

# Qué educación y qué ciudadanía necesitamos. El reto de una nueva laicidad

Ana Llano Torres

Profesora contratada doctora de Filosofía del Derecho.  
Universidad Complutense de Madrid

**SUMARIO:** 1. INTRODUCCIÓN.— 2. EXAMEN DE LOS CONTENIDOS MÍNIMOS QUE DEBERÁN IMPARTIRSE EN LA NUEVA ÁREA EP C PREVISTA POR LA LOE. 2.1. *Sobre la neutralidad y los derechos humanos como referente ético mínimo.* 2.2. *¿Qué autonomía, qué crítica y qué diálogo favorecen la convivencia humana y la democracia como forma de gobierno?* a) Autonomía y criterio propio. b) Tradición y autoridad en la educación. c) Un instrumento privilegiado para educar en la tolerancia: el diálogo. 2.3. *Una EpC al margen de la familia y otras instituciones de la sociedad civil.* 2.4. *Con estos presupuestos, el fracaso de la EpC es más que probable.*— 3. EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA: ¿QUÉ LAICIDAD NECESITAMOS? 3.1. *Cristianismo, democracia y fortalecimiento de la sociedad civil.* 3.2. *Educación, libertad y subsidiaridad.* 3.3. *Identidad y democracia: la exigencia de una nueva laicidad.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En los dos últimos años, la polémica educativa —nunca apagada del todo— ha vuelto a encenderse en España. Si el año 2005 vio promulgarse la quinta Ley Orgánica de Educación tras la Constitución de 1978<sup>1</sup>, la más contesta-

---

<sup>1</sup> Nuestras leyes de educación han pecado de inestabilidad y partidismo y han estado crecientemente impregnadas de un mismo constructivismo de fondo, como reconocía ya el Ministerio de Educación y Ciencia, en su *Diseño Curricular*

da de todas, el curso 2006-2007 ha asistido a un debate vivo sobre su núcleo duro, la “Educación para la ciudadanía” (EpC).

Entonces, intenté resaltar que en materia educativa en España resulta cada vez más evidente la urgencia de un nuevo pacto por la educación, tarea que exige, entre otras cosas, replantearnos en qué consiste la educación como bien jurídico a proteger, cuál es la naturaleza de la libertad de enseñanza, qué significan el respeto al pluralismo y la tolerancia en el ámbito educativo y qué papel juega el Estado. Y lo hice tratando de evidenciar el nexo entre estas cuestiones y el siempre debatido problema del fundamento de los derechos humanos, viendo en el desafío a pensar en ellos *etsi Deus daretur* una invitación nada desdeñable. Porque si la idea del Estado limitado resulta crucial como garantía de la libertad, nada mejor que una religiosidad auténtica vivida para frenar la tentación totalitaria de la democracia moderna y facilitar que se conciba como institución mediadora que coordina y promueve el surgimiento de identidades que la nutren y le dan vitalidad<sup>2</sup>.

En esta ocasión querría adentrarme en la problemática de la EpC, una nueva área que la LOE incorpora al currículo escolar, cuya naturaleza, fin, contenidos mínimos y criterios evaluadores han sido establecidos por los *Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria y Secundaria (RD 1513/2006 de 7 de Diciembre y RD 1631/2006 de 29 de Diciembre)*, amparándose en la *Recomendación (2002) 12 del Consejo de Europa*, de cuyo espí-

---

*Base (DCB)*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1989, p. 31. Para una crítica de la Ley Orgánica General del Sistema de Educación 1/1990 de 3 de octubre (LOGSE), cfr. F. ROMO ADANERO, *El constructivismo como planteamiento educativo: sus presupuestos epistemológicos y su utilización en las reformas de educación*. Madrid, Universidad San Pablo CEU, 2004, IV, 8. Sobre la jurisprudencia de nuestro Tribunal Constitucional, cfr. los artículos de J. L. MARTÍNEZ LÓPEZ-MUNIZ, “El esclarecimiento de la ‘Constitución educativa’. Un determinante primer paso. STC 5/1981, de 13 de Febrero” e I. M<sup>a</sup> DE LOS MOZOS, “Consolidación de los principios de la libertad escolar con insuficiente proyección sobre algunos excesos de la LOE. STC 77/1985, de 27 de junio”. En *Persona y Derecho*, n. 55, 2006, pp. 793-834.

<sup>2</sup> Cfr. A. LLANO TORRES, “Amantes de la libertad humana hasta el riesgo, no ávidos controladores del sistema educativo”. *Foro*, Revista de la Facultad de Derecho, UCM, 2007.

ritu se distancia<sup>3</sup> y en el *artículo 27.2 de la Constitución Española 1978*, que interpreta como referido a las obligaciones del Estado<sup>4</sup>.

Ya en la polémica que precedió a la implantación de la EpC, ésta fue justificada a partir de la situación de multiculturalidad y de la convicción de que la religión es factor de conflicto y, por tanto, hace falta una ética cívica al margen de ella y de las distintas tradiciones<sup>5</sup>. La seculariza-

---

<sup>3</sup> Pues se trata de una recomendación “flexible e inspirada en la apertura a la sociedad civil y a todo el proceso educativo”, como observa J. M<sup>a</sup> MARTÍ SÁNCHEZ, “La EpC. Ley Orgánica 2/2006 de Educación”, p. 41, en las conclusiones de este documento del 24-5-2007, asequible en [www.profesionalesetica.com](http://www.profesionalesetica.com). Cfr el informe de EURYDICE, *La EpC en el contexto escolar europeo*. MEC, Madrid, 2006.

<sup>4</sup> La polémica entre quienes defienden que los derechos educativos son derechos de libertad y quienes entienden que el derecho a la educación es un derecho social, que deberá prestar el Estado por mandato constitucional, viene de lejos y se enmarca en el debate sobre la compatibilidad entre el principio del Estado de Derecho, cuya esencia radica en limitar el poder del Estado y garantizar las libertades, y el principio del Estado social. Cfr., al respecto, E. W. BÖCKENFÖRDE, *Estudios sobre el Estado de Derecho y la democracia*. Madrid, Trotta, 2000, pp. 17-45, 118-131. J. MARTÍNEZ PISON, *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza*. Madrid, Dykinson, 2003, muestra los orígenes ilustrados de la institucionalización de la educación y el puesto de los derechos educativos en la historia constitucional española. J. L. MARTÍNEZ LÓPEZ MUÑIZ, “El artículo 27 de la Constitución: Análisis de su contenido. Doctrina jurisprudencial. Tratados internacionales suscritos por España”, en *Aspectos jurídicos del sistema educativo*. Madrid, Consejo General del Poder Judicial, *Cuadernos de Derecho Judicial*, n<sup>o</sup> XVII, 1993, p. 21, subraya que “el fundamento de toda regulación de la educación digna de ser calificada de jurídica —conforme a la justicia— debe ser precisamente su tratamiento como objeto de una libertad básica y esencial del ser humano, como un derecho humano fundamental de libertad”. Cfr. MARTÍNEZ LÓPEZ MUÑIZ, J. L. y GONZÁLEZ QUIRÓS, J. L. (eds), *El sistema educativo en la España de los 2000*. Madrid, Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales, 2001.

<sup>5</sup> G. PECES-BARBA, *La España civil*. Madrid, 2006, p. 10, considera que la España constitucional o civil tiene como obstáculo para su desarrollo a “la Iglesia, entendida como institución, porque no acepta plenamente lo que significa la democracia”. El *Manifiesto del PSOE en el XXVIII Aniversario de la Constitución*: “*Constitución, Laicidad y EpC*” fue más que claro en este sentido. En él se acusa a “los fundamentalismos monoteístas o religiosos” de sembrar “fronteras entre los ciudadanos”, mientras que “desde la laicidad se garantiza la convivencia de culturas, ideas y religiones sin subordinaciones ni preeminencia de creencias, sin imposiciones (...) ya que el Estado Democrático y la Ley, así como la soberanía, no obedecen a ningún orden preestablecido de rango superior, pues la única voluntad y soberanía es la de la ciudadanía”. Si bien toleran “el cultivo del derecho de libertad de conciencia y la autonomía moral, ideológica o religiosa de los individuos”, “debe conciliarse con la potenciación del mínimo común ético constitucionalmente consagrado”. Dado que nos hallamos “en una sociedad cada vez más plural en la que se hallan en circulación pluralidad de códigos éticos (...), uno de los desafíos más importantes que se plantean a los poderes públicos (...) es contribuir a la formación de conciencias libres, activas y comprometidas con el mínimo común ético constitucional”. De ahí que se refieran, como logro

ción y el pluralismo religioso y cultural en aumento en nuestras sociedades legitimaría, desde tal perspectiva, el esfuerzo por establecer un mínimo común ético vinculante para todos<sup>6</sup>.

Mirado en toda su amplitud y profundidad, estamos ante un tema apasionante, complejísimo, en el que convergen muchos de los problemas y retos más acuciantes que afectan a España y Occidente en general. Existen múltiples puntos de vista desde los que abordar la cuestión: el jurídico constitucional de si hay adoctrinamiento o no y qué recursos cabría utilizar —a estas alturas ya sólo frente a los Decretos autonómicos—, el de la legitimidad, la prosperabilidad y los requisitos de una objeción de conciencia seria, el de la respuesta social que ha suscitado y los juicios que ha merecido por parte de muy diversos sectores de nuestra sociedad, el de la misma naturaleza y contenido de las asignaturas previstas en la LOE dentro del área de EpC en comparación con otras formas de educación cívica presentes en Europa, el de la historia de la mentalidad que subyace a la EpC que nos llevaría a la Ilustración, al siglo XIX español, etc.

---

genial de la LOE 2/2006 de 3 de mayo, a la EpC y los Derechos Humanos, “una materia que trata de dar cumplimiento al mandato constitucional de promover los valores que integran lo que el ilustre constitucionalista Francisco Tomás y Valiente dio en llamar ‘ideario educativo constitucional’, recogido en el artículo 27.2 de la Norma Suprema”.

<sup>6</sup> Cfr. el *Informe sobre EpC elaborado por la Fundación educativa y asistencial CIVES*, en colaboración con la Cátedra de laicidad y libertades públicas Fernando de los Ríos del Instituto de derechos humanos Bartolomé de las Casas. Universidad Carlos III. I. Introducción. Reflexiones previas, punto 1, y G. PECES-BARBA, “La educación en valores, una asignatura imprescindible”. *EL PAIS*, Opinión, 22-11-2004. La Asociación civil *Profesionales por la Ética*, que se ha destacado desde el principio, junto al *Foro Español de la Familia*, por su crítica al contenido ideológico de la nueva asignatura, y la promoción de la objeción de conciencia de los padres contra ella, elaboró enseguida un *Informe sobre la Propuesta de la Universidad Carlos III y la Fundación Cives para la nueva asignatura “EpC”*, 14-12-2005, asequible en su página web. También la jerarquía de la Iglesia Católica ha mostrado su inquietud al respecto, primero en su Instrucción Pastoral “Orientaciones Morales ante la situación actual de España” de 23-11-2006, en la que se alertaba contra el laicismo y el relativismo moral que se pretenden los únicos compatibles con la democracia, y después con la Declaración de la Comisión Permanente de la CEE, “La Ley orgánica de Educación (LOE), los Reales Decretos que la desarrollan y los derechos fundamentales de padres y escuelas”. Madrid, 28-2-2007, que acusaba a la EpC, tal y como venía configurada en los Reales Decretos de mínimos, de inaceptable en la forma y en el fondo.

Por mi parte, en este trabajo quiero destacar algunos problemas filosófico-jurídicos y políticos que la polémica EpC pone de relieve. Más en concreto, espero mostrar la ocasión que la EpC indirectamente nos brinda a todos los sujetos individuales y sociales que componemos la sociedad civil de recuperar nuestra responsabilidad y protagonismo en la educación y favorecer una convivencia social más humana. Ocasión de mirar a la cara los retos y la barbarie<sup>7</sup> de nuestro mundo y tratar de buscar respuestas a la altura del desafío. A todos los amantes de la libertad personal y social real, no de esa abstracción de la que se nos llena la boca a veces a los contemporáneos y que puede legitimar cualquier cosa, la EpC nos obliga a cuestionarnos qué es lo que nos alimenta y hace crecer en humanidad cotidianamente, qué comunicamos, por tanto, como lo más valioso a las generaciones siguientes —problema educativo por excelencia— y cómo respondemos a los retos de nuestro tiempo —entre ellos, el no menor de contribuir al desarrollo de una ciudadanía activa y responsable—.

## 2. EXAMEN DE LOS CONTENIDOS MÍNIMOS QUE DEBERÁN IMPARTIRSE EN LA NUEVA ÁREA EPc PREVISTA POR LA LOE

Creo que se puede hablar de una preocupación común, no sólo en España, sino en el resto del llamado mundo occidental<sup>8</sup>: la fragmentación y disolución del yo, la falta de

---

<sup>7</sup> Hace ya tiempo, C. DAWSON, *Christianity and the New Age*. Manchester, N. H., Sophia Institute Press, 1985, p. 3; ID, *The Judgement of the Nations*. New Cork, Seed & Ward, 1942, p. 10, señalaba que lo terrorífico de la barbarie moderna radica en que no sólo es mucho más primitiva culturalmente que la antigua, sino que es incomparablemente más poderosa, próspera y desarraigada. También A. MACINTYRE, *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica, 1987, p. 322 distinguió la barbarie de las “edades oscuras pasadas” de la actual: “en nuestra época los bárbaros no esperan al otro lado de las fronteras, sino que llevan gobernándonos hace algún tiempo”.

<sup>8</sup> Cfr. *Rec (2002) 12 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática*, adoptada el 16-10-2002, p. 1: “Preocupado por la creciente apatía política y civil y la falta de confianza en las instituciones democráticas y por el aumento de casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo violento, intolerancia ante las minorías, discriminación y exclusión social, elementos que representan todos ellos una importante amenaza a la seguridad, estabilidad y crecimiento de las sociedades democráticas; In-

puntos de referencia comunes, el resquebrajamiento de los cimientos de nuestra sociedad, con todas sus expresiones alarmantes, es algo que a nadie deja indiferente.

Muchos estamos de acuerdo en que se debe combatir la confusión que se ha convertido en el alimento cotidiano de modas y mentes débiles. La gran cuestión es cómo. ¿Cómo restablecer y fijar las pocas grandes ideas que, con la debida amplitud, constituyen los diques por los que puede transcurrir la vida de una sociedad sana? La idea gramsciana de conquistar una hegemonía cultural para imponer un pensamiento fuerte capaz de someter a los demás ha tenido un gran poder de atracción. La historia nos muestra que toda pretensión de hegemonía busca socavar a quien está arriba y no dejar subir a quien está debajo, lo cual implica siempre violencia. El problema de confiar en las ideas hegemónicas y en los propios proyectos como factor de progreso es que no se prevé la renuncia al poder de controlar la realidad y, con frecuencia, se da por descontada la labor educativa paciente y los sacrificios cotidianos y discretos que son precisos para que la vida de los hombres mejore hasta impregnar sus leyes<sup>9</sup>.

Frente a esta lógica de la hegemonía y frente al dogma de la tolerancia liberal, que neutraliza toda identidad<sup>10</sup>, nuestro tiempo exige sujetos capaces de asumir el riesgo

---

interesado en proteger los derechos de los ciudadanos, en lograr que tomen conciencia de sus responsabilidades y en fortalecer la sociedad democrática; Consciente de las responsabilidades que recaen sobre las generaciones presentes y futuras a la hora de mantener y salvaguardar las sociedades democráticas, y del papel que desempeña la educación para promover la participación activa de todos los individuos en la vida política, cívica, social y cultural (...).

<sup>9</sup> Cfr los artículos publicados en Páginas Digital de G. CESSANA, "Vivir como si Dios no existiera. Los católicos y la batalla por la hegemonía", 8-2-3007; J. L. RESTAN, "Misión: ayer, hoy y siempre", 31-5-7; F. DE HARO, "EpC: ocasión para la laicidad (II)", 29-3-7, "Aunque cien zapateros hubiera", 11-4-7, "Contra Zapatero no se vive mejor", 13-6-7; y la traducción de F.J. Martínez de un artículo de "George Bernanos: La ley y las costumbres", 15-7-7, todos ellos en [www.paginasparaalmes.squarespace.com](http://www.paginasparaalmes.squarespace.com)

<sup>10</sup> M. A. GLENDON, "Forgotten Questions", en M. A. GLENDON & D. BLANKENHORN, *Seedbeds of Virtue. Sources of Competence, Character & citizenship in American Society*. Maryland, Madison Books, 1995, p. 12, indica que tal tolerancia podría ser letal para muchas fuentes de virtud, pues, no sólo es intolerante con sus rivales, sino que se desliza fácilmente en una suerte de neutralidad obligatoria que deja fuera de los límites establecidos todo discurso relativo a la calidad moral y virtud.

de la libertad del otro<sup>11</sup>. Es decisivo que el núcleo de la identidad europea, la síntesis entre verdad y libertad, madure cada vez más en todos, creyentes y no creyentes, para poner las condiciones de una nueva laicidad y evitar, así, que fundamentalismos y laicismos alimenten la tesis del choque de civilizaciones<sup>12</sup>.

Nos encontramos ahora ante una ley que intenta contribuir a la solución al problema planteado desde el sistema educativo. Hace ya tiempo que el poeta norteamericano Eliot veía que la conversión de la cultura en la finalidad de un sistema educativo crecientemente centralizado constituía una amenaza grave para la vida cultural, al implicar una política tendencialmente totalitaria en materia educativa<sup>13</sup>. Con palabras de una actualidad sorprendente, invitó a admitir con franqueza “que las condiciones de vida de la sociedad industrial moderna son tan deplorables y las restricciones morales tan débiles, que nos vemos en la obligación de prolongar la escolarización de los jóvenes sencillamente porque no sabemos qué hacer para sal-

---

<sup>11</sup> Actitud que tiene algo de divino, como con gran belleza describe C. PEGUY, *El misterio de los santos inocentes*. Madrid, Encuentro, 1993, pp. 49 ss. Realmente es sorprendente “el hecho de que en Jesucristo la Verdad —es decir, el ‘rerum Deus tenax vigor’— haya decidido, a la hora de hacerse presente, pasar a través del acto de la libertad de cada hombre”, afirma A. SCOLA, *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid, Encuentro, 2007, p. 168. “Esto, obviamente, no significa que la libertad humana decida en última instancia la verdad. Significa, más bien, que en cada acto de libertad, que es al mismo tiempo un acto de comprensión (teorético) y de acción (praxis), la Verdad, que es simultáneamente el Bien, interpela al yo urgiendo ... que el acto de libertad dé testimonio de la verdad”.

<sup>12</sup> J. WEILER, *Una Europa cristiana*. Madrid, Encuentro, 2005, ha captado con agudeza este punto. Sobre el principio de la diferencia en la unidad, enraizado en la comprensión del nexo entre verdad y libertad que Europa hereda del cristianismo, cfr. A. SCOLA, “Europe as an intercultural project”. In *One or two Europes? The Role of the Catholic Church in the Process of European Integration*. Papiéska Akademia Teologiczna W Krakowie, 12-9-2003; ID., “Cristianesimo e religioni nel futuro dell’Europa”. In *Giornate di studio sull’avvenire dell’Europa: L’identità dell’Europa e le sue radici. Storia, Culture, Religioni*. Venezia, 9-Maggio-2002. Cfr. ID., *Una nuova laicità. Temi per una società plurale*. Venecia, Marsilio, 2007, pp. 15 ss., 35 ss., 41 ss. En p. 92 llega a escribir: “aunque quisiéramos renunciar a recurrir al binomio naturaleza-cultura, hará falta reconocer que la cuestión uno-múltiple es imprescindible para expresar la autoconciencia del individuo que vive siempre en sociedad”.

<sup>13</sup> T. S. ELIOT, *La unidad de la cultura europea. Notas para una definición de la cultura*. Madrid, Instituto de Estudios Europeos-Encuentro, 2003, pp. 38, 131 ss., 181.

*varlos*. En lugar de felicitarnos por nuestro progreso cada vez que la escuela asume una responsabilidad que antes atañía a los padres, haríamos mejor en admitir que *hemos llegado a un estadio de civilización en el que la familia es irresponsable, o incompetente, o impotente, en el que no cabe esperar que los padres eduquen a sus hijos adecuadamente*<sup>14</sup>.

Pues bien, uno de los puntos, tratado como “estrella” por sus creadores<sup>15</sup>, es la nueva área EpC que, si pone de relieve la crisis de la educación tanto en la familia como en la escuela, ha sido introducida en el sistema educativo con la intención explícita de formar “la conciencia moral cívica” y crear una “ciudadanía democrática”, lo que la convierte en un potencial mecanismo de homologación cultural. Esta intención expresa de la ley ha preocupado, con razón, a muchas familias, que perciben cómo la escuela, de modo explícito y sistemático, intenta sustituir la responsabilidad de los padres en la educación moral de los hijos y cómo el Estado pretende erigirse en educador y moralizador.

La EpC y los derechos humanos comprende, como se sabe, varias asignaturas: la “EpC y los Derechos Humanos” que se impartirá a alumnos entre 10 y 12 años en Primaria y en uno de los primeros cursos de la ESO, a alumnos entre 12 y 15 años; la “Educación ético-cívica” que se impartirá en 4º de la ESO, a alumnos entre 15 y 16 años; y la “Filosofía y ciudadanía” que se impartirá en un curso de Bachillerato, a alumnos entre 16 y 18 años. En este trabajo, me limitaré —con alguna alusión a primaria— a examinar las materias propias de la ESO, tal y como se configuran en el RD 1631/2006, de 29 de diciembre, que son las que con seguridad se impartirán a partir del próximo curso, en las CCAA gobernadas por el partido socialista<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Ibid., p. 161. Cfr. J. RESTAN, “¿Quién tiene derecho a educar?”. *Huellas*, n. 5, mayo 2007, pp. 56-59.

<sup>15</sup> Es famosa la afirmación de G. PECES-BARBA, “La educación en valores”, *cit.*, nada más subir al poder los socialistas: “sólo con ser capaz de poner en marcha esta iniciativa, el Gobierno habría justificado la legislatura”.

<sup>16</sup> Cada vez contamos con más información sobre los Decretos autonómicos de desarrollo y algunos borradores. Para una panorámica general, cfr. “Cómo se



Los creadores de la EpC ven la fragilidad del sujeto contemporáneo o al menos sus consecuencias éticas, sociales y políticas, y pretenden salir al paso de tal desafío ofreciendo una educación en los valores cívicos y democráticos, incurriendo, a mi juicio, en cuatro errores:

- el de despreciar las divergencias profundas existentes en la interpretación de los mencionados valores<sup>17</sup>, cuando no tratan directamente de imponer una de ellas, como de hecho hacen so capa de neutralidad;
- el de ignorar o negar que toda verdadera educación exige las categorías de tradición y experiencia, categorías sin las cuales la de crítica, también fundamental, resulta corrosiva<sup>18</sup>;
- el de despreciar o suplantar el protagonismo de la familia y del resto de instituciones de la sociedad civil en la tarea educativa y generadora de cultura, convirtiendo al Estado en su fuente privilegiada: la llamada cultura constitucional nihilista decreta la inexistencia de una homogeneidad cultural para proceder, seguidamente, a construirla<sup>19</sup>;

---

enseñará EpC en la ESO. Contenidos y enfoques por Comunidades Autónomas”, publicado en [www.libertaddigital.com](http://www.libertaddigital.com). Fuente: “Educación para la Ciudadanía en las CCAA (Etapa ESO)”, Asociación “Profesionales por la Ética”, junio 2007.

<sup>17</sup> De ahí que F. de HARO, “EpC, ocasión para la laicidad”. *Páginas Digital*, 27-3-2007, valorase la adverbencia de nuestro Defensor del Pueblo, Enrique Múgica: “si los contenidos de la EpC son plurales y adecuados a la Constitución, ayudará”.

<sup>18</sup> En relación con un cierto “criticismo” que separa de la realidad, ya advertía E. GILSON, *El realismo metódico*. Madrid, Encuentro, 1997, p. 189, que “lo más duro para un hombre de nuestro tiempo es admitir que no es un ‘espíritu crítico’ y que en el origen del realismo hay una aceptación por parte del entendimiento a depender de las cosas”, p. 191: “tal es la libertad del realista, porque no tenemos más que dos caminos: o sujetarnos a los hechos y ser libres de nuestro pensamiento, o, libertándonos de los hechos, caer en la esclavitud de nuestro pensamiento. Volvámonos, pues, a las cosas mismas... a fin de que la filosofía guiándose cada vez mejor por ellas, pueda progresar de nuevo”.

<sup>19</sup> C. RUIZ MIGUEL, “Libertad religiosa, constitución y cultura”. Estudio preliminar de R. SÁNCHEZ FERRIZ-C. ELÍAS MENDEZ, *Nuevo reto para la escuela. Libertad religiosa y fenómeno migratorio*. Valencia, Minim, 2002, pp. 5-23. “Las Constituciones ... religiosamente nihilistas tratan de suplir el déficit de homogeneidad producido por la cultura nihilista: a falta de una cultura autónoma y previa a la Constitución que constituya el sustrato de la homogeneidad al Estado, será necesaria una cultura creada a posteriori por la Constitución”, p. 20. Como ejemplo de este “Estado de cultura” o “de valores” alude al artículo 1 de la Constitución Española —en el que se afirma que el Estado social y democrático de

- el de esperar ilusoriamente que, sobre la base de semejantes presupuestos, algo vaya a mejorar<sup>20</sup>.

Antes de nada, querría dejar claro que un examen a fondo de los contenidos de esta asignatura y la filosofía subyacente (no olvidemos que se trata de mínimos) implica una crítica al contexto cultural dominante. Muchos de ellos están ya presentes en muchos centros de enseñanza españoles, ya sea en la ética y en conocimiento del medio, ya en la historia, en la biología e incluso, a veces, en la clase de religión, por no hablar de los *mass media* y de algunas catequesis. No ignoro, por esto, que la implantación de la nueva EpC revela una pretensión sistemática del Estado de “programar” a sus ciudadanos, de conformar su “moral cívica”, a través de un instrumento privilegiado<sup>21</sup>. Pero no se puede

---

Derecho en que se constituye España “propugna como valores superiores de su Ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político” — y, añade, “esta activa configuración de valores y de cultura se llevará a cabo, fundamentalmente, en el ámbito de la educación”, p. 21, con lo que “en la base del ... actual Estado de valores y cultura, no está sólo el aparato coactivo sino también el persuasivo”, pp. 21-22. Como advierte P. MANENT, “Democracia, pueblo, comunión”. Entrevista publicada por *Huellas*, 3, Marzo 2007, p. 63, “no se puede ser simplemente relativista... el relativismo es un instrumento de destrucción de las tradiciones europeas para facilitar la llegada de algo en lo que parece que cree la mentalidad dominante, que es esta unificación global de la humanidad al margen de toda pertenencia religiosa”.

<sup>20</sup> O. GONZÁLEZ DEL CARDEDAL, “Educación ciudadana”. ABC, 16/11/2006, ve el problema: “aceptarla supone el fracaso o recorte a otras materias donde se deben plantear esos problemas y por tanto colaborar a la desecación formativa del resto de los saberes. Ella no sería necesaria si en todas las asignaturas se diese una reflexión personalizadora de los conocimientos que se imparten. Educan todas las personas que forman el centro y si se renuncia a que ellas lo hagan desde cada uno de sus ámbitos, difícil tarea tendrá esta nueva materia si en las demás áreas no se respiran las mismas convicciones y esperanzas”; denuncia el peligro: “moralizar trivialmente sin fundamentar en una buena teoría y sin referirse a una praxis concreta; introyectar el programa particular de un partido político; reducirse a un cajón de sastre, tomando retales de otros lados y dejándolos en pura desconexión; comprenderse como alternativa a la filosofía, la historia, la ética y la religión”; y señala las condiciones de una buena EpC: “Si se superan con absoluta honestidad intelectual y claridad política estas ambigüedades, tal asignatura..., si es que realmente es necesaria, si el problema que intenta resolver no encuentra solución mediante el resto de materias y si se prepara un profesorado cualificado para impartirla, es bienvenida...”.

<sup>21</sup> Cfr. PPE, EpC: una moral de Estado obligatoria. Informe sobre los contenidos mínimos. En [www.profesionalesetica.com](http://www.profesionalesetica.com). En su conferencia en la RACMP el 29-5-2007, el Cardenal Arzobispo de Madrid, D. ANTONIO M<sup>º</sup> ROUCO VARELA, “La EpC. Reflexiones para la valoración jurídica y ética de una nueva asignatura en el sistema escolar español”. En [www.archimadrid.es](http://www.archimadrid.es), resalta el carácter

negar que la EpC es un signo más, alarmante desde luego, de la revolución cultural a la que estamos asistiendo.

### 2.1. *Sobre la neutralidad y los derechos humanos como referente ético mínimo*

La EpC pretende ser una materia neutral, respetuosa o más bien tolerante con las cosmovisiones en que hayan sido educados los alumnos y con todas las opiniones y diferencias que puedan darse en el aula. Y, a la vez, en difícil equilibrio, educar buenos ciudadanos, ofreciendo a los estudiantes un referente común, válido para todos. A un lado, queda la persona —supuestamente privada— con su deseo de felicidad, con su exigencia de un sentido para la vida, con su experiencia elemental<sup>22</sup>, con el cúmulo de cos-

---

novedoso de la EpC, p. 1; la sustitución que lleva a cabo de los conceptos de persona y responsabilidad moral por los de ciudadano responsable y la ciudadanía democrática, p. 2; la sospecha legítima y comprensible que ha levantado de constituir un instrumento ideológico y manipulador, p. 7; su choque con los artículos 16 y 27.1, 3, 5, 6, 7 y 9 de la Constitución, pp. 8-10, para acabar aludiendo a lo que constituye mi principal interés en este trabajo: ¿cómo se están interpretando los artículos 1.1, 10.1 y 27.2 CE?, ¿no se está ignorando la tesis prepolítica de que el Estado no es ni puede erigirse en la fuente de la personalidad y de la cultura? La EpC nos pone, una vez más, ante “la gran cuestión de la relación entre los principios y fuentes éticas, prepolíticas, del Estado libre democrático y social de derecho, que le son previas, más aun, condicionantes de su legitimidad, y la forma de concebir y realizar en su ordenamiento jurídico positivo, su misión y función y, consiguientemente su autoridad de cara a la comunidad política, la sociedad y el bien común”, p. 10. De ahí que considere que lo más importante de la EpC es “la existencia misma de la asignatura en la forma legal en que se ha planteado... porque... se convierte en un problema fundamental de autoconcepción del Estado, de cuya gravedad ética no se puede dudar”, p. 11.

<sup>22</sup> L. GIUSSANI, *El sentido religioso*. Madrid, Encuentro, 1987, pp. 17-20, describe la experiencia elemental, que también denomina corazón, en su sentido bíblico, como “conjunto de exigencias y evidencias originales con las que el ser humano se asoma a la realidad, buscando ensimismarse con ella mediante la realización de un proyecto que dicte a la misma realidad la imagen ideal que lo estimula desde dentro”; ID., *Por qué la Iglesia, II. El signo eficaz de lo divino en la historia*. Madrid, Encuentro, 1993, pp. 115-116, remite a W. H. SCHMIDT, *Dizionario biblico*. Milano, Jaca Book, 1981, pp. 77 ss., que define el corazón como “sede del pensamiento y del juicio”, “del impulso intuitivo y volitivo, del recuerdo del pasado y proyección del futuro. Reune la observación y la comprensión de un hecho y la decisión correspondiente” y al ensayo sobre la experiencia religiosa en el contexto del nihilismo contemporáneo de B. WELTE, *La luce del nulla*. Brescia, Queriniana, 1983, pp. 12 ss., quien advierte la ascesis y entrenamiento que exige el conquistar ese sentido crítico superior.

tumbres, creencias y principios aprendidos por ósmosis en su familia y el reto de hacer suyo y someter a crítica lo recibido. Y el aula en la que se enseña EpC se convierte, por ley, en un espacio en el que todo eso ya no cuenta, porque de lo que se trata es de convertirse en buenos ciudadanos, cosa que exige otro tipo de criterios y afecta a otra dimensión de su yo —la supuestamente pública—. Que ningún alumno espere de esta asignatura, tal y como está pensada en los Decretos de mínimos, ser afirmado en su más íntimo deseo, el de saber quién es y qué valor tiene su existencia<sup>23</sup>, porque no se trata de eso. Si el deseo de infinito es lo que hace irreductible al yo y es alimentado encontrando a otro que no reduce la infinitud de tal anhelo, un buen modo de reducir a los estudiantes y hacerlos manipulables es esta asignatura<sup>24</sup>.

La referencia a los derechos humanos como ética mínima es constante en los objetivos, contenidos y criterios de

---

<sup>23</sup> G. CAPOGRASSI, *Opere I*. Milano, Giuffrè, 1959, pp. 153 ss.; en *Opere II*, Milano, Giuffrè, 1959, pp. 11 ss., ve en la tenaz e íntima sed de vida y la exigencia de redención frente al mal lo más característico de toda experiencia humana, y en pp. 61 ss. cifra en el amor a sí mismo como voluntad de vida, cuyos rasgos son la totalidad y la infinitud, la fuerza y el motor del proceso del conocimiento, y en la idea de la vida el criterio o medida del valor de las cosas, idea que se demuestra en la experiencia inagotable: “cuanto más vive el sujeto, más se da cuenta de que es preciso vivir” para hallar respuesta a su pregunta *quid animo satis?*, pp. 67-68.

<sup>24</sup> Porque el poder, abandonado a su lógica, tratará siempre de controlar los deseos del hombre y de conseguir el máximo de consenso de una masa cada vez más manipulada, como apunta L. GIUSSANI, *El yo, el poder y las obras*. Madrid, Encuentro, 2001, pp. 152-153: “si el poder mira sólo a sus propios objetivos, necesita entonces gobernar los deseos del hombre. El deseo es, de hecho, el emblema de la libertad, porque abre nuestro horizonte a la categoría de lo posible. Por el contrario, el problema del poder, entendido como lo he esbozado antes, es asegurarse el máximo consenso posible de una masa cuyas exigencias están cada vez más condicionadas. De esta manera, los deseos del hombre y, por tanto, sus valores, se ven esencialmente reducidos. Se persigue sistemáticamente la reducción de los deseos del hombre, de sus exigencias y, por tanto, de sus valores. Los *mass media* y la escolarización obligatoria se convierten en instrumentos para inducir de forma encarnizada determinados deseos y olvidar o excluir otros”. De ahí que el pensamiento liberal más avezado, desde Antonio Rosmini o Tocqueville al humanismo de Wilhlem Röpke, haya advertido la necesidad de la religión, observa L. PESENTI, “Il bisogno di una nuova e ragionevole laicità”. En L. PESENTI (ed), *Ragione e desiderio. La battaglia culturale dei nuovi laici*. Genova-Milano, Marietti, 2006, p. 24, para insistir a continuación en que la divinización del poder del Estado y los excesos de politización de las religiones se evitan sólo reconociendo, no sólo la separación, sino también la relación necesaria entre ámbito civil y ámbito religioso, p. 25.

evaluación de las dos materias: obj. 4<sup>o</sup> de ambas<sup>25</sup>; bloque 3<sup>26</sup> y criterio eval. 4<sup>o</sup><sup>27</sup> de EpC; bloque 3<sup>28</sup> y criterio eval. 4<sup>o</sup><sup>29</sup> de Educ.etic-civ.

Queda claro que la Constitución Española y la Declaración Universal de los derechos humanos constituyen los referentes éticos universales. Los derechos y deberes en ellas recogidos y/o los valores que los fundamentan (el tenor literal del objetivo cuarto no es claro) son los criterios con los que el buen ciudadano deberá valorar nada más y nada menos que las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.

Nos encontramos con una mentalidad para la que en la escuela debe regir “la ciencia, la tradición humanista de la cultura, los valores éticos compartidos en los que se basa la convivencia pacífica: lo que une y cohesiona a la sociedad”, y no “lo que diferencia a los grupos sociales”, que debe ser sólo “objeto de información”, como la religión, que pertenece “al ámbito más sagrado de la conciencia de cada uno”<sup>30</sup>.

---

<sup>25</sup> “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”.

<sup>26</sup> “Declaración universal de los derechos humanos, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los derechos humanos y actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas”.

<sup>27</sup> “Identificar los principios básicos de la Declaración Universal de los derechos humanos y su evolución, distinguir situaciones de violación de los mismos y reconocer y rechazar las desigualdades de hecho y de derecho, en particular las que afectan a las mujeres”.

<sup>28</sup> “Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana. Derechos cívicos y políticos. Derechos económicos, sociales y culturales. Evolución, interpretaciones y defensa efectiva de los derechos humanos”.

<sup>29</sup> “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, manifestando actitudes a favor del ejercicio activo y el cumplimiento de los mismos”.

<sup>30</sup> Como con gran claridad explica L. GÓMEZ LLORENTE, “La Escuela y la Religión. Historia del proceso”. *FRONTERA* 30 (2004). En [www.atrío.org](http://www.atrío.org). En “El papel de la religión en la formación humana”. *Iglesia Viva*, 202 (2002). En [www.iglesiaviva.org](http://www.iglesiaviva.org), remite al propio F. Giner de los Ríos: “si hay una educación religiosa que deba darse en la escuela es ésta de la tolerancia positiva, no escéptica o indiferente, de la simpatía hacia todos los cultos y creencias, consideradas cual formas ya rudimentarias, ya superiores y aún sublimes como el

La contraposición entre lo público y lo privado, de herencia ilustrada, no es exclusiva en absoluto de la EpC, pero la inspira, tanto que se legitima como destinada a la “formación de una conciencia ética cívica”, responsabilidad del Estado, que deja intocable la esfera privada, a la que se margina lo religioso.

Esta separación indebida entre lo público y lo privado encuentra un apoyo grande en el universalismo científico. Sus juicios, en cuanto universales, se pretenden neutros y un razonamiento así lleva a concebir lo público como el ámbito de los juicios proporcionados por la ciencia y lo privado como un campo al margen de la razón. Sólo lo científico y lo público han de interesar a la escuela, mientras que lo privado es objeto de tolerancia. El carácter universalmente comunicable de la conciencia personal queda arrasado.

El referente clave de la formación ciudadana para lograr una convivencia pacífica es, pues, la universalidad de los derechos humanos. Pero tanto esa universalidad como su fundamento son cuestiones hartamente debatidas<sup>31</sup>. No menos problemática y contradictoria deviene en muchos casos la determinación concreta de los derechos fundamentales en la jurisprudencia.

---

cristianismo, pero encaminadas todas a satisfacer sin duda en muy diverso grado —en el que cada cual de ellas es posible— según su cultura y demás condiciones, una tendencia inmortal del espíritu humano (...). Por lo dicho, se comprende sin dificultad que, no sólo debe excluirse la enseñanza confesional o dogmática de las escuelas de Estado, sino que de las privadas, con una diferencia muy natural: que de aquéllas ha de alejarlas la ley; de éstas, el buen sentido de sus fundadores o maestros”.

<sup>31</sup> Sobre la limitación política de los mismos, cfr. K. JASPERS, *L'inaffidabilità dei diritti dell'uomo*. In *Verità e verifica. Filosofare per la prassi*. Brescia, 1986 y N. BOBBIO, *Presente e avvenire dei diritti dell'uomo*. In *L'età dei diritti*. Torino, 1990, pp. 17 ss. Sobre el problema del fundamento, cfr. N. BOBBIO, “Pro o contro un'etica laica”. In *Il Mulino*, n° 33, 1984, p. 170; ID, *Presente e avvenire dei diritti dell'uomo*, en *L'età dei diritti*. Torino, 1990, p. 20; H. L. A. HART, *El concepto de Derecho*. Buenos Aires, Abeledo Perrot, 1977, trad. de G. Carrió, p. 238; y, aunque desde una órbita distinta, J. MARITAIN, *El Hombre y el Estado*. Madrid, Encuentro-Fundación Humanismo y Democracia, 1983, traducción de J. M. Palacios, pp. 93 ss. Asimismo, sin ánimo de exhaustividad, cfr. J. BALLESTEROS (ed), *Derechos humanos. Concepto, fundamento, sujetos*. Madrid, Tecnos, 1992; J. RODRÍGUEZ TOUBES, *La razón de los derechos. Perspectivas actuales sobre la fundamentación de los derechos humanos*. Madrid, Tecnos, 1995; C. I. MASSINI, *Los derechos humanos en el pensamiento actual*. Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1994, 2ª ed.

A nadie se le oculta lo que hay de conquista en la positividad y el lenguaje de los derechos humanos. Han tenido históricamente y siguen teniendo, entre otras cosas, un alto valor como barreras ético jurídicas frente a la injerencia indebida de los poderes políticos. Y han dado lugar a un lenguaje útil para el diálogo intersubjetivo e intercultural<sup>32</sup>.

Sin embargo, la universalidad de los derechos humanos es inevitablemente abstracta, ya que expresa distintos aspectos de la dignidad humana que exigen protección jurídica y requieren, en todo caso, el trabajo de su *determinatio* en concreto<sup>33</sup>. De ahí que convenga preguntarse, por muy políticamente incorrecto que suene, si las experiencias religiosas pueden ayudar a superar de algún modo ese límite para aumentar su capacidad de edificación social y convertirse, así, en protagonistas de una promoción más adecuada de los derechos humanos. Todos los creyentes tenemos la responsabilidad no pequeña de mostrar a nuestros contemporáneos que la religiosidad auténtica, como exigencia intrínseca al obrar humano, es fuente de diálogo y encuentro verdadero entre personas, no causa de conflictividad e incomunicación, como presupone la demanda neoilustrada de una ética universal común al margen de lo religioso (arrinconado a la esfera privada, cuando no directamente rechazado como irracional). En este sentido sigo pensando que “la eficacia real de los derechos humanos como factor humanizador depende, en última instancia, de la disponibilidad a librar una batalla por la

---

<sup>32</sup> Sobre universalidad de los derechos humanos y pluralidad de culturas, cfr. F. D'AGOSTINO, *Filosofía del diritto*. Torino, Giapichelli, 1993, pp. 205-225. Sobre el Derecho como instrumento de comunicación y no sólo de control social, cfr. F. GENTILE, *El ordenamiento jurídico, entre la virtualidad y la realidad*. Madrid, Marcial-Pons, 2001.

<sup>33</sup> J. VALLET DE GOYTISOLO, “Los denominados derechos fundamentales ¿son derechos o son principios jurídicos? Una cuestión lingüística con consecuencias jurídicas”. *ANALES de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación*, n. 36, 2006, pp. 15-31. R. HITTINGER, *The first grace: rediscovering the Natural Law in a Post-Christian World*. ISI Books, 2003, pp. 115 ss., 130 ss., denuncia la incapacidad de los derechos vagamente formulados y poco especificados que contienen las Declaraciones de derechos humanos para limitar al gobierno y las consecuencias perniciosas que la constitucionalización de los derechos tiene sobre el principio constitucional del gobierno limitado.

religiosidad en la que se funda la libertad<sup>34</sup>, siempre que se logre aclarar en qué consiste tal religiosidad, evidenciando su carácter de dimensión natural, estructural o constitutiva del yo, propia de la existencia humana en cuanto tal, evitando su reducción ideológica”<sup>35</sup>.

En todo caso, es fundamental reconocer el dato de que lo humano como tal (dimensión universal) se da siempre y sólo en la vida concreta de los hombres y de las comunidades (dimensión particular). Así, toda comunidad de hombres, con las manifestaciones culturales que la caracteri-

<sup>34</sup> Afirmación no poco polémica que hice en mi artículo antes citado. Este nexo entre religiosidad y libertad es subrayado por L. GIUSSANI, *El sentido religioso*, cit., pp. 113-116; ID., *Por qué la Iglesia. Tomo 2. El signo eficaz de lo divino en la historia*. Madrid, Encuentro, 1993, p. 51, para quien el error terrible de la civilización occidental es haber olvidado y renegado de esto y la solución es una batalla para salvar, no una batalla para detener la astucia de la civilización, sino la batalla por redescubrir y testimoniar la dependencia del hombre con respecto a Dios. También G. CAPOGRASSI, *Opere I*, cit., p. 395, cifra la culpa original de la época moderna en la confusión de la libertad con la independencia. De ahí el valor de autores como Comenio y Vico que testimoniaron, frente a las modas y censuras de la incipiente modernidad, una genuina religiosidad profundamente radicada en su ánimo, una relación intrínseca con la trascendencia en acto desde el interior del actuar humano mismo, como ponen de relieve L. LEPRI (ed), *Identità culturale e valori universali: Comenio e Vico*. Roma, Nova Spes-Armando ed., 1998, pp. 13-14 de la introducción y F. BOTTURI, “Vico e la filosofia pratica moderna”, in L. LEPRI (ed), *Identità...*, cit., pp. 56-57, p. 65: “la presencia de la religión y de una filosofía religiosa son condición para que la sociedad evolucionada no pierda el sentido de la justicia y del derecho y con ellos la posibilidad misma de ser sociedad humana y no más bien nueva ‘barbarie’”.

<sup>35</sup> L. GIUSSANI, *El sentido religioso*, cit., p. 75, subraya que, por el mismo hecho de vivir, el hombre no sólo se plantea la pregunta por el significado de la existencia, sino que también se la responde al afirmar siempre, consciente o inconscientemente, algo ‘último’, la existencia de un *quid* por el cual en el fondo vale la pena vivir. “Es el mecanismo estructural de la razón, es una implicación inevitable”, p. 75. La religiosidad estructural de la experiencia humana, la polaridad finito-infinito de la que está hecho el ser humano, es una constante también de la obra de G. CAPOGRASSI, de forma paradigmática *Opere III*. Milano, Giuffré, 1959, pp. 101 ss.: “Che cosa veramente voglio?”, páginas que terminan afirmando en pp. 122 ss. el nacimiento del sentido del misterio, cuya raíz es la complejidad del acto de querer, que acepta lo finito (porque el yo mismo es finito y toda su vida es una aceptación de sí misma), pero no lo acepta (porque desea el infinito y toda su vida está marcada por el interés de liberarse de la finitud, de sí mismo); y registrando en pp. 129 ss. el hecho fundamental de la historia del individuo, que es el acto por el que desespera de lo finito, que se compone de la idea de suicidio y de oración, de desesperación y esperanza a la par y es el momento de mayor clarividencia del hombre, el momento del grito a Dios. “Este acto de fe en Dios del que nace el grito de ayuda es, en el alma amante y sufriente del individuo, presa de la desesperación de lo finito, ya en sí mismo Dios presente. El grito con el cual el individuo llama... a Dios... es ya por sí mismo ... Dios que toma la iniciativa de la salvación”, p. 133.



zan, es expresión de lo humano universal, pero lo es en las formas culturales históricas que le son propias. Se dan así condiciones antropológicamente estructurales de una cultura que son universales pero que viven en sujetos históricos y comunitarios siempre particulares<sup>36</sup>. Frente al nihilismo y al politeísmo ético y a quienes pretenden una comunicación jurídica entre extranjeros morales, es preciso rechazar toda privatización de la ética y de la experiencia religiosa y destacar la necesidad de una antropología mínima que oriente al jurista y haga posible un Derecho, no al servicio del poder, sino del ser humano<sup>37</sup>. Sólo así cabe hablar de los derechos humanos como nuevo paradigma de comunicación universal<sup>38</sup>.

No deja de ser paradójico que la EpC pretenda resolver el problema del resquebrajamiento del *ethos* de la tradición humanista occidental que durante algún tiempo parece que ha permitido funcionar a los regímenes democráticos<sup>39</sup>:

- no yendo a las raíces de tal crisis, ni acudiendo a las fuentes de la virtud y al conjunto de condiciones que las favorece, y en última instancia a la persona como punto de partida y término de toda reflexión sobre la praxis<sup>40</sup>

---

<sup>36</sup> A. SCOLA “Una nueva laicidad para Italia y para Europa”. *Páginas Digital*, 18-5-2007. L. GIUSSANI, *El camino a la verdad es una experiencia*. Madrid, Encuentro, 1997, p. 88, indica que “ninguna existencia cristiana es tal si no reproduce esta clara apertura al universo [que] no se manifiesta en el imposible desprecio o el inhumano desinterés por lo particular, sino en el modo en que se vive lo particular”.

<sup>37</sup> Cfr. F. D'AGOSTINO, *Diritto e giustizia*. Milano, San Paolo, 2000, pp. 121 ss.

<sup>38</sup> Cfr. F. D'AGOSTINO, *Filosofía del derecho*, cit., pp. 114 ss.

<sup>39</sup> Ese *background* cultural del que hablan E. W. BÖCKENFÖRDE, *Estudios sobre el Estado de Derecho y la democracia*, cit., pp. 98 ss., o C. DAWSON, *The Judgement of the Nations*, cit., pp. 31-32.

<sup>40</sup> Sobre las fuentes remotas de la crisis del Estado, que es una crisis de autoridad, en primer lugar de la autoridad de la verdad y de la conciencia, cfr. G. CAPOGRASSI, *Opere I*, cit., pp. 331 ss. “Una vez puesta como principio la razón humana separada de la verdad e identificada con la pasión, la degradación del individuo y la pérdida de su autonomía son la consecuencia ineludible. El individuo puede permanecer en el mundo social no aplastado por la masa y por sus grandes formaciones objetivas porque tiene en sí su salvación en esa adhesión a la verdad y a la ley del absoluto que constituye su autonomía y su valor origi-

- sino recurriendo a los derechos humanos como ética mínima universal, es decir, el último resto, frágil y ambiguo<sup>41</sup>, de tal *ethos*, cuya determinación concreta se reduce con frecuencia a un equilibrio de poder (según una mentalidad conflictivista muy extendida<sup>42</sup>) y que se alimenta implícita e indirectamente de la tradición judeo cristiana<sup>43</sup>, a la que no puede renunciar sin perjuicio de su misma comprensión y concreción (como, de hecho, ocurre<sup>44</sup>).

El caso es que este moralismo-juridicismo está muy extendido y su huella se advierte tanto en posiciones progresistas como conservadoras, que convergen en la exigencia de una ética universal compartida independiente de las diversas identidades culturales y religiosas —como muestran los contenidos que vamos conociendo de los futuros manuales de EpC y no pocos de los ya existentes de otras

---

nal... Dada la negación de la razón y de la autonomía individual, el nacimiento del Leviatán es inevitable”, p. 345. “El que impera es un verdadero y propio dios mortal... definidor de lo verdadero y de lo falso”, p. 347. Sobre las fuentes de la virtud, cfr. los estudios editados por M. A. GLENDON & D. BLANKENHORN, *Seedbeds of Virtue*, cit.

<sup>41</sup> Cfr. entre otros S. COTTA, *Diritto, persona, mondo umano*. Torino, Giappichelli, 1989, pp. 95 ss.: “Attualità e ambiguità dei diritti fondamentali”; F. GENTILE, “La selva dei diritti dell'uomo” en *Intelligenza politica e ragion di stato*. Milano, Giuffrè, 1984; J. RATZINGER, *Una mirada a Europa*. Madrid, Rialp, 1993, pp. 78 ss.; D. NEGRO PAVÓN, *Lo que Europa debe al cristianismo*. Madrid, Unión Editorial, 2004, p. 148.

<sup>42</sup> J. CIANCIARDO, *El conflictivismo de los derechos fundamentales*. Pamplona, EUNSA, 2000.

<sup>43</sup> F. VIOLA, *Identità e comunità. Il senso morale della politica*. Milano, Vita e Pensiero, 1999, p. 156, recuerda que nuestras teorías de los derechos fundamentales derivan de la tradición del derecho natural y de concepciones específicamente cristianas, de las que siguen en cierto modo dependiendo, pues actúan como su savia vital. Una concepción secular de la justicia que renuncie a sus orígenes religiosos se cierra a toda posibilidad de sacar de ellos nuevo impulso para ulteriores progresos.

<sup>44</sup> M. A. GLENDON, “The Dignitarian Vision of Human Rights under assault”. Ponencia presentada en el Convegno Internazionale “*Virtù e torti del diritto nelle società post-moderne: i diritti umani all'alba del terzo millennio*”, celebrado el 17 de Enero del 2006 en Treviso; ID, M. A. GLENDON, “Foundations of Human Rights: The Unfinished Business”. *44 American Journal of Jurisprudence* 1 (1999); ID, *Essays on Law, Culture and Human Rights*. Sapientia Press, 2005. Sobre el escaso alcance real y la progresiva trivialización del principio de dignidad de la persona en la jurisprudencia del TC español, cfr. P. SERNA, “Dignidad de la persona: un estudio jurisprudencial”. *Persona y Derecho*, 4, 1999, pp. 139-195.

materias—. Pretensión moralista, porque entiende la crisis de nuestra cultura y la respuesta a ella en términos sólo éticos, desconectando los valores de la cuestión del significado de la existencia y del deseo de felicidad; e ingenua, porque mucho me temo que la ética —moral o jurídica, da igual— no es capaz de mover al hombre contemporáneo.

La democracia<sup>45</sup> necesita un capital social de confianza y de ideales compartidos, para no degenerar en pura administración conflictiva de intereses contrapuestos. Es preciso que emerjan dentro de la *polis* hombres y comunidades de virtud, una sociedad civil que de vida a una democracia real a través del libre y articulado diálogo entre personas y comunidades intermedias vivas. Se ha descrito la sociedad civil como el conjunto de instituciones que contribuyen a hacer de los niños buenos ciudadanos: el Gobierno solo, por muy bien constituido que se halle, no puede lograr tal objetivo. Tampoco el Mercado libre con sus incentivos. De ahí la importancia de la familia y demás asociaciones de la sociedad civil para la libertad de un pueblo<sup>46</sup>.

Sin embargo, estas estructuras parecen estar desmoronándose ante nuestros ojos, no a pesar del crecimiento de libertad y riqueza, sino en muchos sentidos a causa de él. Aquí radica la paradoja esencial, la crisis esencial del Estado liberal moderno<sup>47</sup>: el Estado liberal presupone y depende de virtudes sociales que él no puede crear ni sostener<sup>48</sup>. Filosóficamente, tales virtudes derivan en Europa y América en gran medida de la tradición religiosa judeocristiana y de las tradiciones del republicanismo cívico. Institucionalmente, residen en y florecen dentro de las

---

<sup>45</sup> A la que se alude en los objetivos 7, 8 y 9 de la EpC y ddhh y Educ Et-civ, como algo indiscutible y dado por descontado, no dejando ver la multitud de problemas teóricos y prácticos que implica.

<sup>46</sup> Cfr. E. EBERLY, *Restoring the Good Society: a New Vision for Politics and Culture*. Grand Rapids, MI, Baker Books, 1994, p. 103.

<sup>47</sup> Como observa D. BLANKENHORN, "The possibility of Civil Society", *cit.*, pp. 275-276.

<sup>48</sup> Es la tantas veces aludida tesis de E. W. BÖCKENFÖRDE, *Estudios...*, *cit.*, pp. 102 ss.

asociaciones de la sociedad civil, especialmente de la familia. La política liberal presupone estas virtudes y depende de estas instituciones para contar con los buenos ciudadanos que exige el autogobierno. Y sin embargo la política liberal con frecuencia es indiferente y no pocas veces hostil hacia estas virtudes e instituciones<sup>49</sup>.

Quizás la suerte del Estado moderno liberal, cuya fragilidad y contingencia no deben llevar a negar lo que hay en él de logro, dependa de un par de paradojas<sup>50</sup>:

- en primer lugar, los experimentos democráticos pueden depender de preservar dentro de la política liberal algunas instituciones que no son necesariamente democráticas, igualitarias o liberales y cuya mayor lealtad no es para con el estado. Paradoja relacionada con la tesis agustiniana de las dos ciudades, que retomaremos más tarde.
- En segundo término, la mejor esperanza para las impopulares y no liberales fuentes de virtud puede ser la política liberal tolerante, cuyos valores últimos están en las antípodas de los suyos<sup>51</sup>. Paradoja conectada a la relación entre cristianismo y liberalismo, que también retomaremos, si bien brevemente, al final del trabajo.

Ahora bien, ¿qué podría sostener una política compuesta de pequeñas instituciones que crecen en virtudes diferentes de las que animan al régimen mismo?, ¿qué aseguraría que las fuentes de virtud, liberales o no, conducirán al florecimiento de la virtud más que al vicio? y ¿cómo dis-

---

<sup>49</sup> D. BLANKENHORN, "The possibility of Civil Society", *cit.*, p. 276.

<sup>50</sup> M. A. GLENDON, "Forgotten Quaestions", *cit.*, p. 11.

<sup>51</sup> Como dijo P. MANENT, "The Contest for Command". *New French Thought*. Princeton University Press, ed Mark Lilla, 1994, p. 185: "Liberalism eroded social commands and individual will. But it also has a remedy for that erosion. Amid the discrediting of every norm, it retains one: competitiveness. This is one of the principal reasons that liberalism has come back into favour. Everyone in liberal society shrinks at the prospect of giving or receiving a genuine order, since nothing seems to justify commands or obedience. Competition therefore remains the only acceptable candidate for social regulation, since the norm it offers is immanent to social activity. It is imposed on no one, it implies no dogmatism".

tinguir las flores de las hierbas?, se pregunta Glendon. Pues bien, “the answer to such questions —or at least the path to better than rather worse judgements— must ultimately be sought, not in the seedbed, but in the seed: the human person, uniquely individual yet inescapably social; a creature of unruly passions who nevertheless possesses a certain ability to transcend an even to transform the passions: a knower and a chooser who constitutes himself, for better or worse, through his knowing and his choosing”<sup>52</sup>.

El redescubrimiento del propio rostro, de la verdad del ser humano, constituye la primera y más vital exigencia, netamente antropológica, de nuestro tiempo<sup>53</sup>.

## 2.2. *¿Qué autonomía, qué crítica y qué diálogo favorecen la convivencia humana y la democracia como forma de gobierno?*

### a) *Autonomía y criterio propio*

La alusión al respeto crítico por las costumbres de otros pueblos, a una actitud crítica hacia los medios de comunicación, al pensamiento crítico y a la formación de un criterio propio son continuas en los Reales Decretos, especial-

---

<sup>52</sup> M. A. GLENDON, “Forgotten Quaestions”, *cit.*, p. 13. “Now, as in ancient times, all depends on how we employ those qualities for which Sophocles praised the human race in the famous chorus in *Antigone*: ‘mastery of the art of speech, and of wind-swift thought, and the skill of living together in neighborliness’. It cannot be an accident that the Greek word he chose to describe our species in that *Ode to Man* carries two meanings: wonderful and terrible”, p. 14.

<sup>53</sup> V. POSSENTI, *Las sociedades liberales en la encrucijada: rasgos de la filosofía de las sociedades*. Barcelona, Ediciones internacionales universitarias, 1997, p. 146, considera que el “efecto más importante de la secularización” en el plano antropológico es “la dificultad de salvaguardar la universalidad de lo humano”, y que la crisis del mundo de la vida afecta profundamente a la filosofía política: eliminadas “las certezas precientíficas existenciales del mundo vital, cuya función fundamental es ser donador de sentido para vivir, el proceso de secularización parece dirigirse a una crisis de sentido y a la constitución de una ‘jaula de acero’”, p. 148. Actualmente “la cultura secular no parece estar en condiciones de elaborar un contenido ético religioso inmanente... Después de innumerables intentos, el proyecto de una moral de la pura razón que sea eficaz prácticamente sigue siendo una quimera”, p. 149.

mente en los objetivos 10 y siguientes de las nuevas asignaturas<sup>54</sup>. La pregunta obligada es: ¿qué hace posible una actitud crítica positiva?

Se trata de crear —puede leerse en la introducción— “espacios en los que se practique la participación, la aceptación de la pluralidad y la valoración de la diversidad que ayuden a los alumnos y alumnas a construirse una conciencia moral y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes”. Dado que “los contenidos no se presentan de modo cerrado y definitivo” (es decir, sin pretensión alguna de verdad o certeza, que sería algo dogmático), se logra “un elemento sustancial de la educación cívica”: “la reflexión encaminada a fortalecer la autonomía de alumnos y alumnas para analizar, valorar y decidir desde la confianza en sí mismos, contribuyendo a que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propios”. ¿Qué autonomía?

Ambas cuestiones están íntimamente entrelazadas y tanto la autonomía como el criterio propio son entendidos como un fin a lograr, no como un dato antropológico. En efecto, al referirse al desarrollo de la competencia básica autonomía e iniciativa personal que la EpC ayudará a desarrollar, se lee: “el planteamiento de dilemas morales, propio de la educación ético-cívica, contribuye a que los alumnos construyan un juicio ético propio basado en los valores y prácticas democráticas”.

Lejos de tratarse de la autonomía en su sentido clásico, como autodominio y aptitud para seguir reglas comunes, que presupone la inteligencia del sentido de las cosas y, por tanto, su comunicabilidad, así como la libertad del ser humano para plegarse a lo reconocido como verdadero, el objetivo que persigue la EpC es la autonomía respecto a toda alteridad, la independencia de la libertad respecto de la verdad, la desconexión del dato de la realidad, la auto-

---

<sup>54</sup> I. CARBAJOSA, “Educación para la Ciudadanía. Presupuestos antropológicos y culturales”, asequible en [www.clonline.com](http://www.clonline.com), observa que “la palabra criterio aparece en 26 ocasiones”, índice de la pretensión de esta asignatura, no informar sobre los mecanismos esenciales del funcionamiento de nuestro sistema político, sino formar conciencias y contribuir a construir criterios.

suficiencia de quien no depende de nada ni de nadie<sup>55</sup>, porque ha conseguido liberarse de la pasión enfermiza por la verdad, en palabras de Umberto Eco en su famosa novela *El nombre de la rosa*. Se trata de una autonomía absoluta, desligada de toda autoridad, ante todo y principalmente de la autoridad de la propia conciencia, que ha dejado de ser el lugar donde escuchamos la voz de la verdad de las cosas, para convertirse en el reino de las opiniones, creencias y valoraciones subjetivas<sup>56</sup>.

Seguimos las huellas de John Dewey, para quien la felicidad, que subjetivamente depende de la satisfacción de los deseos, objetivamente en cambio es construida y elaborada según los cánones de la cultura dominante, de manera que es ésta el verdadero árbitro y garante de la realización del hombre. Negada la existencia de la realidad en sí, sólo existen las respuestas subjetivas que cada cual da a sus exigencias y el criterio de validez de tales respuestas es la medida en que colaboran con el proceso evolutivo de la naturaleza y la sociedad. La forma de la

---

<sup>55</sup> J. DEWEY, *The Quest for Certainty*. Nueva York, 1929, p. 311, llama a abandonar la búsqueda de realidades y valores absolutos e inmutables, renuncia en la que ve la condición para una vocación de mayor vitalidad: la búsqueda de valores que puedan ser asegurados y compartidos por todos. R. RORTY, *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid, Tecnos, 1996, pp. 56-57, señala que “en una cultura postfilosófica, hombres y mujeres se sentirán abandonados a sí mismos como seres meramente finitos, sin vínculo alguno... Lo que une a Dewey y a Foucault, a James y a Nietzsche es el sentimiento de que en lo más profundo de nosotros mismos no hallamos depositado ningún criterio que no hayamos creado al dar luz una práctica, ningún canon de racionalidad que apele a criterios, ni argumentación rigurosa alguna que no obedezca a nuestras propias convenciones”.

<sup>56</sup> Cfr. L. GIUSSANI, *La conciencia religiosa del hombre moderno*. Madrid, Encuentro, 1990, pp. 25-30, sobre el laicismo y sus categorías de razón, libertad, conciencia y cultura. En este punto reside, precisamente, la originalidad de Vico frente a Descartes, como destaca G. CAPOGRASSI, *Opere I, cit.*, pp. 331 ss. “El sentido común viquiano es así —escribe F. BOTTURI, ‘Vico...’, *cit.*, pp. 66 y 71— un conjunto de disposiciones elementales y espontáneas aptas para ordenar el obrar humano: es ‘criterio’ interno a la ‘sabiduría vulgar’ del que las naciones son dotadas ‘para definir lo cierto sobre el derecho natural de los pueblos’”. Y “lo que le permite... pensar con coherencia la síntesis de trascendentalidad axiomática e historicidad comunicativa es, en última instancia, la apertura metafísica de la mente... la relación con la verdad metafísica es la condición última de posibilidad para que la mente capte la verdad de las cosas. Los hombres pueden comunicarse porque ‘antes’ le es dada al hombre la comunicación de la luz metafísica”.

felicidad es la satisfacción de un deseo (valor)<sup>57</sup>, pero tales valores inmediatos y subjetivos deben objetivarse por medio de su representación en signos y símbolos. De este modo, sólo el objeto, así creado, cuyas consecuencias son verificables, puede considerarse real y sometido a crítica, lo cual no puede afirmarse de los valores “privados”. El sujeto que lleva a cabo tal operación no es, por lo demás, ni el yo metafísico, ni el yo trascendental, pues “la conciencia es, literalmente, la misma diferencia en su progresivo hacerse”<sup>58</sup>, es “el instrumento de los instrumentos”, “el medio para utilizar cualquier otro medio”<sup>59</sup>. Su consideración, aguda y realista, de la caducidad de toda experiencia de posesión y disfrute, cuya inocencia primitiva no dura, le lleva a problematizarla, lo cual implica una búsqueda inteligente de las condiciones y las consecuencias de un objeto-valor, es decir, la crítica<sup>60</sup>. No cabe discusión sobre las creencias y sus objetos en su inmediatez, que son datos de hecho. Sólo cuando se suscita la cuestión del valor real que tiene un objeto para ser creído se apela a la crítica. Y la inteligencia decide según la ley de las consecuencias y las condiciones<sup>61</sup>. Sólo hay un criterio de verdad: la utilidad pública.

Es evidente que hace falta un criterio desde el cual poder juzgar la mayor o menor correspondencia de cualquier propuesta o realidad con la propia humanidad. El problema es que, si ese criterio no es la afirmación de la realidad originaria en la que nos forma la naturaleza, de la que adquirimos conciencia gracias a la tradición<sup>62</sup>, “entonces el individuo intenta ilusoriamente crearlo por sí mismo y la

---

<sup>57</sup> Cfr. J. DEWEY, *The Collected Works: 1882-1953, Later Works, vol. 7*. Southern Illinois University Press, Carbondale-Edwardsville, 1985, p. 247.

<sup>58</sup> Cfr. J. DEWEY, *The Collected Works: 1882-1953, Later Works, vol. 1*. Southern Illinois University Press, Carbondale-Edwardsville, 1981, p. 239.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 189.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 298.

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 303.

<sup>62</sup> Son muy interesantes al respecto las reflexiones de C. S. LEWIS, *La abolición del hombre*. Madrid, Encuentro, 1990, pp. 55 ss., especialmente, pp. 63-65, 72-75 y 79, así como el capítulo final, pp. 81 ss. M. BORGHESI, *El sujeto ausente, cit.*, pp. 133 ss., se refiere a la experiencia originaria del ser acogido y provocado en la familia como factor que favorece el despertar de la experiencia elemental.



mayoría de las veces no será más que un abandonarse a las reacciones, un sucumbir ante fuerzas externas, un verse arrastrados... La pretendida autonomía de la concepción laicista se traduce, de hecho, en alienación de sí mismo en cada instante, en abdicación continua de toda verdadera iniciativa, para ceder a una violencia que no escandaliza a la mayoría simplemente porque está trágicamente encubierta... El resultado... es la indiferencia y el desamor, esa tremenda ausencia de compromiso con la realidad que asume tan a menudo el aspecto de mofa amargamente desapegada o desorientada ante toda invitación seria al compromiso”<sup>63</sup>.

La voluntad de independencia y autonomía, tan arraigada en el hombre moderno, ha hecho proliferar las más variopintas y abstractas teorías de la racionalidad práctica, que suelen compartir esta pérdida de vista de la realidad, este rechazo de la *theoria*, de la que arrancan toda *praxis* y *poiesis* humanas<sup>64</sup>. De hecho, esa “libertad” y esa “razón” que reniegan de la realidad están en el origen del malestar actual que tanto nos preocupa, ya asuma el rostro de la violencia, la ansiedad y la falta de certezas, o el de la irresponsabilidad, el consumismo desenfrenado y la banalidad. Son la razón y la libertad de la nada, en nombre de las cuales se destruye y mata<sup>65</sup>.

Frente a la miopía racionalista, urge reproponer una concepción de la razón como radical apertura a la realidad

<sup>63</sup> L. GIUSSANI, *Educación es un riesgo*. Madrid, Encuentro, 2006, pp. 66-67.

<sup>64</sup> Algunos textos fundamentales de J. PIEPER, recogidos en *Josef Pieper. Antología*. Barcelona, Herder, 1984, pp. 127 ss., resaltan la importancia decisiva de la teoría como *contemplatio* para la *praxis*, en la mentalidad de los antiguos. Cfr. del mismo autor *El ocio y la vida intelectual*. Madrid, Rialp, 1998, pp. 96-100, 177 ss., y, sobre todo, 213 ss.; *Las virtudes fundamentales*. Madrid, Rialp, 1990, pp. 33 ss., principalmente 40-41.

<sup>65</sup> No es habitual encontrar la lealtad y lucidez con que el editorialista del *Irish Times* J. WATERS, “Los peligros de menospreciar la religión”. *Páginas Digital*, 22-5-2007, vincula los problemas del “alcohol, las drogas, el consumismo desenfrenado, los crímenes sexuales”, etc., al intento obstinado por parte de la ideología liberal de abolir la dimensión religiosa de todo hombre, cuyo “anhelo de algo que está ‘más allá’ está tan presente en nosotros como el instinto sexual o el sentido del olfato”. Cfr. C. LÓPEZ SCHLICHTING, “Una carrera hacia la realidad. La lealtad de la razón” y J. L. RESTAN, “De la utopía a la realidad”, que se hacen eco de dos encuentros con Waters en Abril. *Huellas*, n. 5, Mayo 2007, pp. 32-35.

entera. Limitar tal apertura implica una cerrazón dogmática injustificada<sup>66</sup>.

La EpC se presenta, precisamente, como un intento de salir al paso del nihilismo reinante y proporcionar unos puntos de referencia que permitan una convivencia pacífica. Pero, al negar la existencia de un criterio inmanente al yo y común a todos los seres humanos y al rechazar la tradición como hipótesis explicativa de la realidad que uno recibe y deberá someter más tarde a la criba de aquel criterio que lleva dentro, ¿qué queda? Esa ética mínima presuntamente compartida y falsamente neutral de la que ya hemos hablado: “los derechos humanos”, que se enseñarán “desde la perspectiva de su carácter histórico, favoreciendo que el alumnado valore que... es posible su ampliación o su retroceso, según el contexto” —se lee en la introducción del RD—, que los alumnos aprenderán a valorar “como conquistas históricas inacabadas” —bloque 3 de los contenidos de EpC—. La nueva asignatura, en efecto, persigue como objetivo 4º “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”. La EpC se propone como una especie de laboratorio en el que se discuten, no sólo muchos temas relevantes, sino también los criterios válidos con los que uno se va a mover en la vida social y juzgar lo que vea, oiga y lea. Dado el carácter privado de lo que se le ha enseñando en su familia —si ha tenido la fortuna—, ahora deberá aprender a usar los nuevos criterios que le sirvan para dialogar y relacionarse en público.

---

<sup>66</sup> A. SCOLA, *Ospitare il reale. Per una “idea” di Università*. Mursia, Pontificia Università Lateranense, 1999, p. 39, señala que en la búsqueda incesante de la verdad, las cuestiones sobre el porqué último del hombre y del ser, que llevan a afirmar el misterio como *quid* definitivo que no se puede medir, lejos de limitar la libertad de investigación, son la garantía apasionante de la honestidad de pensamiento, de la auténtica libertad académica. Cfr. J. PIEPER, *El ocio...*, cit., pp. 79 ss., principalmente 93 ss.

b) *Tradicición y autoridad en la educación*

Sin embargo, el hombre se acerca a la realidad partiendo de la tradición recibida. Frente a la traumática sospecha contra lo que nos precede y la obsesión por librarse del dato, de lo recibido<sup>67</sup>, se impone reconocer que gran parte de esa preocupación por lo que el hombre quisiera ser en medio de un mundo cambiante se ha logrado precisamente a base de cuidar ese núcleo de experiencias y verdades que recibimos de la tradición y constituyen nuestras raíces. “En ausencia del concepto de la vida como don —afirma Giussani— no podemos usar las cosas sin hacerlas estériles”<sup>68</sup>. Es cierto que con mucha frecuencia se ha hecho una cierta apelación ciega y acrítica a la tradición, convirtiéndola en un freno y una carga pesada. Pero lo que confiere valor a la tradición es que su contenido constituye la salvaguarda y la integridad de bienes realmente humanos, herencia de la que el hombre se alimenta y vive<sup>69</sup>.

Sin ese lazo con la tradición, el yo es incapaz de hacer experiencia —de entender el significado de lo que vive y encuentra, de aprender y crecer en humanidad—, incapaz de memoria. Y sin memoria no hay identidad, porque “el

---

<sup>67</sup> Cfr. A. FINKIELKRAUT, *L'imparfait du présent*. Paris, Gallimard, 2002. Sobre el resentimiento del hombre moderno hacia lo real como dato y la urgencia de una conversión existencial, que implica la recuperación de una experiencia hoy inusual, la gratitud, habla en “Sin educación en la realidad, no hay salvación”, a cargo de R. Casadei. *Huellas*, septiembre 2002, pp. 13-14. Sobre la ideología que, “sea cual sea su orientación, consiste siempre en querer someter la realidad al principio de razón sin dejar nada a la casualidad”, y la forma que reviste en la actualidad, insiste en “La ideología ha muerto. O tal vez no”, a cargo de C. Dignola, *Huellas*, marzo 2003, pp. 46-47.

<sup>68</sup> L. GIUSSANI, *El sentido religioso*, cit., p. 129.

<sup>69</sup> Cfr. J. PIEPER, *Tradition als Herausforderung. Aufsätze und Reden*. Mu 1973, 17 y 25. El valor insustituible e insoslayable de la tradición deriva del hecho de que la existencia humana resulta dañada “no sólo porque deja de aprender algo más, sino también porque olvida y pierde algo absolutamente necesario”. Cfr. J. PIEPER, *Überlieferung. Begriff und Anspruch*. Mu 1970, 76 y 41. Las citas en alemán son de S. BATTISTI, “Josep Pieper (nac. 1904)”. En *Filosofía cristiana en el pensamiento católico de los siglos XIX y XX. Tomo II: Vuelta a la herencia escolástica*. Madrid, Encuentro, 1994, trad. y revisión de E. Rodríguez Navarro, pp. 610-611. La urgencia de hacer cuentas con la tradición, de partir de la tradición, como condición de toda educación verdadera, es insistentemente puesta de relieve por L. GIUSSANI, *El sentido religioso*, cit., pp. 52 ss., 101 ss.; ID., *Educación es un riesgo*, cit., pp. 64 ss.

yo es el hilo conductor entre pasado y presente, es la continuidad en el tiempo... El yo sin memoria es un yo sin pasado, con la nada tras de sí, clavado en un presente alucinante. Miraría el mundo, pero no sabría decir nada, no tendría las categorías para interpretarlo... El yo es esencialmente memoria, hasta el punto de que la desmemoria es pérdida de la identidad"<sup>70</sup>. La reacción instintiva se convierte en el único criterio de relación con todo. No cabe ya comunicación y diálogo auténticos, porque no hay nada de peso que decirse. Los hombres, aun en medio de la masa, viven sumidos en la soledad: el más mínimo desaire derriba todo el andamiaje de la confianza. Y así asistimos cada día a la ruptura de las relaciones. Todo ello llega a configurar un clima social exasperante, falto de libertad real<sup>71</sup>. De hecho, el argumento más contundente y eficaz de la demagogia totalitaria es afirmar que la libertad consiste en la evasión de la realidad hasta lo abstracto, en la transgresión de la tradición. Ya advirtió Rousseau que no hay sujeción más perfecta que la que conserva la apariencia de libertad<sup>72</sup>.

Ahora bien, la transmisión de la experiencia en que consiste la *traditio*, debe poner en marcha la dinámica del interés, lo cual exige maestros, testigos<sup>73</sup>, en relación con

---

<sup>70</sup> M. BORGHESI, *El sujeto ausente*, cit., pp. 86-87. A. FORNARI, "Identidad personal, acontecimiento y alteridad, desde Paul Ricoeur". *Escritos de Filosofía*, n. 29-30. Buenos Aires (1996), pp. 251-272, explica que la correlación entre identidad y memoria se hace inteligible cuando se percibe que ambas exigen la categoría de alteridad, que implica la necesidad de confrontación y reconocimiento, así como la apertura a lo que acontece, pues lo producido por el sujeto nunca podrá corresponder a la amplitud de su deseo ontológico: sólo algo imprevisto, un acontecimiento, puede responder a su demanda existencial integral.

<sup>71</sup> Cfr. L. GIUSSANI, *El sentido religioso*. Madrid, Encuentro, 1987, pp. 101 ss.; G. CAPOGRASSI, *Opere I*, cit., p. 356 denuncia la reducción de la libertad a una mera apariencia, una vez que pierde su nexo con la verdad: "Abolida la conciencia del individuo como testimonio y acto de las leyes morales... queda abolido el principio de la responsabilidad moral frente a sí mismo y frente a Dios, que el Cristianismo había introducido en la vida y sobre el cual se fundaban la moralidad y el orden humano. Todo se resuelve en convenciones y declaraciones exteriores al individuo: nace el concepto legal de la libertad. Hobbes fija la nueva idea de la libertad definiéndola como libertad de los actos exteriores y durante siglos, en la experiencia práctica de los Estados se adopta su concepto y se pierde el de una libertad distinta y más humana".

<sup>72</sup> J. J. ROUSSEAU, *Emilio o De la educación*. México, 1984, p. 73.

<sup>73</sup> Sobre el papel del maestro en el redescubrimiento del yo y la educación en la memoria, M. BORGHESI, *El sujeto ausente*, cit., pp. 56-64 y 83-96.

los cuales el hombre recupere el oído y pueda volver a escuchar la voz de las cosas, reconocer lo real como real<sup>74</sup>. “El maestro, mostrando la conexión entre la tradición y las exigencias constitutivas del discípulo, es aquel que actualiza la tradición señalándola como una hipótesis para el presente... El eclipse de la figura del maestro, en la pedagogía contemporánea, es paralelo a la crisis de la tradición humanista”<sup>75</sup>. Este es el concepto auténtico de autoridad (*auctoritas*, “aquello que hace crecer”), que resulta un factor clave en la educación.

Pues bien, dejando a un lado toda tradición religiosa o cultural recibida, que queda marginada en la esfera de lo privado y meramente subjetivo, la EpC se introduce en la vida de los niños de 10 a 12 años, en plena etapa de exigencia de certezas con las cuales abrirse después camino en la vida, y en la de los adolescentes, que comienzan a hacer crisis y necesitan, por ello, ser reforzados, y no zarrandeados, en la escuela por sus maestros<sup>76</sup>. En cuanto a los supuestamente ya maduros estudiantes de Bachillerato, cabría esperar que se fomentara el diálogo entre las diversas tradiciones ya asimiladas y hechas propias por los estudiantes, pero enseguida veremos que la EpC no está concebida para un diálogo fructífero y constructivo entre diversas tradiciones e identidades.

<sup>74</sup> J. VALLET DE GOYTISOLO, *En torno al derecho natural*. Madrid, Organización Sala Editorial, 1973, pp. 173-197.

<sup>75</sup> M. BORGHESI, *El sujeto ausente*, cit., p. 35. Frente al empeño típicamente racionalista en frenar, disciplinar y anular las pasiones para dejar reinar a la razón, la tarea magna de la autoridad según G. CAPOGRASSI, *Opere I*, cit., pp. 235-241, es poner al individuo entero al servicio de la verdad, educar las pasiones y mostrar la correspondencia profunda entre el interés esencial del individuo y la verdad, de modo que la pasión se convierte en la fuerza de la historia y nacen grandes personalidades en las que el interés y la pasión se funden con la razón y la verdad. La enorme importancia histórica de las pasiones se pierde de vista cuando la verdad deja de ser el centro y el fondo de la vida del espíritu.

<sup>76</sup> “Autoridad es también claramente el colegio, en la medida en que prosigue y desarrolla la educación que da la familia. Es extraño que se presente como colegio ideal aquel en el que la función de enseñar sería practicable... [sin] la genialidad del maestro. En la escuela agnóstica o ‘neutral’ la ausencia de una oferta de significado hace que el profesor no sea ‘maestro’, lo que lleva al alumno a erigirse en maestro de sí mismo y a convertir en código de conducta sus impresiones y reacciones contingentes, con esa extendida presuntuosidad, llena de impertinencia y de prejuicios obtusos, que con tanta frecuencia envilece hoy la franqueza y la apertura propias de la juventud”. L. GIUSSANI, *Educación es un riesgo*, cit., p. 78.

c) *Un instrumento privilegiado para educar en la tolerancia: el diálogo*

A lo largo de los RD se aprecia una filosofía del diálogo y de la tolerancia que prescinde de la búsqueda de la verdad<sup>77</sup> y de todo criterio objetivo y común de discernimiento, adolece del emotivismo propio de nuestra cultura y pone toda la confianza en ciertas técnicas de debate e imperativos éticos indiscutibles, como el respeto al distinto o el rechazo a toda forma de discriminación<sup>78</sup>. La preocupación, justa en sí misma, por no discriminar, puede fácil-

---

<sup>77</sup> I. CARBAJOSA, "Educación...", *cit.*, observa que "en los 177 folios que abarcan los anexos de enseñanzas mínimas para la ESO no aparece en ningún momento la palabra verdad" y que "si aparecen referencias al verbo razonar, al nombre razones o a expresiones como argumentación razonada (en total 7 apariciones de la raíz 'razón' en la parte dedicada a la EpC)", "llama la atención, sin embargo, que el término razón (como dimensión humana) no aparezca". "No es tan extraño" —añade, enseguida— pues "la 'adquisición de determinados procedimientos, como el saber razonar y argumentar'", de la que se habla en la introducción a la EpC y derechos humanos, "poco tiene que ver con ese instrumento, la razón, con el que la naturaleza nos dota para abrirnos a la realidad y que tiene como motor y exigencia la verdad".

<sup>78</sup> Bloque 1 de EpC: "Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados y capacidad para aceptar las opiniones de los otros; práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta; exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados. Preparación y realización de debates sobre aspectos relevantes...; análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación..."; criterios de evaluación 1º, 2º y 3º: "identificar y rechazar... las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras...", criterio que "permite comprobar si el alumnado... es capaz de reconocer una situación de discriminación... y si manifiesta autonomía de criterio"; "practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares", criterio que "pretende evaluar si los alumnos-as han desarrollado habilidades sociales de respeto y tolerancia... y utilizan de forma sistemática el diálogo y la mediación como instrumento para resolver los conflictos, rechazando cualquier tipo de violencia"; "utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes", criterio que "pretende comprobar si el alumnado conoce las técnicas del debate... y llega a elaborar un pensamiento propio y crítico"; bloque 1 y 3.3 de Educ et-cívica: "reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, resolución dialogada y negociada de los conflictos, preparación y realización de debates... y análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación" y "rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión"; y criterio eval. 10: "justificar las propias posiciones utilizando sistemáticamente la argumentación y el diálogo", para comprobar "el uso adecuado de la argumentación sobre dilemas y conflictos morales y el grado de conocimiento y de respeto a las posiciones divergentes de los interlocutores, tanto en el aula como en el ámbito familiar y social".

mente deslizarse hacia un rechazo de todo juicio con pretensión de verdad y de toda comparación y valoración de las diferencias. Las técnicas de debate, por depuradas que sean, no pueden sustituir el reconocimiento sincero del valor del tú como un *alter ego* traspasado por las mismas exigencias de belleza, verdad y justicia y como imprescindible para el emerger de la autoconciencia del yo.

Al explicar cómo contribuirán la EpC y la Educación ético cívica a la adquisición por parte de los alumnos de competencias básicas, asoma, en efecto, ese emotivismo incorporado a nuestra cultura de tal modo que una amplia variedad de nuestros conceptos y modos de conducta, y no sólo nuestros debates y juicios morales explícitos, presuponen la verdad del emotivismo, si no de modo consciente, sí en la praxis cotidiana. Emotivismo definido por Macintyre como “la doctrina según la cual los juicios de valor, y más específicamente los juicios morales, no son nada más que expresiones de preferencias, actitudes o sentimientos”, por lo que “no son ni verdaderos ni falsos. Y el acuerdo en un juicio moral no se asegura por ningún método racional, porque no lo hay. Se asegura, si acaso, porque produce ciertos efectos no racionales en las emociones o actitudes de aquellos que están en desacuerdo con uno”<sup>79</sup>. La EpC, se dice, “impulsa los vínculos personales basados en sentimientos” y fomenta “la educación afectivo-emocional”. ¿Por qué prestar particular atención a las relaciones interpersonales basadas en sentimientos?, ¿no es prerrogativa de la familia el educar los afectos y las emociones?, ¿acaso la exaltación del sentimiento y de las emociones pueden resultar un antídoto eficaz para la desconfianza, cuando no

---

<sup>79</sup> A. MACINTYRE, *Tras la virtud, cit.*, p. 26. Si se considera el emotivismo, más que como una teoría promovida en determinado contexto histórico (Moore), como una teoría convincente del uso del lenguaje, sus pretensiones generales no pueden dejarse de lado fácilmente, advierte en p. 35. “Aunque no prevaleciera en la filosofía analítica, ... el emotivismo no murió y es importante caer en la cuenta de cuán a menudo, en contextos filosóficos modernos muy diferentes, algo muy similar al emotivismo intenta reducir la moral a preferencias personales”, p. 36. De hecho, en las teorías del razonamiento moral como apoyado en reglas universales justificables por referencia a una regla o principio universal más general, “el recurso a un principio universal es, a la postre, expresión de las preferencias de una voluntad individual”, p. 37.

el resentimiento y la violencia, que domina con frecuencia el mundo de las relaciones personales?

El emotivismo, también presente en el objetivo 2 (“desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones”), es especialmente palpable en los criterios de evaluación, que despiertan gran perplejidad acerca de la dificultad, si no imposibilidad, de su puesta en práctica. Pero, sobre todo, además de reducir la educación, no ya a instrucción, sino a un pedagogismo que trabaja en el plano de las emociones y actitudes, más que en el del conocimiento, que es el propio de la escuela, abren la puerta a la manipulación más insolente<sup>80</sup>.

Pues bien, el emotivismo es incompatible con una comunicación y diálogo auténticos, que exigen la inteligencia para captar el significado de las cosas (ese *intus legere* dentro de la realidad en que consiste la facultad humana por excelencia), la presencia de dos *logos* unidos por el deseo común de la verdad que buscan<sup>81</sup>.

De un lado, diversas corrientes contemporáneas han ayudado a reconocer que, igual que una semilla aislada no crece jamás, sino que brotará cuando se la ponga en condiciones de ser provocada por otra cosa, “el otro es esencial

---

<sup>80</sup> Si la clave del contenido social del emotivismo reside en que “entraña dejar de lado cualquier distinción auténtica entre relaciones sociales manipuladoras y no manipuladoras”, señala A. MACINTYRE, *Tras la virtud, cit.*, p. 40 y, como enseña Weber, “cada conciencia humana es irrefutable y los valores descansan en una elección cuya justificación es puramente subjetiva”, p. 43, no hay que olvidar que “los personajes centrales de la sociedad moderna incorporan en su conducta los modos emotivistas”, p. 100. De los tres protagonistas, el esteta, el terapeuta y el gerente experto en burocracia, interesa destacar que lo característico del gerente es “la pretensión de eficacia sistemática en el control de ciertos aspectos de la realidad social... Hay fundamentos poderosos para rechazar la pretensión de que la eficacia sea un valor moralmente neutral. Porque el concepto íntegro de eficacia ... es inseparable de un modo de existencia humana en que la maquinación de los medios es principalmente y sobre todo la manipulación de los seres humanos para que encajen con patrones de conducta obediente y es apelando a su eficacia al respecto como el gerente reclama su autoridad dentro de un estilo manipulador”, p. 101.

<sup>81</sup> Como advierte V. POSSENTI, *La buona società. Sulla ricostruzione della filosofia politica*. Milán, Vita e Pensiero, 1983, pp. 30-31, “cuando la inteligencia se encuentra frente a crisis graves de racionalidad... hace falta reaccionar a los principios —núcleos científicos perennes— abriéndose camino a través de la atención al presente y la crítica de sus mitos. En tal camino podrá suceder que los principios asuman modulaciones nuevas”.



para que mi existencia se desarrolle, para que lo que yo soy adquiera dinamismo y vida. El diálogo es esta relación con el otro, sea quien sea y como sea”<sup>82</sup>. De otro, y hoy es especialmente importante resaltar esto, el diálogo necesita que los interlocutores tengan conciencia de sí mismos, de su identidad, porque “si no se tiene esto presente surge un peligro gravísimo: confundir el diálogo con la negociación. Partir de lo que tenemos en común con el otro no significa necesariamente decir lo mismo, aunque usemos las mismas palabras... Lo que tenemos en común con el otro no hay que buscarlo en su ideología, sino en la común estructura natal, en las exigencias humanas, en los criterios originarios que hacen que él sea un hombre igual que nosotros..., porque entre concepciones realmente diferentes no hay nada en común salvo la humanidad de los hombres que las defienden como estandartes de esperanza o de respuesta”<sup>83</sup>.

La mezcla de una sensibilidad exacerbada y una incapacidad de la inteligencia para reconocer la humanidad del otro puede resultar explosiva, como la historia del pasado siglo ha mostrado<sup>84</sup>.

Frente al equívoco “espíritu abierto” que exige renunciar a toda identidad, verdad o absoluto, para así poder entrar el diálogo<sup>85</sup>, entendido como instrumento de esta convivencia entre seres neutros, es de vital importancia mostrar con palabras y con hechos que “el diálogo es una

<sup>82</sup> L. GIUSSANI, *Educación es un riesgo*, cit., p. 110.

<sup>83</sup> Ibidem, pp. 111-112.

<sup>84</sup> “Se hace patente un aumento de sensibilidad y una pérdida de visión... Cuando la sensibilidad se separa de su verdadera fuente, el resultado lógico es el terror. Termina en campos de concentración o cámaras de gas”. G. ARBONA, *Introducción* a F. O’CONNOR, *El negro artificial y otros escritos*. Madrid, Encuentro, 2000, p. 44. A. FINKIELKRAUT, *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*. Barcelona, Anagrama, 1998, p. 38 se pregunta: “¿qué ha sucedido para que la humanidad universal haya caído en un olvido tan general y radical en el corazón mismo de la civilización donde había alcanzado su desarrollo más espectacular? ¿Está la palabra regresión, que emplea Lévi-Strauss, a la altura del enigma?”

<sup>85</sup> Tal equívoco impregna, a mi juicio, el interesante artículo de F. RIMOLI, “Laicidad, postsecularismo, integrazione dell’estraneo: una sfida per la democrazia pluralista”, destinado a publicarse en la revista *Diritto pubblico*, asequible en [www.associazionedeicostituzionalisti.it](http://www.associazionedeicostituzionalisti.it).

propuesta al otro de lo que yo veo y una atención a lo que el otro vive, porque estimo su humanidad y porque le amo, lo que de ningún modo implica una duda sobre mí, ni tampoco negociar lo que yo soy”<sup>86</sup>.

Es tal espíritu abierto, precisamente, el que lleva a rechazar tajantemente todo procedimiento violento a la hora de intentar solucionar los problemas y los posibles conflictos. En efecto, la EpC tiene como objetivo 2º “desarrollar... las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos” y favorece la competencia social y ciudadana ayudando “a afrontar las situaciones de conflicto” por medio de “la utilización sistemática del diálogo y otros procedimientos no violentos para su resolución”. Sin cuestionar lo más mínimo el valor fundamental del diálogo, no ya sólo como instrumento para facilitar el entendimiento entre las personas y los pueblos, sino para la misma constitución de la identidad del yo, ni la repulsa hacia la violencia, creo que no se puede dar por descontado el significado del tanpreciado diálogo, ni de la aborrecida violencia. ¿Es violenta la autoridad?, ¿es violento todo método no democrático?

Es también propio del espíritu abierto entender la comunicación lingüística, competencia a cuyo desarrollo pretende contribuir la EpC, como “comunicación de sentimientos, ideas y opiniones” (nunca certezas) y el presentar distintas opiniones entre las cuales elegir. En efecto, la EpC promueve la “valoración crítica de los mensajes explícitos e implícitos en fuentes diversas y, particularmente, en la publicidad y en los medios de comunicación”. Cuando resulta claro lo imposible y absurdo de la neutralidad, “se recurre, a proponer al adolescente la gama más variada posible de autoridades divergentes, pensando que la comparación entre todas generará en el alumno una espontánea elección de lo mejor y un juicio maduro... Es el método deseducativo por excelencia... De este modo se vuelve in-

---

<sup>86</sup> L. GIUSSANI, *Educación es un riesgo*, cit., p. 113.

útil la autoridad, es decir, la naturaleza (con lo que el desarrollo del joven queda literalmente ‘desnaturalizado’), y se destruye en lo más íntimo el carácter necesariamente evolutivo y homogéneo que comporta el fenómeno educativo... Genera sólo irracionalidad y anarquía”<sup>87</sup>.

Mucho me temo que una EpC así entendida provocará un relativismo y un escepticismo mayor, que en nada favorecerán la convivencia pacífica ni la democracia como forma de gobierno. Como se ha escrito con gran lucidez, “el modelo del saber oscila, así, entre la negación de toda morada —el pasado como error— y su reducción a museo... En ambos casos, no hay tradición que pueda ser lugar de educación. Lo impide la censura del factor humano, único que puede ligar pasado y presente... La crisis presente de la formación escolar no es entonces casual, sino que aparece como resultado de una posición ideológica que, sumando enciclopedismo y genealogía, ha llevado a una disolución sin precedentes de la tradición humanista. Su resultado imaginario es un criticismo puro del que debería surgir, como por encanto, una nueva identidad. Su resultado real es un pseudocriticismo, un pensamiento negativo que, tras haber devorado toda identidad posible, rodando en el vacío, se hace totalmente acrítico”<sup>88</sup>.

Frente a la duda metódica, que ha desembocado en el irracionalismo y en el constructivismo contemporáneos<sup>89</sup>, quizás convenga recordar que a la cultura no se accede sino por la misma vía que al reino de los cielos, volviéndose como niños<sup>90</sup>. Hace falta una conversión de la mirada hacia lo real —más allá de esquemas propios y ajenos—. Es preciso, como enseñó Capograssi “interrogar a la vida, acogida en su síntesis viva y observada en su contenido, en lo que tiene de original, de irreductible, de verdadera-

<sup>87</sup> L. GIUSSANI, *Educación es un riesgo*, cit., pp. 78-79.

<sup>88</sup> M. BORGHESI, *El sujeto ausente*, cit., p. 28.

<sup>89</sup> Cfr. M. BORGHESI, *El sujeto ausente*, cit., pp. 146 ss.: “De la duda a la ‘construcción’ de la certeza. Idealismo y matematismo en el pensamiento moderno”.

<sup>90</sup> F. BACON, *Aforismos sobre la interpretación de la naturaleza y del reino humano*. Libro I, incluido en “La Gran Restauración”. Madrid, Alianza, 1985, aforismo LXXVIII.

mente dado”<sup>91</sup>. Para escapar a los pragmatismos y escepticismos de todo tipo en los que estamos enredados, debemos recuperar la confianza de los humildes en la verdad, que es “la ingenua y profunda certeza sobre la que se funda la vida”<sup>92</sup>. Porque no se trata de las abstracciones de los adoctrinados, sino de la verdad sin la que “el alma no puede estar... porque el alma necesita la verdad”<sup>93</sup>. Nuestro intelecto enferma cuando pierde el contacto con la realidad y no es a base de discursos racionales como recupera la cordura, sino haciéndole salir a campo abierto y respirar el aire fresco de la realidad, colocándole frente a algo que no es él<sup>94</sup>.

El emotivismo reinante y la tesis de que la vida comienza por un acto de confianza —que tantos contemporáneos, no sin parte de razón, han sostenido—, hacen preciso redescubrir el auténtico punto de partida del sujeto, que no es otro que la constatación de las realidades que encuentra y la profunda intuición de la verdad. En ese primer impacto del yo con las cosas no hay fe, sino la evidencia inevitable e innegable de la verdad que se revela a sí mis-

<sup>91</sup> G. CAPOGRASSI, *Opere II, cit.*, p. 223.

<sup>92</sup> ID., *Opere V*. Milano, Giuffrè, 1959, p. 76. No en vano se ha llegado a decir, dentro de un campo de concentración, que mucho más esencial que el hambre es la necesidad de sentido. Cfr. V. FRANKL, *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, Herder, 1995. Este mismo autor, tras señalar que Freud, en una carta suya a la princesa Bonaparte, escribió que “desde el momento en que uno se pregunta por el sentido o el valor de la vida, se está enfermo”, señala en *Psicoterapia y humanismo*, México, FCE, 2002, pp. 28-29 y 32: “la búsqueda de sentido es una característica distintiva de que se es humano”. “Se trata de una necesidad específica, no reductible a otras y presente en todos los seres humanos”.

<sup>93</sup> ID., *Opere II, cit.*, p. 15. “Cuando oímos la palabra verdad nosotros, modernos, no sabemos ya de qué se trata exactamente. Pero hay que dejar a un lado las disputas de los adoctrinados, no se trata de verdades en abstracto... sino de la verdad en concreto... Por lo demás, quien no ama la verdad enseguida hace la pregunta abstracta: *quid est veritas?* En abstracto, se puede decir así, para esconder el propio desprecio por la verdad. Pero en concreto, cuando nacen las crisis, la espontaneidad de la vida, casi se podría decir el instinto de la vida, no ve más que un camino y un principio, reconocer lo que es...; la espontaneidad de la vida lleva a reconocer... las cosas como son, a reconocer el ser en su orden... Para los hombres en la espontaneidad de su vida directa... esta es la certeza suprema, que la verdad debe ser reconocida”, *Opere V, cit.*, p. 73. Sobre “Gli intellettuali contro la realtà” y “la ragione [che] riscopre il reale”, L. PEsENTI, “Il bisogno di una nuova e ragionevole laicità”, *cit.*, pp. 17-21.

<sup>94</sup> Cfr. F. ROSENZWEIG, *El libro del sentido común sano y enfermo*. Madrid, Caparrós, 2001.

ma y proporciona a todo su esfuerzo vital un anclaje firme<sup>95</sup>. Es precisamente en ese partir para la acción, en ese ponerse en marcha del yo, en ese lanzarse a la aventura de la verificación, en donde entra en juego la voluntad con su acto de confianza. La voluntad no transforma mágicamente una ficción en verdad, una hipótesis útil en objeto de fe, como pretendiendo dar al propio acto de vida una base geométrica demostrada, sino parando la persuasión del sujeto en las verdades fundamentales que le bastan y reteniéndolo en el camino de búsquedas extremas que son desesperadas si se las abstrae de la entera experiencia: “este acto de moderación... encaminando al sujeto hacia la experiencia, lanzándolo a la vida, obligándole a vivir, lo encamina sin saberlo a la verdadera satisfacción de su sed de explicación total, porque esta es la ley del sujeto finito, que para conocerla, es preciso que la verdad sea vivida”<sup>96</sup>.

### 2.3. *Una EpC al margen de la familia y otras instituciones de la sociedad civil*

Gran parte de la sociedad civil, no sólo en España, sino en el mundo occidental en general, se muestra preocupada, precisamente, por despertar en los ciudadanos las aptitudes y las virtudes esenciales para el mantenimiento del régimen democrático. La historia enseña que la democracia liberal no puede darse por descontada. Hay condiciones que son más o menos favorables a la libertad, la igualdad y el autogobierno y tales condiciones implican la calidad moral y la capacidad de los ciudadanos y funcionarios públicos. Pero la calidad moral y competencia de las personas también tienen condiciones, que residen en la nutrición y educación. Ante todo la primera de las fuentes de la virtud es la familia, por lo que el perjuicio de la capacidad de la familia de desarrollar en sus miembros las cualidades del autocontrol, el respeto por los otros y liber-

---

<sup>95</sup> G. CAPOGRASSI, *Opere II, cit.*, p. 37.

<sup>96</sup> *Ibidem*, p. 38.

tad de espíritu no ayudará sino que perjudicará las perspectivas de un régimen de libertad ordenada. De ahí que cada vez más voces insistan en que el debilitamiento simultáneo de las familias en las que crecen los niños y de las instituciones que las rodean y sirven de base constituye el problema más serio a la larga de nuestra cultura, y que apuesten por el principio de subsidiaridad y la antropología que implica, para escapar de la jaula que resulta de reconocer como únicas alternativas al estado y al mercado<sup>97</sup>.

Desde este punto de vista, la EpC “a la española” se ha distanciado claramente de la recomendación europea en la que se ampara, pues, como vimos, desde la Unión Europea se intenta alentar un movimiento en el que participen los distintos sujetos sociales, la familia ante todo, a la hora de configurar las políticas educativas. Síntoma de la pretensión estatalista de suplantar a la sociedad civil, de la incapacidad de reconocer la subsidiaridad como alternativa, es la insistencia en la importancia de “los servicios públicos que deben garantizar las administraciones” y del deber de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento (criterio de evaluación 6º). Este punto, en concreto, se aprecia más en la EpC y ddhh de primaria (no tanto en el bloque 3 de los contenidos, cuanto en el objetivo 6: “valorar el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir...” y el criterio de evaluación 6º: “evaluar los conocimientos que poseen acerca de los servicios públicos que recibimos de las administraciones... ilustrarlo con ejemplos referidos a servicios que prestan el Ayuntamiento, las Comunidades Autónomas y la Administración Central del Estado y con argumentos sobre la importancia de la calidad de la gestión de estos servicios... y valorar si reconocen que los ciudadanos deben ofrecer su contrapartida, ... a través de los impuestos”. Evidentemente, no se trata de poner en cuestión el Estado ni sus servicios, sino de no dar por supuesto

---

<sup>97</sup> Cfr los estudios editados por M. A. GLENDON & D. BLANKENHORN (eds.), *Seedbeds of Virtue*, cit.

que se trata de la única manera de responder a las necesidades sociales, es decir, de abrir la puerta a otras posibilidades de contribuir al bien de todos, no sólo más eficaces en términos económicos, sino también más enriquecedoras desde un punto de vista moral y humano integral<sup>98</sup>.

Quizás lo más llamativo y criticable de la letra de los Reales Decretos, a este respecto, sea que parece posible sustituir la responsabilidad de la familia por el sistema educativo del Estado, cuando la historia nos enseña que no se ha conseguido encontrar un sustituto satisfactorio de la familia a la hora de educar a los niños en sus primeros años de vida en el desarrollo de costumbres y principios como el respeto, la cooperación, la lealtad, la resolución de las disputas a través del diálogo, etc.<sup>99</sup>. Cuanto más se debilita la educación en la familia, más difícil resulta la labor de la escuela, por la falta de disciplina y de compromiso con que llegan los niños a ella. Pues bien, en vez de ofrecer políticas de apoyo a la familia, nuestro legislador prefiere promover competencias tan curiosas como la de “aprender a aprender”, a través, claro, de la educación afectivo emocional. La pretensión de que la escuela enseñe a aprender no hace sino poner sobre el tapete la dificultad grande con que se encuentran muchos de los profesores en las aulas, mayor en unos colegios que en otros. Pero ni el rigor y la disciplina antiguas, tan detestadas, ni las técnicas pedagógicas, tan estimadas por nuestros expertos, son capaces de despertar en el niño esas actitudes y hábitos que la vida familiar fomenta y que la escuela exige, como requisitos previos, para poder cumplir su misión<sup>100</sup>.

---

<sup>98</sup> Cfr. P. DONATI, I. COLOZZI (eds), *La sussidiarietà: che cos'è e come funziona*. Roma, Carocci, 2005; L. ANTONINI, *Sussidiarietà fiscale. La frontiera della democrazia*. Guerini e Associati, 2005. R. HITTINGER, *The First Grace*, cit., cap. XI: “Reasons for Civil Society”, pp. 269 ss., critica la concepción meramente instrumental de la sociedad civil, que no da cuentas del bien intrínseco que supone la solidaridad, y alerta frente a toda reducción utilitarista de la subsidiaridad.

<sup>99</sup> Como señala J. MARTIN, “The Oldest Virtue”, en M. A. GLENDON & D. BLANKENHORN, *Seedbeds of Virtue*, cit., p. 69.

<sup>100</sup> J. MARTIN, “The Oldest Virtue”, cit., p. 70. Y añade: “Clinical psychology and the law have tried to compensate for the decline of etiquette training of children at home. But they face an almost hopeless task, in that the language of

Desde luego, la EpC no olvida la familia: propone que se trate dentro del bloque 2 desde el enfoque que ofrece “el marco de la Constitución española”, lo cual implica, claro está, tener en cuenta la reciente reforma radical del Código Civil en materia de matrimonio<sup>101</sup>. Y hasta debe tratarse “el cuidado de las personas dependientes y la ayuda a personas y colectivos desfavorecidos”: algo que venía dándose tradicionalmente por ósmosis en las familias<sup>102</sup>, ahora se convierte en un objetivo legal a lograr por medio del sistema educativo. La preocupación dominante es, en todo caso, la igualdad y los derechos de la mujer y la disminución de la violencia, especialmente contra la mujer (el bloque 6 de Educ ético-cívica entero; objetivos 5 y 6).

Si queda clara la relevancia de la lucha por la igualdad de la mujer en los RD, no es nada claro qué se entiende por discriminación. Todos podemos reconocer la bondad del respeto debido al otro y la maldad de una discriminación injusta, pero no la equiparación entre respeto y tolerancia, ni el rechazo de toda discriminación que, en su sentido etimológico, implica discernir entre cosas realmente distintas. En este sentido, no tenemos por qué aceptar por ley que la sexualidad sea una opción y no un dato constitutivo, cuando, además, es una opinión minoritaria y con escasísimo recorrido histórico. Referencias más o menos directas de la EpC a la ideología de género se encuentran en el objetivo 5º (no discriminación por la orientación afectivo sexual), el punto 4º del bloque 2 (valoración crítica de los prejuicios homófobos) y el criterio de evaluación 1º (identificar y rechazar situaciones de discriminación hacia personas de diferente orientación afectivo-sexual). Una vez más, el problema excede con mucho el ámbito de estas asignaturas y no tiene que ver ni sólo, ni principalmente con los homosexuales, que merecen el mis-

---

mental health and legal rights obscures the discourse by presuming a world in which people's behaviour is guided only by the rules of law and medicine. A society can hope to function virtuously only when it also recognizes the legitimacy of manners”.

<sup>101</sup> Cfr. S. CAÑAMARES ARRIBAS, *El matrimonio homosexual en Derecho Español y Comparado*. Madrid, IUSTEL, 2007.

<sup>102</sup> J. MARTIN, “The Oldest Virtue”, *cit.*, p. 69.



mo respeto que cualquier ser humano sea cual sea su cono en aumento en occidente nos exige a todos redescubrir la riqueza de la diferencia sexual para la formación de la identidad de la persona. Contra la dualidad hombre/mujer constitutiva del ser humano atenta ese erotismo barato que ha extendido una concepción y una práctica de la sexualidad que reduce al otro, en su cuerpo, a puro instrumento de placer.

#### 2.4. *Con estos presupuestos, el fracaso de la EpC es más que probable*

Hemos visto que en la EpC, el sentido religioso, entendido como el conjunto de evidencias y exigencias originarias de belleza, de significado, de justicia, de felicidad que constituyen el motor de la existencia de todo ser humano y el criterio a la par inmanente y dado con el que el yo está llamado a contrastar cuanto vive y encuentra, es marginado al ámbito de lo privado, de lo que no tiene repercusión pública, de lo que no constituye un criterio “científico” ni “políticamente correcto” para discernir, en la línea ilustrada radical de un laicismo por largo tiempo dominante en la praxis y en las ciencias sociales. El ocaso de Occidente y de su *logos* se abre a caminos en los que el hombre ya no es el centro. Materialismo histórico y estructuralismo convergen en la disolución del método histórico existencial, a favor de la tipología de lo impersonal, verdadera fuerza oculta respecto a la cual los hombres son sólo máscaras. El hombre no tiene una naturaleza, sino que es el resultado de una estructura, a su vez resultado de un proceso histórico. Estructuralismo e historicismo se encuentran en su crítica a lo eterno del hombre, a toda idea de exigencias fundamentales y constitutivas de su naturaleza que, idénticas a lo largo del tiempo, cualifican su humanidad. Fuera de esta perspectiva, que desemboca en el nihilismo actual, permanece la versión enciclopedista del saber, que tiende a convertirse en pura arqueología del saber de funcionalidad problemática.

Pero, desde un punto de vista educativo, sin el reconocimiento por parte del estudiante del nexo entre lo que estudia y su humanidad, no puede conocer, falta el interés. Nuestro mundo, también la EpC, nos obliga a preguntarnos qué significa educar, como tarea que afecta a todos los ámbitos y etapas de la vida humana. El redescubrimiento del yo y de su grandeza, máxima exigencia de nuestro tiempo, no se logra a base de proponer unos valores u otros, de reclamos a su voluntad. Para salir al encuentro de ese sujeto confundido, solo, atemorizado y roto, que tantas veces tenemos ante nosotros, hace falta una propuesta de significado capaz de movilizarle por entero, con toda su inteligencia y todo su afecto, y de retarle a la aventura de la verificación<sup>103</sup>. “Hoy, en la época del nihilismo, no puede convencer la magia del discurso —afirma Borghesi—, sólo convence testimoniar el Ser como misericordia, mostrar el rostro amoroso del Ser. En la tierra desolada que vivimos, dominada por la tentación maniquea del concebir el mundo y la vida como un mal, solamente la experiencia de un amor verdadero, como sugería Guardini en la conclusión de *El ocaso de la edad moderna*, puede hacer que el yo vuelva a descubrir el afecto por el Ser”<sup>104</sup>.

Desde luego, resulta cómico que alguien espere que “los centros y las aulas de la ESO se conviertan en lugares modelo de convivencia, en los que se respeten las normas, se fomente la participación, se ejerzan los derechos y se asu-

---

<sup>103</sup> Cfr. A. LLANO, “El cansancio de Occidente, el nihilismo y el debate constitucional sobre el derecho a la educación: ¿de qué se trata?, ¿qué hace posible hoy una auténtica experiencia educativa?”. ADH, 2004, pp. 435-505.

<sup>104</sup> M. BORGHESI, “Filosofía: estudio del Ser, no de la nada”. Entrevista a Massimo Borghesi, Universidad de Perugia. *Huellas*, n. 10 (Noviembre-2003), p. 37. A. SCOLA, *Una nuova laicità*, cit., pp. 62 ss., insiste en que sólo la lógica del testimonio y el riesgo implicado en el acto de la libertad se presenta como camino convincente para el hombre postmoderno, pues se hace cargo de lo que subyace a las inquietudes relativistas y nihilistas que han surgido en conexión con el ateísmo entendido como destino de la modernidad, a la vez que consiente la búsqueda de la unidad de la familia humana, tan necesaria hoy. Esta búsqueda de la verdad viviente y personal como dinamismo del corazón humano, que hace recíprocamente comprensibles a las distintas culturas entre sí, se vio confirmada por el Papa Benedicto XVI en Colonia, 20-8-2005. Sobre la actualidad del anuncio cristiano en relación con un hombre postmoderno traspasado por el deseo de infinito y de libertad, pp. 74 ss.

man responsabilidades, se acepte la pluralidad y se valore la diversidad”, como se afirma en la introducción del Real Decreto. Así, como por arte de magia.

En la configuración de esta nueva asignatura se aprecia la paradoja ante la que se halla la escuela: “por un lado, la cultura que ella transmite, fundada en la idea de la abolición del yo, es solidaria con el nihilismo imperante, con la mercantilización integral de la vida. Por otro, se le pide reaccionar ante la degradación, forjar modelos positivos, responder a las emergencias sociales mediante cursos sobre droga, medio ambiente, educación sexual, vial, de la salud, etc. Se pide a la escuela una conciencia ética, humanista, en el momento mismo en que se convierte en lugar de sepultura de aquella tradición. Esta aporía señala los términos en que se plantea el problema educativo hoy: se trata del redescubrimiento del yo como objetivo prioritario”<sup>105</sup>. Paradoja que, no menos elocuentemente, resaltó décadas antes C. S. Lewis: “extirpamos el órgano y exigimos la función. Hacemos hombres sin corazón y esperamos de ellos virtud e iniciativa... Castramos y exigimos que sean fecundos”<sup>106</sup>.

Los desafíos de nuestro tiempo, desde la multiculturalidad y la integración, hasta la mercantilización de la vida en la era de la globalización, pasando por los problemas ecológicos, biotecnológicos y de la vida familiar, o la crisis del Estado de bienestar, problemas muchos de ellos tratados en estas asignaturas, exigen una antropología nueva que supere la esquizofrenia de un yo con dos facetas, la privada y la pública. Una antropología que dé cuentas de la unidad de la acción y del yo: necesitamos redescubrir una concepción de la acción humana concreta como tensa a lograr la vida buena del hombre entero y de todo el pueblo, sin dualismos ni falsas separaciones.

Sin percibir la pertinencia existencial de los reclamos morales que se le hacen (ya confesionales, ya pretendidamente “públicos y neutrales”), el hombre contemporáneo

<sup>105</sup> M. BORGHESI, *El sujeto ausente*, cit., pp. 56-57.

<sup>106</sup> C. S. LEWIS, *La abolición del hombre*. Madrid, Encuentro, 1990, p. 29.

no se mueve. Necesita vislumbrar el nexo entre su humanidad concreta, que sufre, ama, se pregunta y busca un sentido para la vida, y lo que se le dice. Destruído o censurado el deseo de infinito que llevan dentro, nuestros estudiantes “sin corazón” ¿de dónde van a sacar las energías para ser los ciudadanos ejemplares que se espera?<sup>107</sup>. No en vano, se ha afirmado que “el núcleo íntimo, casi religioso, de la democracia no es otro que la exigencia fundamental y hasta ahora insatisfecha de una educación de la voluntad individual... la necesidad de dar a la voluntad humana un motivo para actuar superior al del egoísmo y el sensismo individual. Toda la humanidad contemporánea... proclama que para lograr una vida humana... hace falta sacar la voluntad humana de esa red de fines particulares que la sofoca... Toda la historia moderna... no es sino un inmenso anhelo de caridad... La civilización se edifica y para edificarla hace falta, tras haber recorrido toda la experiencia de la vida moderna, entrar en uno mismo y volver a sentir aquellas antiguas y sencillas leyes de moralidad y de amor que han salvado tantas veces a la humanidad de la barbarie”<sup>108</sup>.

Entiendo que una cierta concepción y experiencia reductiva de lo religioso percibido como algo extrínseco al hombre, sin nexo alguno con una razón y una libertad humanas vividas sin censuras, dificulte la comprensión de lo que intento comunicar. Pero la respuesta a ese dualismo

---

<sup>107</sup> Para G. CAPOGRASSI, *Opere I, cit.*, pp. 365 ss., el problema de la ética moderna immanentista es que choca con la evidencia de individuos concretos cuya finitud y perenne anhelo de infinito muestran la dualidad de la que están hechos. De ahí la aguda tristeza del pensamiento moderno, que ya no es dolor por el mal, sino vanidad del yo, pp. 368-370. Afirmando la autonomía absoluta del espíritu y la autonomía absoluta del individuo, con vistas a liberar la mente y la praxis de toda autoridad, el pensamiento y la vida modernos se encuentran con que “tienen necesidad de una ética... que ... no logran construir o encontrar”, pp. 387-388. La exigencia de autonomía infinita del espíritu se topa con la triste verdad del individuo moderno que cuanto más autónomo se afirma más esclavo se hace, de modo que “el principio fundamental del pensamiento moderno ... no logra entrar como motivo de la acción del individuo”, p. 389. Pero “la vida moderna no puede sostenerse sin ética: de esta deficiencia de verdad en la conducta práctica... nace la crisis... no hay punto firme sobre el que anclar la voluntad del individuo. La carencia de una ética es la trágica deficiencia de nuestra sociedad”, p. 390.

<sup>108</sup> G. CAPOGRASSI, *Opere I, cit.*, pp. 385-386.

férreo que hemos heredado y nos ha acostumbrado a mirar el mundo de la razón y el mundo de la fe como mundos separados, cuando no contrapuestos en su lógica interna, no puede ser otro dualismo. Me explico, dado el contexto en el que estamos, que mira lo religioso con sospecha, si no con alergia crónica, resulta tentador aceptar el campo de juego y las reglas que impone la mentalidad dominante para, a continuación, limitarse a extraer las consecuencias del hecho religioso o de determinada confesión dominante en un pueblo, sin hacer referencia explícita al mismo. Es decir, parece que la tarea de un creyente, en un mundo secularizado, debe limitarse a defender las consecuencias de tipo moral, jurídico, político o económico de sus convicciones, que sean compartibles por todos<sup>109</sup>.

Sin embargo, se va abriendo camino la conciencia de que el tipo de trabajo que estamos llamados a hacer los cristianos y, en realidad, todos los creyentes y no creyentes conscientes de los desafíos del presente, es el de una indagación existencial marcada por la lealtad para con la propia experiencia, a la luz de nuestras evidencias y exigencias originarias<sup>110</sup>.

Ni a los creyentes se nos ahorra el esfuerzo de usar un lenguaje comprensible por cualquiera, es decir, de mostrar

---

<sup>109</sup> D. L. SCHINDLER, "La naturaleza dramática de la vida: las sociedades liberales y los fundamentos de la dignidad humana". Conferencia inaugural del Congreso Católicos y Vida Pública, 17-11-2006, publicada en *Huellas*, n. 11, Diciembre 2006, pp. 48 ss., denuncia la ausencia del yo estructuralmente *capax Dei* en el liberalismo, cuyos máximos logros —derechos humanos, tecnología— lo son sólo en la medida que entendemos que tales conquistas implican una *ausencia ontológica* de Dios; S. HAUERWAS, "The difference of Virtue and the Difference It Makes: Courage Exemplified", en M. A. GLENDON & BLANKENHORN, *Seeds of Virtue*, cit., 201 ss. recalca que quienes desean devolver a las comunidades religiosas su relevancia pública a través de su consideración como fuentes generadoras de personas virtuosas, que contribuyen así a la salud pública, cometen un grave error.

<sup>110</sup> Como enseñó J. GUITTON, *Nuevo arte de pensar*. Madrid, Encuentro, 2000, pp. 85-86, y como sugirió el premio Cervantes José JIMÉNEZ LOZANO en el seminario sobre las tres premisas de *El sentido religioso* de Luigi Giussani, organizado por la Asociación *Universitas* el 26-4-2007. Un extracto del mismo fue publicado en *Páginas Digital*, 30 de abril de 2007, "Hay un totalitarismo intelectual que no deja lugar a las preguntas": "La única forma que tenemos, el único método adecuado para conocer lo que ocurre a los hombres es el método existencial, pero naturalmente está censurado (...) así las cosas, sólo nos cabría esperar (...) un totalitarismo intelectual".

la razonabilidad de nuestra fe que, de otro modo, sería un añadido superfluo cuando no molesto, ni a los agnósticos el de superar la angostura de una razón que reniega de su sed de significado. Ensanchar la razón hasta advertir su apertura al Misterio es la única posibilidad de un diálogo auténtico entre creyentes y no creyentes<sup>111</sup>.

### 3. EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA: ¿QUÉ LAICIDAD NECESITAMOS?

#### 3.1. *Cristianismo, democracia y fortalecimiento de la sociedad civil*

Denuncié al comienzo la tentación de la hegemonía en la que tan fácil caemos los seres humanos. Pero no hay atajo sin trabajo, dice el refrán. Sin ánimo alguno de abordar con detenimiento una cuestión tan rica como la enunciada en el epígrafe, me limitaré a subrayar tres aspectos que considero importantes en el asunto aquí tratado<sup>112</sup>.

---

<sup>111</sup> Cfr el famoso debate entre el Cardenal J. RATZINGER y el filósofo J. HABERMAS, *Dialéctica de la secularización*. Madrid, Encuentro, 2007; V. POSSENTI, *Religione e vita civile*. Roma, Armando, 2002. Un ejemplo formidable nos lo ofrece L. PESENTI (ed), *Ragione...*, *cit.*, libro en el que participan G. Ferrara, M. Pera, A. Finkielkraut, G. Israel y E. Galli della Loggia, junto a V. Possenti, C. Risé, G. Cessana y G. Vittadini, entre otros. “emerge una nueva cultura que se desmarca del ‘clericalismo político’... Son los ‘nuevos laicos’, católicos y ateos, creyentes y agnósticos... Su *spartiaque* es el que separa la razón de las lentes deformadoras y violentas de la ideología: no todo es reducible a opinión, existe la realidad, existen los hechos, existe la posibilidad de acercarse y tocar algo que llamamos ‘verdad’. Y sobre este núcleo duro se puede bien fundar la casa común, la política, las leyes”, p. 20.

<sup>112</sup> Sobre la relación entre cristianismo y democracia, cfr V. POSSENTI, “Crescita della secolarizzazione o ripresa delle religioni? Religione e politica alla svolta del millenio”. Doc. 13-5-2005, en [www.sifp.it](http://www.sifp.it). Fonte: *Società Italiana di Filosofia Politica*, donde sostiene, no un nexo intrínseco entre ambos, sino una notable afinidad entre la antropología personalista coherente con el cristianismo y la democracia y que el lenguaje cristiano custodia y expresa razones que el discurso público democrático no puede ignorar, y recorre las enseñanzas de Tocqueville, Bergson y Maritain. Sobre el fenómeno de la desprivatización de la religión como factor social y políticamente relevante, remite a G. KEPEL, *La rivincita di Dio*. Milano, Rizzoli, 1991, J. CASANOVA, *Oltre la secolarizzazione. Le religioni alla conquista della sfera pubblica*. Bologna, Il Mulino, 2000 y L. R. KURTZ, *Le religioni nell'era della globalizzazione*. Bologna, Il Mulino, 2000, pp. 131-142.

En primer lugar, no deberíamos olvidar que el testimonio público de la fe y la caridad fueron el motor de los primeros cristianos y su respuesta a la intolerancia del politeísmo antiguo, ni que la inconsecuente intolerancia posterior de católicos y protestantes desembocó en las guerras de religión, drama que determinó la aparición del Estado moderno como garante de la paz social y las diversas declinaciones de la noción moderna de tolerancia en Europa —una falsa tolerancia en la Inglaterra de Locke, para quien es ante todo un método eficaz de gobierno— y en el Nuevo Mundo —donde se fragua realmente la auténtica tolerancia como comprensión adecuada de las relaciones entre verdad y libertad, que permite el encuentro entre democracia y cristianismo—. En Europa se favorece el proceso secularizador, la Ilustración se reviste de trazos cada vez más anticristianos y se oscila entre deísmo y politeísmo, de forma que la tolerancia aparece ligada al escepticismo y al paganismo politeísta<sup>113</sup>. Al negar la única verdad para celebrar el límite infranqueable de la diversidad, el escepticismo de Hume sienta las bases de la teoría de la inconciliabilidad entre cristianismo y democracia que en el siglo XX desarrollará Hans Kelsen. La célebre obra de Tocqueville, *Démocratie en Amérique* (1835) y sobre todo la catástrofe del totalitarismo neopagano del siglo XX permitirán que la neoilustración desconfíe del regreso de los antiguos dioses y que el cristianismo, ya libre de nostalgias legitimistas y medievalistas, redescubra la condición ideal y espiritual de los primeros siglos<sup>114</sup>.

En efecto, los totalitarismos del siglo XX y el desastre de la II Guerra Mundial obligó a reconsiderar la cuestión de la naturaleza del Estado y Maritain influyó mucho en el lanzamiento de la concepción instrumental del Estado, al servicio de los derechos y libertades individuales y sociales, frente a lo que consideró la locura del siglo XX: la

---

<sup>113</sup> Cfr. M. BORGESI, “La aparición de las nociones de tolerancia y libertad religiosa a partir de las guerras de religión y la Ilustración inglesa y francesa”. En A. PÉREZ DE LABORDA (ed), *Existencia en libertad (El Escorial, 2003)*. Madrid, Facultad de Teología San Dámaso, 2004.

<sup>114</sup> *Ibid*, pp. 52-53.

ideología del substancialismo, el mito de que el Estado es el pueblo personificado, los conceptos de Soberanía y Absolutismo, íntimamente ligados entre sí, a los que las democracias no habían renunciado enteramente<sup>115</sup>.

Junto a la lectura maritainiana de la relación entre cristianismo y democracia se ha resaltado el interés y la trascendencia de la obra de Niebuhr, cuya posición fue vista por Kelsen como la alternativa respecto a Maritain, una vez caída la “utopía” democristiana<sup>116</sup>. Sin la lucidez de Del Noce o Pasolini, los democristianos equipararon cristianismo a democracia, ésta a bienestar más libertad, y éstos a progreso, y no pusieron en cuestión la descentralización del Estado, ni impulsaron esos contrapoderes afirmados teóricamente en la doctrina social cristiana capaces de limitar la invasión del Estado en la vida asociativa<sup>117</sup>. El énfasis de la ideología democristiana en el nexo entre cristianismo y democracia cargó de tal modo el término democracia de significado ético simbólico que dio lugar al efecto contrario al buscado, una visión mítica de la democracia que impedía percibir todo lo que existe de antiliberal y antidemocrático en concreto en el ejercicio del poder y en la esfera política<sup>118</sup>.

Pues bien, la versión postmoderna del monismo político consiste en el uso ideológico de la idea de pluralismo, que liga la democracia a un relativismo moral que rechaza toda verdad, para a continuación, una vez constatada la imposibilidad de aquélla en tales condiciones, construir

---

<sup>115</sup> Cfr. R. HITTINGER, *Reassessing the Liberal State: Reading Maritain's Man and the State*. Washington DC, American Maritain Association and The Catholic University of America Press, 2001, pp. 11-23.

<sup>116</sup> Cfr. M. BORGHESI, *Postmodernidad y cristianismo. ¿Una radical mutación antropológica?* Madrid, Encuentro, 1997, pp. 141 ss.

<sup>117</sup> Como denuncia G. BAGET BOZZO, *Cattolici e democristiani*. Milano, 1994, p. 11, tanto que, afirma, “la DC ha obtenido su hegemonía política al precio de su identidad cultural”, p. 13.

<sup>118</sup> M. BORGHESI, *Postmodernidad...*, *cit.*, p. 144 observa que “el totalitarismo reposa en germen dentro de la democracia, no fuera de ella, le sigue como una sombra inexorable o como un fantasma dispuesto a reanimarse no sólo por haber poca democracia, sino cuando y porque hay demasiada, es decir, cuando se la absolutiza o mitifica”. Por ello, “una democracia auténtica, consciente de sus límites, debe definirse como forma, método, procedimiento... Interrumpir su propio mito”, p. 145.



una ética pública. En ella el Estado aparentemente se neutraliza moralmente, perdiendo el carácter civilizador típico de la idea de nación, cuando en realidad el espacio público sólo lo pueden habitar quienes se reconocen en la cultura relativista<sup>119</sup>.

En segundo lugar, conviene tener presentes tres aspectos de la democracia moderna entendida como forma de gobierno y de Estado. De un lado, que, en virtud de la igualdad de los derechos políticos de participación, su principio de gobierno es el liderazgo, que se basa en el reconocimiento libre de los seguidores y está sometido a la competencia continua. Este principio es la razón del dinamismo de la democracia, que vive continuamente en el presente, no sin consecuencias nada deseables. Para las decisiones políticas que deben tomarse en ella no hay ningún tipo de vinculación institucionalizada al pasado o al futuro. Lo decisivo es el consenso actual en cada caso. Y sobre este actúa la opinión pública, así como la constante pugna por conservar o lograr el liderazgo<sup>120</sup>. Pero más decisivo aún es la misma existencia de grandes hombres de Estado capaces de liderar los regímenes democráticos actuales. La ausencia de líderes políticos impide el funcionamiento de la democracia, porque deja sin resolver el problema de la autoridad en nuestra época de grandes masas<sup>121</sup>. De otro, que el principio de la decisión de la mayoría no es su último recurso sino algo que corresponde a la democracia de forma estructural y que no puede ser puesto en cuestión basándose en la idea de que la democracia ha de apoyarse en el consenso y, sobre todo en cuestiones de importancia política, tratar de lograr el máximo consenso. Es cierto que las decisiones democráticas surgen a partir de un proceso público y abierto de formación de la voluntad política y de búsqueda (parlamentaria) de la decisión, que está asegurado por ciertas garantías procedimentales.

---

<sup>119</sup> Cfr. L. PESENTI, "Il bisogno di una nuova e ragionevole laicità", *cit.*, p. 19, que remite a R. DI CEGLIE, *Pluralismo contro relativismo*. Milano, Ares, 2004.

<sup>120</sup> Cfr. E. W. BÖCKENFÖRDE, *Estudios sobre el Estado de Derecho y la democracia*, *cit.*, pp. 91-92.

<sup>121</sup> Cfr. G. CAPOGRASSI, *Opere I*, *cit.*, pp. 558 ss., especialmente p. 573.

Pero, al término del proceso, es necesaria la posibilidad de, e incluso el derecho a tomar una decisión determinada, que deberá ajustarse a la regla de la mayoría<sup>122</sup>, sin olvidar, por supuesto, que ésta tiene sus límites<sup>123</sup>. Por último, la tesis de que existen cuestiones no susceptibles de decisión mediante el principio de la mayoría, si se toma en serio, cancela la capacidad de funcionamiento de la democracia como forma de Estado y de gobierno. Si la tesis se dirige contra la facultad decisoria de los representantes, para proponer que decida el pueblo, resulta inconsistente, puesto que éste también decidirá por mayoría. Si se dirige, en cambio, contra toda posibilidad de decisión en general, argumentando por ejemplo que podría poner en peligro la unidad de la comunidad o ejercer una presión masiva sobre las conciencias, lo que se pone en cuestión es el presupuesto de la democracia en un pueblo, la existencia de una homogeneidad prejurídica y relativa necesaria, con lo cual a ese pueblo le compete darse una forma de gobierno distinta. Esta “homogeneidad relativa”, presupuesto de la democracia, permite aclarar que el “acuerdo sobre lo que no es susceptible de decisión” sólo en última instancia puede ser entendido como un límite postulado frente a la aplicación del principio de la mayoría; pero fundamentalmente representa un presupuesto de la democracia, que proporciona la base para que el sistema de la decisión mayoritaria propio de la democracia pueda realizarse sin fricciones y sin poner en cuestión la lealtad democrática. El acuerdo se manifiesta, por un lado, en unas condiciones

---

<sup>122</sup> E. W. BÖCKENFÖRDE, *Estudios...*, *cit.*, p. 94. “En cuántas de estas decisiones pueda aspirarse al consenso y buscarlo, en cuántas de ellas se esté dispuesto a no hacer uso de la propia mayoría a favor del acuerdo y el compromiso, es algo que depende de la cultura política democrática y del espíritu en el que se desenvuelve la democracia”, concluye. Es una cuestión “de prudencia política y de cultura política democrática”, insiste en p. 96.

<sup>123</sup> *Ibid*, pp. 95 ss., expone sus límites externos (la mayoría no puede imponerse como absoluto, degenerando en dictadura de la mayoría: los derechos de libertad democrática, la igualdad de los derechos políticos de cooperación forman parte del núcleo no disponible para la decisión democrática mayoritaria) e internos, que constituyen condiciones de la eficacia de los externos (la democracia exige la renuncia a atribuir a las propias concepciones políticas y propuestas una pretensión de validez objetiva que excluya el compromiso y la discusión, lo cual implica un cierto relativismo político pragmático, no ontológico).

comunes básicas, y por lo tanto en un acuerdo sobre contenidos, y, por el otro, en un acuerdo sobre aquello que, bien por sí mismo o bien en base a las diversas concepciones y convicciones, no debe convertirse en objeto de votación y queda de esta forma confiado a la libertad de los individuos o a un diálogo abierto. Por lo demás, la determinación de aquello que no se puede decidir no puede ser arbitraria; sólo se puede aplicar a aquellos ámbitos que, en una comunidad política, puedan quedar al margen de toda coacción sin que se corra ningún peligro. No puede ser una vía para quedarse al margen de lo político, según la utopía de un discurso libre de dominio<sup>124</sup>.

La lógica de la democracia exige, pues, dejar siempre la puerta abierta a las minorías para lograr el consenso social necesario que les permita gobernar y, a la vez, rechazar la pretensión de quienes, sin el trabajo cultural lento que exige el lograr que ciertos principios, hábitos y convicciones calen en el pueblo, traten de saltarse su obligación de cumplir las leyes de la mayoría. Ni una dictadura de la mayoría que vulnera derechos o desatiende sistemáticamente la voz de los ciudadanos, ni la ilusión de una hegemonía que no somete a crítica la propia identidad ni asume el riesgo de la libertad del otro, están en condiciones de construir la casa común en nuestros días.

Las batallas políticas se ganan o se pierden pero, tanto en un caso como en otro, lo decisivo políticamente hoy, y esta es la tercera afirmación que quería hacer, es trabajar para fortalecer la sociedad civil, al servicio de la cual está el Estado. De las tres posibles estrategias, la del Estado de bienestar, la del “laissez faire” y la que apuesta por la sociedad civil, que aún no cuenta con muchos seguidores, ni bien articulados, ésta me parece, con todo, la más prometedora<sup>125</sup>.

Esta tercera estrategia acusa al Estado de bienestar principalmente de esforzarse muy poco por sostener y a

<sup>124</sup> Ibid., pp. 104-105.

<sup>125</sup> Cfr. D. BLANKENHORN, “The possibility of Civil Society”, pp. 271 ss., conclusión final del libro *Seedbeds of Virtue*, tantas veces citado.

veces demasiado en amenazar y socavar las instituciones fuente de la sociedad civil. Por importantes que sean sus méritos, el Estado de bienestar es incapaz de desarrollar las funciones de la sociedad civil: no puede convertir los niños en buenos ciudadanos. Pero mientras el gobierno limitado es una condición necesaria de la sociedad civil, no es una condición suficiente: reducir o dismantelar el Estado de bienestar tampoco logrará hacer de los niños buenos ciudadanos. La libertad es algo bueno, pero no es suficiente para una sociedad civil fuerte. Reavivar y recrear la sociedad civil es el gran desafío de la generación siguiente de líderes en las modernas democracias. El gobierno puede jugar un papel importante, pero ese papel deberá ser limitado e indirecto. Restaurar las fuentes de la virtud no es una tarea de las instituciones gubernamentales ni de las económicas, es la tarea de todo pueblo libre que quiera convertirse en una buena sociedad<sup>126</sup>.

### 3.2. *Educación, libertad y subsidiaridad*

Si se reconoce que la tarea educativa implica un encuentro entre dos libertades, una relación o comunicación entre dos personas en la que el maestro o adulto, con su *auctoritas*, introduce al otro en la realidad con una hipótesis de significado que deberá verificar poniendo en juego su inteligencia y su libertad<sup>127</sup>, se entiende por qué ni el Estado ni el Mercado pueden llevar a cabo tal tarea.

---

<sup>126</sup> Ibid, pp. 280-281.

<sup>127</sup> G. STEINER, *Lecciones de los Maestros*. Madrid, Siruela, 2003, p. 173: "(...) el deseo de conocer, el ansia de comprender, está grabada en los mejores hombres y mujeres. También lo está la vocación de enseñar. No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: ésta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra. Conforme se amplía, la familia compuesta por nuestros antiguos alumnos se asemeja a la ramificación, al verde de un tronco que envejece (yo tengo alumnos de los cinco continentes). Es una satisfacción incomparable ser el servidor, el correo de lo esencial, sabiendo perfectamente que muy pocos pueden ser creadores o descubridores de primera categoría. Hasta en un nivel muy humilde —el del maestro de escuela—, enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente (...) Cuando hombres y mujeres se afa-

Cabe aceptar, así, que el modo humano concreto de responder a la exigencia de que todos reciban una educación sea, precisamente, la libertad de enseñanza, ese haz de libertades que el TC definió como “proyección de la libertad ideológica y religiosa y del derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos” (STC 5/81, II.7), y que abarca auténticos derechos: el derecho a crear y dirigir centros educativos (STC 77/85, II.20), el derecho a definir el ideario de tales centros (STC 5/81, II.8-10 y STC 77/85, II, 7-10), el derecho de los padres a decidir qué educación quieren para sus hijos (STC 5/81, II.7) y el derecho de los padres a elegir centro (STC 5/81, II.8 y STC 77/85, II.5). Es la sociedad civil la que, con su responsabilidad y creatividad, ha de cubrir tal necesidad básica de aprender e introducirse en la realidad.

En este sentido, es importante que la activación del principio del Estado social no se traduzca en el olvido de la naturaleza de los derechos educativos como derechos fundamentales de libertad: aquí, como en otros campos, resulta clave la cuestión de la medida correcta<sup>128</sup>. La educación es, pues, un bien público y relacional que será prestado por la iniciativa social y, de resultar ésta insuficiente, por la estatal<sup>129</sup>.

Nuestro TC ha subrayado al respecto que “el artículo 27.6 CE... es la manifestación primaria de la libertad de enseñanza, pues supone la inexistencia de un monopolio estatal docente y, en sentido positivo, la existencia de un pluralismo educativo institucionalizado”, entendiendo los centros escolares estatales y los de iniciativa social “convergentes y complementarias entre sí, como

---

nan descalzos en buscar un Maestro..., la fuerza vital del espíritu está salvaguardada”.

<sup>128</sup> E. W. BÖCKENFÖRDE, *Estudios sobre el Estado de Derecho y la democracia*. Barcelona, Trotta, 2000, pp. 39-40, refiriéndose a la potestad fiscal del Estado y al sistema de seguridad social, en relación con la garantía de la propiedad y de la libertad propia del Estado de Derecho: “sólo descubriendo y concretando jurídicamente esa medida correcta puede garantizarse una vinculación a Derecho y una delimitación recíproca entre la actividad social del Estado y la intangibilidad del Estado de Derecho”.

<sup>129</sup> Cfr. G. VITTADINI, M. BAREA (dir), *La economía del non profit. Libre expresión de la sociedad civil*. Madrid, Encuentro, 1999, pp. 221 ss.

ha declarado reiteradamente el TEDH” (STS 24/1/85, II, 6). El mandato presente en el art 27.9 CE ha sido interpretado por nuestro TC en el sentido de que no implica un derecho incondicionado a la ayuda, ni tampoco es una mera afirmación retórica que deje en manos del legislador el concederla o no a su arbitrio (STC 77/85, FJ 11<sup>o</sup>)<sup>130</sup>.

Necesitamos abrirnos a la idea de que el papel del Estado en materia educativa no es el de gestionar, sino el de gobernar, garantizando las condiciones de respeto a la Constitución a través de formas de acreditación oportunas, dejando a la sociedad civil la creación de escuelas libres y su gestión, siguiendo los principios de subsidiaridad y solidaridad, estableciendo modos de control de la calidad, etc. Es preciso acabar con el mito de la escuela pública<sup>131</sup> y entender que, entre monopolio estatal y mercado libre de la enseñanza, hay una vía intermedia basada en el principio de subsidiariedad, que restituye a la sociedad civil la prestación de la educación y asigna al Estado la misión de establecer un marco general de responsabilidad y equidad<sup>132</sup>.

Desde esta perspectiva, la libertad de educación se revela como medida de una democracia sana. Luchar por ella pondría en movimiento la fuerza pedagógica creativa de la pluralidad, permitiría una autonomía escolar y universitaria real, podría acoger el desafío de elaborar una cultura de integración capaz de valorar las diferencias, permitiría una competencia y confrontación entre escuelas, aceleraría el inevitable proceso de integración con otros sistemas educativos del mundo, y haría posible la unidad pedagógica en la pluralidad de instituciones<sup>133</sup>.

---

<sup>130</sup> La *Decisión del Parlamento Europeo del 14-3-1984* precisa que la libertad de elección de los padres “implica la obligación de los Estados miembros de hacer posible económicamente el ejercicio práctico de este derecho y conceder a los centros docentes las ayudas públicas necesarias... sin discriminación”.

<sup>131</sup> Cfr. C. GLENN, *El mito de la escuela pública*. Madrid, Encuentro, 2006.

<sup>132</sup> Cfr. C. L. GLENN, “La libertà di scelta della scuola nei paesi occidentali”. In *Scuola: una questione di scelta*. Convegno internazionale, Bari, 1994.

<sup>133</sup> Cfr. A. SCOLA, *Una nuova laicità, cit.*, pp. 107 ss.

### 3.3. *Identidad y democracia: la exigencia de una nueva laicidad*

El mejor contrapunto de cualquier poder, sea el que sea<sup>134</sup>, es la existencia y difusión de sujetos individuales y sobre todo sociales con una identidad clara, que se forma en la recepción crítica de la propia tradición y en el diálogo con los otros, a partir de las exigencias de verdad, justicia, belleza y felicidad que constituyen al hombre. Nociones éstas, la de identidad, la de tradición, la de diálogo y la de exigencias constitutivas que tienen no poco que ver con la llamada EpC<sup>135</sup>.

Cada vez más voces denuncian la incapacidad de un liberalismo aferrado a los dogmas del individualismo, la neutralidad y el indiferentismo, a la hora de responder a la urgencia de reconocer, respetar y promover el surgimiento de identidades individuales y colectivas exigentes<sup>136</sup>.

El liberalismo debe retomar su núcleo cristiano si quiere durar. A partir de la distinción de dos tradiciones en el seno del liberalismo: una deísta optimista típica del siglo XVIII, persuadida de la necesidad de armonizar todo contraste en la historia, y otra más moderna, predominantemente pesimista, antiutópico, el gran filósofo italiano Augusto Del Noce supo ver que, si el primer liberalismo no puede ser de ningún modo cristiano, no ocurre lo mismo con el segundo. Frente al maniqueísmo que hace residir el mal en la estructura de la realidad y lo ve como imposible

---

<sup>134</sup> Según G. CAPOGRASSI, *Opere I, cit.*, pp. 327 ss., la novedad del despotismo moderno, frente a las tiranías del mundo clásico, radica en que la degeneración del poder afecta a la conciencia en sí, no a la de éste o aquel gobernante, a individuos concretos, sino a la multitud en general.

<sup>135</sup> Cfr. A. D. MORATALLA, "Las fuentes morales de la ciudadanía activa. Laicidad democrática y convicción religiosa en la educación moral". En ID. (ed), *El valor de la libertad religiosa en el espacio público educativo*. Madrid, PPC, 2006, pp. 180 ss.; C. NAVAL y otros, *Educación para la Ciudadanía*. Madrid, Encuentro, 2006.

<sup>136</sup> Cfr. F. VIOLA, *Identità e comunità. Il senso morale della politica*. Milano, Vita e Pensiero, 1999, pp. 111 ss. L. PESENTI, "Il bisogno di una nuova e ragionevole laicità", *cit.*, p. 23: "finito il tempo in cui per entrare nella sfera pubblica era necessario liberarsi della propria identità, oggi le stesse identità 'private' chiedono un riconoscimento pubblico. Una sfida che né l'atteggiamento laicista né il multiculturalismo relativista sono in grado di raccogliere".

de eliminar (inercia pesimista) o susceptible de ser definitivamente vencido (utopismo revolucionario), para el cristianismo y este segundo liberalismo el mal tiene su raíz en la voluntad malvada del hombre y por ello continuará hasta el fin del mundo, pero también continuará la lucha contra él. Del Noce asociaba, así, dos posiciones, la cristiana y la liberal, a partir de su común percepción antropológica marcada por un relativo pesimismo<sup>137</sup>.

Cifró el distintivo de la democracia personalista en su “respeto del individuo”, en su concepción del hombre definido no sólo por la relación con la historia y la sociedad, sino también por su vínculo con Dios<sup>138</sup>. Y precisamente ahí hizo radicar la actualidad política del cristianismo, su función liberal, antitotalitaria. Por lo que insistió en que el partido liberal no podría hacerlo sin reconocer su núcleo cristiano<sup>139</sup>.

---

<sup>137</sup> Cfr. A. DEL NOCE, *Principi di una politica cristiana*, texto de 1944-45 publicado en *Scritti Politici 1930-1950*. A cura di T. Dell’Era. Rubbettino, Soveria Manelli (CT), 2001, pp. 232-233.

<sup>138</sup> Cfr. ID., “Problemi della democrazia”. *Il Popolo Novo*, texto de 1945 publicado en *Scritti Politici, cit.*, p. 95. “Es esta relación con Dios la que forma, junto con su trascendencia con respecto a la historia, su libertad”, afirma en “Cattolici e comunisti”, texto de 1944 publicado en *Scritti Politici, cit.*, p. 200. ¿Puede haber un régimen de libertad sin fe en Dios?, se preguntaba hace medio siglo G. CAPOGRASSI, “Liberali e cattolici”, en *Opere VI*. Milano, Giuffré, 1959, p. 113: “Aquí radica todo el problema de la libertad que ahonda sus raíces en el espíritu del individuo, en el que la libertad es acto de reflexión, de razón, de respeto, de tolerancia, es resistencia a la tentación, siempre presente en el ánimo, de oprimir a los otros, de múltiples modos, del escarnio a la violencia, es paciencia, victoria sobre la propia soberbia y debilidad. Sólo con individuos así puede durar un régimen de libertad (la cuestión para un régimen de libertad es durar). ¿Cómo hacer para que el individuo tenga un dominio efectivo de sí mismo? Este es el problema de la libertad, de la democracia, del porvenir de la humanidad”.

<sup>139</sup> Cfr. ID., “Problemi della democrazia”, *cit.*, p. 103. Tesis que vuelve a confirmar en su “Politicità del cristianesimo oggi”, texto de 1946 publicado *Scritti Politici, cit.*, p. 259: “el tema fundamental de la problemática filosófica hoy es el de la libertad del hombre”. De ahí que subraye la convergencia entre cristianismo y liberalismo, abandonando toda nostalgia medievalista y clerical. Cfr. Del Noce, “Civiltà liberale e cattolicesimo”, texto de 1946 publicado en *Scritti Politici, cit.*, p. 457, cita, al respecto, el artículo de G. CAPOGRASSI, “Liberali e cattolici”, *cit.*, pp. 109 ss., quien afirma que los católicos “aceptamos el principio de libertad, porque es verdadero, porque es la verdad misma. Y queremos la libertad como ley de la vida, no en sentido general, sino en el preciso y específico cuyo descubrimiento es la gloria del derecho público moderno”, p. 111. Precisamente “aquí, en este valor absoluto del individuo... está la profunda raíz, la verdadera raíz del principio de libertad”, p. 112. Estima que “la religión de la libertad de Croce es, en esta época de religiones carnales y homicidas, una gran cosa. Solo que noso-



El redescubrimiento del yo, traspasado por el deseo de infinito, cuya experiencia es fuente de certezas y de un ejercicio inalienable de libertad y de cultura, es, en efecto, condición de una democracia viva<sup>140</sup>.

Si la exaltación de la libertad por el pensamiento moderno ha sido incapaz de elevar la conducta del individuo, tampoco la democracia moderna lo ha conseguido confiéndole la autoridad: la vida social se ha visto dominada por la pasión, por la masa. Todas las grandes y sólidas conquistas del espíritu moderno se revelan estériles cuando van a dar con el yo concreto. El mérito del pensamiento y de la democracia moderna residen en haber creado una situación histórica en la que es absolutamente necesario que la praxis del individuo se adecúe a lo que ha reconocido como verdadero. Así, la exigencia de la verdad, negada desde arriba por el pensamiento, renace desde el suelo de la vida misma: la vida exige que la acción individual corresponda a la verdad. Por eso, renacida la exigencia de verdad desde la vida, es desde ésta que debe reconstruirse la verdad. Así sucede en las épocas de crisis de la inteligencia, en las que la vida adquiere la primacía. Todo el espíritu moderno necesita retornar a la vieja autoridad de la verdad y reencontrar la vieja y absoluta ley moral. Pero, ya que ha experimentado —es la trágica y preciosa experiencia de la historia moderna— que negar la verdad es negar la vida, nuestra época grande e infeliz deberá experimentar que la reafirmación de la vida como orden, moralidad, bien, lleva a la reafirmación de la verdad<sup>141</sup>.

---

tros creemos que no es posible quedarse en ella y que del seno de la experiencia que tan noblemente diseña, el individuo, esta suprema realidad para nosotros, sentirá la exigencia de elevarse a una libertad más alta, a la verdadera libertad de su vida en el Absoluto, y abrirá el ánimo a la esperanza cristiana”, p. 113.

<sup>140</sup> Para Vico, que partía de la *vis veri* como último resplandor del absoluto en la naturaleza del hombre, recuerda G. CAPOGRASSI, *Opere I, cit.*, pp. 331 ss., “los concretos organismos... y la sociedad no nacían del individuo *ut sic*, en su inmediatez”, sino “del individuo que tiene en la mente el reflejo del infinito y el deseo de captar el orden de la verdad absoluta”.

<sup>141</sup> Cfr. G. CAPOGRASSI, *Opere I, cit.*, pp. 389-391. En la naturaleza de la razón está el ser cogida por sorpresa, como sugiere D. L. SCHINDLER, “Surprised by Truth: the drama of Reason in Fundamental Theology”. En [www.communio-icr.com](http://www.communio-icr.com)

La democracia moderna nace del individuo moderno, que conserva de la revelación cristiana el elemento absoluto de la libertad originaria de la personalidad y sobre esta verdad secundaria funda su autoconciencia. La única forma posible de gobierno, con tal punto de partida, es la democracia y el único dogma la soberanía del pueblo. El problema es que, realizando esta metafísica del sujeto que contiene, la democracia moderna desmiente aquella verdad sobre la cual es posible fundar toda idea de autoridad, que el hombre necesita ser guiado y obedecer y que, cuando no logra gobernarse, debe ser gobernado por otros. La desmiente reconociendo a todo individuo poder para dirigirse a sí mismo y la realidad, de modo que acaba dando el poder a la multitud, a la masa. En efecto, el gran peligro que la democracia esconde es evidente: la dirección de la vida individual y social le es conferida al instinto, al individuo empírico en su inmediatez. La barbarie es mera consecuencia. Basta observar para ver quién es ese individuo moderno al que la democracia dota de soberanía: nada más triste que esa humanidad reducida a pura instintividad primitiva y pendiente sólo de su bienestar, olvidada de todo ideal y toda ley, que revelan los resultados de la sociología. Esta es la gran crisis de la democracia: que su concepto central (el individuo soberano sobre sí mismo y sobre la realidad) ha sido desmentido por los hechos<sup>142</sup>.

---

<sup>142</sup> El conjunto de la obra de la escuela de Frankfurt llama la atención sobre la falacia del hombre soberano que, de hecho, más que un sujeto, es un ser alienado y construido por el poder. A. CORTINA, *Crítica y utopía: la Escuela de Frankfurt*. Madrid, Cincel, 1987, pp. 97-98, se pregunta “¿Qué queda de los ideales democráticos de los siglos XVII y XVIII, fundados en el valor del individuo y de metas valiosas por sí mismas, como la libertad, la igualdad y la justicia?... El triunfo de la razón subjetiva comporta inevitablemente su desarraigo: la razón formal no reconoce como valioso nada sustancial y la razón instrumental pone cualquier idea al servicio de la autoconservación... y ha comportado la muerte del individuo, la cosificación de los productos y relaciones humanas y el desarraigo de la democracia”. Para G. FRIEDMAN, *La filosofía política de la Escuela de Frankfurt*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986, p. 240, “el sistema es totalitario porque, no obstante los derechos y garantías formales, niega objetivamente los ámbitos individuales en los que sea posible efectuar juicios negativos autónomos. El derecho formal al disenso está garantizado únicamente en la medida en que es objetivamente impotente. Así, la comunicación del dolor de la condición humana en el capitalismo moderno es tan imposible en las democracias liberales como en los regímenes expresamente totalitarios. Esta es la tragedia de la democracia liberal”.

Frente al error de creer que la inmediatez y los sentidos puedan decir una “palabra”, hoy el reto está “en hacer nacer el verbo interior en este individuo, hacerle capaz de palabra humana”<sup>143</sup>. El problema de la democracia es precisamente que el individuo recupere su capacidad de *logos*, que redescubra su rostro humano que es inteligencia y voluntad de verdad, que salga de la barbarie y pasividad en la que ha caído. Si, separados de la verdad, los modernos creyeron en los ordenamientos exteriores como fuente de paz y convirtieron la política en administración de intereses en conflicto, después de la experiencia vivida, ha reaparecido la verdad, de antiguo elemental: que el derecho, la justicia y la paz residen en la voluntad escondida de los hombres y no en la combinación exterior de las fuerzas sociales<sup>144</sup>. El valor del derecho radica en su nexa con la justicia y con la autoridad de la verdad en la vida de las personas. Sólo la idea de trabajo y la idea de deber, restaurando la idea de autoridad, pueden salvar la democracia, es decir, la civilización moderna, porque la soberanía, como la propiedad, debe ser merecida, conquistada: las ideas de gobierno y dominio requieren las de autogobierno y autodomínio. “Esta es la única libertad. La conclusión de toda la ética que nace de esta sociedad llena de riquezas y goces es una exigencia de ascesis”<sup>145</sup>.

Y el hombre contemporáneo lo sabe, o al menos lo barrunta. De ahí su ansiedad y su malestar, más allá de las apariencias, que es el origen de la crisis perenne de la democracia, incapaz de eliminar el tedio y el aburrimiento mortal que asedian al individuo. En tal tedio, que no es sino el grito que el yo, privado del Infinito, lanza hacia el Infinito, reside hoy uno de los mayores motivos de esperanza<sup>146</sup>. Ni el bienestar siempre en aumento, ni la alianza

<sup>143</sup> G. CAPOGRASSI, *Opere I, cit.*, p. 393.

<sup>144</sup> Cfr. G. CAPOGRASSI, *Opere I, cit.*, p. 394.

<sup>145</sup> G. CAPOGRASSI, *Opere I, cit.*, p. 396.

<sup>146</sup> Cfr. G. CAPOGRASSI, *Opere I, cit.*, pp. 397 ss.; L. GIUSSANI, *El camino...*, *cit.*, pp. 59 ss. “Nuestras experiencias, tomadas verdaderamente en serio, llevan consigo sufrir, descubrirse cargados de necesidades, de problemas sin solucionar, de dolor, de ignorancia; verdaderamente tomadas en serio, inexorablemente exigen algo ‘distinto’, algo ‘fuera’ de lo común: tienen, por tanto, una auténtica dimensión religiosa”, p. 64.

entre todos los poderes del mundo, pueden extirpar del todo el corazón del hombre. Si la pregunta que formula Capograssi: ¿cómo reencontrar la verdad que libera, sin salirse del cerco del mundo presente?, es muy parecida a la de Giussani: ¿cómo despertar las exigencias inscritas en el corazón del hombre y, sin embargo, tan acalladas hoy en día?, también sus respuestas van en la misma línea: sólo la imponencia de la realidad, tal como emerge en la experiencia, puede salvarnos<sup>147</sup>.

La democracia moderna, lejos de ser el ídolo por todos adorado, convertido en religión y bandera que todo lo justifica, pero lejos también de ser la causa del resquebrajamiento de nuestra sociedad, es una forma de gobierno que no puede funcionar sin una serie de presupuestos de orden prepolítico: socioculturales —la estructura emancipatoria de la sociedad, la ausencia de teocracia, la homogeneidad relativa, un sistema educativo desarrollado y libertad de información y comunicación—, político estructurales —la relación entre el saber y experiencia de los ciudadanos (o de los titulares de la decisión legitimados por ellos) y las cuestiones planteadas en la decisión y sus consecuencias— y éticos —la efectividad de un *ethos* democrático y la disposición a tomar decisiones políticas en función del bien de todos—<sup>148</sup>. Pero, sobre todo, antropológicos: frente al Estado que pretende construir e imponer un nuevo *ethos* y frente a la lógica también tiránica del mercado, la estrategia promotora de la sociedad civil y de la subsidiaridad tiene como protagonista ese yo, individual y comunitario a la par, que nada ni nadie puede sustituir.

---

<sup>147</sup> Cfr. G. CAPOGRASSI, *Opere I, cit.*, pp. 400-401, para quien “la reconstrucción más profunda, la verdadera reconstrucción la hace la realidad”, a través de “la trágica y dolorosa educación de la historia, esa que ha sido llamada por los genios que la han entrevisto la educación providencial” y L. GIUSSANI, *El sentido religioso, cit.*, pp. 134-135, para quien “la fórmula del itinerario hacia el significado último de la realidad” es “vivir intensamente lo real... sin cerrazón, es decir, sin renegar de nada ni olvidar nada”, frente al “positivismo que domina la mentalidad del hombre moderno”, que “pretende imponer al hombre que se quede sólo en lo aparente”.

<sup>148</sup> E. W. BÖCKENFÖRDE, *Estudios sobre el Estado de Derecho y la democracia, cit.*, pp. 98 ss.

Si el Estado liberal no puede convertirse en el vehículo oficial de ninguna de las tradiciones existentes, tampoco debe ser el instrumento sistemático de su represión y desarticulación con miras a su superación. En este sentido, se ha resaltado la pertinencia de la tesis agustiniana de las dos ciudades, frente al monismo del Estado moderno: la doble pertenencia del hombre a dos ciudades, ambas necesarias e irreductibles para caminar hacia su plenitud, hace posible que la vida asociativa no esté ligada a la lógica del poder, sino al deseo de felicidad y al sentido constructivo y gozoso del sacrificio que permite experimentarla en las relaciones y en el trabajo<sup>149</sup>.

El Estado no debe pretender afirmar un horizonte de verdad última válida para todos (tentación totalitaria de todo Estado que se erige en educador y fuente de cultura), sino limitarse a garantizar el acceso de todos a la educación en condiciones equitativas<sup>150</sup>. Esta necesidad de una instancia de sociabilidad distinta al Estado, que represente un esencial complemento educativo, provocador de identidades personales exigentes, de algún modo vislumbrada por Habermas y Rawls, resulta decisiva para una democracia auténtica<sup>151</sup>. En efecto, la dualidad de *polis* viene a fortalecer el respeto de las garantías procedimentales y formales del juego democrático, al mantener vivo el fundamento ético-antropológico de tales reglas, es decir, al favorecer la generación de identidades exigentes y asumir el

---

<sup>149</sup> Cfr. A. FORNARI, "Identidad exigente, memoria histórica y 'tradicionalidad'". *AQUINAS. Rivista Internazionale di Filosofia*. Roma, 2002, vol. 2. Sobre la divergencia profunda entre las tradiciones del monismo político y del pluralismo social, así como entre las dos líneas de pensamiento que se desarrollan en la modernidad y sus desarrollos en la Europa continental y en el mundo anglosajón, insiste L. PESENTI, "Il bisogno...", *cit.*, pp. 14 ss.

<sup>150</sup> "Quien nunca podrá ejercer la autoridad espiritual es el Estado democrático. Pero quien aspira a un poder absoluto, lo que menos le interesa es la existencia de una autoridad social ajena a sus intereses. Aspira, pues, a eliminarla y, así, a perpetuar su poder", afirma I. SÁNCHEZ CAMARA, "El Estado como educador". *La Gaceta*, lunes 11 de Junio.

<sup>151</sup> A. FORNARI, "Identidad...", *cit.*, se confronta con J. HABERMAS, *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid, Tecnos, 1994 y J. RAWLS, "La Justicia como Equidad: Política, no Metafísica". *Agora*, n. 4 (1996). Sobre el nexo entre tradición, experiencia y crítica como factores constitutivos de la identidad, cfr. C. di MARTINO, "Multiculturalismo e identità". *Tramvai. Rivista del Centro Culturale di Milano*, n. 5 (2005).

riesgo de la libertad, en vez de absorberla, controlarla o sustituirla por un errado paternalismo. Si el error de la Iglesia ha sido históricamente el desconfiar de la libertad<sup>152</sup>, no muy distinto es el error del laicismo, que consiste en dar sólo al César, olvidando a Dios<sup>153</sup>.

La tesis de las dos ciudades, entendidas como dos horizontes de la existencia, viene así a garantizar la laicidad efectiva del Estado. Esa laicidad que tanto necesitamos, como la problemática abordada —de forma ideológica, nada respetuosa con la pluralidad— por la EpC en España ha puesto indirectamente de relieve. Una nueva laicidad que sepa armonizar pluralidad y diferencias con la cohesión y unidad necesarias, para que no prevalezca la tesis del choque de civilizaciones. Estado laico no significa Estado indiferente a las identidades y culturas, ni a los valores de la tradición nacional predominante.

Un Estado laico es el que garantiza las condiciones que permitan y favorezcan sujetos personales y sociales dispuestos al diálogo y al recíproco reconocimiento, de cara al más amplio y armónico entendimiento, exigido por la necesidad primaria de compartir los bienes materiales y espirituales comunes. Dado que en nuestras actuales sociedades marcadas por la pluralidad no hay acuerdo sobre

---

<sup>152</sup> Hace ya tiempo escribía G. CAPOGRASSI, "Liberali e cattolici", *cit.*, pp. 112-113: "nosotros los italianos tenemos una concepción demasiado estrecha de la historia y demasiado poca inteligencia de sus inmensas capacidades de desarrollo. Y en el fondo tenemos poca confianza en la libertad. ¿No es tener poca confianza en la libertad creer que a ella sólo se llega partiendo de determinadas filosofías?"

<sup>153</sup> V. POSSENTI, "Dare solo a Cesare é un modo per non dare niente a nessuno". En L. PESENTI (ed), *La ragione...*, *cit.*, pp. 48 ss., donde explica que los términos nuevos en que se plantea el problema de la laicidad muestran la insuficiencia de la distinción entre lo último (relegado al ámbito de la conciencia y neutralizado en la plaza pública) y lo penúltimo (en lo que la política debe concentrarse): el perenne y frecuentemente lamentable reclamo a la tolerancia como medicina siempre válida corre el riesgo de ser vano, porque los problemas que hoy debemos afrontar requieren una determinación que vaya más allá de lo procedimental. La realidad incómoda es que dentro de lo penúltimo nacen problemas que afectan de lleno a la ética, a la antropología, al derecho público, precisamente porque se trata de problemas de principio respecto a los cuales la mera tolerancia teórica y la pura mediación política no bastan. Toda la responsabilidad se descarga violentamente sobre el derecho, donde la solución que trata de imponerse hoy es que el otro débil y poco aparente, como el embrión, no tiene verdadero rostro humano.

éstos, las instituciones habrán de promover el valor práctico del mismo existir en sociedad y, dentro de este espacio garantizado a todos, deberá darse el dinamismo del reconocimiento dialógico entre creyentes y no creyentes. Desde esta perspectiva, la experiencia de fe de los creyentes constituye una propuesta a la libertad y a la crítica de los otros, en la medida en que también para ellos se trata de una vida que corresponde a las exigencias más profundas de la razón, libremente acogida y cotidianamente verificada. Los no creyentes, por su parte, sumergidos en la misma aventura de búsqueda de significado y de liberación, deben a aquéllos el mismo respeto y apertura sincera, no mera tolerancia, como si de un mal por ahora inevitable pero a abolir se tratara. Nada de “prohibido prohibir y juzgar”, ni de identificar aconfesional y neutral: frente a toda tolerancia meramente pasiva por parte del poder político, que reduce la relevancia pública de las religiones a los espacios concordatarios reconocidos por el Estado, así como frente a toda autointerpretación privatista o fundamentalista por parte de las distintas confesiones, las religiones pueden jugar un papel de propuesta pública en lo que concierne a los valores culturales y expresar su juicio histórico. “El gran problema del siglo XXI —se ha escrito— es el de lograr una esfera pública ética y religiosamente cualificada en la que democracia y religiones se encuentren”<sup>154</sup>. Cabe, pues, hacer referencia a un nivel prepolítico, incluso de naturaleza religiosa, útil para la actuación de los derechos humanos y el funcionamiento de las democracias<sup>155</sup>.

El laicismo fundado en la dictadura del relativismo y en una tolerancia hipócrita no sólo liquida la concepción de la persona, de la familia y de la sociedad típicas del cristianismo, sino también el sentido de la justicia y de la solidaridad social de la tradición socialista y la visión de

---

<sup>154</sup> V. POSSENTI, “Crescita della secolarizzazione o ripresa delle religioni? Religione e politica alla svolta del millenio”, *cit.*, p. 1. Cfr. P. DONATI, “Pensare la società civile come sfera pubblica religiosamente qualificata”. En AAVV, *Multiculturalismo e identità*, a cura di C. VIGNA e S. ZAMAGNI. Milano, Vita e Pensiero, 2002, pp. 51-106.

<sup>155</sup> Cfr. A. SCOLA, *Una nuova laicità*, *cit.*, pp. 43-44.

un individuo responsable y consciente, típica de la tradición liberal<sup>156</sup>. De ahí nuestra paradójica necesidad de un Estado más laico, que garantice una mayor libertad en la sociedad, en la escuela, en los distintos ámbitos de convivencia. Necesitamos, pues, una laicidad menos ideológica, menos proclive a un falso neutralismo y más atenta a las formas de pertenencia ulteriores a la del Estado<sup>157</sup>.

La nueva laicidad, vinculada al primado de la persona, a la libertad de la sociedad civil y al reconocimiento de un fundamento prepolítico y moral de la convivencia, necesita un pueblo vivo en el que toda identidad sea realmente libre para vivir, crecer, educar<sup>158</sup>. En el fondo del debate actual sobre la laicidad y sobre el significado de lo religioso, como en tantos problemas de la vida social y política, late una cuestión vital: qué nombramos cuando decimos “yo”, de qué hablamos cuando nos referimos a la persona y su dignidad, al ser humano y sus derechos. Tan vital que “de la conciencia que uno tiene de sí mismo, como ha cantado la mejor poesía desde los Salmos a Leopardi, depende la mirada que lanzamos al cielo, al rostro de nuestros hijos, a las pruebas terribles de los años y al más mínimo gesto de cualquiera”<sup>159</sup>.

---

<sup>156</sup> Refiriéndose a la derrota del liberalismo, C. DAWSON, *The Judgement of the Nations*, cit., pp. 31-32, advirtió que “Christians have no reason to look on the defeat of this spirit with complacency or indifference ... [for] these [liberal] ideas are not empty abstractions. They are the foundations of human life; and when they are undermined, the whole edifice of civilization is dissolved”.

<sup>157</sup> Cfr. L. PESENTI, “Il bisogno di una nuova e ragionevole laicità”, cit., p. 25.

<sup>158</sup> L. PESENTI, “Il bisogno di una nuova e ragionevole laicità”, cit., p. 29.

<sup>159</sup> D. RONDONI, *Prefazione a L. PESENTI (ed.), La ragione...*, cit., pp. 9-10.