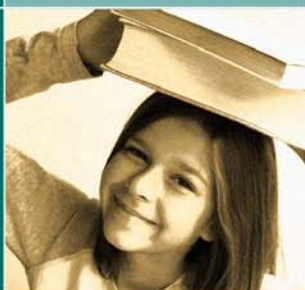




PROFESIONALES  
POR LA ÉTICA



## EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA MORAL DE ESTADO OBLIGATORIA

Informe sobre los contenidos mínimos de la asignatura  
para la ESO

30 de Enero de 2007

PROFESIONALES  
POR LA ÉTICA

ÁREA DE ESTUDIOS

## INDICE

### Abreviaturas.

- I. Antecedentes.
- II. Evidencias de que la asignatura invade la formación de la conciencia moral.
- III. Los “referentes éticos comunes” de la asignatura. Una interpretación ideológica de los Derechos Humanos y los valores democráticos.
- IV. La autonomía del sujeto y el relativismo, camino único para la construcción de la conciencia moral.
- V. La llamada “ideología de género” como presupuesto antropológico obligatorio.
- VI. Conclusiones.

### Notas.

## **ABREVIATURAS**

**MEC em:** “contenidos mínimos” de la ESO (RD 1631/2006), exposición preliminar o de motivos, con indicación numérica del párrafo al que corresponde la cita.

**MEC cb :** “contenidos mínimos” de la ESO (RD 1631/2006), apartado “Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas”, con indicación numérica del párrafo al que corresponde la cita.

**MEC ob :** “contenidos mínimos” de la ESO (RD 1631/2006), apartado “Objetivos”, con indicación numérica del párrafo al que corresponde la cita.

**MEC1 bl :** “contenidos mínimos” de la ESO (RD 1513/2006), asignatura para 1º, 2º o 3º, apartado “Contenidos”, con indicación numérica del Bloque al que corresponde la cita.

**MEC1 ce :** “contenidos mínimos” de la ESO (RD 1513/2006), asignatura para 1º, 2º o 3º, apartado “Criterios de evaluación”, con indicación numérica del párrafo al que corresponde la cita.

**MEC2 bl :** “contenidos mínimos” de la ESO (RD 1513/2006), asignatura para 4º, apartado “Contenidos”, con indicación numérica del Bloque al que corresponde la cita.

**MEC2 ce :** “contenidos mínimos” de la ESO (RD 1513/2006), asignatura para 4º, apartado “Criterios de evaluación”, con indicación numérica del párrafo al que corresponde la cita.

## I. ANTECEDENTES

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre (BOE n. 5), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, define, de acuerdo con el marco de competencias a que se refiere el art. 6 de la Ley Orgánica de Educación (LOE), los aspectos básicos del currículo del área de Educación para la ciudadanía para dicha etapa educativa<sup>1</sup>.

La Educación para la ciudadanía está configurada en la ESO por dos materias: la "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos", que se impartirá en uno de los tres primeros cursos, y la "Educación ético-cívica", para cuarto curso<sup>2</sup>.

Con esta aprobación terminan por despejarse, al menos en su parte más sustancial<sup>3</sup>, los interrogantes sobre cuáles van a ser los contenidos reales de estas asignaturas. Se hace posible de esta manera un análisis, ahora sí pormenorizado, de lo que se anunciaba en el texto de la LOE y sólo se conocía en detalle a través de diferentes borradores del Ministerio de Educación y Ciencia.

Un análisis de los contenidos del currículo de Educación para la ciudadanía para la ESO admite diferentes enfoques, pero hay uno previo y de orden más sustancial que cualquier otro y que quiere ser precisamente el del presente Informe: ¿son legítimos los contenidos de la asignatura?, ¿respetan los derechos y libertades más básicos, como son la libertad ideológica en la escuela y el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos según sus convicciones morales?, ¿responden verdaderamente a las atribuciones que el Poder Político puede y debe asumir legítimamente con relación a los ciudadanos?.

En definitiva, la cuestión esencial es determinar, como viene a decir el Consejo de Estado en el correspondiente y preceptivo dictamen sobre el borrador de Decreto, si el Gobierno ha tenido en cuenta "que no puede formar parte de los aspectos básicos del sistema educativo, sustraídos a la libertad de enseñanza garantizada en el artículo 27 de la Constitución, la difusión de valores que no estén consagrados en la propia Constitución o sean presupuesto o corolario indispensables del orden constitucional"<sup>4</sup>.

O dicho de otro modo: se trata de examinar si la nueva asignatura de Educación para la ciudadanía se limita a "promover la convivencia y la ciudadanía democrática", difundiendo para ello los valores consagrados en la Constitución, o si realmente va más allá de dicha finalidad, invadiendo la formación de la conciencia moral de los alumnos, cuya responsabilidad es de los padres y en ningún caso del Estado, obligado a mantener una posición de neutralidad ideológica en el ámbito de la educación.

Finalmente y si, efectivamente, se trata de un instrumento para la formación de la conciencia moral, tratará este Informe de identificar con arreglo a qué doctrina o ideología va a llevarse a cabo esa formación y cuáles son sus implicaciones más evidentes.

## II. EVIDENCIAS DE QUE LA ASIGNATURA INVADE LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL

- La formación de la conciencia moral **no figura, formalmente, entre los objetivos generales** de la asignatura, tal y como aparecen plasmados, de manera prolija y en ocasiones reiterativa<sup>5</sup>, tanto en la larga exposición preliminar del currículo como en los apartados que aparecen precisamente con los encabezados de “Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas” y “Objetivos”.
- Conviene, no obstante, hacer notar que **entre dichos objetivos se incluyen cuestiones de un hondo calado existencial y moral**, que en todo caso exceden, por sí mismas, de la mera difusión de los valores constitucionales o del desarrollo de una “ciudadanía democrática”. Dichos objetivos difícilmente podrían abordarse sin entrar en la conciencia moral de los alumnos. Pueden, entre otros, citarse los siguientes ejemplos<sup>6</sup>:
  - *“Favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad (...)” (MEC em 4).*
  - *“Reconocer la condición humana en su condición individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima” (MEC ob 1).*
  - *“Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos morales y sociales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los distintos modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación” (MEC ob 12).*
- La formación de la conciencia moral **sí forma parte expresamente de los “procedimientos y estrategias”** (MEC em 7) para conseguir los objetivos propuestos, según se deduce tanto de la exposición preliminar como de los contenidos y los criterios de evaluación. A continuación se recogen algunas menciones particularmente relevantes que justifican nuestra afirmación:
  - *“Para lograr estos objetivos se profundiza en los principios de ética personal y social y se incluyen, entre otros contenidos, los relativos a las relaciones humanas y a la educación afectivo-emocional, los derechos, deberes y libertades que garantizan los regímenes*

*democráticos, las teorías éticas y los derechos humanos como referente universal para la conducta humana (...)* (MEC em 5).

- *“Para lograrlo, es imprescindible hacer de los centros y de las aulas (...) espacios (...) que ayuden a los alumnos y alumnas a **construirse una conciencia moral** y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos”* (MEC em 7).
- *“(.) centrándose la Educación ético-cívica en la **reflexión ética** que comienza en las relaciones afectivas con el entorno más próximo para contribuir, a través de los dilemas morales, a la **construcción de una conciencia moral cívica**”* (MEC em 9).
- *“El estudio de los Derechos Humanos **desde la perspectiva ética y moral** lleva al alumnado a la **comprensión de los fundamentos morales de la convivencia**, identificando los distintos elementos comunes que desde las diversas teorías éticas se aportan para la **construcción de una ética común**, base de la convivencia en las modernas sociedades complejas”* (MEC em 19).
- *“Desde **este nuevo punto de vista ético** es posible abordar el análisis de determinados problemas característicos de la sociedad actual (...)*” (MEC em 20).
- *“El bloque 2, Identidad y alteridad. **Educación afectivo-emocional**, se centra en los **valores de la identidad personal, la libertad y la responsabilidad (...)**”* (MEC em 24).
- *“En el bloque 3, Teorías éticas, los derechos humanos, se incluye el **análisis de las grandes líneas de reflexión ética** y, particularmente, el **referente ético universal** que representan las distintas formulaciones de los derechos humanos”* (MEC em 25).
- *“El bloque 4, Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales, **aborda el análisis de los fundamentos éticos y jurídicos de nuestro sistema político democrático (...)**”* (MEC em 26).
- *“El bloque 5, Problemas sociales del mundo actual, incluye la **valoración ética de los grandes problemas y dilemas morales** generados en el mundo actual desde la perspectiva de los derechos humanos (...)*” (MEC em 27).
- *“Bloque 2. (...) Identidad personal, libertad y responsabilidad. Los interrogantes del ser humano”* (MEC2 bl 2).
- *“**Diferenciar los rasgos básicos que caracterizan la dimensión moral** de las personas (las normas, la jerarquía, los valores, las costumbres, etc) **y los principales problemas morales**”* (MEC2 ce 2).

### III. LOS “REFERENTES ÉTICOS COMUNES” SEGÚN LA ASIGNATURA. UNA INTERPRETACIÓN IDEOLÓGICA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LOS VALORES DEMOCRÁTICOS

- El currículo es explícito al afirmar que a través de “Educación para la Ciudadanía” se trata de construir **“una ética común”** (MEC em 19) de acuerdo con un **“nuevo punto de vista ético”** (MEC em 20). Este resultado será, según los textos, *“la base de la convivencia en las modernas sociedades complejas”* (MEC em 19).
- Para esa tarea, **se establecen imperativamente como referentes éticos comunes las Declaraciones de Derechos Humanos, la Constitución Española y los valores y prácticas democráticas.**
- Respecto a los **Derechos Humanos**, se presentan como “conquistas históricas inacabadas”, sujetas a evolución y a “su ampliación o su retroceso según el contexto”, lo que claramente apunta hacia un **positivismo jurídico** que no reconoce la existencia de principios éticos permanentes. Sólo algunas leves y esporádicas alusiones a la dignidad de la persona, pueden sugerir otra posible interpretación que no es fácil sostener (Cfr. MEC em 18 y 21; MEC2 bl 2; y MEC2 ce 5).

La permanente **referencia al concepto de “ciudadano” en lugar de al de “persona”** es, por otro lado, coherente con la apuntada concepción de los derechos humanos. El ciudadano es, en su raíz ilustrada, una construcción jurídica y política que responde a lo que el poder político determine en cada momento histórico, según el contexto.

En su condición de “referentes éticos comunes”, los Derechos Humanos aparecen **plasmados en la Declaración Universal y en la Constitución Española.**

Las menciones del currículo los Derechos Humanos como referencia ética universal son fundamentalmente las siguientes<sup>7</sup>:

- *“También son comunes (a ambas materias) el conocimiento y la reflexión sobre los derechos humanos, **desde la perspectiva de su carácter histórico**, favoreciendo que el alumnado valore que no están garantizados por la existencia de una Declaración, sino que **es posible su ampliación o retroceso según el contexto**”* (MEC em 9).
- *“Los valores universales y los derechos y deberes contenidos en las Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución española **constituyen el referente ético común**”* (MEC cb 4).
- *“Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y*

de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan **aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales**" (MEC ob 4).

- **"Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos"** (MEC1 M bl 3).
  - **"Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana"** (MEC2 bl 3).
  - **"Reconocer los Derechos Humanos como principal referencia ética de la conducta humana e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales (...)"** (MEC2 ce 4).
- En cuanto a los **valores democráticos como referente ético**, la asignatura **convierte a la democracia en "modo de vida" y en última referencia moral para el comportamiento de los alumnos**, más allá de su condición de forma de organización de la convivencia política. Las mayorías se erigen así en generadoras de referencias éticas. Así puede apreciarse en las siguientes referencias literales:
    - **"El planteamiento de dilemas morales (...) contribuye a que los alumnos y alumnas construyan un juicio ético propio basado en los valores y prácticas democráticas"** (MEC cb 7).
    - **"Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia"** (MEC ob 8).
    - **"(...) valoración de la democracia como una conquista ético-política de todos los ciudadanos españoles y su aplicación para enjuiciar actuaciones y actitudes cotidianas de la vida pública"** (MEC ce 6).
  - No se mencionan en el currículo, ni siquiera como posibilidad, otros "referentes éticos universales" distintos de los ya reseñados. En el sistema moral que la asignatura diseña, que es cerradamente laicista en su concepción del ser humano y de la convivencia cívica, **no hay lugar para la existencia de Dios ni para la trascendencia del ser humano**, comportando así una ruptura radical con las tradiciones religiosas que permiten responder de manera plena a las grandes cuestiones sobre el ser humano. La exclusión del hecho religioso como constitutivo del ser humano es una afirmación (aunque lo sea por omisión) de principio, acrítica e ideológica, que no parece poder discutirse.

En la medida en que de lo que se trata es de construir una ética común para una sociedad que de manera recurrente se presenta a los alumnos



como “*compleja*” (MEC em 19) y “*plural y globalizada*” (ESO M em 4), en la que lo fundamental no es la búsqueda de la verdad o de referencias objetivas y permanentes que doten de significado y sentido verdaderos a la existencia humana, sino la “*tolerancia y la aceptación de las minorías y de las culturas diversas*” (MEC em 5), “**la aceptación de la pluralidad y la valoración de la diversidad**” (MEC em 7) **acaba por convertirse de algún modo en referente ético en sí mismo**, en lugar de ser, sin más, un dato de la realidad que debe ser aceptado y que debe dar lugar al respeto de las personas que sostienen diferente criterio moral<sup>8</sup>.

No de otro modo puede entenderse, por ejemplo, la referencia a que la asignatura “*contribuye a la dimensión ética de la competencia social y ciudadana favoreciendo que los alumnos y alumnas reconozcan los valores del entorno y, a la vez, puedan evaluarlos y comportarse coherentemente con ellos al tomar una decisión o al afrontar un conflicto*” (MEC cb 3).

En semejante contexto, **la dimensión religiosa** del alumno no puede entenderse sino como **algo inservible para la construcción de “la ética común” como “nuevo punto de vista ético”** y por eso debe quedar reducida al ámbito de lo que los responsables del desarrollo de la asignatura suelen llamar la “moral privada”, que, en todo caso, debe ser respetada<sup>9</sup>. **Esto explica que la única mención que el currículo realiza sobre el hecho religioso se refiera al “respeto a otras posturas (...) religiosas diferentes de la propia”** (MEC em 3).

No es necesario mencionar que, en el expresado planteamiento, **la experiencia religiosa del alumno, reducida a la intimidad, quedará asfixiada por su radical inutilidad** para orientar su proyecto vital y sus relaciones con otras personas en los diferentes ámbitos de convivencia.

#### IV. LA AUTONOMÍA DEL SUJETO Y EL RELATIVISMO, CAMINO ÚNICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL

- De acuerdo con los contenidos mínimos de la asignatura, **la conciencia moral es algo que el alumno se construye de manera autónoma**, sin partir de ninguna realidad objetiva ni certeza personal, salvo, curiosamente, la del propio relativismo y la obligatoriedad y eficacia de determinados valores y procedimientos instrumentales que aparecen de manera reiterativa en el currículo: la tolerancia, el respeto, la aceptación del pluralismo y la diversidad, la no discriminación, la necesidad del diálogo para resolver conflictos...

Algunas menciones del currículo, como las que a continuación se recogen, hacen explícita esta concepción, que se presenta, en general, de manera transversal e implícita a lo largo de todo el texto<sup>10</sup>:

- *El “**fortalecimiento de la autonomía** de los alumnos y alumnas para analizar, valorar y decidir desde la confianza en sí mismo, contribuyendo a que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propios” (MEC em 6).*
- *“Para lograrlo, es imprescindible hacer de los centros y de las aulas (...) espacios (...) que ayuden a los alumnos y alumnas a **construirse una conciencia moral** y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos” (MEC em 7).*
- *“(.) centrándose la Educación ético-cívica en la reflexión ética que **comienza en las relaciones afectivas con el entorno más próximo** para contribuir, a través de los dilemas morales, a la **construcción de una conciencia moral cívica**” (MEC em 9).*
- **Predominan en este camino subjetivo para la conciencia moral, los elementos emocionales y afectivos** sobre las facultades superiores del alma humana -inteligencia y voluntad- y esto explica que la asignatura incluya la “**educación afectivo-emocional**” como **uno de los bloques** específicos de sus contenidos en 4º de la ESO (Cfr: MEC2 bl 2).

Algunas menciones de currículo corroboran este acento en las emociones que, sobre todo a determinadas edades, puede prestarse a la manipulación de los alumnos<sup>11</sup>:

- *“**Reconocer los sentimientos y emociones en las personas (...)**” o “**reconocer los propios sentimientos**” (MEC em 22),*
- *El impulso de los “**vínculos personales basados en sentimientos**” (MEC cb 2).*
- *El “**fomento de las propias capacidades a través de la educación afectivo emocional y las relaciones entre inteligencia, emociones y sentimientos**” (MEC cb 6).*
- **No hay en cambio menciones al valor del esfuerzo, el trabajo, la superación o la humildad** como factores necesarios para el crecimiento moral del alumno.
- También en este mismo ámbito y dentro de las omisiones, es preciso señalar que **no se mencionan el papel o la autoridad de los padres y**

**el profesor en el desarrollo de la conciencia moral de los alumnos**, relativizando así, ante el propio alumno, la importancia educativa de padres y profesores<sup>12</sup>.

**La familia, por ejemplo, sólo se cita como uno de los ámbitos de las relaciones humanas** (cfr.: *MEC em10*), como objeto de estudio “en el marco de la Constitución española” (*MEC1 bl 2*) y como lugar en el que debe practicarse el diálogo para superar los conflictos y rechazar cualquier tipo de violencia (cfr. *MEC1 ce 2*; y *MEC2 ce 10*).

## V. LA LLAMADA “IDEOLOGÍA DE GÉNERO” COMO PRESUPUESTO ANTROPOLÓGICO OBLIGATORIO

- **La llamada perspectiva o ideología de género**, como concepción en virtud de la cual se niega la naturaleza constitutiva de la sexualidad y se considera que la diferenciación entre sexos -o, como se prefiere decir por sus defensores, “orientaciones afectivo-sexuales” o “preferencias sexuales” - obedece a construcciones sociales sujetas a cambio, **tiene una importante presencia en el proyecto moral de la asignatura “Educación para la Ciudadanía”**.
- Se asumen así en los contenidos mínimos buena parte de las tesis del feminismo radical, que considera que **cualquier diferenciación entre varón y mujer obedece a “prejuicios” y “estereotipos” educativos o culturales y debe ser considerada discriminatoria y perturbadora de la convivencia**<sup>13</sup>. Igualmente, se imponen nuevamente las tesis, ahora en la educación obligatoria, según las cuales **la homosexualidad constituye una orientación afectivo-sexual más** sobre la que no cabe un juicio ético desfavorable (sería tachado de “homóforo”) y que genera idénticos derechos, incluso en relación con el matrimonio, que la “opción” por la masculinidad o la feminidad, cuya complementariedad se niega de hecho.

El matrimonio, como unión entre varón y mujer abierta a la procreación, queda así privado de su base fundamental, debilitando en consecuencia la raíz misma de la familia como primera institución social.

- Algunas de las referencias del currículo responden al expresado planteamiento<sup>14</sup>:
  - “(...) rechazando las (...) **discriminaciones** existentes **por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual** o de cualquier otro tipo, **como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia**” (MEC ob 5).
  - “(...) y **rechazar los estereotipos y prejuicios** que supongan **discriminación entre hombres y mujeres**” (MEC ob 6).
  - “**Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, sexistas y homófobos**”. (MEC1 bl 2).
  - “**Identificar y rechazar (...) las situaciones de discriminación** hacia personas de diferente origen, **género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual** y otras (...)” (MEC1 bl 1).

## VI. CONCLUSIONES

- Los contenidos mínimos para la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” para la ESO van más allá de su propósito de “promover la convivencia y la ciudadanía democrática” y constituyen un instrumento para la educación de la conciencia moral del alumnado.
- Los mencionados contenidos imponen como referentes universales para la construcción de una “nueva ética común” los Derechos Humanos, concebidos desde la particular visión del positivismo jurídico, y los llamados “valores democráticos” convertidos, más allá de la dimensión política que les es propia, en norma de comportamiento moral.
- El currículo de la asignatura excluye de plano la posibilidad de que exista una dimensión religiosa o trascendente en el ser humano que pueda tener relevancia desde el punto de vista de la “ética común” o la convivencia y la ciudadanía democrática, postulando de manera implícita una visión laicista de la existencia.

- El proceso de construcción de la conciencia moral que la asignatura articula, se basa en una concepción prácticamente absoluta de la autonomía del sujeto y en el relativismo moral.
- La asignatura incorpora, como presupuesto antropológico incuestionable, la llamada “ideología de género” que niega el carácter constitutivo de la sexualidad humana y considera cualquier desigualdad entre los sexos o las llamadas “orientaciones afectivo-sexuales” como discriminatoria y perturbadora de la convivencia.

## NOTAS

<sup>1</sup> “Educación para la ciudadanía” es un área que integra, de acuerdo con la LOE, cuatro asignaturas: dos con el nombre de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” (a impartir en 5º o 6º de Primaria y en uno de los tres primeros cursos de la ESO), “Educación ético-cívica” (a impartir en 4º de la ESO) y “Filosofía y ciudadanía” (a impartir en 1º o 2º de Bachillerato).

<sup>2</sup> Con independencia de la definición de los correspondientes currículos, debe hacerse notar que no está prevista la implantación simultánea de la LOE en todos los cursos, sino que, de acuerdo con el calendario de aplicación de la LOE (RD 806/2006, de 30 de Junio, BOE 167) se hará de manera gradual en un horizonte de cinco años. Según este calendario, la primera aplicación de una asignatura de Educación para la ciudadanía se hará en el curso 2007-2008 en uno de los tres primeros años de la ESO, siempre y cuando la administración autonómica correspondiente decida que la asignatura se imparta en 1º o 3º y no en 2º, en cuyo caso se pospondría un año más. El calendario de implantación para todas las etapas, quedaría del siguiente modo de acuerdo con el citado RD:

Asignatura	Curso	Año de implantación
Educ. para la ciudadanía y los derechos humanos	5º ó 6º Primaria	2009-2010
Educ. para la ciudadanía y los derechos humanos	1º ó 2º ó 3º ESO	2007-2008 (si en 1º ó 3º) y 2008-2009 (si en 2º)
Educ. ético-cívica	4º ESO	2008-2009
Filosofía y ciudadanía	1º ó 2º Bachillerato	2008-2009 (si en 1º) y 2009-2010 (si en 2º)

<sup>3</sup> La fuerte descentralización en la Comunidades Autónomas del sistema educativo español y el modelo de desarrollo curricular que la LOE consagra, hacen que todavía no exista un desarrollo completo de la asignatura de “Educación para la Ciudadanía” para toda España. De acuerdo con el art. 6 de la LOE, el Gobierno fija, para garantizar una formación común, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas y que ocuparán el 55% de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65% de aquellas que no la tienen. Las administraciones autonómicas establecen el currículo, del que formarán parte los citados aspectos básicos y que será completado y desarrollado por los centros docentes.

Por el Gobierno han sido aprobadas, además de las “enseñanzas mínimas” para la ESO, las correspondientes a Primaria (RD. 1513/2006, de 7 de Diciembre, BOE 293). Debe contarse todavía con la posibilidad de ampliación de esos contenidos por parte de las Comunidades

Autónomas. Se conocen tan sólo los borradores de la ESO elaborados por las Consejerías de Educación de Andalucía, Galicia y Castilla-La Mancha. Las dos primeras Comunidades amplían notablemente los contenidos mínimos del MEC, acentuando, además, los aspectos más cuestionables de la asignatura. Haremos por eso también alguna referencia en nuestra exposición, si quiera sea en esas notas, a los contenidos de Andalucía que, de acuerdo con los datos conocidos, serían los primeros en tener aplicación efectiva. Por otro lado, el Partido Popular ha anunciado públicamente en diferentes ocasiones que en las Comunidades Autónomas en las que gobierna (Madrid, Castilla y León, Rioja, Valencia, Baleares y Murcia) no van a ampliarse ni el horario ni los contenidos de la asignatura.

Respecto al Bachillerato, no conocemos ni tan siquiera el borrador de “enseñanzas mínimas”. El Decreto debiera haber sido aprobado, de acuerdo con el calendario de aplicación de la LOE, antes del 31 de Diciembre de 2006. Las últimas noticias aparecidas en prensa dan cuenta del envío del borrador por el MEC a la Conferencia de Educación de las Comunidades Autónomas.

<sup>4</sup> Dictamen del Consejo de Estado sobre el Proyecto de Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Referencia 2521/2006, aprobado en fecha 21/12/2007.

<sup>5</sup> La redacción y la estructura del Decreto de enseñanzas mínimas de la ESO, en lo que afecta a la Educación para la ciudadanía, no facilitan ni su análisis ni su valoración desde una perspectiva de fondo. Se trata, en efecto y más allá de su estructura formal, de textos poco sistemáticos, retóricos y bastante ambiguos y confusos, posiblemente contruidos con “retales” de orígenes diversos.

No en vano se trata del producto de una negociación con diferentes agentes y sus redactores parecen haber tenido, además, un propósito deliberado de evitar en la versión definitiva expresiones que pudieran provocar un rechazo inmediato en amplios sectores sociales, eligiendo, en cambio, un lenguaje recurrentemente blando y, en muchos pasajes, vacío. Esta retórica “buenista” no es óbice para que el currículo responda, como trataremos de mostrar, a un sistema de pensamiento con una fuerte carga ideológica y cultural, no precisamente neutra en sus opciones fundamentales.

Por estos motivos, puede ser más fácil realizar una valoración de lo que en conjunto puede apreciarse que del detalle de los contenidos, si bien en el presente análisis pretendemos precisamente identificar y valorar los elementos curriculares específicos que pueden ser más críticos desde el punto de vista de la formación de la conciencia moral de los alumnos.

Finalmente, es preciso señalar que para una mejor interpretación del alcance de los currículos debe recurrirse, además de a la literalidad de los textos y sus implicaciones, a los antecedentes (en particular, los sucesivos borradores que han precedido a los contenidos mínimos definitivos), las declaraciones públicas de los responsables del desarrollo de la asignatura y al resto de iniciativas políticas y legislativas desarrolladas en los dos últimos años por el Gobierno y el Partido Político que lo sustenta, desde la consideración de que, además, es fácil identificar una unidad de propósito cultural entre la asignatura que nos ocupa y las citadas iniciativas. A este respecto constituye una importante referencia el Manifiesto “Constitución, Laicidad y Educación para la Ciudadanía” divulgado por el PSOE el 4 de Diciembre de 2006 con ocasión del XXVIII Aniversario de la Constitución Española.

<sup>6</sup> El mencionado borrador de contenidos para Andalucía es aun más explícito, al contener, entre otros los siguientes objetivos: “Contribuir a que el alumnado (...) desarrolle el razonamiento moral autónomo y una educación emocional que permita la reflexión crítica, así como una conducta moral autónoma” (Presentación, párrafo 4); “Desarrollar la autonomía personal y las relaciones interpersonales potenciando la propia identidad e integrando las diferencias con las otras personas contribuyendo a la felicidad en sus dimensiones física,

---

psíquica y social” (asignatura de 3º, Objetivo 1); y “Reconocer la condición humana como proceso de construcción, desde la alteridad, y en su doble dimensión individual y social. Con este objetivo se busca un acercamiento al concepto de Naturaleza Humana, analizando y sustituyendo la idea clásica de identidad de carácter estático, por la de carácter dinámico y de proceso” (asignatura de 4º, Objetivo 1).

<sup>7</sup> Resultan aun más expresivos los desarrollos contenidos en el Borrador de Andalucía. Así en el Objetivo 10 de la asignatura de los tres primeros cursos de la ESO se afirma, tras referirse a la Declaración de los Derechos Humanos, la legislación social de la Unión Europea, la Constitución Española y el Estatuto Andaluz: “Con este objetivo se pretende que el alumnado conozca y valore los marcos legales que nos legitiman derechos y deberes y los logros que de ello se derivan (...)”. Por su parte, el Objetivo 6 de la asignatura de 4º de ESO es el siguiente: “Reconocer los Derechos Humanos como los valores comunes y creados en el seno de sociedades plurales, de carácter tolerante y políticamente democráticas, por lo que aportan a la valoración ética de las conductas y realidades sociales. En este objetivo se persigue conocer y profundizar en el concepto de los derechos humanos, en el proceso de su gestación y en la conexión entre los valores comunes, en los que se asientan y la pluralidad, unida a la tolerancia, de la que se deriva la democracia moderna y su consistencia y coherencia ética y moral”.

<sup>8</sup> En el caso de Andalucía la conversión del dato del “pluralismo moral” en criterio ético de referencia se expresa con meridiana claridad. El Bloque 2 de la asignatura de 4º de la ESO incluye como contenidos los siguientes: “El pluralismo moral. Rasgos básicos que constituyen el pluralismo ético. Relación entre pluralismo ético y tolerancia y respeto con las diferencias. Conflictos y dilemas éticos. El consenso y su relación con el diálogo como solución de conflictos de interpretación ética. El pluralismo moral como modelo de orientación entre paradigmas éticos y propuestas concretas de solución ética. Incompatibilidad entre intolerancia y pluralismo moral. Rechazo de la intolerancia ética”.

<sup>9</sup> Son muchas las alusiones a este tema por parte de los responsables del Gobierno y el Ministerio de Educación. Por todas, es interesante analizar las extensas declaraciones de la Ministra Cabrera en el diario “La Razón”, 27/10/06, o las más recientes de la Vicepresidenta del Gobierno, Fernández de la Vega, con ocasión del acto de celebración del 50 Aniversario de la FERE (Cfr.: “Comunidad Educativa”, nº 802, Enero 2007).

<sup>10</sup> El borrador de contenidos para Andalucía es más contundente: “Contribuir a que el alumnado desarrolle el razonamiento moral autónomo y una educación emocional que permita la reflexión crítica, así como una conducta moral autónoma” (Presentación, párrafo 4), “Desarrollar la autonomía personal y las relaciones interpersonales potenciando la propia identidad e integrando las diferencias con las otras personas contribuyendo a la felicidad en sus dimensiones física, psíquica y social” (asignatura de 3º, Objetivo 1), “Reconocer la condición humana como proceso de construcción, desde la alteridad, y en su doble dimensión individual y social. Con este objetivo se busca un acercamiento al concepto de Naturaleza Humana, analizando y sustituyendo la idea clásica de identidad de carácter estático, por la de carácter dinámico y de proceso” (asignatura de 4º, Objetivo 1)...

<sup>11</sup> En el caso del Borrador de Andalucía se incluye también, para la asignatura de 1º, 2º o 3º de la ESO y en el Bloque 1, no ya sólo los “Estados emocionales e influencia sobre el comportamiento y sobre las relaciones interpersonales” o “la regulación de las emociones en distintas situaciones”, sino también la “Identificación y práctica de normas y hábitos sociales saludables (consumo de sustancias, relaciones afectivo-sexuales)” (asignatura de 3º, Bloque 1).

<sup>12</sup> Llama la atención que éste sea precisamente uno de los puntos en que el Consejo de Estado, en su dictamen sobre el conjunto del Decreto de enseñanzas mínimas de Primaria



---

(referencia 2234/2006, aprobado en fecha 23/11/2006) y en particular sobre el desarrollo de la competencia básica "competencia para aprender a aprender", haya realizado observaciones al proyecto de Decreto del Gobierno. Tales observaciones están formuladas en los siguientes términos, perfectamente válidos para la ESO:

"Para el éxito del aprendizaje del alumno a través de las distintas etapas de la enseñanza resulta esencial el respeto a padres y profesores en las aulas y fuera de ellas y la disposición a aprender de unos y otros. Estas cualidades, cuyo aprendizaje resulta importante en educación primaria, no se mencionan en la descripción de la "competencia para aprender a aprender". Sería por ello deseable considerar la posibilidad de incorporar, en la descripción de la "competencia para aprender a aprender", el respeto a padres y profesores, la aptitud para aprender y escuchar el consejo y orientación de unos y otros y la sensibilidad para apreciar el ejemplo que puedan constituir.

Tales cualidades no entran en conflicto con la competencia denominada "autonomía e iniciativa personal", bien interpretada. Cabría introducir la correspondiente aclaración en la descripción de esta última competencia, de forma que no sea entendida en el sentido de una indeseable autosuficiencia que sería contradictoria con lo expuesto en el párrafo anterior."

<sup>13</sup> También el Consejo de Estado, en su mencionado dictamen sobre el Decreto de Primaria, ha advertido sobre la tendencia de los contenidos a confundir desigualdad y discriminación. Literalmente dice que "en lo que se refiere al área de Educación para la ciudadanía, cabría incorporar en la página 45, apartado 5, el aprendizaje de la diferencia entre los conceptos de desigualdad y discriminación". En el Dictamen sobre el Real Decreto de la ESO, el Consejo de Estado resalta que "en la rúbrica del criterio de evaluación número 4, página 58, del Anexo II, la palabra "desigualdades" debería sustituirse por la más correcta "discriminaciones"

Es decir, el Consejo de Estado, como en muchas ocasiones ha hecho el Tribunal Constitucional, subraya que lo que está constitucionalmente prohibido es la discriminación, entendida como desigualdad no razonable. Al confundir desigualdad y discriminación, el Gobierno pretende formar en el igualitarismo absoluto.

<sup>14</sup> El borrador de Andalucía se muestra más radical aun que los Decretos del Gobierno, como se demuestra con bastantes de las expresiones literales utilizadas en dicho texto: "favorecer el análisis crítico de las masculinidades patriarcales, promoviendo nuevos roles masculinos (...) (asignatura de 3º, Objetivo 4); "(...) rechazando cualquier situación de injusticia, discriminación o marginalidad existente ya sea por razón de género, creencias, diferencias sociales, preferencia sexual o de otro tipo" (asignatura de 3º, Objetivo 8); "Proceso de socialización de género" (asignatura de 3º, Bloque 1); "Distintas realidades familiares" (asignatura de 3º, Bloque 2), etc.

---

© PROFESIONALES POR LA ÉTICA, 2007

Se autoriza la reproducción de este Informe así como su difusión pública con cita de su procedencia.

Editado por el Área de Estudios de PROFESIONALES POR LA ÉTICA

c/ Juan Bravo, 58-60

28006 Madrid

Tfno. 914022721

Fax 913093228

Correo: [info@profesionalesetica.com](mailto:info@profesionalesetica.com)

Página web: [www.profesionalesetica.com](http://www.profesionalesetica.com)