

INCULCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

por Lorenzo Peña

Tres Cantos. 2007-09-01 (versión 1.0)

2008-02-21 (versión 1.2)

<<http://jurid.net/>>

El autor permite a todos reproducir textual e íntegramente este ensayo

Sumario

- I: La escuela de formación *ad hoc* del profesorado
- II: La exigida adhesión mental a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948
 - Carencias de la DUDH
 - Pseudo-derechos
 - Ámbito restringido de los derechos reconocidos en la DUDH
- III: Alegaciones de Sus Eminencias
- IV: Del lavado de cerebro a la represalia ideológica
- V: Los educadores ciudadanistas como inquisidores
- VI: El educador como propagandista del sistema político
- VII: Los argumentos de Fernando Savater

I: La escuela de formación *ad hoc* del profesorado

No ha hecho más que empezar el debate sobre la asignatura de *Educación para la Ciudadanía* —en lo sucesivo ‘EpC’ para abreviar.

En esta primera sección voy a abordar un tema un poco olvidado: el proyecto —que, al parecer, quedó en agua de borrajas— de preparar la impartición de esa asignatura mediante la puesta en pie de una escuela de formación del profesorado *ad hoc*.

La instauración de esa asignatura se ha hecho en detrimento de la ya escasísima presencia de la filosofía. Es verdad que tal fechoría puede haberse paliado (o disimulado) prometiendo que su docencia se confiará, al menos en parte, a profesores de filosofía; promesa un tanto etérea, y que se superpone a otras dirigidas a colectivos de licenciados de otras carreras de letras de abrirles por ahí salidas profesionales.

Se hizo vislumbrar a los profesores de filosofía del bachillerato la guinda de que —a cambio de perder horas lectivas de enseñanza filosófica— iban a verse agraciados con la asignación de la nueva materia. Sin embargo, los promotores de la nueva asignatura aspiraban a la erección de una escuela de formación del profesorado de EpC abierta a politólogos, juristas, sociólogos y filósofos, de suerte que no podría impartirse la materia de marras sin la *venia docendi* expedida en tal escuela. De hacerse eso, está claro que la nueva materia saldría del elenco de las reservadas a los filósofos.

Un curso de EpC será una secuencia de sesiones de inculcación de valores. La escuela del profesorado de EpC sería una enseñanza orientada a saber inculcar tales valores. Se trataría de transmitir a esos futuros docentes de tan singular materia (que no disciplina) no sólo unos conocimientos sino también, seguramente, unas técnicas docentes ¿Qué conocimientos? ¿Qué técnicas?

Los conocimientos podrían ser, en primer lugar, los que haya que vehicular después en el ejercicio de tal docencia; nociones, acaso, de historia, sociología, teoría jurídica, filosofía ético-social, o lo que fuera, que tal vez no estarían abarcadas por el bagaje cultural

de los licenciados en Ciencias Políticas, Derecho, Filosofía y otras carreras similares. Eso es sumamente dudoso. Es inverosímil que un licenciado en una de esas titulaciones tenga que aprender tales contenidos; y, si así es, entonces mal, muy mal están esas carreras. Es increíble que a un graduado universitario en uno de esos estudios de letras le haga falta completar —con un aprendizaje especial de posgrado— los conocimientos adquiridos para luego transmitir una pequeña parte compactada y embutida en unos cursos de formación en valores.

Conque lo más verosímil es que la escuela de formación del profesorado de EpC enseñaría a enseñar, más que enseñaría los contenidos de esa enseñanza. Pero, ¿qué técnicas se requieren para enseñar valores?

En general soy totalmente escéptico sobre los cursos de pedagogía y similares. Mi experiencia docente me dice que se aprende a enseñar enseñando. Las técnicas no valen de nada. El profesor se va haciendo en la praxis docente. Tiene que pasar por los períodos difíciles, en los que no sabe cómo habérselas con los muchachos, ni sabe transmitir sus conocimientos, para ir ganando soltura, arte de comunicación, gancho, gracia, salero, chispa, mano izquierda, habilidad expositiva y de trato, e incluso buen nombre (que también cuenta, y mucho).

Ninguna habilidad práctica se adquiere teóricamente; pero entre las que menos es la de enseñar, porque seguramente las teorías pedagógicas sirven de poco (y son inoperantes), mientras que el arte de transmitir se adquiere transmitiendo, como se aprende a nadar nadando, a cocinar cocinando, a predicar predicando, a escribir escribiendo, a actuar en escena actuando, y así sucesivamente.

Seguramente, la inanidad de una enseñanza de cómo enseñar no les pasa desapercibida a los promotores de la nueva asignatura, que en general son profesores universitarios, muchos de ellos, sin duda, excelentes en su propia impartición —ejerciendo una capacidad que habrán adquirido, como yo, en la propia praxis de la cátedra, a través de penas y alegrías. Y, por eso, más bien conjeturo que lo que se trataría de transmitir en esos cursos de formación del profesorado de EpC sería otra cosa: ni las técnicas de docencia ni los conocimientos a transmitir (aparte de que, en rigor, la nueva asignatura no pretende transmitir otros conocimientos que los que transmitan las asignaturas de contenido científico y humanístico).

Ese algo diferente sería la actitud correcta que debería tener el profesor de EpC para poder transmitir valores a sus alumnos. Y esa actitud correcta consistiría en que él mismo haya asimilado con toda su alma tales valores, de modo que los irradie, no ya con solvencia y soltura, sino con esa impronta de sinceridad, consagración a lo que se transmite e identificación sin fisuras que lo capaciten, no ya a conseguir que los alumnos aprendan y sepan cosas, sino que se dejen persuadir, que se sumen a las actitudes a las que serán instados al asistir a esos cursos.

Los cursos de formación del profesorado de EpC constituirían así un semillero de docencia vocacional, un genuino seminario (en varios sentidos de la palabra) generador de un afán de llamada y difusión de la buena nueva, una buena nueva de valores constitucionales y cívicos y de adhesión a los derechos humanos.

Es dudoso si eso puede garantizarse sólo con las palabras que salen de la boca y las líneas que se estampan en un examen escrito. Quizá cuentan también la mirada, los

acentos de la voz —que pueden traicionar una duda íntima o una simulación—. Pero se podría acudir tal vez a detectores de sinceridad (si es que la psicología avanza lo suficiente para hacerlos fiables). No obstante, quizá habría que escudriñar la vida de esos futuros docentes, a fin de que se trate de individuos íntegros, que prediquen con el ejemplo de sus virtudes ciudadanas.

Por lecturas (que pueden brindar un testimonio indirecto quizá no muy fiable) me figuro que eso se parecería a la docencia de los seminarios eclesiásticos. Mi propia experiencia juvenil me haría, tal vez, imaginar una comparación con las escuelas de cuadros revolucionarios, pero creo que esa analogía se aplicaría escasamente a lo que yo personalmente pude conocer decenios atrás.

Seguramente no es de extrañar que la EpC haya suscitado los recelos de la conferencia episcopal —al ver ahí un peligro de competencia— (volveré sobre esto en la sección III de este ensayo) ni que algunos de sus adalides sean antiguos católicos fervorosos, tal vez ex-seminaristas. Las vicisitudes y los avatares de la vida no los han hecho apartarse de una idea constante, la tarea de una recta formación de las conciencias mediante la inculcación de valores, una inculcación que moldee las almas como el alfarero moldea el barro o el panadero la masa harinosa; en definitiva, es una salvación de las almas. (Quizá algunos ex-revolucionarios puedan también hallar ahí ecos de su propia experiencia, cuando se trataba de formar militantes abnegados dispuestos a dar la vida por la causa del proletariado.)

En definitiva, los cursos de buena ciudadanía necesitarían previos cursos para ser un buen docente de ciudadanía (y así sucesivamente, supongo). Tanto los destinados al usuario final como los meta-cursos (y los meta-metacursos etc) deberían tener un componente ético, no ya en el contenido, sino sobre todo en la actitud, en la profesión de fe, en la plasmación de la mente.

Que yo sepa, no ha prosperado ese proyecto de escuela de formación del profesorado de EpC. Leo en el artículo de mi colega José Antonio Marina («¿Quién tiene derecho a educar?», revista *IGLESIA Y VIDA*, repr. en <<http://www.ciudadania.profes.net>>) la queja de que «no se ha formado al profesorado, y todos sospechamos que va a impartirla el primer profesor que tenga horas libres, lo que contribuirá al desprestigio de la asignatura».

Marina, al parecer, se encarga de redactar los libros de texto de la nueva materia. «Por esta razón me esfuerzo en que esta necesaria asignatura no fracase.» Y, para que no fracase, ha de tener «como finalidad la formación del buen ciudadano: responsable, justo y solidario»; reconoce que se hará «suplantando, a mi juicio de forma injustificable, a la actual asignatura de Filosofía». Esa formación del buen ciudadano —nos da a entender el redactor de los libros de texto ministerialmente autorizados— requeriría buenos docentes que pudieran vehicular no sólo con su voz y su ademán, sino con todo su ser, el ejemplo de la virtud cívica.

Todo eso es perjudicial para la enseñanza de contenidos genuinamente filosóficos, exclusivamente por profesionales de la docencia filosófica, que enseñen con rigor y lógica, con la pulcritud objetiva y aséptica del buen docente, que separa las actitudes axiológicas personales de los contenidos cuya transmisión le está confiada (aunque —en uso de su

libertad de cátedra— module esos contenidos según las teorías académicamente justificables a las que él se adhiera).

Pero hay algo peor que eso, y es que borra la línea de demarcación entre los mandamientos jurídicos y las convicciones íntimas.

Fue una conquista del liberalismo decimonónico la de hacer la conciencia inmune a los deberes jurídicos. En realidad, la separación viene de lejos. Alfonso X el Sabio, en *Las partidas*, ya dice que las intenciones y los sentimientos de los hombres —cuando no se traducen en conductas nocivas— no han de serles imputados.

Sin embargo, persistió mucho tiempo la tesis de las Iglesias, que consideraban un delito contra la convivencia social albergar ideas, preferencias o incluso dudas en torno a los dogmas de la moral y de la religión oficiales. En España fueron la guerra de la independencia y el levantamiento de Riego de 1820 los que, por fin, impusieron el respeto a la conciencia.

No desconozco que, en la práctica, esa separación no siempre se ha respetado. A menudo se ha exigido la adhesión a las doctrinas y los valores profesados por la sociedad. Mientras prevaleció la obra de la revolución liberal (1833-1923) esas exigencias fueron muy limitadas.

Tras el paréntesis de la dictadura monárquico-militar del marqués de Estella (1923-1930), la Constitución de la II República estableció un principio de neutralidad ideológica de la escuela pública (art. 48 —a salvo de que la enseñanza estaría «inspirada en ideales de solidaridad humana», lo cual dista de equivaler a que implicase una inculcación axiológica de tales ideales); esa misma Constitución (en su art. 27) garantizó el pleno respeto a la libertad de conciencia: nadie sería obligado a hacer profesión de fe ni de anti-fe, ni de adhesión ni de no-adhesión a valores.

Bajo el franquismo todo eso se fue a pique, pero oficialmente no se retrocedió al deber jurídico de ser católico aun en el fuero interno (que había existido hasta 1820).

Durante los primeros años de paroxismo los espectadores estaban constreñidos a ponerse en pie, brazo en alto, al aparecer el Caudillo en el NODO. Cuando eso cayó en desuso se mantuvo la obligación de cursar la Formación del Espíritu Nacional.

Sin embargo, quienes fuimos víctimas de aquel malhadado adoctrinamiento podemos, para ser objetivos, testimoniar que pocas veces se nos forzó a declarar nuestras hondas convicciones; ni siquiera era menester hacer un paripé. (No obstante, las muchachas estaban sometidas a una obligación de servicio social en albergues falangistas, alineándose diariamente para rendir pleitesía a la bandera rojinegra y cantando —o haciendo como que cantaban— el «cara al sol».)

¿El hombre es portador de tres valores eternos: la dignidad, la integridad y la libertad? ¡Psáh! En el fondo cada quien era libre de —para sus adentros— pensar que no eran tres sino dos, cuatro, o veinte; o que no son eternos; o que no los porta el hombre, o no debería portarlos; o que es irrelevante que los porte o los deje de portar.

De manera general, el franquismo no impuso un deber positivo de exteriorizar los sentimientos, o al menos nunca se vio forzado a manifestar su adhesión a nada quien esto

escribe —que sufrió amargamente durante muchos años la opresión de aquel régimen. Habiendo osado rehusarla desde niño, no padeció represalias directas.

No sé si la imposición de la EpC será sólo la vuelta a la formación del espíritu nacional; ahora, eso sí, la «unidad de destino en lo universal» se ha reemplazado por el «Estado social y democrático de derecho» (art. 1.1 CE), y los tres valores joseantonianos recién enumerados por una ristra más larga: «La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás» (art. 10.1 CE). (El análisis de las semejanzas y diferencias se deja como ejercicio al lector.)

Pero hay, en este aspecto, motivos para la alarma. Aquel régimen de asalto violento y de usurpación armada no podía esperar el apoyo de la población, y jamás lo tuvo. Tal vez por eso, prudentemente, era laxo en lo que se refiere a exigir un sinceramiento en conciencia, a comprobar la lealtad al régimen en el fuero interno.

Me temo que la EpC pretenda ir más lejos, y se quiera sonsacar a los chicos si tienen o no reservas mentales con respecto a esos valores preceptivamente profesables por todos. Como primer paso, esa escuela de formación del profesorado de EpC —si llegara a levantarse (¡Dios no lo quiera!)— es dudoso que se conformara con que los futuros moldeadores de conciencias acreditaran conocimientos suficientes. (Claro que me imagino que a los falangistas que venían a impartirnos la formación del espíritu nacional también se les exigían muestras de genuina adhesión.)

Ya veremos qué pasa. Entre tanto, estaremos alertas para ver si —desafiando el sentido del ridículo— se crea al final esa escuela de formación del profesorado de EpC.

II: La exigida adhesión mental a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948

Uno de los lineamientos indiscutibles de la Educación para la Ciudadanía, EpC, va a ser inculcar a los niños y jóvenes la inquebrantable adhesión anímica a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Asamblea general de la ONU de 1948 —DUDH para abreviar.

En su ya citado artículo («¿Quién tiene derecho a educar?» — <<http://www.ciudadania.profes.net/>>), mi colega José Antonio Marina discute una objeción que se formula contra la EpC:

Contra esta idea suele argüirse que nunca se podrá alcanzar un consenso ético. Me parece una afirmación falaz porque en gran parte ya lo hemos conseguido. [...] Algo así sucede con la ética en los países democráticos. Nadamos en ella sin darnos cuenta y esa inconsciencia alienta dos disparates de signo opuesto, a saber: pensar que la ética no es posible y pensar que la ética es innecesaria.

[...]

Si identificamos la ética con modelos personales de felicidad, sin duda que nos será difícil ponernos de acuerdo. Pero si de lo que estamos hablando es de un modelo de convivencia social, el acuerdo es muy probable. La Declaración Universal de los Derechos Humanos es una ética cuyo reconocimiento ha ido ampliándose. [...] Es evidente que existen temas disputados [...] pero decir que al no tener una doctrina común sobre

estos asuntos la desavenencia es total, supone —lo diré sin paliativos— mentir descaradamente. [...] La existencia de zonas difíciles lo único que nos indica es que perfeccionar nuestro sistema ético es tarea común y prioritaria.

Parece clara la idea del Prof. Marina: hay franjas de duda, zonas disputadas y disputables, posicionamientos legítimamente discutibles más allá del terreno ideológico y axiológico que todos compartimos o deberíamos compartir. La adhesión a ese patrimonio común incuestionable no ha de reputarse libre, sino que, por ser un cúmulo de asertos indiscutidos e indiscutibles, a que nadie los discutiera habríamos de coadyuvar todos, incluyendo las iglesias (cuya «gran tarea [...] no es encerrarse en su círculo doctrinal, sino intentar colaborar desde él al perfeccionamiento ético de la sociedad»).

Aunque en ese artículo Marina no alude al distingo de Rawls entre bondad y justicia, creo que es eso lo que está subyacente. Habría un ideal de justicia que sería esencialmente procedimental y que brindaría a todos un marco formal para que, dentro de él, busque cada uno su propio bien, según su particular concepción del mismo. Habría muchas concepciones del bien, pero un solo concepto legítimo de justicia.

Lo sustantivo, el contenido concreto de las metas de la vida, se dejaría a la libre opción de los individuos y los grupos privados, a los que no se exige ni que se adhieran ni que dejen de adherirse a ninguno de esos ideales. Por el contrario, ha de establecerse por consenso la manera en que hemos de relacionarnos unos con otros, la forma social de nuestras relaciones, que constituye el cuadro público; una vez alcanzado el consenso, sobre lo así consensuado ya no ha lugar a la discusión ni a la discrepancia, porque se trata de una conclusión racional. Llamemos a esa ilación ‘el argumento rawlsiano’ —sin con ello querer endosarle a Rawls la paternidad de esas conclusiones autoritarias.

Además de que son erróneas todas las premisas del argumento rawlsiano, la conclusión no se sigue de ellas. Carece de fundamento esa dicotomía inventada, de cuño kantiano, entre la forma y el contenido. La adhesión a ciertos valores da fundamento y sentido a la existencia de poderes públicos promulgadores de normas; son valores de contenido, valores materiales o sustantivos: vida, convivencia, conocimiento, razón, felicidad, paz, armonía, seguridad, igualdad, salud, longevidad, placer, abundancia, prosperidad, libertad, belleza y amor.

Las normas imperativas y prohibitivas tienen como finalidad salvaguardar esos bienes jurídicamente protegidos. Nada asegura de antemano la unanimidad en torno a cuáles sean esos bienes. Por ello, los ordenamientos jurídicos van evolucionando. Conductas en unos tiempos permitidas están prohibidas en otros. Coincido con Marina en creer en el progreso moral. Nuestros sistemas modernos son moralmente mejores que los de siglos pasados, justamente porque tenemos ideas más certeras —ampliamente compartidas— acerca de qué es lo bueno y, por lo tanto, qué bienes merecen protección jurídica.

Uno de esos bienes socialmente valorados es la propia libertad, pero no es el único. La ley prohíbe conductas que atentan contra la libertad ajena pero también comportamientos que causan un daño a otro —incluso con su consentimiento en ciertos casos.

Entre esos diversos bienes socialmente tutelados surgen constantemente contradicciones, de donde viene la necesidad de buscar ponderaciones, siempre en equilibrio inestable y precario, forzosamente provisional y cambiante.

Así, p.ej., ¿qué relaciones sexuales —mutuamente consentidas— se permiten a y con individuos jóvenes, sea entre ellos sea con individuos de más edad? Es un asunto en el que se va modificando el punto de vista social y con respecto al cual la evolución continuará en el futuro, porque el problema en sí es delicadísimo e involucra varios valores en conflicto.

Es, pues, totalmente equivocado que las normas imperativas y prohibitivas sólo atiendan al marco formal y no al contenido material o sustantivo de los valores. Además fallan todos los criterios de diferenciación entre forma y materia. Tal disparidad es un puro artificio.

No valiendo la dualidad ficticia entre lo justo formal y lo bueno material, carece de sentido decir que lo primero es incontrovertible y lo segundo debatible. Todo está sujeto a la discusión. Nuestras legislaciones actuales son preferibles a las del pasado, pero muchísimo menos perfectas que las del futuro. Hemos superado viejas injusticias, pero mantenemos otras, como: la propiedad privada; la prohibición de la inmigración libre; la prohibición de la eutanasia; restricciones injustificables a la libertad (falta en España una ley de libertad ideológica, al paso que padecemos una regulación extremadamente restrictiva del derecho de asociación); la persecución de las corrientes ideológicas desviadas (llamadas «sectas» por sus enemigos); el desamparo del peatón frente a los atropellos del automovilista; la diversidad de derechos en virtud del nacimiento (discriminación gamética); la inoperatividad de muchos derechos positivos, a pesar de su reconocimiento constitucional; las desigualdades sociales.

No sólo se dan tales injusticias en nuestro actual sistema, sino que, además, quienes las denunciemos somos una ínfima minoría. No es ya que en nada de todo eso haya unanimidad, sino que —desgraciadamente— en tales asuntos la opinión pública se decanta por el mal.

Pero es que, aunque fueran correctas las premisas del argumento rawlsiano, no se seguiría la conclusión de que *de iusto non est disputandum*. Aunque la justicia fuera puramente formal y procedimental —susceptible de llenarse con contenidos variables según las libres preferencias de los individuos—, tendría que estar sujeta a debate y a revisión la determinación de ese marco formal, su porqué, su para-qué y su cómo.

No porque nuestros padres o nuestros tatarabuelos hayan sellado un pacto social vamos a refrenarnos de examinarlo y criticarlo con nuestra propia opinión.

Y es que el pacto social obliga a cumplirlo, no obliga a estar de acuerdo con él. Las opiniones son libres. Han de ser libres. Desde luego ha de serlo (en la mayor medida compatible con el bien común y la paz social) la expresión de opiniones; pero ha de ser absoluta e irrestrictamente libre el tener opiniones, buenas o malas, justas o injustas, razonables o disparatadas, demostrables o fantásticas, verosímiles o increíbles, ilustradas u oscurantistas. (Una de las cláusulas de los vigentes pactos sociales en nuestras sociedades es la que otorga —en teoría al menos— esa libertad de opinión a cada uno.)

Todo es debatible. La sociedad asume unos valores, los profesa, les otorga el amparo de las leyes y, en consecuencia, sanciona conductas atentatorias contra los mismos. Pero los individuos y los grupos pueden discrepar. La adhesión social y jurídica a tales valores no acarrea la prohibición de la discrepancia individual sobre ellos.

El valor de la vida puede discutirse. Al tutelar jurídicamente ese valor —incluso mediante el código penal—, no se prohíbe a nadie creer que es un desvalor, ni siquiera escribir haciendo el elogio de la muerte. Ni la pública consagración del valor de la libertad prohíbe reeditar los textos de Aristóteles que justifican la esclavitud. Ni se prohíbe a nadie que añore la servidumbre o que crea, a lo Nietzsche, que unos hombres son superiores a otros y deberían poder sojuzgar a los inferiores. Ideas repugnantes, pero lícitas.

Lo único ilícito es esclavizar (o dejarse esclavizar, por otro lado), no desear la esclavitud propia o la ajena. Sólo hay libertad cuando se es libre para no amar la libertad.

Es bien conocido el apotegma que George Orwell —en su novela *1984* (parte I, capítulo 7)— pone en boca de su protagonista Winston Smith: «Ser libre significa serlo para decir que dos y dos son cuatro; concediéndose eso, lo demás se sigue de ahí».

Lejos de ser eso acertado, todo lo contrario es verdad. Ser libre es ser libre para pensar la verdad y la falsedad, lo razonable y lo absurdo, lo justo y lo erróneo. Ser libre es serlo para ofrecer argumentos a favor de la tesis de que dos y dos son cuatro, pero también a favor de la tesis de que son cinco. Eso no quiere decir que las autoridades tengan que carecer de creencia oficial al respecto. Sin duda la administración tiene que obrar como si creyera que $2+2=4$ —porque, de no, el tribunal de cuentas le pedirá responsabilidades. Lo que determina que $2+2=4$ no es la sanción de la autoridad, sino el hecho matemático de que así sucede en la realidad. Los particulares son libres de creerlo, de no creerlo y de creer lo contrario. Sólo así hay libertad.

Amenazada por los autoritarismos dogmáticos (como el que inspira a la EpC) está una conquista jurídica de nuestro tiempo: la de pensar como a uno le dé la gana, bien o mal.

En la medida en que se respete tal libertad, le será lícito a uno adherirse al satanismo, amando el odio, la discordia, la ignorancia, la injusticia, el mal, la muerte, la violencia, la mentira, el ocio; odiando al amor, a la concordia, a la justicia, al bien, a la vida, a la paz, a la verdad, al trabajo.

Pero es que, además, no es oro todo lo que reluce. La DUDH no es toda ella canela fina. Tiene cosas que llevaron a los países del bloque soviético a abstenerse. (Yo también me habría abstenido si hubiera sido un delegado en aquella sesión de la asamblea general de la ONU de 1948.)

Ese texto constituye sólo una primera aproximación que tiene mucho que corregir y de cuyos defectos se sonrojarán las generaciones futuras —como nos avergonzamos nosotros de las deshonras de las generaciones que nos precedieron, aunque admiremos su esfuerzo y agradezcamos su legado.

A continuación voy a exponer mis desacuerdos. Por ello, si es condición necesaria —para ser admitido en sociedad— comulgar con toda la DUDH íntegramente tomada, entonces me permito —en minoría de a uno si es menester— no estar incluido en ese cúmulo. A la DUDH voy a dirigirle tres críticas: por cosas que le faltan; por cosas que contiene y no debería contener; y por una limitación excesiva y abusiva del ámbito de reconocimiento de los derechos.

Carencias de la DUDH

En primer lugar, hay que reprochar a la DUDH sus carencias. Hay cinco derechos fundamentales que no figuran en la DUDH:

- (1) derecho a la inmigración (la DUDH admite —en el art. 13.2— el derecho a salir del cualquier país mas sólo el derecho de regresar al propio país);
- (2) derecho a morir (salvo que se quiera subsumir en el derecho a la vida del art. 3, entendiéndolo como un derecho de libertad, para el sí y para el no);
- (3) derecho a la resistencia contra la opresión, que incluye el derecho del pueblo a levantarse y derrocar a una tiranía insufrible (sin que pueda compensar esta carencia la frase retórica del Preámbulo, que afirma la protección del régimen de derecho «para que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión»);
- (4) derecho positivo a recibir informaciones sobre la realidad social: lo que dice el art. 19 es que el derecho a la libertad de opinión «incluye el de [...] investigar y recibir informaciones y opiniones», o sea que se trata de un derecho puramente negativo que veda a los poderes públicos prohibir esa recepción, no siendo un derecho prestacional del individuo a que exista una emisión de informaciones veraces.
- (5) derecho positivo a la movilidad (o sea, al desplazamiento) —que no es el derecho negativo a circular dentro del territorio nacional que reconoce el art. 13.

Pseudo-derechos

En segundo lugar, hay que censurar a la DUDH por cuatro pseudo-derechos que ha consagrado: propiedad privada, dignidad, honra e imposición paterna de la educación filial.

1. Propiedad privada.— El art. 17 de la DUDH establece: «1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.» Estoy en desacuerdo. No creo que toda persona tenga derecho a tener propiedad individual. Nadie debería tener ese derecho. Ni ningún grupo privado debería tener derecho de propiedad colectiva. El planeta Tierra es de la humanidad. La única propiedad en una sociedad plenamente justa —que sólo puede ser la humanidad como un todo— es la propiedad colectiva del género humano.

(La delegación soviética había propuesto un disyuntivo «o» en lugar del conyuntivo «y». Esa formulación hubiera hecho más aceptable al artículo 17.)

2.— Honra.— El art. 12 establece: «Nadie será objeto de [...] ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales ingerencias o ataques». Estoy en desacuerdo. No creo que exista un derecho a la honra (o al honor como lo dice la constitución española) ni a la buena reputación. Desde luego la libertad de expresión ha de tener límites en aras de la paz social. Uno de esos límites es el que cercena tal libertad en aras de la protección de intereses legítimos, entre ellos el buen nombre ajeno, cuando éste es merecido. Lo cual se subsume en el derecho genérico a la protección de los legítimos intereses, sin que exista un derecho específico a un bien intangible que sería la honra o la [buena] reputación. El malhechor que se ha deshonrado no tiene derecho a tener buena reputación ni honra.

Lo que sí ha de ser lícito a cada uno es expresar sus ideas y sus argumentos a favor de su propia honorabilidad. Han de estar prohibidos determinados ataques a la honra ajena, a saber: las campañas de denigración perpetradas abusando de la posición de poder informativo del atacante o de la inferioridad que padece el atacado (de su ostracismo o ninguneo mediático); las calumnias exentas de veracidad; las agitaciones deshonestas y perturbadoras del orden público. Pero el carácter ilícito de tales conductas no significa que hayan de prohibirse todos los ataques a la honra ajena o que cada uno tenga un derecho a la honra, háyala merecido o no.

3. **Dignidad.**— El art. 1 de la DUDH afirma: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.» Estoy parcialmente en desacuerdo. No sé qué sea eso de la dignidad; ni, por lo tanto, puedo concordar en que nazcamos iguales en dignidad, cuando no sé qué es ni nadie me lo ha explicado. Tampoco creo que todos nazcamos dotados de razón y conciencia. Más bien pienso que nadie tiene al nacer ni razón ni conciencia (a lo sumo una conciencia embrionaria). Desgraciadamente hay seres humanos que nunca adquirirán razón ni conciencia; no por ello debemos dejar de ser fraternales para con ellos. El fundamento de la fraternidad es que son miembros, como nosotros, de la humana familia, de la estirpe de Adán y Eva. Eso —y no la cualidad de seres razonables y conscientes— es lo que sustenta la obligación de hermandad y el derecho a la hermandad. (No tendríamos tales obligaciones para con seres inteligentes de otros planetas, a quienes no nos uniría ese vínculo de familia.)
4. **Imposición paterna de la educación filial.**— El art. 26.3 dice: «Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.» Estoy en desacuerdo. Niego a los padres ese derecho preferente. Sólo les reconozco el derecho (y el deber) de inculcar a sus hijos sus propios valores (y aun eso de manera respetuosa y sin forzar); a hacer en su propio domicilio propaganda a favor de sus valores, incluso sermoneando en cada comida familiar. (A lo sumo se puede añadir un derecho a que —de nuevo sin forzar— exhorten a sus niños a asistir en horas no escolares a centros de catequesis, de la ideología o religión a la que se adhieran los padres.) En cuanto a la enseñanza que recibirán los niños, ha de determinarla la sociedad, o sea el Estado, pues, igual que cada uno ha de tener derecho a participar del bien común según sus necesidades, ha de contribuir al bien común según sus capacidades, por lo cual está obligado a desarrollar esas capacidades a tenor de los avances de la ciencia y la técnica. Esa enseñanza pública ha de proponer, mas no imponer, los valores socialmente profesados.

Ámbito restringido de los derechos reconocidos en la DUDH

Hay dos limitaciones lamentables en la fijación del ámbito de los derechos reconocidos en la DUDH. El primero se refiere a los derechos sociales. El art. 22 establece: «Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a [...] habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales». Estoy en desacuerdo. No creo que ese derecho haya de estar limitado por la organización y los recursos de cada Estado. Al revés, la organización estatal ha de cambiar en la medida en que impida la satisfacción de ese derecho fundamental. Y los

recursos pertinentes habrían de ser los de la humanidad, que deberían ponerse en común para el bien de todos los miembros de la humana familia.

La segunda limitación afecta a los derechos de libertad. El art. 30 sostiene: «Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendentes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.» Estoy en desacuerdo.

Según esa disposición final del art. 30, el art. 19 de la DUDH no ampara mi libertad de expresión, porque la estoy usando para «emprender y desarrollar actividades o realizar actos» —p.ej. la redacción de este ensayo— «tendentes a la supresión de» varios de esos derechos, a saber: el derecho de propiedad privada (art. 17.1), el derecho paterno a imponer el tipo de enseñanza que recibirán los hijos (art. 26.3) y el derecho a la honra (art. 12).

Si tomamos al pie de la letra el art. 30, se excluye del ámbito de protección de los derechos reconocidos en la Declaración cualquier acto de alguien que proponga revisar ese documento en el sentido de suprimir alguna de sus cláusulas. O sea: se otorgarían derechos como la vida, la defensa procesal, la libre opinión, la asociación, el asilo, la participación política, siempre y cuando ninguno de ellos se ejerza con vistas a quitar nada de la propia DUDH.

Sin duda ese artículo puede ser leído caritativamente, en el sentido de que, cuando se producen colisiones entre valores y derechos fundamentales, ha de acudirse a una ponderación que restrinja el disfrute de algunos de ellos en aras de la salvaguardia de otros prioritarios, o del sistema de tales derechos en su conjunto. Así, está claro que no son autorizables las arengas incendiarias en situaciones de sedición o sublevación militar. También el derecho a la presentación de candidaturas puede limitarse por razones de paz social o de preservación del bien común.

Pero la desafortunada formulación del art. 30 DUDH va mucho más lejos, pues da pie a un sistema autoritario que, promulgando la DUDH como parte de la constitución (como, en cierto modo, lo ha hecho la Constitución española de 1978 en su art. 10.2), estatuyera esta línea de demarcación: dentro de la constitución, todo; contra la constitución, nada.

La superioridad moral de un régimen constitucional estriba justamente en que ampara por igual a partidarios y adversarios de la constitución, a constitucionalistas y anticonstitucionalistas. Si sólo hay libertad para estar adherido al sistema, no hay libertad.

Los adeptos de la asignatura EpC tienen esa visión: a los niños y adolescentes, para darles el pase a la vida adulta, se les van a exigir actos explícitos (y reiterados) de adhesión al régimen constitucional y a la tabla de valores hoy vigente. Si quieren ser aceptados en sociedad, tendrán que manifestar, no sólo su lealtad al sistema, sino algo mucho más profundo: su íntima conformidad con el mismo. Si se descubre que en su fuero interno lo valoran negativamente, serán suspendidos y se les cerrarán las puertas de la vida profesional.

III: Alegaciones de Sus Eminencias

Una vehemente campaña de alegaciones contra la asignatura de «educación para la ciudadanía», EpC, ha sido lanzada por sus Eminencias Reverendísimas, Antonio Cañizares, arzobispo primado de España, y Antonio Rouco, obispo de Madrid. Los han secundado el jesuita asturiano J. Antonio Martínez Camino, portavoz de la conferencia episcopal y, en autoría colectiva, la comisión permanente de ese mismo organismo (o sea la junta ejecutiva de la prelatura eclesiástica hispana).

Me encanta coincidir, sea con quien fuere. Lejos de mí ese prurito —que sienten muchos— de apartarse de un punto de vista con tal de no concordar con individuos o personas que no sean santos de su devoción. Para mí es buena cualquier convergencia (que habrá de apreciarse en su justo valor, el de un recurso —lamentablemente escaso— que no cabe desperdiciar). Una vez saludado el acuerdo en un punto, podemos mantener nuestras discrepancias en los demás.

Tras celebrar, pues, una parcial coincidencia con nuestros tres Antonios, he de precisar, no obstante, que una lectura atenta de las alegaciones de Sus Eminencias me lleva a la conclusión de que, en el fondo, ellos están a favor de la EpC, sólo que quieren que esté reservada a la autoridad de los padres y de las escuelas o los maestros en quienes los padres depositen su confianza, en lugar de que sea establecida por las instancias académicas para todos los niños y adolescentes.

De lo cual se sigue que las razones por las cuales esos dignatarios rechazan la asignatura son, no ya dispares, sino absolutamente opuestas a las que me llevan a mí a condenarla como un atentado a la libertad de conciencia.

Para mí la libertad de conciencia que hay que respetar es la del individuo, la del niño y el adolescente, su derecho a no tener ninguna opinión o a tener incluso una opinión contraria a los valores profesados por la sociedad. Para Sus Eminencias la única libertad que cuenta es la de los padres (y la escuela o la iglesia mandatada por los padres) de imponer sus valores a esos niños y adolescentes.

La libertad de conciencia que reclaman no ampara a los individuos de corta edad salvo en tanto en cuanto esos niños y jóvenes piensen y actúen según el mandato axiológico de sus padres (o de aquellos a quienes sus padres hayan confiado la tarea de moldeadores de conciencias).

Para mí, el alma de un individuo humano —sea de siete años o de 77— es un reducto sagrado e inviolable, que, pase lo que pasare, jamás ha de ser violentado, permaneciendo a salvo de cualesquiera presiones y de coacciones. Pensar ha de ser absoluta y totalmente libérrimo, cualquiera que sea el contenido de ese pensamiento.

Para Sus Eminencias no ha de existir tal libertad, sino que los padres —y sus educadores cuando actúen con la confianza paterna— pueden y deben imponer sus valores a los hijos, y exigirles adhesión a esos valores, sancionando la desobediencia que consistiría en no adoptar tales valores o en adoptar valores diferentes.

Las alegaciones del P. Martínez Camino y de Sus Eminencias vienen expuestas en sendos artículos de los diarios *ABC*, *La razón* y *El mundo*. El mejor argumentado y el doctrinalmente más sólido es el de Rouco —académico, al fin y al cabo, de ciencias morales y políticas. La pluma más elegante es la de Martínez Camino. Al margen de esos matices,

los tres artículos y la declaración de la comisión permanente reiteran incansablemente el mismo argumento de fondo: siendo un exclusivo privilegio paterno determinar la educación moral de los hijos, el estado se extralimita, desbordando el marco de sus competencias, al diseñar una educación moral para todos los niños y jóvenes de España, porque esa educación obligatoria para todos no la han escogido los padres, pudiendo entrar incluso en colisión con la que los padres desean.

Puesto que las evaluaciones de los alumnos en la asignatura EpC van a tener en cuenta, no sólo los conocimientos adquiridos, sino también las valoraciones asumidas por los examinandos, eso significa imponer a los muchachos unos posicionamientos axiológicos que vienen determinados por el sistema educativo público y, consiguientemente, por el estado, cuando quienes deberían disfrutar del monopolio de esa imposición axiológica son los padres y la escuela —en tanto en cuanto en esa escuela deleguen los padres la autoridad de formación ideológica.

El marco teórico de la alegación de Sus Eminencias incurre, sin embargo, en una consideración que no deja de suscitar una perplejidad.

La doctrina filosófico-jurídica tradicional y hasta oficial en la Iglesia católica es la aristotélico-escolástica, principalmente según vino elaborada por Santo Tomás de Aquino. En esa doctrina no hay ninguna diferencia entre el estado y la sociedad. El estado es una sociedad, la sociedad civil, la unión de hombres en un territorio para la convivencia y el bien común material, bajo la autoridad de una dirección política, de un gobernante. En esa doctrina lo que se diferencia del estado no es la sociedad, la sociedad civil, sino la iglesia, que es otra sociedad, incluso cuando abarque a los mismos miembros; y es que la iglesia abarca a esos miembros para otro fin, no la convivencia, no el bien común material, sino el bien propio espiritual (aunque ese bien espiritual pueda tener también una dimensión común, la comunión de los santos, en lo cual no nos interesa entrar aquí). Siendo diferentes los fines, o el objeto formal, son diferentes las autoridades: la civil y la eclesiástica.

Si alguna vez en el siglo XX el pensamiento católico oficial se ha pronunciado contra el «totalitarismo», ha sido entendiéndolo como cesaro-papismo, como un enfoque que tiende a subsumir lo espiritual en lo material, habilitando al estado a adentrarse en el terreno que debería de estar reservado a la iglesia. (A la iglesia, no a las iglesias, porque la única religión verdadera no puede presentar unas reivindicaciones que ampararían también a las religiones falsas.)

En ese enfoque tradicional los padres tenían unos derechos, pero supeditados y condicionados a su conformidad con la fe católica, no absolutos. Se ventilaban los derechos de una sociedad perfecta en su género, la iglesia católica, para preservar e inculcar la fe en sus fieles y en los hijos de sus fieles, frente a otra sociedad —perfecta en su respectivo género—, el estado, a la cual incumbía la tarea de preservar el bien común material. El espíritu para la iglesia, la materia para el estado. Al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios. La familia, en cambio, no sería una sociedad perfecta en ningún género; estaría subordinada, en sus respectivos órdenes, al poder material del estado y al poder espiritual de la iglesia.

Apartándose totalmente de esa doctrina católica consagrada, y discrepando de Santo Tomás, Sus Eminencias se suman a la dicotomía de Adam Smith, Hegel, Marx, Tocqueville, Proudhon y von Mises entre el estado y la sociedad civil —aunque ellos omiten el adjetivo

‘civil’. Siguiendo la huella de esos precursores, los prelados entienden ahora que la sociedad es una muchedumbre dispersa y sin organización, al paso que el estado es la organización de esa muchedumbre. La sociedad es una calderilla, una masa de granos no aunados, ni coordinados; sólo que, más que los individuos, esos elementos o átomos son los matrimonios u otras pluralidades de derecho privado en quienes depositen su confianza los matrimonios, como las iglesias (no necesaria o únicamente la católico-romana).

Frente a esa sociedad-masa, sociedad por yuxtaposición, mera multiplicidad de átomos, estaría el estado, la sociedad-organizada, con poderes limitados; uno de esos límites sería el ámbito espiritual e ideológico, que sería un asunto privativo de «la sociedad», o sea de los matrimonios, de los grupos privados, un terreno que no habrían de hollar ni las autoridades estatales ni aquellos que la misma seleccione.

Esta nueva doctrina no sólo supone una total ruptura con la tradición del pensamiento católico, sino que tiene fundamentos problemáticos. La vieja doctrina era clara y poseía un basamento evidente: la línea de demarcación entre la materia y el espíritu, entre los fines temporales y los de la vida eterna, con dos sociedades perfectas, cada una en su campo propio, que se repartían al hombre: su cuerpo por un lado y su alma por otro. (Sólo entraba en escena la iglesia de la verdad, no las capillas del error, no los antros de la herejía, del cisma o de la idolatría.)

La nueva doctrina establece una dualidad diferente: lo público frente a lo privado, el estado frente a la sociedad, siendo la sociedad una mera yuxtaposición de unidades dispersas, que son los matrimonios, o sea: los padres y las madres; a esa sociedad se incorporan las iglesias (todas en el mismo plano, verdad y error) siempre y cuando reciban un mandato de los padres y de las madres.

Bien, pero ¿en virtud de qué el campo del espíritu, de la ideología, de los valores, ha de estar reservado a «la sociedad», o sea a las familias y a las organizaciones privadas? Se entiende que en el nuevo esquema a lo público, al estado, incumba lo que es público y a lo privado, a «la sociedad», a las familias (o, mejor, a los matrimonios), lo que es de las familias; pero las valoraciones en torno a temas que afectan a la convivencia en la arena pública no constituyen un asunto del ámbito familiar.

Ni en la pluma de nuestros tres Antonios ni en los textos de la conferencia episcopal encuentro respuesta alguna a esa pregunta, que ni siquiera se formulan. No hallo ninguna fundamentación filosófica.

El obispo de Madrid promete brindarla en su ensayo «La educación para la ciudadanía: Reflexiones para la valoración jurídica y ética de una nueva asignatura en el sistema escolar español» (accesible en <http://www.archimadrid.es/princi/menu/vozcar/framecar/conferencias/29052007.htm>); pero, al llegar al último apartado, el IV, lo despacha con una vaga alusión a «razones bien conocidas de filosofía del estado y del derecho, admitidas universalmente después de la II guerra mundial en los contextos más diversos y plurales de las corrientes filosóficas contemporáneas».

Con tan sibilina insinuación interrumpe su argumento, omitiendo la «valoración ética o moral de la misma a la luz de la reflexión filosófico-teológica» que nos había prometido al comienzo. (El lector ocurrente podrá conjeturar sin esfuerzo cuáles son esas «razones bien conocidas de filosofía política y jurídica» universalmente admitidas por el mal llamado ‘mundo libre’ después de la segunda guerra mundial.)

A falta de fundamentación filosófica, lo que ofrecen nuestros autores —y sobre todo lo que elabora con elocuente maestría el Cardenal Rouco— es una alegación jurídico-positiva, centrada en el art. 27.3 de la constitución vigente de 1978.

No se basa la argumentación en el derecho positivo divino, ni en las enseñanzas de la fe católica, ni en la tradición, ni siquiera en el derecho natural, ni en la filosofía o en la teoría del derecho, sino únicamente en la vigencia del texto constitucional, que ha otorgado a los padres el derecho a «que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones».

No faltan en sus escritos referencias a la libertad de conciencia del art. 16 CE, pero siempre retrotraída al derecho paterno a dictar la formación moral de los hijos; con lo cual se convierte en una libertad no-individual, sino de grupo, concretamente del grupo familiar, ejercitable autoritativamente por los matrimonios sobre sus hijos.

Martínez Camino lamenta que con la EpC «la familia [se refiere al matrimonio] se ve obligada a aceptar que sus hijos acaben pensando y actuando según una formación estatal obligatoria de la conciencia», sin importar «cuáles sean los contenidos o la orientación concreta de tal formación obligatoria»; mientras que, si la formación la diera exclusivamente la escuela, «según un ideario propio concorde con la elección familiar», entonces sí se salvaguardaría el derecho reconocido en el art. 27.3 CE. (*ABC*, 2007-07-09, «Ciudadanía, escuela y familia».)

El artículo de D. Antonio Rouco contiene un buen análisis de los reales decretos que regulan la EpC y hace al respecto varias observaciones atinadas, aunque también resulta decepcionante esa parte de su ensayo (el apartado II, Los rasgos normativos de la nueva asignatura, «Educación para la ciudadanía», en el actual sistema escolar español), toda vez que, a la postre, se viene a quedar en lo meramente expositivo y exegético. La crítica está insinuada o sugerida nada más.

Si farragosas son —como él oportunamente lo señala— las páginas de los reales decretos dedicadas a ese adoctrinamiento moral, el propio análisis incurre en el mismo defecto. Da la impresión de un autor que va pisando huevos, que no quiere comprometerse y que apenas encuentra nada que objetar en cuanto al contenido doctrinal de ese adoctrinamiento programado. Conque volvemos a lo mismo: en el fondo, lo único que se cuestiona es a quién incumbe el derecho de adoctrinar y de coaccionar a los jóvenes.

El texto de Rouco se hace brillante en su apartado III, Valoración jurídica de la «Educación para la ciudadanía». Sin embargo, también en este punto vamos a dirigirle una crítica.

Recuerda Rouco el tenor literal del art. 27.3 de la Constitución: «Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones». Y D. Antonio hace esta inferencia exegética: «Parece obvia una primera conclusión interpretativa del mismo respecto al problema que nos ocupa: el estado no puede introducir como obligatoria en la Educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato una asignatura cuyos principios inspiradores, objetivos pedagógicos y contenidos, junto con los criterios correspondientes de evaluación, vayan dirigidos teórica y prácticamente a la formación moral de los alumnos».

A quien esto escribe no le parece nada obvia esa conclusión interpretativa. Sería menester un razonamiento más detallado; falta la premisa mayor. Seguramente ésa es obvia también para Monseñor Rouco; conjeturo que sería una premisa más o menos así: (1) «sólo puede haber una autoridad que determine la formación moral de los alumnos»; o, tal vez —generalizando— (2) «Si a X le asiste el derecho a tal cosa, ese derecho no asiste a nadie más»: X, en este caso, es el matrimonio paterno-materno y la cosa en cuestión es que los alumnos que sean hijos de ese matrimonio reciban tal formación moral.

(2) es un aserto claramente falso. Que a Ud le asista el derecho a votar no le quita a otro individuo el derecho a votar también él. Luego, en aplicación al caso de marras: que a los padres les asista el derecho a que los alumnos que son hijos suyos reciban una formación moral conforme con las convicciones paternas no tiene por qué implicar que a otras autoridades no les asista también el derecho a que esos mismos alumnos reciban una formación moral conforme con las convicciones de dichas autoridades (municipales, provinciales, regionales, nacionales o las que sean).

Más visos de verosimilitud puede tener la afirmación (1); aquí no se trataría de que, en general, el que uno tenga derecho a tal cosa implique forzosamente que los demás hayan de carecer de ese mismo derecho, sino que lo que se estaría proponiendo es que, en el caso concreto de la formación moral —por su propia índole específica y singular— sólo puede incumbir a una única autoridad fijar monopólicamente el contenido de la misma, y fijarlo con exclusión de cualquier otra formación moral con los mismos destinatarios.

Tal vez pueda argumentarse a favor de (1) que, si a un individuo le inculcan una formación moral, A, y otra formación moral, B, en el caso de que surjan colisiones o desajustes o fundamentaciones diversas y hasta concurrentes, lo que se está produciendo es una perplejidad, de suerte que la formación A socava o mina o fragiliza la formación B y viceversa. Sin embargo, lo relativamente verosímil de tal consideración (a la cual yo tendría mucho que objetar) no puede traducirse en verla como un axioma lógico-jurídico que autorice la inferencia interpretativa que a Monseñor Rouco le resulta obvia.

La mayor debilidad de la argumentación de D. Antonio Rouco estriba en que no ofrece un estudio hermenéutico del art. 27.3. Tendría que enumerar varias paráfrasis plausibles, al menos a primera vista, y las razones que abonan a favor o en contra de cada una de tales paráfrasis; tendría que proponer un análisis lógico-jurídico, aduciendo los axiomas y las reglas de inferencia que sustentan su argumentación; tendría que introducir los cuantificadores, el universal y el existencial, para, con ayuda de ese aparato lógico, desentrañar las inferencias válidas, una vez que uno se decante por una lectura del citado precepto.

No voy a hacerlo aquí salvo de modo sintético y abreviado. El mencionado precepto constitucional puede leerse al menos de estas dos maneras:

[1ª] Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que toda la formación religiosa y moral que sus hijos reciban esté de acuerdo con sus convicciones.

[2ª] Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban una formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones.

En la interpretación [1ª] el cuantificador de la oración subordinada completiva es el universal; en la [2ª] es existencial. El mero uso del artículo determinado, ‘la’, no es por sí solo indicativo ni de lo uno ni de lo otro. En muchos contextos, ‘el/la’ significa ‘un/una’. Es más, en realidad la interpretación [2ª] equivale a otra en la que el cuantificador es universal pero está incrustado en una oración subordinada de la subordinada, a saber [3ª]:

[3ª] Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que toda formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones la reciban sus hijos.

Y, de nuevo, la lectura [3ª] no excluye ni impide que los muchachos reciban, además, otra u otras formaciones morales e ideológicas, estén o no de acuerdo con las convicciones paternas.

Hay otra lectura que es, por cierto, es bastante común, aunque estos días esté un poco desoída, a saber: la que concede al precepto un alcance puramente negativo, a saber [4ª]:

[4ª] Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que ninguna formación religiosa y moral que esté en desacuerdo con sus convicciones la reciban sus hijos.

Según la versión [4ª] el precepto constitucional otorgaría a los padres un derecho de excluir formaciones disconformes con sus ideas. «Estar de acuerdo» tiene dos sentidos: sentido positivo y sentido negativo. En sentido positivo, sólo está de acuerdo con unas ideas o convicciones una doctrina que las incluye. En sentido negativo, el acuerdo se produce cuando no surge contradicción. Hay un tercer sentido, más fuerte, que es el de la coincidencia total. (Según eso, a los hijos de matrimonios católicos no habría de enseñárseles la dualidad de voluntades en la persona de Cristo más que si ellos expresamente se adhieren a ese dogma, lo cual sucederá en un caso de cada cien.)

Así pues, el art. 27.3 se presta a una pluralidad de lecturas, tanto por el cuantificador significado mediante el artículo determinado, ‘la’, cuanto por la ubicación precisa de ese cuantificador en el juego de oración principal y oraciones subordinadas, cuanto asimismo por la propia locución preposicional ‘de acuerdo con’.

Al margen de eso, el precepto 27.3 encierra tres particularidades:

1. No deja de ser curioso que no se enuncie como un derecho frontalmente, sino a través del circunloquio ‘los poderes públicos garantizan’. Es una formulación infrecuente en el texto constitucional. Parece que todos los derechos que se reconocen al menos en esa Sección I del capítulo II del título I son garantizados por los poderes públicos, sin que sea menester decirlo así. Si se cree en ese derecho, ¿por qué no se dice directamente: «Los padres tienen derecho a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones»?
2. Llama la atención el verbo usado, ‘asistir a’. ¿Asiste a todos el derecho a expresar sus opiniones, a reunirse, a asociarse? ¿Asiste a los ciudadanos el derecho a votar?
3. El art. 27.3 es un caso atípico porque en él se otorga a alguien el derecho a que otros hagan tal cosa o reciban tal prestación. Ello ha dado lugar a análisis exegéticos de ese peculiar «derecho», en concreto a una discusión sobre si los titulares del mismo

son los niños o sus padres; para un sector doctrinal, se trata del derecho de los alumnos a recibir una formación conforme con las ideas de sus respectivos padres, aunque el ejercicio de ese derecho pueda incumbirles a los padres.

Ante tal cúmulo de perplejidades (que el artículo de Rouco ni siquiera menciona), podríamos acudir a la regla hermenéutica del propio art. 10.2 CE, según la cual «las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración universal de los derechos humanos [DUDH] y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España».

El art. 26.3 de la DUDH dice: «Los padres tendrán un derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.» Ahí no se habla de un derecho exclusivo, del imcompartido privilegio de determinar la educación de los hijos, sino de un derecho de elección preferente; además, «escoger» significa escoger de entre las ofertas, lo cual no involucra la existencia de unas u otras ofertas (igual que elegir a una candidatura sólo significa a una de entre las que de hecho se presenten legalmente).

Creo que, a pesar de la pauta hermenéutica del art. 10.2 CE, el art. 26.3 de la DUDH no nos da una clave muy adecuada para entender el art. 27.3 CE. En verdad mi lectura de ambos preceptos es inversa. Leo el 26.3 DUDH como un derecho de opción preferente. Y leo el 27.3 como un derecho prestacional —y, por lo tanto, con un contenido existencial: cada padre-y-madre tienen derecho a que haya una formación ideológico-moral conforme con las convicciones paternas que se imparta a sus hijos.

Tampoco nos suministra mucha claridad el art. 18.4 del Pacto internacional de 1966 sobre los derechos civiles y políticos, que manda «respetar la libertad de los padres y, eventualmente, de los tutores legales de conseguir para sus hijos la educación religiosa y moral según sus propias convicciones». Esa disposición también se presta a una pluralidad de lecturas, aunque el significado de derecho prestacional no es tan palmario como en la formulación del 27.3 CE. De todos modos, escoger, en ese contexto, la palabra ‘libertad’ sí quiere decir algo: que los padres pueden optar por no ejercer tal prerrogativa.

Aunque el Convenio de Roma de 1950 del Consejo de Europa no decía nada al respecto, se le añadió en marzo de 1952 un Protocolo N° 1, cuyo art. 2 dice: «El estado [...] respetará el derecho de los padres de conseguir esa educación y esa enseñanza según sus convicciones religiosas y filosóficas». La palabra ‘respeto’ indica que se trata de un derecho negativo, cuyo deber correlativo estatal sería de mera abstención; mas el verbo ‘conseguir’ (en francés ‘assurer’) indica, al revés, que se trata de un derecho de prestación.

En todo caso de ninguno de esos preceptos se sigue una inferencia tajante y rotunda de que el estado no tenga derecho a inculcar a los niños ninguna adhesión a ideas o a valores diferentes de los de los padres o en colisión con ellos.

Y, de hecho, el Consejo de Europa y la Unión Europea están exhortando a los estados miembros a imponer educación para la ciudadanía, o sea adoctrinamiento ideológico-valorativo en los dogmas de la democracia occidental.

No vale la argucia del Cardenal Rouco, a saber: que ahí se trataría de otra educación para la ciudadanía, de una en la que sólo se transmitiría un conocimiento del

ordenamiento jurídico vigente y de los valores que lo sustentan. Eso ya no sería educación para la ciudadanía, sino Derecho.

Existió, históricamente, en el bachillerato español la asignatura de Rudimentos del Derecho, que fue suprimida en los planes docentes del régimen franquista y que el posfranquismo no ha querido restaurar. Ésa sería otra asignatura, una con un contenido disciplinar, una de conocimiento, con carácter científico y riguroso. No es eso lo que quieren imponer el Consejo de Europa, la Unión europea y los poderes públicos en España. Lo que quieren es adoctrinamiento, inculcación axiológica, moldear las conciencias, imponer la obligada adhesión a los valores de la sociedad so pena de exclusión vitalicia de esa misma sociedad.

Para Rouco está bien la imposición siempre que, en vez de ser única para todos los niños y jóvenes, sea diversificada: para los niños y adolescentes de padres católicos, la entrada en sociedad estará condicionada a su adhesión a las convicciones dogmáticas y axiológicas de la Iglesia de Roma; para los israelitas, la de los rabinos; y así sucesivamente. (Dudo que tenga D. Antonio preparado qué hacer con los hijos de padres y madres priscilianistas, mitraístas, shivaítas, luciferinos, cátaros, gnósticos, parsis, mazdeístas, isácos, para no hablar ya de aquellos cuyos progenitores siguen a Pitágoras, Platón, Nietzsche, Flaubert, Hobbes, Max Stirner, Bakunín o cualquier otro gurú bueno, malo o regular.)

En conclusión, Sus Eminencias no han presentado ningún argumento convincente en contra de la EpC. Sus alegaciones fallan, porque ellos comparten una idea subyacente, a saber que alguien tiene derecho a violentar las conciencias de los niños y jóvenes y a imponerles unas convicciones ideológicas y valorativas —sólo que para ellos es un privilegio del sector privado.

IV: Del lavado de cerebro a la represalia ideológica

La razón por la cual me opongo a la asignatura «Educación para la Ciudadanía», **EpC**, es que lesiona la libertad de pensamiento.

La libertad de pensamiento significa dos cosas:

- (1º) el derecho de cada individuo a pensar como le dé la gana, a tener cualquier opinión o falta de opinión;
- (2º) el derecho de cada individuo y de cada comunidad de individuos a vivir según sus convicciones.

De esos dos componentes de la libertad de pensamiento, el primero es absoluto e irrestricto, mientras que el segundo colisiona a menudo con derechos ajenos y tiene que estar, en consecuencia, más o menos restringido.

El primer componente de la libertad de pensamiento es la dimensión íntima. Constituye un derecho casi ilimitado. Sólo hay dos derechos con tal característica: la libertad de pensamiento —en esta primera faceta íntima— y el derecho a no ser torturado.

¿Por qué es (casi) absoluta la libertad de pensamiento en su faceta íntima? Porque entre el ejercicio de tal derecho y el disfrute de los derechos ajenos no cabe ninguna colisión directa.

Sí son posibles las colisiones indirectas. Un determinado ejercicio de tal libertad puede consistir en malos pensamientos que causen (en el contexto de unas condiciones u ocasiones propicias) una conducta lesiva para derechos e intereses ajenos o de la propia sociedad. Ésa es la razón por la cual ciertas sociedades han establecido una obligación de pensar de determinada manera, o la prohibición de tener determinados pensamientos.

Tales obligaciones o prohibiciones no fueron, pues, fruto del mero capricho (o no siempre lo fueron), sino conclusiones de un argumento racional, aplicaciones de una regla de lógica jurídica, a saber la de causación ilícita, según la cual causar efectos ilícitos es ilícito: conque, si los malos pensamientos causan malos comportamientos, han de prohibirse.

El error de esos ordenamientos estribaba en no percatarse de que el precio que se pagaba era demasiado alto. Para poner a salvo a la sociedad de posibles efectos de malos pensamientos se sometía al individuo humano a una presión sobre lo que sucediera en su fuero interno que corroía su felicidad.

En las sociedades inquisitoriales, cualesquiera que sean las ventajas que el individuo obtiene de ellas, quedan, al menos en parte, compensadas por el malestar, por la frustración que comporta la obligación de pensar de cierto modo, o la prohibición de pensar de otro modo.

Para tratar de hacer efectiva esa obligación o prohibición, la sociedad tendrá que someter al individuo a algún tipo de examen, o de proceso acondicionador que fomente la indagación de la conciencia, o —como mínimo— a algún género de presión o coacción para que el individuo interiorice los pensamientos a los que tenga obligatoriamente que adherirse.

Un efecto perverso de tales presiones y coacciones es que los individuos —o, al menos, un cierto número de individuos más sensibles— se van a sentir presionados y coaccionados, experimentando esa relación como un constreñimiento que les impide formarse libremente su propia opinión o abstenerse de cualquier opinión; un constreñimiento que, imposibilitándoles vivir a gusto, causa infelicidad y malestar.

En su magistral ensayo polémico *Practice and Theory of Bolshevism* (Londres: G. Allen & Unwin, 1920, p. 151) Bertrand Russell lamenta que en la Rusia soviética se esté instalando, tras la revolución, un sistema educativo que —si bien constituye en muchos aspectos un significativo avance pedagógico, además de llevar la enseñanza a toda la población trabajadora— involucra una inculcación ideológica que convierte a todo el país en un «gran colegio jesuítico».

Tras el derrumbamiento del sistema soviético en 1991, está en quiebra el estado del bienestar (ya zarandeado desde la crisis económica que se inició en 1973 y desde la ofensiva de las ideas sociales del neoliberalismo que siguió a la derrota de las convulsiones de 1968). Lo paradójico no es eso, sino más bien el hecho de que, ahora que superficialmente estamos en un mundo unipolar en el cual nadie cuestiona los valores de la economía de mercado, la propiedad privada y la primacía de los intereses individuales, ahora, no obstante, se van tomando nuevas medidas atentatorias contra la libertad. El pretexto lo brinda la amenaza terrorista.

Tienen lugar muchas medidas atentatorias a la libertad individual: leyes represivas, internamiento de extranjeros indocumentados, secuestros, prisiones secretas, controles de

identidad discriminatorios, tipificación de delitos de opinión, práctica de la mordaza y el tabú en toda la red de medios de comunicación salvo el incontrolable internet.

Una medida más es la instauración de la educación para la ciudadanía, que se está generalizando en todo el mundo libre, que va dejando de serlo.

El colegio jesuítico universalizado que temía Bertrand Russell para la Rusia soviética en 1920 es la perspectiva que tenemos en el mundo libre en los años venideros.

Ese adoctrinamiento ciudadano implica dos prácticas, ambas lesivas para la libertad de pensamiento; de las dos, la primera es más benigna y la segunda más maligna.

La faceta más benigna es el lavado de cerebro. Alguien sufre un lavado de cerebro cuando viene sometido a inculcación ideológica; por ‘inculcación’ entiendo una serie de prédicas, sermones, u otros mensajes que comportan estas cuatro características:

- 1^a.— Insoslayabilidad: el destinatario del mensaje no puede zafarse o sustraerse a la recepción de tales prédicas.
- 2^a.— Repetitividad: los mensajes son reiterados, recurrentes, de modo que el destinatario puede llegar a sentirse agobiado, acosado, asediado, hastiado.
- 3^a.— Asimetría: el destinatario no está en tales relaciones en una condición de igual respecto a los emisores del mensaje, no siendo dable una respuesta de tú a tú ni teniendo posibilidades equitativas de criticar el contenido de los mensajes desde otro punto de vista.
- 4^a.— Culpabilización: los mensajes comportan una carga de estigmatización de las opiniones o las valoraciones disidentes, de las expresiones de disconformidad con el contenido vehiculado, de suerte que, cuando el destinatario se atreve a discrepar, se siente cohibido, molesto, en falta, por su osadía de apartarse de los valores socialmente admisibles.

Todo lavado de cerebro es una violación de la libertad de pensamiento. A título de excepción cabe admitir un cierto grado de lavado de cerebro en el ámbito puramente doméstico, o en el interior de asociaciones privadas voluntarias. Aun en esos casos se produce una colisión o contradicción entre la libertad de pensamiento individual y la práctica de tales lavados de cerebro; pero —hasta un cierto límite— prevalecen otros derechos: el derecho a la intimidad matrimonial y familiar, el derecho a la autonomía de la voluntad, la libertad de asociación y la de contratación.

Pasamos a la faceta más maligna, que consiste en la represalia ideológica. Hay represalia ideológica cuando el individuo viene sometido a unos controles de ajuste mental a la norma establecida, de suerte que, en caso de que disienta, sufrirá una sanción.

Hasta ahora los únicos controles son los del interrogatorio, acompañado eventualmente por la observación del comportamiento del sospechoso. No hay todavía máquinas de la verdad. El interrogatorio puede tener lugar en condiciones muy diversas.

Para defenderse de esta maligna agresión, el individuo cuenta con el arma del disimulo, esa tabla de salvación a la que nos hemos agarrado los náufragos del libre pensamiento desde que el mundo es mundo.

Puede haber lavado de cerebro sin que haya represalia ideológica. En teoría podría haber represalia ideológica sin lavado de cerebro, pero dudo que eso se haya dado nunca.

Si algunas prácticas de lavado de cerebro se pueden tolerar en el seno de la familia y en el de asociaciones privadas, no creo que sean admisibles las represalias ideológicas, que constituirían coacciones, tal vez en ciertos casos punibles. Es verdad que en una pareja de novios el uno puede romper libremente la relación si se entera de que el otro tiene ciertas ideas, pero eso no constituye una represalia ideológica, ya que la relación es libre por ambas partes. En cambio los padres no tienen derecho alguno a denegar alimentos o cobijo o educación o cariño a un hijo con ideas que a ellos les resulten aberrantes.

La EpC insta en todos los colegios de España un régimen de doble atentado contra la libertad de pensamiento: establece no sólo el lavado de cerebro sino también la represalia ideológica.

Así, poco a poco, vamos soportando muchas de las lacras que temía Bertrand Russell para la Rusia soviética, sin poder disfrutar, a cambio, de las ventajas que comporta la supresión de la propiedad privada de los medios de producción.

V: Los educadores ciudadanistas como inquisidores

En la sección anterior he demostrado que —en virtud de una regla de lógica jurídica— la libertad de pensamiento implica que ningún ser humano, sea de la edad que fuere, ha de estar sometido ni a lavado de cerebro ni a represalia ideológica. De esos dos atentados contra la libertad de pensamiento he señalado que el más grave (y, por consiguiente, el más prohibido) es la represalia ideológica, al paso que el lavado de cerebro vulnera en menor medida la libertad de pensamiento, siendo, por lo tanto, menos ilícito —además de que hasta cierto punto es admisible en el ámbito doméstico, donde la libertad de pensamiento colisiona con el derecho a la intimidad familiar.

Promulgado por la Corona, el Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (Educación Secundaria Obligatoria); ha venido publicado en el *Boletín Oficial del Estado* de 20070105. El Anexo II del citado Decreto Real determina en su art. 8.1 «los objetivos de las diferentes materias, la contribución de las mismas a la adquisición de las competencias básicas, así como los contenidos y criterios de evaluación de cada materia».

En esta sección voy a analizar únicamente lo relativo a la represalia ideológica que implanta el promulgador del Decreto, por la vía de los criterios de evaluación. (Siendo el lavado de cerebro menos violatorio de la libertad de pensamiento, lo estudio en la sección VI, en la cual analizo los contenidos docentes que impone el poder ejecutivo.)

La materia «Educación para la Ciudadanía», EpC, se impartirá en dos asignaturas dentro de la ESO: una básica llamada «Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos» y otra superior denominada «Educación ético-cívica». La primera se impartirá en uno de los tres primeros cursos; la segunda, en el cuarto curso. Aquí, para abreviar, las llamaré, respectivamente, EpC-1 y EpC-2.

En realidad, EpC-2 apenas introduce algunas cosicas adicionales, unos cuantos matices. Todo ello es un tremendo rollo, un tostón; el arrastre de los temas de la EpC-1 a

la EpC-2 provoca el bostezo ya para quien simplemente está leyendo el BOE; no creo que hagan falta finas dotes de psicólogo o pedagogo para imaginarse cómo lo tomarán quienes padezcan esas formaciones del espíritu cívico, o ese moldeamiento coercitivo de las conciencias. Bien pensado, sin embargo, lo reiterativo se explica como un ingrediente imprescindible del machaconeo típico del lavado de cerebro. Pero, bueno, lo más inquietante no es el lavado de cerebro sino la punición de la discrepancia, que va a venir por los criterios de evaluación.

Para la EpC-1 se establecen nueve criterios de evaluación —al paso que la exposición de los contenidos formatorios sólo abarca cinco bloques. Parece claro que cada uno de esos criterios es eliminatorio: será suspendido aquel alumno que no supere la nota de aprobado por uno de los nueve criterios. Tendrá que repetir curso. De seguir recalcitrante sin dar su brazo a torcer, volverá a ser suspendido y así sucesivamente. Al final, el disidente que no se resigne a hincar la rodilla quedará, para toda su vida, fuera del ciclo docente y profesional como castigo por su inadhesión a los valores profesados por la sociedad en que vive.

El criterio 1 es el de «identificar y rechazar [...] las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, [...] y otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio». Y el promulgador añade: «Este criterio permite comprobar si el alumnado [...] manifiesta [...] actitudes de rechazo hacia las discriminaciones y respeto de las diferencias personales».

El decretante exige ahí al joven examinando lo que él mismo está conculcando en el momento en que redacta y promulga ese precepto: respeto hacia personas de diferente ideología, incluyendo respeto hacia personas que tengan una ideología no respetuosa.

Hasta la promulgación de este Decreto Real era obligatorio actuar con respeto, pero no pensar con respeto ni, menos aún, adoptar una posición ideológica respetuosa.

Es más, si lo que se exige para dar el aprobado al joven es que sienta respeto hacia las personas de ideologías diferentes, hay que preguntarse si se le requiere incluir en ese ámbito también a las personas de ideologías no-respetuosas, si se le exige ser tolerante para con las personas de ideas intolerantes. Si sí, se le exige una tolerancia que va mucho más allá de aquella de que hace gala el poder ejecutivo. Si no, entonces se está avalando una enorme intolerancia. Porque, si del ámbito de lo tolerado se excluyen las ideologías intolerantes —o sea aquellas tales que, si llegaran a prevalecer, sus adeptos establecerían prohibiciones de otras ideologías adversas—, entonces son irredimibles prácticamente todas las religiones y un abanico amplísimo de credos ideológico-políticos.

Con ese criterio de no tolerar a los intolerantes (ni a aquellos tales que, si tuvieran el poder, serían presuntamente intolerantes) Locke excluía del campo de lo tolerable a los católicos y a los ateos; los adeptos del comunismo han tendido a excluir a los del capitalismo y viceversa.

Al margen de esa cuestión (absolutamente vital) de saber cuál es el ámbito de las ideologías respetables (o, más exactamente, el de las ideologías tales que se impone coercitivamente al alumno manifestar actitudes de respeto hacia personas de esas ideologías), está el problema general que ya aflora en este criterio y se repetirá en los demás: no le basta al alumno actuar respetuosamente, sino que se le exige sentir ese respeto, adherirse mentalmente al valor del respeto y manifestar verbalmente tal adhesión; se le exige

no sólo no incurrir —en lo que de él dependa— en discriminaciones, sino también rechazar las discriminaciones. Será suspendido el que carezca de opinión o, teniéndola, no la manifieste, igual que el que diga no rechazar tales actitudes —lo cual no implica incurrir en ellas él mismo.

Vemos, pues, que ya este primer criterio tiene el carácter de un juramento de adhesión al valor de la tolerancia. No un juramento de acatar ese valor, sino uno de profesarlo en su fuero interno.

El criterio 2 es el de «participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares». La soporífica explicación del criterio nos la podemos ahorrar, pues incurre en el defecto general de explicar lo mismo por lo mismo dicho en más palabras.

Lo más grave de este segundo criterio es que introduce en la evaluación del alumno una inquisición general de su existencia, en el colegio y fuera de él, incluso en la intimidad de la vida familiar. Eso constituye una flagrante violación del art. 18.1 de la constitución, que «garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen». (Me asombra que no hayan reparado en esa grave colisión los impugnadores familiaristas de orientación católico-romana, como Benigno Blanco y Raúl García [v. su artículo en <http://blogs.periodistadigital.com/btbf/trackback.php/112264>].) Para aplicar este criterio, el examinador ha de someter al alumno a una pesquisa general sobre su vida, en las aulas y fuera de ellas, en las relaciones del colegio y en las de su casa.

Las explicaciones del criterio lo aclaran más por si hubiera dudas: «A través de la observación y del contacto con las familias se puede conocer la responsabilidad con que el alumnado asume las tareas que le corresponden». Si ya en general es funesta y deletérea la presencia de padres y madres en el medio escolar, aquí viene exigida por el poder reglamentario, haciendo así vinculante para el educador ciudadano el informe favorable o desfavorable de los padres o tutores. El muchacho rebelde que tenga problemas en casa ya sabe que, además de ejercer la potestad doméstica, sus superiores en la familia tienen, de ahora en adelante, la facultad de quejarse de que no «asume sus responsabilidades» y así hacerlo suspender en el colegio.

Si tenemos en cuenta que en nuestra sociedad hay un número altísimo de matrimonios divorciados y que esos divorcios suelen ir acompañados de desavenencias, podemos colegir los dilemas y desgarramientos emocionales que se ciernen sobre muchos niños y jóvenes y las ocasiones de conflicto familiar que se añaden a las de toda la vida entre los progenitores y los mozuelos al llegar la pubertad. Ahora tales problemas van a tener una transcendencia para que los chavales puedan recibir el aprobado en el colegio.

Sería bueno que en los colegios se restableciera la antigua nota de conducta, no ligada a ninguna asignatura. La obligación de buena conducta era un deber negativo, un deber de abstención de comportamientos violatorios del reglamento escolar. Este criterio 2 impone un deber positivo de buena conducta general (convertido, además, en una condición para aprobar esta materia), que implica una «participación en las actividades del grupo-clase y del centro educativo». Se suspende al niño o mozalbete pasivo, retraído, tímido, o que —por la razón que sea— no está a gusto en ese medio escolar. (Imaginemos que el progenitor a quien ha tocado su guardia y custodia lo ha inscrito en un colegio religioso, y que el muchacho tira al otro lado.)

Saltándome el criterio 3, paso al 4 que, entre otras cosas, contiene ésta: «rechazar las desigualdades de hecho y de derecho, en particular las que afectan a las mujeres». Nuevamente se está amenazando con el suspenso al joven que no rechace esa discriminación. Ni siquiera se conforma el poder ejecutivo con exigir a los muchachos que no alberguen sentimientos discriminatorios; no se les consiente la pasividad ni la falta de opinión, sino que se les exige una opinión positiva y expresa de rechazo a la discriminación. Tampoco se les autoriza a que condenen todas las discriminaciones (injustas, supongo) por igual. Tienen que discriminar entre las discriminaciones; tienen que rechazar la discriminación contra la mujer de un modo más tajante o más fuerte.

De todos modos ¿qué discriminación de derecho afecta a las mujeres? Sólo conozco dos. La una es la sucesión al trono; pero de todos modos la sucesión al trono implica también una discriminación por nacimiento, origen y edad. La otra viene constituida por las discriminaciones positivas; éstas las sufren los hombres.

Notemos que a los alumnos no se les exige rechazar especialmente las discriminaciones que sufren muchos individuos por su estatura, por su presencia física, por su edad, que son hechos sociológicamente mucho más relevantes en nuestra sociedad. (Pero, por favor, que nadie entienda que estoy llamando al gobierno a añadir un requisito más a la lista, el de que los alumnos juren abominar las discriminaciones del tipo que estoy señalando.)

El criterio 5 implica reconocer los principios democráticos y «[...] aplicar los principios del funcionamiento democrático a distintas situaciones reales». Literalmente es imposible porque el alumno no tiene potestad alguna de aplicar tales principios; pero la frase es más larga y un tanto retorcida, hablando del «papel que corresponde a los ciudadanos en la elección y control» de los órganos del gobierno político. Tal vez se esté queriendo decir que, puesto imaginariamente ante ciertas situaciones, diga que actuaría correctamente según los principios democráticos. Aunque con circunloquios, creo que se perfila que se le está exigiendo adhesión a los principios democráticos. No se le pregunta: «De darse los supuestos de hecho A, B, C, ¿qué actuación de los poderes públicos sería conforme con las reglas de nuestro ordenamiento jurídico R1, R2, R3?» Lo que se le está preguntando es más insinuante de manera que exprese su adhesión al propio régimen político vigente. Se le está sonsacando qué haría él, para ver si es un firme adherente del sistema o no lo es.

El criterio 6 implica «mostrar, ante situaciones de la vida cotidiana, actitudes cívicas relativas al cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil y el consumo responsable». Nuevamente está claro que el examinador está sometiendo a indagación la actitud, los deseos y los sentimientos del chaval con relación a un amplio abanico de situaciones. Todos esos conceptos son, en el mejor de los casos, sumamente vagos y discutibles (p.ej. eso del consumo responsable); están ausentes de la lista muchas facetas de la convivencia igualmente relevantes: abstención de conductas molestas, peligrosas o dañinas; actuación patronal abusiva; aprovecharse de valimientos para ganar oposiciones; favoritismo; intrigas y maquinaciones. Pero, al margen de todo eso, lo esencial es que se está exigiendo al muchacho una promesa de futuro comportamiento cívico. Lo que se sanciona con el suspenso no es una conducta (que sería futura) sino la no-declaración expresa de tales comportamientos. Nuevamente es patente la obligación de pensar de un modo determinado.

El criterio 7 implica «desarrollar actitudes responsables que contribuyan a su mejora», a la mejora de la «desigualdad, pluralidad cultural, compleja convivencia urbana etc» y otros «rasgos de las sociedades actuales». No me ensañaré con el promulgador de la norma por la redacción, sino que me limito a recalcar, una vez más, que se trata de exigirle al chaval que se examina una declaración de que actuaría correctamente ante esos «rasgos» (que el decretante parece considerar, en tropel, como males). El desarrollo del criterio lo aclara: «asume las actuaciones que cada ciudadano puede realizar para mejorarlos». Siempre lo mismo. Este criterio no añade mucho, pero insiste en que hay que apretar las clavijas al alumno para que prometa tener ciertas conductas y no otras. No se consiente el abstenerse.

El criterio 8 exige al alumno manifestar «actitudes de solidaridad con los grupos desfavorecidos». De nuevo no se le permite meramente reservarse su opinión. Desde luego esa promesa hueca de ser bueno para con los desfavorecidos compromete a muy poco; será una de tantas hipocresías en muchos casos. No se premia la sinceridad, sino el homenaje verbal a lo políticamente correcto.

Peor que los anteriores es el criterio 9, y último, que exige que el alumno «asum[a] el papel vital que tiene la participación humanitaria y la presencia de las organizaciones no gubernamentales para mitigar las derivaciones negativas de los conflictos» del mundo actual. Serán suspendidos aquellos chavales que piensen (porque se lo han contado en casa o en cualquier círculo juvenil o por sus lecturas) que son nefastas algunas de esas ONGs y que su presunta participación humanitaria forma parte de una empresa neocolonialista.

Todavía más extenso es el elenco de criterios para aprobar la otra asignatura, EpC-2: diez en total, mientras que los bloques de contenidos docentes son sólo seis. Como sé que el lector ya está cansado con todo lo anterior, voy a resumir (porque de nada vale incurrir en el defecto de reiteración *ad nauseam* en que cae el redactor del Decreto Real). Se exige al chaval:

- asumir sus propios sentimientos (se pregunta uno de dónde sale esa obligación y por qué no le es lícito a un muchacho desconfiar de sus propios sentimientos o rehusar asumirlos todos);
- manifestar actitudes a favor del ejercicio activo y el cumplimiento de los «derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales»; reconocer el esfuerzo que ello [ese «ello» debe referirse a los derechos humanos] ha supuesto en la historia de la humanidad (aunque en los bloques de contenidos está ausente cualquier alusión a la historia);
- manifestar una exigencia activa en su cumplimiento [el de los derechos humanos];
- reconocer como un logro de la civilización humana los valores fundamentales de la democracia en la vigente constitución española y valorar la democracia como una conquista ético-política;
- reconocer (en el evidente sentido de aprobar, mirar con parabién) «la actuación de organismos e instituciones comprometidas con la defensa de formas de vida más justas» —supongo que se refiere a la ONU, instrumento de dominio mundial de la pentarquía planetaria.

- reconocer [idem] la igualdad y dignidad de todas las personas y los elementos diferenciadores que están en la base de algunas discriminaciones (frase sibilina cuyo comentario se deja al lector);
- respetar «las posiciones divergentes de los interlocutores, tanto en el aula como en el ámbito familiar y social»; participar y cooperar activamente en el trabajo de grupo; colaborar con el profesorado y los compañeros y [las] compañeras en las actividades del centro educativo y en otros ámbitos externos.

Marca la pauta este último criterio, el décimo. El chaval sólo será aprobado si al inquisidor-educador le resulta satisfactoria la conducta que lleve el joven en toda su vida, en el colegio, en su casa, con sus amigos, en los círculos a los que pertenezca. Al educador se le confiere así la potestad y aun el deber de inmiscuirse en todas las esferas de la existencia del muchacho, escudriñando todas sus relaciones, interrogando a todos los conocidos.

Ya que se somete a los adolescentes a esa inquisición general, debería al menos establecerse un código preciso de conducta, especificándose la sanción correspondiente a cada acción u omisión reprochable (porque quiero creer que no cualquier pecado venial acarreará el suspenso). También sería de agradecer un credo, una lista de enunciados que los chavales puedan aprenderse de memoria y recitar; contendría todo lo que hay que contarle al examinador para que le dé a uno el pase a la vida adulta. Al menos ¡que haya seguridad jurídica!

VI: El educador como propagandista del sistema político

Si lo más grave de esta nueva asignatura, «Educación para la ciudadanía», EpC, es la represalia ideológica (imponer coercitivamente a los alumnos una expresa adhesión a los principios del vigente sistema político como condición de su paso a la vida profesional, sancionándose la discrepancia con el ostracismo y el exilio interno), no por ello es baladí el lavado de cerebro que los diseñadores de la materia elaboran detalladamente y exponen sin sonrojo.

Remítome, como en la sección precedente, al Decreto Real 1631/2006 de 2006-12-29, *BOE* de 2007-01-05, anexo II, pág^{as} 715-21. En lo sucesivo, me referiré a ese precepto del poder ejecutivo como ‘el Decreto Real’.

Las consideraciones preambulares que figuran en la pág^a 715 y que perfilan el sentido de la nueva asignatura plantean «la formación de futuros ciudadanos con criterio propio», «para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable». Tal aserto es elocuente sobre la ideología del decretante y encierra error.

Muchos alumnos sometidos al suplicio de esa formación del espíritu cívico no son actuales ni futuros ciudadanos. No lo son los extranjeros, salvo en aquellos casos en los que lleguen, en el futuro, a adquirir la nacionalidad española (lo cual no viene muy facilitado por la legislación vigente, bastante tacaña y cicatera; en cualquier caso, la concesión de la nacionalidad se condiciona a una adhesión expresa a la Corona).

En cambio los demás no son futuros ciudadanos, sino ciudadanos españoles. (No deja de ser curioso que ya en los debates constitucionales de la transición algunos diputados

formularan ese mismo punto de vista según el cual sólo los mayores de edad son ciudadanos.)

Puede parecer que esa consideración sólo encierra un error terminológico; quizá sea así, pero es dudoso. En realidad, lo que está en juego es que, si quienes son sometidos al adoctrinamiento forzoso no son todavía ciudadanos, entonces no gozan aún de los derechos que la constitución reconoce sólo a los ciudadanos y no a los extranjeros. Aunque la libertad de pensamiento del art. 16 es un derecho de todos los hombres —ciudadanos o no—, podría sostenerse que la Carta Magna configura de manera diversa ese derecho para los unos y para los otros (aunque ese distingo no creo que tenga fundamento). Y, así, la prohibición de estar coercitivamente sometido a adoctrinamiento o a represalia ideológica no ampararía más que a los ciudadanos; por lo cual a quienes sólo sean futuros ciudadanos sí se los podría obligar a soportar el adoctrinamiento.

Al margen de esa cuestión, el decretante ofrece una justificación de su imposición de la asignatura de adoctrinamiento, a saber: que el art. 27.2 de la constitución dice que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales».

Mas —contrariamente a la lectura del poder ejecutivo— eso no significa que la educación pública haya de contener un adoctrinamiento que imponga al alumno dar su adhesión a esos principios. ¡Todo lo contrario! Ese adoctrinamiento es ya una violación de los derechos y libertades, puesto que constituye una infracción de la libertad de pensamiento. Una cosa es que la educación tienda al pleno desarrollo de la personalidad, y que lo haga respetando los principios democráticos y las libertades (justamente absteniéndose de cualquier adoctrinamiento); otra cosa muy distinta es que contenga un adoctrinamiento en esos principios, el cual es incompatible con el respeto a la libertad de pensamiento.

Pero el decretante —entreviendo tal vez lo cuestionable de ese fundamento constitucional de su empresa) apuntala su lectura remitiéndose al art. 10.2 CE (sin citarlo), a saber: que las «normas relativas a los derechos fundamentales [...] se interpretarán de conformidad con [...] los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España»; y entre esas piezas de interpretación obligatoria están, a juicio del decretante, las recomendaciones del consejo de ministros del consejo de Europa y de la comisión de Bruselas de la Unión Europea.

Con esa hermenéutica, las recomendaciones del conservador Franco Frattini se convierten en preceptos de valor superior a la propia constitución española, puesto que pasan a ser reglas a las que obligatoriamente habrá de ajustarse la interpretación de las disposiciones constitucionales.

El abuso del decretante estriba en que extiende desmesuradamente el alcance y el sentido del art. 10.2. Recordemos el ambiente de recelo en que se fraguó la vigente constitución, con unas cortes bicamerales, con una cámara baja elegida en condiciones de semi-libertad vigilada, tutelada por el sistema del «movimiento nacional», y con un senado de quinto regío. En ese clima, se perfiló un texto abigarrado, ordenancista, con enunciados retorcidos, y con montones de paráfrasis.

Para precaver los temores, se insertó esa regla hermenéutica del 10.2, que reenviaba la lectura de las disposiciones en materia de derechos fundamentales a la DUDH y demás convenios ratificados a la sazón por España; no a futuras decisiones (o recomendaciones)

de autoridades internacionales, por mucho que actúen en el ámbito de competencias que les han sido conferidas por instrumentos de derecho internacional suscritos por España.

Es, pues, absolutamente arbitrario e inmotivado basar la interpretación de la constitución en las directivas o recomendaciones de la UE o del Consejo de Europa. Carecen, pues, de todo fundamento jurídico-constitucional las presuntas «obligaciones del estado en la formación de todos los ciudadanos y ciudadanas en valores y virtudes cívicas que favorezcan la cohesión social».

La constitución no confiere al estado tal tarea, que es una violación de la libertad de pensamiento. Cada individuo es dueño y señor —en virtud de la libertad de pensamiento que le reconoce el art. 16.1 CE— de escoger sus propios vicios y sus propias virtudes y decidir su propia auto-formación en los valores que él mismo escoja. (Como ya lo he dicho en secciones precedentes de este ensayo, esa libertad del individuo —tenga la edad que tenga— puede colisionar en parte con el derecho a la intimidad familiar del art. 18.1; es la única excepción, y sujeta a la prevalencia de la libertad ideológica del art. 16.1.)

Ni la propaganda ideológica ni el adoctrinamiento son, pues, competencia de los poderes públicos según la CE, porque van en contra del derecho de cada individuo a la libertad ideológica.

Más descorazonador aún es descubrir (octavo párrafo de esa introducción) que el decretante planea «desarrollar [...] estrategias que favorezcan la sensibilización, toma de conciencia y adquisición de actitudes y virtudes cívicas».

Sinceridad hay que reconocerle al decretante, puesto que confiesa así el manejo a que va a someter a los jóvenes. Éstos van a ser objeto de **estrategias** para causar en ellos una toma de conciencia y unas actitudes estimativas. Se va a moldear su conciencia, como el panadero moldea la masa; pero se va a hacer con estrategias, con astucias, como obra un domesticador. Cuando se acude a estrategias, no se va de frente, sino que —con habilidad y tacto— se va empujando al blanco de las estrategias para que, sin darse cuenta, se someta a la voluntad del estratega.

Viene a continuación la exposición detallada de los contenidos docentes de la EpC en sus dos niveles. Para el primer nivel inclúyense, entre otros, los siguientes.

- Bloque 3: «identificación de las situaciones de violación de los derechos humanos y [...] la actuación que corresponde a [...] los tribunales internacionales cuando estas situaciones de violación se producen». O sea, se va a adoctrinar a los chavales en el elogio a esos tribunales, cuyo papel está fuertemente controvertido. (Varios autores han alegado que son hechura de las potencias dominantes, que están desprovistos de legitimidad y de imparcialidad y que su actuación espectacular obedece a motivaciones neocolonialistas.)
- Bloque 4: «las sociedades democráticas del siglo XXI». En el contexto, está claro que ahí se le va a inculcar al muchacho una apología de los sistemas democráticos de la alianza atlántica.
- Bloque 5: «los principales conflictos del mundo actual así como el papel de los organismos internacionales en su prevención y en su resolución». Propaganda a favor de la ONU y probablemente de la NATO.

Llama la atención que el decretante programe inculcar en los jóvenes el «saber reconocer los propios sentimientos» (en otra parte del programa se dirá que el joven tiene obligación incluso de asumírselos). Si se respeta la libertad de pensamiento, cada quien será libre de reconocer o no los propios sentimientos. Los profesores no deberían meterse en eso (ni en la escuela pública ni en la privada); es dudoso incluso que los padres tengan potestad alguna para inmiscuirse en tal autorreconocimiento sentimental, en ese reducto íntimo de la conciencia.

Más abajo el Decreto Real enumera 13 objetivos. El alumno tendrá obligación de:

- aceptar la propia identidad y sus propias características y experiencias personales [objetivo 1];
- desarrollar y expresar sus sentimientos y emociones para participar en actividades de grupo y utilizar la mediación y el diálogo para abordar los conflictos [objetivo 2];
- asumir responsabilidades y practicar formas de participación basadas en la cooperación [objetivo 3];
- valorar positivamente los derechos y las obligaciones que se derivan de la constitución española, aceptando los valores que los fundamentan como criterios para valorar éticamente las conductas y las realidades sociales [objetivo 4];
- rechazar las situaciones de injusticia [objetivo 5];
- valorar la diferencia entre sexos [objetivo 6];
- apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos del estado español y de la Unión Europea, «tomando conciencia del patrimonio común» (un modo sinuoso de decir que al joven se le impone la obligación de pensar que ese dizque patrimonio común es valioso, como lo da a entender el verbo «apreciar») [objetivo 7];
- saber obrar de acuerdo con los fundamentos del modo de vida democrático y asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes [objetivo 8];
- valorar la participación en la vida política, el asociacionismo y el voluntariado (se refiere al benevolado) [objetivo 9];
- «valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad» —o sea las intervenciones de las potencias septentrionales a favor de unos u otros contendientes de países del sur, en función de sus propios intereses [objetivo 10];
- «manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos» [objetivo 11];
- «desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación» [objetivo 12];
- «valorar las razones y argumentos de los otros» [objetivo 13].

De todos esos objetivos, algunos me parecen buenos, otros regulares, otros malos, algunos pésimos. Pero aun los buenos plantean como obligatorio lo que debe ser voluntario. Ni el joven ni el adulto están obligados a sentir compasión, ni a ser buenos razonadores, ni

a desconfiar de los medios de comunicación, ni a dedicarse a actividades de benevolado ni a participar en la vida política.

Una de dos: una conducta tal es, o bien obligatoria, o bien voluntaria. Si es voluntaria, no hay motivo jurídico para inculcarle al joven que tiene el deber de obrar así, para forzarlo —con sermones reiterativos o con estrategias— a llevar a cabo un comportamiento que la ley no le impone. Si la conducta es obligatoria, lo único que procede es informarle de que, si no lo hace, estará incumpliendo la ley, lo cual suele acarrear una sanción.

El análisis que antecede me exime de comentar los cinco bloques de contenidos didácticos de la «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos» y los seis bloques de la «educación ético-cívica». Huelgan tales detalles cuando hemos visto hasta la saciedad los objetivos manipuladores del Decreto Real y cómo la conciencia de los jóvenes es considerada por el poder ejecutivo como una materia moldeable y maleable según los criterios y designios de los poderes públicos. En definitiva, lo que se instaura con ese el Decreto Real es la obligación para el joven de pensar de determinada manera.

VII: Los argumentos de Fernando Savater

En *ELPAIS.COM* 20070823 aparece un suelto de mi colega Fernando Savater titulado «Instruir educando».

Savater polemiza ahí con Rafael Sánchez Ferlosio, cuyo artículo «Educar e instruir» (*El País*, 20070729) presentaba una argumentación contra la asignatura de «Educación para la ciudadanía», EpC, bastante coincidente —en parte al menos— con la orientación de mis propias críticas —si bien mi enfoque es de índole filosófico-jurídica, centrándose en qué obligaciones tienen derecho a imponer los poderes públicos y cuáles no, al paso que Ferlosio ofrece unas consideraciones desde el pensamiento ético-social.

Pese a la diversidad de enfoques entre Ferlosio y quien esto escribe, hay unos puntos básicos que creo que son sustancialmente idénticos, o muy similares, al recalcar ambos que la tarea de la enseñanza, pública y privada, debiera ser la de *instruir* (como él lo dice escogiendo magistralmente el verbo adecuado), o sea transmitir conocimientos.

(De paso, quienes somos de ese parecer haríamos bien en pedir que el Ministerio recuperase la denominación de «Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes» que tuvo hasta que lo cambió Franco, en 1938, con el ministro del ramo Pedro Sáinz Rodríguez.)

A quienes discrepamos de su punto de vista Savater nos juzga «duros de mollera» porque —según él— nos «escandaliza[mos] al escuchar que ciertas disposiciones éticas responden a las exigencias mayoritarias de convivencia y no a la conciencia de cada cual».

No nos escandalizamos de eso. Lo que nos escandaliza es que esas exigencias mayoritarias se impongan coercitivamente, porque creemos en la libertad de pensamiento. Las exigencias mayoritarias son eso, preferencias o valoraciones de la mayoría. Ésta puede ser del 50,1% o del 99,99%.

En un sistema liberal a nadie se impone comulgar con tales exigencias. Lo único que se impone es no violar la ley, independientemente de que ésta haya sido promulgada

gracias a una mayoría grande o pequeña, e incluso si refleja la voluntad de una minoría (como suele suceder, porque rara vez se someten las leyes a plebiscito).

Para Savater en las que él llama «democracias del siglo XXI» sí existen esas exigencias mayoritarias. Bien, eso es indiscutible. Existen en esas democracias y existen en cualquier régimen, bueno o malo, liberal o despótico. Lo que diferencia a un régimen liberal de uno despótico es que en el primero, y no en el segundo, son libres las exigencias éticas —mayoritarias o minoritarias—: a nadie se le impone adherirse a unas u otras de tales exigencias éticas, sino que cada quien es dueño de hacer sus propias valoraciones y de formarse sus propias opiniones.

Un régimen es despótico en la medida en que en él hay un imperativo legal de pensar de una manera u otra. Mandarlo a los niños y jóvenes es tan vulnerador de la libertad como mandarlo a los adultos.

Para Savater hay «una dimensión ética que corresponde a las convicciones de cada cual [...] [p]ero es necesario que conozca el valor moral de tolerar cívicamente aquellos comportamientos que no apruebo o incluso que detesto [...] y] debo comprender la valía ética [...] de las normas instituidas que permiten el pluralismo de convicciones y actitudes dentro de un marco común de respeto a las personas».

Savater pasa de lo uno a lo otro como si fuera lo mismo. Evidentemente tenemos todos la obligación jurídica de tolerar cívicamente los comportamientos que detestamos si la ley los permite. La razón es que todos tenemos el deber de respetar la ley, existiendo una regla de lógica jurídica (la de no-vulneración o *interdictio prohibendi*) por la cual está prohibido impedir cualquier conducta ajena que sea lícita.

Pero ¿por qué hay que cumplir la ley? Se trata de una cuestión apasionadamente debatida en la reciente filosofía del derecho española, donde ha suscitado interesantes controversias. Un profesor de una asignatura —que desgraciadamente no existe— de Rudimentos del Derecho impartiría a sus alumnos el conocimiento de ese debate y las razones esgrimidas en él por unos y otros, según sus opiniones jusnaturalistas o positivistas, con diversos matices. Lo que conculca la libertad de pensamiento es que un educador diga al alumno que tal opinión es aquella a la que tiene que adherirse.

De la enseñanza de lo que manda hacer o no-hacer el ordenamiento jurídico pasa subrepticamente Savater al deber de «comprender la valía ética» de las normas. Pues bien, ¡rotundamente no! Es despótico cualquier régimen en el que existe ese deber, e.d. una obligación de pensar de una manera determinada, por buena y razonable que sea.

Si existe un «deber de comprender la valía ética de las normas vigentes», entonces es imperativo adherirse a tales normas. La obligación legal deja de ser una obligación de cumplir —de hacer, o no-hacer—, para convertirse en una obligación de pensar.

Savater se pasma de que algunos estimemos que en el colegio se debe enseñar (o instruir) y no formar conciencias ni «educar en valores». Y añade: «La primera pregunta que se me ocurre ante este asombroso planteamiento es: ¿cómo puede instruirse a nadie sobre tales derechos y tal ley fundamental sin mencionar las implicaciones morales de que están llenos [...] Si un alumno pregunta por qué debe respetar tal legislación, ¿qué habrá que contestarle? ¿Que si no cumple con lo que mandan las autoridades irá a la cárcel y sanseacabó?»

Lo que se le enseñaría al alumno en una asignatura de Rudimentos del Derecho es que la ley manda cumplir la ley y que el deber de obedecerla ha sido fundamentado diversamente en la doctrina jusfilosófica, habiendo una amplia gama de opiniones, desde los positivistas estrictos —que, en efecto, dicen que «san seacabó»— hasta los jusnaturalistas (incluido quien esto escribe) que pensamos que es una obligación de derecho natural la de acatar y obedecer el derecho positivo.

Lo que se inculca al alumno en un régimen despótico que viola la libertad de pensamiento es que tiene el deber de interiorizar y asumir los valores mayoritarios de la sociedad en que vive; no sólo el deber de conformar su conducta a tales valores, sino el deber, totalmente diferente, de adherirse a dichos valores.

Para Savater «la instrucción —que describe y explica hechos— y la educación, que pretende desarrollar capacidades y potenciar valores, son formas de transmisión cultural distintas pero complementarias». Y lo recalca: «La instrucción promueve el conocimiento de lo que hay, la educación se basa en ella para conseguir destrezas y hábitos que nos permitan habérmolas lo mejor posible con lo que hay».

Existe una importante frontera, que a Savater le parece baladí: la que separa lo lícito de lo ilícito. En un régimen liberal es lícito a las instituciones docentes transmitir conocimientos —incluyendo los conocimientos prácticos que capacitan al alumno a hacer ciertas cosas («destrezas» en la terminología de Savater). Lo que es ilícito es «transmitirle» valoraciones, forzarlo a «conseguir hábitos». La formación de los hábitos deber ser espontánea, no forzada. Si hay libertad de conciencia, el colegio transmite al alumno los instrumentos cognoscitivos para su pensamiento y su praxis, pensamiento y praxis que él decide libremente. Si el colegio lo fuerza a tener un pensamiento o una praxis (que vaya más allá del estricto cumplimiento de los deberes legales), entonces se está incurriendo en el despotismo.

En un régimen liberal hay libertad de cátedra: el profesor disfrutará de un amplio margen para orientar los conocimientos que transmite de manera que vayan unidos a sus propias opiniones valorativas y doctrinales. Pero la obligación legal para el profesor es la de transmitir los conocimientos; transmitir sus opiniones y valoraciones es un derecho. El alumno tiene obligación de aprender los conocimientos; le es lícito compartir las opiniones y las valoraciones del profesor o no hacerlo.

En un régimen despótico, el maestro tiene que transmitir unos conocimientos y unas opiniones y valoraciones determinadas, y al alumno le incumbe la obligación de adherirse a esas valoraciones.

Savater compara la diferencia entre instrucción y educación a la que se da entre información y opinión, señalando lo difícil que es deslindarlas. En efecto, es difícil. El periodista vehicula implícitamente unas valoraciones al transmitir una información, pero vulnera la deontología profesional cuando presenta la opinión como información. Es verdad que la selección de informaciones implica un filtro, condicionado por las opiniones. Pero aun eso tiene un límite. Los dueños del diario en que escribe Savater opinarán seguramente que es irrelevante lo que suceda en el tercer mundo (del cual casi no hablan) y omitirán la mayoría de las informaciones sobre la vida de 3.500 millones de personas; al hacerlo, sobrepasan los límites, incurriendo en un periodismo deshonesto.

Savater desconoce la diferencia. Lo que está en cuestión no es si el deslindamiento es fácil o difícil, tajante o gradual. Lo que se discute es si existe. La posición a la que se compromete Savater es que no existe tal diferencia.

Cuando todos los periodistas de todos los medios de comunicación (salvo en internet) vienen obligados a abrazar determinadas opiniones y a mezclarlas con las informaciones, absteniéndose de otras opiniones, no hay libertad de prensa más que de fachada; y eso es lo que sucede hoy en España.

Savater, sin darse cuenta, ha puesto el dedo en la llaga. Los periodistas vienen, todos ellos, forzados por los dueños de los medios de comunicación a vehicular ciertas opiniones y a mezclarlas con las informaciones en un revoltijo inextricable —ante el cual hace falta un buen alambique para destilar el escaso contenido verídico. Pero nadie está obligado a leer esos periódicos. Nadie va a ser examinado sobre ellos. A nadie se va a rehusar su inserción en la vida si declina estar de acuerdo con lo que dicen esos órganos de prensa.

Para concluir, Savater aduce que los maestros que impartirán la asignatura no serán todos «dóciles marionetas al servicio de los intereses gubernamentales». No se discute eso. Lo que se discute es si es admisible un precepto que les impone la obligación de adoctrinar a sus alumnos y, sobre todo, que impone a esos alumnos la obligación de soportar dicho adoctrinamiento y de dejarse persuadir por él, so pena de ostracismo profesional.

Tres Cantos. 2008-02-21

El presente ensayo, «Inculcación para la ciudadanía», es propiedad intelectual de su autor, Lorenzo Peña, quien permite a todos reproducirlo y difundirlo íntegra y textualmente.