

SISTEMA

224

CARLOS RICO

**Educación para la Ciudadanía: argumentos para
una defensa liberal de la asignatura**

Educación para la Ciudadanía: argumentos para una defensa liberal de la asignatura

Education for Citizenship: arguments for a liberal defense of the subject

Carlos Rico
crisomotos@gmail.com

RESUMEN

La asignatura de Educación para la Ciudadanía aprobada en la pasada legislatura abrió una fuerte polémica con la Iglesia Católica y otros sectores conservadores de la sociedad española. La controversia todavía perdura. Los detractores de esta disciplina argumentan que la formación moral de los escolares es una competencia exclusiva de sus familias, por lo que la intervención del Gobierno en este ámbito constituye una imposición de tipo totalitario. En el fondo de este debate subyace la compleja relación entre las esferas de lo público y lo privado en la democracia liberal. ¿Está legitimado un gobierno democrático para establecer una determinada moral pública? ¿Cuál debe ser su contenido? ¿Son aceptables las objeciones de conciencia a la asignatura basadas en creencias de tipo religioso? El artículo aborda estas cuestiones para defender la coherencia de Educación para la Ciudadanía con los fundamentos del liberalismo político.

Palabras clave: educación cívica, pluralismo, deliberación pública, liberalismo político.

ABSTRACT

The enforcement of Education for Citizenship into the Spanish school system has given rise to a strong controversy with the Catholic Church and other conservative actors of the Spanish society. The dispute still pends. These actors have claimed that the moral education of students is an exclusive realm of families, so that any public intervention on this issue constitutes a totalitarian imposition. Underlying this debate is the complex relation between public and private spheres within liberal democracy. Is a democratic government legitimated to establish a specific public morality? If so, with what content? Are religious beliefs an acceptable basis for conscientious objection to this subject? The article tackles these issues in order to defend the coherence of Education for Citizenship with the foundations of political liberalism.

Key words: civic education, pluralism, public deliberation, political liberalism.

La consolidación de la democracia liberal implica la asunción del conflicto ideológico como una condición inherente al pluralismo en condiciones de libertad política y social¹. En este sentido, la controversia en torno a la enseñanza escolar de Educación para la Ciudadanía permite trascender lo concreto del caso español para ilustrar el debate sobre los límites del pluralismo en un sistema liberal-democrático.

¹ John Rawls, *Political Liberalism*, Columbia University Press, Nueva York, 1993, pág. 36.

El presente artículo expone las razones que llevan a defender la legitimidad de Educación para la Ciudadanía desde una perspectiva liberal. Para ello, en su primera parte, identifica las principales críticas contra esta disciplina. A continuación, se señalan las razones que justifican tanto los contenidos sustantivos de la materia como la competencia del Estado democrático respecto a la educación cívica de los alumnos. Para concluir, el artículo rechaza que la protección de la libertad ideológica ampare la objeción de conciencia a la nueva disciplina.

Aunque la polémica española tiene un marcado componente jurídico en base a interpretaciones sobre artículos concretos del texto constitucional, la perspectiva de análisis empleada es teórico-política. Por ello, si bien puede converger parcialmente con razonamientos legales expuestos en el caso español, el artículo no pretende ofrecer una solución jurídica a la controversia, sino reflexionar sobre los límites de la libertad ideológica en un marco de pluralismo político.

ORÍGENES DE UNA INESPERADA POLÉMICA

En 2006, el Gobierno socialista introdujo una nueva materia en el currículo escolar bajo la denominación de Educación para la Ciudadanía (en adelante EpC). La incorporación de esta materia en los planes de estudio se hizo al amparo de la *Recomendación (2002) 12* del Consejo de Europa, la cual aconseja a los Estados miembros «que hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de las políticas y reformas educativas»². Entre los objetivos y contenidos pedagógicos de esta educación se mencionan «la educación cívica, la educación política o la educación relativa a los derechos humanos»³.

Siguiendo estas orientaciones, la nueva Ley de Educación incorporó la EpC con carácter obligatorio a lo largo del ciclo en la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Según la referida Ley, la finalidad de las asignaturas que desarrollan EpC «consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global»⁴.

La nueva materia pretende proporcionar a los alumnos una comprensión histórica y filosófica de la democracia como forma de convivencia respetuosa con el pluralismo social, así como contenidos sobre «los derechos, deberes y libertades que garantizan los

² *Recomendación (2002) 12* del Comité de Ministros del Consejo de Europa, pág. 3.

³ *Ibid.*, pág. 6. Además, la Recomendación anima a «fomentar los enfoques y acciones multidisciplinares que combinen la educación cívica y política con la enseñanza de la historia, la filosofía, las religiones, las lenguas, las ciencias sociales y todas las disciplinas que tienen que ver con aspectos éticos, políticos, sociales, culturales o filosóficos en su propio contenido o en las opciones o consecuencias que implican para una sociedad democrática» y a «combinar la adquisición de conocimientos, actitudes y competencias, dando prioridad a los que reflejan los valores fundamentales a los que el Consejo de Europa concede especial importancia, en particular los derechos humanos y el Estado de Derecho».

⁴ *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación (BOE n° 106, de 4 de mayo de 2006, pág. 17163).

regímenes democráticos, las teorías éticas y los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana [...]»⁵.

Con todo, tanta o más importancia que los contenidos concretos tienen las competencias y habilidades que EpC busca desarrollar entre los estudiantes. Así, la nueva materia se propone que la juventud aprenda a convivir en una sociedad plural, adquiriendo virtudes cívicas como la cooperación, la tolerancia, el respeto crítico por los modos de vida distintos y la dignidad humana como elemento básico de la convivencia. Para ello se estima fundamental el fortalecimiento de actitudes de debate, diálogo y resolución no violenta de los conflictos. También se incide en el análisis crítico de la información proporcionada por los medios de comunicación. En última instancia, se busca que los alumnos desarrollen la iniciativa personal necesaria para «un juicio ético propio basado en los valores y prácticas democráticas» desde el que posicionarse ante los dilemas morales, identificando estereotipos o prejuicios que puedan favorecer situaciones de marginación, discriminación e injusticia social⁶.

En principio, se preveía que EpC fuese aceptada sin dificultad por la sociedad española, dadas las recomendaciones del Consejo de Europa y la existencia de materias similares en países europeos de distinto signo político⁷. Sin embargo, desde antes de su aprobación definitiva, la nueva disciplina cosechó un profundo rechazo entre sectores conservadores de orientación católica, con el argumento de que excedía la enseñanza de los principios democráticos para adoctrinar a los niños en una ideología acorde con los valores del Gobierno socialista. El rechazo de estos colectivos, con la Conferencia Episcopal al frente, se centraba especialmente en el tratamiento de aspectos relativos a la orientación sexual, el género y el modelo de familia, los cuales entendían contrarios a la moral católica. Según esta perspectiva, EpC vulneraba la libertad de los padres a educar a sus hijos en conformidad con sus convicciones morales o religiosas.

Alentado por el Foro Español de la Familia, el rechazo a EpC se extendió al principal partido de la oposición, el Partido Popular, quien convirtió la polémica en *casus belli* contra el Gobierno. La principal línea de enfrentamiento era que la materia imponía una moral de Estado contraria al pluralismo ideológico y a la neutralidad de los poderes públicos, principios ambos amparados por la Constitución española.

La confrontación fue creciendo con encendidas declaraciones públicas, hasta el punto de llegarse a afirmar por Antonio Cañizares, vicepresidente de la Conferencia Episcopal, que «quien enseña Educación para la Ciudadanía colabora con el mal»⁸. Como consecuencia, antes de su implantación definitiva, EpC resultó estigmatizada ante la opinión pública. Animadas por los llamamientos al boicoteo efectuados desde cargos eclesiásticos, grupos católicos en Internet y medios de comunicación conservadores, algunas Comunidades Autónomas gobernadas por el PP emplearon sus competencias educativas para desvirtuar la aplicación de la normativa estatal y distorsionar el sentido de la materia⁹. En paralelo, las reiteradas invitaciones a la objeción de conciencia a EpC provocaron una considerable demanda de solicitudes de exención entre padres de alumnos.

⁵ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE n° 5, de 5 de enero de 2007, pág. 715).

⁶ *Ibid.*, págs. 717-718.

⁷ Véase al respecto VV.AA, *Citizenship Education at School in Europe*, Eurydice, Madrid, 2005. http://www.refernet.org.cy/publications/Cedefop/Pdfs/Ced-Eyr/Citizenship_04EN.pdf.

⁸ ABC.es, 26 de junio de 2007, disponible en http://www.abc.es/bemeroteca/historico-26-06-2007/abc/Sociedad/cañizares-quien-enseña-educacion-para-la-ciudadania-colabora-con-el-mal_1633934979310.html.

⁹ *El País*, 15 de marzo de 2008, pág. 32.

La controversia derivó en un conflicto respecto a la constitucionalidad de la disciplina. Sin embargo, el tratamiento judicial de la cuestión no hizo sino aumentar la polémica. Mientras que algunas sentencias declararon que EpC vulneraba la libertad ideológica y la competencia de los padres respecto a la formación moral de sus hijos, reconociendo el derecho a la objeción de conciencia, otras, por el contrario, declararon su conformidad jurídica y rechazaron tal posibilidad. El asunto motivó varios recursos ante el Tribunal Supremo que, en febrero de 2009, denegó la objeción de conciencia a la asignatura, señalando que la misma no adoctrina ni vulnera la libertad ideológica y religiosa reconocida por la Constitución Española¹⁰. Sin embargo, los colectivos opuestos a EpC plantearon nuevos recursos ante el Tribunal Constitucional y anunciaron su intención de llegar hasta el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, con lo que actualmente la polémica continúa a la espera de un cierre definitivo.

Hasta aquí un debate que puede resumirse en torno a tres argumentos:

1. Que la implantación obligatoria de la citada materia vulnera el pluralismo ideológico y la neutralidad de los poderes públicos, en tanto que inculca a los alumnos doctrinas morales sustantivas que pueden entrar en contradicción con creencias fundamentales del individuo (de tipo religioso u otro).
2. Que la formación moral de los alumnos es una competencia exclusiva de sus padres, en la cual los poderes públicos no pueden interferir.
3. Que la objeción a EpC amparada en la libertad de conciencia es legítima, en virtud de la protección constitucional del pluralismo ideológico.

EL FUNDAMENTO LIBERAL COMO LÍMITE AL PLURALISMO IDEOLÓGICO

El argumento transversal a todas las críticas contra EpC es que sus contenidos vulneran la libertad ideológica, religiosa o de conciencia al pretender imponer a los alumnos una determinada moral cívica por encima de su moral personal. Así, el Foro Español de la Familia señala que la asignatura no es aceptable «porque da por supuesto que existe una ética cívica, distinta de la personal, que el Estado puede enseñar e imponer a través del sistema educativo y al margen del derecho de los padres a la educación moral de sus hijos. Esta ética dimanaría del ordenamiento jurídico vigente (declaraciones de derechos humanos, Constitución, Estatutos de autonomía y leyes) y sería tan cambiante como éste»¹¹.

De esta argumentación se desprende que, para los opositores a EpC, los poderes públicos deben mantener una rigurosa neutralidad ideológica respecto a la «ética personal arraigada en la tradición moral en que cada uno se inserta voluntariamente». En coherencia con esta posición, se señala que EpC «presenta los procedimientos formales de la de-

¹⁰ El 11 de febrero de 2009, el Tribunal Supremo falló sobre los recursos de casación presentados contra tres sentencias del Tribunal Superior de Justicia de Asturias y una sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, las cuales resolvían de forma contraria la controversia respecto a la objeción de conciencia a EpC. Sentando la jurisprudencia al respecto, el Tribunal Supremo revocó la decisión del tribunal andaluz, estableciendo que no existía el derecho a la objeción en los casos planteados.

¹¹ Benigno Blanco y Raúl García, «Educación para la Ciudadanía: Los contenidos inaceptables», en *Foro Español de la Familia*, 2007, págs. 1-14. Texto consultado el 23 de septiembre de 2008 en <http://www.forofamilia.org/modules.php?name=Noticias&file=printpdf&sid=347>.

mocracia como fuente de valor ético» olvidando que «los procedimientos democráticos, son sólo eso: procedimientos»¹².

¿Significa esto que la democracia carece de valores sustantivos?, ¿debe entenderse que cualquier posición moral es igualmente legítima en el espacio público?

Que la democracia no es sólo un procedimiento se desprende de su fundamento liberal. Establecer límites constitucionales a la decisión democrática en una serie de materias que afectan a la libertad e igualdad de los individuos supone admitir implícitamente la existencia de un criterio sustantivo de corrección¹³. En este sentido, la consideración de los individuos como libres e iguales constituye una premisa deontológica sobre la que la democracia liberal fundamenta su edificio normativo, sustanciado en un principio de autonomía por el cual

«individuals should be free and equal in the determination of the conditions of their own lives; that is, they should enjoy equal rights (and, accordingly, equal obligations) in the specification of the framework which generates and limits the opportunities available to them, so long as they do not deploy this framework to negate the rights of others»¹⁴.

Desde esta perspectiva, la maximización de la autonomía individual constituye el núcleo moral de la democracia liberal¹⁵. Los procedimientos democráticos contienen valores sustantivos que desarrollan la autonomía de los individuos cuando permiten que éstos sostengan sus propios intereses, al tiempo que incentivan condiciones cognitivas para que puedan reexaminarlos y, en su caso, corregirlos por otros más cercanos a sus auténticas necesidades¹⁶.

En esta interpretación de la democracia como desarrollo de capacidades¹⁷ se trata de conseguir las condiciones para que los individuos puedan escoger los fines que deseen, siempre que se trate de preferencias producto de una elección consciente, racional y no manipulada. Por esta razón, las garantías liberales son consustanciales al procedimiento democrático, ya que permiten desarrollar un juicio político de calidad a partir del libre intercambio de información y argumentos¹⁸.

En este punto, la opción por los derechos y libertades básicos reside en su carácter de medio para maximizar la autonomía de los individuos cualquiera que sean sus ideas particulares del bien y sus consiguientes proyectos vitales¹⁹. Asegurar constitucionalmente

¹² *Ibid.*, pág. 8.

¹³ Jürgen Habermas, «Constitutional Democracy: A Paradoxical Union of Contradictory Principles?», *Political Theory* 29, 2001, págs. 766-781.

¹⁴ David Held, *Models of Democracy*, Polity Press, Cambridge, 1987, pág. 271.

¹⁵ A este respecto, Ramón Vargas-Machuca y Aurelio Arteta, «La justificación de la democracia», en Aurelio Arteta (ed.), *El saber del ciudadano*, Alianza, Madrid, 2008, págs. 138-139.

¹⁶ Mark Warren, «What Should We Expect from More Democracy: Radically Democratic Responses to Politics», *Political Theory* 24, 1996, pág. 264.

¹⁷ Véase Crawford Macpherson, *La democracia liberal y su época*, Alianza, Madrid, 1982, cap. III.

¹⁸ Jürgen Habermas, *op. cit.*, 2001, pág. 771. Es la falibilidad del conocimiento humano lo que justifica el libre intercambio de opiniones y argumentos como forma de descubrir las mejores respuestas. Para ello, hay que desarrollar condiciones capaces de estimular la competencia política de los ciudadanos, el autoaprendizaje y la educación cívica mediante la información, la controversia y la deliberación pública. En este sentido, véase John Stuart Mill, *Utilitarianism, On Liberty, Considerations on Representative Government*, J. M. Dent & Sons Ltd, Londres, 1980, págs. 78-82.

¹⁹ John Rawls, *op. cit.*, 1993, págs. 180-181.

los derechos y libertades fundamentales significa sacarlos del debate público, de modo que las posiciones contrarias a los mismos puedan ser legítimamente rechazadas. Ello por cuanto que esos derechos son necesarios en cualquier plan racional de vida.

Esta concepción política no es meramente procedimental. Sus principios de justicia son sustantivos, al igual que sucede con sus concepciones del individuo y la sociedad. Como aducen los detractores de EpC, «no se define la ética por mayorías y minorías»²⁰. Antes bien, la autonomía de individuos libres e iguales introduce un criterio moral sustantivo desde el que juzgar la corrección de las preferencias expuestas en el espacio público. Precisamente por ello, es legítimo y necesario educar a los futuros ciudadanos en el respeto a los derechos fundamentales de las personas, lo cual significa rechazar doctrinas, ideologías, actitudes, prejuicios o estereotipos que menoscaban el valor de la autonomía individual²¹. Este es el límite del pluralismo ideológico en una democracia liberal.

Por tanto, es cierto que EpC trata de formar una conciencia moral en el espacio público. En este sentido, no se trata de una materia neutral. Pero se trata de una conciencia moral acorde con los valores esenciales de la democracia liberal, la cual no es neutral respecto a ideologías contrarias a la autonomía de los individuos, como tampoco es neutral la Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 2.1) o la Constitución española (art. 14) cuando prohíben cualquier tipo de discriminación en el disfrute de los derechos y libertades por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Desde esta óptica, no estamos ante una materia ideológicamente sesgada o, mejor dicho, sesgada más allá de la defensa de los valores fundacionales de la democracia liberal.

No se puede sostener que los contenidos de EpC, tal y como están descritos por la legislación que regula la disciplina, vulneran el pluralismo ideológico²². Antes bien, los principios que desarrolla son base y garantía de ese pluralismo. Los opositores a EpC distorsionan el sentido de la misma cuando afirman que politiza la educación al imponer las respuestas de una determinada ideología respecto a temas controvertidos. Las asignaturas de EpC introducen debates sobre temas como la globalización, la exclusión social, los servicios públicos, etc., pero lo hacen desde un enfoque abierto y reflexivo, sin pretender imponer un cuerpo legislativo concreto como moral pública inmutable.

El objetivo de la disciplina es que los valores de autonomía y reciprocidad, presentes en la democracia y los derechos humanos, orienten el juicio de los alumnos a la hora de desarrollar una ética personal desde la que evaluar críticamente los conflictos existentes en la sociedad. En última instancia, la mayor garantía contra el adoctrinamiento ideológico es el debate racional y abierto a todos los puntos de vista que inspira el sentido general de la asignatura²³. Su finalidad es enseñar a los alumnos a pensar por sí mismos, reflexionando sobre los valores que fundamentan la convivencia democrática.

²⁰ Benigno Blanco y Raúl García, *op. cit.*, 2007, pág. 8.

²¹ En coherencia con lo expuesto, uno de los objetivos de EpC es «identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia» (Real Decreto 1631/2006, BOE n° 5, de 5 de enero de 2007, pág. 718).

²² Así lo estimó también el Tribunal Supremo al resolver sobre la controversia (STS de 11 de febrero de 2009, sobre el recurso n° 905/2008, fundamentos sexto y séptimo).

²³ Gregorio Peces-Barba, *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*, Espasa, Madrid,

LA EDUCACIÓN CÍVICA COMO CUESTIÓN PÚBLICA

La segunda crítica contra EpC entra de lleno en la relación normativa que debe existir entre la moral pública y privada en una democracia liberal. Los grupos contrarios a la materia alegan que la formación moral de los escolares es una competencia exclusiva de sus padres en la que el Estado no puede intervenir. Frente a este planteamiento resulta conveniente argumentar en dos etapas. En primer lugar, hay que mostrar que no nos encontramos ante una cuestión privada en la que los padres tengan competencia exclusiva. En segundo lugar, una vez establecido su carácter público, hay que mostrar que una argumentación contra EpC basada exclusivamente en razones religiosas no satisface el criterio epistemológico de la razón pública y, por tanto, constituye una vulneración de la reciprocidad que se deben ciudadanos libres e iguales en una sociedad plural.

Con respecto a la primera cuestión, resulta evidente que existe un interés público en formar ciudadanos con sentido del juicio crítico y conocimiento de los fundamentos de la democracia, al margen de las creencias morales que puedan mantener en privado. En tanto que los escolares son futuros ciudadanos que van a compartir el espacio público con otros semejantes, el Estado, como encarnación de la sociedad democrática, tiene derecho a educar en una serie de valores fundamentales para la convivencia²⁴. No existen garantías de que, en el ámbito familiar, los padres transmitan a sus hijos los elementos para desarrollar un juicio crítico o una moral favorable a la autonomía personal y los derechos humanos.

La segunda parte de la argumentación exige profundizar en el significado de la razón pública en la democracia liberal. La reciprocidad inherente a la idea democrática exige poder justificar con razones aceptables ante los demás ciudadanos las decisiones colectivas que nos vinculan a todos²⁵. Según este planteamiento, los individuos son razonables cuando, con independencia de sus visiones particulares del bien, se comprometen a perseguir sus intereses respetando principios de cooperación equitativa que los demás ciudadanos pueden aceptar. De este compromiso moral se deriva la exigencia de intercambiar públicamente las razones con las que construir los términos de lo equitativo, esto es, para determinar conjuntamente un marco de cooperación social o concepción pública de la justicia²⁶.

Una vez acordada, esta concepción de la justicia establece los criterios con los que juzgar la legitimidad de las pretensiones ciudadanas en el espacio público. Surge así un deber moral de exponer ante los semejantes cómo los planteamientos defendidos pueden fundarse en valores públicamente acordados, de forma que cada uno pueda razonablemente esperar que los demás acepten tales planteamientos como coherentes con su propia libertad e igualdad. Así, la concepción pública de la justicia establece no sólo un contenido sustantivo relativo a derechos básicos, sino también un criterio de evaluación de los

2007, págs. 27-28. También a este respecto Alfonso Ruiz Miguel, «Educación, escuela y ciudadanía», en *Claves de Razón Práctica* 171, 2007, pág. 71.

²⁴ A este respecto, Aurelio Arteta, «Aprender democracia, ¿por qué?», en Aurelio Arteta (ed.), *El saber del ciudadano*, Alianza, Madrid, 2008, págs. 52-54. También de esta forma se ha pronunciado el Tribunal Supremo (STS de 11 de febrero de 2009, sobre el recurso nº 905/2008, fundamento sexto).

²⁵ Joshua Cohen, «Democratic Ideals and Substantive Values: Dahl on Democracy», *The Journal of Politics* 53, 1991, págs. 221-225. También Ramón Vargas-Machuca y Aurelio Arteta, *op. cit.*, 2008, págs. 134-137.

²⁶ Amy Gutmann y Dennis Thompson, *Democracy and Disagreement*, Harvard University Press, Cambridge, 1996, pág. 2. También John Rawls, *op. cit.*, 1993, págs. 34-35.

argumentos esgrimidos. En el espacio público sólo valen argumentos razonables, esto es, coherentes con los principios de la razón pública compartida.

Sin embargo, algunos grupos podrían argumentar que su acercamiento a la realidad conduce a un criterio de razonabilidad diferente al establecido por la mayoría²⁷. Así, aun asumiendo el compromiso de todos en torno a la razón pública, podría persistir el desacuerdo sobre qué deba entenderse por «razonable» y cómo descubrirlo²⁸. Desde esta perspectiva, el pluralismo razonable carecería de sustantividad²⁹.

En este punto, la epistemología empleada se convierte en un elemento clave. Dentro de un marco de pluralismo razonable, las reglas de la lógica racional y la evidencia empírica constituyen el paradigma epistemológico prioritario, dada su coherencia con el compromiso de fijar términos equitativos de cooperación social. Los principios de la razón pública determinan las líneas para que la indagación pública sea informada y razonable, tanto respecto a las reglas para evaluar la evidencia como a las reglas que determinan el sentido común y la aceptación de los métodos y resultados de la ciencia³⁰. Esas líneas orientativas deben determinarse «en relación con las formas de razonamiento y argumentación accesibles a la ciudadanía en general»³¹. De este modo, los criterios de justificación empleados a la hora de argumentar una posición pueden ser sometidos a escrutinio público.

¿Cómo se concreta esta reflexión teórica en la controversia sobre EpC?

Los problemas que determinadas demandas de excepción religiosa plantean en el espacio público ilustran el debate en torno a los límites de la tolerancia³² y las implicaciones epistemológicas de la razón pública. En este tipo de casos, ciertos individuos plantean el respeto a sus convicciones religiosas como un argumento legítimo para justificar excepciones a la norma democrática que resulta de obligado cumplimiento para los demás³³. Sin embargo, esta posición no aclara cómo proceder cuando el establecimiento de excepciones religiosas afecta al resto de ciudadanos.

La libertad de conciencia es irrestricta en el ámbito de lo privado en tanto que sus consecuencias no afecten más que a su titular y, en este sentido, no constituyan una cues-

²⁷ Thomas Christiano, «The Significance of Public Deliberation», en J. Bohman y W. Rehg (ed.), *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics*, MIT Press, Cambridge, 1997, págs. 243-277.

²⁸ James Bohman, *Public Deliberation. Pluralism, Complexity, and Democracy*, MIT Press, Cambridge, 1996, págs. 74-75.

²⁹ El problema residiría en la imposibilidad de establecer una concepción política razonable en total aislamiento de otras consideraciones epistemológicas que rozan lo existencial para quien las mantiene. A este respecto, Gerald Gaus, «Reason, Justification, and Consensus: Why Democracy Can't Have It All», en J. Bohman y W. Rehg (ed.), *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics*, MIT Press, Cambridge, 1997, págs. 205-242.

³⁰ John Rawls, *op. cit.*, 1993, pág. 224.

³¹ *Ibid.*, pág. 162.

³² Sobre los límites de la tolerancia véase Rafael Del Aguila, «La tolerancia», en Aurelio Arteta, Elena García Guitián y Ramón Máiz (eds.), *Teoría política: poder, moral, democracia*, Alianza, Madrid, 2003, págs. 372-380. Véase igualmente Aurelio Arteta, «La tolerancia y sus riesgos», en Aurelio Arteta (ed.), *El saber del ciudadano*, Alianza, Madrid, 2008, págs. 361-366.

³³ El conflicto entre la moral individual y la regulación de materias sensibles en la esfera pública ha sido especialmente abordado en Estados Unidos, donde las demandas de excepción religiosa han provocado intensos debates sobre los límites de la tolerancia. Véase William Galston, «Diversity, Tolerance, and Deliberative Democracy», en S. Macedo (ed.), *Deliberative Politics. Essays on «Democracy and Disagreement»*, Oxford University Press, Oxford, 1999, págs. 39-48. Igualmente, Amy Gutmann y Dennis Thompson, *op. cit.*, 1996, págs. 63-69.

ción política. Por el contrario, cuando esa moral religiosa (o de otro tipo) se esgrime para que produzca efectos en el ámbito público, el escrutinio de la razón pública pasa a ser del todo legítimo por el respeto que los demás semejantes, individuos libres e iguales, merecen. Y en el ámbito público, a diferencia de la flexibilidad que puede existir en la esfera privada, la única manera imparcial de determinar la razonabilidad de tales creencias es un juicio sobre su racionalidad, coherencia lógica o, cuando menos, verosimilitud.

En este sentido, la razón pública tiene un contenido sustantivo que no es neutro respecto a modos de razonamiento basados en premisas ilógicas, opuestos a las más elementales formas de evidencia y justificación o que obligan a los demás a adoptar un punto de vista sectario para comprender sus planteamientos³⁴. En la medida en que las demandas de excepción religiosa se basan sobre premisas como la obligatoriedad de una conducta revelada sobrenaturalmente entran en contradicción con el principio democrático de reciprocidad, que exige ofrecer a los demás ciudadanos razones públicamente accesibles. En concreto, los contrarios a EpC rechazan una «terminología propia de la ideología de género» que estaría en contra de la visión sobre la familia, la persona y la sexualidad en la doctrina cristiana³⁵. En la misma línea, rechazan que la materia incluya el término «homofobia», al entender que limita la libertad de expresión de quienes no piensan como los defensores de la «ideología de género»³⁶.

Esta posición resulta insostenible en un sistema de pluralismo razonable. Tras la artificiosa expresión «ideología de género» se encuentra el principio de no discriminación por la orientación sexual libremente elegida: que los individuos se desarrollen plenamente, superando los roles en que les encasilla su sexualidad biológica es una opción personal plenamente coherente con el valor de la autonomía individual protegido por la democracia liberal³⁷. Por el contrario, establecer la legitimidad de dicha discriminación en la esfera pública exigiría demostrar objetivamente que homosexualidad, bisexualidad, lesbianismo o transexualidad constituyen conductas con perjuicios directos sobre los demás.

En la medida en que tal afirmación no se sostiene sobre bases científicas y racionales, alegar únicamente que este tipo de comportamientos contradice la doctrina cristiana (o cualquier otra) sobre la familia, el individuo o el fin último de las relaciones sexuales constituye un posicionamiento sectario e irrespetuoso con los restantes ciudadanos, ya que les obliga a apartarse del intercambio razonable de argumentos para resolver la controversia. En la esfera pública no se pueden imponer a los demás concepciones metafísicas de índole religiosa o moral sin estar dispuesto a someterse a la razón pública como guía epistemológica. Esta es precisamente una de las enseñanzas que EpC pretende inculcar entre los alumnos.

Así pues, el Estado tiene derecho a enseñar en la escuela pública el principio de no discriminación por orientación sexual como un elemento más del esquema de derechos básicos que garantizan la autonomía individual en la democracia liberal. Ello es compatible con el derecho a educar a los hijos en las propias convicciones morales dentro del ámbito familiar³⁸.

³⁴ Amy Gutmann y Dennis Thompson, *op. cit.*, 1996, pág. 67.

³⁵ En este sentido, la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía se posicionaba a favor de los objetores a EpC al entender que la no discriminación por género, incluida entre los contenidos de la materia, iba más allá del principio constitucional de no discriminación por sexo, constituyendo una vulneración del pluralismo ideológico (STSJA, de 30 de abril de 2008, sobre el recurso nº 519/2007, págs. 32-33).

³⁶ Benigno Blanco y Raúl García, *op. cit.*, 2007, pág. 13.

³⁷ Daniel Gamper, «Educación para la ciudadanía», en *Claves de Razón Práctica* 193, 2009, pág. 39.

³⁸ Gregorio Peces-Barba, *op. cit.*, 2007, págs. 28, 31-32.

LA OBJECCIÓN DE CONCIENCIA A EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

El tercer argumento en contra de EpC sostiene que la protección constitucional de la libertad ideológica legitima la objeción a dicha materia por motivos de conciencia. Los partidarios de la objeción no consideran que en este caso concurren motivos de orden público o de incidencia sobre derechos fundamentales de terceros que lleven a limitar el ejercicio de tal derecho³⁹.

Antes al contrario, el caso de EpC es especialmente sensible para la estabilidad de la democracia liberal. Admitir excepciones a la ley general en aras de una tolerancia mal entendida significaría abrir la puerta para que cualquier concepción sectaria, inverosímil o irracional pudiese vetar leyes democráticamente aprobadas⁴⁰. En una democracia liberal, la ley tiene presunción de racionalidad en tanto que el procedimiento para su aprobación ha permitido un debate basado en el libre intercambio de argumentos⁴¹. Además, existe la posibilidad de que los discrepantes intenten conseguir un cambio de mayoría política para modificar la norma rechazada. Y, en última instancia, el sistema garantiza el control judicial de aquellas normas que pudieran vulnerar derechos individuales de los ciudadanos. Todos estos mecanismos de discrepancia legítima tienen como eje el ejercicio de la deliberación pública en un sistema de pluralismo razonable.

Por el contrario, la objeción de conciencia basada en argumentos poco razonados desmonta el pacto de convivencia, al devaluar la obediencia a la ley democrática⁴². Aceptar la objeción a EpC por motivos religiosos o de conciencia podría conducir a la inviabilidad de la democracia liberal. Si en base a la moral católica resulta legítimo objetar a la enseñanza de la no discriminación por orientación sexual, ¿sería asumible que un integrista musulmán objetase a la enseñanza de la igualdad entre el hombre y la mujer al amparo de sus creencias religiosas? ¿Acaso tiene más valor la «revelación» cristiana que la musulmana, judía, mormona, etc.?

Estas demandas pretenden exceptuar a los alumnos de enseñanzas que contradicen las creencias morales de sus padres. En EEUU, la batalla de los creacionistas contra la teoría de la evolución constituye un caso paradigmático. Pero el concepto de libertad ideológica de quienes amparan la objeción a EpC en la escuela española abre el camino a nuevas excepciones basadas en prejuicios sectarios. Así, sobre esta interpretación, se podría vetar la enseñanza del marxismo en la asignatura de historia o la explicación sobre anticoncepción en la clase de ciencias naturales⁴³. ¿Y por qué limitarse a las materias educativas? Llevando este razonamiento al extremo los individuos podrían negarse a respetar el código de la circulación, a trabajar determinados días de la semana o a pagar impuestos alegando que ello contradice sus creencias más íntimas (de tipo libertario, por ejemplo).

³⁹ Así lo sostenía, por ejemplo, la asociación Profesionales por la Ética en su *Guía para la objeción de conciencia a Educación para la Ciudadanía* (véanse las págs. 11 y 12 del texto disponible en <http://www.forofamilia.org/documentos/Guia%20Objecion%20de%20Conciencia%20web.pdf>).

⁴⁰ La tolerancia no puede ser entendida como renuncia a enjuiciar críticamente las posiciones de los demás, sino como la aceptación de que la búsqueda de la verdad exige cierta flexibilidad y apertura a otros planteamientos. Véanse Aurelio Arteta, «De lo intolerable al más allá de la tolerancia» (págs. 381-416), y José Manuel Cabra, «Educar en la tolerancia: presupuestos de la deliberación» (págs. 367-379), en R. del Aguila, S. Escámez y J. Tudela (eds.), *Democracia, tolerancia y educación cívica*, UAM, Madrid, 2008.

⁴¹ Jürgen Habermas, 2001, *op. cit.*, pág. 779.

⁴² También lo ve así el Tribunal Supremo (STS de 11 de febrero de 2009, sobre el recurso nº 905/2008, fundamento octavo).

⁴³ Un interesante reportaje a este respecto en *El País* de 10 de marzo de 2008, pág. 48.

¿Cómo resolver estos casos con respeto al pluralismo ideológico? Nadie puede entrar en la psique de otro individuo para desmentir que una determinada convicción, por ridícula que parezca, resulta fundamental según su conciencia personal (religiosa, filosófica, moral, etc.). Lógicamente la solución no pasa por este tipo de valoraciones. Es su adecuación a los principios de la razón pública y no lo sagrado, íntimo o imperativo de su seguimiento el criterio último de legitimidad en el espacio compartido. El respeto a los demás ciudadanos como iguales en derechos y libertades así lo exige.

De nuevo hay que acudir a la separación entre la esferas pública y privada de la moral. En el ámbito del pensamiento, la libertad ideológica resulta irrestricta. Cada individuo puede pensar lo que quiera respecto al fundamento de la convivencia, el sentido último de la vida o el motivo por el que respetar las normas democráticamente aceptadas. Pero cuando ese pensamiento se transforma en una acción que afecta a los demás, el criterio epistemológico de la razón pública es la garantía última de la cooperación equitativa en un régimen liberal-democrático. Los individuos pueden vivir públicamente su fe siempre que ello no afecte a los derechos y libertades de los demás, lo cual no implica que los poderes públicos tengan que asumir argumentaciones religiosas a la hora de tomar decisiones políticas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La confusión en torno a los límites del pluralismo está causando cada vez más problemas en sociedades que parecían haber consolidado la separación entre los espacios público y privado de la moral. Las críticas a EpC basadas en demandas de excepción religiosa son un claro ejemplo de ello.

La democracia liberal tiene un contenido sustantivo que, traducido en derechos y libertades fundamentales, es legítimo enseñar a los ciudadanos con independencia de las creencias que mantengan en su vida privada. Ese contenido establece la autonomía de los individuos como límite al pluralismo moral y, junto a ello, una forma de razonar en la esfera pública acorde con la reciprocidad y el mutuo respeto que se deben ciudadanos libres e iguales. Como consecuencia, aquellas ideologías que vulneran la autonomía individual o basan sus pretensiones en premisas irracionales o inverosímiles no pueden ser convalidadas en el espacio compartido.

En definitiva, tanto los contenidos de EpC como el enfoque deliberativo de la disciplina son coherentes con los valores de la democracia liberal. El interés de la sociedad en educar ciudadanos capaces de reflexionar críticamente sobre los principios de cooperación social justifica la enseñanza de dicha materia. Lógicamente, como el Tribunal Supremo advierte, esta posición no autoriza excesos en los textos escolares que desarrollan la materia o en la docencia concreta de la misma si se demuestra que se imparte con parcialidad ideológica. Pero ese es un problema completamente diferente al de la legitimidad de la disciplina según su actual regulación legal. Es cierto que introducir EpC en las aulas supone entrar en el delicado terreno de la ética y los valores políticos. En este punto, la educación cívica de los alumnos justifica el riesgo si de lo que se trata es de estimular un pensamiento crítico sobre los problemas de la convivencia y las diferentes maneras de abordarlos. En última instancia, la clave consiste en afrontar estos temas desde un enfoque práctico, abierto y reflexivo.