada «evitació epistèmica»—, en l'espai públic, ha de satisfer dues condicions: una, posar en suspens tota precomprensió; l'altra, motivar els ciutadans no només a respectar l'ordre cívic moral i institucional, sinó també a mantenir-lo i, fins i tot, a generar-lo.

Respecte a la segona condició, la doctrina del Tribunal Suprem va explicar que la moral de mínims no implica només el coneixement dels mecanismes formals dels poders públics i la indiferència, respectuosa però apàtica, respecte a les conviccions dels altres. La democràcia, va sostenir en la sentència, exigeix «una actitud positiva», «adhesió» als valors cívics, «fomentar sentiments i actituds que afavoreixin la seva vivència pràctica»²⁵. Per a altres qüestions, controvertides en la societat civil, hi cap la neutralitat i l'ensenyament de les diferents concepcions existents, però no respecte al coneixement i la vivència de la «moral cívica». El ciutadà està obligat a sentir la ciutadania i per al nen no pot haver-hi dispensa de les matèries que la fomentin. Com ja s'ha dit, aquest és el gran emperò dels objectors a l'educació per a la ciutadania, que envaïx la consciència dels alumnes, i que això és «adoctrinament». El Suprem, per contra, va rebutjar que una minoria pogués tenir poder de veto sobre l'ètica civil comuna —encara que sí sobre qualssevol altres continguts de l'ensenyament en cas de controvèrsia— i pogués amagar els nens de l'experiència cívica. Així, en el fons, no hi ha minimalisme moral quant a l'actitud envers

25. Tribunal Supremo (2009: 15).

l'ordre cívic, sinó que cal viure'l. Cal viure'l per adherir-s'hi, i en això consisteix el consens, en l'adhesió.

Aquesta espècie de naturalització del consens s'expressa també a la primera condició, el pressupòsit d'una ètica de mínims, neutral, més enllà de tota precomprensió. En termes pràctics, la pretensió del minimalisme moral i la neutralitat en assumptes controvertits per la via de la autocontenció serveix, d'una banda, perquè la moral privada adquireixi poder de veto en l'àmbit públic en els temes controvertits. D'una altra, serveix també per desplaçar a l'àmbit «no públic», i a equiparar, quant a la seva validesa, la pluralitat de visions que pugui haver-hi respecte a tot allò que no sintonitzi fàcilment amb el consens bàsic, i particularment amb el seu bastiment en les institucions. Però que el consens sigui neutral és lluny de ser evident. Costa pensar que termes com ara *consciència, crítica, igualtat, democràcia, sostenibilitat o globalització* puguin ser, si més no, intel·ligibles fora d'un marc discursiu, sostingut en concepcions, per confuses i contradictòries que puguin ser entre si, del que és un ésser humà, la societat, el medi ambient o la història —com poden ser els ideals de raó, dignitat de la persona i il·lustració del ciutadanisme kantian. En veritat, el consens sembla tant de mínims o de màxims com qualsevol altre. Simplement, és un altre, cívic, justificable no perquè és mínim, sinó per unes raons diferents.

Això es fa encara més visible des de la perspectiva institucional. Des del punt de vista de les institucions democràtiques, el temps juga en contra d'una visió acomodaticia i conciliadora de l'educació ciutadanista. En plena crisi econòmica, s'ha fet més palesa que mai la incongruència de les institucions amb el consens valoratiu bàsic que se suposa que representen: la forma d'estat, el sistema de partits, el model territorial, la relació entre els poders de l'Estat i la seva suposada independència, els canals de participació democràtica, els mecanismes de reforma constitucional, per no parlar de la relació entre l'Estat i la societat —les grans corporacions econòmiques, amb les seves portes giratòries, l'Església, els mitjans de comunicació o els agents socials— mostren, tant a nivell nacional com europeu, tals problemes de disseny, que proclamar una ciutadania que no pugui sotmetre a qüestió l'ordre institucional al qual educació per a la ciutadania reclama adhesió és qualsevol cosa menys democràtic. Es fa difícil acceptar que el sistema democràtic liberal hagi clausurat la ciutadania en un ordre «superior» que no pugui ser millorat substancialment, o que l'educació ciutadanista plantegi adequadament quina és la font dels valors cívics i com el judici crític pot projectar-s'hi a sobre. En veritat, s'està naturalitzant l'univers discursiu i el context històric que dona sentit concret als valors generals del consens cívic: la transició espanyola, la integració europea, el règim dels drets humans de la postguerra i el nou ordre mundial posterior a la Guerra Freda.

Ara bé, pot considerar-se que tot això afecta les qüestions controvertides, respecte a les quals l'educació ciutadanista ha de ser neutral: si es pot satisfer la igualtat de drets i d'oportunitats sota una monarquia o sense un estat del benestar fort; si es pot ser un ciutadà global, compatible amb la identitat local,

i alhora súbdit d'un estat i de la Unió Europea, les seves fronteres i els seus controls migratoris; si la globalització afecta la sobirania democràtica; si els mecanismes de participació fracassen a l'hora de transmetre i traduir la voluntat popular, etc.²⁶, serien problemes que l'educació ciutadana podria plantejar de forma oberta. Encara més: només podrien ser plantejats de manera democràtica des del mateix consens cívic. Serien «els valors constitucionals i els drets humans», les «essències», les que formen el consens, i les que poden inspirar un dissens democràtic sobre les institucions. Aquesta seria la resposta de l'educació ciutadana.

No obstant això, si aquesta és la manera com el conflicte entre els valors cívics i les institucions pot ser resolt des de l'educació ciutadana, caldria revisar a fons la matèria d'educació per a la ciutadania. Caldria suavitzar, si més no, el compromís amb l'actual ordre institucional, revisant la normativa i els manuals, fins i tot la nomenclatura de les assignatures. A més, caldria problematitzar-lo com qualsevol altra qüestió considerada controvertida, de manera que els alumnes poguessin conèixer diferents formes possibles d'estat, de construcció europea, de globalització, de mercat, de democràcia, etc., i reflexionar-hi lliurement, al mateix nivell en què l'esperit original de la reforma educativa els obria el ventall de la família, el gènere o la sexualitat. Probablement ajudaria a això que, també, tornant a un perfil més filosòfic que jurídicoinstitucional, la matèria tingués més autonomia, almenys la que es reclama avui dia per a l'assignatura de religió. En aquest cas, a més, podria plantejar-se no solament el problema de la relació entre les institucions i el consens cívic, sinó el del consens cívic en si, els requisits que hauria de satisfer per ser considerat legítimament un consens —quins requisits hauria de satisfer l'adhesió—, quina és la font del seu paquet de valors i el perquè d'aquests valors i no uns altres. Potser així els alumnes podrien treballar amb conceptes més amplis i oberts de democràcia i de ciutadania, i fins i tot replantejar-se la llista de valors cívics. És probable fins i tot que, si es fomenta i s'aplica la seva capacitat crítica en parlar de les institucions, més d'un es plantegi que la «indignació» es podria afegir a la llista de virtuts bàsiques del ciutadà democràtic.

Conclusions: Més ciutadania, no menys

Amb el projecte de LOMQE i els canvis que comporta, l'espai de la formació en valors en l'ensenyament reglat és redefinit. En gran mesura, com a conseqüència de la pressió teològicoadministradora contra educació per a la ciutadania, aquesta redefinició es tradueix en un buidament de continguts i en una dispersió curricular pel costat de la formació en valors cívics, com també en una reconquesta de posicions pel costat dels valors confessionals catòlics. Para-

26. En el seu vot particular a la sentència del Suprem, el magistrat Manuel Campos incloua entre les qüestions controvertides «la valoració crítica de la divisió social del treball, la identificació dels principals serveis públics que hagin de garantir les administracions, la distribució de la renda». Vegeu Tribunal Supremo (2009: 69).

doxalment, una matèria orientada a formar en el consens valoratiu bàsic de la nostra societat ha servit, al final, per fer visible fins a quin punt aquest consens no existeix.

En la nostra revisió de l'argument conservador contra l'educació ciutadana hem vist com els pressupòsits fundacionistes servien per articular la demanda d'una educació cívica de mínims en què els temes controvertits són neutralitzats i, alhora, l'acceptació acrítica de l'entramat institucional vigent. Hem vist també com el model ciutadana sotmès a la fustigació conservadora afirmava amb determinació, per contra, un univers moral cívic independent de fonaments «no públics», sense arribar, no obstant això, a projectar-ho consegüentment sobre el suposat consens bàsic, ni sobre les seves institucions. En part, això és resultat d'assumir també un enfocament minimalista. De resultes d'això, educació per a la ciutadania destil·la una concepció formal de democràcia i una actitud acomodaticia envers les seves institucions.

En definitiva, pot concloure's que, si cal encoratjar una ciutadania proactiva i reflexiva, el que sembla que faria falta no és menys educació cívica, sinó més; si del que es tracta és d'encoratjar la capacitat de judici crític, el que sembla convenient seria més aviat un altre tipus d'educació cívica, afuixar la pressió conciliadora del ciutadanisme envers aquestes institucions i retornar a les assignatures de formació en valors l'autonomia relativa que tenien envers elles.

Amb la reforma educativa en marxa, això serà molt més difícil.

Referències bibliogràfiques

- BEDERA, M. (2013). «Bajo palio». *Eldiario*, 15 de febrer.
- BEDOYA, J. G. (2009). «Los obispos, los grandes derrotados». *El País*, 29 de gener.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004: Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática*. DGIV/EDU/CIT, 38.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C.; FERNÁNDEZ LIRIA, P. i ALEGRE ZAHONERO, L. (amb il·lustracions de Miguel Brieva) (2009). *Educación para la ciudadanía: Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*. Madrid: Akal.
- «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación». BOE, 106, 4 de maig, disposició 7899, 17158-17207.
- MARINA, J.-A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: SM.
- (2013). «Es conveniente enseñar filosofía en las escuelas». *Jot Down*, 1, 10 de gener.
- MECD - MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). *Proyecto de Ley para la Mejora de la Calidad Educativa*, 17 de maig.
- NOGUERA, Trinidad (2013). «La ciudadanía y los viajes de San Pablo». *Eldiario*, 20 de juny.
- PARLAMENTO EUROPEO / CONSEJO DE EUROPA (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa de 18 de diciembre de 2006*

- sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diari Oficial de la Unió Europea, 2006/962/CE.
- PECES-BARBA, G. et al. (2007). *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. Madrid: Espasa.
- RAWLS, J. (1996). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- RORTY, R. (1992). «La prioridad de la democracia sobre la filosofía».
A: VATTIMO, G. (coord.). *La secularización de la Filosofía: Hermenéutica y posmodernidad*. Barcelona: Gedisa, 31-62.
- TRIBUNAL SUPREMO (Pleno de la Sala de lo Contencioso-Administrativo) (2009). *Sentencia de 11/02/2009 Educación para la ciudadanía. Inexistencia de un derecho a la objeción de conciencia*. Recurs 905/2008.
- VALDIVIELSO, J. (2011). *Ciudadanos, naturalmente: Reciclar los valores cívicos en clave ecológica*. Barcelona: Horsori.

Joaquín Valdivielso Navarro és professor titular d'universitat de l'àrea de Filosofia Moral al Departament de Filosofia i Treball Social de la Universitat de les Illes Balears (UIB). El seu perfil docent gira al voltant de la història de les idees polítiques i la filosofia política contemporània, mentre que el perfil investigador se centra en la teoria crítica de la societat, la bioètica i l'ètica i la política del medi ambient. Recentment, ha editat compilacions de les obres d'André Gorz (*Crítica de la razón productivista*, 2008) i Nancy Fraser (*Dilemas de la justicia en el siglo XXI*, 2011), traduït *Ciudadanía y medio ambiente* (2010), d'Andrew Dobson, i publicat, entre d'altres, *Ciudadanos, naturalmente* (Horsori, 2012).

Joaquín Valdivielso Navarro is Senior Lecturer of Moral Philosophy at the Department of Philosophy and Social Work at the University of the Balearic Islands (UIB). His teaching profile deals with the history of political ideas and contemporary political philosophy, while his research profile focuses on Critical Theory of society, bioethics and ethics and politics of the environment. He has recently published compilations of André Gorz's (*Critique of Productivist Reason*, 2008) and Nancy Fraser's works (*Dilemmas of justice in the 21st Century*, 2011), translated Andrew Dobson's *Citizenship and Environment* (2010), and published, among others, *Naturally, Citizens* (2012).
