



**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Programa de Doctorado Pasado y Presente de los Derechos Humanos

Departamento de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea

Facultad de Geografía e Historia

TESIS DOCTORAL

**Movilización contra Educación para la Ciudadanía
y los Derechos Humanos.**

Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid

Alicia Muñoz Ramírez

Directora: M^a. Esther Martínez Quinteiro

Salamanca, curso 2015-2016

Investigación realizada gracias a una Ayuda para la Formación de Personal Investigador
de la Universidad de Salamanca

“Lo peor es cuando individuos o grupos fingen ser los únicos representantes verdaderos de una identidad, los únicos intérpretes legítimos de la fe, los únicos portaestandartes de la historia de un pueblo, la única manifestación real de una identidad dada, sea islámica judaica, árabe, americana o europea. De convicciones tan insensatas surgen no sólo el fanatismo y el fundamentalismo, sino también la falta total de comprensión y de compasión por el prójimo”.

Edward SAID, Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 2002.

AGRADECIMIENTOS.....	13
RESUMEN / ABSTRACT.....	15
1. INTRODUCCIÓN	17
- Tema de investigación y razones de su elección	17
- Importancia y relevancia científica.....	18
- Estado de la cuestión.	19
- Objetivos principales.	49
- Objetivos secundarios.....	49
- Hipótesis de partida.	51
- Fuentes.....	52
- Enfoque, teoría y metodología.....	53
2. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS: DEMANDAS DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL.	73
2.1. Organización de Naciones Unidas y UNESCO: Demandas de una Educación en Derechos Humanos.	74
2.2. Unión Europea y Consejo de Europa: Demandas de una Educación para la Ciudadanía Democrática.	84
2.3. Movimiento feminista: Demandas de una Educación para la Ciudadanía global con perspectiva de género	94
3. CONTEXTO RELIGIOSO-POLÍTICO ESPAÑOL DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS	101
3.1. La cuestión religiosa en España	101
3.2. El Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011): Secularización, laicidad, políticas de igualdad.....	131
4. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.	171
4.1. Introducción.	171

4.2. Breve recorrido histórico-crítico sobre el modelo educativo contemporáneo español: La Educación cívico-democrática como caballo de batalla entre la tradición y la modernidad.....	172
4.2.1. Orígenes del liberalismo español: Aspiraciones hacia una pedagogía cívico-democrática.	172
4.2.2. Cortes de Cádiz (1810-1814): Instrucción pública y derechos y deberes del buen ciudadano católico.	174
4.2.3. Retorno de Fernando VII (1814-1820): Absolutismo, antiliberalismo, eclesiastismo y paralización de la reforma educativa.	178
4.2.4. Trienio Liberal (1820-1823): Educación en derechos y obligaciones cívico-constitucionales desde la moral católica.	179
4.2.5. Década Ominosa (1823-1833): Lapidación de una incipiente educación cívica y constitucional.....	180
4.2.6. Regencia de María Cristina (1833-1840) y del General Espartero (1840-1843): Imprecisa educación cívica en favor de una instrucción moral y religiosa.....	182
4.2.7. Reinado efectivo de Isabel II. Década moderada (1844-1854): Desinterés por la educación cívico-democrática y control de la educación a manos de la Iglesia católica.	187
4.2.8. Reinado efectivo de Isabel II. Bienio progresista (1854-1856): Apelación a una educación cívico-democrática de inspiración cristiano-católica no institucionalizada.	190
4.2.9. Reinado efectivo de Isabel II. Gobiernos de Unión Liberal (1856-63): Defensa de una educación moral y cívica de base católica.....	191
4.2.10. Reinado efectivo de Isabel II. Crisis final (1863-1868): Renovación educativa cívico-democrática versus educación dogmática cívico-católica	196
4.2.11. Sexenio democrático (1868-1874).....	200
4.2.11.1. Gobierno provisional (1868-1871) y Monarquía parlamentaria de Amadeo I de Saboya (1871-1873): Intentos por instaurar una cultura política y educativa cívico-laica.....	200
4.2.11.2. I República española (1873-1874): esfuerzos por aplicar una educación ciudadana, democrática y laica.	203
4.2.12. Restauración Borbónica (1874-1931).....	205
4.2.12.1. Reinado de Alfonso XII (1874-1885): Reacciones ante el retorno de una dogmática educación cívico-moral católica.	206
4.2.12.2. Regencia de María Cristina de Habsburgo-Lorena (1885-1902): Exigencias y medidas a favor de una educación cívico-democrática laica e incipientes protestas y actuaciones del movimiento católico.	210
4.2.12.3. Reinado de Alfonso XIII (1902-1923): Aplicación de una educación moral y cívica para formar una ciudadanía conocedora de sus derechos y deberes frente al frontal rechazo del movimiento católico.	218
4.2.12.4. Dictadura de Miguel Primo de Rivera (1923-1930) y Dictablanda del General Dámaso Berenguer (1930-1931): Formación patriótico-religiosa favorable	

a los principios dictatoriales del Régimen “Del mejor católico sale el mejor ciudadano”.....	226
4.2.13. II República española (1931-1934): Hacia una educación cívico-democrática, laica, participativa y activa a pesar de las protestas de la Iglesia católica	232
4.2.14. Guerra Civil (1936-1939): Dos modelos de educación y de configuración nacional enfrentados. Educación cívico-laica versus educación nacional-católica.	243
4.2.15. Dictadura franquista (1939-1975): Imposición de una educación nacional-católica de corte patrio.....	245
4.2.16. Transición democrática (1975-1982): Educación cívico-democrática de corte conservador-católico.....	251
4.2.17. Gobierno socialista de Felipe González (1982-1996): Esfuerzos por aplicar una educación cívico-democrática y en Derechos Humanos, de forma transversal, y aceptación de diversos compromisos internacionales al respecto.	254
4.2.18. Gobierno del Partido Popular de José María Aznar (1996-2004): Educación cívico-democrática diluida, a pesar de las responsabilidades internacionales asumidas.	262
4.3. Políticas educativas cívico-democráticas, laicas y con perspectiva de género en el sistema educativo español (2004-2011)	268
4. 3.1. Introducción.....	268
4.3.2. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: Desarrollo, competencias, contenidos, objetivos, carga horaria y aplicación.....	269
4.4. Desarrollo de los contenidos del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid	291
4. 4. 1. Introducción.....	291
4. 4. 2. Desarrollo en Castilla-La Mancha	294
4. 4. 3. Desarrollo en Castilla y León.	301
4. 4. 4. Desarrollo en Madrid.....	312
5. MOVILIZACIÓN CONTRA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS (2004-2015): LA SINGULARIDAD DEL CASO ESPAÑOL	321
5.1. Introducción	321
5.2. El movimiento católico en la sociedad española actual	322
5.3. Línea ideológico-discursiva de los opositores a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: Agentes religiosos, educativos, sociales, mediáticos y políticos implicados	338
5.3.1. Iglesia católica.....	338
5.3.1.1. Conferencia Episcopal Española.....	350

5.3.1.2. Obispos españoles	359
5.3.1.2.1. Antonio María Rouco Varela	360
5.3.1.2.2. Antonio Cañizares Llovera.....	365
5.3.1.2.3. Juan Antonio Martínez Camino.....	376
5.3.1.2.4. Ricardo Blázquez Pérez.....	380
5.3.2. Otras confesiones religiosas	382
5.3.3. Disponibilidad de redes: Asociaciones y organizaciones	383
5.3.3.1. Conferencia Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA)	388
5.3.3.2. Escuelas Católicas: Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Centros Católicos y la Confederación de Centros de Educación y Gestión (FERE-CECA y EyG)	394
5.3.3.3. Foro Español de la Familia.....	402
5.3.3.4. Profesionales por la Ética y las oportunidades discursivas.....	411
5.3.3.5. HazteOír y la ampliación de las oportunidades discursivas del movimiento contra la EpC.....	427
5.3.3.6. Un problema para los laicos católicos: La supuesta infiltración en las organizaciones católicas de miembros de la Organización Nacional El Yunque	432
5.3.4. El papel de los intelectuales y personalidades del ámbito educativo, cultural y mediático en la movilización católica.....	443
5.3.4.1. Agapito Maestre Sánchez	444
5.3.4.2. Gabriel Albiac Lópiz	445
5.3.4.3. María Rosa de la Cierva y de Hoces.....	446
5.3.4.4. Fernando Fernández Méndez de Andrés.....	446
5.3.4.5. José Luis González Quirós	447
5.3.4.6. Carmen Martínez Castro	448
5.3.5. Partido Popular	449
5.4. Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.....	468
5.4.1. Estructura de oportunidades políticas	469
5.4.2. Estructura y coordinación de la movilización: los recursos.....	473
5.4.3. Tipo de acción colectiva y su dinámica	485
5.4.3.1. Otros repertorios de acción	488
5.4.4. Marcos ideológico-culturales.....	519
5.5. Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid.....	532
5.5.1. Castilla-La Mancha.....	533
5.5.2. Castilla y León.....	543
5.5.3. Comunidad de Madrid	555

6. IMPACTO DE LA MOVILIZACIÓN CONTRA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS LIBROS DE TEXTO	563
6.1. Introducción	563
6.2. Editoriales utilizadas por los centros educativos para el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.....	564
6.2.1. El caso de Castilla-La Mancha	564
6.2.2. El caso de Castilla y León	573
6.2.3. El caso de la Comunidad de Madrid.....	583
6.3. Análisis del discurso de los libros de texto utilizados por los centros educativos para impartir el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	594
6.3.1. El caso de Castilla-La Mancha	595
6.3.1.1. Libros de texto utilizados en 5º de Educación Primaria	595
6.3.1.1.1. Libro de texto del Grupo Editorial Santillana.....	596
6.3.1.1.1.1. Presentación del libro de texto.....	596
6.3.1.1.1.2. Análisis de contenidos conflictivos: Identidad personal, educación afectivo-emocional, orientación afectivo-sexual, sexualidad, familia y matrimonio, relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y Derechos Humanos	601
6.3.1.1.1.3. Conclusiones.....	605
6.3.1.1.2. Libro de texto del Grupo Editorial SM.....	607
6.3.1.1.2.1. Presentación del libro de texto.....	607
6.3.1.1.2.2. Análisis de contenidos conflictivos: Identidad personal, educación afectivo-emocional, orientación afectivo-sexual, sexualidad, familia y matrimonio, relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y Derechos Humanos	614
6.3.1.1.2.3. Conclusiones.....	619
6.3.1.2. Libros de texto utilizados en 2º de Educación Secundaria	621
6.3.1.2.1. Libro de texto del Grupo Editorial SM.....	621
6.3.1.2.1.1. Presentación del libro de texto.....	621
6.3.1.2.1.2. Análisis de contenidos conflictivos: Identidad personal, educación afectivo-emocional, orientación afectivo-sexual, sexualidad, familia y matrimonio, relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y Derechos Humanos	625
6.3.1.2.1.3. Conclusiones.....	638
6.3.1.3. Libros de texto utilizados en 4º de Educación Secundaria	639
6.3.1.3.1. Libro de texto de la Editorial Oxford University Press	639
6.3.1.3.1.1. Presentación del libro de texto.....	639

6.3.1.3.1.2. Análisis de contenidos conflictivos: Identidad personal, educación afectivo-emocional, orientación afectivo-sexual, sexualidad, familia y matrimonio, relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y Derechos Humanos	644
6.3.1.3.1.3. Conclusiones.....	652
6.3.1.3.2. Libro de texto del Grupo Editorial SM.....	653
6.3.1.3.2.1. Presentación del libro de texto.....	653
6.3.1.3.2.2. Análisis de contenidos conflictivos: Identidad personal, educación afectivo-emocional, orientación afectivo-sexual, sexualidad, familia y matrimonio, relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y Derechos Humanos	656
6.3.1.3.2.3. Conclusiones.....	668
6.3.2. El caso de Castilla y León	669
6.3.2.1. Libros de texto utilizados en 5º de Educación Primaria	670
6.3.2.1.1. Libro de texto del Grupo Editorial Anaya	670
6.3.2.1.1.1. Presentación del libro de texto.....	672
6.3.2.1.1.2. Análisis de contenidos conflictivos: Identidad personal, educación afectivo-emocional, orientación afectivo-sexual, sexualidad, familia y matrimonio, relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y Derechos Humanos	675
6.3.2.1.1.3. Conclusiones.....	679
6.3.2.1.2. Libro de texto del Grupo Editorial SM.....	679
6.3.2.2. Libros de texto utilizados en 2º de Educación Secundaria	680
6.3.2.2.1. Libro de texto del Grupo Editorial SM.....	680
6.3.2.3. Libros de texto utilizados en 4º de Educación Secundaria	680
6.3.2.3.1. Libro de texto del Grupo Editorial Santillana.....	680
6.3.2.3.1.1. Presentación del libro de texto.....	680
6.3.2.3.1.2. Análisis de contenidos conflictivos: Identidad personal, educación afectivo-emocional, orientación afectivo-sexual, sexualidad, familia y matrimonio, relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y Derechos Humanos	685
6.3.2.3.1.3. Conclusiones.....	696
6.3.2.3.2. Libro de texto del Grupo Editorial SM.....	697
6.3.3. El caso de la Comunidad de Madrid	697
6.3.3.1. Libros de texto utilizados en 5º de Educación Primaria	697
6.3.3.1.1. Libro de texto del Grupo Editorial SM.....	697
6.3.3.2. Libros de texto utilizados en 2º de Educación Secundaria	697
6.3.3.2.1. Libro de texto de la Editorial Oxford University Press	698
6.3.3.2.1.1. Presentación del libro de texto.....	698

6.3.3.2.1.2. Análisis de contenidos conflictivos: Identidad personal, educación afectivo-emocional, orientación afectivo-sexual, sexualidad, familia y matrimonio, relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y Derechos Humanos	700
6.3.3.2.1.3. Conclusiones.....	709
6.3.3.2.2. Libro de texto del grupo Editorial SM.....	709
6.3.3.3. Libros de texto utilizados en 4º de Educación Secundaria.....	710
6.3.3.3.1. Libro de texto de la Editorial Oxford University Press	710
6.3.3.3.2. Libro de texto del Grupo Editorial SM.....	710

7. AGENTES POLÍTICOS, RELIGIOSOS, EDUCATIVOS, SOCIOCULTURALES Y MEDIÁTICOS DEFENSORES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS: CONTRAMOVILIZACIÓN Y SITUACIÓN PRESENTE.....711

7.1. Introducción	711
7.2. Partidarios de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	712
7.2.1. Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero	712
7.2.2. Partidos políticos: el caso de Izquierda Unida.....	716
7.2.3. Sectores religiosos	718
7.2.3.1. Grupo Federal Cristianos Socialistas	718
7.2.3.2. Federación de Entidades Religiosas Islámicas (FEERI)	719
7.2.3.3. Olegario González de Cardedal	720
7.2.4. Asociaciones, entidades y organizaciones educativas y socioculturales.....	721
7.2.4.1. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).....	721
7.2.4.2. Liga Española para la Educación y la Cultura Popular y la Fundación Educativa y Asistencial CIVES	723
7.2.4.3. Movimientos de Renovación Pedagógica	725
7.2.4.4. Demandas y expectativas feministas.....	726
7.2.4.5. El apoyo de los colectivos homosexuales	728
7.2.5. Los sindicatos de Educación FETE-UGT, FE-CCOO y STES-I piden un reforzamiento de la perspectiva de género	729
7.2.6. Intelectuales y personalidades del ámbito educativo, sociocultural y mediático	731
7.2.6.1. Luis María Cifuentes Pérez subraya la necesidad de EpC para construir la Democracia	731
7.2.6.2. Baltasar Garzón Real y la disconformidad con las sentencias judiciales desfavorables a EpC.....	733
7.2.6.3. Fernando Fernández-Savater Martín denuncia la composición de aulas y púlpito	735

7.2.6.4. Lidia Falcón O'Neill y la perspectiva de una "Educación para el Machismo"	737
7.3. Reacción ante la eliminación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de los planes de estudio	738
8. CONCLUSIONES	747
ANEXOS.....	765
- Anexo 1: Contexto Escolar Europeo (2004-2005). Enfoques de Educación para la Ciudadanía como se especifica en el Plan de Estudios de Primaria, Educación Secundaria Inferior y Educación Secundaria Superior.	765
- Anexo 2: Contexto Escolar Europeo (2010-2011).....	767
- Anexo 2.1: Oferta de una asignatura obligatoria centrada en elementos de Educación para la Ciudadanía	767
- Anexo 2.2: El enfoque transversal de la Educación para la Ciudadanía en los currículos nacionales.....	767
- Anexo 2.3: Educación para la Ciudadanía como asignatura diferenciada o integrada en otras disciplinas, por edades	768
- Anexo 3: Centros escolares y objeción de conciencia.....	769
- Anexo 3.1: Colegios que facilitaban o promovían la objeción de conciencia.....	769
- Anexo 3.2: Colegios que, aún sin incitar a la objeción de conciencia, no ponían trabas a ella.....	773
- Anexo 3.3: Colegios que no recomendaban la objeción de conciencia	777
- Anexo 4: Comunicado de los miembros de la Junta Directiva de <i>España Educa en Libertad</i> (Federación de plataformas de padres objetores) por el que se desvinculan a título personal de Profesionales por la Ética tras conocer que está relacionada con una asociación secreta. Puesto que el comunicado fue hecho público en Redes no oculto el nombre de los firmantes. 1 de abril de 2010.....	779
- Anexo 5: Número de declaraciones de objeción de conciencia al área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos por comunidades autónomas, 2009.....	781
- Anexo 6: Algunos de los referentes y símbolos más utilizados por el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	783
BIBLIOGRAFÍA	791
FUENTES	823
HEMEROTECAS, ARCHIVOS Y PORTALES WEB DE LAS CONSEJERÍAS DE EDUCACIÓN	875

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dedicar estas líneas a dar las gracias a todas las personas que de una u otra forma me han ayudado y animado durante todo este tiempo.

Han sido años de muchísimo trabajo, años en los que he aprendido muchas cosas, años en los que he conocido a grandes profesionales y, aun si cabe, mejores personas. Es cierto que ha habido momentos de estrés, de complicaciones, de soledad y de muchas dudas e incertidumbre, pero, sinceramente, han sido años que no cambiaría por nada. Creo no equivocarme si digo que he crecido como persona, y eso se ha debido en gran parte por los excelentes compañeros y compañeras de viaje que han estado a mi lado. Esta investigación no podría haberse realizado sin su complicidad y su incondicional apoyo.

En primer lugar quisiera dar las gracias a mi familia por haberme enseñado la importancia del trabajo, del sacrificio, de la honestidad y de mantener siempre la esperanza y la ilusión. Sus palabras de aliento y consejos han sido muy importantes para mí durante estos años, sobre todo en la fase final de este trabajo. Igualmente me gustaría agradecer a Vicente su enorme confianza en mí. A pesar de los momentos difíciles él siempre ha conseguido sacarme una sonrisa y me ha ayudado a encontrar las fuerzas necesarias para continuar adelante, repasando conmigo muchas de las páginas de esta Tesis. Sin lugar a dudas es el mejor compañero de viaje que pueda existir.

De manera muy especial quisiera expresar mi admiración y gratitud a Esther Martínez Quinteiro por su cercanía, amabilidad, sinceridad, dedicación y gran capacidad de trabajo. Ha sido y es una gran maestra y amiga que desde el principio me ha orientado y aconsejado, ayudándome a crecer y a madurar tanto en el ámbito personal como profesional.

Hay maestros/as que siempre dejan una pequeña huella y un grato recuerdo en nosotros/as por los contenidos que nos enseñan y, sobre todo, por los importantes valores, tales como la constancia, el esfuerzo y la bondad, que nos transmiten. En mi caso me siento enormemente dichosa porque a lo largo de toda mi formación he conocido y he contado con el ejemplo y el apoyo de grandes profesionales. Cada uno/a, a su manera, ha dejado un pequeño poso que me ha ayudado a ampliar mis conocimientos y, en parte, gracias a ellos/as he conseguido llegar hasta este momento, por eso, ¡muchísimas gracias!

Durante estos años he tenido la gran suerte de poder aprender y trabajar con personas brillantísimas que poquito a poco, con su ejemplo, sus gestos y sus consejos se han convertido en amigas y amigos muy importantes para mí a los que aprecio y admiro muchísimo. Mil gracias a Conchi, Mari Paz, Pedro, Santiago y Ana Cláudia.

Del mismo modo quiero dar las gracias a todo el equipo que compone el Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad de Salamanca (CEMUSA), Josefina, Pilar, José Antonio, Juan Antonio, Elena, etc., y del Centro de Estudios Brasileños (CEB), especialmente a Esther, Elisa y Vicente. Me gustaría extender este agradecimiento al Instituto Complutense de Estudios Jurídicos Críticos (ICEJC) de la Universidad Complutense de Madrid, de manera muy especial a Jesús Lima, al equipo de Derechos Humanos de la Universidad Portucalense de Oporto, principalmente a Daniela, Maria Manuela y Dora, y al Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Valladolid dirigido por Javier García.

Agradecimientos

El tiempo que disfrute en Drammen (Noruega) no sólo pude conocer una nueva cultura y nuevas líneas de investigación sino que también pude compartir mi tiempo con personas de una bondad incalculable que me hicieron sentir como en casa y a las que nunca podré agradecer suficientemente que intercambiaron conmigo sus conocimientos y su amabilidad. Por esta razón deseo darles las gracias a Audrey Osler y Lena Lybaek (mis tutoras durante la estancia de investigación), así como a Hein Lindquist, Heidi Biseth, Yuka Kitayama, Li Liu y demás equipo del Departamento de Derechos Humanos, Ética y Diversidad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Buskerud and Vestfold University College.

También me gustaría dar las gracias al personal de los diferentes servicios de hemerotecas, archivos y Consejerías de Educación consultados, así como de la Oficina de Justificación de la Difusión, por su gran profesionalidad y por su agradable trato. A pesar del muchísimo trabajo que les di no dudaron en ayudarme en todo lo que pudieron y en facilitarme los diversos trámites.

Asimismo, quiero hacer constar mi gratitud a la Facultad de Geografía e Historia y al Departamento de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea de la Universidad de Salamanca, destacando el eficaz trabajo que realiza el diverso personal del que dispone esta Universidad. De forma más personal me gustaría dar las gracias a Yolanda, Amparo, Araceli, Maite y María José por su enorme paciencia y su gran ayuda, explicándome y aconsejándome sobre trámites y aspectos burocráticos.

Mis amigos y amigas de la infancia y la juventud también han jugado un papel muy importante, muchas veces aún sin saberlo y otras revisando y comentando conmigo partes de esta Tesis. Por esa razón me gustaría decirles, especialmente a Alicia R., Marco, Rosa, Luisa, Irene, Tamara, Helena, Pilar, María, Nerea, Silvia, Gloria, María José, Laura, Sara, Olga, Verónica, Úrsula, Alicia A. y Mariate, lo importantes que son y agradecerles, a pesar de mis ausencias y de repetir constantemente frases como “me gustaría pero no puedo”, “quizás a la próxima”, “lo dejamos para otro momento”, “lo siento pero no tengo tiempo”, etc., que siempre hayan estado ahí demostrándome su enorme paciencia y su gran cariño.

Por supuesto me gustaría dar las gracias a aquellas personas que comenzaron siendo compañeros y compañeras de Departamento y se han convertido en grandes e importantes amigos y amigas (Alicia, Carlos Arnulfo, Constanza, María G., Aurelio, Chimo, María P., Lucía, Fer, Isaac, Álvaro, Jorge, Gustavo, Carlos, Raúl, Francisco y Jínjīng). Todos ellos son grandes profesionales que aman su trabajo. Me siento afortunada de haberlos conocido, de haber compartido con ellos estos años y de haber aprendido a su lado. Muchas gracias por los consejos, por las sonrisas de complicidad y por esos cafés en los que soñábamos con la posibilidad de un mundo mejor.

He de reconocer que he disfrutado muchísimo de poder dar clase durante estos últimos años y de intercambiar conocimientos con alumnos y alumnas brillantes, algunas hoy día buenas compañeras y amigas, como por ejemplo Paula, Itziar o Alma. He aprendido muchísimo de su dedicación y su vitalidad.

Por último, me gustaría agradecer el apoyo financiero recibido de la Universidad de Salamanca por medio de una Ayuda para la Formación de Personal Investigador y de la concesión de una Ayuda para la Movilidad del Personal Investigador.

¡Muchas gracias!

RESUMEN

Esta Tesis Doctoral, realizada desde el enfoque de los Derechos Humanos, la perspectiva de género, la historia comparada y la teoría actual de los movimientos sociales, investiga las razones nacionales e internacionales de la creación e implementación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el sistema educativo español durante el Gobierno socialista de Rodríguez Zapatero, así como las reacciones frente a la misma, ilustrándolas con las generadas en Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid (elegidas por su condición de comunidades autónomas de signo político opuesto y de diferente nivel de religiosidad social).

Se estudia la movilización de los activistas católicos laicos neoconservadores alentada por la jerarquía eclesiástica y los papas Juan Pablo II y Benedicto XVI, en el marco de la plural confrontación entre Iglesia y Estado vivida en España en esta etapa. Se subraya que la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos tiene componentes tanto discursivos como emocionales y tanto locales como transnacionales, estos últimos aportados por el choque entre el discurso de las organizaciones internacionales y el discurso laico de Rodríguez Zapatero, con el discurso neoevangelizador de la Santa Sede secundado por la Conferencia Episcopal Española, un discurso destinado a hacer frente al avance de la perspectiva de género que actualmente permea la ONU y al progreso del laicismo en los viejos bastiones del cristianismo, como España.

Se comprueba el efectivo impacto que tal proceso movilizador ha producido en las políticas educativas nacionales y comunitarias, en los contenidos de los libros de texto, en las respuestas de la Administración Pública a las demandas educativas de la ONU, el Consejo de Europa y la UE y, en suma, en el déficit de formación democrática de los ciudadanos.

Palabras clave: Educación para la Ciudadanía, Derechos Humanos, perspectiva de género, movimientos sociales, laicismo.

ABSTRACT

This Doctoral Thesis, made from the perspective of Human Rights, the gender perspective, the comparative history and the current theory of social movements, investigates the national and international reasons for the creation and implementation of Education for Citizenship and Human Rights in the Spanish educational system during Rodríguez Zapatero's socialist Government, as well as the reactions to the same, illustrating them with those generated in Castile-La Mancha, Castile and León and Madrid (chosen for their condition of autonomous communities of diverse political signs and different level of social religiousness).

By the same token, it is studied the mobilization of neoconservative Catholic lay activists encouraged by the ecclesiastical hierarchy and the Popes John Paul II and Benedict XVI, within the framework of the plural confrontation between Church and State lived in Spain in this stage. It underlines that the mobilization against Education for Citizenship and Human Rights has emotional and discursive together with local and transnational components, these latter provided by the clash between the discourse of international organizations and Rodríguez Zapatero's secular position with the neo-evangelizer discourse of the Holy See supported by the Spanish Episcopal Conference. Discourse, the latter, destined to face up to the advancement of the gender perspective which permeates the UN currently and the progress of laicism in the old bastions of Christianity, such as Spain.

It is checked the effective impact that such mobilizing process has produced in Community and national education policies, in the contents of textbooks, in the responses of the public administration to the educational demands on the part of the UN, the Council of Europe and the EU and in short, on the deficit of democratic education given to the citizenship.

Keywords: Education for Citizenship, Human Rights, gender perspective, social movements, laicism

1. INTRODUCCIÓN

“La historia de la educación, sea cual sea el sector concreto que se tome en cuenta, no puede permanecer aislada de otros contextos en los cuales cabe insertarla, formando plenamente parte de los objetos y campos de estudio de la historia social y cultural, tal y como ha venido desarrollándose últimamente. Del mismo modo, la perspectiva del género (...) ya no puede ser ignorada”¹.

Tema de investigación y razones de su elección

El tema de esta investigación es el proceso de creación y aplicación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el sistema educativo español. A la hora de estudiarlo se ha prestado una atención destacada al estudio de la movilización, no exenta de connotaciones ideológicas, religiosas y políticas, que ha tenido lugar contra la implementación de dicha educación, examinando el impacto que tal proceso movilizador ha producido en las consiguientes políticas educativas y en los libros de texto y observando, de forma más detallada, los casos de Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid.

Las razones de elegir esta temática se deben a su actualidad y a su trascendencia histórica, político-ideológica, social, jurídica, filosófica, educativa y mediática, pues tal y como manifiesta Agustín Escolano Benito, excatedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Valladolid, Presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación (1995-2000) y Director del Centro Internacional de Cultura Escolar (CEINCE):

La revolución historiográfica de nuestro tiempo intenta vincular la investigación histórica al presente, de tal suerte que nuestra disciplina, lejos de abandonarse a la erudición estéril o a la frívola curiosidad, se define como una *historia problema*, comprometida en el esclarecimiento de los temas que afectan al mundo de hoy y que trata de recuperar el pasado desde las expectativas contemporáneas².

¹ Jean-Louis GUEREÑA, Julio RUIZ BERRIO, Alejandro TIANA FERRER, *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los S. XIX y XX*, Madrid: Ministerio de Educación, 2010, pág.: 29.

² Agustín ESCOLANO BENITO, “La historiografía educativa: tendencias generales” en Narciso DE GABRIEL y Antonio VIÑAO FRAGO, (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona: Ronsel, 1997, pág.: 66.

Importancia y relevancia científica

El interés científico de la investigación radica en su carácter interdisciplinar, en sintonía con el actual giro teórico que experimenta la historiografía actual. Así, en palabras de Julio Ruiz Berrio, quien ha sido Catedrático de Historia de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid, “en la explicación histórica son muchos los saberes que pueden ayudar a la construcción de la historia, entre otras razones porque sus causas son muchas y muy completas”³.

La importancia del estudio se halla en la trascendencia histórica, político-ideológica y educativa que Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos puede ejercer en la formación cívica, moral, social y personal de los jóvenes y en la construcción de un modelo de ciudadanía supranacional, garante de los principios democráticos y los Derechos Humanos.

Del mismo modo, es extremadamente relevante el análisis que se ha realizado del enfrentamiento entre partidarios y detractores de este modelo educativo. Enfrentamiento que generó una significativa confrontación religioso-política y una notoria movilización de tendencia neoconservadora y neotradicionalista católica, incluso podría decirse teoconservadora⁴, que, alejándose de las recomendaciones del Consejo de Europa y del Discurso Internacional de los Derechos Humanos, entendió que esta educación era una interferencia estatal que imponía el laicismo, el relativismo moral, el positivismo jurídico, la ideología de género y que vulneraba el derecho de los padres a que sus hijos recibieran la formación moral y en valores que estuviera de acuerdo con sus propias convicciones. Por ello, utilizaron diferentes repertorios de acción que, en la gran mayoría de los casos, servían para llamar a la

³ Julio RUIZ BERRIO, “El método histórico en la investigación histórico-educativa” en N. DE GABRIEL y A. VIÑAO FRAGO, (eds.), *La investigación histórico-educativa*, pág.: 137.

⁴ Término acuñado en el mundo anglosajón que ha empezado a utilizarse en España principalmente durante la última década para referirse a aquellos sectores de la derecha política y de la Iglesia católica que intentan imponer, desde un enfoque neotradicionalista, la doctrina social de la Iglesia en los diversos ámbitos socioculturales y en las leyes y políticas a aplicar. Véase: Carlos GARCÍA DE ANDOIN, “Cristianismo y laicidad cara a cara”, *Iglesia Viva*, 221 (2005) págs.: 52-54; José Luis BARBERÍA, “Los ‘teocons’ se hacen con el mando en la Iglesia”, *elpais.com*, 30 de diciembre de 2007 < http://elpais.com/diario/2007/12/30/espana/1198969207_850215.html > [consultado: 27 mayo 2012]; Elías DÍAZ GARCÍA, “Neocons y teocons: dos fundamentalismos en coalición”, *Sistema: Revista de Ciencias Sociales*, 200 (2007), págs.: 3-15; Elías DÍAZ GARCÍA, “Neocons y teocons: Fundamentalismo versus democracia” en Antonio RIVERA GARCÍA y José Luis VILLACAÑAS, (eds.), *Ensayos sobre historia del pensamiento español. Homenaje a José Luis Abellán*, Murcia: Universidad de Murcia, 2012, págs.: 219-242; Eduardo MONTAGUT, “El teoconservadurismo”, *Publicoscopia*, 14 de agosto de 2015, <<http://linkis.com/JccUS>> [consultado: 12 septiembre 2015].

desobediencia civil contra esta educación, buscando eliminarla de los planes de estudios o, al menos, aspirando a conseguir se les reconociera el derecho de objeción de conciencia a ella.

Estado de la cuestión

El tema ha sido estudiado, desde diferentes perspectivas, por prestigiosos intelectuales del panorama nacional e internacional, abriendo diversas líneas de investigación que han centrado su mayor difusión a partir de 2007. Igualmente, no debe pasarse por alto que durante las dos últimas décadas se ha incrementado el interés de los investigadores por las políticas educativas cívico-democráticas, en sintonía con la creación de una política educativa europea y con la revisión del concepto de ciudadanía⁵.

En este sentido, a continuación se recogerán algunas de las más significativas investigaciones y aportaciones jurídico-éticas, filosófico-políticas, sociológico-religiosas, de género, histórico-educativas y periodísticas que diversos especialistas han desarrollado sobre el tema de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, tanto desde posturas favorables como contrarias a su implementación.

El Catedrático de Filosofía del Derecho en la Universidad Carlos III de Madrid, miembro del Partido Socialista Obrero Español y uno de los siete padres de la Constitución española de 1978, Gregorio Peces-Barba⁶, abordó la cuestión

⁵ José Antonio GARCÍA SUÁREZ, *Política Educativa Comunitaria. Educación e integración europea*, Barcelona: Boixareu, 1991; Fernando BÁRCENA, Fernando GIL y Gonzalo JOVER, “Los valores de la dimensión europea en la educación. La política educativa de la Comunidad y el reto de la construcción de una ciudadanía europea”, *Revista Complutense de Educación*, Vol. 5, 1 (1994), págs.: 9-43; Raúl URZÚA y Manuel DE PUELLES BENÍTEZ, “Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos”, *Revista iberoamericana de educación*, 12 (1996), pág.: 107-136; Miguel Anxo SANTOS REGO, (ed.), *Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht*, Santiago de Compostela: EGAP/Xunta de Galicia, 1997; Alejandro MAYORDOMO, *El aprendizaje cívico*, Barcelona: Ariel, 1998; Antonio MOLERO PINTADO, “Política y educación en la Unión Europea: un proyecto emergente”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 178-179 (1999), págs.: 243-259; Félix ETXEBERRIA, *Políticas educativas en la Unión Europea*, Barcelona: Ariel, 2000; José GIMENO SACRISTÁN, *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*, Madrid: Morata, 2002; y Fernando GIL y Gonzalo JOVER, “La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano”, *Revista de Educación*, vol. extraordinario (2003), págs.:109-129.

⁶ Gregorio Peces-Barba Martínez también es miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y ha sido Rector, hasta 2007, de la Universidad Carlos III. Asimismo, es de destacar que en 1963 participó en la fundación de la Revista Cuadernos para el Diálogo y ha sido Presidente de la Sociedad Española de Filosofía Jurídica y Social y Secretario General y Director del Instituto de

planteada desde una perspectiva jurídico-ética. Peces-Barba diferenció entre una ética pública, incluida por esta educación y concerniente a la labor del Estado y a la transmisión del pensamiento democrático y constitucional de la modernidad, y una ética privada, igual de importante que la ética pública pero vinculada al derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que este acorde a sus convicciones y, por tanto, relacionada con las conductas personales sobre la salvación, el bien o el mal, la felicidad o la virtud. Las conclusiones de su trabajo, muy críticas con la actitud de la Iglesia católica al respecto, sirvieron para respaldar las argumentaciones del Gobierno socialista en materia educativa⁷.

Dionisio Llamazares Fernández, Catedrático de Derecho Eclesiástico del Estado en la Universidad Complutense de Madrid⁸, centró su investigación sobre Educación para la Ciudadanía considerando tan necesaria la ética pública como la ética privada para el desarrollo de la personalidad humana. Llamazares Fernández trató de demostrar como los argumentos favorables a la objeción de conciencia contra esta educación respondían a prejuicios ideológicos que caían en una *contradictio in terminis*, pareciéndole tal la afirmación de la Iglesia católica “no hay democracia sin Dios, (...) la democracia sin Dios es la antesala de la dictadura y de la violación de los derechos humanos y (...) no hay moral sin Dios ni fuera de la religión”⁹. Para éste autor, las críticas de los sectores neoconservadores católicos a

Derechos Humanos de la Universidad Complutense de Madrid. Además, es miembro del Consejo de Redacción de las Revistas *Doxa* y *Ratio Iuris* y Director de la Revista *Derechos y Libertades* del Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III. Peces-Barba ha publicado varios libros y manuales, entre los que destacan *Curso de Derechos Fundamentales e Historia de los Derechos Fundamentales*. Por último, indicar que se encuadra dentro de una tendencia político-ideológica republicana y laica y que fue Presidente del Congreso de los Diputados de 1982 a 1986, durante el Gobierno socialista de Felipe González.

⁷ Gregorio PECES-BARBA, *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*, Madrid: Espasa Calpe, 2007; Gregorio PECES-BARBA, “En torno a Educación para la Ciudadanía”, *elpais.com*, 17 de agosto de 2007 <http://elpais.com/diario/2007/08/07/opinion/1186437605_850215.html> [consultado: 4 abril 2008]

⁸ Llamazares Fernández también ha sido Presidente de la Sección Jurídica de la Sociedad Española de Ciencias de las Religiones y es Director de la Cátedra Fernando de los Ríos sobre Laicidad y Libertades Públicas de la Universidad Carlos III y Presidente de la Asociación Derecho, Laicidad y Libertades, así como Director y miembro fundador de la Revista *Laicidad y Libertades: Escritos Jurídicos* y, desde 2011, Presidente del Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid. Durante el Gobierno de Felipe González fue Director General de Asuntos Religiosos y Presidente, entre 1983 y 1987, de las Cortes de Castilla y León. Su tendencia ideológica se encuadra en el ámbito del laicismo y el socialismo.

⁹ Dionisio LLAMAZARES FERNÁNDEZ, *Educación para la ciudadanía democrática y objeción de conciencia*, Madrid: Dykinson, 2009, pág.: 32.

Educación para la Ciudadanía se han debido al rechazo a la secularización de la moral que este tipo de educación introduce¹⁰.

El profesor de Derecho Eclesiástico del Estado en la Facultad de Derecho de Extremadura, Rafael Valencia Candalija¹¹, abordó, desde un examen principalmente filosófico-jurídico, el proceso de implantación de esta educación en el sistema educativo español y el debate que ello ha generado, llamando la atención sobre la complejidad y diversidad de concepciones ideológico-jurídicas que, desde una absoluta falta de conexión, han encarado la problemática surgida en torno a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y la posibilidad de objetar a ella¹².

Adela Cortina, Catedrática de Ética y Filosofía Jurídica, Moral y Política en la Universidad de Valencia y Directora de la Fundación para la promoción de la Ética de los Negocios y las Organizaciones (ÉTNOR)¹³, lleva años estudiando el concepto de ciudadanía y su repercusión en diversos ámbitos sociales, como es el educativo. Ha construido una teoría de la ciudadanía global basada en unos valores comunes a través de los cuales nadie quede excluido, por tanto, para Cortina, de creencias cristianas, los valores ético-cívicos que puedan ser comúnmente aceptados y compartidos por todos son los que deberían caracterizar la educación cívica, siendo partidaria de una ciudadanía global basada en unos principios éticos compartidos que contemplen la igualdad de mujeres y hombres y los derechos de los homosexuales. Sus investigaciones valoraron positivamente la ética cívico-democrática que inspira los principios pedagógicos de Educación para la Ciudadanía, mostrándose a favor de

¹⁰ *Íbid* y Dionisio LLAMAZARES FERNÁNDEZ, “Educación para la Ciudadanía, laicidad y enseñanza de la religión” en *Laicidad y libertades: escritos jurídicos*, 6 (2006), págs.: 219-266.

¹¹ Sus líneas de investigación giran en torno al reconocimiento y protección del derecho a la libertad religiosa en el ámbito estatal y autonómico y tiene diversas publicaciones sobre el desarrollo de los Acuerdos de cooperación con las confesiones religiosas en materia de enseñanza, patrimonio histórico artístico y financiación.

¹² Rafael VALENCIA CANDALIJA, *La implantación de Educación para la Ciudadanía en el sistema educativo español*, Madrid: Dykinson, 2013.

¹³ En diciembre de 2008 pasó a ser la primera mujer miembro de la Real Academia de Ciencia Morales y Políticas. Es autora de diversas publicaciones y directora de proyectos de investigación sobre filosofía política y ética en sus aspectos de fundamentación y aplicación a la educación, la empresa, las biotecnologías y la medicina. Conviene indicar que Cortina defiende la racionalidad del ámbito práctico, el carácter universalista de la ética, la diferencia entre lo justo y lo bueno, un procedimiento legitimador de las normas y la fundamentación de la universalización de las normas correctas mediante el diálogo, vinculándose al procedimentalismo y a la ética discursiva.

una formación no sólo en contenidos sino que también ayude a educar en valores cívicos y habilidades que fomenten la justicia global¹⁴.

El socialista Victorino Mayoral Cortés¹⁵, Presidente de la Fundación Educativa y Asistencial CIVES, dedicada a desarrollar una educación ético-cívica que contribuya a desarrollar una ciudadanía plena en base a los valores democráticos y los Derechos Humanos, argumentó que Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos responde a las recomendaciones del Consejo de Europa de desarrollar una educación que contribuya a articular la convivencia plural, la cohesión, la integración y, por tanto, el respeto por los principios democráticos, evitando cualquier tipo de discriminación en una sociedad compleja.

Mayoral Cortés consideró que esta educación no ejerce ningún adoctrinamiento, ya que no es de derechas, ni de izquierdas, ni confesional, ni anticonfesional, sino inspirada en los valores cívicos constitucionales. Igualmente, sostuvo que esta educación no daña la libertad religiosa, ni la libertad de los padres para que sus hijos reciban la formación en base a las convicciones religiosas que ellos elijan, sino que las complementa, enriqueciendo el hecho religioso, porque en última instancia responde a los principios democráticos y los Derechos Humanos de una Estado aconfesional y plural.

Lo que Mayoral Cortés criticó es que se den privilegios a una determinada educación confesional porque entiende que eso es anticonstitucional y dificulta el avance democrático y la laicidad del Estado.

La idea que expuso una parte del colectivo católico de dar dos tipos de educación en valores y contenidos democráticos, una confesional católica y otra laica, la consideró una inconstitucionalidad porque entendió suponía la construcción de dos tipos de identidades cívico-democráticas, produciéndose una ruptura en el

¹⁴ Adela CORTINA, *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Oviedo: Ediciones Nobel, 2007. Ver también: Adela CORTINA, *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza Editorial, 1997 y Adela CORTINA, *Los ciudadanos como protagonistas*, Barcelona: Círculo de lectores, 1999.

¹⁵ Fue profesor y director del centro asociado de la UNED de Madrid y miembro del Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado. Desde 1975 está afiliado al PSOE, siendo Delegado Federal de Educación del PSOE de 1979 a 1989, Consejero de Presidencia y Trabajo y de Educación, Juventud y Deportes de la Junta de Extremadura de 1993 a 2000 y Diputado durante la II, III y IV legislatura (1982-1993). También ha sido el inspirador de la "Plataforma por una Sociedad Laica" y es Director de Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. Mayor Cortés, de tendencias socialistas y laicas, ha intervenido en diversas ocasiones a favor de la derogación de los acuerdos Iglesia-Estado.

imaginario colectivo social sobre los principios democráticos y constitucionales y los Derechos Humanos.

Por último, reprendió la carente educación en valores cívicos que ha venido experimentando nuestro sistema educativo, en comparación con otros países democráticos, y subrayó la necesidad de impartir una educación basada en un mínimo común ético-cívico, integrador y democrático, no confesional, ya que de ser confesional se produciría una situación de discriminación en una sociedad plural y global como es la española¹⁶.

Amnistía Internacional¹⁷ ha venido desarrollando una intensa labor en favor de la educación en Derechos Humanos en España. Esta organización, basándose en el Discurso Internacional de Derechos Humanos, aprobó la inclusión en el currículo educativo español de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. De igual forma, se mostró recelosa con las actuaciones que ciertos Gobiernos autonómicos, como el de Madrid, Valencia o Castilla y León¹⁸, dirigidos por el grupo político conservador y neoliberal del Partido Popular, desarrollaron para impedir la adecuación de los contenidos de esta educación a las recomendaciones del Plan de

¹⁶ Victorino MAYORAL CORTÉS, *Educación para la Ciudadanía 2: Argumentos para el debate*, Madrid: Fundación Educativa y Asistencial CIVES, 2006; Victorino MAYORAL CORTÉS, “Educación para la Ciudadanía” *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 41, 3, (2007) <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1797VictorinoMayoral.pdf>> [Consultado: 23 enero 2012] y Victorino MAYORAL CORTÉS, “Controversia española sobre Educación para la Ciudadanía”, *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 6 (2008), págs. 72-78.

¹⁷ Organización defensora de los Derechos Humanos. Fue fundada en 1961 por Peter Benenson, abogado británico. En 1977 recibió el premio Nobel de la Paz y en 1978 el Premio de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. En la actualidad es miembro consultivo de las Naciones Unidas y está presente en 150 países. En España su Presidente, desde 1997, es Esteban Beltrán Verdes. La organización cuenta con más de 72.000 socios y más de 2.000 activistas repartidos en 115 grupos locales o autonómicos en toda España, también dispone de una red de ciberactivistas y una red de acciones urgentes dedicadas, principalmente, a firmar peticiones y enviar cartas para presionar a los diversos poderes a respetar los Derechos Humanos. Las principales acciones de Amnistía Internacional están dedicadas a la investigación crítica, al activismo, a la protección y al asesoramiento y divulgación de los Derechos Humanos, dedicando una atención especial a la educación en ellos.

¹⁸ AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en España: Un paso correcto, un desarrollo insuficiente*, Madrid: Amnistía Internacional, 2008 <<http://www.es.amnesty.org/noticias/noticias/articulo/un-paso-correcto-un-desarrollo-insuficiente/>> [consultado: 21 enero 2012]

Acción de las Naciones Unidas en Educación en Derechos Humanos y a las del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática¹⁹.

No obstante, la organización también llamó la atención al Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011), pues, aunque destacó su labor a la hora de desarrollar este tipo de educación y hacerla cumplir, consideró que la Ley Orgánica de Educación de 2006 y las normas autonómicas que la desarrollaban²⁰ presentaban carencias en lo referente a la específica educación en Derechos Humanos, proponiéndole al Gobierno socialista medidas para mejorar su impartición y desarrollo²¹.

Rafael Díaz-Salazar, profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid y del Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación²², también se ocupó de estudiar la cuestión de Educación para la Ciudadanía desde un posicionamiento vinculado a la sociología de la religión, con posturas muy críticas hacia la objeción de conciencia a esta educación. Díaz-Salazar destacó, como problema de fondo, las relaciones que esta educación suscita entre el derecho, la moral y la religión, abordando un preciso e ingenioso análisis al respecto y defendiendo la necesidad de una educación moral y cívica, basada en el universalismo ético de los Derechos Humanos, para garantizar la consolidación de los sistemas democráticos. Igualmente, destacó la importancia de realizar una investigación sobre el rechazo, y la consiguiente objeción de conciencia alentada, que los neocons católicos han propiciado contra esta educación, examinando la vinculación existente entre las tesis ideológicas y las prácticas de acción colectiva, pues para Díaz-Salazar esta reacción puede deberse a un relanzamiento de formas premodernas de religiosidad y moral²³.

¹⁹ AMNISTÍA INTERNACIONAL, *A la cola de una Europa pobre en Educación en Derechos Humanos*, Madrid: Amnistía Internacional: 2008

<<http://www.es.amnesty.org/noticias/noticias/articulo/a-la-cola-de-una-europa-pobre-en-educacion-en-derechos-humanos/>> [consultado: 21 enero 2012]

²⁰ AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en España: Un paso correcto, un desarrollo insuficiente*.

²¹ *Ibid.*

²² Díaz-Salazar ha colaborado como profesor invitado en diversas Universidades de América Latina y es miembro del Consejo asesor de la Revista Internacional de Sociología. Sus líneas de investigación giran en torno a la sociología de la religión y a la sociología de las desigualdades internacionales.

²³ Rafael DÍAZ-SALAZAR, *Democracia laica y religión pública*, Madrid: Taurus, 2007 y Rafael DÍAZ-SALAZAR, “Ciudadanía plural y convivencia nacional. Lógicas internas de los detractores y defensores de la asignatura de Educación para la Ciudadanía” en José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ

El teólogo Juan José Tamayo, vinculado a la teología de la liberación²⁴, analizó de forma bastante favorable la impartición de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, considerando que es un buen medio para desarrollar una ciudadanía plural, cosmopolita, global y democrática. Tamayo criticó la irresponsabilidad de determinados sectores políticos, de tendencias neoconservadoras católicas, así como de la parte más reaccionaria y tradicionalista de la jerarquía eclesiástica, por llamar a la desobediencia civil y por comparar, de forma manipuladora, una educación regida por los principios democráticos con la Formación del Espíritu Nacional inspirada en valores dictatoriales franquistas. Del mismo modo, rechazó la decisión a la que el Gobierno socialista de Zapatero llegó con ciertas organizaciones católicas de adaptar, en sus centros, los contenidos de esta educación al ideario católico, pues consideró que con ello se producía su desnaturalización, corriendo el peligro de confesionalizarse, sometiendo la enseñanza de la Constitución y de las Leyes democráticas a la ideología religioso-católica. Por último, reclamó el carácter laico de este tipo de educación y la interrelación directa con todos los sectores de la sociedad para su correcto desarrollo²⁵.

En esta misma línea, el teólogo y ex-sacerdote claretiano, Benjamín Forcano²⁶, por medio de sus investigaciones y ensayos se mostró crítico con la reacción

(dir.) *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 2010, págs.: 61-72.

²⁴ Fundador y actual Secretario General de la Asociación de Teólogos Juan XXIII, de tendencia progresista. Se ha mostrado muy crítico con la jerarquía católica de los papados de Juan Pablo II y Benedicto XVI y con su modo de interpretar el Concilio Vaticano II. Defiende una mayor intervención de la mujer dentro de la Iglesia, rechazando que no sea tratada como sujeto de derechos morales. En la actualidad dirige la Cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones “Ignacio Ellacuría” de la Universidad Carlos III de Madrid y es Director de la colección “Religiones” de la Editorial Síntesis y de la colección “Religiones y Derechos Humanos” de la Editorial Dykinson. También es colaborador en varios medios de comunicación y miembro de la Sociedad Española de las Ciencias de la Religión (SECR), de la Junta Directiva de la Asociación Pro Derechos Humanos de España (APDH), del Consejo Asesor del IV Parlamento de las Religiones del Mundo (Barcelona, 2004), de la Junta Directiva de la Asociación para el Diálogo Interreligioso en Madrid (ADIM) y del Comité de Apoyo a la Asociación por la Tasación de las Transacciones financieras y por la Acción Ciudadana (ATTAC).

²⁵ Juan José TAMAYO ACOSTA, “¿Educación para la Ciudadanía?, Depende”, *atrio.org*, 16 de diciembre de 2007 < <http://2006.atrio.org/?p=1057> > [13 agosto 2013] y Juan José TAMAYO ACOSTA, “¿Qué Educación para la Ciudadanía?”, *Revista Pueblos*, 3 de enero de 2008 <<http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article741>> [consultado: 20 agosto 2013]

²⁶ Fue expulsado de la congregación en 1993. En 1983, el Cardenal Ratzinger abrió un proceso extraordinario contra Forcano por su libro “Nueva ética sexual”, cuya edición y difusión fue prohibida. Benjamín Forcano es miembro de la Asociación de Teólogos Juan XXIII e impulsor de la

producida en contra de esta educación y afirmó que su inclusión en el currículo educativo español no atenta contra la visión humanista cristiana, alegando que posiblemente lo que podía estar detrás de la fuerte oposición a esta educación es que con ella la Iglesia católica ve peligrar su protagonismo teológico y su autoridad temporal²⁷.

Rosa Cobo Bedía, teórica feminista y profesora de Sociología del Género en la Universidad de A Coruña²⁸, en la obra “Educar en la ciudadanía: perspectivas feministas”²⁹, justificó la implantación de esta educación desde una perspectiva de género multidisciplinar, indicando que Educación para la Ciudadanía es una forma crítica de afrontar la realidad social transformándola. Sus argumentaciones mostraban como este tipo de educación puede contribuir a eliminar las construcciones socioculturales que, aún hoy, potencian la desigualdad de género dificultando la plena ciudadanía de las mujeres en unas sociedades que se afirman democráticas y garantes de los Derechos Humanos³⁰.

Madeleine Arnot, profesora de Sociología de la Educación en la Universidad de Cambridge, Presidenta del Consejo de Redacción Ejecutivo de la *British Journal of Sociology of Education* y miembro del consejo de redacción de *International*

editorial Nueva Utopía. Se encuentra cercano a la teología de la liberación y defiende la idea de que desde Roma se quiere acabar con el Concilio Vaticano II. Critica el carácter antifeminista y homófobo de la Iglesia católica, así como el que algunos Obispos se vinculen abiertamente con las tesis políticas del Partido Popular. También aboga por una ciudadanía universal, un celibato opcional y una mayor libertad religiosa.

²⁷ Benjamín FORCANO, *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: una propuesta educativa acorde con una visión humanista Cristiana*, Madrid: Nueva Utopía, 2007.

²⁸ Cobo Bedía fundó y fue la primera Directora, entre 2000 y 2003, del Seminario de Estudios Feministas de la Universidad de A Coruña y dirigió el Máster sobre Género y Políticas de Igualdad de dicha Universidad, de 2005 a 2008. También ha sido miembro del Equipo Asesor de la Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de Educación y Ciencia y asesora, durante el 2008, del Ministerio de Igualdad. Actualmente es Directora del Centro de Estudios de Género y Feministas de la Universidad de A Coruña. Algunas de sus publicaciones más significativas son: *Las mujeres españolas: lo privado y lo público*, *Fundamento del patriarcado moderno*, *Jean Jacques Rousseau e Interculturalidad*, *feminismo y educación*.

²⁹ En la elaboración de esta obra también participaron Cristina Justo Suárez, Luisa Posada Kubissa, Alicia Miyares, Ana Sánchez Bello, Ana Iglesias Galdo y Pilar Ballarín.

³⁰ Rosa COBO BEDÍA, “Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía” en Rosa COBO BEDÍA, (ed.), *Educar en la ciudadanía: perspectivas feministas*, Madrid: Los Libros de la Catarata, 2008, págs.: 19-52.

Studies in Sociology of Education (Reino Unido)³¹, consecuente con los cambios acaecidos en el S.XXI, examinó, en la obra “Coeducando para una ciudadanía en igualdad”³², la necesidad de impulsar una nueva educación ético-cívica que prepare para una ciudadanía global que tenga en cuenta la perspectiva de género. Una parte del análisis lo dirigió a investigar cómo la educación cívico-democrática está implantándose en Reino Unido, por medio de la versión inglesa de Educación para la Ciudadanía, constatando que se produce un olvido significativo de la cuestión de género. Su investigación ofreció conclusiones prácticas para transformar esta educación en una auténtica educación para la ciudadanía global consecuente con la perspectiva de género. Incluso se indicaron estrategias que las mujeres pueden aportar para hacer frente a los actuales problemas universales. Problemas que suelen presentarse alejados de las cuestiones de género pero que están estrechamente ligados a ellas³³.

La profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Jaén, Matilde Peinado Rodríguez³⁴, fue muy crítica con los sectores contrarios a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. También cuestionó las acusaciones vertidas contra la profesionalidad de los docentes a la hora de impartir esta educación. Peinado Rodríguez defendió el trabajo conjunto de la escuela, la familia y los movimientos sociales, entre otras instancias, para promover la formación cívico-democrática. Su análisis señaló que los prejuicios psicológicos, sociales y culturales arraigados en la sociedad española sobre el tema de la sexualidad son el verdadero desencadenante de la problemática y evidenció que algunos manuales abordaban, desde un enfoque muy tenue, los contenidos afectivo-sexuales o la perspectiva de género³⁵.

³¹ Las investigaciones de Madeleine Arnot son conocidas internacionalmente por su trabajo en la teoría de la reproducción sociocultural y su uso de la teoría de la pedagogía de Bernstein en relación con el género y la educación.

³² Con la colaboración de Jo-Anne Dillabough, Helena Araújo, Kiki Deliyanni, Gabrielle Ivinson, Amparo Tomé, Patrick Brindle y Harriet Marsall.

³³ Madeleine ARNOT, *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*, Madrid: Morata, 2009.

³⁴ Peinado Rodríguez es actualmente la Directora de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Jaén. Está especializada, fundamentalmente, en temas relativos a la educación de las mujeres desde un enfoque de género.

³⁵ Matilde PEINADO RODRÍGUEZ, “Educación para la ciudadanía ¿Pensar la homosexualidad en clave educativa?”, *Revista de Antropología Experimental*, 7 (2007), págs.: 185-204; Matilde PEINADO RODRÍGUEZ, “En torno a la asignatura <<Educación para la Ciudadanía>>: Balance de una polémica (2007-2011)”, *Revista de Antropología Experimental*, 12 (2012), págs.: 277-286 y

Desde una perspectiva histórico-educativa, Antonio Bolívar Botia, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada³⁶, trató de justificar la presencia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos como medio de educar ciudadanos desde la cohesión social, favoreciendo el intercambio cultural que permita compartir valores comunes, por encima de las particularidades, sin negar las diferencias culturales. Bolívar destacó la necesidad de implicar a todos los agentes sociales en la difusión de la formación cívico-democrática, ya que afirmó que no se trata sólo de contenidos y valores curriculares, sino también de una forma de vida que requiere el ejercicio práctico de los principios democráticos³⁷.

Audrey Osler, Directora fundadora del Centre for Citizenship and Human Rights Education (CCHRE) de la Universidad de Leeds (Reino Unido)³⁸, y Hugh Starkey, profesor de Ciudadanía y Educación en Derechos Humanos en el Institute of

Matilde PEINADO RODRÍGUEZ, “Educación para la ciudadanía: una reflexión desde lo efímero (2007-2013)”, *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales*, 75 (2013), págs.: 25-32

³⁶ Sus líneas de investigación versan sobre la Educación para la Ciudadanía, la Innovación y el desarrollo curricular, la Formación del profesorado o la Investigación biográfico-narrativa. Ha participado como investigador principal en varios Proyectos I+D+I, financiados por el Ministerio de Educación y Cultura y por la Junta de Andalucía. Es Patrono de la Fundación Educativa y Asistencial Cives de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y Director de la Revista Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Grupo FORCE de la Universidad de Granada. También colabora como miembro del Consejo de Redacción de la revista de educación del Ministerio de Educación y Cultura y en la Red de Innovación Democrática “Proyecto Atlántida”, destinada a rescatar los valores democráticos de la educación y desarrollar experiencias de innovación en el currículum y la organización de los centros escolares.

³⁷ Antonio BOLÍVAR BOTIA, *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelona: GRAÓ, 2007.

³⁸ Es profesora de Educación en Buskerud and Vestfold University College, (Drammen, Noruega) y Profesora Emérita de Ciudadanía y Educación en Derechos Humanos en la Universidad de Leeds, (Reino Unido). Ha colaborado como profesora invitada en varias Universidades de Reino Unido, Estados Unidos y Asia oriental y ha recibido varios premios y reconocimientos a su trabajo de diferentes Universidades como, por ejemplo, Birkbeck Universidad de Londres (Reino Unido), la Universidad de Islandia (Islandia) o el Instituto de Hong Kong de Educación (China). Entre los diferentes proyectos de investigación en los que ha participado se puede destacar el proyecto transnacional CE Marco VI Examen de la ciudadanía y la educación intercultural en Dinamarca, Inglaterra, Portugal y España (2004-2007). Su trabajo docente e investigador lo compagina como consultora de varios organismos internacionales, entre ellos el Consejo de Europa, la Comisión Europea y la UNESCO, y como asesora de expertos para el Ministerio libanés de Educación. Igualmente, es miembro de INTERDEMOCRATE, una iniciativa de investigación y desarrollo a pequeña escala en la región autónoma del Kurdistán iraquí con el objetivo de abordar los derechos del niño y la educación para la ciudadanía democrática. Osler ha publicado más de 120 artículos científicos y 18 libros, con traducciones en mandarín, japonés y en varios idiomas europeos.

Education de University College London (Reino Unido)³⁹, son especialistas en Educación para la Ciudadanía Democrática y en Educación en Derechos Humanos. Osler y Starkey llevan décadas investigando cuestiones relativas a la educación cívico-democrática, examinando las razones y el proceso de aplicación de este tipo de educación en diferentes países e introduciendo recomendaciones para mejorar su impartición. Igualmente, parte de sus investigaciones se han preocupado por analizar cómo las formas de nacionalismo y de identidad operan, por medio de la educación, para incluir o excluir. Se puede afirmar que Osler y Starkey abogan por una educación cívico-democrática y en Derechos Humanos que sea capaz de superar las viejas ideas de ciudadanía nacional y aspire, por medio de un enfoque crítico-constructivo, a la construcción de una ciudadanía cosmopolita que garantice unos principios mínimos comunes que aseguren el desarrollo sostenible, el progreso social, la cohesión social y la paz⁴⁰.

El Catedrático de Historia Contemporánea en la Universidad Autónoma de Madrid, Manuel Pérez Ledesma⁴¹, ha trabajado ampliamente, desde una perspectiva histórica de análisis crítico, la evolución del concepto de ciudadanía en España, haciendo claras referencias a la importancia que la educación ha jugado y juega en la formación de la ciudadanía y en la configuración de la identidad nacional. En este sentido, Pérez Ledesma abordó, aunque sin profundizar en el tema, la problemática

³⁹ Ha participado en una decena de proyectos de investigación financiados por diferentes organismos e instituciones como la Comisión europea y ha publicado casi un centenar de trabajos. Colabora en diferentes Universidades asiáticas, como la Universidad Normal de Beijing (China) y es consultor de Educación en Derechos Humanos y educación intercultural para el Consejo de Europa, la UNESCO y el Consejo Británico.

⁴⁰ Ver, por ejemplo: Audrey OSLER y Hugh STARKEY, *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*, Oakhill (UK): Trentham Books, 2000; Audrey OSLER y Hugh STARKEY, *Study on the advances in Civic Education in education systems: good practices in industrialized countries*, International Bureau of Education, UNESCO, 2004; Audrey OSLER y Hugh STARKEY, *Changing citizenship. Democracy and inclusion in Education*, Maidenhead (UK): Open University Press, 2005; Audrey OSLER y Hugh STARKEY, *Teachers and Human Rights Education*, Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books, 2010; Audrey OSLER y Yan Wing LEUNG. "Human rights education, politics and power", *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 6, 3 (2011), págs.: 199-203; Audrey OSLER y Hugh STARKEY, "Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences", en Liam GEARON (ed.), *Learning to Teach Citizenship in the Secondary School: A companion to school experience*, London: Routledge, 2014, págs.: 281-292.;

⁴¹ Pérez Ledesma está especializado en la historia de la Unión General de Trabajadores y en temas sobre movimiento obrero, movimientos sociales y teoría e historia de la ciudadanía.

de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, cuestionando las pretensiones que la Iglesia católica puede esconder en este asunto⁴².

El estudio del sacerdote de la diócesis de Valencia, Joaquín García Roca⁴³, respaldó la impartición de esta educación, pero readaptada a los planteamientos católicos. García Roca, por medio de argumentaciones pedagógicas, jurídicas, éticas y religiosas, defendió la necesidad de un mínimo común ético, en clave católica, para hacer vigente el ejercicio de una plena ciudadanía activa. Además afirmó el papel decisivo que ejercen las religiones en la construcción de los Derechos Humanos y la importancia de la Iglesia católica en la universalización de los valores democráticos⁴⁴. Más cercano a los planteamientos de la organización de centros católicos “Escuelas Católicas” que a los de la Conferencia Episcopal Española, siguió una postura más sutil que la del enfrentamiento, defendiendo una Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos catolizada.

Algunos intelectuales de izquierdas, como Carlos Fernández Liria⁴⁵ y Luis Alegre Zahonero⁴⁶, filósofos y profesores de filosofía en la Universidad Complutense

⁴² Manuel PÉREZ LEDESMA, “El lenguaje de la ciudadanía en la España contemporánea”, en Manuel PÉREZ LEDESMA, *De súbditos a ciudadanos. Un historia de la ciudadanía en España*, Madrid: Centro de Estudios políticos y constitucionales, 2007, págs.:479-480.

⁴³ Es licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma de Barcelona, Licenciado en Teología por la Universidad de Salamanca, Doctor en Teología por la Universidad Gregoriana de Roma y Doctor en Filosofía Social por la Universidad Santo Tomás de Roma. Además es sociólogo, director del CEIM (Centro de Estudios para la formación e Integración de Inmigrantes) y miembro de Cristianisme i Justicia, centro de estudios promovido por la Compañía de Jesús de Catalunya. Este centro agrupa a un equipo de profesores universitarios y especialistas en teología y en diversas ciencias sociales y humanas interesados por el diálogo cultural fe-justicia.

⁴⁴ Joaquín GARCÍA ROCA, “Educación para la ciudadanía” en *Cuadernos CJ. Cristianisme i justícia*, 149 (2007), págs.: 3-28.

⁴⁵ Es un filósofo español de tendencia marxista. Participó en la manifestación que tuvo lugar el 3 de junio de 2005, en Madrid, organizada por movimientos de izquierdas contra el diseño del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. También es de destacar su clara oposición al Proceso de Bolonia y su defensa de la Revolución Bolivariana. Formó parte de la candidatura de Izquierda Anticapitalista en las Elecciones al Parlamento Europeo de 2009. Fernández Liria también colabora en diversos medios de comunicación de izquierdas, como Gara, Público o rebelión.org. Entre algunos de los libros que ha escrito o en los que ha colaborado están: *El materialismo*; *Comprender Venezuela, pensar la Democracia*. *El colapso moral de los intelectuales occidentales* o *El orden de El Capital*.

⁴⁶ Discípulo de Fernández Liria, con el que ha participado en varios proyectos, como en la creación del Grupo Pandora para defender el mantenimiento de la filosofía en los programas educativos, y en la redacción de diferentes obras como *El orden de El Capital* o *Comprender Venezuela, pensar la democracia*. Asimismo, Alegre ha colaborado en diversos medios de contrainformación alternativa como *El viejo topo*, *Viento Sur* o *rebelión.org*. Desde 1992 ha participado en diversas organizaciones

de Madrid, rechazaron las materias de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, tal y como estaban diseñadas por el Gobierno socialista, porque consideraban servían para encubrir el carácter neoliberal de nuestra realidad social, con graves repercusiones, por tanto, en el modelo de ciudadanía que se buscaba desarrollar. Modelo de ciudadanía que según afirmaron estaba enfocado desde una perspectiva moralista, carente de análisis crítico, para defender como único modelo posible el modelo de democracia neoliberal y capitalista. De igual modo, entendiendo que el área de filosofía era la mejor vía cívico-democrática para formar ciudadanos capaces de razonar y argumentar con criterio propio e independiente, reprobaron la degradación a la que se veía sometida la materia de filosofía por el diseño que se había realizado del área de Educación para la Ciudadanía⁴⁷.

El filósofo materialista Gustavo Bueno⁴⁸, crítico con los principios metafísicos que, según él, subyacen en los Derechos Humanos, investigó el tema desde un enfoque filosófico, político-ideológico y educativo. Bueno analizó de forma crítica el desarrollo que de esta educación hicieron algunos libros de texto⁴⁹, tratando de mostrar que el Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero, e incluso la Unión Europea, persiguen intereses adoctrinadores con la esta educación. Además, estableció una vinculación entre esta educación, que consideró una catequesis

de izquierdas, vinculándose recientemente al partido Podemos del que es Secretario de Participación interna y Secretario General de la Comunidad de Madrid.

⁴⁷ Carlos FERNÁNDEZ LIRIA; Pedro FERNÁNDEZ LIRIA, Luis ALEGRE ZAHONERO y Miguel BRIEVA, *Educación para la Ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*, Madrid: Akal, 2007.

⁴⁸ Es uno de los mayores responsables del sistema filosófico “Materialismo filosófico”. Autor de numerosos libros y artículos, ha mantenido una presencia muy activa en diversos medios de comunicación. Es el fundador de la revista Basilisco y colaborador en la revista El catoblepas, concretamente mantiene la sección Rasguños. Fue Catedrático de Historia de la filosofía y de los sistemas filosóficos en la Universidad de Oviedo hasta 1998. En la actualidad desarrolla su labor en la Fundación que lleva su nombre, con sede en Oviedo. Se define como ateo-católico, es decir, como ateo que no reniega de la cultura católica en la que ha crecido. Es crítico con el marxismo clásico, considerando el materialismo filosófico su vuelta del revés. Por un lado, él se considera de izquierdas, pero de una izquierda materialista crítica con las izquierdas que él dice existen en España. Por otro lado, ha recibido críticas por defender un carácter dictatorial y conservador. Es de destacar que ha sido muy crítico con el Gobierno, y con la propia figura, de Rodríguez Zapatero.

⁴⁹ Concretamente de los libros de texto de las editoriales Edebé, Santillana, SM y Akal, en su edición de 2007. Ha de valorarse que precisamente el libro que se analizó de la editorial Akal no era un libro de texto o manual escolar, de hecho los autores afirmaron: “nuestro libro no es un libro de texto. Y, por supuesto, era absolutamente falaz que ya estuviese utilizándose como tal en los centros de enseñanza (...) no ha sido homologado por el Ministerio de Educación; no sigue el currículo de la asignatura, etc.” C. FERNÁNDEZ LIRIA; P. FERNÁNDEZ LIRIA, L. ALEGRE ZAHONERO y M. BRIEVA, *Educación para la Ciudadanía*, pág.: 10.

católica en sentido laico, y la acción que la Iglesia católica desarrolló para imponer su ideología. Finalmente, tras criticar la terminología imprecisa e indeterminada utilizada en el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, se mostró partidario de una educación centrada en la construcción de una ciudadanía específicamente española⁵⁰.

La Catedrática de Derecho Eclesiástico del Estado de la Universidad de Salamanca y Presidenta de la Plataforma contraria a Educación para la Ciudadanía “Salamanca Educa en Libertad”, Lourdes Ruano Espina⁵¹, utilizando un discurso muy cercano al iusnaturalismo católico, enfocó el tema desde un encuadre principalmente filosófico-jurídico. Argumentó a favor de la objeción de conciencia a esta educación y afirmó que con ella se vulneraba el derecho fundamental y el deber natural de los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Ruano Espina analizó las sentencias del Tribunal Supremo y del Tribunal Constitucional sobre la objeción de conciencia a esta educación e indicó que utilizaban argumentos débiles, contradictorios y que no entraban en el fondo del asunto. De igual forma, reprobó el enfoque con el que se presentaron algunos contenidos de esta educación, cuestionando la excesiva carga moral que, según ella, se observaba y la omisión a la dimensión trascendente del ser humano bajo altas referencias laicistas. Incluso desaprobó que los Derechos Humanos fueran presentados como conquistas históricas inacabadas⁵².

⁵⁰ Gustavo BUENO, *La fe del ateo. Las verdaderas razones del enfrentamiento de la Iglesia con el Gobierno socialista*, Madrid: Temas de Hoy, 2007, págs.: 133-192. También puede verse: Gustavo BUENO, “Sobre la educación para la ciudadanía democrática” en *El Catoblepas*, 62 (Abril 2007) <<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p02.htm>> [consultado: 7 mayo 2012].

⁵¹ Ella misma se define como canonista y eclesiasticista. Está especializada en causas matrimoniales canónicas, libertad religiosa y de creencias y objeción de conciencia.

⁵² Lourdes RUANO ESPINA, “Objeción de conciencia a la Educación para la Ciudadanía” *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 17 (2008); Lourdes RUANO ESPINA, “Las sentencias del Tribunal Supremo de 11 de septiembre de 2009 sobre objeción de conciencia a Educación para la Ciudadanía”, *Revista española de derecho canónico*, vol. 66, 166 (2009), págs.: 211-274; Lourdes RUANO ESPINA, “La objeción de conciencia a la educación para la ciudadanía: su cobertura jurídica y su realidad social” en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.) *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, págs.: 133-174; y Lourdes RUANO ESPINA, “Sentencias del Tribunal Constitucional 28/2014, de 24 de febrero (BOE nº 73, de 25-III-2014) y 41/2014, de 24 de marzo de 2014 (BOE nº 87, de 10-IV-2014) Objeción de conciencia a Educación para la Ciudadanía”, *Ars Iuris Salmanticensis: AIS Revista europea e iberoamericana de pensamiento y análisis de derecho, ciencia política y criminología*, Vol. 2, 2 (2014), págs.: 257-261.

La asociación Profesionales por la Ética, presidida por Jaime Urcelay Alonso de 2000 a 2014, analizó, por medio de sus grupos de trabajo, la cuestión desde una perspectiva jurídica, filosófico-política y educativa, defendiendo y justificando la objeción de conciencia y la movilización frente a esta educación. Según sus investigaciones, la distinción entre ética pública y ética privada es una falacia destinada a imponer el proyecto ideológico-cultural que vertebra el pensamiento del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Dicho proyecto, según ésta entidad, está dirigido por medio de la legislación y la tergiversación del lenguaje a manipular la mentalidad de los españoles, arrebatando a los padres la libertad de decidir el tipo de educación moral que quieren para sus hijos y rompiendo la neutralidad del sistema educativo.

Según las reflexiones de Profesionales por la Ética, de marca inspiración iusnaturalista católica, esta ética pública común, presente en el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, está adornada de alusiones democráticas que imponen el laicismo, el relativismo, el positivismo jurídico y la “ideología” de género⁵³, atentando contra la naturaleza moral del hombre y allanando, en favor del Estado, un terreno exclusivo de la religión y de los padres⁵⁴.

Estas consideraciones coincidían con las defendidas por otras asociaciones, de también vinculación conservadora católica, como por ejemplo el Foro Español de la Familia o HazteOir, e incluso por las sostenidas por altos cargos de la jerarquía eclesiástica, como el Arzobispo emérito de Madrid y Presidente de la Conferencia Episcopal Española (1999-2005 y 2008-2014), Antonio María Rouco Varela, hombre de confianza y reproductor del pensamiento ideológico de los Papas Juan Pablo II y Benedicto XVI en España⁵⁵.

⁵³ El término ideología de género es utilizado con connotaciones negativas para referirse a la perspectiva de género.

⁵⁴ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Guía para la Objeción de Conciencia. Educación para la Ciudadanía: los padres elegimos”, *arbil.org*, octubre 2006 < <http://www.arbil.org/108guia.pdf>> [consultado: 3 enero 2014]; PROFESIONALES POR LA ÉTICA, Educación para la Ciudadanía: una moral de estado obligatoria: Informe sobre los contenidos mínimos de la asignatura para la ESO, *profesionalesetica.org*, 30 de enero de 2007 < http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/2009/07/EpC_ESO.pdf> [consultado: 3 enero 2012]; PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás! La batalla de los padres frente a Educación para la ciudadanía*, Madrid: Critería, 2009.

⁵⁵ Véase: HAZTEOIR.ORG, “Informe sobre las bases de la Educación para la Ciudadanía”, *hazteoir.org*, marzo 2006 <<http://www.hazteoir.org/documentos/instruccionesmec.pdf>> [consultado: 25 marzo 2011]; Benigno BLANCO y Raúl GARCÍA, “Educación para la Ciudadanía: Los

También es de destacar cómo Profesionales por la Ética participó en diferentes Jornadas académicas y asesoró a diferentes personalidades interesadas en esta cuestión, como, por ejemplo, al escritor y periodista Rafael Gómez Pérez⁵⁶, quien reforzando los argumentos dados por Profesionales por la Ética trató de justificar que Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos es una imposición estatal del Gobierno socialista de Rodríguez Zapatero⁵⁷.

El abogado Jesús Trillo-Figueroa y Martínez-Conde⁵⁸ enfrentó el problema desde un enfoque jurídico-político. Defendió con su trabajo que las claves ideológico-pedagógicas de esta educación estaban relacionadas con un proyecto totalitario que el Gobierno de Rodríguez Zapatero, desde un pensamiento de izquierdas radical, quería imponer por medio de la educación, abrogando y usurpando la conciencia privada y los derechos de las familias y de los grupos religiosos⁵⁹.

Los profesores de las Universidades privadas católicas CEU San Pablo y Pontificia Comillas, José J. Escandell⁶⁰, Antonio Páramo⁶¹ y José Ángel Ceballos⁶²,

contenidos inaceptables”, *forofamilia.org*, 23 de julio de 2007 <<http://www.forofamilia.org/articulos/educacin-para-la-ciudadana-los-contenidos-inaceptables/>> [consultado: 20 enero 2012]; Antonio María ROUCO VARELA, *Educación para la Ciudadanía. Reflexiones para la valoración jurídica y ética de una nueva asignatura en el sistema escolar español*, Madrid: Publicaciones de la Facultad de Teología de San Dámaso, 2007.

⁵⁶Es miembro de la Junta Directiva de la Asociación para el Estudio de la Doctrina Social de la Iglesia (AEDOS). Ha sido profesor de filosofía, ética, literatura o historia económica en diferentes centros escolares, así como profesor de antropología cultural en el Colegio Universitario Cardenal Cisneros, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. También ha participado en diversos medios de comunicación como el diario “Expansión” y actualmente colabora con agencia periodística, de tendencia católica, Aciprensa.

⁵⁷ Rafael GÓMEZ PÉREZ, *Ética ciudadana. Más allá de una educación para la ciudadanía*, Madrid: Sekotia, 2007.

⁵⁸ Ejerce como abogado del Ilustre Colegio de Madrid y pertenece al Cuerpo de Abogados del Estado. Es patrono de la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES), ligada al Partido Popular, y colaborador en diferentes medios de comunicación como La Razón, la Cadena COPE, Popular TV y en el Grupo Intereconomía. Fue Secretario General de la Fundación Cánovas del Castillo de 1988 a 1992 y es de destacar su manifiesto rechazo a la perspectiva de género y al matrimonio homosexual.

⁵⁹ Jesús TRILLO-FIGUEROA, *Un tentación totalitaria. Educación para la Ciudadanía*, Navarra: EUNSA, 2008.

⁶⁰ Es profesor adjunto de Filosofía de la Universidad CEU San Pablo y profesor Titular de la Cátedra Santo Tomás, del Instituto CEU de Humanidades Ángel Ayala. Entre otros cargos de interés es miembro del Consejo Asesor del Diario Ya. Diario digital nacido el 1 de julio de 2008 bajo la dirección de Rafael Nieto, retomando la tendencia católica conservadora del histórico Diario Ya, fundado por Ángel Herrera Oria en 1935, incautado durante la Guerra Civil por el Partido Comunista y tras su reaparición, siendo uno de los periódicos más poderosos durante el franquismo, desaparecido

analizaron, por encargo⁶³ del que fuera Presidente de la Fundación Universitaria San Pablo CEU, de la Asociación Católica de Propagandistas y de la Fundación Intereconomía, Alfredo Dagnino Guerra⁶⁴, los contenidos de diecinueve libros de texto de Educación para la Ciudadanía⁶⁵. Este análisis lo hicieron desde una perspectiva histórico-educativa, antropológica y filosófico-moral de corte tradicionalista católico.

Escandell, Páramo y Ceballos se centraron fundamentalmente en los puntos que consideraron negativos o críticos y aseguraron que “solo en Dios puede estar el fundamento último del deber moral”⁶⁶. Así pues, defendieron que la gran mayoría de los manuales presentaban unos mismos principios que facilitaban la intención del

en 1996. Su actual Director editorial es el Director del Departamento de Historia y Pensamiento de la Universidad San Pablo-CEU, José Luis Orella.

⁶¹ Es profesor adjunto de Filosofía de la Universidad CEU San Pablo y profesor de Ética del Instituto CEU de Humanidades Ángel Ayala, vinculado al ideario de la Iglesia católica y a los valores del humanismo cristiano que inspiran la labor del CEU (Centro de Estudios Universitarios).

⁶² Es profesor de Ética de la Ingeniería y Ética Empresarial en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería (I.C.A.I.) y en el Instituto de Postgrado y Formación Continua I.C.A.I.–I.C.A.D.E. Ambos centros de la Universidad Pontificia Comillas, institución universitaria regida por la Compañía de Jesús.

⁶³ Alfredo Dagnino Guerra les encargó que realizaran el informe “La Educación para la ciudadanía en los libros de texto”. El informe concluyó en mayo de 2008 y la Fundación Universitaria San Pablo CEU organizó, el 22 de septiembre de 2008, un acto público para presentarlo y, atendiendo a las demandas, el Informe fue editado en libro.

⁶⁴ Es Licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Ha ejercido como profesor en varias Universidades públicas y privadas española, como la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Carlos III de Madrid, la Universidad CEU San Pablo de Madrid o la Universidad Francisco de Vitoria. También ha ejercido como letrado del Consejo de Estado y después de trabajar como abogado en diferentes bufetes, en la actualidad es Socio Director del Departamento de Derecho Público y Sectores Económicos Regulados de la organización de asesoramiento jurídico y legal, Crowe Horwath Legal y Tributario, en Madrid. Asimismo, es Director del Servicio de Estudios del Instituto Choseuil para la Política Internacional y Geoeconomía, en España, y Director General de lo que pretende ser una nueva Universidad católica, el Instituto Cor Iesu de Humanidades y Artes Liberales, con sede en Getafe. Entre 2009 y 2013 fue Presidente de Radio María de España y de la Fundación Radio María España, entre 2006 y 2012 fue Presidente de la Asociación Católica de Propagandistas (ACdP) y de la Fundación Universitaria San Pablo CEU y, en 2011, fue nombrado Consejero-Delegado del Grupo Intereconomía y Presidente de la Fundación Intereconomía, hasta 2013. También ha sido Consejero y Patrono en varias entidades, empresas y fundaciones privadas como, por ejemplo, Consejero de Radio Popular S.A.-COPE o Patrono de la Fundación Pablo VI.

⁶⁵ Concretamente los de las editoriales Algaida, Anaya, Bruño, Casals, Edebé, Edelvives, Ediciones del Serbal, Editex, Everest, Laberinto, Los Libros de la Catarata, McGraw-Hill, Octaedro, Oxford, Pearson Educación-Alhambra, Santillana, SM, Vicens Vives y Akal. Aunque en este último caso, como ya se indicó, el libro de la editorial Akal analizado no se correspondía con un manual o libro de texto.

⁶⁶ José J. ESCANDELL, José Ángel CEBALLOS y Antonio PÁRAMO, *Diecinueve manuales de educación para la ciudadanía*, Madrid: CEU, 2009, pág.: 147.

Gobierno socialista de Zapatero de construir una moral social de alcance universal desvinculada de la verdad católica y del carácter trascendente del ser humano. De igual forma, indicaron que los libros de texto se dividían en dos grupos: radicales, con una línea muy definida que traspasaba el trasfondo ideológico del Gobierno, y liberales, de postura ambigua. Todos seguían, según su estudio, un enfoque psicológico y sociológico, alejado del análisis crítico, construyendo, en la gran mayoría de los casos, una aparente moral de corte progresista que facilita un laicismo secularista excluyente.

Las razones que según los responsables del estudio podrían explicar las “simplezas y faltas de rigor” de los libros de texto eran: la intención de manipular a los alumnos; dar por sentado que era improbable profundizar en esta educación dada la indisciplina en las aulas; creer que era “una maría”; o un solapado rechazo a los contenidos y objetivos de Educación para la Ciudadanía⁶⁷.

El estudio y análisis de la controversia suscitada por la creación e implementación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el sistema educativo español también se ha venido realizando por medio de diversos Congresos, Jornadas, Seminarios, Encuentros y Cursos, donde prestigiosos investigadores e investigadoras de las ramas de Ciencias Sociales y Humanidades han expuesto sus trabajos y estudios al respecto. En relación a esta variada muestra, a continuación se detallarán algunos ejemplos.

El I Congreso Iberoamericano de Ética y Filosofía Política, que se celebró en Alcalá de Henares entre el 16 y el 20 de septiembre de 2002, muy en sintonía con la línea que venía trazando Naciones Unidas y, sobre todo, el Consejo de Europa, destinó una sección coordinada por el profesor de Filosofía Moral en la Universidad de Málaga, Manuel Toscano⁶⁸, a Educación para la Ciudadanía. En ella se reflexionó sobre el sentido y las posibilidades que la educación cívica ejerce en la condición ciudadana y en el modelo de democracia⁶⁹.

⁶⁷ *Ibid*, págs.: 146-147.

⁶⁸ Entre sus principales líneas de investigación destacan el estudio de la relación entre liberalismo y pluralismo, la recuperación del republicanismo cívico y la problemática sobre el multiculturalismo.

⁶⁹ José RUBIO CARRACEDO, José M^a ROSALES y Manuel TOSCANO MÉNDEZ, (eds.), *Educación para la Ciudadanía: Perspectivas ético-políticas*, Málaga: Contrastes. Suplemento 8, 2003. Trabajo que se enmarca dentro del Proyecto de Investigación BFF2000-1287, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología.

En 2007 Valladolid acogió, entre el 11 y 12 de mayo, el II Congreso sobre la Enseñanza de la Religión en la escuela. En él se abordó la problemática sobre Educación para la Ciudadanía por medio de una mesa redonda en la que intervinieron Olegario González de Cardedal, Catedrático emérito de Teología de la Universidad Pontificia de Salamanca; Mariano Álvarez Gómez, Catedrático emérito de Filosofía de la Universidad de Salamanca, y José Antonio Marina, filósofo y Catedrático excedente de Filosofía de Secundaria. La principal conclusión a la que estos autores llegaron fue que, desde el punto de vista cristiano, no se reconocían razones para objetar a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos⁷⁰.

La Fundación canónica García Morente⁷¹, con la colaboración de la Universidad privada y católica CEU San Pablo, ligada a la Asociación Católica de Propagandistas (ACdP), organizaron, para el 26 de junio de 2007, un Curso de verano sobre Educación para la Ciudadanía. En este curso participaron diversas e influyentes personalidades implicadas en la polémica que se abrió en torno a Educación para la Ciudadanía, como el Cardenal Antonio Cañizares; el Presidente del Foro Español de la Familia, Benigno Blanco; el que fuera Secretario General de Educación del Gobierno socialista de Rodríguez Zapatero, Alejandro Tiana; el Presidente de Profesionales por la Ética, Jaime Urcelay; la que fuera Ministra de Educación, Cultura y Deporte de España bajo el Gobierno del Partido Popular de José María Aznar, Pilar del Castillo Vera, o el Cardenal-Arzbispo de Madrid, Antonio M^a Rouco Varela, entre otros.

Durante el curso lo que más se resaltó fue el discurso de la parte más neoconservadora de la jerarquía eclesial, repitiendo la idea de que esta educación impone una antropología y una concepción moral de tendencia laicista, así como una ideología de género que dañan la comprensión certera del hombre y que contrastan con la visión cristiano-católica. Visión que consideraban debería ser el verdadero sustento ético común, ya que afirmaban que ella es el fundamento de “nuestra cultura y nuestra convivencia”.

La mayoría de los participantes concluyeron afirmando que el Estado caía en tentaciones jurídico-políticas que dañaban el Estado de Derecho y lesionaban el

⁷⁰ *Vida Nueva*, 2.566 (2007), págs.: 12-13

⁷¹ Tiene como objetivo propagar el mensaje cristiano en la Sociedad. Su creación fue iniciativa del Arzobispado de Madrid, en noviembre de 2004. Su presidente es Antonio María Rouco Varela y su Vicepresidenta es María Rosa de la Cierva, secretaria de la provincia eclesial de Madrid.

derecho de los padres a elegir la formación moral que querían para sus hijos, imponiendo una determinada educación cívico-moral contraria a la educación católica⁷².

Entre el 17 y 20 de septiembre de 2008 tuvo lugar, en Zaragoza, el XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía, organizado por la Sociedad Española de Pedagogía bajo el tema “Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación”. Este Congreso constó de varias sesiones donde más de 250 especialistas exploraron, desde diferentes perspectivas, cuestiones relativas a la importancia, y a la problemática, de aplicar una educación cívico-democrática y en Derechos Humanos, dedicando algunas de las intervenciones a reflexionar, específicamente, sobre la controversia que la impartición de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos ha generado en la sociedad española⁷³.

En 2008 fue la Universidad Pontificia de Salamanca la que puso en marcha un Congreso de Educación para la Ciudadanía, celebrado entre los días 25 y 27 de noviembre, dentro del marco de la Cátedra extraordinaria de San José de Calasanz, iniciativa de los Padres Escolapios. En esta actividad participaron diversos protagonistas y especialistas en la materia⁷⁴, en muchos casos con posturas

⁷² María Rosa DE LA CIERVA Y DE HOCES y José Francisco SERRANO OCEJA, (eds.), *Educación para la Ciudadanía*, Madrid: CEU Ediciones, 2008.

⁷³ Véase, por ejemplo: Encarnación PEDRERO GARCÍA, “La Educación para la Ciudadanía en el sistema educativo español: ¿materia controvertida?” en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, *Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*, Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía, 2008, págs.: 1793-1802; Juan Carlos SÁNCHEZ HUETE, “Educación para la Ciudadanía Democrática: Una oportunidad para educar en la diversidad” en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, *Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*, págs.: 1139-1148; Elena ARBUÉS RADIGALES y Concepción NAVAL DURÁN, “Manuales de Educación para la Ciudadanía: Análisis comparativo de los contenidos” en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, *Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*, págs.: 1071-1084 o Ana Belén SÁNCHEZ GARCÍA, María José RODRÍGUEZ CONDE, Susana OLMOS MIGUELÁNEZ, “La Educación para la Ciudadanía global en el contexto educativo español” en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, *Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*, págs.: 1149-1156.

⁷⁴ Ejemplo son: Joaquín García Roca, Rafael Díaz-Salazar, Lourdes Ruano Espinosa, Jaime Urcelay, Luis Carbonel (Presidente de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y padres de Alumnos), Pedro Roscón (Presidente, desde 2008 hasta 2011, de la Confederación Española de

enfrentadas. El objetivo del Congreso era recoger las razones y reacciones a Educación para la Ciudadanía y, en suma, dilucidar la problemática por medio de un análisis de los diferentes discursos ideológicos al respecto. A modo de compendio, se subrayó la necesidad de llegar a un acuerdo para frenar la que calificaron de exagerada y politizada polémica sobre Educación para la Ciudadanía⁷⁵.

Desde una perspectiva diferente volvió sobre la cuestión el X Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, celebrado en la Universidad de Cantabria entre el 16 y 17 de septiembre de 2010. En el bloque “Educación, ciudadanía e identidad nacional en la España Contemporánea”, coordinado por la Catedrática de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Alcalá, M^a del Mar del Pozo Andrés⁷⁶, también se abordó, desde una perspectiva histórico-educativa, la cuestión de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Las líneas de investigación que se expusieron⁷⁷ coincidieron en la necesidad de estudiar el papel

Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos) o Manuel de Castro Barco (Secretario General de Escuelas Católicas).

⁷⁵ José Luis CORZO, “Balance de la Cátedra Calasanz 2008: Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones” en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, págs.: 13- 18.

⁷⁶ Ha sido miembro de varios Comités Ejecutivos de Sociedades científicas, como la Sociedad Española de Pedagogía (2000-2006), la Sociedad Española de Historia de la Educación (2006-2013) y la International Standing Conference for the History of Education (2006-2012). Ha participado en más de una decena de proyectos de investigación y cuenta con más de 150 publicaciones sobre temas relacionados con la historia y la política educativa, las relaciones de género y los manuales escolares. Ha completado su formación en la Universidad de Rotterdam, Utrecht, Hamburgo y Lisboa. Entre sus obras relacionadas con el papel de la educación en la formación cívico-democrática y la configuración de la identidad nacional destacan: María del Mar DEL POZO ANDRÉS, “La construcción de la identidad nacional desde la escuela: el modelo republicano de educación para la ciudadanía” en Javier MORENO LUZÓN (ed.), *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, págs.: 207-232; M^a del Mar DEL POZO ANDRÉS, “Presentación. Educación y construcción de las identidades nacionales”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2008), págs.: 27-36; M^a del Mar DEL POZO ANDRÉS, “Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela”, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 27 (2008), págs.: 105-135.

⁷⁷ Son de destacar las aportaciones de José Ramón LÓPEZ BAUSELA, “Historia de un desencuentro: currículum prescrito y manuales escolares de Educación para la Ciudadanía en el ámbito de la Educación Primaria” en Ángeles BARRIO ALONSO, Jorge DE HOYOS PUENTE y Rebeca SAAVEDRA ARIAS, (coords.), *Nuevos horizontes del Pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación*, Santander: Ediciones Universidad de Cantabria, 2011 (CD) y Erika GONZÁLEZ GARCÍA, Antonia María MORA LUNA y Miguel BEAS MIRANDA, “La identidad española en los libros de texto de <<Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos>>”, en Á. BARRIO ALONSO, J. DE HOYOS PUENTE y R. SAAVEDRA ARIAS, (coords.), *Nuevos horizontes del Pasado* (CD).

que juega este tipo educación en la construcción de la ciudadanía y de la identidad nacional, resaltando la importancia de desarrollar investigaciones histórico-educativas al respecto para enriquecer la historiografía contemporánea española⁷⁸.

El XI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea celebrado en Granada, del 12 al 15 de septiembre de 2012, dedicó nuevamente un espacio a reflexionar sobre la implementación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los planes de estudios españoles. En esta ocasión la mesa-talle “Multiculturalismo y Género”, coordinada por la Catedrática de Historia Contemporánea de la Universidad de Barcelona, Mary Nash⁷⁹, y por la profesora de Historia Contemporánea de la Universidad de Zaragoza, Ángela Cenarro⁸⁰, permitió debatir sobre cómo la perspectiva de género que desarrollaba esta educación estaba siendo cuestionada por determinados sectores de la sociedad española⁸¹.

Del mismo modo, dentro del marco de los Encuentros de Jóvenes Investigadores de la Asociación de Historia Contemporánea que vienen realizándose desde 2007, la mesa “Historia de las mujeres y de Género”, coordinada por Rebeca Arce Pinedo⁸² y desarrollada en Vitoria-Gasteiz el 14 de septiembre de 2011, y la

⁷⁸ Ma del Mar DEL POZO ANDRÉS y Antonio Francisco CANALES SERRANO, “Educación, ciudadanía e identidad nacional en la España contemporánea” en Á. BARRIO ALONSO, J. DE HOYOS PUENTE y R. SAAVEDRA ARIAS, (coords.), *Nuevos horizontes del Pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación*, Santander: Ediciones Universidad de Cantabria, 2011, págs.: 233-250.

⁷⁹ Mary Nash está especializada en la historia de la mujer y del feminismo en España, siendo pionera en la introducción de los estudios de las mujeres en España. También es experta en temas de diversidad, igualdad y política europeas. Actualmente es Directora del Grupo de Investigación Multiculturalismo y Género de la Universidad de Barcelona. Fue la presidenta fundadora de la Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM) y coordinó la red europea de género de la European Social Science History Conference.

⁸⁰ Ángela Cenarro Lagunas es especialista en guerra civil, franquismo, memoria, historia oral e historia de las mujeres. Coordina el Programa de Doctorado en Relaciones de Género y el Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer (SIEM) de la Universidad de Zaragoza. También es miembro del Seminario Voces y Espacios Femeninos de la Facultad de Filosofía y Letras de dicha Universidad.

⁸¹ Véase: Alicia MUÑOZ RAMÍREZ, “Políticas educativas cívicas con perspectiva de género: Educación para la Ciudadanía”, en Teresa María ORTEGA (ed. lit.) y Miguel Ángel DEL ARCO BLANCO (ed. lit.), *Claves del mundo contemporáneo, debate e investigación. Actas del XI Congreso de la Asociación de la Historia Contemporánea*, Granada: Comares, 2013 (CD)

⁸² Es investigadora en Historia Contemporánea, especializada en el acceso de las mujeres a la esfera pública durante la Edad Contemporánea y en el estudio de la cultura política popular en España. En 2006 fue galardonada con el Premio Isabel Torres de la Universidad de Cantabria, destinado a investigaciones sobre Estudios de las Mujeres y de Género.

mesa “Religión y Modernidad”, coordinada por Francisco Javier Ramón Soláns⁸³ y Raúl Mínguez Blasco⁸⁴ y celebrada en Valencia el 12 de septiembre de 2013, dieron cabida a esta temática de estudio. Ello permitió incidir en el análisis de los elementos ideológico-culturales y discursivos que articularon la línea de actuación del proceso movilizador contrario a esta educación⁸⁵.

El International Centre for Education and Democratic Citizenship (ICEDC) de Birkbeck University of London (Reino Unido) y el Institute of Education de University College London (Reino Unido) vienen realizando, desde 2007, una serie de Congresos anuales relativos a Educación para la Ciudadanía Democrática y Educación en Derechos Humanos. En ellos se ha venido examinando, entre otros aspectos, cómo este tipo de educación está siendo desarrollada en países concretos, como Japón, China, Noruega, Brasil, Francia, Reino Unido, Grecia, Turquía o México, y a qué problemas y tensiones tiene que hacer frente. La situación específica de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en España fue resaltada por medio de la intervención de Alicia Muñoz Ramírez, “Education for Human Rights and Democratic Citizenship in Spain”, durante el 8th Congreso anual: Education for Human Rights and Democratic Citizenship in Schools and Society, el cual tuvo lugar el 27 de junio de 2014, en Londres.

Este tema también ha sido planteado en diversos Congresos Internacionales de Historia de los Derechos Humanos de la Universidad de Salamanca que se han

⁸³ Actualmente es investigador en la Universidad de Münster. La Universidad de Zaragoza le otorgó el Premio Extraordinario de Doctorado por su Tesis Doctoral “Usos públicos de la Virgen del Pilar: De la Guerra de la Independencia al Primer Franquismo”, la cual también recibió el accésit del V Premio Miguel Artola de la Asociación de Historia Contemporánea y el Premio Georges Watt Memorial Essay Contest de la Fundación Abraham Lincoln. Sus líneas de investigación se han centrado, fundamentalmente, en el papel que la religión ha jugado en la construcción de identidades políticas y nacionales en la España contemporánea.

⁸⁴ Su ámbito de investigación se ha centrado en el análisis de la influencia que el catolicismo ha ejercido en la conformación de las feminidades decimonónicas en España. En 2014 la Asociación de Historia Contemporánea le concedió el Premio Miguel Artola para Tesis Doctorales en Historia Contemporánea por su trabajo de investigación “La paradoja católica de la modernidad: modelos de feminidad y mujeres católicas en España, 1851-1874”

⁸⁵ Véase: Alicia MUÑOZ RAMÍREZ, “Educación para la Ciudadanía y perspectiva de género” en Alejandra IBARRA (coord.), *No es país para jóvenes. Actas del III Encuentro de jóvenes investigadores de la AHC*, Vitoria: Universidad del País Vasco, 2012 (CD) y Alicia MUÑOZ RAMÍREZ, “¿Secularización o política católica neoconfesional? La problemática de Educación para la Ciudadanía” en José Antonio, CABALLERO MACHÍ, Raúl MÍNGUEZ BLASCO y Vega RODRÍGUEZ-FLORES PARRA, (coords.), *Culturas políticas en la contemporaneidad. Discursos y prácticas políticas desde los márgenes a las élites*, Valencia: Asociación de Historia Contemporánea y Universitat de València, 2015, págs.: 13-16

venido celebrando, desde finales de la década de los noventa, y que han estado coordinados por la profesora de Historia Contemporánea de dicha Universidad, M^a. Esther Martínez Quinteiro⁸⁶, destacada especialista en Historia de los Derechos Humanos e Historia de las Relaciones de Género. El último de ellos fue el XVIII Congreso Internacional de Historia de los Derechos Humanos de la Universidad de Salamanca que tuvo lugar los días 10 y 11 de septiembre de 2015.

Igualmente, la polémica que ha suscitado Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos fue una cuestión que se abordó en otros Congresos que se vienen organizando en red con los salmantinos, en la Universidad Complutense de Madrid, coordinados por Jesús Lima Torrado⁸⁷, en la Universidad de Valladolid, coordinados por Javier García Medina⁸⁸, y en la Universidade Portucalense (Oporto, Portugal), coordinados por Daniela Serra Castilhos⁸⁹, contando con la colaboración de Lucyléa Gonçalves França⁹⁰ y el Núcleo de Direitos Humanos da Universidade Federal do Maranhão (Brasil).

⁸⁶ Es Presidenta de la Asociación para el Estudio de la Democracia, la Ciudadanía y los Derechos Humanos (AEDCYDH) y del Grupo de Historia de las Relaciones de Género (GHIRG). Dirige varios equipos de investigación como el Equipo Pardo Bazán (EPB) de Historia Contemporánea del Centros de Estudios de la Mujer de la Universidad de Salamanca o el Equipo de Derechos Humanos del Centro de Estudios Brasileños de la Universidad de Salamanca. Creó y coordinó el primer programa de Doctorado de la Universidad de Salamanca sobre Estudios Interdisciplinarios de Género y también creó, y todavía coordina, el Programa de Doctorado Interdisciplinar “Pasado y Presente de los Derechos Humanos”. Desde 2010 es Delegada del Rector para las relaciones con Patrimonio Nacional y Secretaria del Premio Reina Sofía y entre 2006 y 2014 fue Directora del Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad de Salamanca. Con una amplia actividad investigadora, ha publicado más de sesenta publicaciones, ha organizado y dirigido más de setenta Congresos nacionales e internacionales y ha impartido más de doscientas conferencias y ponencias.

⁸⁷ Es profesor de Filosofía del Derecho y de Filosofía Política en la Universidad Complutense de Madrid, Director del Área de Derechos Humanos del Instituto Complutense de Estudios Jurídico Críticos, Director del Fórum Internacional de Derechos Humanos, Director del Seminario Complutense Internacional “Cine y Derechos Humanos” e Investigador del Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África. Sus trabajos de investigación se han centrado en cuestiones relativas a Derechos Humanos, Teoría del Derecho e Historia de la Filosofía del Derecho y del Estado.

⁸⁸ Actualmente es Vicedecano de Grado y Estudiantes de la Facultad de Valladolid y Profesor de Filosofía del Derecho y Director del Observatorio de Derechos Humanos de dicha Universidad. También coordina la Clínica Jurídica de la Universidad de Valladolid y es de destacar que ha sido Miembro del Comité Técnico encargado de elaborar el documento base para la redacción del II Plan Nacional de Derechos Humanos.

⁸⁹ Es profesora ayudante Doctora de Derecho en la Universidade Portucalense y Coordinadora del Grupo de Investigación Internacional “Dimensions of Human Rights” del Instituto Jurídico Portucalense (IJP). Sus líneas de investigación giran en torno a los Derechos Humanos, la inmigración y los estudios de género.

⁹⁰ Profesora Asistente del Departamento de Derecho de la Universidad Federal de Maranhão y Coordinadora de Derecho y Miembro del Núcleo de Derechos Humanos dicha Universidad.

Las diferentes sesiones que han configurado el desarrollo de estos Congresos han dedicado, sobre todo desde los últimos cinco años, un espacio destacado a analizar y debatir el proceso de creación e impartición de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el sistema educativo español, así como a deliberar sobre la movilización y el enfrentamiento ideológico-discursivo que ello ha generado⁹¹.

Igual de importante es destacar la contribución científica que algunas Tesis Doctorales y Trabajos Fin de Máster han aportado. Por ello, a continuación se hará referencia a algunas de estas investigaciones que han sido defendidas durante estos últimos años y que más se aproximan a la temática objeto de estudio de este trabajo.

La investigación de Erika González García⁹², dirigida por el profesor de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, Miguel Beas Miranda⁹³, abordó la cuestión de Educación para la Ciudadanía desde un planteamiento histórico-educativo, centrándose en el análisis de los conceptos de ciudadanía, identidad y cultura política que manejan los manuales escolares andaluces. La hipótesis de la que partió González García quedó verificada por medio de la constatación de que los libros escolares presentaban modelos contradictorios de ciudadanía, identidad y cultura política, tanto entre ellos como en relación a la normativa curricular. González García comprobó que el modelo del Gobierno socialista recogía un tipo de ciudadanía cosmopolita y republicana, así como un modelo de identidad compleja e incluyente y una cultura política de participación. Sin embargo, los manuales de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de Educación Primaria, a nivel general, no abordaron ningún modelo de

⁹¹ Resultado de este trabajo puede consultarse: Alicia MUÑOZ RAMÍREZ, “Evolución histórica del Derecho a la Educación en Derechos Humanos y su situación en la sociedad española actual”, *Revista Jurídica da Universidade Portucalense*, 15 (2012), págs.: 11-22 y Alicia MUÑOZ RAMÍREZ, “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en España: Avances y retrocesos” (en prensa).

⁹² Ha colaborado como becaria FPI de la Junta de Andalucía en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y actualmente es Profesora Ayudante Doctora en dicho Departamento. Sus líneas de investigación están centradas en el estudio de la inmigración, la atención a la diversidad, el análisis de los manuales escolares y en los conceptos de identidad, cultura política y ciudadanía.

⁹³ Su actividad investigadora se centra en la Historia de la Educación, fundamentalmente ha trabajado el ámbito de los manuales escolares, el currículum y la historia social de la educación. Recientemente ha participado como investigador en un proyecto nacional I+D+I sobre Ciudadanía, identidades y cultura política en los manuales escolares.

ciudadanía, sino, más bien, un determinado tipo de civismo que se acercó a una cierta idea de ciudadanía cosmopolita. Del mismo modo, ofrecían un tipo de identidad más cultural y filosófica que política y una cultura política tanto participativa como de participación. En lo que respecta a estos manuales para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el modelo de ciudadanía que se recogió era más bien liberal, con ciertos tintes republicanos, así como una identidad compleja e incluyente y una cultura política participativa. Erika González García finalizó su investigación señalando la riqueza del tema y la necesidad y posibilidad de continuar estudiándolo desde diferentes enfoques y perspectivas⁹⁴.

La investigadora Mery López de Cordero⁹⁵, bajo la dirección de la profesora de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, Xus Martín García⁹⁶, desarrolló una investigación que tenía por objetivo principal conocer la relación entre la teoría y la práctica real existente en torno a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Con ese fin analizó si los contenidos, objetivos y competencias establecidos en el currículo favorecían los comportamientos y actitudes de convivencia ciudadana y de ciudadanía democrática dentro y fuera del aula. Para ello asistió, como observadora no participante, a dos institutos de Barcelona durante el primer y segundo año de impartición de la materia, aplicando una metodología cualitativa, centrada en el método etnográfico que desarrolló mediante notas de campo y entrevistas. Las conclusiones de su investigación sirvieron para constatar la validez e importancia de Educación para la Ciudadanía, afirmando que la decisión política de incluir esta educación en el currículo obligatorio de Educación Secundaria Obligatoria es un paso acertado, ya que los

⁹⁴ Erika GONZÁLEZ GARCÍA, *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, Granada: Universidad de Granada, 2011 [Tesis Doctoral]. Tesis enmarcada dentro del Proyecto de Excelencia: “Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles: 1978-2008”, dirigido y coordinado por el Dr. Miguel Beas Miranda y subvencionado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

⁹⁵ Es abogada, Doctora en Educación y Democracia por la Universidad de Barcelona y Directora de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (Venezuela). Es autora de diversos artículos y materiales de apoyo didáctico relacionados con el Derecho a la Educación, los Derechos Humanos o la Educación para la Paz.

⁹⁶ Es coordinadora del máster de Educación para la Ciudadanía y en valores y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM). Actualmente imparte docencia en asignaturas vinculadas a la teoría de la educación y la educación moral y en valores en los grados de Pedagogía y Educación Social. Sus líneas de investigación giran sobre el diseño de materiales de educación en valores y es autora de una decena de publicaciones.

valores y contenidos propios de esta educación sirven de base para orientar la actuación de los ciudadanos, favoreciendo la convivencia democrática⁹⁷.

El investigador Adolfo Carratalá Simón⁹⁸, bajo la dirección del Catedrático de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Valencia, Josep Lluís Gómez Mompert⁹⁹, estudió el tratamiento periodístico que diarios como ABC o La Razón dieron a la movilización contra Educación para la Ciudadanía durante el periodo de tiempo comprendido entre 2004 y 2008. Con su investigación verificó que estos diarios sacrificaron el encuadre periodístico para adoptar el marco ideológico que defendían los opositores a esta educación, llegando a intensificar el conflicto generado al respecto¹⁰⁰.

Montserrat Artal Rodríguez, actualmente profesora Asociada en la Escuela Universitaria de Estudios Sociales de la Universidad de Zaragoza¹⁰¹, en su tesis fin de máster dirigida por la profesora de Filosofía en la Universidad de Zaragoza, Elvira Burgos Díaz¹⁰², analizó diez¹⁰³ libros de texto de Educación para la Ciudadanía y los

⁹⁷ Mery LÓPEZ DE CORDERO, *La Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos: Una asignatura orientada a favorecer la convivencia*, Barcelona: Universitat de Barcelona, 2011 [Tesis Doctoral].

⁹⁸ Es Doctor en periodismo. Su formación investigadora se vio completada con una estancia en la University of Glasgow y en el Boston College. En la actualidad es Profesor Ayudante Doctor en la Universitat de València y miembro del grupo de investigación sobre Comunicación, Humor y Sátira (GRICOHUSA) y en INFOCORE, un proyecto financiado por el Programa Marco Europeo de la Comisión Europea sobre el papel de los medios de comunicación en los conflictos violentos.

⁹⁹ Gómez Mompert se doctoró en Ciencias de la Información y se licenció en Historia. Trabajó como Profesor Titular de Periodismo en la Universitat Autònoma de Barcelona y dirigió el Departamento de Periodismo y la revista *Anàlisi. Quaderns de comunicació i cultura* de dicha Universidad. Sus líneas de investigación se centran en la Historia de la comunicación y la Historia del periodismo. Desde 2011 dirige el grupo de investigación interuniversitario e interdisciplinar sobre el humor frente al poder: la monarquía, el ejército y la iglesia (GRICOHUSA).

¹⁰⁰ Adolfo CARRATALÁ, *El discurso mediático conservador ante el debate sobre Educación para la Ciudadanía en España (2004-2008). Mediación social y comparación histórica con la prensa católica de la II República*, Valencia: Universitat de València, 2012 [Tesis Doctoral]. Ver también Adolfo CARRATALÁ, “Los marcos de acción colectiva en la prensa conservadora”, *Observatorio (OBS) Journal*, vol. 7 – núm. 1 (2013), págs.: 133-171 y Adolfo CARRATALÁ, “La representación de la protesta contra Educación para la Ciudadanía en ABC y La Razón”, *Ámbitos*, 23 (2013) <<http://ambitoscomunicacion.com/2013/la-representacion-de-la-protesta-contra-educacion-para-la-ciudadania-en-abc-y-la-razon/>> [consultado: 5 abril 2014]

¹⁰¹ Artal Rodríguez también es asistente social y posgraduada en género. Ha colaborado en diversos proyectos de investigación y ha publicado diferentes trabajos sobre aspectos relacionados con la educación, la terapia familiar, la interculturalidad, la discapacidad y la perspectiva de género. Es miembro de la Comisión de Educación del Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer (SIEM) de la Universidad de Zaragoza.

¹⁰² Está especializada en filosofía contemporánea, filosofía del cuerpo, teoría feminista y estudios de género, participando en varios proyectos de investigación al respecto y publicando alrededor de medio

Derechos Humanos utilizados en 3º de Educación Secundaria Obligatoria durante el curso 2007-2008. Tomó como criterio de análisis los contenidos fijados en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecían las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, para así averiguar si existía presencia o ausencia de elementos sexistas y androcéntricos en los textos investigados. De las conclusiones del estudio se puede destacar que el tratamiento que las diferentes editoriales otorgaron a los contenidos, al lenguaje y a las figuras femeninas, en los textos e ilustraciones, fue desigual, apreciándose en la mayoría de los textos una discriminación de género y la pervivencia de un lenguaje sexista y androcéntrico. Artal Rodríguez destacó que hubiera sido necesario que la configuración de esta educación hubiera dado un mayor protagonismo a todos los tipos de uniones familiares y hubiera consolidado el modelo de la perspectiva de género en educación, así como que se hubiera facilitado una específica formación y actualización del profesorado al respecto¹⁰⁴.

Puede comprobarse que la cuestión de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos ha generado la aparición de un gran desarrollo bibliográfico al respecto.

Prestigiosas editoriales y revistas del ámbito de las Ciencias Sociales y las Humanidades –tanto de tendencia progresista como conservadora- han publicado investigaciones, ensayos y artículos sobre aspectos históricos, educativos, de género, jurídicos, periodísticos, políticos y filosóficos vinculados con el tema¹⁰⁵.

centenar de trabajos. Es miembro del Seminario de Estudios de Identidad y Género de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

¹⁰³ Concretamente los de las editoriales: Anaya, Bruño, Casals, Edebé, Ediciones Serbal, Editex, Octaedro, Oxford, Pearson y Santillana.

¹⁰⁴ Montserrat ARTAL RODRÍGUEZ, “¿Son sexistas los libros de texto de Educación para la Ciudadanía? Un análisis desde la perspectiva de género y la diferencia sexual” en *Construir el Género: resumen de las tesis de la primera promoción del Máster en Relaciones de Género 2006-2008*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. Universidad de Zaragoza, 2009 [Tesis fin de máster].

¹⁰⁵ Marion STEINBERGER, “La educación para la ciudadanía en las escuelas de Europa”, *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 13, 2 (2005), págs.: 27-29; Inés I. REIS, F. José SADIO RAMOS y Teresa CUNHA, “Educación no-formal, género y ciudadanía: un proyecto de educación para los derechos humanos”, en Encarnación SORIANO AYALA, Mª Mar OSORIO MÉNDEZ y A. José GONZÁLEZ JIMÉNEZ, *Interculturalidad y género*, Almería: Universidad de Almería, 2006, págs.: 18-23; Julio SEOANE PINILLA, “Virtudes cívicas y educación de la ciudadanía: Una incómoda e inevitable amistad” *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 722 (2006), págs.: 751-762; Fernando DE HARO (ed.), *¿Qué hacemos, con Educación para la Ciudadanía?*, Madrid: Encuentro, 2007; Antonio Ernesto GÓMEZ

La lectura de las diversas investigaciones y aportaciones especializadas al respecto ha sido muy enriquecedora para comprender y contextualizar la problemática a afrontar. Problemática que trasciende del plano meramente escolar al ámbito de las creencias ideológico-religiosas, las mentalidades e identidades individuales y colectivas y los comportamientos sociales.

Dentro de este intenso y apasionado debate interdisciplinar e ideológico-crítico que ha sacudido a todos los sectores de la sociedad española, incluso de la sociedad internacional por la complejidad e importancia que conlleva, las perspectivas histórico-educativas, filosófico-políticas, jurídico-éticas, periodísticas, sociológico-religiosas y de género con las que mi línea de investigación más se vincula son con las desarrolladas, principalmente, por Audrey Osler, Victorino Mayoral Cortés,

RODRÍGUEZ, “Educación para la Ciudadanía en la Europa democrática”, *Temas para el debate*, 149 (2007), págs. 52–54; Alfonso RUIZ MIGUEL, “Educación, escuela, ciudadanía” *Claves de razón práctica*, 171 (2007), págs.: 68-75; M^a José AGRA ROMERO, “Ciudadanía: ¿Un asunto de familia?”, *Isegoría: Revista de filosofía moral y política*, 38 (2008), págs.: 139-154; Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: Controversias entorno a una asignatura (o entre ética pública y ética privada)” *Transatlántica de Educación*, vol. IV (2008), págs.: 45– 64; Enrique ARNALDO ALCUBILLA, “A vueltas con la “educación para la ciudadanía”: las respuestas judiciales” *Diario La Ley*, 6919 (2008), pág.: 1-9; María ELÓSEGUI, “La educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, *Persona y Derecho: Revista de Fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 58 (2008), págs.: 417–454; E. José GIL FERNÁNDEZ, “Educación para la ciudadanía, sí. Educación de la ciudadanía, no”, *Auriensia: publicación anual del Instituto Teológico “Divino Maestro” de la Diócesis de Ourense*, 12 (2009), págs.: 403-434; J. Alberto ESCOBAR MARÍN, “La objeción de conciencia a la asignatura educación para la ciudadanía y los derechos humanos” *Anuario jurídico y económico escurialense*, 42 (2009), págs.: 175-194; Eusebio FERNÁNDEZ GARCÍA, “Algunas aporías de la Educación para la Ciudadanía”, *Derechos y libertades: Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, 23 (2010), págs.: 139-144; Juan VELA BERMEJO, “Sobre el funcionamiento semiótico de los procedimientos discursivos de cohesión textual. La persona en la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, *Estudios de Lingüística: E. L. U. A.*, 25 (2011), págs.: 317-352; Gregorio CÁMARA VILLAR, “El debate en España sobre la materia <<Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos>> ante se proyectada supresión y cambio” en *Constitución y democracia: ayer y hoy. Libro homenaje a Antonio Torres del Moral*, Vol. 2, 2012, págs.: 2401-2424; Patricia DELGADO GRANADOS, “Desencuentros en torno a la Educación para la Ciudadanía en España. Los enfoques laicistas y conservador frente a frente” en Fabrizio Manuel SIRIGNANO (ed. lit.) y José GONZÁLEZ-MONTEAGUDO (ed. lit.), *Apprendimento, Cittadinanza e partecipazione. Una prospettiva dal sud de l’ Europa*, Napoli: Universita degli Studi Suor Orsola Benincasa, 2013, págs.: 43-64; Ana María MONTERO-PEDRERA, Cristina YANES CABRERA, Encarnación SÁNCHEZ-LISSEN, “Estudio sobre Educación para la Ciudadanía en el marco de las políticas educativas españolas (1970-2006)” en Miguel BEAS MIRANDA (ed. lit.), *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, Sevilla: Díada, 2013, págs.: 71-88; Claudia Liliana BEDOGA ABELLA, “Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía”, *Sophia*, vol. 10, 1 (2014), págs.: 95-106; José A. PINEDA-ALFONSO, “Educación para la Ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria”, *Revista de investigación educativa, RIE*, vol. 33, 2 (2015), págs.: 353-367.

Amnistía Internacional, Dionisio Llamazares Fernández, Rafael Valencia Candalija, Adolfo Carratalá, Rafael Díaz-Salazar, Rosa Cobo Bedía, Madelaine Arnot o Antonio Bolívar Botia.

Considero que el problema de fondo es que, a pesar de la Transición, de la ratificación de la Constitución Española de 1978 y de que con ella los Derechos Humanos obtuvieron su reconocimiento legal, en la sociedad española actual hay diferentes formas de interpretar, en función de las creencias ideológico-religiosas, los principios democráticos y los Derechos Humanos, no dándose unos principios cívico-democráticos mínimos compartidos.

Esta situación dificulta no sólo la consolidación de una identidad nacional común, sino también la de un modelo de ciudadanía inclusivo y cosmopolita que responda a las demandas internacionales, produciéndose fricciones, entre las convicciones ideológico-religiosas y los principios democráticos, que dañan la madurez de nuestra democracia y de nuestro sistema educativo en aspectos clave como la igualdad de mujeres y hombres o la secularización. Además, da pie a que determinados sectores consideren que la educación en valores, o el universalismo ético, sólo son viables desde el discurso confesional de base católica, buscando preservar unas ancestrales señas de identidad nacionalcatólica.

Así pues, entiendo que lo que está en juego es cómo se quiere concebir y articular la ciudadanía nacional y supranacional. Lo que recuerda que desde finales del S. XVIII y comienzos del S. XIX, más concretamente con la instauración del sistema educativo, se han venido produciendo numerosos tira y afloja entre ilustrados y reaccionarios, moderados y progresistas y liberales y conservadores, sobre cuál debe ser el modelo educativo a desarrollar, debatiendo sobre a quién corresponde, si al Estado o a la Iglesia, desarrollar la educación cívica y en valores y, por tanto, el modelo de ciudadanía a desarrollar.

Nos encontramos con una de las mayores polémicas que ha vivido la historia contemporánea española. La cual sigue vigente y sin resolverse, pues el contexto va cambiando pero la problemática de base sigue siendo la misma, dificultando la consecución de una consciente cultura cívico-democrática y entorpeciendo, en cierta medida, la cohesión con el resto de países democráticos.

Objetivos principales

Más allá de los relevantes datos, de los análisis y de las aportaciones efectuadas por las investigadoras y los investigadores de los que acabamos de hablar, faltaba por hacer una pormenorizada investigación histórico-educativa y sociocultural de cómo se ha desarrollado la educación cívico-democrática en el sistema educativo contemporáneo español y, más concretamente, de la reciente Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Asimismo, se echaba en falta un estudio sobre el proceso de movilización que ha tenido lugar contra la implementación de esta educación y el impacto que ello ha generado en los libros de texto y en las correspondientes políticas públicas educativas, estatales y autonómicas, comparando las movilizaciones y discursos producidos en las comunidades autónomas de signo político opuesto y de diferente nivel de religiosidad social, como Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid. Por tanto, estos son los objetivos principales de mi investigación.

Objetivos secundarios

Los objetivos secundarios son:

- Comprender y explicar el origen, las demandas y los motivos de incorporar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos al currículo educativo español, observando el porqué de su vinculación con la perspectiva de género, tan criticada y cuestionada por los sectores neoconservadores católicos.
- Identificar y exponer el contexto en el cual se desarrolla esta educación en España, destacando cómo la cuestión religiosa y las políticas de igualdad del Gobierno socialista de Zapatero han influido en su configuración.
- Entender cómo ha sido el proceso de creación de la educación cívico-democrática en el sistema educativo contemporáneo español, estudiando sus orígenes y las dificultades que ha tenido que afrontar, en cada etapa histórica, en base a las diferentes disputas ideológico-discursivas y cómo ello ha influido en el diseño y en la actual disputa en torno a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
- Analizar el proceso de creación e impartición de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, profundizando en un estudio comparativo de su desarrollo en comunidades autónomas de signo político opuesto y con diferente nivel de religiosidad social, como Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid,

para, así, observar las diferencias ideológico-políticas y el impacto que la movilización contra esta educación ejerció tanto en las políticas educativas autonómicas como en las estatales.

- Identificar y conocer a los agentes implicados en la polémica contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, analizando su discurso

- Examinar las intenciones, los objetivos, las oportunidades políticas, las características, la estructura, las prácticas, el proceso, la dinámica, los referentes ideológico-culturales y los efectos, tanto nacionales como transnacionales, de la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

- Averiguar cuáles han sido las editoriales de los libros de texto de Educación para la Ciudadanía utilizadas, en los diferentes cursos académicos, por los colegios e institutos públicos y concertados de Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid, distinguiendo las diferencias existentes en función del ideario de centro.

- Analizar y contrastar cómo los manuales de éstas editoriales han abordado los contenidos considerados polémicos por parte del movimiento contrario a esta educación, examinando su línea ideológica, comprobando si se respetan los contenidos mínimos fijados por el Ministerio de Educación y los poderes autonómicos, anotando si existen, o no, diferencias autonómicas por parte de una misma editorial y verificando si la movilización llevada a cabo ha afectado a su manera de presentar la información.

- Identificar y conocer a los agentes implicados en la defensa de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, analizando su discurso.

- Examinar y explicar cómo los efectos del proceso movilizador han incitado una nueva movilización en defensa del mantenimiento de esta educación en los planes de estudio.

- Comprender y exponer cuál es la situación presente de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y su problemática actual.

- Valorar las repercusiones que los efectos de la movilización en contra de esta educación han generado en el sistema educativo y democrático español y en el modelo de ciudadanía a desarrollar.

Hipótesis de partida

Es sabido que determinados sectores neoconservadores y neotradicionalistas católicos de la sociedad española no aceptaban que el Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero propiciase una educación ligada a contenidos y valores cívico-democráticos, laicos y con perspectiva de género. Tampoco aceptaban que los diversos manuales, cada uno a su modo y manera, abordasen determinados contenidos como, por ejemplo, los relacionados con la orientación sexual o la identidad de género, respondiendo así a las orientaciones del Gobierno socialista y de la comunidad europea e internacional. Por tanto, interpretando que esta educación era una amenaza a las creencias religioso-católicas, a la familia tradicional y a la propia estructura de la sociedad, se crearon diversas plataformas de padres y madres que, animadas y respaldadas de cerca por influyentes organizaciones y sectores religiosos, políticos, educativos, socioculturales y mediáticos, se movilizaron para reivindicar el derecho de los padres a elegir la educación moral y religiosa que querían para sus hijos, exigiendo la eliminación de esta área educativa o el reconocimiento del derecho a objetar a ella.

La movilización ha sido una técnica que los sectores conservadores católicos de la sociedad española han utilizado a lo largo de la historia contemporánea cuando se han sentido amenazados y han querido contrarrestar las medidas introducidas por aquellas políticas democráticas que se han desarrollado en contextos de secularización social para, así, mantener su poder, su influencia y, en parte, lograr controlar la educación cívica y en valores a desarrollar. Algo que, ciertamente, ha sido especialmente notorio en el caso de la historia reciente de España, ya que esta técnica, que ha contando con el apoyo del grupo político conservador y neoliberal del Partido Popular, ha sido utilizada contra parte de las políticas aprobadas por el Gobierno socialista de Rodríguez Zapatero, acusadas de laicistas, relativistas, positivistas y de imponer la “ideología” de género, contando con un especial éxito de actuación en el caso concreto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

La hipótesis de partida de esta investigación es que la políticamente muy influyente y efectiva movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos no ha surgido de forma espontánea por un grupo de progenitores disconformes con esta área educativa, como determinados sectores

afirmaron, sino que tiene componentes tanto locales como transnacionales, estos últimos acordes con el discurso desarrollado en los papados de Juan Pablo II y Benedicto XVI.

Se tratará de demostrar que el potencial movilizador contó con una mayor dinámica de acción en aquellas comunidades autónomas con altos niveles de religiosidad social y de una significativa tradición católica, como Castilla-La Mancha, mientras que la consecución de las pretensiones del movimiento tuvieron un mayor respaldo y fueron más efectivas en las comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular, como por ejemplo fue el caso de Castilla y León y, sobre todo, la Comunidad de Madrid.

Fuentes

Las fuentes más importantes que he examinado y utilizado en mi investigación han sido:

- Recomendaciones, Declaraciones, Resoluciones, Programas y Planes de Acción de la Organización de Naciones Unidas y de la Unión Europea y el Consejo de Europa

- Leyes, Decretos, Boletines y Diarios Oficiales, Dictámenes, Reales Órdenes y Circulares

- Diarios de sesiones del Congreso de los Diputados y del Senado

- Informes, documentos y estudios de, principalmente, el Consejo Escolar del Estado, el Ministerio de Educación, el Ministerio del Interior, el desaparecido Ministerio de Igualdad, el Consejo de Estado, la Red Europea de Información sobre Educación (Eurydice), el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Amnistía Internacional, la Santa Sede, la Conferencia Episcopal Española (CEE), el Foro Español de la Familia, Profesionales por la Ética, HazteOír, los principales Sindicatos de Enseñanza, organizaciones feministas y de la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales

- Programas electorales de los partidos políticos para las elecciones autonómicas y generales

- Datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) y de las Juntas de Educación autonómicas

- Catecismos, cartillas y manuales cívicos
- Libros de texto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos
- Prensa nacional, autonómica y provincial
- Estudios de audiencia realizados por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación y el Estudio General de Medios (AIMC–EGM)
- Estudios de difusión de prensa de la Oficina de Justificación de la Difusión (OJD)
- Jurisprudencia, sentencias, autos de medidas cautelares y recursos judiciales

Me gustaría incidir en que en la actualidad las investigadoras y los investigadores pueden acceder a una gran diversidad de centros, archivos, hemerotecas y plataformas de documentación donde consultar multitud de fuentes. Así pues, es notorio como la digitalización de documentos y archivos y el buen uso de las nuevas tecnologías facilitan una rápida, contrastada y exhaustiva consulta e intercambio de datos e información.

Enfoque, teoría y metodología

Este trabajo se ha realizado desde un doble enfoque, el de Derechos Humanos y el de la perspectiva de género.

Para analizar la movilización se ha partido de la teoría de los movimientos sociales, de la historia transnacional y de la historia de las emociones.

Los métodos de investigación utilizados han sido el análisis del discurso y el análisis descriptivo comparado.

Toda la investigación sigue el enfoque de los Derechos Humanos¹⁰⁶, cotejando los valores esgrimidos o asumidos por los diferentes discursos analizados con el

¹⁰⁶ Pueden verse, entre otros: William Maurice CRANSTON, *What are Human Rights?*, London: Bodley Head, 1973; Thomas PAINE, *Los derechos del hombre*, Madrid: Alianza, 1984; Enrique PÉREZ LUÑO, *Los Derechos Fundamentales*, Madrid: Tecnos, 1984, pág.: 21–51; Gerhard OESTREICH y Karl–Peter SOMMERMANN, *Pasado y Presente de los Derechos Humanos*, Madrid: Tecnos, 1990; Ignacio ARAS PINILLA, *Las transformaciones de los Derechos Humanos*, Madrid: Tecnos, 1990; José María RODRÍGUEZ PANIAGUA, “Los derechos Humanos como obligación” *Persona y Derecho*, vol. 22 (1990), págs.: 235-240; Norberto BOBBIO, *El tiempo de los Derechos*, Madrid: Sistema, 1994; M^a Esther MARTÍNEZ QUINTEIRO, “Crisis de la modernidad y Derechos Humanos” en Chris WICKHAM, *Las crisis en la Historia: sextas Jornadas de Estudios Históricos organizadas por el Departamento de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea de la Universidad de Salamanca*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1995, págs.: 161-187; Joaquín RODRÍGUEZ TOUBES MUÑIZ, *La razón de los Derechos*, Madrid: Tecnos, 1995;

Discurso Internacional de los Derechos Humanos plasmado en los textos y documentos elaborados por la Organización de Naciones Unidas.

Igualmente se aplica la perspectiva de género¹⁰⁷ a todo el estudio, detectando y analizando los estereotipos de género subyacentes a los discursos estudiados y entendiendo por género el conjunto de características socioculturales asignadas y aprendidas por mujeres y hombres diferenciándolos. Estas características van cambiando con el transcurso del tiempo y varían tanto entre las diversas culturas como dentro de una misma cultura.

La teoría de los movimientos sociales¹⁰⁸ ha sido crucial para analizar la movilización surgida contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Richard RORTY, “Derechos humanos, racionalidad y sentimentalidad” en Stephen SHUTE y Susan HURLEY, *De los derechos humanos*, Madrid: Trotta, 1998, págs.: 117-136; Antonio TRUYOL Y SERRA, *Los Derechos Humanos*, Madrid: Tecnos, 2000; Ramón SORIANO DÍAZ, Carlos ALARCÓN CABRERA y Juan MORA MOLINA, *Diccionario crítico de los derechos humanos*, Huelva: Universidad Internacional de Andalucía, 2000; Enrique PÉREZ LUÑO, *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*, Madrid: Tecnos, 2001; Jaime ORAÁ y Felipe GÓMEZ ISA, *La Declaración Universal de Derechos Humanos*, Bilbao: Universidad de Deusto, 2002; Boaventura DE SOUSA SANTOS, *Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo*, Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia, 2014.

¹⁰⁷ Joan W. SCOTT “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en James S. AMELANG y Mary NASH (eds.), *Historia y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, Valencia: Edicions Alfons el Magnànim. Institució valenciana d’estudis i investigació, 1990, págs.: 23-56; Marta LAMAS (comp.), *La construcción cultural de la diferencia sexual*, México: PUEG, 1996; Mary EVANS, *Introducción al pensamiento feminista contemporáneo*, Madrid: Ed. Minerva, 1997; Inés ALBERDI ALONSO, “La sociología del género como enfoque interdisciplinar del conocimiento” en Violante Martínez Quintana (coord.), *Mujer y participación en las organizaciones. Trayectorias y tendencias en la sociedad actual*, Madrid: UNED, 2002; Silvia TUBERT (ed.), *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*, Madrid: Cátedra, 2003; Anna BERGA, “La perspectiva de género: una nueva mirada a la realidad social” *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 31 (2005), págs.: 15-24; Susana Beatriz GAMBA (coord.), *Diccionario de estudios de género y Feminismos*, Buenos Aires: Editorial Biblos, 2009.

¹⁰⁸ Jungër HABERMAS, “New Social Movements”, *Telos*, 49 (1981), págs.: 33-37; Alain TOURAINE, “An Introduction to the Study of Social Movements” en *Social Research*, vol. 52, 4 (1985) págs.: 749-787; Max KAASE, “Movimientos sociales e innovación política” en Rusell J. DALTON y Manfred KUECHLER (comps.), *Los nuevos movimientos sociales. Un reto al orden político*, Valencia: Alfons el Magnanim, 1992, págs.: 123-145; Hanspeter KRIESI, “El contexto político de los nuevos movimientos sociales en Europa Occidental” en Jorge BENEDICTO y Fernando REINARES, *Las transformaciones de lo político*, Madrid: Alianza, 1992; Rafael NÚÑEZ FLORENCIO, *Sociedad y política en el Siglo XX. Viejos y nuevos movimientos sociales*, Madrid: Síntesis, 1993; Enrique LARAÑA y Joseph GUSFIELD, *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994; José ÁLVAREZ JUNCO, “Aportaciones recientes de las ciencias sociales al estudio de los movimientos sociales” en Carlos BARROS (ed.), *Historia a Debate*, vol. III, Universidad de Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1995, págs. 97-111; Hank JOHNSTON y Bert KLANDERMANS (eds.), *Social Movements and Culture*, Londres: University College of London,

El estudio de los movimientos sociales es un campo relativamente reciente en España, situando sus comienzos a principios de la década de los noventa, pero ha alcanzado una gran difusión en los últimos años ya que la importancia de los movimientos sociales en la construcción y en el funcionamiento de la sociedad ha

1995; José María ORTIZ DE ORRUÑO LEGARDA y Santiago CASTILLO ALONSO (coords.), *Estado, protesta y movimientos sociales: actas del III Congreso de Historia Social de España*, Vitoria: Universidad del País Vasco, 1998; Rafael DURÁN MUÑOZ, "La literatura sobre los nuevos movimientos sociales. Una revisión" en *Revista de Estudios Políticos* (Nueva Época), 89 (1995) págs.: 369-401; Sidney TARROW, *El poder en movimiento. Los movimientos sociales. La acción colectiva y la política*, Madrid: Alianza, 1997; Rafael CRUZ y Manuel PÉREZ LEDESMA, *Cultura y movilización en la España Contemporánea*, Madrid: Alianza, 1997; M^a Esther MARTÍNEZ QUINTEIRO, "Movilización y Derechos Humanos. Análisis histórico del 'derecho al trabajo'" *Boletín del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid*, 9, (1998), págs.: 265-284; Charles TILLY, "Conflicto político y cambio social" en Pedro IBARRA y Benjamín TEJERINA, *Los movimientos sociales: transformaciones políticas y cambio cultural*, Madrid: Trotta, 1998; Boaventura DE SOUSA SANTOS, *De la mano de Alicia. Lo Social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes, 1998; Dough MCADAM, John D. MCCARTHY y Mayer N. ZALD, *Movimientos sociales: perspectivas comparada*, Madrid: Istmo, 1999; Enrique LARAÑA, *La construcción de los movimientos sociales*, Madrid: Alianza, 1999; Manuel PÉREZ LEDESMA, "Cuando lleguen los días de la cólera. Movimientos sociales, teoría e historia" *Zona Abierta*, 69 (1999), págs.: 51-120; Doug IMIG y Sidney TARROW (eds.), *Contentious Europeans: Protest and Politics in a Europeanizing Polity*, Lanham, Maryland (EEUU): Rowman and Littlefield, 2001; Eric HOBBSBAWM, *Rebeldes primitivos: Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*, Barcelona: Crítica, 2001; Ramón ADELL ARGILES, *Movimientos sociales: cambio social y participación*, Madrid: UNED, 2003; María del Mar RAMOS LORENTE, "Aproximación sociológica al uso de internet de los nuevos movimientos religiosos como nuevos movimientos sociales", *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, nº Extra 8, 170 (2004), <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-170-39.htm>> [consultado: 4 junio 2013]; Manuel JIMENEZ SÁNCHEZ, *El impacto político de los movimientos sociales: un estudio de la protesta ambiental en España*, Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas, 2005; Joan Antón MELLÓN, *Ideologías y movimientos políticos contemporáneos*, Madrid: Tecnos, 2006; Xavier GODÀS, *Política del disenso. Sociología de los movimientos sociales*, Barcelona: Icaria, 2007; Tomás ALBERICH NISTAL, "Asociaciones y Movimientos sociales en España: Cuatro décadas de cambios", *Revista de Estudios de Juventud*, 76 (2007), págs.: 71-89; Enara ECHART MUÑOZ, *Movimientos sociales y relaciones internacionales*, Madrid: La Catarata, 2008; José María ORTIZ DE ORRUÑO LEGARDA, Javier UGARTE TELLERÍA y Antonio RIVERA BLANCO (coords.), *Movimientos sociales en la España contemporánea*, Madrid: Abada, 2008; Rafael QUIROSA-CHEYROUZE MUÑOZ y Mónica FERNÁNDEZ AMADOR (coords.), *Sociedad y movimientos sociales*, Almería: Instituto de Estudios Almerienses y Diputación de Almería, D. L., 2009; Juan Miguel FLORES y Olga Leticia MARÍN "Nuevos Movimientos Sociales: ¿Nuevas Identidades?", *Revista Electrónica de Psicología Política* Año7, 20 (2009), págs.: 86-94; Benjamin TEJERINA, *La sociedad imaginada: movimientos sociales y cambio cultural en España*, Madrid: Trotta, 2010; Donatella DELLA PORTA y Mario DIANI, *Los Movimientos Sociales*, Madrid: Editorial Complutense y CIS, 2011; María Jesús FUNES RIVAS, (ed.), *A propósito de Tilly: conflicto, poder y acción colectiva*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Col. Academia, 2011; Sidney TARROW, *Strangers at the Gates: Movements and States in Contentious Politics*, Cambridge: University Press, 2012; Jesús Esteban CÁRCAR BENITO, "Las redes y los movimientos sociales ¿una acción colectiva o marketing viral?", *Icono* 14, Vol. 13, 1 (2015), págs.: 125-150; José Bibiano TABERNER GUASP, *Movimientos sociales en la era global del precariado*, Barcelona: Fund. Emmanuel Mounier, 2015.

motivado la aparición, desde diferentes áreas de conocimiento, de multitud de estudios al respecto.

Según el Catedrático emérito de Ciencia Política de la Universidad de Hamburgo (Alemania) y destacado asesor político, Joachim Raschke, el mejor modo de definir los movimientos sociales es como:

Actores colectivos de movilizaciones cuya meta es provocar, impedir o reproducir un cambio social básico. Persiguen estas metas con cierta dosis de continuidad sobre la base de una elevada integración simbólica, una escasa especificación de roles y mediante formas variables de organización y acción¹⁰⁹.

Por su parte, el profesor de la Institución Catalana de Investigación y Estudios Avanzados (ICREA) de la Universidad Pompeu Fabra, Mario Diani, ha explicado en diferentes trabajos que los movimientos sociales son “procesos sociales diferenciados consistentes en mecanismo a través de los cuales actores comprometidos en la acción colectiva se involucran en relaciones conflictivas con oponentes claramente identificados; se vinculan en densas redes informales; y comparten una identidad colectiva diferenciada”¹¹⁰.

El poder de los movimientos se pone de manifiesto cuando los individuos unen sus fuerzas para denunciar una situación que consideran injusta o para reivindicar un derecho, previamente interiorizado en la mentalidad colectiva, del que consideran carecen. Esta manifestación propicia un enfrentamiento con los que consideran sus adversarios, normalmente el Gobierno, los grupos de poder y los colectivos con los que no comparten creencias ideológicas. Sin embargo, el malestar producido por valorar que se sufre una injusticia o el hecho de manifestar su descontento no son motivo suficiente para que se origine una movilización¹¹¹.

Para comprender la génesis, el potencial y los efectos de los movimientos sociales los analistas han señalado la existencia de una serie de variables en las que convendría fijarse. Concretamente para el caso que aquí nos ocupa se han examinado

¹⁰⁹ Citado por M. KAASE, “Movimientos sociales e innovación política” en R. J. DALTON y M. KUECHLER (comps.), *Los nuevos movimientos sociales*, pág.: 124. Ver también Joachim RASCHKE, “Sobre el concepto de movimiento social”, *Zona Abierta*, 69 (1994), pág.: 124.

¹¹⁰ D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, pág.: 43. Ver también: Mario DIANI, “The Concept of Social Movement”, *Sociological Review*, 40 (1992), págs.: 1-25; Mario DIANI, “Networks and Social Movements: A research Programme” en Mario DIANI y Doug MCADAM, *Social Movements and Networks*, Oxford/Nueva York: Oxford University Press, 2003, págs.: 299-318 y Mario DIANI e Ivano BISON, “Organization, Coalitions and Movements”, *Theory and Society*, 33 (2004), págs.: 281-309.

¹¹¹ S. TARROW, *El poder en movimiento*, págs.: 17-18.

aspectos como la estructura de oportunidades políticas, la estructura y coordinación de la movilización, el tipo de acción colectiva y su dinámica, los marcos ideológico-culturales compartidos y los efectos producidos.

El estudio de la estructura de oportunidades políticas ayuda a comprender cómo los factores del entorno político incentivan o desincentivan la dinámica de actuación del movimiento, pues los ciudadanos se sentirán estimulados a movilizarse en función de la receptividad a sus demandas del poder ejecutivo y del legislativo o por las oportunidades abiertas a las demandas de justicia por el poder judicial.

En 1973, Peter Eisinger, actualmente profesor emérito de Ciencia Política en la Universidad The New School de Nueva York (EEUU), utilizó el término estructura de oportunidades políticas definiéndolo como “el grado de probabilidades que los grupos tienen de acceder al poder e influir sobre el sistema político”¹¹².

Posteriormente, en 1988, Sidney Tarrow, profesor emérito de Gobierno y Sociología en la Universidad de Cornell (EEUU), explicó que “la oportunidad política puede discurrir por direcciones tan distintas y adoptar formas tan diversas, que más que una variable, podría decirse que se trata de un conjunto de variables, algunas de las cuales resultan más fácilmente apreciables que otras”¹¹³.

Sin embargo, aunque los distintos especialistas han señalado valiosas variables que forman parte del concepto de estructura de oportunidades políticas y que son de gran utilidad para comprender las opciones estratégicas y los resultados de los movimientos sociales, no existe, como indican los profesores de Sociología en la Universidad de Boston (EEUU), William Anthony Gamson y David S. Meyer, un amplio consenso “sobre qué variables son las que forman parte, exactamente, de la oportunidad política”¹¹⁴.

Aún así, la mayoría de los expertos coinciden en que a la hora de analizar la estructura de oportunidades políticas conviene fijarse en una serie de aspectos que

¹¹² Doug MCADAM, “Orígenes terminológicos, problemas actuales, futuras líneas de investigación” en D. MCADAM, J. D. MCCARTHY y M. N. ZALD, *Movimientos sociales*, págs.: 49-50. Ver también: Peter K. EISINGER, “The Conditions of Protest Behavior in American Cities”, *American Political Science Review*, 67 (1973), pág.: 25.

¹¹³ William A. GAMSOM y David S. MAYER, “Marcos interpretativos de la oportunidad política” en D. MCADAM, J. D. MCCARTHY y M. N. ZALD, (eds): *Movimientos sociales*, pág.: 389. Ver también: Sidney TARROW, “National Politics and Collective Action: Recent Theory and Research in Western Europe and the United States”, *Annual Review of sociology*, 14 (1988), pág.: 430.

¹¹⁴ W. A. GAMSOM y D. S. MAYER, “Marcos interpretativos de la oportunidad política” en D. MCADAM, J. D. MCCARTHY y M. N. ZALD, (eds): *Movimientos sociales*, pág.: 401.

condicionan la mayor o menor floración de los movimientos sociales, como pueden ser, la apertura o rigidez de acceso al poder, el momento político, las expectativas defraudadas, la fortaleza o debilidad de la autoridad, la unidad o heterogeneidad del Gobierno, etc.¹¹⁵

Es conveniente observar si existen aliados potenciales, como por ejemplo pueden ser, sobre todo en Europa, partidos políticos dispuestos a respaldar, estimular e, incluso, participar de la acción colectiva del movimiento¹¹⁶, pues como defienden los expertos en movimientos sociales “los movimientos han desarrollado con frecuencia vínculos especiales con un partido político o una familia de partidos”¹¹⁷ y esta vinculación “evoluciona en el tiempo: desde articular la posición de los partidos a penetrarlos para tratar de influir en ellos”¹¹⁸.

La sensación de amenaza también es un aspecto muy interesante a tener en cuenta, ya que “el riesgo asociado a un gobierno políticamente opuesto les lleva a considerar la movilización como algo inevitable”¹¹⁹. Por tanto, la existencia de un Gobierno políticamente opuesto a sus creencias, valores y expectativas es un factor importante que ayuda a entender el porqué del movimiento. Los estudiosos de los movimientos sociales consideran que es más probable que las protestas de derechas aumenten con los partidos de izquierdas en el poder, y viceversa¹²⁰.

Igualmente, para estudiar la estructura de oportunidades políticas hay que “reconocer, tanto las condiciones que, por lo general, hacen que surja y entre en fase

¹¹⁵ Sidney TARROW, *Democracy and Disorder. Protest and Politics in Italy, 1965-1975*. Oxford/Nueva York: Oxford University Press, 1989; Doug MCADAM, *Political Process and the Development of Black Insurgency. 1930-1970*, Chicago: University of Chicago Press, 1982; Claus OFFE, “Reflexiones sobre la autotransformación institucional de la actividad política de los movimientos sociales: un modelo provisional según estudios” en R. J. DALTON y M. KUECHLER (comps.), *Los nuevos movimientos sociales*, págs.:315-339; D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, pág.: 62 y C. TILLY, “Conflicto político y cambio social” en P. IBARRA y B. TEJERINA, *Los movimientos sociales*, págs.: 25-41.

¹¹⁶ D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, págs.: 271-277.

¹¹⁷ *Ibid*, pág.: 271.

¹¹⁸ *Ibid*. Ver también: Michael HANAGAN, “Social movements. Incorporation, Disengagement, and opportunities – A Long View” en Marco GIUGNI, Doug MCADAM y Charles TILLY (eds.), *From Contention to Democracy*, Lanham: Rowman & Littlefield, 1998, págs.: 3-31.

¹¹⁹ D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, pág.: 275.

¹²⁰ Ruud KOOPMANS y Dieter RUCHT, *Social Movement Mobilization under Right and Left Governments: A Look at Four West European Countries*, Wissenschaftszentrum Berlín, Discussion Paper FS III, págs.: 95-106. Ver también: D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, pág.: 275.

de declive un movimiento, como la forma en que estos movimientos pueden maximizar su influencia en un contexto dado”¹²¹.

Examinar la estructura y coordinación del movimiento posibilita saber cómo sus redes sociales de interacción difunden, armonizan y mantienen la acción colectiva, pues estas redes, las cuales pueden incluir, aunque no sólo, organizaciones o, incluso, partidos políticos, son estructuras que facilitan las relaciones entre grupos, individuos, instituciones, plataformas, etc., contribuyendo a que interactúen entre ellos, a que queden conectados entre sí y a que participen en la acción colectiva del movimiento¹²². Además, las redes sociales contribuyen a hacer posible la transformación de la acción colectiva episódica en un movimiento social mantenido hasta conseguir el objetivo común y, “al mismo tiempo, las redes sociales no son sólo un facilitador sino también un producto de la acción colectiva”¹²³, pues “las redes sociales afectan, en primer lugar, a la participación en la acción colectiva, y a su vez la participación da forma a las redes, reforzando las ya existentes o creando otras nuevas”¹²⁴.

Las redes sociales, al igual que los repertorios de acción, también pueden contribuir a reforzar la identidad colectiva del movimiento. Por ejemplo, las organizaciones y asociaciones que forman parte de las redes sociales que ayudan a estructurar y a coordinar la movilización “actúan como poderosas fuentes de identidad tanto para los miembros del movimiento como para sus oponentes y el público que presencia el enfrentamiento”¹²⁵.

Ahora bien, según han demostrado los especialistas en movimientos sociales, dentro de un mismo movimiento social pueden coexistir diferentes modelos organizativos¹²⁶, pudiendo distinguirse entre modelos relativos a organizaciones profesionales y modelos relativos a organizaciones participativas.

Las organizaciones profesionales suelen ser estables y perfectamente estructuradas, aunque, a menudo, demasiado dependientes de sus financiadores. Se caracterizan por:

¹²¹ W. A. GAMSOM y D. S. MAYER, “Marcos interpretativos de la oportunidad política” en D. MCADAM, J. D. MCCARTHY y M. N. ZALD, (eds): *Movimientos sociales*, págs.: 392.

¹²² D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, págs.: 155-177.

¹²³ *Íbid*, pág.: 156.

¹²⁴ *Íbid*.

¹²⁵ *Íbid*, pág.: 183.

¹²⁶ *Íbid*, pág.: 209.

1) un liderazgo a tiempo completo con una gran cantidad de recursos creados al margen del grupo de agraviados que el movimiento dice representar; 2) una base de afiliación muy pequeña o inexistente, o una afiliación de papel (cuya pertenencia implica poco más que dejar un nombre para ser utilizado en las listas de miembros); 3) intentos de atribuirse la imagen de ‘hablar en nombre de los miembros’; y 4) intentos de influir en la elaboración de políticas dirigidas a esos mismos miembros¹²⁷

Entre las organizaciones participativas se pueden dar organizaciones de base y organizaciones masivas de protesta.

Las organizaciones de base combinan “fuertes orientaciones participativas con bajos niveles de estructuración formal”¹²⁸ y su existencia “depende de la voluntad de sus miembros de participar en sus actividades”¹²⁹, por lo que se suele alentar esta participación “a través de diferentes combinaciones de incentivos ideológicos y de solidaridad”¹³⁰.

Las organizaciones masivas de protesta tienden a combinar “la democracia participativa con ciertos niveles de formalización en su estructura organizativa”¹³¹.

También pueden darse casos de organizaciones transnacionales, las cuales están muy bien estructuradas y burocratizadas, lo que facilita su perduración. “Estas organizaciones presentan muchos rasgos de una organización profesional, si bien animan a la participación –en forma de trabajo voluntario y aportaciones a proyectos específicos más que en procesos de toma de decisiones- y cuentan con un bajo nivel de inversión en la construcción de solidaridad interna”¹³².

El estudio de las organizaciones es vital para comprender el funcionamiento de los movimientos sociales, sin embargo el análisis de los lazos personales y emocionales y el propio rol que juegan los individuos también ha de ser tenido en cuenta, ya que las conexiones personales pueden ser el mejor motor para coordinar y para participar en una movilización social¹³³.

Igualmente, es importante fijarse en si los movimientos sociales son proclives a organizar campañas de comunicación, conferencias de prensa o, incluso, a crear sus propios medios de comunicación, como por ejemplo pueden ser páginas web, pues

¹²⁷ *Íbid*, pág.: 191.

¹²⁸ *Íbid*, pág.: 196.

¹²⁹ *Íbid*.

¹³⁰ *Íbid*.

¹³¹ *Íbid*, pág.: 194.

¹³² *Íbid*.

¹³³ *Íbid*, pág.: 177.

ello les ayudará a aumentar sus oportunidades discursivas, sus posibilidades de coordinación y sus habilidades comunicativas, ya que “el éxito de la protesta está sin duda relacionado con el grado de atención mediática que reciba, lo que también afecta al carácter de las organizaciones de los movimientos sociales”¹³⁴ y a sus estrategias de actuación.

Analizar el tipo de acción colectiva y su dinámica permite comprender cuáles son las rutinas de actuación que el movimiento utiliza para manifestarse. Estas rutinas son acciones de protesta que se transmiten e inscriben culturalmente, formando parte de la cultura pública y sirviendo para estimular a la gente a participar, a comunicar las exigencias de la movilización y a estrechar lazos de solidaridad e identidad¹³⁵.

Es importante comprobar si la dinámica del movimiento incentiva la aparición de nuevas movilizaciones, ya sean complementarias u hostiles a él. En este último caso pueden aparecer contra-movimientos, los cuales “surgen como una reacción al éxito obtenido por los movimientos sociales”¹³⁶.

Otro aspecto relevante a estudiar, en relación al tipo de acción colectiva, es la fuerza numérica del movimiento.

Normalmente, el destino de un movimiento depende en buena medida del número de sus seguidores, por lo que es lógico que entre los repertorios de acción del movimiento se utilicen diferentes estrategias, como las manifestaciones, las recogidas de firmas o el *mail bombing*, destinadas a mostrar la fuerza numérica del movimiento¹³⁷. No obstante, la importancia numérica no es un factor decisivo para garantizar el éxito del movimiento, pues la lógica de los números no siempre funciona, y un movimiento numéricamente reducido puede ser muy efectivo y

¹³⁴ *Íbid*, pág.: 232. Ver también: Todd GITLIN, *The Whole World is Watching: Mass Media in the Making and Unmaking of the Left*, Berkeley/Los Angeles, C. A.: University of California Press, 1980.

¹³⁵ Ricardo DELGADO SALAZAR, “Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía”, *Universitas Humanistica*, 64 (2007) pág.: 43-46; M. PÉREZ LEDESMA, “Cuando lleguen los días de la cólera”, págs. 51-120.

¹³⁶ D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, pág.: 268.

¹³⁷ D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, págs.: 222-224 y James DENARDO, *Power in Numbers. The Political Strategy of Protest and Rebellion*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 1985, págs.: 35-36

generar un gran impacto dependiendo de los círculos de poder en los que se mueva y del papel que jueguen los medios de comunicación¹³⁸.

De igual modo, el testimonio moral dado por el grado de compromiso y el espíritu de sacrificio mostrado por los integrantes del movimiento y su capacidad para presentarse como víctimas, mártires y/o héroes también aporta un impulso muy significativo para garantizar la dinámica de acción y el éxito del movimiento. En este sentido, como indican los especialistas en movimientos sociales Donatella della Porta y Mario Diani, la lógica del testimonio conlleva “una acentuación de la intensidad emocional de la participación”¹³⁹ y, al hacer uso de ella, a la vez que se aspira a transformar las estructuras políticas también se busca generar cambios en las conciencias individuales, “adoptándose estrategias culturales además de políticas”¹⁴⁰. Un ejemplo en esta línea sería la práctica de la desobediencia civil¹⁴¹.

Examinar los marcos ideológico-culturales sirve para entender cuáles son los significados compartidos que crean afinidad y legitiman y animan al desafío colectivo.

Los marcos ideológico-culturales son formas de definir, comprender, experimentar y razonar la realidad, utilizando significados, significantes y referentes compartidos para entablar proximidad e incitar a la acción colectiva. Se trata, por tanto, de un sistema de representaciones que permite entablar lazos de solidaridad e identidad en búsqueda de un objetivo común.

Desarrollar una identidad es fundamental a la hora de activar y difundir los movimientos sociales. La religión suele ofrecer muchos contextos para la producción de esa identidad y para forjar los lazos de solidaridad¹⁴².

La identidad debe ser compartida, prevalente, homogénea e integrada, capaz de lograr acuerdo interno y reconocimiento externo¹⁴³, así como de mantener la unidad y el compromiso de los movilizadores por el recurso a la autoidentificación, pues,

¹³⁸ D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, pág.: 224 y Laura J. GURAK y Jhon LOGIE, “Internet Protests, from Text to Web” en Martha MCCAUGHEY y Michael D. AYERS (eds.), *Cyberactivism. Online Activism in Theory and Practice*, Londres: Routledge, 2003, págs.: 25-46.

¹³⁹ D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, pág.: 229.

¹⁴⁰ *Íbid.*

¹⁴¹ *Íbid.*, pág.: 228.

¹⁴² *Íbid.*, pág.: 147. Ver también: Christian SMITH (ed.), *Disruptive Religion: The Force of Faith in Social Movement Activism*, Nueva York-Londres: Routledge, 1996.

¹⁴³ D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, pág.: 143.

contra lo que parece, la identidad exhibida es un producto contingente negociado a partir de las identidades múltiples que habitualmente coexisten dentro de un movimiento social¹⁴⁴.

Para construir esta identidad compartida, forjar afinidad y poder justificar e impulsar la acción colectiva, se suele recurrir a símbolos familiares, rituales o concepciones tradicionales bastante maniqueas sobre la justicia y la injusticia, el bien y el mal, las luces y las sombras, etc.¹⁴⁵

Asimismo, al examinar los marcos ideológico-culturales ha de observarse cómo éstos contribuyen a crear “una definición positiva de quienes participan en el grupo y una identificación negativa de quienes están excluidos del mismo, a quienes el grupo se les opone de forma activa”¹⁴⁶.

En el análisis de los movimientos sociales también se debe prestar especial atención a sus efectos, pues los movimientos sociales, aun conociéndose casos en los que han fracasado, han ejercido efectos de gran alcance y han puesto en marcha importantes cambios¹⁴⁷.

De igual manera, es muy importante observar si se produce una difusión transnacional de la protesta, pues “las ideas sobre la estructura organizativa, las estrategias de acción o las definiciones del mundo <<viajan>> de un movimiento a otro, de un sector a otro, de una ciudad a otra”¹⁴⁸. Por tanto, si “tradicionalmente, los movimientos sociales se han organizado a nivel nacional y dirigido a los gobiernos nacionales (...) las protestas nacionales se acompañan hoy en día, y cada vez más a menudo, de otras transnacionales, en lo que puede ser visto como un cambio de escala”¹⁴⁹ debido a la interdependencia global y a la conciencia del mundo como una unidad. Y aunque es más probable que la difusión del movimiento se produzca entre

¹⁴⁴ Alberto MELUCCI, “Movimenti in un Mondo di Segni” en Alberto MELUCCI (ed.), *Altri codice. Aree di movimento nella metropoli*, Bolonia: Il Mulino, 1984, págs.: 417-448.

¹⁴⁵ W. A. GAMSOM y D. S. MAYER, “Marcos interpretativos de la oportunidad política” en D. MCADAM, J. D. MCCARTHY y M. N. ZALD, (eds): *Movimientos sociales*, págs.: 389-413.

¹⁴⁶ D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, pág.: 130. Ver también: Alain TOURAINE, *The Voice and the Eye. An Analysis of Social Movements*, Cambridge: Cambridge University Press, 1981; Charles TILLY, *Social Movements 1768-2004*, Boulder, CO: Paradigm, 2004 y Verta TAYLOR y Nancy WHITTIER, “Collective Identity in Social Movement Communities: Lesbian Feminist Mobilization” en Aldon D. MORRIS y Carol MCCLURG MUELLER (eds.), *Frontiers in Social Movement Theory*, New Haven: Yale University Press, 1992, págs.: 104-132.

¹⁴⁷ S. TARROW, *El poder en movimiento*, pág.: 17.

¹⁴⁸ D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, pág.: 239.

¹⁴⁹ *Íbid*, pág.: 67.

países cercanos geográficamente, el uso de las nuevas tecnologías facilita el contacto y el intercambio de información a una escala muchísimo más amplia¹⁵⁰.

El análisis de la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos se ha visto complementado con el análisis del discurso de más de 1.500 noticias de prensa relativas a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Estas noticias, de prensa nacional, autonómica y provincial con ideologías discursivas contrapuestas, fueron las que se publicaron durante el periodo de mayor dinamismo del movimiento contra esta educación, de octubre de 2006 a junio de 2012¹⁵¹.

Sabiendo la estrecha relación que existe entre los medios de comunicación y los movimientos sociales, el análisis del discurso de estas noticias ha sido una fuente muy valiosa para obtener información sobre el tema objeto de estudio y para comprender parte de las oportunidades discursivas y de la forma de proceder del movimiento, pues la prensa es fuente de historia, objeto específico de un sector de la misma y un medio para organizar y movilizar a la sociedad, ya que es un instrumento de comunicación y de persuasión con un bagaje ideológico implícito, capaz de crear estados de opinión¹⁵².

¹⁵⁰ Manuel CASTELLS, *La galaxia internet: empresa y sociedad*, Madrid, Plaza Janés 2001; Donatella DELLA PORTA y Sidney G. TARROW, *Transnational Protest and Global Activism*, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers INC, 1992.

¹⁵¹ Los diarios que se han consultado, por ser, según los datos facilitados por la Oficina de Justificación de Difusión (OJD) y el Estudio General de Medios (AIMC-EGM), los diarios nacionales y regionales impresos de mayor difusión en Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid, han sido: La Tribuna de Ciudad Real, La Tribuna de Albacete y La Tribuna de Toledo (La elección de estos diarios provinciales se debe a que en Castilla – La Mancha no se edita ningún diario regional impreso, con una difusión lo suficientemente significativa); El País, edición nacional y autonómica; El Mundo, edición nacional y autonómica y El Norte de Castilla (Edición Valladolid). Para su consulta se han tenido que visitar los servicios de hemeroteca de diversas Bibliotecas públicas: la Biblioteca Pública del Estado en Salamanca, las Bibliotecas “Francisco de Vitoria” y “Santa María de los Ángeles” de la Universidad de Salamanca, la Biblioteca Nacional de España, el Centro de Estudios de Castilla-La Mancha, la Biblioteca de Castilla-La Mancha en Toledo, Biblioteca Pública Municipal “Francisco García Pavón” en Tomelloso, la Biblioteca Pública del Estado en Albacete, la Biblioteca Pública del Estado en Valladolid y la Biblioteca Pública del Estado de la provincia de Zamora.

¹⁵² José M^a. CASASUS, *Ideología y análisis de medios de comunicación*, Barcelona: Dopesa, 1972; Celso ALMUIÑA FERNÁNDEZ, “Prensa y Poder en la España Contemporánea”, *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, 1 (1979), págs.: 297-327; Antonio RODRÍGUEZ DE LAS HERAS PÉREZ, “La alteración de la información en la prensa: un artificio metodológico”, *Norba. Revista de arte, geografía e historia*, 1 (1980), págs.: 395-400; Héctor BORRAT, *El periódico, actor político*, Barcelona: Gustavo Gili, 1989; Teun VAN DIJK, *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*, Barcelona: Paidós Comunicación, 1990; Antonio GARCÍA GUTIERREZ, *Análisis documental del discurso periodístico*, Madrid: CTD, 1992;

Así, la prensa es uno de los espacios más efectivos de los que disponen los movimientos para facilitar las oportunidades discursivas idóneas que permitan crear lazos de afinidad. De esta manera, la prensa de ideología afín al movimiento puede servir tanto de repertorio de acción como de canal complementario al de las redes sociales, creando, extendiendo y manteniendo la identidad y la línea de actuación del movimiento, por lo que es crucial analizar su discurso¹⁵³.

El análisis del discurso de la prensa también ha sido un método muy enriquecedor para obtener información sobre el proceso de creación y desarrollo de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, tanto a nivel nacional como autonómico.

En relación a las nuevas aportaciones historiográficas que tratan de dar respuesta a la insistencia de la cultura posmoderna actual de conocer el significado que los seres humanos otorgan al mundo, la historia de las emociones¹⁵⁴ ha sido

Roger D. WIMMER y Joseph R. DOMINICK, *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*, Barcelona: Bosch. Barcelona, 1996; Raúl SOHR, *Historia y poder de la prensa*, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1998; Daniel JORQUES JIMÉNEZ, *Discurso e información. Estructura de la prensa escrita*, Cádiz: Universidad de Cádiz, 2000; Berty KLANDERSMAN y Sjoerd GOSLINGA, “Discurso de los medios, publicidad de los movimientos y la creación de marcos para la acción colectiva” en D. MCADAM, J. D. MCCARTHY y M. N. ZALD, *Movimientos sociales*, págs.: 442-475; M^a. Ángeles REBOLLO CATALÁN, “Educar para una ciudadanía paritaria: género, emociones y medios de comunicación” en Encarnación SORIANO AYALA (coord.), *Educación para la Ciudadanía intercultural y democrática*, Madrid: La Muralla, 2008, págs.: 311-334.

¹⁵³ En este sentido también puede consultarse: Alicia MUÑOZ RAMÍREZ, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los medios de comunicación. Castilla-La Mancha y Castilla y León en perspectiva comparada*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2009 [Tesis de Grado inédita]. En esta investigación se examinó cómo los medios de comunicación, concretamente determinados periódicos nacionales, autonómicos y locales, como por ejemplo El País, El Mundo o La Tribuna de Ciudad Real, entre otros, legitimaron o deslegitimaron, en función de su tendencia ideológica, la promoción de la acción colectiva y los marcos ideológico-culturales promovidos por los opositores a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. En esta misma línea también puede consultarse: A. CARRATALÁ, “Los marcos de acción colectiva en la prensa conservadora” (2013), págs.: 133-171.

¹⁵⁴ Peter N. STEARNS y Carol Z. STEARNS, “Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards”, *The American Historical Review*, 90/4 (1985), págs.: 813-836; William M. REDDY, *The Navigation of feeling: A framework for the History of Emotions*, Nueva York: Cambridge University Press, 2001; Barbara H. ROSENWEIN, “Problems and Methods in the History of Emotions”, *Passions in Context*, I-1 (2010), págs.: 1-32; Susan J. MATT y Peter N. STEARNS (eds.), *Doing Emotions History*, Urbana: University of Illinois Press, 2014; Carolina RODRÍGUEZ-LÓPEZ (ed.), “Historia de las emociones”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36 (2014); Jan PLAMPER, *The History of Emotions: An Introduction*, Oxford: Oxford University Press, 2015; Rafael VILLENA ESPINOSA, “Introducción al Dossier. Las emociones han vuelto”, *Vínculos de la*

especialmente necesaria para comprender la valoración y representación que los agentes implicados en el proceso movilizador contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos hacen de la realidad ideológica y sociocultural y para ayudar a esclarecer el estudio de los lazos de solidaridad, de los marcos ideológico-culturales que estructuran y configuran dicho proceso movilizador y el porqué de su apogeo y su declive.

Ha de tenerse en cuenta que las emociones poseen una gran potencialidad para resignificar por sí mismas las implicaciones ideológico-discursivas y la realidad social, estando íntimamente vinculadas con la gestación, con el desarrollo y con la sostenibilidad de los movimientos sociales¹⁵⁵. La complicidad es tal que los movimientos sociales llegan a generar una gran trascendencia ideológica y a crear y desplegar comunidades y expectativas emocionales muy sustanciales que influyen en la “construcción de la realidad” mediante discursos que conforman la percepción colectiva movilizadora y, también, mediante reacciones emocionales y solidarias ante lo que perciben como injusto.

Como afirma el sociólogo y profesor de la Universidad de la Ciudad de Nueva York (EEUU), James Macdonald Jasper, las emociones “pueden favorecer o dificultar los esfuerzos de movilización, las estrategias y el éxito de los movimientos”¹⁵⁶, pues “no habría movimientos sociales si no tuviéramos respuestas emocionales a los desarrollos cercanos y lejanos”¹⁵⁷. En este sentido, la energía emocional de la que habla Randall Collins, profesor de Sociología de la Universidad de Pennsylvania (EEUU), es vital para entender cómo se construye la solidaridad

Historia, 4 (2015), págs.: 11-14; José Javier DÍAZ FREIRE (ed.), “Emociones e historia”, *Ayer*, 98 (2015); Juan Pro (ed.), “Historia de las emociones”, *Rubrica Contemporánea*, Vol 7, 4 (2015).

¹⁵⁵ James M. JASPER, “The Emotions of Protest: Affective and Reactive Emotions in and around Social Movements”, *Sociological Forum*, vol. 13, 3 (1998), págs.: 397-424; Jeff GOODWIN, James M. JASPER y Francesca POLLETTA, (eds.), *Passionate politics: emotions and social movements*, Chicago: The University of Chicago Press, 2001; Jeff GOODWIN y James M. JASPER, (eds.), *Rethinking social movements. Structure, meaning and emotion*, Lanham (Maryland): Rowman & Littlefield Publishers, 2004; Marta LATOREE CATALÁN, “Los movimientos sociales más allá del giro cultural: apuntes sobre la recuperación de las emociones”, *Política y Sociedad*, Vol. 42, 2 (2005), págs.: 37-48; James M. JASPER, “Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación”, *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10. Año 4 (Diciembre 2012-marzo de 2013), págs.: 48-68;

¹⁵⁶ J. M. JASPER, “Las emociones y los movimientos sociales”, pág.: 49.

¹⁵⁷ J. M. JASPER, “The emotions of protest”, pág.: 405.

entre los miembros del movimiento, facilitando que éstos se sientan más poderosos al formar parte de un grupo y más justificados a actuar¹⁵⁸.

En lo que respecta a la metodología de análisis del discurso, uno de los métodos más utilizados en las investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales, conviene fijarse en que continuamente estamos expuestos y expuestas a una multitud de discursos que nos informan y nos condicionan, por lo que normalmente aplicamos, aún sin darnos cuenta, una contextualización de tales discursos o un análisis de su contenido. Sin embargo, para realizar una investigación es necesario ir más allá y aplicar un análisis integral del discurso¹⁵⁹ que nos permita, también, conocer y examinar las intenciones y los efectos que subyacen en ellos.

Fue a partir de la segunda mitad del S. XX cuando los investigadores, desde un enfoque interdisciplinar y observando que el lenguaje no es pasivo sino activo, empiezan a preguntarse por los usos del discurso y no sólo por sus significados, queriendo analizar cómo el discurso influye en la construcción y en la creación de realidades.

El discurso consiste en una secuencia coherente de ideas con una intención comunicativa -transmitir información- y otra persuasiva -convencer y/o manipular-. El discurso puede ser oral, visual, sonoro o, como en la mayoría de los casos que voy a analizar, aunque no en todos, escrito. En todas estas dimensiones se trata de un uso de signos, señales y símbolos en el que resulta fundamental establecer quién o quiénes lo utilizan, cuándo y dónde lo hacen, a quién se dirigen, qué quieren transmitir y cómo lo hacen, qué soporte utilizan, por qué lo hacen y qué buscan con ello y cuáles son las incidencias y efectos que genera.

¹⁵⁸ Randall COLLINS, (2001): "Social movements and the focus of emotional attention" en J. GOODWIN, J. M. JASPER, y F. POLLETTA, (eds.): *Passionate politics*, pág.: 29.

¹⁵⁹ Jesús IBÁÑEZ, "Análisis sociológico de textos y discursos", *Revista Internacional de Sociología*, vol. 45 (1985), págs.: 119-162; Jorge LOZANO, Cristina PEÑA y Gonzalo ABRIL, *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid: Cátedra, 1986; Gillian BROWN y George YULE, *Análisis de discurso*, Madrid: Visor Libros, 1993; María PINTO y Carmen GÁLVEZ, *Análisis documental de contenido: Procesamiento de la información*, Madrid: Síntesis, 1996; Joseph COURTÉS, *Análisis semiótico del discurso: Del enunciado a la enunciación*, Madrid: Gredos, 1997; Luis CORTÉS y Matilde CAMACHO, *¿Qué es el análisis del discurso?*, Barcelona: Octaedro, 2003; Lupicinio ÑIGUEZ, *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales*, Barcelona: UOC, 2003; Teun VAN DIJK, *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa, 2003; Ruth WODAK y Michael MICHAEL MEYER, *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona: Gedisa, 2003; John R. SEARLE, *Mente, lenguaje y sociedad: la filosofía en el mundo real*, Madrid: Alianza, 2004; James Paul GEE, *La ideología de los discursos*, Madrid: Morata, 2005.

Así, el discurso permite la comunicación de creencias e ideas y la interacción social, pues el discurso se compone de un proceso de codificación, en el que se estructura lo que se quiere transmitir, eligiendo unos determinados signos, soportes, contexto, etc., y de un proceso de descodificación, en el que se interpreta lo codificado. Estos procesos de codificación y descodificación contribuyen a mantener, promover o alejar ciertos tipos de relaciones sociales en función de los referentes ideológico-culturales que envuelven ambos procesos, pues todo discurso está penetrado de ideológica.

Además, el discurso es una identidad enunciativa que se circunscribe espacial e históricamente, es decir, un conjunto de prácticas lingüísticas y sociales que se desarrollan en un determinado contexto histórico y sociocultural, sabiendo que este contexto influye decisivamente en el significado que damos y atribuimos a los discursos. Por ello en el análisis del discurso es fundamental estudiar las características ideológicas y materiales de la situación sociocultural y los condicionantes de la comunicación que pueden influir en el discurso.

Se puede afirmar que el análisis del discurso es una herramienta metodológica, influenciada por diversas disciplinas como la lingüística, la filosofía, la sociología, la antropología, la historia, la psicología cognitiva o la retórica, entre otras, que establece una vinculación entre los sujetos, el lenguaje y la realidad histórica y sociocultural.

En última instancia, lo que me he propuesto con el análisis del discurso ha sido identificar y analizar a los sujetos emisores o difusores del discurso, al receptor o receptores a los que se dirigen, sus contextos temporales, socioculturales y emocionales, sus circunstancias ideológico-políticas y, también, los contenidos, intenciones e incidencias de sus mensajes, prestando especial atención al significado, fuerza y efecto del discurso. Esta última parte es la que John L. Austin, filósofo del lenguaje de la Universidad de Oxford (Reino Unido) denominó, respectivamente, en su teoría de los actos de habla: acto “locucionario” (qué se dice), “ilocucionario” (con qué intención) y “perlocucionario” (qué efectos produce)¹⁶⁰. Igualmente se estudiará la información que ofrecen los actos de habla indirectos, ya que, parafraseando a John R. Searle, filósofo del lenguaje de la Universidad de California

¹⁶⁰ John Langshaw AUSTIN, *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*, Barcelona: Paidós, 1982.

en Berkeley (EEUU), un discurso quiere decir aquello que dice pero también quiere decir alguna otra cosa más¹⁶¹.

En el caso concreto de los libros de texto se ha observado cómo el discurso utilizado puede llegar a ejercer una gran influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por los mensajes claramente manifiestos como por los latentes o los semiexplícitos. Los contenidos desarrollados, la organización y presentación de la información, el lenguaje utilizado y las actividades a realizar son elementos decisivos del discurso de los libros de texto que repercuten, directa e indirectamente, en los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las relaciones entre ellos y en el resto de sus relaciones sociales. Lo mismo ocurre con las ilustraciones, pues se recuerdan mejor que las palabras y facilitan una serie de procesos de aprendizaje como la atención, la comprensión y la retención de información¹⁶².

El discurso que los manuales emplean muestra cuáles son los modelos socioculturales, las normas, los valores y las señas de identidad nacional, supranacional e, incluso, sexual y de género que se pretenden inculcar a las nuevas generaciones, pues, los manuales escolares son una fuente privilegiada para la historiografía educativa, ya que, como afirma Agustín Escolano Benito

el libro escolar es un reflejo de la sociedad que los produce, en cuanto que en él se vehiculan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante de una determinada época o, lo que es lo mismo, el imaginario colectivo que configura el currículum explícito, y también el oculto. Los manuales escolares son, pues, una representación del mundo que los escribe y de la cultura que se los apropia. Estas representaciones comportan un sentido que es percibido como un acuerdo semántico por parte del grupo que los produce y los lee, entendiendo que las representaciones no son simples formas de expresión de un capital cultural, sino que también son parte de circuitos de poder que sustentan una economía política¹⁶³.

¹⁶¹ John R. SEARLE, *Actos de habla*, Madrid: Cátedra, 2007.

¹⁶² Juan José MONGE MIGUEL, *La lectura icónica y ensayo de lecturabilidad icónica en alumnos y libros de texto de E.G.B.*, Santander: Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 1991; Alejandro TIANA FERRER, *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid: UNED, 2000, pág.: 121; Ana SÁNCHEZ BELLO y Ana IGLESIAS GALDO, “Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción” en R. COBO BEDÍA, *Educación en la ciudadanía*, págs. 134-137.

¹⁶³ Agustín ESCOLANO BENITO, “El libro escolar como espacio de memoria”, en Gabriela OSSENBACH, y Miguel SOMOZA, *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid: UNED, 2001, págs.: 35-46.

Del mismo modo, la variable específica que se ha aplicado al análisis del discurso de los manuales escolares o libros de texto¹⁶⁴ ha sido un medio muy efectivo para conocer cuál es la representación simbólica sobre la configuración femenina y masculina que se ofrece al alumnado, ya que, los manuales influyen decisivamente en la construcción de la identidad personal, sexual y de género y en las relaciones entre ambos géneros, siendo muy relevante observar el tipo de lenguaje empleado y si perviven estereotipos y prejuicios de género¹⁶⁵. En este punto se ha tenido muy presente el estudio de Ana López-Navajas, investigadora de la Universitat de València, en el que se evidencia como los manuales de Educación Ético-Cívica y de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, correspondientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, se encuentran entre los que recogen un mayor índice de referentes femeninos, con un 21% y 22% respectivamente. Índice elevado en relación al resto de manuales de las diferentes materias escolares, pero escaso si se tiene en cuenta que se trata de asignaturas que por su contenido cívico-democrático deberían presentar un mayor impacto al respecto¹⁶⁶.

Este análisis de los libros de texto también ha prestado atención al estudio de las editoriales que los publicaron, de sus autores, de las características materiales, de sus fechas de edición y de sus destinatarios.

Alejandro Tiana Ferrer, Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Secretario General de Educación (2004-2008), destaca que la investigación histórica sobre los manuales escolares¹⁶⁷

¹⁶⁴ Sobre el debate terminológico de si emplear manuales escolares, libros de texto o libros escolares, la gran mayoría de los especialistas consideran que son términos que se pueden utilizar indistintamente siempre que hagan referencia a un instrumento utilizado específicamente para la enseñanza y el aprendizaje. Véase, por ejemplo: María Paz PRENDES ESPINOSA, “Evaluación de manuales escolares”, *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 16 (2001) <<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n16/n16art/art167.htm>> [consultado: 26 abril 2012]

¹⁶⁵ A. SÁNCHEZ BELLO y A. IGLESIAS GALDO, “Currículum oculto en el aula” en R. COBO BEDÍA, *Educación en la ciudadanía*, págs.: 134-137.

¹⁶⁶ Ana LÓPEZ-NAVAJAS, “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada”, *Revista de Educación*, 363 (enero-abril 2014), pág.: 298.

¹⁶⁷ Ivor GOODSON, *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona: Pomares-Corredor, 1995; Egil Borre JOHNSEN, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996; A. ESCOLANO BENITO, “El libro escolar como espacio de memoria”, en G. OSSENBACH, y M. SOMOZA, *Los manuales escolares como fuente para la Historia*; Alain CHOPPIN, *Los manuales escolares. Historia y actualidad*. París: Hachette, 1998; Manuel de PUELLES BENÍTEZ, (coord.), “Los manuales escolares en la historia” *Historia de la Educación*, 19 (2000); A. TIANA FERRER, *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias*

es relativamente reciente en España¹⁶⁸ y un fenómeno en expansión, relacionándola con el auge que ha experimentado la investigación histórico-educativa, en los últimos treinta-cuarenta años, y con la creación del Proyecto MANES¹⁶⁹.

El análisis del discurso ha permitido examinar la línea ideológica que las editoriales siguieron a la hora de desarrollar los contenidos considerados adoctrinadores por el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía, observando, igualmente, si existían diferencias autonómicas y si las editoriales seleccionadas cumplían con los principios recogidos en los Reales Decretos, de 2006, de Enseñanzas Mínimas para Primaria y Secundaria, y con los respectivos Decretos autonómicos. También se ha analizado si la movilización contra esta educación afectó a la manera en que estas editoriales presentaron la información.

El análisis del discurso de los libros de texto se vio precedido y completado con un análisis descriptivo comparado¹⁷⁰ y con gráficas de elaboración propia.

pedagógicas; Jean-Louis GUEREÑA, "La pedagogía por la imagen. Los manuales de urbanidad españoles en el siglo XIX y a principios del siglo XX" en Jean-Louis GUEREÑA, (coord.), *Image et Transmission des Savoirs dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains*, Tours: Presses Universitaires François-Rabelais, 2007, págs.: 375-391; Ana Maria RUBIO BADANELLI, "Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960)", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2008), págs.:137-169; María Teresa TERRÓN CARO y Verónica COBANO-DELGADO PALBA, "El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria", *Foro de Educación*, 10 (2008), págs.: 385-400; Pedro MIRALLES y Concepción MARTÍN, "Tratamiento didáctico de la familia en los libros de texto y las guías didácticas de educación infantil", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56 (2008), págs.: 111-123; A. SÁNCHEZ BELLO y A. IGLESIAS GALDO, "Currículum oculto en el aula" en R. COBO BEDÍA, *Educación en la ciudadanía*, págs.: 134-137.

¹⁶⁸ Alejandro TIANA FERRER, "Los manuales escolares" en J. L. GUEREÑA, J. RUIZ BERRIO, A. TIANA FERRER, *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación*, pág.: 214.

¹⁶⁹ Proyecto dedicado al estudio de los manuales escolares publicados en España, Portugal, Bélgica y América Latina, de 1808 a 1990. Dicho Proyecto se constituye en 1992, por iniciativa de Federico Gómez Rodríguez de Castro, ex consejero nacional de Educación y catedrático emérito de Historia de los Sistemas Educativos Contemporáneos de la UNED. MANES se inspiró en el Proyecto francés EMMANUELLE, del Service d'Histoire de l'Éducation del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). En un primer momento el Proyecto MANES contó con la participación de investigadores de las Universidades de Valladolid (Agustín Escolano), Salamanca (José María Hernández Díaz), Murcia (Antonio Viñao), Sevilla (M^a. Nieves Gómez), Málaga (Mercedes Vico) y la Complutense (Julio Ruiz Berrio), con el tiempo fueron incorporándose diversos investigadores de otras Universidades españolas. El Proyecto llegó a extenderse a Universidades latinoamericanas (Argentina, México, Colombia, etc.) y a contar con investigadores de Portugal, Francia y Bélgica. La extensión por Europa facilitó la constitución de una red internacional de investigadores, financiada por la Unión Europea, para la creación de la Red PATRE-MANES.

Estas gráficas han sido realizadas en función de la base de datos diseñada gracias a la información facilitada por las Juntas de Educación de las comunidades autónomas a estudiar¹⁷¹. Ello ha permitido consultar la información ofrecida por más de 3.250 centros educativos y conocer cuáles han sido las editoriales de los libros de texto del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos que, según los datos que se han podido obtener, han sido las más utilizadas tanto por los colegios e institutos públicos como por los centros concertados de Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid para el curso 2010-2011, y las cuales se correspondían con los libros de texto que han sido analizados, observando igualmente cuáles fueron las diferencias entre los centros educativos públicos y concertados y entre los diversos cursos y etapas educativas a la hora de elegir los diferentes manuales al respecto.

Conviene indicar que la elección del intervalo de tiempo relativo al curso 2010-2011 se debe a que se corresponde con un periodo en el cual las materias de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos ya llevaban un año siendo aplicadas en todos los niveles educativos pertinentes y, por tanto, se puede entender que su proceso de impartición estaba afianzado.

El análisis se centró en los manuales de Primaria y Secundaria, sin incluir bachillerato, por ser en estos niveles, sobre todo en Secundaria, donde el movimiento contra Educación para la Ciudadanía focalizó sus críticas a la manera en que las editoriales exponían los contenidos de esta educación.

¹⁷⁰ Ángel IGELMO GANZO, *Análisis descriptivo de datos*, Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, Servei de Publicacions i Intercanvi Científic, 1998 y Antonio VELANDRINO NICOLÁS, *Análisis descriptivo de datos*, Murcia: Kiosko, 2007.

¹⁷¹ Tras ponerme en contacto con las Consejerías de Educación de las comunidades autónomas a estudiar, éstas me facilitaron las siguientes direcciones para obtener la información requerida:

- Página web de la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha: [http://www.educa.jccm.es/educa-](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/alumnado/tkContent?idContent=19839&locale=es_ES&textOnly=false)

[jccm/cm/alumnado/tkContent?idContent=19839&locale=es_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/alumnado/tkContent?idContent=19839&locale=es_ES&textOnly=false)

- Página web de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León: <http://mapa.centros.educa.jcyl.es/>

- Página web de la Consejería de educación de la Comunidad de Madrid: <http://www.madrid.org/catcent/servlet/Servidor?opcion=Entrada>

2. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS: DEMANDAS DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL.

“Educación para la Ciudadanía no es simplemente una cuestión de conocimiento de las instituciones políticas y de los principios constitucionales. También es una cuestión de cómo pensar y comportarse hacia los demás, especialmente aquellos que difieren de nosotros en su raza, religión, clase, etc.”¹.

“En mi condición de mujer, no tengo patria. En mi condición de mujer, mi patria es el mundo entero”².

La Educación para la Ciudadanía Democrática es “un objetivo prioritario dentro de las políticas educativas propuestas por las instituciones internacionales en general y europeas en particular”³, pues durante las últimas décadas se ha comprobado una creciente apatía política en los jóvenes, así como un incremento de actitudes intolerantes e impropias de la democracia y los Derechos Humanos. Tal situación ha motivado la preocupación de gran parte de académicos, centros escolares, organismos internacionales, agentes políticos, instituciones públicas y medios de comunicación -como demuestra el aumento de investigaciones y artículos al respecto-. Pero ¿a qué se debe este hecho?

¿Se trata de un fenómeno relacionado con la edad que se desvanecerá a medida que estos jóvenes se vayan convirtiendo en adultos? ¿Se trata de un fenómeno que caracteriza fundamentalmente a las nuevas democracias donde los ciudadanos –y, entre ellos, los jóvenes que son socializados políticamente en sus familias– todavía no tienen experiencia con la democracia? ¿O se trata de un fenómeno que caracteriza a los jóvenes de hoy en día en un gran número de países y que no había sido observado en generaciones de jóvenes anteriores? Los indicios de que se trata de esto último son los que han llevado a este revivir del interés por el potencial de la educación cívica en la socialización política de los jóvenes⁴.

El déficit democrático, la baja participación en proyectos sociales, el incremento de ideologías extremistas, fundamentalistas, racistas, totalitarias,

¹Will KYMLICKA, “Education for Citizenship”, en J. Mark HALSTEAD y Terence H. MCLAUGHLIN (eds.), *Education for Morality*, London: Routledge, 1999, pág.: 88 (Traducción mía).

²Virginia WOOLF, *Tres Guineas*, Madrid: Lumen, 1999, pág.: 192.

³Cristina JUSTO SUÁREZ, “Derechos Humanos, Laicismo y Educación para la Ciudadanía” en R. COBO BEDÍA (ed.), *Educación en la ciudadanía*, pág.: 55.

⁴Irene MARTÍN CORTÉS, *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*, Madrid: Fundación Alternativas, 2006, pág.: 28.

machistas y reaccionarias, el aumento de violencia callejera, escolar, de género y familiar, la dificultad de potenciar valores y experiencias de convivencia comunes en sociedades cada vez más plurales o la falta de cultura sobre Derechos Humanos, son aspectos que guardan relación directa con la crisis del socialismo, el resurgir de los nacionalismos, el imperio de la globalización neoliberal y la extensión del pensamiento tradicionalista.

Ante esta situación, ya desde finales de los años sesenta se han hecho patentes diversas iniciativas de organismos y movimientos internacionales que han demandado una educación en valores comprometidos con la igualdad, la solidaridad, la dignidad y el respeto, es decir, con la democracia y los Derechos Humanos, aunque ha sido a partir de la década de los noventa cuando se ha hecho más manifiesta la necesidad de impulsar este tipo de educación, iniciando su mayor despliegue. Así pues, queda patente la importancia de desarrollar una conciencia y un sentimiento de pertenencia que potencie las competencias necesarias para participar en la sociedad plural y global, ayudándonos de la educación para conseguir un cambio social que preserve las libertades fundamentales y promueva la igualdad, la paz, la justicia y la cohesión social.

Organismos y movimientos internacionales como la UNESCO, el Consejo de Europa y diversos movimientos feministas apuestan por la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos para conseguir una sociedad educadora que forme a los ciudadanos del S.XXI.

2.1. Organización de Naciones Unidas y UNESCO: Demandas de una Educación en Derechos Humanos

La Asamblea General de las Naciones Unidas⁵ incluye en el Discurso Internacional de Derechos Humanos la idea de difundir y respetar, por medio de la educación, una cultura universal basada en los Derechos Humanos.

García Gutiérrez⁶ habla de 3 etapas que caracterizan el trabajo de la ONU para la Educación en Derechos Humanos: una etapa intuitiva (1948-1993)⁷; una etapa de

⁵ Es el principal órgano deliberativo, de formulación de políticas y representativo de las Naciones Unidas. Fue establecido en 1945 y en él están representados los 193 estados miembros de la Organización de Naciones Unidas, cada uno con un voto. Entre sus diversas funciones destacan la creación de estudios y recomendaciones que fomentan la cooperación política y el derecho internacional, las iniciativas para hacer efectivos los Derechos Humanos y las libertades fundamentales y las acciones para incentivar la cooperación internacional en materias de carácter económico, social, cultural, educativo y sanitario.

conciencia (1993-2004)⁸ y una etapa de consolidación y proyección (2004-en adelante)⁹.

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)¹⁰ viene realizando una labor imprescindible en esta tarea, pasando por la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de 1969¹¹; La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer de 1979¹²; La Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo del Cairo, 1994¹³ y La Conferencia Mundial sobre la Condición Jurídico-Social de las Mujeres, de Beijing 1995¹⁴.

⁶ Juan GARCÍA GUTIÉRREZ, “¿Puede el actual enfoque de Naciones Unidas sobre la educación y la formación en Derechos Humanos transmitir adecuadamente la noción de interdependencia de la condición humana?”, comunicación presentada en el *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Barcelona, 20, 21 y 22 de octubre de 2011 <<http://www.cite2011.com>> [Consultado: 15 abril 2012].

⁷ Se reconoce la trascendencia de la educación y su vinculación con los Derechos Humanos, pero Naciones Unidas no desarrolla una intervención concreta y sistemática al respecto.

⁸ Etapa surgida tras la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (1993). Momento en el que se empiezan a tomar medidas precisas para promover la educación en Derechos Humanos.

⁹ Con la inauguración del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos (2004) se afianza el desarrollo de una estrategia concreta, y de una orientación práctica, para impartir una correcta educación en Derechos Humanos.

¹⁰ La UNESCO es un organismo especializado de la Organización de las Naciones Unidas. Fue fundado, el 16 de noviembre de 1945, con el objetivo de contribuir a consolidar la paz, erradicar la pobreza, fomentar el desarrollo sostenible e incentivar el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información. Sus prioridades son África y la igualdad entre las mujeres y los hombres. Sus principales objetivos globales son lograr una educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, movilizar el conocimiento científico, abordar nuevos problemas éticos y sociales, promover la diversidad y el diálogo intercultural y construir sociedades del conocimiento integradoras a través de la información y la comunicación.

¹¹ Art. 7 Los Estados-parte se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos. NACIONES UNIDAS, *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*, 1969 <<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>> [consultado: 6 agosto 2011]

¹² Art. 10.C. La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza. NACIONES UNIDAS, *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)*, 1979 <<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>> [consultado: 6 agosto 2011]

¹³ Punto 7.37. Se debería prestar apoyo a actividades y servicios en materia de educación sexual integra para los jóvenes, con la asistencia y orientación de sus padres y en consonancia con la Convención sobre los Derechos del Niño...Las actividades educacionales deberían comenzar en la unidad familiar, la comunidad y las escuelas...pero también deberían abarcar a los adultos. NACIONES UNIDAS, *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*.

De especial relevancia es el Plan Mundial de Acción para la Educación en pro de los Derechos Humanos y la Democracia, aprobado en el Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos, celebrado en Montreal (Canadá) del 8 al 11 de marzo de 1993, y organizado por la UNESCO, el Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y la Comisión Canadiense para la UNESCO¹⁵. Aunque, sobre todo, es de destacar la Declaración y el Programa de Acción de Viena, aprobados en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, el 25 de junio de 1993 y que exhortaban a los Estados miembros a incluir en sus planes educativos los principios democráticos y los Derechos Humanos¹⁶.

El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994, New York: Naciones Unidas, 1995 <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N95/231/29/PDF/N9523129.pdf?OpenElement>> [Consultado: 23 julio 2011]

¹⁴ 107.a) Dar prioridad a los programas de educación formal y no formal que apoyan a la mujer y le permiten desarrollar su autoestima, adquirir conocimientos, tomar decisiones y asumir responsabilidades sobre su sexualidad y fecundidad...” 107.b) “Aplicar políticas sociales, de desarrollo humano, de educación y de empleo encaminadas a eliminar la pobreza entre las mujeres a fin de reducir su susceptibilidad a las enfermedades y mejorar su salud”. 108.h) “Impartir seminarios y educación y formación especializada a los padres, a los encargados de adoptar decisiones y a quienes crean opinión a todos los niveles de la comunidad, incluidas las autoridades religiosas y tradicionales, sobre la prevención del VIH/Sida y otras enfermedades de transmisión sexual. 108.k) Prestar plena atención... a las necesidades de educación y de servicios de los adolescentes para que puedan encarar su sexualidad de manera positiva y responsable. NACIONES UNIDAS, *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*, Beijing (China), 4 a 15 de septiembre de 1995 <<http://www.un.org/documents/ga/conf177/aconf177-20sp.htm>> [Consultado: 23 julio 2011]

¹⁵ “El desafío consiste en plasmar los Derechos Humanos, la democracia y las ideas de paz, desarrollo sostenible y solidaridad internacional en normas y actitudes sociales. (...) Para hacerle frente se necesita un proceso constante y dinámico de educación y aprendizaje. La educación debe orientarse a la promoción de los valores democráticos, el sostenimiento de los impulsos en pro de la democratización y al fomento de la transformación social basada en los derechos humanos y la democracia. La metodología de la educación en pro de los derechos humanos y la democracia debe ser respetuosa de los derechos humanos del educando y democrática en su organización y proceso”. UNESCO, *Plan Mundial de Acción para la Educación en pro de los Derechos Humanos y la Democracia*, Montreal: marzo 1993

<<http://www.conalep.edu.mx/normateca/legislacion/Documents/Tratados%20Internacionales/0071-PLAN%20MUNDIAL%20ACCI%C3%93N%20EDUCACION.pdf>> [Consultado: 22 julio 2011]

¹⁶ Apartado I, Párrafo 33 (...) Incorporar la cuestión de los Derechos Humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia (...) la educación en materia de Derechos Humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los Derechos Humanos (...)

Apartado I, Párrafo 34 (...) Se insta a los Gobiernos, al sistema de las Naciones Unidas y a otras organizaciones multilaterales a que (...) promuevan la capacitación, la enseñanza y la educación en materia de Derechos Humanos (...)

Apartado II, Párrafo 79 Los Estados deben (...) orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos pide a todos los Estados e instituciones que incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio

La Asamblea General de las Naciones Unidas, teniendo en cuenta la propuesta esbozada en la Declaración y el Programa de Acción de Viena¹⁷, en su resolución 49/184, de 23 de diciembre de 1994, proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995–2004)¹⁸.

El Decenio sirvió a los Gobiernos de punto de referencia y de compromiso para aplicar una educación en Derechos Humanos. Les instaba a crear un Comité Nacional de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, con carácter consultivo y de asesoramiento, así como Planes de Acción nacionales al respecto. Sin embargo, aún hoy, son muy pocos los que han llevado a cabo estas propuestas, siendo de las principales demandas a cumplir. Igualmente, pocos Gobiernos han cumplido con la responsabilidad de presentar informes reglamentarios sobre sus actividades al respecto.

Ha de tenerse en cuenta que el Decenio reconoció la indivisibilidad e interdependencia de los derechos, reflejó un amplio enfoque de la educación en Derechos Humanos y visibilizó los Derechos de las Mujeres como Derechos Humanos.

El Plan de Acción del Decenio demandaba la puesta en práctica de una Educación para la Ciudadanía Democrática a escala global que, por medio de un conjunto de actividades de difusión, captación e información, desarrollara una

de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica.

Apartado II, Párrafo 80 La educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos (...)

Apartado II, Párrafo 81 (...) recomienda que los Estados elaboren programas y estrategias específicos para ampliar al máximo el nivel de educación y difusión de información pública en materia de derechos humanos, teniendo particularmente en cuenta los derechos humanos de la mujer. NACIONES UNIDAS, *Declaración y el Programa de Acción de Viena*. Viena, junio 1993. <[http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?Opendocument](http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?Opendocument)>

[Consultado: 23 julio 2011]

¹⁷ Apartado II, Párrafo 82 (...) Los Gobiernos deben emprender y apoyar actividades de educación en materia de derechos humanos y difundir efectivamente información pública sobre esta cuestión (...) Debe considerarse la posibilidad de proclamar un decenio de las Naciones Unidas para la educación en materia de derechos humanos a fin de promover, alentar y orientar estas actividades educacionales. *Íbid.*

¹⁸ NACIONES UNIDAS, *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*, 23 de diciembre de 1994 <<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/49/184&Lang=S>> [Consultado: 23 julio 2011]

cultura universal sobre los Derechos Humanos¹⁹, llegando a todas las personas sin ningún tipo de excepción²⁰ e implicando, con ayuda nacional e internacional, a todos los sectores de la sociedad, desde la escuela y la universidad²¹, hasta las ONGs, sindicatos, organizaciones religiosas, familias, medios de difusión, etc.²² Incluso se destacó que, debido a la importante función que ejercen los medios de comunicación en el imaginario colectivo, era conveniente dotar a los implicados en ellos de una mayor formación en educación en Derechos Humanos²³.

Este Plan de Acción planteó cinco objetivos: “la evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias; la creación y el fortalecimiento de programas para la educación en derechos humanos; la preparación de material didáctico; el fortalecimiento de los medios de difusión y la difusión mundial de la Declaración Universal de Derechos Humanos”²⁴.

Entre los principales logros del Decenio se pueden subrayar el reconocimiento de la importancia y necesidad de incluir los Derechos Humanos de forma integral en

¹⁹ Punto 96. El año 2004 será el último año del Decenio para la educación en Derechos Humanos. Por consiguiente, ese año será la fecha límite para la realización de los programas generales de educación en Derechos Humanos mediante la aplicación de los planes de acción estatales. Ese año también deberá quedar finalizada una recolección exhaustiva de material educativo relacionado con los derechos humanos, y su distribución amplia en todos los Estados Miembros. Al finalizar el Decenio, debería haber una capacidad nacional efectiva para proporcionar educación en la esfera de los Derechos Humanos en todo el mundo. NACIONES UNIDAS, *Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos, 1995–2004: Educación en la esfera de los Derechos Humanos –Lecciones para la vida–*, 1996

<[http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/PlanofActionfortheUnitedNationsDecadeforHumanRightsEducation,1995-2004\(1996\).aspx](http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/PlanofActionfortheUnitedNationsDecadeforHumanRightsEducation,1995-2004(1996).aspx)> [Consultado: 23 julio 2013]

²⁰ Punto 23. En las actividades de educación en materia de derechos humanos que se realicen durante el Decenio se hará especial hincapié en los derechos humanos de las mujeres, los niños, las personas de edad, las minorías”...“y otros grupos vulnerables. *Íbid.*

²¹ Punto 25. Se alentará y prestará asistencia a escuelas, universidades (...) a fin de que puedan elaborar planes de estudios en materia de derechos humanos, así como los correspondientes materiales didácticos y auxiliares, con la ayuda de Gobiernos y de donantes y programas internacionales, para que sean incorporados en la educación académica de niños de corta edad, así como en los niveles de educación primaria, secundaria, post-secundaria y de enseñanza de adultos. *Íbid.*

²² Punto 26. Se deberá alentar y prestar asistencia a instituciones apropiadas de la sociedad civil, incluidas las organizaciones no gubernamentales (...) los sindicatos, los medios de difusión, las organizaciones religiosas”...“y otras entidades, en la preparación y aplicación de tales programas no académicos, con la ayuda de los Gobiernos y de los donantes y los programas internacionales. *Íbid.*

²³ Punto 79. En reconocimiento de la importante función que cumplen los medios de difusión (...) sería necesario que los periodistas, los presentadores de programas (...) recibieran una mayor formación y más asistencia durante el Decenio a fin de incorporar en su trabajo información relativa a los derechos humanos y a la educación pública (...) En particular, el Centro de Derechos Humanos debería publicar un manual sobre los derechos humanos dirigido a los medios de difusión y aumentar sus actividades de formación para dichos medios. *Íbid.*

²⁴ Punto 10. *Íbid.*

los sistemas educativos, la ampliación de metodologías y materiales didácticos sobre la materia y el incremento de la colaboración a tales fines entre organismos gubernamentales y no gubernamentales.

Junto al Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995–2004), se han continuado realizando Campañas y Conferencias y se han puesto en marcha Convenciones que trabajaban para completar y mejorar las demandas de tal tipo de educación, impulsando una ciudadanía global decidida a hacerla valer.

Por ejemplo, en 1995, la UNESCO aprobó la Declaración y el Plan de Acción integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia²⁵, afirmando que la educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y las culturas y, también, la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás, fortaleciendo la identidad personal y favoreciendo la convergencia de ideas y soluciones que refuercen la paz, la amistad y la fraternidad entre los individuos y los pueblos²⁶.

Entre otras iniciativas que se llevaron a cabo se pueden destacar: La Campaña Mundial de Información Pública sobre los Derechos Humanos de 2001, basada en la preparación y difusión de material de información sobre los derechos humanos; El Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, 2001-2010 y la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO que en su cuadragésima séptima reunión “Una educación de calidad para todos los jóvenes”, celebrada en Ginebra del 8 al 11 de septiembre de 2004, declaraba la Educación para la Ciudadanía activa y responsable como una prioridad para mejorar la educación de

²⁵ El Plan de Acción fija los objetivos, las estrategias y políticas para la acción y las diversas orientaciones en el plano institucional, nacional e internacional, que debe seguir esta educación.

²⁶ UNESCO, *Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz los Derechos Humanos y la Democracia*, 1995, Punto 8 <<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>> [Consultado: 24 julio 2011]

los jóvenes²⁷. En esta reunión, Koïchiro Matsuura, Director General de la UNESCO de 1999 a 2009²⁸, afirmó:

Creo que el desafío prioritario para la actual educación de calidad es ayudar a los jóvenes a que adquieran actitudes y competencias en lo que atañe a lo que se podría denominar “mentalidad democrática”. En esa mentalidad caben valores estables y durables, tales como la tolerancia, la solidaridad, la comprensión mutua y el respeto de los derechos humanos. Al mismo tiempo, esa mentalidad debe ser flexible y adaptable, capaz de analizar y comprender diferentes perspectivas y también debe ser capaz de crear y recrear un enfoque coherente²⁹.

En 2004, el Consejo Económico y Social, acogiendo con beneplácito la Resolución 2004/71 de la Comisión de Derechos Humanos, pidió a la Asamblea General que proclamara, en su quincuagésimo noveno período de sesiones, el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, estructurándolo en diversas etapas consecutivas a fin de intensificar las actividades nacionales de educación en Derechos Humanos³⁰.

Así pues, el 10 de diciembre de 2004, la Asamblea General de Naciones Unidas conmemoró la conclusión del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995–2004) e inauguró el Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos³¹. Este Programa, estructurado en diversas etapas, tiene en el marco de acción de Dakar, aprobado en el Foro Mundial sobre la educación en el 2000 su fundamento, pues dicho marco de Acción establece los Derechos Humanos como la piedra angular del proceso educativo³².

²⁷ OIE-UNESCO, *Una educación de calidad para todos los jóvenes. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47ª conferencia internacional de educación de la UNESCO. Ginebra, 8-11 de septiembre de 2004*, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 2005, pág.: 128. <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/free_publications/educ_qualite_esp.pdf> [Consultado: 25 julio 2011]

²⁸ En la actualidad el cargo lo ostenta la búlgara y ex militante comunista, Irina Bokova, siendo la primera mujer en ocupar el cargo.

²⁹ OIE-UNESCO, *Una educación de calidad para todos los jóvenes*, pág.: 35.

³⁰ OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS. 2004/71. *Medidas Complementarias del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos*. 57ª sesión, 21 de abril de 2004 <ap.ohchr.org/documents/S/CHR/resolutions/E-CN_4-RES-2004-71.doc> [Consultado: 24 julio 2011]

³¹ NACIONES UNIDAS, ASAMBLEA GENERAL, 59/113. *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*, 70ª sesión plenaria, 10 de diciembre de 2004. <<http://www.felgtb.org/files/docs/67db580a7035.pdf>> [Consultado: 24 julio 2011]

³² Párrafo 2, La educación a que tiene derecho todo niño es la que tiene por objeto prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los Derechos Humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan valores de Derechos Humanos, UNESCO, *Marco de Acción de Dakar*.

El Plan de Acción de la Primera etapa (2005-2009) del Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos, de gran relevancia, fue aprobado por todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas, en julio de 2005³³. En él se propone una estrategia concreta y una orientación práctica para impartir educación en Derechos Humanos en las escuelas de Educación Primaria y Secundaria, reconociendo que la situación de la educación en Derechos Humanos difiere ampliamente de un país a otro. Aún así, destaca que, independientemente de la situación o el tipo de sistema de enseñanza de que se trate, el desarrollo de tal tipo de educación debería estar presente en los programas de educación de todos los países, indicando que es preciso fijar metas y medios de acción realistas, con arreglo al contexto, a las prioridades y a la capacidad de cada país. También subraya la necesidad de contar con la participación de instituciones de formación de maestros, escuelas, asociaciones de padres, organizaciones de jóvenes, medios de difusión, instituciones religiosas, ONGs, institutos nacionales de Derechos Humanos, institutos de investigación, comités nacionales de organizaciones intergubernamentales, etc. Incluso indica que los objetivos que se deben perseguir con ésta educación son: promover la comprensión, la tolerancia y la igualdad entre los sexos, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos, así como, facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática, fomentando y manteniendo la paz³⁴.

El Proyecto de Plan de Acción para la Segunda Etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, preparado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en cumplimiento de la Resolución 12/4 del Consejo de Derechos Humanos, se centra en la educación en Derechos Humanos en la enseñanza superior y en los programas de formación en Derechos Humanos para docentes y educadores, funcionarios

Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes, Francia, 2000, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>> [Consultado: 15 junio 2011]

³³ NACIONES UNIDAS, ASAMBLEA GENERAL, 59/113 B. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, 113º sesión plenaria, 14 julio 2005 <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/433/13/PDF/N0543313.pdf?OpenElement>> [Consultado: 25 julio 2011]

³⁴ ACNUDH, *Plan de Acción. Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Primera etapa*, New York y Ginebra: Naciones Unidas, 2006 <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853s.pdf>> [Consultado: 25 julio 2011]

públicos, fuerzas del orden y personal militar a todos los niveles. Su intención era ampliar la labor iniciada en la primera etapa³⁵.

El Plan de Acción para la Tercera Etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos se diseñó en base a las propuestas de los Estados, instituciones nacionales de Derechos humanos y demás interesados. Su objetivo se ha centrado en reforzar la aplicación de las dos primeras etapas y en promover la formación en Derechos Humanos de los profesionales de los medios de comunicación³⁶.

Se aprecia como los objetivos que se persiguen con la educación en Derechos Humanos cada vez se perfilan de forma más concreta, resaltando y dando medidas más específicas para conocer los Derechos Humanos y defenderlos, respetarlos y difundirlos.

No se puede pasar por alto el Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010)³⁷; el Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos (2008-2009)³⁸; las reuniones del Comité Interinstitucional de Coordinación de las Naciones Unidas para la Educación en

³⁵ ACNUDH, *Plan de Acción para la Segunda Etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*, Ginebra: Naciones Unidas, 2010

<http://www.hrea.net/erc/Library/display_doc.php?url=http%3A%2F%2Fwww2.ohchr.org%2Fenglis h%2Fbodies%2Fhrcouncil%2Fdocs%2F15session%2FA.HRC.15.28_sp.pdf&external=N>

[Consultado: 25 julio 2011]

³⁶ ACNUDH, *Plan de Acción para la Tercera Etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*, Ginebra: Naciones Unidas, 2014 <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/099/58/PDF/G1409958.pdf?OpenElement>> [consultado: 26 octubre 2014]

³⁷ Alienta a las autoridades competentes a que en las escuelas impartan una educación que incluya el fomento de la comprensión mutua, la tolerancia, la formación cívica, los derechos humanos y la promoción de una cultura de paz. NACIONES UNIDAS, ASAMBLEA GENERAL, 57/6. *Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo, 2001-2010*, 43ª sesión plenaria, 4 de noviembre de 2002

<http://www3.unesco.org/iycp/kits/Resolutions%20UN/sp_57_6.pdf> [Consultado: 25 julio 2011]

³⁸ Exhorta a los Estados Miembros a que, durante todo el Año y en los años sucesivos, intensifiquen sus esfuerzos para promover el aprendizaje y la educación sobre los derechos humanos en los planos local, nacional e internacional, y, para tal fin, alienten la cooperación a todos los niveles y con todas las partes interesadas pertinentes. NACIONES UNIDAS, ASAMBLEA GENERAL, 62/171. *Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos*, 77ª sesión plenaria, 18 de diciembre de 2007

<<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N07/474/06/PDF/N0747406.pdf?OpenElement>>

[Consultado: 25 julio 2011]

Derechos Humanos en el Sistema Escolar (UNIACC)³⁹; el informe anual de Amnistía Internacional, de 2008, demandando una educación capaz de desarrollar una ciudadanía global decidida a hacer valer los Derechos Humanos y a exigir responsabilidades a sus líderes para que éstos se cumplan⁴⁰; y la labor del Año Internacional de Acercamiento de las Culturas (2010)⁴¹.

Por último, es de destacar la Declaración de Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas, el 19 de diciembre de 2011⁴², y “motivada por la voluntad de dar a la comunidad internacional una señal clara para intensificar todos los esfuerzos relativos a la educación y la formación en materia de Derechos Humanos mediante un compromiso colectivo de todas las partes interesadas”⁴³. Dicha Declaración es resultado del trabajo realizado por un grupo de trabajo intergubernamental de composición abierta creado por el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas⁴⁴.

³⁹ Consúltense la página web de la oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos <<http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/UN-inter-agency.htm>> [Consultado: 25 julio 2011]

⁴⁰ AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Informe 2008 Amnistía Internacional. El estado de los Derechos Humanos en el mundo*, Madrid: Amnistía Internacional, 2008.

⁴¹ “La educación de calidad debe basarse principalmente en el respeto a los Derechos Humanos consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y debe dotar al alumno no sólo con conocimientos y valores para comprender a los otros, sino también de competencias que son específicas para la apertura y apreciación de la diversidad cultural. Esto incluye la revisión del contenido de los libros de texto nacionales y los libros de historia, los materiales de aprendizaje y los planes de estudio, teniendo en cuenta los diversos estilos de aprendizaje y experiencias de la vida y de la diversidad cultural y lingüística”. UNESCO, *Action plan for 2010, International Year for the Rapprochement of Cultures*, París, 2010 (Traducción mía) <http://www.un.org/es/comun/docs/?path=http://www.unesco.org/culture/pdf/2010/2010_actionplan_en.pdf> [Consultado: 25 julio 2011]

⁴² NACIONES UNIDAS, *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, 2011 <http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/137&Lang=S> [consultado: 6 julio 2012]

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ El Consejo de Derechos Humanos fue creado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 15 de marzo de 2006, con el objetivo principal de considerar las situaciones de violaciones de los Derechos Humanos y hacer recomendaciones al respecto. En marzo de 2010 el Consejo de Derechos Humanos decidió crear un grupo de trabajo intergubernamental de composición abierta encargado de negociar, finalizar y presentarle un proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos. Dicho Proyecto de Declaración debía tener por base el proyecto presentado por el Comité Asesor del Consejo de Derechos Humanos, el 29 de enero de 2010, y redactado, de agosto de 2008 a enero de 2010, por cinco de los dieciocho expertos que conformaban tal Comité. En enero de 2011, el grupo de trabajo intergubernamental de composición abierta aprobó y presentó el proyecto definitivo de Declaración y, en marzo de 2011, el Consejo de

Es cierto que quedan importantes aspectos que mejorar pero, hoy en día, no se puede obviar que la gran mayoría de los Gobiernos de la comunidad internacional mantienen un creciente compromiso con la aplicación de una Educación en Derechos Humanos para mejorar el funcionamiento democrático y la calidad de vida de todas las personas.

2.2. Unión Europea y Consejo de Europa: Demandas de una Educación para la Ciudadanía Democrática

La Unión Europea dispone de varios organismos políticos e institucionales que se encargan de tomar decisiones y de llevar a cabo actuaciones de carácter supranacional que afectan a los Estados miembros⁴⁵. En las últimas décadas estos organismos han venido realizando una intensa tarea en la consolidación de una ciudadanía europea de base plural, así como en la promoción de una adecuada Educación para la Ciudadanía Democrática.

En este sentido, diversos Convenios, Tratados e Informes la Unión Europea han venido promoviendo un nuevo concepto de ciudadanía democrática basado en los Derechos Humanos, compartiendo con las Naciones Unidas la premisa de la interrelación entre éstos y la democracia. Ejemplos son: el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, que entró en vigor en 1953; El Tratado de Roma de 1957 y el Informe Tindemans⁴⁶ sobre la Unión Europea, de 1976⁴⁷.

Con la pretensión de desarrollar este nuevo concepto de ciudadanía se incentivaron Propuestas, Proyectos, Tratados e Informes. Muestras de ello son las Propuestas para una ciudadanía europea, dadas por el Comité “Europa de los Ciudadanos”, en 1984; el Proyecto de Tratado Constitutivo de la Unión Europea, aprobado por el Parlamento Europeo (proyecto Spinelli), en febrero de 1984; las Conferencias Intergubernamentales lanzadas por el Consejo Europeo de Roma en

Derechos Humanos aprobó la Declaración y recomendó a la Asamblea General de Naciones Unidas su aprobación.

⁴⁵ Ejemplos son el Consejo Europeo, el Parlamento Europeo, la Comisión Europea, el Consejo de Europa, el Consejo de la Unión Europea y el Tribunal de Justicia de la Unión Europea, entre otros.

⁴⁶ Redactado por Leo Tindemans, primer ministro belga de 1974 a 1978, del partido demócrata-cristiano, a instancias de la Cumbre de París de 1974. Es de destacar el capítulo, “La Europa de los Ciudadanos”.

⁴⁷ En los tres casos se proponen actuaciones destinadas a mejorar la protección de los Derechos Humanos y a despertar un sentimiento de conciencia europea.

diciembre de 1990; el Tratado de Maastricht, que entró en vigor en noviembre de 1993, y el 1º Informe de la Comisión Europea sobre la Ciudadanía de la Unión de 1993.

Ahora bien, el organismo que ha realizado una labor más intensa a la hora de configurar, por medio de la educación, una ciudadanía y una identidad cultural europea basada en los principios democráticos y la diversidad, ha sido el Consejo de Europa, el cual tiene entre sus principales objetivos el respeto y el fomento de los Derechos Humanos y de la estabilidad democrática.

Desde la década de los 70 el Consejo de Europa mostró un gran interés en la educación, el civismo europeo, la democracia y los Derechos Humanos, llegando incluso a celebrar unas Jornadas sobre Europa en las Escuelas⁴⁸. Aunque fue tras la Caída del Muro de Berlín, en 1989, cuando el Consejo de Europa alentó la aplicación políticas educativas de ciudadanía democrática y de Derechos Humanos con el objetivo de normalizar la democratización de los antiguos países del Este, salvar el déficit democrático, preparar para una ciudadanía adulta y fomentar, debido al aumento de inmigración, los valores compartidos.

Así pues, fue en este contexto, y por medio de las medidas expuestas en los Proyectos, Tratados, Jornadas, Conferencias e Informe citados, cuando la Unión Europea empieza a ser plenamente consciente de la importancia de la educación para construir una consolidada ciudadanía, sobre una base plural.

La Comisión Europea creó, en 1995, un Grupo de Reflexión sobre Educación y Formación. Éste grupo, presidido por la francesa Edith Cresson, estaba constituido por 25 expertos independientes de los quince países miembros. En diciembre de 1996 presentaron el informe “Construir Europa mediante la Educación y la Formación”⁴⁹. En este Informe se apostaba por la educación para desarrollar una ciudadanía

⁴⁸ Alfonso DIESTRO FERNÁNDEZ, “Revisión histórica a la dimensión educativa del Consejo de Europa”, *Tendencias pedagógicas* 13 (2008), págs.: 25-29.

⁴⁹ La ciudadanía europea es sobre todo una idea humanista que trata de construir una gran Europa caracterizada por las diferencias culturales, las diferentes consideraciones económicas, las diferentes realidades naturales, pero unidos por el sentimiento de pertenecer a una civilización común. Es a partir de una cultura democrática compartida que Europa se construirá y que los europeos se reconocerán como ciudadanos. No se sentirán ciudadanos europeos porque se adhieran a una cultura común, o por una membresía especial, se sentirán ciudadanos de Europa porque se fabrican ellos mismo ciudadanos de Europa a partir de las nuevas relaciones que van a establecer entre ellos. Este es el principal componente del “sueño europeo” a proponer a la juventud. GROUPE DE RÉFLEXION SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION, *Rapport, Accomplir l'Europe par l'Education et la Formation*: Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1997, pág. : 16 (Traducción mía).

europea activa, estrechamente ligada al pensamiento humanista, y se definían las dimensiones fundamentales que debía integrar esta nueva ciudadanía.

NUEVA CIUDADANÍA				
DIMENSIONES				
DIGNIDAD DE LA PERSONA	CIUDADANÍA SOCIAL	CIUDADANÍA PARITARIA	CIUDADANÍA INTERCULTURAL	CIUDADANÍA ECOLÓGICA

Fuente: Elaboración propia

Continuando esta labor, durante la 19ª sesión de la Conferencia Permanente de ministros europeos de Educación, celebrada en Kristiansand, del 22 al 24 de junio de 1997, se recomendó que un futuro proyecto de educación europea desarrollara una Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD).

En la II Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa, celebrada los días 10 y 11 de octubre de 1997, en Estrasburgo, se mostró la voluntad de los Jefes de Estado y de Gobierno de desarrollar esta Educación para la Ciudadanía Democrática⁵⁰ y se elaboró un Plan de Acción que definía las principales tareas a las que se comprometía el Consejo de Europa para su 50º Aniversario.

El Objetivo de este Plan de Acción era reforzar la estabilidad democrática de los Estados miembros, incluyendo, en el punto IV “Valores Democráticos y Diversidad Cultural”, la decisión de lanzar una iniciativa para la Educación para la Ciudadanía Democrática, la cual quedó fijada como uno de los objetivos prioritarios de las políticas educativas europeas⁵¹, dando comienzo oficialmente al Proyecto de

⁵⁰ Expresamos nuestra voluntad de desarrollar la educación para una ciudadanía democrática basada en los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos, y la participación de los jóvenes en la sociedad civil. CONSEJO DE EUROPA, *Declaración y Plan de Acción de la II Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa*, Estrasburgo, 1997 <<http://www.coe.int/document-library/default.asp?urlwcd=https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=856279>> [Consultado: 14 agosto 2011]

⁵¹ *Íbid.*

Educación para la Ciudadanía Democrática⁵², Proyecto que finalizó con la Declaración del 2005 como año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación.

Las instituciones de la Unión Europea continuaron con su línea de actuación en materia de Educación para la Ciudadanía, como reflejan: el documento “Aprender para una ciudadanía activa”, aprobado por la Comisión Europea en diciembre de 1998; la adopción, por parte del Consejo de Ministros de Educación del Consejo de Europa, de la Declaración y el programa de Educación para la Ciudadanía, en el 50 Aniversario del Consejo de Europa celebrado en Budapest, en 1999; la aprobación, en el año 2000, de los resultados y las conclusiones del Proyecto sobre Educación para la Ciudadanía Democrática⁵³, durante la 20ª sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación que trató sobre "Políticas educativas para la ciudadanía democrática y la cohesión social: Apuestas y estrategias para Europa", y la Estrategia de Lisboa, acordada por el Consejo Europeo en marzo de 2000, que fija entre los principales objetivos a alcanzar para 2010 la inclusión social y la ciudadanía activa⁵⁴.

⁵² El proyecto es un foro de debate entre expertos en ECD y profesionales de toda Europa, cuyo fin es definir conceptos, desarrollar estrategias y reunir buenas prácticas en materia de ECD. Basándose en los resultados y recomendaciones emitidas, el Consejo de Europa ha definido las normas políticas en el campo de la ECD y ha recomendado a sus estados miembros la aplicación de las mismas. Se han distribuido diversos folletos, documentos, manuales y kits de formación en materia de ECD, con el fin de facilitar a los responsables políticos, profesores y otros profesionales, la puesta en marcha de las políticas de ECD en los distintos contextos nacionales. El proyecto sobre ECD concluye a finales de 2005, declarado oficialmente como el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación. EURYDICE, *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones, D. L., 2005, pág.: 7.

⁵³ En ella se indicaron cuáles debían ser las competencias que debía abarcar la Educación para la Ciudadanía: Dimensión política: participar en el proceso de decisión y ejercicio del poder político; Dimensión cultural: respeto por la diversidad y los valores democráticos, compartir una herencia histórica y establecer relaciones pacíficas interculturales; Dimensión legal: conocer los derechos y deberes ciudadanos; Dimensión social y económica: luchar contra la pobreza y exclusión, considerar nuevas formas de trabajo y desarrollo comunitario y desarrollar una responsabilidad social corporativa; Dimensión europea: adquirir conciencia de unidad y diversidad europea, aprender a vivir en el contexto europeo y conocer las instituciones y derechos europeos; Dimensión global: reconocimiento y promoción global interdependiente y solidaria. Véase: COUNCIL OF EUROPE, *Project on Education for Democratic Citizenship*, Estrasburgo, 2000 <<http://www.okm.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf>> [Consultado: 10 agosto 2011] y ALBOAN, *De la ciudadanía local a la global y de la ciudadanía global a la local. El camino andado*, Guipúzcoa, Alboan, 2006, pág.: 27.

⁵⁴ CONSEJO EUROPEO, *Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones de la Presidencia*, Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000 <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm> [Consultado: 11 agosto 2011]

En 2002, y tras el deseo expresado en la 20ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación del Consejo de Europa de elaborar una recomendación basada en las conclusiones del Proyecto sobre Educación para la Ciudadanía Democrática, el Comité de Ministros del Consejo de Europa adoptó la Recomendación relativa a la Educación para la Ciudadanía Democrática⁵⁵.

Dicha Recomendación indicaba que Educación para la Ciudadanía contribuye a la defensa de la libertad, el pluralismo, los Derechos Humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, la cohesión social y el Estado de Derecho, instando a los Estados miembros del Consejo de Europa a participar en la preparación y organización del Año Europeo de la Ciudadanía a través de la educación. También animaba a los Estados a que creasen redes europeas de profesionales e investigadores, foros de experimentación y desarrollo, centros de documentación y de recursos educativos e institutos de investigación y evaluación de Educación para la Ciudadanía.

Igualmente, la Recomendación solicitaba la incorporación de dicha educación cívico-democrática al currículo educativo de los Estados miembros del Consejo de Europa, ya fuera como materia específica, integrada o transversal, abarcando todo el sistema educativo y toda actividad formal, no formal e informal, destacando la importancia de contar con el apoyo de la familia para ello.

Según la Recomendación, Educación para la Ciudadanía Democrática es un factor de cohesión social, de comprensión mutua, de diálogo intercultural e interreligioso y de solidaridad que permite a las personas actuar como ciudadanos activos, responsables y respetuosos con los derechos de los demás.

Incluso la Recomendación fijó las competencias clave⁵⁶ y los objetivos que se deben perseguir con esta educación⁵⁷, indicando que la misma incluye aspectos cívico-políticos y de Derechos Humanos⁵⁸.

⁵⁵ CONSEJO DE EUROPA., Recomendación *Rec(2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática*, Estrasburgo, 2002 <<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=313139&Site=CM>> [consultado: 11 agosto 2011]

⁵⁶ Capacidad para resolver los conflictos de manera no violenta; capacidad de argumentar para defender el propio punto de vista; capacidad de escuchar, comprender e interpretar los argumentos de los demás; capacidad de reconocer y aceptar las diferencias; capacidad de elegir, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético; capacidad de asumir responsabilidades compartidas; capacidad de establecer relaciones constructivas y no agresivas con los demás; capacidad de desarrollar un espíritu crítico con respecto a la información, los modelos de pensamiento y las concepciones filosóficas, religiosas, sociales, políticas y culturales, manteniéndose al mismo tiempo fiel a los valores y los principios fundamentales del Consejo de Europa. *Íbid.*

Por último, la Recomendación sugería se desarrollaran programas de formación específica para los docentes encargados de impartir esta educación y se incitaba a los medios de comunicación a contribuir a promover esta educación.

En sintonía con esta Recomendación del Comité de Ministros, la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea creó, en 2003, un grupo de trabajo sobre “El entorno de aprendizaje abierto, ciudadanía activa e inclusión social”. La intención con ello era fomentar la colaboración de todos los agentes educativos en el proceso de formación democrática⁵⁹.

En 2004, la Comisión Europea desarrolló un Programa de acción comunitario “Ciudadanía europea activa”, con la pretensión de que los ciudadanos europeos se implicarán en el proceso de consolidación de la Unión Europea como ciudadanos activos⁶⁰. El Programa concluyó en 2006, pero la Comisión Europea lanzó un nuevo Programa “Europa con los ciudadanos” para el periodo 2007-2013⁶¹.

El 2005 fue declarado por el Consejo de Europa el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación. Los objetivos prioritarios eran aumentar la conciencia de cómo la educación contribuye a impulsar una ciudadanía democrática y participativa, instaurar la Educación para la Ciudadanía Democrática como objetivo prioritario de las políticas educativas europeas y proporcionar recursos adecuados para llevar a cabo esta educación⁶².

⁵⁷ Como: escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otras personas; reconocer y aceptar las diferencias; elegir y asumir responsabilidades compartidas; aprender a vivir juntos en sociedades democráticas; establecer relaciones constructivas, no agresivas, con los demás y realizar un enfoque crítico de la información, los modelos de pensamiento y los conceptos filosóficos, religiosos, sociales, políticos y culturales. *Íbid.*

⁵⁸ Cada una de estas áreas, de forma individual, contribuye a potenciar la Educación para la Ciudadanía Democrática. Sin embargo, cada una, por si sola, no termina de cubrir todo el campo de estudio que abarca esta educación.

⁵⁹ COMISIÓN EUROPEA, *Open Learning Environment, Active Citizenship and Social Inclusion. Implementation of Education and Training 2010*, Work Programme: Progress Report, Bruselas, 2003.

⁶⁰ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, Decisión 2004/100 del Consejo, de 26 de enero de 2004, por la que se establece un Programa de Acción Comunitario para la promoción de la ciudadanía europea activa (participación ciudadana) <http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga/_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=Decision&an_doc=2004&nu_doc=100> [Consultado: 11 agosto 2011]

⁶¹ PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Decisión 1904/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de diciembre de 2006, por la que se establece el programa Europa con los ciudadanos para el periodo 2007-2013 a fin de promover la ciudadanía europea activa*, DOUE, L 378/32, de 27 de diciembre de 2006

⁶² Antonio BOLÍVAR, “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”, *Comunidad Escolar*, Año XXIII, 764 (2005) < <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/763/tribuna.html>> [consultado: 11 agosto 2011]

Sin embargo, como mostró el informe elaborado por Eurydice⁶³ “Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo”⁶⁴, publicado en 2005, no se llegó a una idea homogénea en cuanto a la definición y organización de esta educación a nivel europeo, ni se constató que existiera un enfoque general que predominase o fuera adoptado por la mayoría de los países. Aún así, el informe reflejó que los países europeos estaban de acuerdo en la necesidad de incluir, ya fuera como materia obligatoria, tema transversal o siendo incorporada en materias tradicionales, la Educación para la Ciudadanía en el currículo escolar oficial⁶⁵.

Según este informe de Eurydice, los países coincidían en que con esta educación se mejoraba la cultura política en aspectos como la democracia, los Derechos Humanos y las instituciones políticas, sociales y cívicas, así como se transmitían valores de solidaridad, tolerancia y responsabilidad y competencias cívicas para fomentar la participación activa de los alumnos⁶⁶.

Es de destacar que debido al interés que la Unión Europea tiene en la promoción de una Educación para la Ciudadanía Democrática, en 2006, 24 países europeos, entre ellos España, participaron en el Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía (ICCS), junto con otros 14 países no europeos⁶⁷. El Estudio fue

⁶³ Eurydice es una Red europea de información sobre Educación. Esta red institucional fue creada por la Comisión Europea y los Estados Miembros en 1980. La intención con ello era que sirviera de mecanismo estratégico para impulsar la cooperación en el ámbito educativo, tanto a través del intercambio de información descriptiva de la organización y funcionamiento de los sistemas y las políticas educativas europeas, como de la realización de estudios comparados sobre temas de interés común.

⁶⁴ Se realizó con el apoyo financiero de la Comisión Europea y fue solicitado por la presidencia holandesa del Consejo de la Unión Europea, durante su mandato de julio a diciembre de 2004. Está dedicado a analizar, durante el año 2004 – 2005, la organización de la Educación para la Ciudadanía, en los niveles de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública y privada-subsuencionada, de 30 países de la Unión Europea.

⁶⁵ Consultar Anexo 1. Contexto Escolar Europeo (2004-2005). Enfoques de Educación para la Ciudadanía como se especifica en el Plan de Estudios de Primaria, Educación Secundaria Inferior y Educación Secundaria Superior.

Según este informe de Eurydice, la mayoría de países integró esta educación en otras materias (historia, filosofía, ciencias sociales) o la abordó como tema transversal (Francia, Italia, Inglaterra, Austria, Bulgaria o Dinamarca) en Educación Primaria. Por el contrario, en Educación Secundaria casi la mitad de todos los países europeos introdujo una materia independiente para impartir Ciudadanía a los alumnos. Ver: EURYDICE, *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, págs.: 17-22.

⁶⁶ Aunque sus objetivos y contenidos son variados, según los diversos países europeos, el informe constata que hay tres temas clave: la cultura política, el pensamiento crítico y el desarrollo de actitudes y valores y, la participación activa. *Ibid*, pág. 10.

⁶⁷ En total participaron 38 países: Austria, Bélgica (Flamenca), Bulgaria, Chile, China, Taipéi, Chipre, Colombia, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Federación Rusa, Finlandia, Grecia,

realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)⁶⁸ y financiado, para el módulo europeo, por la Comisión Europea. El objetivo del estudio era conocer “el grado de civismo y ciudadanía que han adquirido los jóvenes para comprender y asumir los derechos, las libertades y las responsabilidades que corresponden a los ciudadanos y que les permiten ser ciudadanos activos”⁶⁹, para así mejorar las respectivas políticas educativas.

El informe español “ICCS 2009: Estudio Internacional de civismo y ciudadanía IEA” recoge los resultados más destacados del Informe Internacional elaborado por IEA para el caso español, reflejando que “los niveles de rendimiento de los alumnos españoles de 2º de la ESO, en ciudadanía y civismo, son similares a los de la media del conjunto de países que participaron en el estudio”⁷⁰.

En los últimos años el Consejo de Europa ha continuado impulsando demandas y desarrollando estrategias para mejorar la implantación de una Educación para la Ciudadanía Democrática. Ejemplo de ello fue el Programa “Aprender y vivir la democracia para todos”, adoptado para el periodo 2006–2009 y para el que se diseñaron tres líneas de acción:

Guatemala, Hong Kong SAR, Indonesia, Inglaterra, Irlanda, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Paraguay, Polonia, República Checa, República Dominicana, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Tailandia.

⁶⁸Asociación independiente. Sus miembros son Universidades, Institutos y Agencias ministeriales que investigan sobre evaluación educativa. El Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación de España es miembro de la IEA.

⁶⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. INSTITUTO DE EVALUACIÓN, IE; AGENCIA INTERNACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO, IEA, *ICCS 2009: estudio internacional de civismo y ciudadanía IEA: informe español*, Madrid : MEC, Secretaría General Técnica, 2010, pág. 15 <<http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/iccs-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4ff>> [Consultado: 11 agosto 2011]

⁷⁰ Los alumnos destacan por su apoyo a la igualdad de género y los valores democráticos y por su intención de ejercer el voto informado en las elecciones, pero obtienen menos puntuación en la actitud hacia su país, en la sensación de eficacia política interna y en su participación en organizaciones y conversaciones sobre temas sociales y políticos. Tienen un elevado sentimiento de pertenencia a Europa, pero se diferencian del conjunto de los alumnos europeos por su mayor “identidad regional”. Sus actitudes, comportamientos y niveles de conocimiento relacionados con la Unión Europea se ven condicionados por el índice social, económico y cultural, estando por debajo de la media respecto al conocimiento que tienen de la Unión Europea, sus instituciones, leyes y derechos. Además, son partidarios de una mayor unificación y armonización de las políticas de los países europeos. Su confianza en las instituciones europeas (Comisión Europea y Parlamento Europeo) es mayor que la media de los europeos, mostrándose mucho más predispuestos a votar en unas futuras elecciones europeas. En lo que respecta a los profesores españoles, éstos están por encima de la media en lo que respecta a seguridad y confianza en sí mismos a la hora de enseñar educación cívica y ciudadana. Sin embargo, están por debajo de la media en aspectos como la utilización de métodos que fomenten la actitud proactiva y crítica de los estudiantes en clase. *Íbid*, págs.: 125-127.

- 1ª línea de acción: Desarrollo y aplicación de políticas de Educación para la Ciudadanía e inclusión social
- 2ª línea de acción: nuevas funciones y competencias de los profesores y otros profesionales de Educación para la Ciudadanía Democrática y Educación en Derechos Humanos
- 3ª línea de acción: El Gobierno democrático de las instituciones educativas⁷¹.

Igualmente, en la recomendación del 18 de diciembre de 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea establecieron un marco de referencia europeo de ocho competencias claves para el aprendizaje permanente. Entre éstas competencias incluyeron la competencia social y ciudadana⁷². El resto de competencias hacen referencia a la comunicación en lengua materna; la comunicación en lenguas extranjeras; la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; la competencia digital; aprender a aprender; el sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa y la conciencia y expresión culturales.

Otra de las iniciativas, en las que participó el Consejo de Europa, fue la celebración de la Reunión Regional Europea sobre el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, de noviembre de 2007⁷³. Con esta Reunión Regional Europea se pretendía apoyar a los países europeos para mejorar la implantación de Educación para la Ciudadanía Democrática, demandando más

⁷¹ AD HOC COMMITTEE OF EXPERTS FOR THE EUROPEAN YEAR OF CITIZENSHIP THROUGH EDUCATION (CAHCIT), *Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Programme of Activities (2006-2009) "Learning and living democracy for all"*, Strasbourg, 14 March 2006, págs.: 4-9 (Traducción mía)

<http://www.partizipation.at/fileadmin/media_data/Downloads/Publikationen/edc_progactivities2006_2009.pdf> [Consultado: 11 agosto 2011]

⁷² Esta competencia prepara a los alumnos para “participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática”. PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, DOUE, L 394/10, de 30 de diciembre de 2006.

⁷³ Convocada por el Consejo de Europa, la Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa, la UNESCO y la Oficina del Alto comisionado de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos. Es de los primeros esfuerzos coordinados entre las Naciones Unidas y el Consejo de Europa por mejorar una educación basada en los Derechos Humanos y la Ciudadanía Democrática. Albergó a más de 200 personas especialistas en la materia, aunque España no tuvo representación.

motivación del profesorado y formación en métodos de enseñanza democráticos ligados a la educación en Derechos Humanos⁷⁴.

Para el periodo 2008-2010, el Consejo de Europa inició un nuevo programa de actuación con el objetivo de

continuar y avanzar en el área clave de la Educación para la Ciudadanía Democrática y los derechos humanos para, en particular, promover la ciudadanía activa y los valores democráticos, centrándose en la cohesión e inclusión social, desde la perspectiva de la educación a lo largo de la vida⁷⁵.

De hecho, la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa se situaron entre los principales objetivos que la educación debía alcanzar por medio de las conclusiones⁷⁶ del Consejo de Europa, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación.

Por último, es de destacar la Recomendación CM/Rec(2010)7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre la Carta del Consejo de Europa relativa a Educación para la Ciudadanía Democrática y Educación en Derechos Humanos, adoptada por el Comité de Ministros el 11 de mayo de 2010, en la Sesión 120ª. En esta Carta del Consejo de Europa se resalta que el aprendizaje de la Educación para la Ciudadanía Democrática y de la Educación en Derechos Humanos es un proceso que dura toda la vida y que abarca todos los ámbitos educativos. Incluso matizaba que

f. Un elemento fundamental de toda educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos es la promoción de la cohesión social, del diálogo intercultural y de la conciencia del valor de la diversidad y la igualdad, incluida la igualdad entre hombres y mujeres; para ello es esencial adquirir los conocimientos, las aptitudes personales y sociales y la comprensión que permitan reducir los conflictos, apreciar y comprender mejor las diferencias entre creencias y grupos étnicos, establecer un

⁷⁴ Como dijo, durante la Reunión, el representante de la OSCE, Kirsten Mlacach “Los Gobiernos y la sociedad civil han reconocido ampliamente el valor de la educación para los derechos humanos por establecer y mantener sociedades pacíficas y democráticas basadas en los principios de respeto a los derechos humanos” CONSEIL DE L’EUROPE, *Réunion régionale européenne sur le Programme mondial en faveur de l’éducation aux droits de l’homme (PMEDH)*, Strasbourg, 5-6 novembre 2007, pág.: 66 (Traducción mía)

<<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f9ad3>> [Consultado: 11 agosto 2011]

⁷⁵ Alejandro TIANA FERRER, “Deshaciendo equívocos: Educación para la Ciudadanía en el contexto europeo”, *Idea La Mancha: revista de educación de Castilla-La Mancha*, 6 (2008), pág.: 82.

⁷⁶ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*, DOUE, C119/2 de 28 de mayo de 2009.

respeto mutuo por la dignidad humana y los valores compartidos, fomentar el diálogo y promover la no violencia para la resolución de los problemas y los conflictos⁷⁷.

La Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y Educación en Derechos Humanos reiteraba la necesidad de que los Estados faciliten programas de formación continua para los docentes y especialistas encargados de impartir este tipo de educación cívico-democrática, aconsejando incluir en los planes de estudios superiores, sobre todo en los sistemas de estudio de los futuros profesionales de la educación, una adecuada capacitación al respecto. También sugería que los Estados miembros deberían fomentar el trabajo de las Organizaciones juveniles y no gubernamentales en este tipo de educación y recalcó a los Estados su deber de impulsar investigaciones, en este campo, para compararlas con las del resto de miembro de la Unión y mejorar las prácticas y políticas educativas.

Queda patente como la Unión Europea y, de forma más específica, el Consejo de Europa, proponen una ciudadanía activa basada tanto en una conciencia europea como en una diversidad ideológico-cultural y social; jugando la educación, así como todos los agentes, ámbitos y competencias que la educación incluye, un papel central en la cohesión de las plurales y complejas sociedades europeas. Sociedades que tienen una historia en común y que también, no lo olvidemos, comparten episodios de enfrentamientos que convendría superar.

2.3. Movimiento feminista: Demandas de una Educación para la Ciudadanía global con perspectiva de género

En la última década, las feministas han iniciado un apasionado debate sobre la baja participación de las mujeres en el poder político y sobre las características deficitarias de las democracias para las mujeres.

Igualmente, desde finales de los años 80-90, se están dando diversas propuestas sobre ciudadanía que demandan que se le incorpore la perspectiva de género⁷⁸.

⁷⁷ CONSEJO DE EUROPA, *Carta del Consejo de Europa sobre educación para la ciudadanía democrática y educación en derechos humanos*, Departamento de Educación. Consejo de Europa: Estrasburgo, 2011, pág.: 10 <[http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/convivencia-mundo/CartaCEEeducDDHH-1-/CartaCEEeducDDHH\(1\).pdf](http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/convivencia-mundo/CartaCEEeducDDHH-1-/CartaCEEeducDDHH(1).pdf)> [Consultado: 11 agosto 2013]

⁷⁸ Mary DIETZ, "Ciudadanía con cara feminista. El problema con el pensamiento maternal" en Marta LAMAS, (comp.), *Ciudadanía y Feminismo*, México: Metis-productos culturales S.A., 2001; Ruth MESTRE I MESTRE, *Mujeres, Derechos y Ciudadanías*, Valencia: Padilla Libros, 2009; M. NASH:

Ejemplos son el modelo particularista de Iris Young⁷⁹, centrado en resaltar las diferencias en la condición de ciudadanía debido al género⁸⁰, y, sobre todo, la propuesta de ciudadanía inclusiva, apoyada en valores morales universales, que defiende Seyla Benhabib⁸¹.

La discriminación de la mujer, el ser ciudadana de segunda, no es una cuestión particular, sino que está inserta en nuestra cultura y en nuestra construcción de la sociedad. Es un aspecto estructural que hay que abordar no sólo en el plano privado, psicológico o legal, sino también desde un ámbito político; ayudándose de políticas educativas que influyan en el imaginario colectivo para pasar de un sistema basado en valores androcéntricos, hacia otro construido sobre la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

La teoría feminista y los estudios al respecto han demostrado la existencia de una relación entre la educación y la discriminación femenina. Por ello, las demandas feministas⁸² se centran en políticas públicas que fomenten la plena igualdad,

“Género y Ciudadanía”, págs.: 241-258; Pilar FOLGUEIRAS, *Ciudadanas del mundo: Participación activa de mujeres en sociedades multiculturales*, Madrid: Síntesis, 2009; Francois HAINARD, *Ciudades y empoderamiento de las mujeres. Luchas y estrategias para el cambio social*, Madrid: Ediciones Narcea, 2006; VVAA, *Mujer y Ciudadanía: del Derecho al voto al pleno derecho*, Barcelona: Bellaterra, 2001; Marta ZUBIA GUINES, *Mujeres y ciudadanas: artesanas invisibilizadas de Derechos Humanos*, Bilbao: Universidad de Deusto, 2007 y Paloma VILLOTA, (ed.), *Las mujeres y la ciudadanía en el umbral del siglo XXI*, Madrid: Editorial Complutense S. A., 1998.

⁷⁹ Iris Marion Young (1949-2006), fue profesora de Ciencias Políticas en la Universidad de Chicago y miembro del Centro de Estudios de Género y Sexualidad y del Programa de Derechos Humanos de dicha Universidad. Sus investigaciones estaban estrechamente vinculadas a la teoría política contemporánea, la teoría social feminista y el análisis normativo de políticas públicas.

⁸⁰ El modelo particularista de Iris Young apuesta por una política de la ciudadanía diferenciada, favorable a las cuotas y al reconocimiento de derechos específicos para las mujeres. I. M. YOUNG, *La justicia y la política*; Iris Marion YOUNG, “Vida política y diferencia de grupos: una crítica del ideal de ciudadanía universal” en Carme CASTELLS, (comp.), *Perspectivas feministas en teoría política*, Barcelona: Paidós, 1996.

⁸¹ Seyla Benhabib es profesora de Ciencia Política y Filosofía Política de la Universidad de Yale. En 2012 fue galardonada con el Premio Leopold Lucas, de la Universidad alemana de Tübingen, en reconocimiento a su labor en favor de la tolerancia entre naciones y religiones. Benhabib aboga por un modelo de ciudadanía que sin renunciar al universalismo tenga en cuenta las diferencias, pero en lugar de mantener un universalismo sustitucionalista, como venía defendiendo la visión tradicional, aboga por un universalismo interactivo que tiene en cuenta al “otro concreto”, a los que no son sólo varones, blancos, heterosexuales y del Norte. Así pues, el “otro concreto” también pasaría a formar parte de lo que entendemos por humanidad en general, el “otro generalizado”. La ciudadanía inclusiva de Seyla Benhabib se encuadra en un punto intermedio entre el universalismo ético habermasiano y el particularismo culturalista, con un enfoque feminista. Véase, por ejemplo: S. BENHABIB, “El otro generalizado” en S. BENHABIB y D. CORNELL, (eds.), *Teoría feminista*; S. BENHABIB y D. CORNELL, (eds.), *Teoría feminista y teoría crítica*.

⁸² Virginia MAQUIEIRA, *Mujeres, globalización y Derechos Humanos*, Madrid: Cátedra, 2006; María José AUBET, *Mujeres y Ciudadanía. Del derecho al voto al pleno derecho*, Barcelona:

considerando que la educación es fundamental en la dinámica de las relaciones de género y como instrumento para acabar con la construcción sociocultural patriarcal. Además, se están proponiendo estrategias educativas para paliar la violencia de género⁸³ e, incluso, está creciendo la reclamación de “una Educación para la Ciudadanía global que tenga en cuenta la perspectiva de género”⁸⁴.

Desde hace más de tres siglos el movimiento feminista demanda una educación crítica y emocional que acabe con los estereotipos sexuales que perpetúan la concepción de la incompetencia femenina y dificultan la igualdad para las mujeres. Sin embargo, ha sido a partir de la década de los setenta cuando los Derechos de las Mujeres, los derechos sexuales y reproductivos y la perspectiva de género han recibido un tratamiento educativo más significativo gracias a diversas Convenciones, Declaraciones y Tratados Internacionales de la Unión Europea y de Naciones Unidas. Ejemplos son la Conferencia Internacional de Derechos Humanos (Teherán, 1968)⁸⁵; la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979)⁸⁶; la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989⁸⁷; la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993)⁸⁸; la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (Cairo, 1994)⁸⁹; la Conferencia Mundial

Bellaterra, 2001; Rosa COBO BEDÍA, (ed.), *Interculturalidad, feminismo y educación*, Madrid: Los Libros de la Catarata, 2006; Elaine UNTERHALTER, “Transnational visions of the 1990s: Contrasting views of women, education and citizenship” en Madeleine ARNOT y Jo-Anne DILLABOUGH, (eds.), *Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*, London: Routledge, 2001, págs.: 87-102; Alicia MIYARES, *Democracia feminista*, Madrid: Ediciones Cátedra, 2003; M. ARNOT, *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*; Fernando BARRAGÁN MEDERO, *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que (sí) promueve nuevas relaciones de género*, Málaga: Ediciones Aljibe, 2006; Pierre BOURDIEU, *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama, 2000; Amy GUTTMAN, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona: Paidós, 2001; Pilar BALLARÍN, “Coeducación y su impacto en el contexto escolar” *Revista de Educación. Educar*, 36, 2005, págs.: 61-70; Colette DOWLING, *El complejo de cenicienta. El miedo de las mujeres a la independencia*, Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1996; Carmen RODRÍGUEZ, *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*, Madrid: Akal, 2006.

⁸³ Ejemplos son: programas transversales para transformar los estereotipos masculinos violentos; actuaciones para visibilizar y no silenciar el problema de la violencia; difusión de las acciones de los varones que trabajan contra la violencia de género; etc. Luisa POSADA KUBISSA, “Sobre violencia de género: algunas reflexiones a propósito de la educación” en R. COBO BEDÍA (ed.), *Educar en la ciudadanía*, págs.: 81-106.

⁸⁴ M. ARNOT, *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*, pág.: 42.

⁸⁵ Arts.: 5 y 15

⁸⁶ Arts.: 10 y 16: E

⁸⁷ Art. 28

⁸⁸ Parte I, arts.: 18, 33, 34, 36; Parte II, arts.: 41, 79, 80 y 81

⁸⁹ Puntos 7.3., 7.8., 7. 32., 7. 36. (b), 7. 37., 7. 39., 7. 41., 7.42., 7. 46., 7.48., 8.24., 8.25., 8. 31. y 8. 35.

sobre condición jurídica y social de las mujeres (Beijing, 1995)⁹⁰; el Informe del Parlamento Europeo de 1997 y la Declaración de 1999 como año europeo de lucha contra la violencia de género.

Del mismo modo, como resultado de los compromisos asumidos en el Marco de Acción de Dakar⁹¹, uno de los ocho Objetivos del Desarrollo del Milenio propuestos por Naciones Unidas a la comunidad internacional ha sido promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de la mujer. La meta consiste en eliminar la disparidad de género en la Educación Primaria y Secundaria, preferentemente para 2005, y en todos los niveles educativos para el año 2015⁹².

Así pues, conscientes de la importancia que la escuela, los docentes y, por ende, la educación, ejercen en la inclusión en una cultura⁹³, se pretende llevar a cabo una reelaboración de los currículos educativos para desarrollar una verdadera educación crítica y democrática que contribuya a crear una sociedad más participativa e igualitaria. Una educación que acabe con las prácticas socioculturales sexistas que impiden la plena coeducación⁹⁴ y que por medio del currículum oculto⁹⁵ mantienen la discriminación de género. Una educación que contribuya a que el alumnado cuestione los estereotipos de género, insertos tanto en el ámbito escolar

⁹⁰ Puntos 95., 96., 107, (a, b, e, g.) y 108, (h, i, k.)

⁹¹ v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza Primaria y Secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento. UNESCO, *Marco de Acción de Dakar*, pág.: 8.

⁹² NACIONES UNIDAS, *Objetivos de desarrollo del Milenio. Informe 2010*, Nueva York: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (DESA), 2010, Objetivo 3, págs. 20-25 <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2010_SP.pdf> [Consultado: 15 junio 2011]

⁹³ “La escuela posee la peculiaridad de homogeneizar unos mínimos culturales comunes para toda la ciudadanía. Desde la institución escolar se intenta inculcar ciertos valores, hábitos de comportamiento y representaciones simbólicas de la realidad, con la intención de insertar a un individuo en una sociedad dada” Ana SÁNCHEZ BELLO y Ana IGLESIAS GALDO, “Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción” en R. COBO BEDÍA (ed.), *Educación en la ciudadanía*, pág.: 125.

⁹⁴ Cuando se habla de coeducación no sólo se hace referencia a la educación mixta, sino también a una educación sin prejuicios ligados a estructuras patriarcales. “La escuela coeducativa es uno de los objetivos de la educación que representa la sociedad no discriminatoria, en la que tanto niñas como niños aprendan los valores sociales que quedaron históricamente invisibilizados en las escuelas de todo el mundo” *Ibid*, pág.:144.

⁹⁵ “Conjunto de prácticas habituales en el sistema educativo que no están explicitadas de forma patente, pero que forman parte de los hábitos de docencia, tanto en términos de atención al alumnado como de observaciones, valoraciones, etc., que el profesorado realiza” Marina SUBIRATS, “La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación” en Carmen RODRÍGUEZ, *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*, Madrid: Akal, 2006, pág.: 234. Véase también Jurjo TORRES, *El currículum oculto*, Madrid: Morata, 1991.

como en la sociedad en la que se desarrollan como personas y ciudadanos. Para ello hay que aplicar la perspectiva de género y visibilizar los elementos de la cultura de la masculinidad que dificultan una convivencia, unos contenidos y unas relaciones justas e iguales. Del mismo modo, hay que aplicar planes educativos que “orienten a remover lo que Carol Sheffield denomina poder sexualmente expresado”⁹⁶.

La escuela y la familia son pilares básicos para cambiar esta situación y reproducir relaciones sociales no sexistas. Sin embargo, como dichas iniciativas no germinan de forma aislada, es necesario el desarrollo de políticas educativas de igualdad que aseguren un cambio de mentalidad y una verdadera coeducación que garantice una plena educación democrática.

De igual forma, debido a la implicación social de la escuela, ésta debe realizar interpretaciones sobre la masculinidad tradicional y de-construir las pautas violentas que han caracterizado el modelo “hombre-dominador”, ofreciendo modelos educativos alternativos, medidas compensatorias y acciones positivas⁹⁷ que transmitan valores que faciliten la convivencia y la igualdad entre mujeres y hombres.

Además, la escuela tiene que desarrollar estrategias que acaben con las relaciones de poder y los estereotipos sexistas que se reproducen y consienten, tanto por parte de los educandos como de los educadores. Lo cual se observa, principalmente, por las valoraciones que se hacen sobre las capacidades, habilidades y actitudes del alumnado⁹⁸.

Igual de importante es evitar los lenguajes sexistas, tanto en la conversación diaria de docentes y alumnos, como en el discurso utilizado por los libros de texto.

⁹⁶ L. POSADA KUBISSA, “Sobre violencia de género” en R. COBO BEDÍA (ed.), *Educación en la ciudadanía*, pág.: 81-106.

⁹⁷ “Los esfuerzos desde el feminismo por corregir las discriminaciones que se producían y se producen en el marco escolar han sido variados y discontinuos, más teóricos que prácticos y más de denuncia que alternativos” Pilar BALLARÍN, “Retos de la escuela democrática” en R. COBO BEDÍA (ed.), *Educación en la ciudadanía*, pág.: 167.

⁹⁸ Los profesores se muestran más estrictos con los alumnos y más proteccionistas con las alumnas; algunas actividades no se consideran aptas para las alumnas, sobre todo las relativas a la clase de tecnología; las bromas suelen estar dirigidas de los chicos a las chicas con cierto carácter despectivo; se considera que los alumnos son más inteligentes, aunque menos estudiosos, y las alumnas más aplicadas; las asignaturas científico-técnicas se asocian más a los alumnos y las humanísticas a las alumnas; se observa una diferencia de espacios dedicados a chicas y otros a chicos; etc. Marina SUBIRATS y Cristina BRULLET, *Rosa y Azul. La transmisión del género en la escuela*, Madrid: Instituto de la Mujer, 1988; Miguel Ángel SANTOS GUERRA, *Coeducar en la escuela. Por una educación no sexista y liberadora*, Madrid: Ed. Zero Zyx, 1984 y Emilia MORENO SÁNCHEZ, *Orientaciones para una educación no sexista*, Oviedo: Septem Ediciones, 2010.

Así pues, la perspectiva de género en los currículos escolares es clave para desarrollar una organización diferente de la sociedad, verdaderamente democrática y que respete los Derechos Humanos. Sin olvidar que “el discurso de los Derechos Humanos -del que ahora forman parte los derechos de género- se ha transformado en una fuerza importante dentro del contexto global”⁹⁹, influyendo de forma decisiva en la reformulación del concepto de la nueva ciudadanía del S. XXI.

De esta forma, el feminismo apuesta por una Educación para la Ciudadanía inclusiva y participativa que permita impulsar una ciudadanía libre e igualitaria.

El desarrollo de una Educación para la Ciudadanía Democrática global brinda nuevas posibilidades para la igualdad de género y es vista como un medio curricular adecuado para tratar las desigualdades globales de género. Ahora bien, no debemos olvidar que

una de las principales formas en que se sostienen las relaciones patriarcales y se restringe el desarrollo económico es por medio de la opresión sexual de las mujeres. Tomar en serio la igualdad de género implica una educación para la ciudadanía global que considere el concepto de ciudadanía sexual y reproductiva¹⁰⁰.

Sin embargo, la aplicación de una Educación para la Ciudadanía que reconozca nuevos modelos familiares y que incorpore aspectos de educación afectivo-sexual es algo que choca con el conservadurismo y con las creencias de determinados colectivos de creyentes ultra-ortodoxos, los cuales exigen patrimonializar un único modelo de familia y un modelo de sexualidad, biológico-cultural, que considera que la conducta sexual diferenciada entre varones y mujeres es buena, basándose en una moral religiosa y unos valores tradicionales que limitan la autonomía de la mujer. A pesar de ello, lo cierto es que

una adecuada educación para la ciudadanía evitaría la vigencia del estereotipo sexual, incluido, quizá, el de la temprana iniciación sexual; fomentaría la sexualidad como reciprocidad, en absoluto presente en nuestro imaginario sexual colectivo, y guste o no a conservadores y creyentes, promovería la idea de responsabilidad, ya que en la adolescencia la sexualidad se convierte en el rasgo por excelencia de identidad y autoestima personal, que no sea objeto de conflicto individual y grupal depende de la educación afectivo-sexual en las aulas¹⁰¹.

⁹⁹ M. ARNOT, *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*, pág.:42.

¹⁰⁰ *Ibid*, pág.: 271.

¹⁰¹ Alicia MIYARES, “Educación y sexualidad” en R. COBO BEDÍA (ed.), *Educación en la ciudadanía*, pág.: 120.

Queda patente que el desarrollo de una Educación para la Ciudadanía global con perspectiva de género contiene, en sí misma, todas las contradicciones de la era global. Sin embargo,

los temas polémicos son importantes por sí mismos y omitir informar y discutir sobre ellos es dejar una amplia y significativa brecha en la experiencia educativa de los jóvenes, es dejar de prepararlos para la vida adulta. Muchos temas polémicos son importantes cuestiones de actualidad: asuntos morales, económicos, políticos y religiosos que los jóvenes deben saber, ya sea porque podrían afectarles directamente o porque, de alguna manera, en una sociedad democrática tendrán oportunidades para influir en su resultado¹⁰²

¹⁰² ADVISORY GROUP ON CITIZENSHIP (The Crick Report), *Education for Citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report*, Londres: Qualifications and curriculum authority, 1998, pág.: 57 (Traducción mía).

3. CONTEXTO RELIGIOSO-POLÍTICO ESPAÑOL DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS

“Algunos autores afirman que ciertas religiones han adquirido un visible perfil político a partir de la década de 1980 (Casanova, 1994). El caso del catolicismo en España desde comienzos de la democracia y principalmente a lo largo de los dos distintos períodos de gobierno socialista, primero bajo la presidencia de González (1982-1996), y posteriormente bajo la de Rodríguez Zapatero (2004-), parece confirmar esta idea”¹

3.1. La cuestión religiosa en España².

En estos últimos años han estallado problemas que obedecen a sustratos históricos de la España profunda. La historia no es solo una sucesión de acontecimientos. Es también la instauración de mentalidades que se desarrollan y reproducen a lo largo de decenios e incluso de siglos. Las mentalidades crean comunidades de memoria y formas de concebir y organizar la sociedad³

¹ Susana AGUILAR FERNÁNDEZ, “El activismo político de la Iglesia Católica durante el gobierno de Zapatero (2004-2010)”, *Papers*, 95/4 (2010), pág.: 1131.

² Existe una amplia bibliografía sobre el tema. William J. CALLAHAN, *La Iglesia Católica en España (1875-2002)*, Barcelona: Crítica, 2003; Alfredo GRIMALDOS FEITO, *La Iglesia en España: 1975-2008*, Madrid: Península, 2008; José María MARDONES, *La Indiferencia religiosa en España ¿qué futuro tiene el cristianismo?* Madrid: HOAC, 2003; Rafael DÍAZ-SALAZAR, *España Laica. Ciudadanía Plural y Convivencia Nacional*, Madrid: Espasa Forum, 2007; Rafael DÍAZ-SALAZAR, *El factor católico en la política española. Del nacionalcatolicismo al laicismo*, Madrid: PPC, 2007; Juan José TAMAYO ACOSTA, *Adiós a la cristiandad: la iglesia católica española en democracia*, Barcelona: Ediciones B, S. A., 2003; Juan José TAMAYO ACOSTA, *Fundamentalismos y diálogos entre religiones*, Madrid: Trotta, 2009; Juan José TAMAYO ACOSTA, “Iglesia Católica y Estado laico”, *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, 77 (2007), págs.: 163-174; José María CASTILLO y Juan José TAMAYO ACOSTA, *Iglesia y sociedad en España*, Madrid: Trotta, 2005; Jordi LÓPEZ CAMPS, “La necesaria laicidad” *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, 77 (2007), págs.:175-196; Manuel SUÁREZ CORTINA, (ed.), *Secularización y Laicismo en la España Contemporánea (III Encuentro de Historia de la Restauración)*, Santander: Sociedad Menéndez Pelayo, 2001; Alfonso PÉREZ-AGOTE y José SANTIAGO, (ed.), *Religión y política en la sociedad actual*, Madrid: Editorial Complutense-Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), 2008; Alfonso PÉREZ-AGOTE, *La situación de la religión en España a principios del Siglo XXI*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2005; Marta ZUBÍA GUINEA, “No temáis varones de poca fe. Iglesia e ideología de género”, *Iglesia Viva*, 239 (2009), págs.: 49-66 y Marta ZUBIA GUINEA, *Derechos Humanos, Iglesia y género*, Bilbao: Universidad de Deusto, 2001.

³ R. DÍAZ-SALAZAR, *El factor católico*, pág. 7

Durante la mayor parte de nuestra historia, salvo en breves etapas, hemos sido un Estado confesional católico donde se ha ejercido un arraigado absolutismo religioso⁴.

Desde la conversión de Recaredo, formalizada durante el III Concilio de Toledo, en el año 589, se puede hablar de “la unidad católica de España”. Aunque es a partir del reinado de los Reyes Católicos⁵ cuando el catolicismo se potencia como factor decisivo para la construcción de la identidad nacional española, llegando a experimentar un grandioso apogeo durante el nacionalcatolicismo⁶ de la etapa franquista (1939-1975)⁷.

Ahora bien, en las últimas cinco décadas, los cambios políticos y socioculturales producidos han afectado al mapa religioso español, socavando las señas de identidad nacional católica e influyendo, entre otros ámbitos, en las correspondientes políticas llevadas a cabo, como por ejemplo las educativas.

⁴ Ni con la Constitución liberal de 1812 se produjo una separación entre la configuración de la identidad nacional y el catolicismo. El art. 12, de dicha Constitución, afirma lo siguiente: “La Religión de la nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica y romana, única verdadera. La Nación la protege por leyes sabias y justas y prohíbe el ejercicio de cualquier otra”. Con la Constitución de 1869 se abre un tímido proceso de separación al respecto, pero es con la Constitución republicana, de 1931, cuando se produce una verdadera, aunque breve, escisión de Iglesia-Estado y de la configuración de la identidad nacional con el catolicismo, dándose una alternativa política laica frente al absolutismo católico. Véase: CORTES GENERALES DE ESPAÑA, *Constitución política de la monarquía española. Promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812*, Cádiz: Imprenta Real, 1812.

⁵ Título otorgado por el Papa Alejandro VI, en la bula *Si convenit*, expedida el 19 de diciembre de 1496. Este título servía de homenaje a la labor de Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón, como defensores y propagadores del catolicismo. Además, fue la primera vez que se dio el nombre de rey y reina de las Españas.

⁶ El nacionalcatolicismo fue una de las señas de identidad del régimen franquista español (1936 – 1975), suponía la hegemonía de la Iglesia Católica en todos los ámbitos de la vida pública y privada. Los defensores del nacionalcatolicismo partían de que la construcción de España como nación y Estado unitario estaba estrechamente ligada a la identidad católica, por lo que eran partidarios de entrelazar los asuntos religiosos y los de Estado, ya que la esencia fundamental de la nacionalidad española entendían que era el catolicismo. También defendían se ejerciera un control absoluto de la configuración y representación de la realidad en base a la verdad católica, influyendo en las leyes y en la configuración socio-cultural y moral del país.

⁷ “A lo largo de los años cuarenta la Jerarquía eclesiástica pudo, por fin, hacer realidad, como manifiestamente recogen los más variados testimonios y documentos, *la recristianización de España* en el entorno del *Nuevo Estado*, para el que ‘la restauración de la unidad católica de la nación’ se había constituido en paso secular, firme e insustituible de la unidad política de las tierras y los hombres de España” José SÁNCHEZ JIMÉNEZ, “De la inflación religiosa al proceso de secularización. La perspectiva de la iglesia en la época franquista” en M. SUÁREZ CORTINA, (ed.), *Secularización y laicismo en la España contemporánea*, pág.: 305.

Este cambio en la sociedad española es debido a un cierto dismantelamiento del nacionalcatolicismo y al apogeo de la tendencia secularizadora⁸, desarrollada en el imaginario sociocultural desde la Transición⁹ democrática¹⁰, pero, ¿han desaparecido por completo las señas de identidad nacional-católica o, por el contrario, persisten e intentan consolidarse en nuestra conciencia colectiva?

Durante los primeros años de la Transición, la figura del Cardenal y Presidente de la Conferencia Episcopal Española (1972-1981), Vicente Enrique y Tarancón, conocido como “el Cardenal del cambio”¹¹, jugó un papel destacado en la defensa de la independencia política de la Iglesia y del pluralismo político de los católicos¹². Aunque también es cierto que expresó la necesidad de crear partidos políticos de

⁸La sociedad española experimentó, durante la década de los 60 y 70, el proceso de secularización que el resto de los países de la Europa industrializada pasaron en su momento. “Los sectores, esferas o espacios más afectados por la secularización eran el económico, el político y el cultural, que contaron en su favor con el mayor y mejor acceso a los medios de comunicación de masas y tuvieron más amplia eco entre la juventud que comienza a experimentar visos y situaciones de apertura hasta entonces apenas imaginados, y que progresivamente irá abandonando prácticas y ritos religiosos, seminarios diocesanos o religiosos, así como los movimientos de Acción Católica, que pasan de 533.000 asociados en 1956, de los que unos 300.000 eran jóvenes, a menos de la mitad al acabar la década de los sesenta” *Íbid*, pág.: 335. Véase también, José Ramón MONTERO, “Las dimensiones de la secularización: religiosidad y preferencias políticas en España” en Rafael DÍAZ-SALAZAR y SALVADOR GINER, (eds.), *Religión y sociedad en España*, Madrid: CSI, 1993, pág.: 182.

⁹ Periodo histórico en el cual España abandonó el régimen dictatorial del General Francisco Franco-Franquismo- y pasó a ser un Estado democrático. Sobre el tiempo exacto que duró el periodo de Transición los historiadores no se ponen de acuerdo. Algunos la enmarcan entre 1975-1977, otros entre 1975-1978 y otros entre 1975-1982.

¹⁰ Manuel SUÁREZ CORTINA, “¿David frente a Goliath? Secularización y confesionalidad en la España contemporánea” en M. SUÁREZ CORTINA, (ed.), *Secularización y laicismo en la España contemporánea*, págs.: 9-53; Cesar IZQUIERDO, “La moral de la sociedad. La ética civil: un intento de moral no religiosa” en Cesar IZQUIERDO y Carlos SOLER, *Cristianos y democracia*, Pamplona: Eunsa, 2006, págs.: 123-143.

¹¹ Vicente Enrique y Tarancón (1907-1994) ha pasado a la historia como una de las figuras claves de la Transición española, liderando un polémico proceso de cambio en las relaciones Iglesia-Estado. Tarancón fue nombrado sacerdote en 1929; obispo en 1945; Arzobispo de Oviedo en 1964 y, en 1969, el Papa Pablo VI lo nombró Arzobispo de Toledo, Primado de España y le concedió el rango de Cardenal. En 1971 la Santa Sede lo nombró administrador apostólico de Madrid-Alcalá y en 1972 pasó a ser Arzobispo de Madrid. Durante estos últimos años dejó ver su posicionamiento más reformista, el cual se hizo mucho más notorio cuando pasó a ser Presidente de la Conferencia Episcopal (1972-1981), a pesar de la gran tensión que se libró con los obispos más vinculados con la derecha eclesial. El objetivo de Tarancón era aplicar el Concilio Vaticano II a España. Esta actitud de cambio en la actuación de la Iglesia Católica española, a manos de Tarancón, ha sido aceptada, principalmente, a partir de las palabras pronunciadas por el Cardenal Tarancón durante la homilía de coronación del Rey Juan Carlos, el 27 de noviembre de 1975.

¹² Vicente ENRIQUE Y TARANCÓN, *Confesiones*, Madrid: PPC, D. L., 1996.

inspiración cristiana y consideró que un católico no debería apoyar determinadas ideologías¹³.

Además, a pesar de la presencia de católicos en partidos de izquierdas¹⁴, la Conferencia Episcopal Española mantuvo una actitud distante hacia los partidos políticos de tendencias ateas o materialistas¹⁵, aun habiendo apoyado la legalización del Partido Comunista Español. Se puede decir, por tanto, que se aceptó el pluralismo político de los católicos pero no su autonomía moral.

El Cardenal Tarancón también declaró que a la hora de elaborar la Constitución de 1978 se deberían respetar las convicciones de los católicos, sobre todo en los temas relativos al matrimonio y a la educación, y que, aún dándose una independencia Iglesia-Estado, sería conveniente una colaboración entre ambas¹⁶.

En el documento “Los valores morales y religiosos en la Constitución”, presentado por los Obispos en la XXVII Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal, el 26 de noviembre de 1977, se defendió que entre los valores que debían configurar la Constitución estuvieran: el respeto a la vida humana desde el seno materno, la promoción de la familia y su estabilidad, la tutela de la moralidad pública y la libertad de enseñanza, entre otros. Igualmente, se exigía que la Constitución de 1978 reconociera la figura de la Iglesia católica¹⁷.

¹³ “Pero si no es conveniente que existan partidos confesionales, con el apellido cristiano, por las razones expuestas, si es lícito, conveniente y hasta puede ser necesario la constitución de partidos de inspiración cristiana”. Vicente ENRIQUE Y TARANCÓN, *Los cristianos y la política: cartas cristianas del Cardenal Tarancón*, Madrid: Servicio Editorial Arzobispado de Madrid-Alcalá, 1977, pág.: 118. Véase también, Vicente ENRIQUE Y TARANCÓN, “Partidos de inspiración cristiana”, *Ecclesia*, 1826 (1977), pág.: 15.

¹⁴ Un ejemplo es Alfonso Carlos Comín (1933-1980), miembro de la Organización Comunista de España (Bandera Roja). Comín también ocupó cargos de dirección en el Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC) y fue el personaje clave de la creación y el desarrollo del movimiento cristianos por el socialismo en España.

¹⁵ Por ejemplo, el Cardenal Marcelo González Martín afirmó “que los católicos no podían votar a los partidos marxistas, porque el marxismo era ateo. Varios obispos de la provincia eclesiástica de Burgos, que agrupaba a diversas diócesis de Castilla y León, condenaron el marxismo por su ‘materialismo ateo, su dialéctica de violencia, su defensa de la lucha de clases y su visión de la vida incompatible con la fe’”. R. DÍAZ-SALAZAR, *El factor católico*, pág.: 200.

¹⁶ CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, *Discurso de apertura de la XXVII Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española*, Madrid-Alcalá: Boletín Oficial del Arzobispado de Madrid-Álcala, 20 (1 de diciembre de 1977), págs.: 1217-1225.

¹⁷ CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Los valores morales y religiosos ante la Constitución. Instrucción pastoral de la Conferencia Episcopal Española”, *dpt.archimadrid.es*, 26 de noviembre de 1977 < <http://dpt.archimadrid.es/wp-content/uploads/2009/10/1977-Valores-morales-y-religiosos-ante-la-constitucion.pdf> > [consultado: 26 julio 2012]

En lo que respecta al terreno educativo, el 31 de enero de 1976, la Junta General del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid¹⁸ publicó el documento “Una alternativa para la enseñanza. Bases de discusión”¹⁹. Dicho documento²⁰ influyó significativamente en las nuevas relaciones Estado-Iglesia-Educación, como se puede comprobar en el texto Constitucional definitivo²¹, y alentó las preocupaciones de la Jerarquía Eclesiástica española que rechazó tajantemente este documento por chocar con sus posiciones e intereses en educación. Era un momento histórico de cambio, se pasaba de una etapa de control absoluto de la educación, a manos de la Iglesia, a un periodo de cambios hacia la Democracia, con implicaciones en el proceso de renovación de la educación pública y donde la Iglesia, temerosa de perder la autoridad que venía manteniendo en la educación, exigía la libertad de enseñanza, la enseñanza de la Religión en los centros estatales y el mantenimiento de los centros escolares de la Iglesia.

Por todo ello se hizo patente el rechazo de la mayor parte del Episcopado Español al Anteproyecto constitucional al no reconocerse, plenamente, todas sus exigencias, ya que, consideraban que no se expresaba con suficiente claridad la libertad y la independencia de la Iglesia católica y que los artículos referidos al matrimonio y a la educación favorecían la inestabilidad familiar y una ordenación educativa que limitaba la libertad de enseñanza²².

Un grupo de Obispos, liderados por el Cardenal Marcelo González Martín²³, vinculado al ala más conservadora de la jerarquía eclesial española durante la

¹⁸ Por aquel entonces era Decano del Colegio Eloy Terrón Abad, miembro del partido comunista. El cargo de Vicedecano lo ocupaba Luis Gómez Llorente, del Partido socialista. Esta directiva permitió que el Colegio evolucionara hacia posturas democráticas, combativas con la Dictadura y alentadoras de la reforma del sistema educativo español.

¹⁹ Puede consultarse en Valeriano BOZAL: *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid: Centropress, D. L., 1977, págs.: 109-127.

²⁰ También fue llamado “documento verde” por el color de la tinta con que se imprimió. Fue el primero de varios documentos que pasaron a denominarse “Las Alternativas”. Estos documentos eran redactados por diversos colectivos de profesores para denunciar los últimos trazos que quedaban del Régimen dictatorial Franquista (1939-1975) con la intención de alcanzar una situación democrática que permitiera entablar un serio debate sobre la educación y la posibilidad de realizar sus propuestas. *Idem*. Véase también: Tamar GROVES, “¿Ciudadanía social desde abajo? La movilización por la escuela pública y sus valores cívicos” en T. M. ORTEGA LÓPEZ y M. Á. DEL ARCO BLANCO, *Claves del mundo contemporáneo* (CD)

²¹ Algunas de las propuestas de “Las Alternativas”, no todas, se vieron consolidadas en el artículo 27.2 de la Constitución Española de 1978, influyendo en la configuración de la actual escuela pública.

²² *Vida Nueva*, núm. 1112 (1978), pág.: 12.

²³ Nació en 1918 y murió en 2004. Fue obispo de Astorga (1961) y nombrado Arzobispo de Barcelona en 1967. En 1971, la Santa Sede le trasladó a Toledo, sucediendo al Cardenal Tarancón, y en 1972 fue

Transición, fue más allá. Se opusieron a la redacción final del texto constitucional²⁴, incluso a pesar de algunas modificaciones llevadas a cabo incluyendo a la Iglesia católica en el texto²⁵, pues para este grupo la ausencia de referencias a Dios era un gravísimo error.

El Cardenal González Martín, el 3 de diciembre de 1978, hizo leer una carta pastoral en las iglesias de su archidiócesis. En dicha carta, elaborada por él, se mencionaban cinco aspectos por los cuales se criticaba el texto constitucional que iba ser sometido a referéndum tres días después, el 6 de diciembre de 1978. La principal crítica recaía en la exclusión del nombre de Dios²⁶; el segundo aspecto a criticar era la no referencia a la ley natural o divina²⁷; el tercero era el insuficiente compromiso con la libertad de enseñanza²⁸; la cuarta reprobación se correspondía con la falta de

creado Cardenal Presbítero del título de San Agustín por Pablo VI. Participó en las sesiones del Concilio Vaticano II y ocupó importantes puestos en la Conferencia Episcopal Española, como miembro del Comité Ejecutivo y de la Comisión Permanente y presidió las Comisiones de Caridad y Apostolado Social, de medios de comunicación, del Clero y de Liturgia. Participó en el cónclave (agosto 1978), en el que salió elegido el Patriarca de Venecia, Albino Luciani (Juan Pablo I), de quien era íntimo amigo, y en el cónclave (octubre 1978) del que saldría elegido el Arzobispo de Cracovia, Karol Wojtyła (Juan Pablo II), con quien mantuvo muy buenas relaciones. González Martín mantuvo una actitud muy crítica con las políticas socialistas del Gobierno de Felipe González.

²⁴ Entre ellos se encontraban José Guerra Campos, obispo de Cuenca; Francisco Peralta, administrador apostólico de Vitoria; Ángel Temiño Sainz, obispo de Orense, Laureano Castán Lacoma, obispo de Sigüenza-Guadalajara; Demetrio Mansilla, obispo de Ciudad Rodrigo; Luis Franco, obispo de Tenerife; Pablo Barrachina, obispo de Orihuela-Alicante y Segundo García de Sierra y Méndez, Arzobispo de Burgos. Representaban poco más del 10% de los obispos que en ese momento formaban parte de la Conferencia Episcopal.

²⁵ Este hecho se produjo por medio de la enmienda número 691, como muestra el Boletín Oficial de las Cortes nº 82 del 17 de abril de 1978. Con la citada enmienda se cedía a parte de las exigencias de la Conferencia Episcopal Española, otorgándole a la religión católica un trato preferencial en relación al resto de confesiones religiosas.

²⁶ “Estimamos muy grave proponer una Constitución agnóstica (que se sitúa en una posición de neutralidad ante los valores cristianos) a una nación de bautizados, de cuya inmensa mayoría no consta que hayan renunciado a su fe. No vemos cómo se concilia esto con el ‘deber moral de las sociedades para con la verdad religión’, reafirmado por el Vaticano II en su declaración sobre la libertad religiosa (DH, 1). No se trata de un puro nominalismo. El nombre de Dios, es cierto, puede ser invocado en vano. Pero su exclusión puede ser también un olvido demasiado significativo” *Ecclesia*, núm. 1914 (1978), pág.: 19.

²⁷ “La orientación moral de las leyes y actos de gobierno quedan a merced de los poderes públicos turnantes. Esto, combinado con las ambigüedades introducidas en el texto constitucional, puede convertirlo fácilmente, en manos de los sucesivos poderes públicos, en salvo conducto para agresiones legalizadas contra derechos inalienables del hombre, como lo demuestran los propósitos de algunas fuerzas parlamentarias en relación con la vida de las personas en edad prenatal y en relación con la enseñanza” *Íbid.*

²⁸ “En el campo de la educación, la Constitución no garantiza suficientemente la libertad de enseñanza y la igualdad de oportunidades. Somete la gestión de los centros a trabas que, según dice una experiencia mundial, pueden favorecer a las tácticas marxistas. (...) Pues bien, la Constitución no da

tutela en los valores morales de la familia y el matrimonio, facilitando el divorcio²⁹, y, por último, el quinto punto criticado era que no se vetara explícitamente el aborto³⁰.

Diversos movimientos cristianos, encabezados por el movimiento, inspirado en la corriente de la teología de la liberación, Comunidades Cristianas Populares³¹, se distanciaron tanto de los planteamientos y propuestas de la Conferencia Episcopal, sobre la educación, la Constitución y la creación de partidos políticos cristianos, como del grupo de Obispos liderado por González Martín.

El documento “Cristianos por la escuela pública”, publicado en mayo de 1978, y el libro “De la escuela católica a la escuela laica”³², reflejaban una defensa de una educación no confesional, pública, plural, obligatoria, gratuita y democrática, que no impusiera la moral católica.

garantías contra la pretensión de aquellos docentes que quieran proyectar sobre los alumnos su personal visión o falta de visión moral y religiosa, violando con una mal entendida libertad de cátedra el derecho inviolable de los padres y los educandos. El mal que estos pueda hacer a las familias cristianas es incalculable” *Íbid.*

²⁹ “La Constitución no tutela los valores morales de la familia, que, por otra parte, están siendo ya agredidos con la propaganda del divorcio, de los anticonceptivos y de la arbitrariedad sexual. Los medios de difusión que invaden los hogares podrán seguir socavando los criterios cristianos, en contra de solemnes advertencias de los sumos pontífices dirigidas a los gobernantes de todo el mundo y no solamente a los católicos. Se abre la puerta para que el matrimonio, indisoluble por derecho divino natural, se vea atacado por la ‘peste’ (Conc. Vat.) de una ley de divorcio, fábrica ingente de matrimonios rotos y de huérfanos de padre y madre” *Íbid.*

³⁰ “En relación con el aborto, no se ha conseguido la claridad y la seguridad necesarias. No se veta explícitamente este ‘crimen abominable’ (Conc. Vat. II). La fórmula del artículo 15: ‘Todos tienen derecho a la vida’, supone, para su recta intelección, una concepción del hombre que diversos sectores parlamentarios no comparten. ¿Va a evitar esa fórmula que una mayoría parlamentaria quiera legalizar en su día el aborto? Aquellos de quienes dependerá en gran parte el uso de la Constitución han declarado que no” *Íbid.*

³¹ Movimiento surgido en la década de los setenta, con el cambio de las circunstancias políticas y eclesiales. Influyen en su origen diversos movimientos apostólicos como la Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC) y Jóvenes de Acción Católica (JAC), entre otras. En Mayo de 1974 se redactó el documento llamado "Bases comunes" que orientó su proyecto teórico y práctico. El documento fue revisado en 1980 y 1993. Este movimiento se desarrolló en los medios obreros, parroquias de suburbios urbanos, ambientes cristianos independientes, núcleos universitarios y en algunos sectores emigrantes. Entre sus principales objetivos estaban la autonomía y el pluralismo de las comunidades, su coordinación, el acercamiento a la comunidad primitiva de Jesús, la lucha dentro de la Iglesia y la participación activa en la lucha de clases. Actualmente forma parte de la plataforma “Redes Cristianas”.

³² Cuyo autor fue José Andrés Domínguez, consiliario de la Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC). Véase José Andrés DOMÍNGUEZ, *De la escuela católica a la escuela laica: (exigencia de testimonio evangélico)*, Madrid: HOAC, 1978.

Sobre el texto constitucional, diversos intelectuales católicos³³, así como prestigiosos teólogos de las Universidades Pontificias de Comillas y Salamanca, criticaron las proposiciones de mencionar a la Iglesia católica o a Dios en la Constitución. Estos intelectuales consideraban que se estaba interpretando mal el hecho religioso y declaraban que la Constitución no era un texto exclusivo para los católicos, ni la expresión de un grupo ideológico. Afirmaban que la ley natural no podía ser impuesta según una interpretación católica, ni se podía nombrar a Dios en la Constitución por respeto a los no creyentes³⁴.

En relación a la creación y votación de los partidos políticos, el consejo de redacción de la revista Pastoral Misionera³⁵ y Comunidades Cristianas Populares, junto con diversos intelectuales católicos³⁶ y un grupo de profesores de teología de la Universidad de Granada, defendieron la libertad total de voto y apoyaron a los partidos de izquierdas.

Ahora bien, tras el referéndum del 6 de diciembre de 1978, la Constitución española fue ratificada y entró en vigor el 29 de diciembre de 1978.

El artículo 14 de la Constitución³⁷ formula el principio de igualdad religiosa y el artículo 16³⁸ reconoce la libertad religiosa como un derecho fundamental a proteger, llamando a los poderes públicos a garantizar la igualdad, la cooperación y la neutralidad hacia las diversas convicciones ideológico-religiosas³⁹.

³³ Entre ellos: José Luis López-Aranguren, Joaquín Ruiz-Giménez, Josep Maria Rovira Belloso, Alfonso Álvarez Bolado o José Gómez Caffarena, entre otros.

³⁴ R. DÍAZ-SALAZAR, *El factor católico*, pág. 211.

³⁵ Revista fundada en 1965, de pensamiento cristiano, con vocación misionera y enmarcada en el pensamiento del Concilio Vaticano II. Pretendía ser un espacio de análisis y reflexión entre la fe y la acción socio-política. Durante 23 años estuvo dirigida por el sacerdote Fernando de Urbina y de la Quintana (1923-1992). Continuó su acción en la revista Frontera.

³⁶ Como Alfonso Carlos Comín, Josep Antoni González i Casanova o Josep Bonet i Morell.

³⁷ “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, 1978.

³⁸ “1. Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley. 2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias. 3. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones”. *Ibid.*

³⁹ Es la primera vez en la historia de España que la Iglesia Católica, finalmente, termina aceptando la libertad de cultos y renuncia a su absolutismo religioso. Aunque, como se verá, mantendrá ciertos privilegios que le colocarán en una situación un tanto privilegiada en comparación con el resto de confesiones religiosas. Hecho que hace dudar del verdadero carácter de libertad e igualdad religiosa. “Mientras una confesión tiene a su favor un amplio abanico de garantías legales, para asegurar su

Se declara, por tanto, pero de forma implícita y confusa, la aconfesionalidad y el carácter laico⁴⁰ del Estado español, pues, con la democratización de la sociedad española, es lógico se tienda a buscar la desvinculación Iglesia-Estado.

Ahora bien, este hecho de no reconocer de forma explícita el carácter aconfesional del Estado español, como si hacía el borrador inicial de la Constitución⁴¹, se debe a que los constituyentes de 1978, en busca de un consenso entre todas las fuerzas ideológico-políticas, consideraron más oportuno no utilizar términos que revivieran o generaran polémicas sobre la política religiosa. Pensaron que un pronunciamiento expreso al carácter laico y aconfesional del Estado recordaría al artículo 3 de la Constitución republicana de 1931, pudiendo ser interpretado como una actitud hostil a las confesiones religiosas. Así pues, finalmente, a pesar de que algunos parlamentarios defendieron una formulación más precisa del principio de laicidad y otros consideraron que era conveniente reflejar de forma más clara el papel de la Iglesia católica, el discurso más aceptado, en el

presencia en múltiples actividades y una financiación que algunos cifran, por todos los conceptos, en más de 3.521 millones de euros (sin contabilizar las desgravaciones y exenciones fiscales), sin embargo las restantes confesiones que hoy practican muchos ciudadanos españoles e inmigrantes carecen de tales facilidades” Victorino MAYORAL CORTÉS, “Libertad religiosa y laicidad: los límites del modelo” en VV.AA, *La nueva realidad religiosa española: 25 años de la Ley Orgánica de Libertad Religiosa*, Madrid: Ministerio de Justicia, 2006, pág.: 260.

⁴⁰ Según el Diccionario de la Real Academia Española, se entiende por laico: “Que no tiene órdenes clericales. Independiente de cualquier organización o confesión religiosa”. Aunque algunos intelectuales y juristas discrepan sobre este carácter laico. Por ejemplo, Rafael Palomino Lozano, citando a José Antonio Souto Paz, afirma que “El mandato constitucional que se dirige a los poderes públicos, en el que se dispone que tendrán que mantener relaciones de cooperación con las confesiones religiosas y, en concreto, con la Iglesia Católica, parece difícilmente conciliable con la noción de Estado laico elaborada por la legislación, la jurisprudencia y la doctrina francesa y exportado, principalmente, a la Constitución mejicana de 1919, hoy rectificada en ese punto, y a la Constitución española de 1931” Rafael PALOMINO LOZANO, “Aconfesionalidad, laicidad y ética pública: los jueces ante el fenómeno religioso”, *Cuadernos de derecho judicial*, 1 (2008), pág.: 365. Véase también, José Antonio SOUTO PAZ, “Libertad religiosa y de creencias” en Javier MARTÍNEZ-TORRÓN, (ed.), *Estado y religión en la Constitución española y en la Constitución europea. Actas del Seminario Internacional Complutense celebrado en la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense, Madrid, 14 de mayo de 2004*, Granada: Comares, 2006, pág.: 5. Por su parte, Dionisio Llamazares Fernández, indica que “según el Alto Tribunal, el art. 16.3 consagra el principio de laicidad y que, por tanto, es perfectamente legítimo afirmar que el español es un Estado laico. Son ya varias sentencias en las que se considera equivalentes los términos aconfesionalidad y laicidad (dos de 2001, una de 2002, y otra, bien reciente, de 2004)”. Dionisio LLAMAZARES FERNÁNDEZ, “A modo de presentación: laicidad, libertad de conciencia y acuerdos del Estado con las confesiones religiosas” en Dionisio LLAMAZARES FERNANDEZ, (dir.), *Libertad de conciencia y laicidad en las instituciones y servicios públicos*, Madrid: Dykinson, 2005, pág.: 9.

⁴¹ Art. 3, El Estado español no es confesional. Garantiza la libertad religiosa en los términos del artículo 17. *Cuadernos para el diálogo*, 239 (1977) y “Texto integro del borrador de la Constitución”, *El País*, 25 de noviembre de 1977.

debate llevado a cabo en las Cortes constituyentes sobre el tema religioso, fue el que afirmaba que no era necesario incidir en la aconfesionalidad y laicidad porque son aspectos que se sobreentienden en un Estado democrático. Lamentablemente este hecho, aunque en un principio sirviera para evitar enfrentamientos, también es cierto que ha favorecido una lectura demagógica, y fácilmente manipulable, de las capacidades de actuación de la Iglesia católica en la sociedad española y, por tanto, de las relaciones Iglesia-Estado, favoreciendo un abuso de poder por parte de la Iglesia católica en asuntos educativos y económicos⁴².

Del mismo modo, entre 1976 y 1979, el Presidente del Gobierno (1976-1981) y líder de Unión de Centro Democrático, Adolfo Suárez⁴³; el Ministro de Asuntos Exteriores (1976 y 1980), Marcelino Oreja Aguirre⁴⁴, y el Secretario de Estado del Vaticano (1969-1979), el Cardenal Jean-Marie Villot⁴⁵, negociaron en secreto los Acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede⁴⁶.

⁴² Véase: Vicente Jesús DÍAZ BURILLO, *Relaciones Iglesia-Estado en España (1966-1986): Cultura, Política y Religión*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2013 [Trabajo Fin de Máster]

⁴³ Fue Director General de Radio Televisión Española (1969-1973), estuvo vinculado al Movimiento Nacionalista, llegando a ser Ministro-Secretario General del Movimiento entre 1975 y 1976. Tras un cambio de tendencia, abandonando el posicionamiento más falangista de años anteriores y asumiendo convicciones democráticas, fue el líder del Partido político de centro “Unión de Centro Democrático (UCD)”, entre 1977 y 1981, y Presidente del Gobierno de España entre 1976-1981, contando con el apoyo de Juan Carlos I. UCD comenzó siendo una coalición de más de quince partidos, entre ellos el Partido Progresista Liberal, el Partido Demócrata Cristiano o el Partido Social Demócrata de España, con una ideología política reformista, progresista, monárquica, constitucionalista, democrática cristiana, liberal y socialdemócrata. Finalmente terminó configurándose en un partido político de centro.

⁴⁴ También fue Diputado en las Cortes Generales por Guipúzcoa (1979-1980) y por Álava (1982-1984). Ya dentro de las listas del Partido Popular fue Eurodiputado del Parlamento Europeo (1989-1993) y Diputado por Álava (1993-1994). Es tío del político del Partido Popular, Jaime Mayor Oreja.

⁴⁵ Se ordenó sacerdote en 1930 y fue enviado a la Archidiócesis de París. En 1954 se produjo su consagración episcopal. Fue Subsecretario durante el Concilio Vaticano II y en 1965 el Papa Pablo VI lo proclamó Cardenal. Estuvo muy ligado a Pablo VI, desempeñando un activo papel durante su pontificado. En 1969 fue nombrado Secretario de Estado de la Santa Sede, en 1970 camarlingo de la Santa Iglesia romana y en 1971 presidente del Consejo Pontificio Cor Unum. Como Secretario de Estado del Vaticano fue una figura clave durante la negociación de los Acuerdos del Estado español con la Santa Sede. Murió en 1979.

⁴⁶ Durante estos años la cabeza suprema de la Iglesia Católica era Giovanni Battista Montini Alghisi (1897-1978), conocido como “Pablo VI”, quien se ordenó sacerdote en 1920. En 1954, el Papa Pío XII lo nombró Arzobispo de Milán y, en 1958, fue nombrado Cardenal por el Papa Juan XXIII, colaborando con él en la organización del Concilio Vaticano II. Tras la muerte de Juan XXIII le sucedió como Papa, de 1963 a 1978. Los primeros años mantuvo la tendencia renovadora que Juan XXIII había abierto en la estructura eclesial, pero durante los últimos años de su pontificado terminó cediendo a las presiones de los sectores más conservadores de la Iglesia Católica, como dejan

Estos cuatro Acuerdos se firmaron el 3 de enero de 1979⁴⁷ y estuvieron precedidos por la aprobación del Acuerdo del 28 de julio de 1976⁴⁸.

Algunos autores como Victorino Mayoral Cortés sostienen que en estos Acuerdos late “la pretensión dar continuidad a la prevalencia e incluso al monopolio de la interpretación católica de la tradición histórica y los valores morales de la sociedad”⁴⁹.

El 13 de septiembre de 1979 estos Acuerdos fueron ratificados por el Congreso de los Diputados, siendo el Acuerdo sobre la enseñanza el más debatido, con 170 síes, 125 noes y 1 abstención. La principal crítica vino de los socialistas y comunistas, considerando que este Acuerdo encubría un carácter confesional al otorgar a la Iglesia Católica mucho poder en el terreno educativo, como, por ejemplo, el control de la educación religiosa en los colegios públicos⁵⁰.

Por su parte, Comunidades Cristianas Populares rechazaron los Acuerdos al ver en ellos unas concesiones a la Iglesia católica que le permitían mantener cierto poder político-religioso, alejando a la realidad española de una verdadera separación Iglesia-Estado y de una correcta aplicación de los principios democráticos.

Del mismo modo, nada más conocerse el contenido de estos Acuerdos, en enero de 1979, más de 250 católicos, la mayoría teólogos y sacerdotes, entre ellos el teólogo de la teología de la liberación, Juan José Tamayo, se concentraron ante la nunciatura apostólica en Madrid para protestar contra estos acuerdos. Según Tamayo, “eran unos Acuerdos que venían negociándose desde mucho antes de la Constitución y seguían siendo un Concordato encubierto que, amparándose en la confesionalidad encubierta del artículo 16.3, llena de privilegios a la Iglesia católica”⁵¹.

ver las encíclicas *Sacerdotalis caelibatus* (1967) y *Humanae vitae* (1968). Su predecesor fue Juan Pablo I.

⁴⁷ Acuerdo jurídico, Acuerdo sobre la enseñanza y asuntos culturales, Acuerdo sobre asuntos económicos y Acuerdo sobre asistencia religiosa a las Fuerzas armadas y sobre el servicio militar de clérigos y religiosos. Estos Acuerdos, aunque se firmaron unos días después de la entrada en vigor de la Constitución, se desarrollaron y se cerraron antes de culminar la redacción de la Constitución de 1978.

⁴⁸ Acuerdo preconstitucional relativo a los nombramientos de Arzobispos, obispos, fuero judicial y del rey Juan Carlos I como Vicario General Castrense.

⁴⁹ V. MAYORAL CORTÉS, “Libertad religiosa y laicidad: los límites” en VV.AA, *La nueva realidad religiosa española*, pág.: 266.

⁵⁰ R. DÍAZ-SALAZAR, *El factor católico*, pág.: 204.

⁵¹ Juan G. BEDOYA. “«Los Acuerdos de la discordia»”, *elpais.com*, 1 de junio de 2013 <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/06/01/actualidad/1370102205_390955.html> [consultado: 26 julio 2013]

Desde la aprobación de estos Acuerdos los aspectos que más polémicas han despertado son: la financiación de la Iglesia a cuenta del Estado y la implicación que se le concede en el terreno educativo.

Estos hechos colocan al Estado español en una situación un tanto ambigua. Por un lado, la Constitución parece consagrar un principio de modernización político-religiosa de aconfesionalidad y laicidad y, por otro, los Acuerdos con la Santa Sede mantienen la vinculación Iglesia-Estado, quebrando la neutralidad del Estado en materia religiosa y estableciendo unos lazos jurídicos muy difíciles de romper.

Se podría afirmar, tal y como hace el historiador Emilio Castillejo Cambra, que “el pacto constitucional y los Acuerdos con la Santa Sede, en esencia, significan el sacrificio del modelo institucionista y republicano, perdido en la memoria histórica de los españoles, y el blindaje de los privilegios de la Iglesia”⁵².

Con la llegada al Gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE)⁵³ de Felipe González (1982-1996), las relaciones entre la Iglesia católica y el Estado español se tensaron.

El Partido socialista se enfrentó en muchos puntos a los preceptos y a los fines que quería lograr la Iglesia católica en esta joven etapa democrática que vivía España. Ejemplos fueron las desavenencias por la mención de la Iglesia en la Constitución, por algunos puntos de los Acuerdos Iglesia-Estado y por la cuestión educativa.

De hecho, en esta etapa de confrontación que se abría, el Presidente socialista Felipe González se refirió a la cuestión religiosa como uno de los cuatro males de la Patria y, aunque mantuvo una relación más cordial con el Presidente de la

⁵² Emilio CASTILLEJO CAMBRA, *La enseñanza de la Religión católica en España desde la Transición*, Madrid: Los libros de la catarata, 2012, pág.: 58.

⁵³ El PSOE se fundó clandestinamente en Madrid, el 2 de mayo de 1879, en torno a un grupo de intelectuales y obreros encabezados por Pablo Iglesias. Comenzó como partido marxista pero fue evolucionando hacia tendencias reformistas predominantes en la socialdemocracia. Con Felipe González aceptó la economía de mercado y abandonó todo vínculo con el marxismo. Hoy día es considerado un partido de centro-izquierda, socialdemócrata y liberal progresista, favorable a la economía de libre mercado. Su actual Presidenta, desde julio de 2014, es Micaela Navarro, sucediendo en el cargo a José Antonio Griñán, y su Secretario General, también desde julio de 2014, es Pedro Sánchez. Cuenta con más de 200.000 afiliados y 600.000 simpatizantes. Ha gobernado España durante la mayor parte del periodo constitucional iniciado en 1978. La línea política del PSOE ha venido siendo la tendencia política mayoritaria dentro del mundo católico de izquierdas.

Conferencia Episcopal (1981-1987) Gabino Díaz Merchán, se negó durante varios años a recibir a su sucesor en el cargo, el Cardenal Ángel Suquía (1987-1993)⁵⁴.

Igualmente, son años en que los Obispos Fernando Sebastián Aguilar⁵⁵ y, posteriormente, Agustín García Gasco⁵⁶, que agudizaron sus tendencias conservadoras, pasaron a acceder a la Secretaría de la Conferencia Episcopal.

Es precisamente durante estos años cuando el Obispo Fernando Sebastián Aguilar comienza a vertebrar la tesis de fondo, en el imaginario católico, de que las políticas socialistas impulsan un laicismo⁵⁷ y una secularización⁵⁸ forzada de la sociedad española.

⁵⁴ Susana AGUILAR FERNÁNDEZ, “La jerarquía católica española en perspectiva comparada, la confrontación política entre la Iglesia y el Gobierno socialista a comienzos del siglo XXI”, *Revista Internacional de sociología (RIS)*, Vol. 71, 2 (2013), pág.: 321. Véase también: Joaquín L. ORTEGA, “Iglesia, estado y sociedad en el Decenio Socialista” en VVAA, *El Decenio González*, Madrid: Fundación Humanismo y Democracia y Ed. Encuentro, 1992, pág.: 115 y María Antonia IGLESIAS, *La memoria recuperada*, Madrid: Aguilar, 2003, pág.: 795.

⁵⁵ Teólogo claretiano, Arzobispo de Pamplona y Obispo de Tudela. Fue Decano de la Universidad Pontificia de Salamanca durante la década de los setenta, siendo Vicerrector el Cardenal Rouco. Ocupó el cargo de Secretario de la Conferencia Episcopal, de 1982 a 1988, y de Vicepresidente, de 1993 a 1999. También fue fundador y Director de la revista “Iglesia Viva”. Para el cardenal Tarancón era su “teólogo preferido”. Fernando Sebastián Aguilar es uno de los principales cerebros de la Conferencia Episcopal de los últimos 30 años, manteniendo una estrecha vinculación con el Cardenal Rouco Varela, posicionándose ambos en lo que podríamos denominar la derecha conservadora eclesial. Sebastián Aguilar experimentó una conversión, de posturas más moderadas, a tendencias conservadoras muy críticas con el aborto, el divorcio, la anticoncepción, la eutanasia y la homosexualidad. Además, simpatiza con partidos políticos de extrema derecha, como Falange Española de las JONS y Alternativa española, considerándolos partidos fieles a la doctrina social de la Iglesia. Por el contrario, es muy crítico con Cristianos por el socialismo y con el movimiento de la teología de la liberación. Incluso, ha llegado a censurar libros de autores como José Arregui, Xavier Pikaza, Casiano Floristán y Jesús María Asurmendi.

⁵⁶ El Cardenal Agustín García Gasco (1931-2011) fue Arzobispo emérito de Valencia, ex Secretario General de la Conferencia Episcopal (1988-1993), Presidente de la Comisión Episcopal de Relaciones Interconfesionales (1996-2002) y Presidente de la Comisión para la Doctrina de la fe (2007-2009). En sus inicios eclesiales no era un hombre tan conservador pero, al igual que Sebastián Aguilar, radicalizó a posturas ultraconservadoras muy combativas con los Gobiernos socialistas, sobre todo con los de Rodríguez Zapatero, por considerarlos laicistas radicales y anticristianos, posicionándose en la línea ideológica defendida por Antonio María Rouco Varela y Antonio Cañizares.

⁵⁷ Fernando SEBASTIÁN AGUILAR, “Carta abierta a los amigos de Iglesia Viva”, *Ecclesia*, 2.171 (1984); Fernando SEBASTIÁN AGUILAR, “Las ambigüedades del progresismo”, *Ecclesia*, 2.367 (1988) y Fernando SEBASTIÁN AGUILAR, *Nueva evangelización. Fe, cultura y política en la España de hoy*, Madrid: Encuentro, 1991.

⁵⁸ “la secularización, según aproximación definatoria del mismo J. M. Yinger, vendría acotada por las siguientes características: 1ª, búsqueda y satisfacción en el campo de lo secular de necesidades que antes quedaban cubiertas por la religión; 2ª, desplazamiento de la vivencia religiosa a otros campos inmanentes igual o similarmente compensadores; 3ª, reducción pragmática del campo de lo ‘sagrado’ –materia prima y contenido de la religión (Durkheim)- en favor de lo “profano”; y 4ª, el pertinente transcurso, lento o rápido según los casos, hacia la “desacralización”, esto es, hacia la pérdida de valor y de influencia de cuanto se tiene como sagrado y capaz de influir, sin que ello suponga una

Así pues, las políticas sobre enseñanza, divorcio, planificación familiar, aborto y medios de comunicación, tomadas por el Gobierno socialista de Felipe González, fueron interpretadas por la Conferencia Episcopal como ataques de un laicismo militante y beligerante, con los que se quería imponer un humanismo agnóstico y relegar la religión y moral católica a la esfera de lo privado.

Como respuesta a esta situación, Sebastián Aguilar planteó la posibilidad de una fuerza política de inspiración cristiana⁵⁹. Postura que se vio reforzada después de que el Partido Socialista Obrero Español presentara el Programa 2000, en 1989, tal y como pudo apreciarse por medio del documento que presentó la Conferencia Episcopal Española en 1990, “La verdad os hará libres”.

Este documento evidenciaba una ruptura teórica con el Gobierno socialista y un acercamiento al pensamiento del Cardenal Ratzinger, cerebro del papado de Juan Pablo II, siendo interesante observar cómo ya en este documento se indicaba que las políticas del Gobierno socialista imponían un laicismo que genera relativismo, permisivismo, secularización y antirristianismo. Además, según el documento el olvido de Dios en las políticas influía en la moral de la sociedad española y era a lo que se le atribuía todos los males de la sociedad⁶⁰.

Sin embargo, es relevante tener presente que algunos intelectuales, como Gonzalo Puente Ojea, consideran que el Gobierno de González fue cediendo, a partir

explicación racional del proceso”. J. SÁNCHEZ JIMÉNEZ, “De la inflación religiosa al proceso de secularización”, en M. SUÁREZ CORTINA, (ed.), *Secularización y Laicismo en la España Contemporánea*, pág.: 330.

⁵⁹ Resulta muy relevante una entrevista que Sebastián Aguilar concedió a Pilar Urbano. Ante la pregunta: “Se teme un neo-confesionalismo: que la Jerarquía tenga su *longa manus* en medios de comunicación, en ateneos culturales, en sindicatos, en partidos políticos...” Sebastián Aguilar respondió: “Sí, se teme que pueda haber una réplica, testimoniante y religiosa, al predominio del laicismo. Pero entonces, ¿qué otra posibilidad queda? ¿la resignación? ¿una actitud de vencidos, de arrasados por la invasión cultural laicista? Y eso en el orden de las convicciones personales, en el de la moral familiar y en todo el campo de la legislación social, sobre educación, matrimonio, aborto, eutanasia fecundación in vitro, etc. (...) Yo no acierto a entender que puedan existir fuerzas políticas inspiradas en el marxismo o en el liberalismo, pero que no pueda existir una fuerza política inspirada en el cristianismo ¿Cómo es eso? (...) A mí lo que me parece anómalo en España es que, habiendo un sector amplísimo, por no decir mayoritario, de católicos convencidos, no exista una fuerza política donde la inspiración cristiana sea efectiva y determinante” *Época*, núm. 166 (1988), págs. 42 y 44.

⁶⁰ Véase CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “La verdad os hará libres (Jn 8,32). Instrucción pastoral sobre la conciencia cristiana ante la actual situación moral de nuestra sociedad”, *conferenciaepiscopal.es*, 20 de noviembre de 1990 <http://www.conferenciaepiscopal.nom.es/archivodoc/jsp/system/win_main.jsp> [consultado: 27 agosto 2012] y R. DÍAZ-SALAZAR, *El factor católico*, pág.: 225.

de 1986, a las exigencias de la jerarquía católica, llegando incluso a consolidar sus privilegios⁶¹.

El caso es que, durante la década de los 90, la sociedad española tendió a abrirse camino hacia la secularización⁶² y hacia el pluralismo ideológico, cultural y moral⁶³, disminuyendo el número de católicos, cambiando las costumbres afectivo-

⁶¹ Puente Ojea ve esta cesión, del Gobierno socialista de González a la jerarquía eclesiástica católica, en su misma destitución como embajador de España en el Vaticano, ya que el Gobierno de España cedió ante las exigencias de la Santa Sede que pedían su relevo, apoyándose en razones de orden moral, relativas a su conducta y vida privada, pues, Gonzalo Puente Ojea fue duramente criticado por ser el primer, y único, diplomático no creyente que ha representado al Estado español ante la Santa Sede y por divorciarse de su primera mujer. Además, para Puente Ojea, “El primer error grave de este Gobierno es el de haber creado esa fantasmagórica gran *comisión Iglesia-Estado*. ¿Cómo es posible que en un Estado aconfesional se configure un órgano institucional de carácter permanente que sitúa al mismo nivel a los obispos y a los ministros del Gobierno? Esta decisión ha producido por sí sola la consagración de un *alter ego* de naturaleza eclesiástica como un igual del Estado soberano. Se sanciona así la existencia de dos potestades homólogas y equivalentes, y se introduce en la historia de España la aciaga dialéctica de una Iglesia *versus* un Estado. En el orden estratégico resulta inconcebible este insigne error” Gonzalo PUENTE OJEA, “Las razones de mi cese como embajador en el Vaticano”, *elpais.com*, 30 de agosto de 1987 <http://elpais.com/diario/1987/08/30/espana/557272807_850215.html> [consultado: 28 octubre 2012]. Véase también, Fernando SAVATER, “Embajador en el infierno”, *elpais.com*, 8 de septiembre de 1987 <http://elpais.com/diario/1987/09/08/opinion/558050409_850215.html> [consultado: 3 marzo 2012] y Miguel BAYÓN PEREDA, “El PSOE ha consolidado todo los privilegios de la Iglesia española”, *elpais.com*, 18 de noviembre de 1995 <http://elpais.com/diario/1995/11/18/sociedad/816649207_850215.html> [consultado: 11 abril 2012]

⁶² Pérez Agote habla de 3 olas de secularización en la historia de España. “En España podemos afirmar que se dan tres oleadas de secularización diferentes; no tanto porque se den en épocas diferentes como porque el tipo de secularización es distinto. Es verdad que entre la primera (siglo XIX hasta la Guerra Civil) y la segunda, que comienza en los años sesenta del siglo XX, se produce un importante lapso de tiempo; pero no podemos establecer las fechas con mucha precisión, porque los primeros datos empíricos sistemáticos se producen por el Instituto de Opinión Pública a mediados de la propia década de los sesenta, lo que nos impide saber el alcance que tuvo la primera oleada y el tiempo en el que comienza la segunda. Y tampoco está claro el límite entre la segunda y la tercera, que se inicia en la década de los noventa, pues, como veremos, la última se inicia sin que haya amainado totalmente la segunda. Lo que sí parece más evidente es que la pérdida de importancia de la religión en la conciencia de los españoles se produce de formas bastante diferentes”. Alfonso PÉREZ-AGOTE POVEDA, “El proceso de secularización en la sociedad española”, *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, 77 (2007), pág.: 67. Véase también: S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “La jerarquía católica española en perspectiva comparada”, págs.: 312 y 313.

⁶³ Esto fue posible debido al crecimiento económico y de la renta *per cápita*, la industrialización, la urbanización, una mentalidad más modernizada, el surgimiento de nuevas clases medias y la aparición de nuevos valores. Igualmente hay que destacar la influencia del racionalismo y del individualismo, y el consiguiente abandono de la mentalidad dogmático-apriorística, que hace de la fe la única guía de conocimiento y que rechaza el principio dogmático de la sumisión de las ideas a la prueba de los hechos. J. R. MONTERO, “Las dimensiones de la secularización: religiosidad y preferencias políticas en España”, en R. DÍAZ-SALAZAR y SALVADOR GINER, (eds.), *Religión y sociedad en España*, págs.: 176-179.

sexuales y reduciéndose los asuntos religiosos en los espacios públicos y en los medios de comunicación.

Sin embargo, es cierto que aún hoy perviven ciertas prácticas confesionales en las celebraciones militares de carácter público, en los actos de toma de posesión de los cargos institucionales o al bendecir las infraestructuras públicas. Además, tampoco se puede olvidar la enorme importancia que ostenta el folclore religioso en nuestro país⁶⁴.

A pesar de estos aspectos, es un hecho constatado que el laicismo ha ido ganando protagonismo en la sociedad española. Por ello, la Iglesia católica ha pasado del repliegue a la esfera privada, más bien respetuoso y discreto durante la Transición Española, a una cada vez más clara militancia pública, con fines moralizantes, en función de los cambios institucionales internos y externos que ha ido experimentando la propia institución católica.

Así, a finales del S. XX y principios del S. XXI, y como respuesta a lo que consideraban era una mínima presencia y aportación cristiana y católica a la vida pública, comenzaron a crearse diversas plataformas, asociaciones y organizaciones, como, por ejemplo, y entre otras, E-Cristians.

Los sectores laicos, por su parte, también se fueron organizando. En 2002 se crearon “La Plataforma Ciudadana por una Sociedad Laica”⁶⁵ y la “Coordinadora Laicista”⁶⁶. Ambas reclaman, entre otros aspectos, derogar los acuerdos del Estado

⁶⁴ Victorino MAYORAL CORTÉS, *España: de la intolerancia al laicismo*, Madrid: Laberinto, 2006, pág.: 85 y Salvador GINER y Sebastián SARASA, “Religión y modernidad en España” en R. DÍAZ-SALAZAR y S. GINER, (eds.), *Religión y sociedad en España*, pág.: 78. Véase también, Concha CABALLERO, “Dios en los Ayuntamientos”, *elpais.com*, 18 de junio de 2011 <http://elpais.com/diario/2011/06/18/andalucia/1308349331_850215.html> [consultado: 20 mayo 2013]

⁶⁵ Entre las organizaciones que se unieron para formar esta plataforma pueden destacarse: la Confederación Española de Asociaciones de padres y madres de alumnos (CEAPA), los sindicatos de enseñanza de CCOO y UGT, la Fundación CIVES, la Federación de Mujeres Progresistas, la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales, el Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (IEPALA) y la Fundación Fernando de los Ríos, entre otras. El inspirador de esta plataforma laicista es el ex diputado del PSOE, Victorino Mayoral, quien también es el *trait d'union* entre ella y la Comisión Ejecutiva del PSOE. Véase: Joaquín Pedro LÓPEZ NOVO, “Laicidad y Laicismo en España: ¿Qué España Laica?” en Victor PÉREZ-DÍAZ (coord.), *Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura*, El Ejido: CajaMar, 2008, pág.: 113 <<http://www.publicacionescajamar.es/pdf/publicaciones-periodicas/mediterraneo-economico/14/14-236.pdf>> [consultado: 4 mayo 2012] y R. DÍAZ-SALAZAR, *España Laica. Ciudadanía Plural y Convivencia Nacional*, págs.: 106-110

⁶⁶ Algunas de las organizaciones integradas en la Coordinadora Laicista son: Acción Laica “Escuela Libre” de León y Asociación “Escuela Laica” de Albacete. La Coordinadora ha sido promovida por

español con la Santa Sede. Igualmente cada vez se hacía más manifiesta la propuesta de elaboración de un Estatuto de Laicidad con el que formalizar los principios de laicidad para que fuesen “parámetros doctrinales de la constitucionalidad del ordenamiento y guía de comportamiento de los poderes públicos”⁶⁷.

Se hace evidente por tanto, y tal y como muestra el especialista en Derechos Humanos, Gorka Urrutia Asua⁶⁸, que la gestión democrática de un espacio público en el que conviven diversas confesiones, así como personas totalmente arreligiosas, plantea uno de los retos más actuales y apasionantes a los que se enfrenta la política actual⁶⁹.

Así pues, en este contexto, se ha venido produciendo una colisión entre el laicismo y el catolicismo que ha acrecentado el conflicto sociocultural y la complejidad de nuestro sistema democrático, siendo más notoria esta situación durante los años que han gobernado los socialistas, pero sobre todo bajo el Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero⁷⁰, declarado agnóstico y feminista. De hecho, tras las Elecciones Generales de marzo de 2004⁷¹, durante la primera legislatura del Gobierno socialista de Rodríguez Zapatero, el laicismo alcanzó su mayor repercusión social⁷².

Por ello, no resulta extraño que en noviembre de 2010, en una entrevista a Gianfranco Ravasi, ministro de Cultura de la Santa Sede, éste declarara que “antes,

la organización Europa Laica, ligada al escritor y ex-diplomático Gonzalo Puente Ojea. La Coordinadora Laicista se vincula más hacia la postura ideológica del Partido de Izquierda Unida. *Íbid.*
⁶⁷ D. LLAMAZARES FERNANDEZ, “A modo de presentación” en D. LLAMAZARES FERNÁNDEZ, (dir.), *Libertad de conciencia y laicidad*, págs.: 30-31.

⁶⁸ Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología e Investigador del Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe de la Universidad de Deusto. Entre algunas de sus publicaciones puede destacarse *Derechos Humanos y discriminación ¿Nuevos o continuos retos?* (2009)

⁶⁹ Eduardo J. RUÍZ VIEYTEZ y Gorka URRUTIA ASUA, (ed.), *Derechos Humanos y diversidad religiosa*, Zarautz: Departamento de Deporte y Acción Exterior de la Diputación Foral de Gipuzkoa, 2010, pág.: 19.

⁷⁰ Fue el 77º Presidente del Gobierno de España (2004-2011), sucediendo en el cargo a José María Aznar, del Partido Popular, (1996-2004). Zapatero se definió a sí mismo, más que como socialdemócrata, como demócrata social. Igualmente, también se declaró pacifista, ecologista, demócrata, defensor de los Derechos Humanos y de izquierdas. Antes de ser Presidente del Gobierno, Zapatero fue el Secretario General del Partido Socialista Obrero Española (2000-2012) y Diputado en el Congreso por la provincia de León, desde 1986 hasta 2004. Desde 2012 ha ocupado el cargo de Consejero de Estado de España, aunque en el verano de 2015 anunció que lo dejaría temporalmente para pasar a presidir el Consejo Asesor del Instituto de Diplomacia Cultural, una ONG alemana de fomento de la paz.

⁷¹ El PSOE ganó las Elecciones Generales con 164 escaños (11.026.163 votos).

⁷² José Manuel VIDAL, “Enamorado del país, inquieto por su laicismo”, *El Mundo*, 5 de noviembre de 2010, pág.: 15

cuando se hablaba de una nación laica por excelencia, se pensaba en Francia. Desde hace algún tiempo, el primer puesto en este ranking le corresponde a España” -refiriéndose a la España de Zapatero-⁷³.

En este sentido, deben tenerse presentes las palabras de investidura de Rodríguez Zapatero: “Se abre ahora un tiempo nuevo en la vida política de España. En él, quiero asegurar el protagonismo ciudadano a que todos tenemos derecho en una sociedad tolerante, laica, culta y desarrollada como debe ser la nuestra”⁷⁴.

Igual de esclarecedoras son las afirmaciones, de 2006, recogidas en el Manifiesto del PSOE con motivo del XXVIII aniversario de la Constitución:

Sin laicidad no habrían nuevos derechos de ciudadanía, serían delitos civiles algunas libertades como la interrupción voluntaria del embarazo, el matrimonio entre personas del mismo sexo, (...) y dejarían de ser delitos el maltrato a la mujer, la ablación o la discriminación por razón de sexo (...) La laicidad es garantía para desarrollar los derechos de ciudadanía 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 ciudadanía⁷⁵

Además, durante estos años de Gobierno socialista de Zapatero, se aprobaron varias Leyes que la Conferencia Episcopal Española entendió colisionaban con su ideario, como la Ley que regula el matrimonio entre personas del mismo sexo, de julio de 2005; la Ley que regula la reproducción asistida, de mayo de 2006; La Ley para la Igualdad efectiva entre mujer y hombres, de marzo de 2007; la Ley contra la violencia de género, de diciembre de 2004, o la Ley Orgánica de Educación, del 3 de mayo de 2006, con las novedades educativas que introdujo sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y la reforma en la asignatura de Religión⁷⁶.

Así pues, estas medias políticas fueron recibidas con aplausos y elogios por parte del laicismo español, pero causaron el recelo y la aversión de la Jerarquía Eclesiástica española y de la Santa Sede. Lo que generó un conflicto de valores normativos sobre cuáles debían ser los fundamentos éticos comunes en una sociedad democrática.

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ PSOE, *Discurso de investidura del candidato a la Presidencia del Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero*, Madrid: Oficina de Prensa Federal, 2004, pág.: 6. <<http://estaticos.elmundo.es/documentos/2004/04/15/discurso.pdf>> [Consultado: 3 septiembre 2012]

⁷⁵ PSOE, *Constitución, laicidad y educación para la ciudadanía. Manifiesto con motivo del XXVIII aniversario de la Constitución*, Málaga, 4 de diciembre de 2006. <<http://www.psoe.es/source-media/000000053500/000000053720.pdf>> [Consultado: 3 septiembre 2012]

⁷⁶ Véase apartado “4.3. Políticas educativas cívico-democráticas, laicas y con perspectiva de género en el sistema educativo español (2004-2011)” del presente trabajo.

De esta manera, los primeros años del Gobierno socialista de Zapatero estuvieron marcados por estas críticas relaciones entre Iglesia y Gobierno y por un reagrupamiento de las fuerzas católicas neoconservadoras que no aceptaban la secularización que se producía debido al pluralismo cultural, religioso y filosófico-político.

Igualmente, como aclara la profesora de Sociología Política en la Universidad Complutense de Madrid, Susana Aguilar Fernández⁷⁷, parte de estas tensas relaciones guardó relación con el hecho de que Zapatero se desviara de “las tradicionales prioridades socialdemócratas, centradas, entre otros temas, en el empleo y la solidaridad” para volcarse “en ampliar libertades y derechos civiles, en línea con las ideas de republicanismo civil del filósofo Philippe Pettit”⁷⁸.

Con el cambio, en marzo de 2005, de Presidente de la Conferencia Episcopal, de Antonio María Rouco Varela a Ricardo Blázquez Pérez, este último de tendencias más moderadas, parecía abrirse un periodo de diálogo y de mayor entendimiento entre el Gobierno socialista de Zapatero y la jerarquía eclesiástica española.

Sin embargo, nada más lejos de la realidad, organizaciones y asociaciones de tendencia católica, como el Foro Español de la Familia, Profesionales por la Ética o HazteOir, alentadas y respaldadas por el discurso de la rama más conservadora de los Obispos españoles, y en protesta por el respaldo que el Gobierno socialista de Zapatero estaba prestando a las organizaciones de gays, lesbianas, bisexuales y transexuales, así como a las religiones minoritarias⁷⁹, a las asociaciones laicistas, ecologistas, pacifistas y al movimiento feminista, aumentaron su presencia pública y trazaron una línea de movilización contra el Gobierno⁸⁰.

⁷⁷ Aguilar Fernández también es miembro Doctor del Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales del Instituto Juan March y ha recibido el Premio Memorias de Licenciatura por el Colegio Oficial de Politólogos y Sociólogos. Es de destacar que ha participado en diversas investigaciones financiadas por organismos internacionales y ha publicado en prestigiosas revistas internacionales como *Religion and Politics* y *The Journal of Public Policy*.

⁷⁸ S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “El activismo político de la Iglesia Católica” pág.: 1131. Véase también: Susana AGUILAR FERNÁNDEZ, “La jerarquía católica española en perspectiva comparada”, págs.: 309-334.

⁷⁹ Confesiones de notorio arraigo: Musulmanes, judíos, evangélicos y mormones. Con el Gobierno de Rodríguez Zapatero se reconoció también para los testigos de Jehová, los budistas y las iglesias ortodoxas. Aunque ha de tenerse en cuenta que el Estado sólo ha firmado acuerdos de cooperación con musulmanes, judíos y evangélicos.

⁸⁰ Pensemos en el apoyo, y presencia, de algunos Obispos en la manifestación del 18 de junio de 2005 a favor del matrimonio tradicional y contra el matrimonio homosexual.

Estas asociaciones y organizaciones llegaron a llamar a la objeción de conciencia y a la desobediencia civil ante algunas de las leyes y medidas aprobadas por el Gobierno socialista⁸¹.

Se puede decir que el movimiento católico⁸² volvió a un primer plano del contexto histórico español como si de una nueva reacción ante las amenazas de la modernidad y la secularización se tratara.

En este sentido, han de recordarse las palabras pronunciadas por el Cardenal Rouco Varela, con motivo de los actos preparados para la conmemoración del 150 aniversario de la proclamación del dogma de la Inmaculada Concepción y del Primer Centenario de la Coronación de la Virgen del Pilar: “España será cristiana y católica o dejará de existir como tal”⁸³.

Rouco entendía que si España perdía sus raíces, ante la amenaza de lo que la gran mayoría de la jerarquía eclesiástica consideraba eran políticas laicistas y secularizadoras, no solo dejaría de ser cristiana católica, sino que dejaría de ser España⁸⁴.

Así pues, la parte más conservadora la jerarquía eclesiástica española, viendo peligrar sus ideales y su poder en este proceso de auge secularizador, movilizó a sus fieles para actuar como un grupo de presión ético-político y religioso⁸⁵.

En ello fueron apoyados por el Partido Popular, pues, el Partido Popular y la Jerarquía eclesiástica española han venido mantenido una estrecha e íntima relación, no enfrentándose públicamente y manteniendo el diálogo y los encuentros privados.

⁸¹ Para una información más detallada sobre la movilización producida contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, véase el apartado “5. Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (2004-2015): La singularidad del caso español” del presente trabajo.

⁸² Término italiano introducido en la historiografía española por el especialista en catolicismo social y Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Alcalá, Feliciano Montero, quien lo define como “concepto globalizador de manifestaciones sectoriales de la acción de los católicos en la sociedad contemporánea”. Se trata de un movimiento de defensa frente a los avances del liberalismo, del laicismo y, en general, del movimiento secularizador. Feliciano MONTERO: *El movimiento católico en España*, Madrid, EUDEMA, 1993, pág.: 6.

⁸³ Véase, RD/AGENCIAS, “El cardenal Rouco afirma que España será cristiana y católica o dejará de existir como tal”, *Periodista Digital*, 23 de mayo de 2005, <<http://www.periodistadigital.com/old/75975.shtml>> [Consultado: 24 agosto 2012]

⁸⁴ *Ibid.*

⁸⁵ Domingo COMAS ARNAU, “Pluralismo moral y religioso en la España actual” en D. Llamazares Fernández, (dir.), *Libertad de conciencia y laicidad en las instituciones y servicios públicos*, pág.: 110; J. J. TAMAYO ACOSTA, *Adiós a la cristiandad*, pág.: 65 y Demetrio VELASCO CRIADO, “El resurgimiento del tradicionalismo católico”, *Iglesia Viva*, núm. 235 (2008), pág.: 23.

De hecho, es muy significativo que la Iglesia católica española, a pesar de mostrar sus diferencias, no mantuviera una actitud beligerante con el Gobierno del Partido Popular, liderado por José María Aznar (1996 - 2004), ni siquiera al no suprimirse la legislación socialista sobre el aborto de 1985. Actitud que si ha mantenido con los Gobiernos socialistas⁸⁶.

Del mismo modo, es relevante que el Gobierno de Aznar cediera a la gran mayoría de las exigencias de la Iglesia sobre la materia de Religión, aunque estas exigencias no llegaron a materializarse⁸⁷, y que la Jerarquía eclesiástica española no criticara duramente la participación de España en la guerra de Iraq, a pesar de las declaraciones de Juan Pablo II al respecto.

El propio sacerdote José María Martín Patino, quien fue secretario del Cardenal Vicente Enrique y Tarancón durante la Transición, llegó a declarar que los Obispos estaban más a gusto con el Gobierno de Aznar que con el de González

Después de los problemas que tuvieron con los gobiernos socialistas, los obispos se encuentran ahora, con el PP, más acogidos, mejor tratados. Yo creo que cuando el Gobierno actual elabora una ley que de alguna manera puede afectar a la Iglesia, consulta con los obispos, cosa que no se les ocurría hacer a los socialistas⁸⁸

Podría decirse que la institución católica tiende “a la confrontación política y al alineamiento con unos partidos frente a otros”⁸⁹.

⁸⁶ Cada vez que hay un Gobierno socialista que introduce Leyes con las que discrepa buena parte de la jerarquía eclesiástica española se repite la tesis de fondo de que estas leyes imponen el laicismo.

⁸⁷ Véase apartado “4.2.18. Gobierno del Partido Popular de José María Aznar (1996-2004): Educación cívico-democrática diluida, a pesar de las responsabilidades internacionales asumidas” del presente trabajo.

⁸⁸ María Antonia IGLESIAS, *Cuerpo a cuerpo. Cómo son y cómo piensan los políticos españoles*, Madrid: Aguilar, 2007, pág.: 564

⁸⁹ R. DÍAZ-SALAZAR, *El factor católico*, págs.: 295. Según el sociólogo, Rafael Díaz-Salazar, las causas que podrían explicar el alineamiento de la Jerarquía católica y de algunos sectores de las bases de la institución católica con el Partido Popular serían: “a) la percepción episcopal de la realidad política, cultural y moral; b) la ausencia en el PSOE de una política hacia el mundo católico; c) la opción de los gobiernos socialistas por acoger demandas de organizaciones laicistas frente a las peticiones de la institución católica; d) la decisión de Zapatero de convertir el laicismo –en unas ocasiones excluyente y en otras inclusivo- en una política prioritaria para marcar la distintividad de su gobierno y de su partido; e) la mayor apertura del PP a las demandas de la jerarquía católica, el apoyo a las mismas desde la oposición y el uso político de la sensibilidad de una parte del mundo católico en temas relacionados con el matrimonio, la enseñanza y la unidad de España; f) las afinidades electivas entre el neoconservadurismo político y el eclesial” *Ibid.*, pág.: 296. Véase también Joseba LOUZA O VILLAR, “Nación y catolicismo en la España contemporánea. Revisando una interrelación histórica”, *Ayer*, 90 (2013), pág. 88 y CIS: *Avance de resultados. Tabulación por recuerdo de voto y escala de ideología*, 2987 (2013), págs.: 43-44, <http://datos.cis.es/pdf/Es2987rei_A.pdf> [Consultado: 14 junio 2013]

El caso es que, a partir de la primavera de 2006, la Jerarquía eclesiástica española radicalizó su discurso⁹⁰, centrando la atención de la prensa internacional, y retrocedió a una postura que podría decirse anterior⁹¹ a la del Concilio Vaticano II⁹². Todo ello coincidiendo con el nombramiento, el 24 de marzo, de Antonio Cañizares, Vicepresidente de la Conferencia Episcopal Española (2005-2008) y una de las figuras más destacadas de la derecha conservadora eclesial, como Cardenal, así como con la aprobación, el 3 de mayo, de la Ley Orgánica de Educación.

Esta campaña de desprestigio contra el Gobierno socialista se caracterizó por un lenguaje apocalíptico y fundamentalista sobre el bien y el mal para movilizar a sus fieles. Por ejemplo, Sebastián Aguilar indicó, refiriéndose a las leyes impulsadas por el Gobierno de Zapatero, que

Esas leyes están inspiradas en una concepción del derecho o de la política absolutamente emancipada de la moral objetiva, dependiente sólo del consenso de las minorías, de la satisfacción de deseos. Ahí aparece uno los problemas más graves de la democracia, que es cierto que se rige por el voto de los ciudadanos pero el voto de los ciudadanos como todas las acciones libres del hombre son acciones morales y tienen que estar regidas por alguna ley moral⁹³

El Cardenal Julián Herranz⁹⁴, Presidente del Consejo Pontificio para los Textos Legislativos (1994-2007), acusó al PSOE de “laicismo agresivo” y de

⁹⁰ Realmente significativa es la crítica que Juan Pablo II realizó, en enero de 2005, al Gobierno de Zapatero por su laicismo. Puede consultarse, AGENCIAS: “El Papa denuncia que el laicismo del Gobierno de Zapatero promueve el desprecio hacia lo religioso”, *elmundo.es*, 25 de enero de 2005 <<http://www.elmundo.es/elmundo/2005/01/24/sociedad/1106573413.html>> [consultado: 17 junio 2012]

⁹¹ Carlos GÓMEZ MARTÍNEZ, “Aconfesionalidad y laicidad: dos nociones ¿coincidentes, sucesivas o contrapuestas?”, *Cuadernos de derecho judicial*, 1 (2008), pág.: 29.

⁹² Concilio Ecuménico de la Iglesia Católica, realizado entre 1962-1965, bajo el pontificado de Juan XXIII y Pablo VI. Defendía la separación Iglesia-Estado, la libertad religiosa y la no discriminación de los ciudadanos por sus creencias religiosas. Además, supuso un acercamiento de la Iglesia Católica a las posiciones políticas más modernas. “Ofreció un nuevo marco ideológico que ayudó a una nueva generación de sacerdotes a adoptar un pluralismo religioso más compatible con la democracia que con la visión monolítica del nacionalcatolicismo defendida por el régimen” Pamela RADCLIFF, “La Iglesia Católica y la transición a la democracia: un nuevo punto de partida” en Carolyn Patricia BOYD, (ed.), *Religión y Política en la España Contemporánea*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 2007, pág.: 209.

⁹³ Vicente GARCÍA, “Fernando Sebastián: ‘El problema de la Iglesia es la débil fe de los creyentes’”, *Calatayud.org*, 2006, <http://www.calatayud.org/noticias/OCTUBRE-06/201006_12.htm> [Consultado: 26 agosto 2012]

⁹⁴ Desde 1999 es Presidente de la Comisión Disciplinar de la Curia Romana. Fue considerado una de las figuras más influyentes del Vaticano durante el papado de Juan Pablo II.

“fundamentalismo laicista” y el Cardenal Carlos Amigo⁹⁵ afirmó que “el Estado laico no debía ser perseguidor de la religión”⁹⁶.

Por su parte, Antonio Cañizares declaró en julio de 2006:

Con la invasión musulmana, España sufre una primera “deconstrucción”, pero se recupera de ella precisamente por la vuelta a las raíces cristianas. La Reconquista no es exactamente reconquista de territorios, sino reconquista de la fe, o dicho de otra manera, de territorios para la fe. Y eso es lo que hace que después, en el siglo XV, los Reyes Católicos, a pesar de las separaciones y enfrentamientos que había entre los distintos reinos -Reino de Castilla, Reino de León, Reino de Aragón, Reino de Navarra, Señoríos de Vizcaya, Guipúzcoa, Álava- se pudiesen todos integrar en una unidad que es la unidad de la fe. No es por otra razón que se pretende en estos momentos que los Reyes Católicos no aparezcan para nada. Por eso mismo también se pretende, por parte de alguna comunidad, que no se hable de las raíces cristianas de los primeros siglos, como si esa comunidad simplemente comenzase a existir a partir de la invasión musulmana: es el caso de Andalucía.

El intento, en estos momentos de romper la unidad de España, el esfuerzo por “deconstruir” España, asentada sobre esa unidad del espíritu –de que hablaba el papa Juan Pablo II en su último viaje de mayo de 2004- es algo que asimismo está detrás de ese proyecto cultural desintegrador. Todo va enfocado en la línea del mismo proyecto cultural⁹⁷.

Se aprecia cómo se busca mantener la continuidad histórica del nacionalcatolicismo, pues como afirma Díaz-Salazar:

su anclaje en una línea ideológica de fondo que atraviesa la historia mental de un sector muy importante de la Iglesia española hace que su herencia todavía esté presente en la percepción de la realidad, en los discursos y en la acción colectiva de una parte del catolicismo español actual. La sombra del nacionalcatolicismo es muy alargada y llega hasta el siglo XXI⁹⁸.

Incluso se puede afirmar que se mantienen unos principios tradicionalistas, integristas, reaccionarios y restauracionistas en una parte de la rama ejecutiva de la Conferencia Episcopal Española, la cual ha estado controlada, durante algo más de la

⁹⁵ Fue ordenado sacerdote en 1960. Es nombrado Arzobispo de Tánger en 1973, Arzobispo Metropolitano de Sevilla en 1982, miembro de la VI Asamblea General Ordinaria del Sínodo de los Obispos en 1983, miembro del Pontificio Consejo para la Salud en 2002 y designado como Cardenal en 2003. Ha desempeñado diversos cargos en la Conferencia Episcopal. También participó en el cónclave que eligió al Papa Benedicto XVI. Es de destacar su intervención a favor de la participación de las mujeres en las cofradías de Semana Santa. Es autor de diversos libros, entre los que cabe destacar: *Quiero conocer mejor a Dios* (1988), *Fe cristiana y religiosidad popular* (1999) y *El día a día de la fe* (2006).

⁹⁶ J. J. TAMAYO ACOSTA, “Iglesia católica y Estado laico”, pág.: 164.

⁹⁷ Antonio CAÑIZARES, “Totalitarismo, derechos humanos y democracia. II”, *zenit*, 26 de julio de 2006, < <http://www.zenit.org/es/articles/cardenal-canizares-totalitarismo-derechos-humanos-y-democracia-ii> > [Consultado: 12 junio 2012]

⁹⁸ R. DÍAZ-SALAZAR, *El factor católico*, pág.: 35.

última década, por el ideario de Antonio Cañizares y Antonio María Rouco Varela, los hombres de Roma en España, así como por Fernando Sebastián y Juan Antonio Martínez Camino, convirtiéndose en el discurso dirigente que representa a la Iglesia católica española, a pesar de la pluralidad y de los discursos paralelos existentes dentro del colectivo católico⁹⁹.

Este discurso de la Jerarquía Eclesiástica se basa en una lectura y proyección de la Historia de España en clave católica, entendiendo que la identidad nacional de España es la identidad nacionalcatólica, mientras mantienen una actitud recelosa hacia la libertad religiosa y de conciencia.

Del mismo modo, esta rama de la Jerarquía española, cuyos posicionamientos no dejaban de tener implicaciones políticas, aspiraba al control y normativización moral del Estado y de las leyes, intentando que el Gobierno legislara según la moral y la ley natural defendidas por el catolicismo¹⁰⁰. Ello se debe a que, aunque digan reconocer la soberanía política del Estado democrático y la independencia Iglesia-Estado, consideran que es necesaria una tutela espiritual por parte de la Iglesia católica, tanto de las políticas que se lleven a cabo como de la sociedad española en general¹⁰¹. En consecuencia, como subraya Díaz-Salazar,

cuando una decisión política choca con su concepción moral, entonces activan un proceso de deslegitimación de ésta desde la verdad. Esta forma de proceder tiene claras connotaciones nacionalcatólicas y se presta a manipulaciones y alianzas politicoeclesiales que articulan intereses partidistas y dogmas episcopales¹⁰².

Estamos ante una clara defensa del iusnaturalismo y de la metafísica cristiano-católica, donde ética, moral y sistema jurídico-político deben ir de la mano de la auténtica verdad, “la católica”¹⁰³, aunque ello entre en colisión con el pluralismo

⁹⁹ Juan G. BEDOYA, “Reportaje: Católicos en cruzada. Rouco llama a la Reconquista”, *elpais.com*, 2 de enero de 2011 < http://elpais.com/diario/2011/01/02/domingo/1293943953_850215.html > [consultado: 8 mayo 2013]

¹⁰⁰ Esta rama del catolicismo, más intransigente, considera que tiene el monopolio de la verdad, del bien y de la justicia.

¹⁰¹ “Tienen derecho a manifestar públicamente sus creencias, pero no tienen derecho a usar la influencia del poder clerical para imponer a toda la población sus valores morales y religiosos” Luis María CIFUENTES PÉREZ, “Educación, laicidad, interculturalidad” en D. LLAMAZARES FERNÁNDEZ, (dir.), *Libertad de conciencia y laicidad en las instituciones y servicios públicos*, pág.: 266.

¹⁰² R. DÍAZ- SALAZAR, *Democracia laica y religión pública*, pág.: 60. Véase también Alfonso ÁLVAREZ BOLADO, *Teología política desde España. Del nacional-catolicismo y otros ensayos*, Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999.

¹⁰³ “Parece como si, a un nivel profundo, la Iglesia católica española sintiese que continúa teniendo una función excepcional que jugar, y que forma parte de la esencia de la nación de tal modo que la

religioso, moral y cívico y con los principios de neutralidad que deben regir en un Estado democrático. Es un intento, similar al del S. XIX, de imponer una “ciudadanía católica” frente a una “ciudadanía laica”¹⁰⁴.

Además, los nuevos pronunciamientos de la Iglesia católica, en esta especie de reconquista religiosa del espacio público¹⁰⁵, han venido acompañados de la disponibilidad o el apoyo de poderosos medios de influencia mediática y de una demanda de espacios y políticas estatales que les han permitido difundir su doctrina social¹⁰⁶.

Del mismo modo, con el Gobierno de Zapatero se reafirma la idea mantenida en el imaginario católico desde principios de los 80 y extendida en España principalmente por Fernando Sebastián de que la Iglesia católica está siendo perseguida con la imposición, por las políticas socialistas, del laicismo y la secularización de la sociedad española¹⁰⁷.

No cabe la menor duda de que, en sintonía con el panorama del contexto internacional de finales de la década de los 70, se está produciendo una repolitización de la religión¹⁰⁸ que sigue muy de cerca las directrices del movimiento “teocon”¹⁰⁹,

hace diferente a cualquier otra institución. De aquí su reticencia a ser tratada como cualquier otra Iglesia. Por otra parte, la prueba de los hechos muestra que no es tratada de tal modo por las autoridades civiles y políticas” S. GINER y S. SARASA, “Religión y modernidad en España”, en R. DÍAZ-SALAZAR y S. GINER, (eds.), *Religión y sociedad en España*, pág.: 85. Véase también, Joseph RATZINGER, “Europa - sus fundamentos espirituales ayer, hoy y mañana”, *zenit*, 22 de mayo de 2004 <<http://www.zenit.org/article-20964?l=spanish>> [Consultado: 27 agosto 2012].

¹⁰⁴ Gregorio ALONSO GARCÍA, “Ciudadanía católica: identidad, exclusión y conflicto en la experiencia liberal hispana” en Fernando MOLINA, (ed.), *Extranjeros en el pasado. Nuevos historiadores de la España contemporánea*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 2009, págs.: 45-72.

¹⁰⁵ Michelangelo BOVERO, “Dignidad y laicidad. Una defensa de la ética laica”, *Revista Internacional de Filosofía Política*, 30 (2007), págs.: 73-80.

¹⁰⁶ Por ejemplo se han apoyado en determinadas empresas que controlan poderosos medios de comunicación, garantizando la influencia de la Iglesia católica en la sociedad española, como son: Grupo Vocento, Grupo Unidad Editorial, Grupo Planeta, Unidad Editorial, S.A y Grupo Godo. Diarios como ABC, La Razón o El Mundo; cadenas de televisión como Popular TV, Libertad Digital TV, Intereconomía TV o cadenas de radio como COPE han contribuido a difundir la doctrina social de la Iglesia católica.

¹⁰⁷ Véase, S. GINER y S. SARASA, “Religión y modernidad en España”, en R. DÍAZ-SALAZAR y S. GINER, (eds.), *Religión y sociedad en España*, págs.: 84-85.

¹⁰⁸ “El impacto político de la actuación de las Iglesias y de las confesiones religiosas en casi todos los países del mundo es una constante histórica que no sólo no se ha detenido, sino que avanza en nuestros días. En occidente, destaca el modelo imperante en Estados Unidos. La estrategia de los neoconservadores para penetrar en los ámbitos de decisión política y en las instituciones del Estado ha tenido un gran éxito durante los gobiernos de Bush”. R. DÍAZ-SALAZAR, *Democracia laica y religión pública*, págs.: 182 y 183. Véase también, Guilles KEPEL, *La revancha de Dios*, Madrid: Alianza, 2005; Guilles KEPEL, (coord.), *Las políticas de Dios*, Madrid: Belacqva, 2006; Ronald DWORKIN, *La democracia posible. Principios para un nuevo debate político*, Barcelona: Paidós,

buscando transformar la sociedad occidental, considerada en decadencia y degeneración¹¹⁰, e imponer un universalismo moral católico que frene el avance secularizador. Igualmente, se aprecia como se ha pasado de la “Iglesia débil” del posconcilio a la “Iglesia fuerte” de la nueva restauración católica¹¹¹.

<i>Crece las Iglesias fuertes</i>	<i>Disminuyen las Iglesias débiles</i>
• insisten en la cohesión interna	• aceptan un alto grado de pluralismo interno
• poseen líderes carismáticos	• prefieren que sus líderes no tengan rasgos carismáticos, sino más bien institucionales
• predicán el celo misionero	• no tienen celo misionero, sino solo una actitud de diálogo
• piden a sus miembros que se identifiquen y comprometan totalmente con la acción de su Iglesia	• no exigen a sus miembros una absoluta identificación con su Iglesia
• defienden sus creencias como la verdad y son intolerantes ante la desviación doctrinal	• se caracterizan por la creencia de que nadie tiene el monopolio de la verdad, pues todas las verdades son parciales
• se apoyan en una fuerte disciplina y en el control de la pureza doctrinal	• buscan participación interna e intercambio de convicciones y de experiencias espirituales

Fuente: Juan GONZÁLEZ-ANLEO, “Cambio religioso y futuro de la religión”, *Laicado*, 50 (1980), págs.: 7-23, citado en Rafael DÍAZ-SALAZAR, *El factor católico en la política española. Del nacionalcatolicismo al laicismo*, Madrid: PPC, 2007 pág.: 301

Conviene, pese a lo hasta aquí dicho, recordar que en la sociedad española actual existe un sector del pensamiento católico¹¹² que discrepa con estas directrices

2006, pág.: 73; José María MARDONES, *Capitalismo y religión. La religión política neoconservadora*, Santander: Sal Terrae, 1991 y George CORM, *La cuestión religiosa en el S. XXI*, Madrid: Taurus, 2007.

¹⁰⁹ Movimiento filosófico-político que sostiene que la religión debe ejercer una influencia directa en las políticas públicas que se lleven a cabo. Sus seguidores más influyentes se encuentran en Estados Unidos, Italia y España. Según el periodista de investigación José Luis Barbería, a este movimiento pertenecerían asociaciones españolas como HazteOír, el Foro Español de la Familia, los Legionarios de Cristo, la Plataforma E-cristians o el Opus Dei, entre otras. José Luis BARBERÍA, “Los ‘teocons’ se hacen con el mando en la Iglesia”, *elpais.com*, 30 de diciembre de 2007 <http://elpais.com/diario/2007/12/30/espana/1198969207_850215.html> [consultado: 27 mayo 2012]. Véase también: E. DÍAZ GARCÍA, “Neocons y teocons”, págs.: 219-242; C. GARCÍA DE ANDOIN, “Cristianismo y laicidad cara a cara”, pág.: 52-54 y E. MONTAGUT, “El teoconservadurismo”, *Publicoscopia*, 14 de agosto de 2015

¹¹⁰ Joseph RATZINGER, *Verdad, valores, poder. Piedras de toque de la sociedad pluralista*, Madrid: Rialp, 2005 y Joseph RATZINGER, *Iglesia, Ecumenismo y política*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2005.

¹¹¹ R. DÍAZ-SALAZAR, *El factor católico*, pág.: 300.

¹¹² Juan José Tamayo, Benjamín Forcano, Casiano Floristán, José María Díez-Alegría, Enrique Miret Magdalena, Adela Cortina, Olegario González de Cardedal, José Luis López Aranguren, José Antonio Marina, Andrés Torres Queiruga y José Gómez Caffarena, entre otros, fueron algunos de los

neoconservadoras de la jerarquía eclesiástica y que considera que es necesario revisar los Acuerdos Iglesia-Estado de 1979 y no intervenir en la acción legislativa del Estado¹¹³. Sin embargo, ésta no ha sido la postura oficial, ni conforma las líneas de actuación de la jerarquía española, dificultando la compatibilidad de la Iglesia católica y la cultura política de la sociedad democrática.

Las presiones de la jerarquía católica hicieron ciertamente mella, sobre todo, en la segunda legislatura del Gobierno de Zapatero, iniciada tras las Elecciones Generales del 9 de marzo de 2008¹¹⁴, lo que llevó a cuestionar el carácter laico del Estado español y a despertar la ambigüedad de las relaciones Iglesia-Estado de años anteriores.

Este campo de confrontación, entre el resurgir del catolicismo militante y el activismo secularizador, junto con las últimas medidas que emprendió el Gobierno socialista –con las correspondientes valoraciones de la situación por parte de las partes enfrentadas-, contribuyó, potencialmente, a que la cuestión religiosa irrumpiera con fuerza en la esfera pública actual, reabriendo el debate sobre el carácter laico del Estado español, sobre si se mantienen, o no, ciertas señas de identidad nacional-católicas que no se solventaron con la Transición y sobre si se está produciendo una repolitización de la religión¹¹⁵.

Luis María Cifuentes estima que

El catolicismo ha introducido la confesionalidad del Estado a través del reconocimiento de la singularidad jurídica e institucional de una religión y de un trato de favor en el campo económico totalmente injusto. Se trata, en definitiva, de que la Iglesia mantenga los mismos privilegios históricos, utilizando un lenguaje pseudodemocrático¹¹⁶.

intelectuales criticados por defender posiciones contrarias a la enseñanza moral y social que ha defendido una parte de la rama dirigente de la Jerarquía eclesiástica.

¹¹³ ECLESALIA, “Cristianismo y sociedad no confesional”, *ciberiglesia.net*, 18 de octubre de 2004 <http://www.ciberiglesia.net/eclesalia/35-04octubre.htm#_Toc96442012> [Consultado: 27 agosto 2012]

¹¹⁴ El PSOE de José Luis Rodríguez Zapatero obtuvo un resultado electoral de 169 escaños (11.289.335 votos).

¹¹⁵ Carlos GARCÍA DE ANDOÍN, “La repolitización de la religión en las sociedades democráticas” en Isabel LUJÁN, Carlos CABRERA y Segundo DÍAZ (coords.), *Pensamiento crítico y diálogo fecundado: homenaje a Pepa Alonso*, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2014, págs.: 121-142 y Pedro GARCÍA PILÁN, “Lazos blancos contra el aborto: un intento de repolitización de la <<religiosidad popular>>” en Josepa CUCÓ y Beatriz SANTAMARINA (coords.), *Políticas y ciudadanía: miradas antropológicas*, Valencia: Germania, 2010, págs.: 107-124.

¹¹⁶ L. M. CIFUENTES PÉREZ, “Educación, laicidad, interculturalidad”, en D. LLAMAZARES FERNÁNDEZ, (dir.), *Libertad de conciencia y laicidad en las instituciones y servicios públicos*, pág. 269

Incluso, el asesor y Catedrático de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Pompeu Fabra, Vicenç Navarro, sostiene que la ideología del nacionalcatolicismo

ha permanecido durante el periodo postdictatorial como la ideología dominante en los mayores medios y fóruns del establishment español conservador. Ni que decir tiene que la cultura política y mediática en el país ha cambiado mucho y los elementos progresistas de la cultura, apoyados por las fuerzas progresistas del país, han conseguido cambios notables. Pero la estructura ideológica dominante, reproducida en el establishment político-mediático-económico y cultural español, es una evolución del nacionalcatolicismo¹¹⁷

Evidentemente, las concesiones constitucionales y los Acuerdos con la Santa Sede permiten mantener ciertas señas de identidad nacionalcatólica, incluso otorgan fuerza política y jurídica a la Iglesia católica para apoyarse en ellas e influir en el desarrollo sociocultural, político y jurídico de España y en la determinación de la identidad nacional.

El proceso antedicho contrasta con el hecho de que “desde una perspectiva histórica, se ha desarrollado una enorme transición religiosa en España”¹¹⁸ de los últimos 50 años, y se ha constituido una sociedad plural en el ámbito cultural y religioso con la visible recuperación de una parte de las señas de identidad laicas, de inspiración ilustrada, lo que lleva a que el catolicismo español busque precisamente reubicarse, incluso radicalizarse, en este contexto en el que se enfrenta a universos simbólicos alternativos y, en algunos casos, competitivos¹¹⁹.

Así, aunque la Iglesia católica sostiene que la sociedad española es mayoritariamente católica, lo cierto es que existe una gran diferencia entre las cifras de quienes se dicen católicos y la práctica religiosa. Si hace 50 años el 98% de los españoles afirmaban ser católicos, en la actualidad se observa la emergencia de una cierta religiosidad desinstitucionalizada¹²⁰.

Según los datos facilitados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), de mayo de 2013, un 72,4% de la población española se declara católica, un 14,1% no creyente, un 9,5% atea, un 1,5% creyente de otras religiones y un 2,4% no contestó. De entre los que se declaran católicos, sólo el 14,8% asiste casi todos los

¹¹⁷ Vicenç NAVARRO, “El persistente nacionalcatolicismo”, *elplural.com*, 10 de marzo de 2014 <<http://www.elplural.com/opinion/el-persistente-nacionalcatolicismo/>> [consultado: 9 agosto 2014]

¹¹⁸ R. DÍAZ-SALAZAR y S. GINER, eds., *Religión y sociedad en España*, Pág. XII, Prefacio.

¹¹⁹ R. DÍAZ-SALAZAR, *El factor Católico*, pág. 284.

¹²⁰ Rafael DÍAZ-SALAZAR, “La transición religiosa de los españoles”, pág. 94.

domingos y festivos a los oficios religiosos¹²¹ y el 60, 7% afirma no asistir casi nunca¹²², sólo para determinadas ceremonias o ritos de paso¹²³ como bautizos, comuniones, bodas o funerales¹²⁴. Ello lleva a valorar que para ser católico, y para que la Iglesia te considere a los efectos oportunos como tal, sólo es necesario haber sido bautizado y no haber hecho acto de apostasía, independientemente de si se asiste a los actos, se reciben los sacramentos o se vive de acuerdo a sus enseñanzas.

Los católicos practicantes son una población cada vez más envejecida, encontrándonos con una juventud que se declara abiertamente, en todas las encuestas, alejada de los valores católicos¹²⁵. Incluso la diferenciación sexual en los asuntos religiosos, debida a la mayor implicación de las mujeres en las actividades sociales y pasivas de la Iglesia católica, está llegando a su fin¹²⁶.

Igualmente, las vocaciones sacerdotales se encuentran en baja. Además, gran parte de los que se declaran católicos no comparten la postura de la Iglesia católica en temas como el aborto, los anticonceptivos, las relaciones prematrimoniales o la

¹²¹ “Como en otros países europeos, los sectores sociales más religiosos suelen encontrarse entre las personas del sexo femenino, las de edades superiores a los 45 y sobre todo 60 años, los habitantes de las zonas rurales, los que tienen menores niveles de estudios y la población inactiva de los jubilados y las amas de casa” J. R. MONTERO, “Las dimensiones de la secularización: religiosidad y preferencias políticas en España” en R. DÍAZ-SALAZAR y SALVADOR GINER, (eds.), *Religión y sociedad en España*, págs.: 208-209.

¹²² Este 60,7% de la población española se encuadraría dentro de los “católicos no practicantes”. Según Comas Arnau, esta categoría “recoge un cierto catolicismo cultural que mantiene una clara hegemonía en el país y que refleja la acumulación de tres fenómenos, el primero la vieja religiosidad popular, el segundo la formación católica de una gran parte de la población y el tercero la relación entre los ciclos vitales y los rituales católicos” D. COMAS ARNAU, “Pluralismo moral y religioso en la España actual”, pág. 97.

¹²³ CIS: *Avance de resultados. Tabulación por recuerdo de voto y escala de ideología*, págs. 43-44.

¹²⁴ Ha de tenerse en cuenta que “cerca de la mitad de quienes se declaran no practicantes y las dos terceras partes de los ateos e indiferentes son hombres, cuentan con menos de 35 años y están trabajando, bien sea como empleados o por cuenta propia” J. R. MONTERO, “Las dimensiones de la secularización: religiosidad y preferencias políticas en España” en R. DÍAZ-SALAZAR y SALVADOR GINER, (eds.), *Religión y sociedad en España*, pág.: 209.

¹²⁵ En el informe Jóvenes españoles 2010, de la Fundación Santa María, vinculada a la orden de los Maristas, se indica que el 35% de los jóvenes considera que Dios no existe. Así como, que algo más de la mitad de los jóvenes se declaran católicos pero que sólo el 14% acude a misa, por lo menos una vez al mes. Igualmente se firma que la Iglesia Católica está entre las Instituciones peor valoradas por los jóvenes, pues desconfían de ella por su riqueza, su injerencia política y su conservadurismo en materia sexual. Pedro GONZÁLEZ BLASCO, Javier ELZO, Juan María GONZÁLEZ-ANLEO SÁNCHEZ, José Antonio LÓPEZ RUIZ, Maite VALLS IPARRAGUIRRE, *Jóvenes españoles 2005*, Boadilla del Monte (Madrid): SM-FSM, 2006.

¹²⁶ S. GINER y S. SARASA, “Religión y modernidad en España”, en R. DÍAZ-SALAZAR y S. GINER, (eds.), *Religión y sociedad en España*, pág. 79.

homosexualidad, y cada vez menos españoles marca la casilla del IRPF para destinar ese dinero a la financiación de la Iglesia católica¹²⁷.

Los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) desvelan que desde 2009 hay más bodas laicas que religiosas¹²⁸. Del mismo modo, cerca de la mitad de quienes fueron madres y padres en 2009 rechazó la práctica del bautismo y el número de comuniones bajó, en la última década, hasta el 59%, según datos de la Conferencia Episcopal¹²⁹.

Por tanto, la sociedad española ha pasado de ser de confesión mayoritariamente católica, a ser una sociedad plural, incluso dentro del mismo catolicismo, con un cierto desinterés por el ámbito religioso¹³⁰, pero que se esfuerza por ser tolerante con las diversas creencias¹³¹ que han emergido, fundamentalmente en función del fenómeno migratorio y de la consiguiente multiculturalidad social.

En una sociedad plural y cambiante¹³², como es la sociedad española del S. XXI, las tensiones entre política y religión, entre convicciones morales y leyes

¹²⁷ En 2011, un 34,6% de los españoles marcó la casilla de fines sociales, un 27,37% la de la Iglesia Católica, un 18% señaló ambas casillas y un 20,43%, ninguna. A. F., “En la Declaración de la Renta: X solidaria”, *publico.es*, 10 de abril de 2012 <<http://www.publico.es/espana/declaracion-renta-x-solidaria.html>> [consultado: 8 agosto 2012]. Véase también, S. GINER y S. SARASA, “Religión y modernidad en España”, en R. DÍAZ-SALAZAR y S. GINER, (eds.), *Religión y sociedad en España*, pág. 74.

¹²⁸ La profesora y Doctora en Sociología, María Teresa Laespada, afirma que “Lo que está pasando es que las primeras generaciones educadas lejos de las convenciones religiosas están llegando a la edad de la nupcialidad” (...) “son los descendientes de los matrimonios que empezaron a marcar distancias con las tradiciones de la Iglesia, los que iniciaron el proceso de laicismo que vivimos a día de hoy” (...) “Lo que hay son familias distintas de las que había antes”. V. M. VELA / B. OLAIZOLA, “Las bodas civiles superan por primera vez las ceremonias religiosas”, *El Norte de Castilla*, 4 de marzo de 2012, pág.: 14. Véase también, Naiara GALARRAGA, “Las bodas civiles superan a las religiosas por primera vez”, *elpais.com*, 23 de junio de 2010 <<http://www.abc.es/20101010/sociedad/bodas-civiles-superan-religiosas-20101010.html>> [consultado: 25 octubre 2012]

¹²⁹ Daniel AYLLÓN, “Casi la mitad de los nuevos padres rechaza el bautismo”, *publico.es*, 6 de enero de 2012 < <http://www.publico.es/espana/mitad-nuevos-padres-rechaza-bautizo.html>> [consultado: 23 marzo 2012]

¹³⁰ “En realidad la mayoría de los españoles, en lo que a religión se refiere se sitúan en una tierra de nadie, fuera de la comunidad católica, pero también al margen de otras creencias religiosas y muy lejos de un laicismo positivo. Por este motivo sus referencias religiosas son tan contradictorias y confusas” D. COMAS ARNAU, “Pluralismo moral y religioso en la España actual”, pág. 111. Ver también, Andrés CANTERAS, *Sentido, valores y creencias de los jóvenes*, Madrid: INJUVE, 2003.

¹³¹ “No se tienen datos numéricos ciertos acerca de cuál es el grado de pluralismo religioso en la sociedad española (...) Los estudios sobre estos asuntos identifican un número de lugares de culto, por ejemplo, pero no el grado de práctica. Por ello resulta difícil extrapolar el número de practicantes”. J. LÓPEZ CAMPS, “La necesaria laicidad”, pág.: 175-196.

¹³² “La mayor amenaza contra la Iglesia surgirá, no del anticlericalismo violento del pasado, sino de una sociedad cambiante” W. J. CALLAHAN: *La iglesia católica en España*, pág.: 490.

democráticas, son de gran transcendencia y están condicionando, sin lugar a duda, la consolidación de nuestro sistema democrático, nuestra definición nacional y el modelo de ciudadanía a desarrollar. Esto se ha apreciado claramente en la polémica surgida en torno a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, ya que esta educación ha contribuido, como se analizará más adelante, a agudizar las desavenencias entre las partes en confrontación. Se trata de una educación en valores cívico-democráticos que la Jerarquía católica ha interpretado, al mantener ciertos privilegios educativos, como una intromisión del Estado en el monopolio de la educación moral y en valores que ostenta la institución católica, así como una amenaza a la familia tradicional, de base católica y pilar de la organización político-social, debido a la perspectiva de género que incorpora.

3.2. El Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011)¹³³: Secularización, laicidad, políticas de igualdad.

Siguiendo las directrices internacionales y las demandas de sectores feministas el Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero aplicó diversas políticas de igualdad¹³⁴

¹³³ La línea política del Gobierno de Rodríguez Zapatero buscó alejarse del socialismo más clásico e impulsó una vía más centrista y liberal, “La Nueva Vía”. Con ella evocaba “La Tercera Vía”, del ministro laborista británico Tony Blair, y “El Nuevo Centro”, del canciller socialdemócrata alemán Gerhard Schröder. Buscaba mejorar la eficiencia en la relación Estado-ciudadanos, en sintonía con los principios que guían el republicanismo cívico defendido por Philip Pettit. Durante su presidencia llevó a cabo diversas políticas civiles y sociales que intentaron garantizar los plenos derechos de ciudadanía, pero que fueron duramente cuestionadas por los sectores más conservadores de la sociedad española y que contribuyeron a tensar, junto con la polémica sobre la financiación de la Iglesia y la cuestión educativa, las relaciones entre su Gobierno y la Iglesia católica española. Su segunda legislatura (2008-2011) estuvo marcada por el crisis económica, lo que dificultó el desarrollo de muchas de sus políticas y suscitó numerosas críticas. Ha de tenerse en cuenta que aunque la línea política del PSOE ha sido la tendencia política mayoritaria dentro del mundo católico de izquierdas, desde el Gobierno de Zapatero, y a pesar de las declaraciones recogidas en el prólogo del libro “Tender puentes. PSOE y mundo cristiano”, el sector católico de izquierdas vinculado al PSOE criticó que la ejecutiva de Rodríguez Zapatero no mantenía el carácter público de la religión, ni las relaciones que fueron emprendidas por José Joaquín Almunia y Ramón Jáuregui. También criticaron que prefirió desarrollar una línea distante y de privatización de la religión y de los grupos religiosos. Véase: Yolanda MEYENBERG y David HERNÁNDEZ CORROCHANO, “Los alcances de un nuevo proyecto socialdemócrata. La primera legislatura de José Luis Rodríguez Zapatero”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Vol. 60, 224 (2015), págs.: 163-186; Antonio SANTAMARÍA, “El ocaso de Zapatero o el fin de las reformas”, *El Viejo Topo*, 279 (2011), págs.: 8-13; Anna BOSCO e Ignacio SÁNCHEZ-CUENCA RODRÍGUEZ, *La España de Zapatero: Años de cambios, 2004-2008*, Madrid: Pablo Iglesias, 2009; Antonio PAPELL, *Zapatero 2004-2008. La legislatura de la crispación*, Madrid: Foca, 2008.

con el objetivo declarado de mejorar el bienestar social y la calidad de vida de los ciudadanos, ampliando sus derechos políticos y sociales¹³⁵.

No se puede dejar de pasar por alto que estas políticas fueron criticadas por algunos sectores de la sociedad española, tanto desde la derecha como desde la izquierda, por ser consideradas cortinas de humo, más interesadas en conseguir respaldo electoral que eficacia.

Estas políticas se centraron especialmente en las mujeres¹³⁶, aunque en su conjunto estaban destinadas a todos aquellos que, por no ser varones heterosexuales, de entre 25-65 años, españoles y de clases social media-alta, vivían situaciones de inferioridad o desprestigio.

Con estas políticas se quería transmitir la idea de que la igualdad no es sólo un asunto de mujeres, sino “un derecho universal vinculado al ejercicio de la ciudadanía. Y esto implica la facultad para el ejercicio de la igualdad, así como las obligaciones que contrae la misma”¹³⁷.

La primera política de igualdad emprendida fue la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género¹³⁸.

¹³⁴ Emanuela LOMBARDO y María BUSTELO, *Políticas de Igualdad en España y Europa*, Madrid: Cátedra, 2007; INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO SOCIAL, *Igualdad de género: la lucha por la justicia en un mundo global*, Génova: Instituto de Investigación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social (UNRISD), 2005; Nieves GARCÍA, *La igualdad de la mujer y la violencia de género en la sociedad informada*, Dykinson, 2007; Elviro ARANDA (Dir.), *Estudios sobre la Ley Integral contra la Violencia de Género*, Madrid: Dykinson, 2005; Juana María GIL RUÍZ, *Las políticas de igualdad en España: avances y retrocesos*, Granada: Universidad de Granada, 1996.

¹³⁵ Dentro de las políticas de igualdad se deben distinguir entre las políticas de igualdad de resultados, desarrolladas por partidos de izquierdas, y políticas de igualdad de oportunidades, preferidas por la derecha política. Las primeras apuestan por la acción del Gobierno, siguiendo el principio de libertad positivo, y las segundas consideran que es mejor la no intervención del Gobierno, apoyándose en el principio de libertad negativo. Ambas, a su manera, buscan alcanzar la justicia social.

¹³⁶ Por ser la mitad de la población que más duramente sufre la desigualdad, la marginación y la discriminación.

¹³⁷ Soledad MURILLO DE LA VEGA, “La Ley de Igualdad Efectiva entre Hombres y Mujeres’ Comentarios a la misma de Soledad Murillo de la Vega, Secretaria General de Políticas de Igualdad”, en *Ministerio de Igualdad. Secretaría General de Políticas de igualdad. Documento electrónico*, 2008 <www.migualdad.es/igualdad/documentos/Libroigualdad.pdf> [Consultado: 20 septiembre 2010]

¹³⁸ Se entiende por violencia de género: todo acto de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad que, debido a la situación de desigualdad y a las relaciones de poder existentes, los hombres ejercen sobre las mujeres con las que comparten una relación afectiva. LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, *BOE* núm. 313 de 29/12/2004, pág.: 42168.

Esta Ley supuso un hito histórico al dar un tratamiento integral al problema de la violencia de género, pues, las anteriores medidas emprendidas por el Gobierno Popular de José María Aznar, en un intento de responder a las demandas que las Asociaciones de Mujeres venían pidiendo desde 1991, no pueden ser consideradas auténticas medidas integrales contra este tipo de violencia¹³⁹.

Durante la campaña electoral del 2000 el Partido Popular se comprometió a elaborar una Ley para erradicar la violencia en el ámbito familiar, especialmente la cometida contra la mujer y los menores¹⁴⁰. Sin embargo, una vez en el Gobierno, no inició ningún tipo de actuación al respecto, por lo que el PSOE presentó en el Congreso de los Diputados una proposición de Ley Orgánica Integral contra la violencia de género, que fue rechazada el 10 de septiembre de 2002, al no contar con los votos del Partido Popular. Por su parte, las organizaciones feministas pusieron en marcha diversas campañas para reclamar una Ley Integral contra la violencia de género, como la impulsada por la Red de Organizaciones Feministas contra este tipo de violencia. Además, Izquierda Unida¹⁴¹ presentó una interpelación urgente al

¹³⁹ LEY ORGÁNICA 11/2003, de 29 de septiembre, de Medidas Concretas en Materia de Seguridad Ciudadana, Violencia Doméstica e Integración Social de los Extranjeros; LEY ORGÁNICA 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal y Ley 27/2003, de 31 de julio, reguladora de la Orden de Protección de las Víctimas de la Violencia Doméstica.

¹⁴⁰ PARTIDO POPULAR, *Programa Electoral del Partido Popular: Elecciones Generales 2000. El compromiso del centro*, Madrid: Partido Popular, pág.: 193.

¹⁴¹ Izquierda Unida nace en 1986, como un movimiento político y social que daba cabida a una gran variedad de organizaciones y partidos políticos de izquierdas que se habían movilizado de forma conjunta bajo la Plataforma Cívica por la salida de España de la OTAN. No fue hasta 1992 que se registró como partido político, resultado de una coalición de partidos de izquierdas, como el Partido Comunista Español (PCE) o Izquierda Republicana (IR). Izquierda Unida aboga por un sistema socialista democrático y un Estado laico, federal y republicano, defendiendo principios feministas, pacifistas, ecologistas, anticapitalistas e internacionalistas, entre otros. Su primer Coordinador General fue, entre 1986 y 1989, Gerardo Iglesias, siendo sucedido por Julio Anguita (1989-2000) quien rechazó los pactos con el PSOE. Tras las elecciones generales de 1990, IU paso a ser el tercer partido más votado. Es de destacar que fue el primer partido en tener un grupo interno LGTB, en 1994, con la creación del área destinada a luchar por las libertades afectivo-sexuales, ALEAS. Las disputas internas sobre las estrategias a seguir propiciaron la retirada de Anguita, que fue sustituido por Francisco Frutos, produciéndose un acercamiento de IU hacia el PSOE. En 2000, Gaspar Llamazares fue elegido nuevo Coordinador General, quien mantuvo la aproximación al PSOE, pero experimentó un distanciamiento con el PCE liderado por Frutos. En 2004 IU experimentó una intensa conflictividad interna y en 2008 recogió los peores resultados electorales de su historia, con sólo dos diputados. A partir de diciembre de 2008 el nuevo coordinador federal ha pasado a ser Cayo Lara, ligado al PCE, su gestión se ha caracterizado por una política anticapitalista, favorable a la pluralidad interna dentro de su partido y ha intentado llevar a cabo un proceso de refundación de la izquierda, aunque ha atravesado diversos conflictos internos que se han agudizado a partir de 2015. Actualmente cuenta con unos 36.000 afiliados y con unos 47.000 simpatizantes. Desde 2014 Alberto

Gobierno para que éste explicara qué medidas había elaborado y/o tenía pensado elaborar al respecto. Por todo ello, el Congreso de los Diputados terminó aprobando la creación de una Subcomisión para articular un acuerdo entre todas las fuerzas con representación parlamentaria, con el fin de formular medidas legislativas que dieran respuesta a este tipo de violencia. Ello dio lugar a ciertas medidas llevadas a cabo durante el Gobierno del Partido Popular que, como se ha dicho, no suponían una auténtica Ley Integral contra la Violencia de Género.

Tras la victoria del Partido socialista en las Elecciones Generales de 2004, el 22 de diciembre de dicho año el Congreso de los Diputados de España aprobó¹⁴², tras algunas modificaciones introducidas en el Senado¹⁴³, la primera Ley Integral contra la Violencia de Género en Europa, la cual:

parte de la existencia de un modelo de relación entre hombres y mujeres que, forjado desde un sistema patriarcal de interacción entre los sexos, debe ser cuestionado para dar paso a otro paradigma de identidad y de relación que se adecue de forma más precisa a nuestro sistema de convivencia democrática y venga a corresponderse con el orden de los Derechos Humanos¹⁴⁴.

Y, por tanto, intentando responder a las demandas feministas y a las recomendaciones de los organismos internacionales¹⁴⁵, pretendía proporcionar una

Garzón Espinosa es el secretario del proceso constituyente de Izquierda y Unida y candidato a la presidencia del Gobierno por Unidad Popular en las Elecciones Generales de 2015.

¹⁴² 325 a favor, ninguno en contra, cero abstenciones

¹⁴³ Algunas de estas modificaciones fueron: La aplicación de la ley a "todas" las víctimas de violencia de género, "con independencia de su origen, religión o circunstancia personal o social", para así evitar la desprotección en la que quedaban las mujeres inmigrantes irregulares; La introducción de una normativa para garantizar el cobro de pensiones a todas las personas que se queden a cargo de niños tras un divorcio, y no sólo a las que sufran violencia de género; La aprobación de una enmienda para eliminaba el requisito de ser mayor de 55 años para acceder a una ayuda económica en el caso de que la mujer víctima de violencia de género tuviera problemas para encontrar trabajo, extendiendo la ayuda a 12 meses si la mujer es discapacitada, 18 si tiene cargas familiares y 24 si reúne los dos requisitos; La denominación del órgano coordinador de todas las políticas contra la violencia de género "Delegación Especial del Gobierno contra la Violencia sobre la Mujer". Esta Delegación, así como el Instituto de la Mujer y/o sus equivalentes en el ámbito autonómico, las asociaciones de defensa de los intereses de la mujer y los titulares de un derecho o interés legítimo, podrán denunciar que una publicidad es vejatoria o discriminatoria de la imagen de la mujer.

¹⁴⁴ GOBIERNO DE ESPAÑA, *Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género. Marco conceptual y ejes de intervención*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006, pág.: 4.

¹⁴⁵ Téngase en cuenta el artículo 5 de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, del 18 de diciembre de 1979; la 85ª sesión plenaria de Naciones Unidas que ratificó la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer, celebrada el 20 de diciembre de 1993; la Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Pekín, en septiembre de 1995; la Resolución de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas de 1997 o la Declaración de 1999 como Año Europeo de Lucha contra la Violencia de Género, entre otras.

respuesta global a la violencia que sufren las mujeres a manos de los hombres, sólo por el hecho de ser mujeres. Para ello estableció medidas de protección integral, con la finalidad de prevenir, sancionar y erradicar esta violencia y prestar asistencia a sus víctimas, poniendo especial énfasis en aspectos institucionales¹⁴⁶, jurídicos¹⁴⁷, educativos¹⁴⁸, publicitarios¹⁴⁹, sociales¹⁵⁰, económicos¹⁵¹, asistenciales, sanitarios y de prevención¹⁵². El fin último era paliar esta manifestación de discriminación y violación de los Derechos Humanos¹⁵³.

¹⁴⁶ Creación de dos órganos administrativos: la Delegación Especial del Gobierno contra la Violencia sobre la Mujer, en el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y el Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer, como un órgano colegiado en el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

¹⁴⁷ Introduce normas de naturaleza penal, mediante las que se pretende incluir, dentro de los tipos agravados de lesiones, uno específico que incremente la sanción penal cuando la lesión se produzca de un hombre hacia una mujer con la que comparte una relación de afectividad. De igual modo, las coacciones y/o amenazas que cometa hacia ella, aún siendo leves, pasan a ser delito. La Ley también contempla la creación de Juzgados de Violencia sobre la Mujer, así como, la creación del Fiscal contra la Violencia sobre la Mujer, encargado de supervisar y coordinar el Ministerio Fiscal en este aspecto, y de que en cada Fiscalía de los Tribunales Superiores de Justicia y de las Audiencias Provinciales se cree una sección específica de violencia sobre la mujer.

¹⁴⁸ Entre las medidas llevadas a cabo en el terreno educativo se incorpora la educación sobre la igualdad entre mujeres y hombres y contra la violencia de género a lo largo de todo el sistema educativo, haciendo especial hincapié en la Educación Secundaria Obligatoria. También incorpora a los Consejos Escolares, un miembro que impulse medidas educativas a favor de la igualdad y contra la violencia sobre la mujer.

¹⁴⁹ La publicidad no deberá dar una imagen estereotipada o discriminatoria de la mujer, sino favorecer la igualdad entre mujeres y hombres.

¹⁵⁰ Se modificará el Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores para justificar las ausencias del puesto de trabajo y favorecer la movilidad geográfica, la suspensión con reserva del puesto de trabajo y la extinción del contrato de las víctimas de violencia de género. También se modificarán los preceptos correspondientes de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, para dar medidas de apoyo a las funcionarias públicas que sufran este tipo de violencia. Incluso, se crearán unas ayudas sociales y un programa de acción específico para, en los casos que se estimen oportunos, ayudar a la inserción profesional de las mujeres víctimas de violencia de género, facilitando su independencia del agresor.

¹⁵¹ Se dotará un Fondo, al que podrán acceder las comunidades autónomas, para coadyuvar a la puesta en marcha de las medidas recogidas en la Ley. Asimismo, se reconoce el derecho a la asistencia jurídica gratuita para las víctimas de violencia de género. También se modifica el Real Decreto Legislativo 1/1994, de 20 de junio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social, para que las víctimas de violencia de género generen derecho a desempleo cuando suspendan voluntariamente su contrato de trabajo.

¹⁵² Se aplicarán protocolos sanitarios específicos para este tipo de violencia que contribuirán a agilizar el procedimiento judicial. Así como, servicios de atención permanente, urgente y con especialización de prestaciones y multidisciplinariedad profesional. Del mismo modo, se creará una Comisión, en el seno del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud, encargada de apoyar técnicamente, coordinar y evaluar las medidas sanitarias establecidas en la Ley.

¹⁵³ LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, *BOE* núm. 313, de 29 de diciembre de 2004, págs.: 42166-42197.

Como afirmó Micaela Navarro Garzón, Consejera de Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía¹⁵⁴

Desde la aprobación de la Ley se han dado pasos fundamentales en la protección de las mujeres víctimas de violencia, se han desarrollado medidas para ofrecer más seguridad, se ha identificado el problema y lo privado se ha hecho público. Hoy la violencia ha pasado a ser un problema de Estado, un problema social de primera magnitud que está siendo combatido con todas las armas de las que dispone un Estado de Derecho¹⁵⁵.

Ahora bien, ¿la Ley está sirviendo para cumplir con el objetivo por el que se creó?

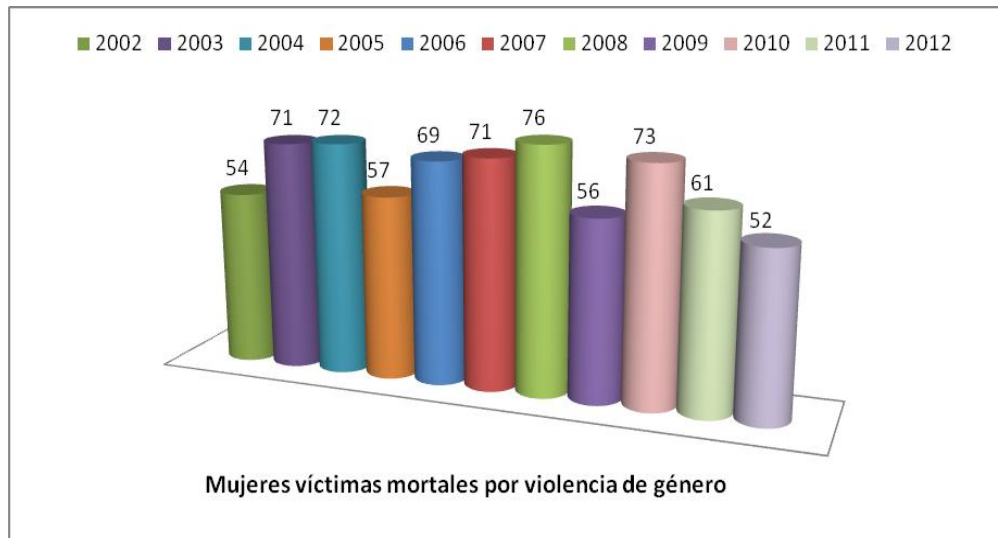
Tal y como reflejan los informes del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e igualdad, se puede confirmar que se ha producido una mayor sensibilización ciudadana y un mayor respaldo de las diversas áreas sociales al respecto, pues se ha conseguido estigmatizar este tipo de violencia, visibilizándola como un problema público y aumentando el número de denuncias y detenciones en este ámbito. Del mismo modo, se ha conseguido prestar una mayor asistencia a las mujeres víctimas de violencia de género. Sin embargo, no se aprecia una disminución paulatina de las víctimas mortales por violencia de género y tampoco se puede afirmar que se haya conseguido prevenir y erradicar este tipo violencia¹⁵⁶.

Fijémonos en la siguiente gráfica

¹⁵⁴ Ocupó el cargo de abril de 2004 a mayo de 2012. También ha sido Secretaria de participación de la Mujer del PSOE (1997-2000) y Secretaria de Igualdad del PSOE (2000-2004)

¹⁵⁵ Micaela NAVARRO GARZÓN, “Las políticas de Igualdad”, en Cruz SÁNCHEZ DE LARA SORZANO, *Mujeres: igualdad y libertad: un homenaje a Enriqueta Chicano*, Pamplona: Thomson Civitas, 2007, págs. 43

¹⁵⁶ Los datos consultado proceden del Instituto de la Mujer, que se basaba en la información facilitada por los medios de comunicación para el periodo de 2003 a 2005. A partir de enero de 2006 los datos proceden de la propia Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, recogiendo la información facilitada por las Delegaciones y Subdelegaciones del Gobierno y, desde su creación y cobertura, en 2007, de las Unidades de Coordinación y Unidades de Violencia contra la Mujer.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos facilitados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.

El número total de víctimas mortales por violencia de género es de 712, entre el 1 de enero de 2002 y el 31 de diciembre de 2012. Se puede apreciar que tras la aprobación de Ley se produce una reducción del número de mujeres muertas por este tipo de violencia, pasando de 72 muertes en 2004 a 57 en 2005. Sin embargo, estas cifras comienzan a elevarse en 2006 y alcanzan la cota más elevada, en estos once años seleccionados, en 2008, con 76 mujeres muertas. En 2009 las cifras experimentan una nueva reducción que dura poco, pues en 2010 se alcanza la segunda mayor cifra de mujeres muertas por violencia de género, con 73 muertes. En 2011 vuelve a bajar el número de mujeres víctimas mortales por violencia de género, siendo 2012 el año en el que menos muertes se han producido desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la violencia de género¹⁵⁷.

María Naredo Molero, abogada e investigadora en temas sobre violencia de género, discriminación y Derechos Humanos¹⁵⁸, afirma que “la reducción sustancial

¹⁵⁷ A estas cifras habría que añadir las muertes de mujeres a manos de hombres distintos al compañero o marido y que no son contabilizadas por las estadísticas oficiales. AMNISTÍA INTERNACIONAL, *¿Qué justicia especializada? A siete años de la Ley Integral contra la Violencia de Género: Obstáculos al acceso y obtención de justicia y protección*, Madrid: Amnistía Internacional, 2012, pág.: 3.

¹⁵⁸ María Naredo Molero es licenciada en Derecho, coordinadora local para la Seguridad Urbana, Agente de Igualdad y especialista en temas de seguridad, género y Derechos Humanos. Ha desarrollado diversas investigaciones, acciones internacionales y seminarios en estos temas,

de los abusos de género requiere tiempo y medios adecuados. Por ello, no conviene valorar la eficacia de la Ley Integral a partir de las cifras sobre la violencia de género, en especial del número de mujeres asesinadas”¹⁵⁹. A continuación sostiene que lo que se debe esperar de la Ley es “un avance sustancial en la investigación del fenómeno y en la publicación de datos”¹⁶⁰.

Desde el principio de la puesta en práctica de la norma, se han venido realizando diversos Seminarios, Congresos y Jornadas que han visibilizado algunos obstáculos y/o contradicciones que presenta la Ley. Incluso se han sugerido algunas propuestas de mejora técnico-jurídica para facilitar que las mujeres puedan acceder y obtener justicia y protección real.

En este sentido, siguiendo las propuestas de María Naredo Molero y de Amnistía Internacional, se ha constatado que es fundamental aplicar el enfoque de Derechos Humanos al desarrollo de la Ley para así eliminar los obstáculos que merman su impacto en la realidad de las mujeres¹⁶¹, pues, por ejemplo, quedaron fuera de la Ley manifestaciones cotidianas de violencia contra las mujeres y las niñas, como son los abusos sexuales en el ámbito familiar, el acoso sexual en el trabajo o la trata de mujeres con fines de explotación sexual o laboral¹⁶².

También se ha comprobado un abultado número de sobreseimientos en los Juzgados de Violencia sobre la Mujer y evidencias de que no se han puesto en práctica algunas de las medidas legales contempladas, bien por la inadecuación de las mismas, bien por una falta de disponibilidad o accesibilidad a los recursos. Del mismo modo, se ha revelado una falta de diligencia en la obligación de proporcionar información a las víctimas sobre sus derechos; asegurar asistencia letrada, inmediata y de calidad; garantizar un trato adecuado, respetuoso y no discriminatorio hacia las

colaborando en la elaboración de herramientas de formación al respecto. Colabora con Amnistía Internacional en la campaña contra la violencia hacia las mujeres y ha coordinado la elaboración de los principales informes de esta organización sobre violencia contra las mujeres en España. Entre sus publicaciones se pueden destacar “Mujeres con hijos en prisión” y “Seguridad urbana y miedo al crimen” y sus colaboraciones en “Mujeres gitanas y sistema penal” y “La dignidad quebrada”.

¹⁵⁹ María NAREDO MOLERO, “¿Son realidad los derechos de las mujeres ante la violencia de género? Evaluación del impacto de la Ley Integral contra la violencia de género a los cuatro años de su aprobación”, en *Crítica*, nº 960 (2009), pág.: 27.

¹⁶⁰ *Íbid*, pág.: 28.

¹⁶¹ *Íbid*, pág.: 28-31; AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Obstinada realidad, derechos pendientes. Tres años de la Ley de medidas de protección integral contra la violencia de género*, Madrid: Amnistía Internacional, 2009 y AMNISTÍA INTERNACIONAL, *¿Qué justicia especializada? A siete años de la Ley Integral contra la Violencia de Género*.

¹⁶² M. NAREDO MOLERO, “¿Son realidad los derechos de las mujeres”, pág.: 27.

denunciantes; impulsar de oficio una instrucción eficaz para el esclarecimiento de los hechos, ya que están siendo las propias mujeres las encargadas de aportar pruebas y de promover actuaciones al respecto. Por último, se está extendiendo cada vez más la práctica de interponer una contradenuncia, por parte de los agresores hacia las víctimas, con la finalidad de llegar a una negociación que termine con la absolución de ambos¹⁶³.

Estos fallos e irregularidades se agravan en los casos de mujeres víctimas de violencia de género inmigrantes. En algunos casos se ha comprobado que al denunciar, y comprobar que son irregulares, se les está expulsando del país, sin previa investigación de los hechos. Lo que incumple con: el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009; el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2007-2010) y el Plan estratégico de ciudadanía e integración (2011-2014)¹⁶⁴.

Todos estos aspectos apuntan a que los principales obstáculos de la Ley Integral contra la Violencia de Género se encuentran en su puesta en práctica, en su aplicación, siendo fundamental evaluar el funcionamiento de los Juzgados de Violencia sobre la Mujer para garantizar que los objetivos de la Ley se cumplen.

Otra de las políticas de igualdad acometida durante el Gobierno socialista fue la legalización del matrimonio entre personas del mismo sexo¹⁶⁵. Los diversos grupos parlamentarios, a excepción del Partido Popular y Unión Democrática de Catalunya, se mostraron partidarios de la reforma del Código Civil que el Gobierno socialista presentó, en forma de proyecto de Ley, para que las personas del mismo sexo pudieran casarse. Por ello, el Congreso de los Diputados aprobó este proyecto de Ley, el 21 de abril de 2005¹⁶⁶.

Sin embargo, este resultado no fue del agrado del Partido Popular que emitió una propuesta de veto ante el Senado junto con Unión Democrática de Catalunya. Tras

¹⁶³ AMNISTÍA INTERNACIONAL, *¿Qué justicia especializada?*

¹⁶⁴ Véase: Pedro GARRIDO RODRÍGUEZ, *Inmigración y diversidad cultural en España. Un análisis histórico desde la perspectiva de los derechos humanos*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2011 [Tesis Doctoral] y AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Más riesgos y menos protección. Mujeres inmigrantes en España frente a la violencia de género*, Madrid: Amnistía Internacional, 2007.

¹⁶⁵ Véase Mildred BRAULIO, *Movilizaciones y discursos sobre familia y matrimonio homosexual y su tratamiento en la prensa. Un bienio crucial en España: 2004-2005*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Colección Vitor, 2015

¹⁶⁶ Con 183 votos a favor, 136 en contra y 3 abstenciones.

la votación de esta propuesta de veto, el Senado no aprobó la reforma del Código Civil¹⁶⁷, devolviendo el texto de la reforma al Congreso de los Diputados que lo aprobó por mayoría absoluta¹⁶⁸, levantando el veto del Senado y dando lugar a la Ley Orgánica 13/2005, de 1 de julio, por la que se modificó el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio.

Tal y como recoge la Ley,

La convivencia como pareja entre personas del mismo sexo basada en la afectividad ha sido objeto de reconocimiento y aceptación social creciente, y ha superado arraigados prejuicios y estigmatizaciones. Se admite hoy sin dificultad que esta convivencia en pareja es un medio a través del cual se desarrolla la personalidad de un amplio número de personas, convivencia mediante la cual se prestan entre sí apoyo emocional y económico, sin más trascendencia que la que tiene lugar en una estricta relación privada, dada su, hasta ahora, falta de reconocimiento formal por el Derecho. Esta percepción no sólo se produce en la sociedad española, sino también en ámbitos más amplios, como se refleja en la Resolución del Parlamento Europeo, de 8 de febrero de 1994¹⁶⁹.

De esta forma, España fue el cuarto país del mundo en aprobar el matrimonio entre homosexuales, tras Países Bajos (2001), Bélgica (2003) y Canadá (2005). En los últimos años se han sumado Sudáfrica, Noruega, Suecia, Portugal, Islandia, Argentina, Dinamarca, Nueva Zelanda, Uruguay y Francia. Otros países, como Alemania, Irlanda, Israel, la República Checa, Colombia o Reino Unido, permiten uniones civiles de personas del mismo sexo, aunque no los denominan matrimonio.

El propósito de esta Ley era que las personas del mismo sexo pudieran casarse teniendo iguales derechos y deberes que los matrimonio heterosexuales, por ejemplo: a efectos tributarios, en aspectos relativos a la separación o el divorcio, para tener derecho de residencia, para poder adoptar¹⁷⁰, etc. Por tanto, entre las modificaciones que introdujo la Ley estaba el añadir un segundo párrafo al artículo 44 del Código Civil: “El matrimonio tendrán los mismos requisitos y efectos cuando ambos contrayentes sean del mismo o de diferente sexo”. También se modificaron las

¹⁶⁷ La votación en el Senado fue de 131 votos a favor del veto y de 119 en contra.

¹⁶⁸ 187 votaron para levantar el veto del Senado, 147 en contra de hacerlo y 4 se abstuvieron. Es significativo indicar que Celia Villalobos Talero, diputada por Málaga del PP desde 1989, alcaldesa de Málaga entre 1995 y 2000, Ministra de Sanidad y Consumo de 2000 a 2002 durante el Gobierno del Partido Popular de José María Aznar y Vicepresidenta del Congreso de los Diputados desde 2011, rompió la disciplina de voto impuesta por el Partido Popular y votó para levantar el veto del Senado.

¹⁶⁹ LEY ORGÁNICA 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio, *BOE* núm. 157 de 02 de julio de 2005, pág.: 23632.

¹⁷⁰ Antes de esta Ley, ya era legal que las parejas homosexuales pudieran adoptar en el País Vasco (2005), Asturias (2002), Aragón (2004), Navarra (2000) y Cataluña (2005)

palabras “marido y mujer” por “cónyuges” y “padre y madre” por “progenitores”¹⁷¹ y, además, el 7 de noviembre de 2006, el Gobierno modificó la Ley de Reproducción Asistida para que, en los casos de matrimonio entre mujeres, la madre no biológica pudiera reconocer a los niños nacidos de su pareja.

El Partido Popular, en su intento de continuar desmontando esta Ley, presentó un recurso de inconstitucionalidad ante el Tribunal Constitución¹⁷², en septiembre de 2005, alegando que la Ley citada desnaturalizaba la institución del matrimonio y, al permitir que las parejas homosexuales pudieran adoptar, atentaba contra el interés del menor¹⁷³. El Tribunal Constitucional se pronunció al respecto, en noviembre de 2012, y avaló la legalidad del matrimonio entre personas del mismo sexo y el hecho de que pudieran adoptar¹⁷⁴, emitiendo 8 votos a favor, 3 en contra y una abstención.

Si se tienen en cuenta las cifras del Instituto Nacional de Estadística (INE), desde la aprobación de esta política hasta diciembre de 2012, más de 25.000 parejas del mismo sexo contrajeron matrimonio¹⁷⁵ y, según un estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), de 2004, un 66% de los españoles se mostró partidario de que los homosexuales tuvieran derecho a casarse y un 48% indicó que estaba de acuerdo o muy de acuerdo en que pudieran adoptar, frente a un 44% que se posicionó en desacuerdo¹⁷⁶.

Más recientemente, el estudio “Pulso de España 2010”, de la Fundación Ortega-Marañón¹⁷⁷ y Metroscopia¹⁷⁸, reveló que un 56% de los ciudadanos se

¹⁷¹ LEY ORGÁNICA 13/2005, de 1 de julio, *BOE* núm. 157 de 2 de julio 2005, pág.: 23633

¹⁷² Recurso 6864-2005, interpuesto por don Ignacio Astarloa Huarte-Mendicoa, Comisionado al efecto por otros setenta y un Diputados del Grupo Popular del Congreso

¹⁷³ Para estos Diputados la ley es contraria a la Constitución porque vulnera su artículo 32, así como los artículos 10.2, 14, 39, 53.1, 9 y 167.

¹⁷⁴ TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (Pleno) Sentencia 198/2012, de 6 de noviembre de 2012. *BOE* núm. 286 de 28 de noviembre de 2012.

¹⁷⁵ 1.269 en 2005, 4.313 en 2006, 3.193 en 2007, 3.194 en 2008, 3.082 en 2009, 3.193 en 2010, 3.540 en 2011 y 3.834 en 2012. Consultar: INE, *Movimiento natural de la población* <<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/e301&file=inebase&L=0>> [consultado: 30 julio 2013]

¹⁷⁶ CIS: *La opinión en los barómetros de 2004: Nuestra tolerancia*, 2568 (2004) <http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Boletines/36/BDO_36_Tolerancia.html> [consultado: 14 junio 2013]

¹⁷⁷ Es una institución privada dedicada a difundir la cultura, la educación y la investigación, especialmente en Humanidades y Ciencias Sociales, realizando diversas actividades como: cursos de postgrado, enseñanza universitaria para estudiantes extranjeros, investigación aplicada, seminarios y congresos, conferencias, publicaciones, exposiciones, asistencia técnica a organismos públicos y privados y a organizaciones multilaterales. Es fruto de la fusión realizada, el 9 de julio de 2010, entre la Fundación José Ortega y Gasset y la Fundación Gregorio Marañón. Su actual presidente es José

mostraba a favor de que las uniones entre personas del mismo sexo se denominaran matrimonio y de que pudieran adoptar, apreciándose diferencias muy significativas en función de la ideología y la edad. Por ejemplo, un 25 % de los que se declararon católicos practicantes aceptó el matrimonio entre personas del mismo sexo, un 52% apoyó la unión legal de parejas homosexuales, pero sin que se denominara matrimonio y un 32% se mostró conforme a que pudieran adoptar. Entre los votantes del Partido Popular, un 51% estaba en desacuerdo con el término matrimonio. En lo que respecta a los menores de 34 años, éstos apoyaron mayoritariamente el matrimonio entre personas del mismo sexo, pero entre los mayores de 55 años sólo lo apoyó un 36%¹⁷⁹.

En el caso concreto de la juventud, un estudio realizado por el CIS, en 2010, “Actitudes de la juventud ante la diversidad sexual”, reflejó que 8 de cada 10 jóvenes, entre 15 y 19 años, aceptaba la homosexualidad, el matrimonio entre personas del mismo sexo y las operaciones de reasignación sexual en personas adultas. El estudio también evidenció que persisten comportamientos homófobos entre la juventud, ya que, por ejemplo, más de un 77% de los jóvenes afirmó haber escuchado insultos homofóbicos¹⁸⁰.

Otra de las medidas, en políticas de igualdad, que el Gobierno de Zapatero llevo a cabo fue el proceso de regulación de inmigrantes, entre el 7 de febrero y el 7 de mayo de 2005. La intención era disminuir la economía sumergida y mejorar la igualdad de oportunidades y la calidad de vida de los inmigrantes. Esta medida estaba recogida el Reglamento de Extranjería aprobado por el Real

Varela Ortega, nieto de José Ortega y Gasset. El Vicepresidente es Gregorio Marañón y Bertrán de Lis y su director general es Alfredo Pérez de Armiñán y de la Serna. La institución es un importante punto de reunión y debate privado, acogiendo a destacados representantes políticos, económicos, académicos y empresariales de todo el mundo. Lo que le ha permitido abrir un amplio proceso de expansión internacional y consolidar una amplísima red de relaciones dentro y fuera de España. En España tiene sedes en Madrid y Toledo.

¹⁷⁸ Es un instituto privado de investigación de la opinión pública en España, fundado en 2004, en Madrid. Está presidido por José Juan Toharia. Los trabajos realizados por el Instituto se centran, principalmente, en sondeos políticos y preelectorales, barómetros de clima social, estudios de cultura política, análisis de confianza institucional, barómetros de imagen corporativa, estudios de Sociología del Derecho y la Justicia, Barómetros de clima empresarial y barómetros de imagen ciudadana sobre la vida económica y empresarial. Desde 2008 colaboran con el diario El País, realizando barómetros de clima social, estudios preelectorales y sondeos flash sobre cuestiones coyunturales.

¹⁷⁹ José Juan TOHARIA, (coord.), *Pulso de España 2010. Un informe sociológico*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2011, Págs.: 169-171.

¹⁸⁰ CIS, *Actitudes de la juventud ante la diversidad sexual*. Estudio nº 2854, (2010) <http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2840_2859/2854/Es2854.pdf> [consultado: 19 mayo 2012]

Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre¹⁸¹. Dicho Decreto ejecutaba la Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social¹⁸², modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre.

Este proceso de regulación fue llevado a cabo por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, dirigido por Jesús Caldera¹⁸³. Los requisitos que se fijaron para poder beneficiarse de este proceso fueron: estar empadronado antes del 8 de agosto de 2004 y tener una oferta de trabajo por seis meses como mínimo. Esto permitió que 577.923 inmigrantes regularizaran su situación¹⁸⁴.

Sin embargo esta regulación, y el citado Reglamento, fueron duramente criticados por el Partido Popular al considerar que suponía un “efecto llamada” que generaría graves problemas para España.

Lo cierto es que este intento de los socialistas de legalizar la situación de los inmigrantes como medio para favorecer la integración, la interculturalidad y reducir

¹⁸¹ Este Reglamento sustituyó al Reglamento adoptado por Real Decreto 864/2001, de 20 de julio, y el 30 de junio de 2011 este Reglamento fue sustituido por el Reglamento aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril. Nuevamente, el Reglamento de Extranjería ha sido modificado por el Real Decreto 844/2013, de 31 de octubre, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril

¹⁸² La Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social, conocida como “Ley de Extranjería”, fue aprobada por todos los grupos parlamentarios, salvo el Partido Popular que gobernaba en minoría. Esta Ley, a pesar de mantener un cierto carácter restrictivo, como denunciaron algunas ONGs, supuso un significativo cambio en política migratoria al reconocer importantes derechos a los inmigrantes, incluidos los inmigrantes en condiciones de ilegalidad, como el derecho a la salud y a la educación. Además introdujo importantes políticas de integración. Posteriormente esta Ley ha sido modificada por las Leyes Orgánicas 8/2000, 14/2003 y 2/2009.

¹⁸³ Fue Ministro de Trabajo y Asuntos Sociales desde el 18 de abril de 2004 hasta el 12 de abril de 2008, bajo el Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero y muy vinculado a su línea ideología “Nueva Vía”. Desde 1982 ha sido diputado, ocupando el cargo de Secretario General del grupo socialista en el Congreso de los Diputados desde 1993 hasta 1998 y el de Portavoz desde 2000 hasta 2004. Desde 2008 es Secretario del área de Ideas y del Programa del Partido Socialista y Vicepresidente Ejecutivo del Instituto de pensamiento político “Fundación Ideas para el Progreso”. Instituto que trabaja en torno a las ideas y propuestas del Partido socialista y que integra al resto de fundaciones del Partido: Instituto Pablo Iglesias, Instituto Ramón Rubial, Instituto Jaime Vera y el Consejo Progreso Global. Durante su etapa en el Ministerio, aparte de regularizar a más de medio millón de inmigrantes, pactar una reforma laboral, una reforma de la Seguridad Social, el estatuto del trabajador autónomo y un programa para reducir la siniestralidad laboral, contribuyó al despegue de la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia y la Ley para la Igualdad Efectiva de mujeres y hombres.

¹⁸⁴ P. GARRIDO RODRÍGUEZ, *Inmigración y diversidad cultural en España*, pág.: 251.

la inmigración irregular no consiguió los resultados esperados, ya que el número de inmigrantes en situación irregular continuó aumentando¹⁸⁵.

Además, como muy bien explica el especialista en migración y Derechos Humanos, Pedro Garrido Rodríguez¹⁸⁶, a partir de la crisis económica de 2008 se constató un cambio de orientación en el discurso normativo y en las políticas públicas emprendidas, por el propio Gobierno de Zapatero, en materia de inmigración y de diversidad cultural. Algo que puede comprobarse claramente con el apoyo que el Gobierno socialista mostró hacia la Directiva de la Unión Europea, de 2008¹⁸⁷, para que los nacionales de terceros países en situación irregular abandonasen el territorio de la Unión Europea¹⁸⁸. Este viraje en la política socialista también puede comprobarse al hacer un análisis comparativo del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2007-2010)¹⁸⁹ y la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social¹⁹⁰. Lo que a la vez coincide con la salida de Jesús Caldera del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la entrada de Celestino Corbacho¹⁹¹ como Ministro de Trabajo e Inmigración. Todo

¹⁸⁵ Xavier RIUS SANT, *El libro de la inmigración en España*, Córdoba: Ed. Almuzara, 2007.

¹⁸⁶ P. GARRIDO RODRÍGUEZ, *Inmigración y diversidad cultural en España*, págs.: 174-175.

¹⁸⁷ De 2007 a 2009 el Presidente del Parlamento Europeo era el político alemán, muy cercano a la Canciller alemana Angela Merkel, Hans-Gert Pöttering, miembro del Partido Popular Europeo por la Unión Demócrata Cristiana de Alemania. En lo que respecta al Presidente de turno del Consejo de la Unión Europea, éste era, de julio a diciembre de 2008, el político conservador y Presidente de la República Francesa (2007-2012), Nicolás Sarkozy. Mientras que Hans-Gert Pöttering manifestó una actitud más favorable al diálogo intercultural, Nicolas Sarkozy siempre defendió la aplicación de políticas restrictivas sobre inmigración.

¹⁸⁸ PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Directiva 2008/115/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 relativa a normas y procedimientos comunes en los Estados miembros para el retorno de los nacionales de terceros países en situación irregular*. DOUE L 348/98, de 24 de diciembre de 2008.

¹⁸⁹ Este Plan contó con la colaboración y el respaldo de diversas ONGs, asociaciones de inmigrantes, sindicatos, administraciones, tanto del ámbito local, como autonómico, como nacional, y de especialistas en materia migratoria. Véase: MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, *Plan estratégico de Ciudadanía e Integración (2007-2010)*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007.

¹⁹⁰ Esta Ley fue duramente criticada por más de sesenta asociaciones de inmigrantes y ONGs, así como por la gran mayoría de Partidos políticos con representación en las Cortes Generales durante su debate parlamentario. Véase: LEY ORGÁNICA 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *BOE* núm. 299, de 12 de diciembre de 2009.

¹⁹¹ Fue Ministro de Trabajo e Inmigración entre 2008 y 2010, durante la mayor parte de la segunda legislatura del Partido socialista de Zapatero. Anteriormente había sido Alcalde de Hospitalet de Llobregat (1994-2008) y Presidente de la Diputación provincial de Barcelona (2004-2008) y, desde 2010, es Diputado del Parlamento de Cataluña. Habría que añadir que también es Secretario de

ello en un contexto de política europea cercana a posturas conservadoras y liberales de crisis económica.

Se puede afirmar que el Gobierno pasó de medidas favorables con la integración y la interculturalidad que, incluso se dejaron ver en el terreno educativo¹⁹², a medidas “más pragmáticas y con una menor sensibilidad hacia el colectivo inmigrante”¹⁹³. Incluso se denunciaron, como hizo Amnistía Internacional, las graves carencias en materia de Derechos Humanos que presentaba la Ley Orgánica de Reforma de la Legislación de Extranjería de 2009¹⁹⁴.

Este cambio de discurso, legislación y políticas públicas sobre inmigración, que llevo a cabo el Gobierno socialista, se hizo aún más visible con la aprobación, siendo Ministro de Trabajo e Inmigración Valeriano Gómez¹⁹⁵, del Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. Este Decreto puso “el control de los flujos migratorios por encima de la integración de los inmigrantes”¹⁹⁶.

Ahora bien, de lo que no cabe ninguna duda es que España es uno de los principales países receptores de emigrantes, lo que favorece la creación de una sociedad multicultural donde personas de distintas nacionalidades, y con un bagaje

Política Local y Territorial del Partido de los socialistas de Cataluña y miembro de su Comisión Ejecutiva y del Comité Federal del Partido socialista. Las tensiones entre el Partido socialista de Madrid y el Partido Socialista Catalán (integrado en el Govern d'Entesa: Partido de los Socialistas de Cataluña, Esquerra Republicana de Cataluña e Iniciativa por Cataluña Verdes-Izquierda Unida), durante su etapa como Ministro, le causaron un fuerte desgaste político. Lo mismo que la crisis económica.

¹⁹² Por ejemplo, el Plan estratégico de Ciudadanía e integración (2007-2010) recogía la importancia de desarrollar una educación en valores que fomentara un marco de convivencia común e inclusivo para favorecer la cohesión social y garantizar un mínimo común ético que tuviera por base los Derechos Humanos y así frenar el aumento de actitudes racistas y xenófobas entre la juventud. Lo que venía a reforzar la necesidad y la relevancia de Educación para la Ciudadanía en el currículum educativo. MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, *Plan estratégico de Ciudadanía e Integración (2007-2010)*, págs.: 216-230.

¹⁹³ P. GARRIDO RODRÍGUEZ, *Inmigración y diversidad cultural en España*, pág. 526.

¹⁹⁴ AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Análisis y recomendaciones al proyecto de Ley Orgánica de Reforma de la Legislación de Extranjería*, Madrid: Amnistía Internacional, 2009.

¹⁹⁵ Ministro de Trabajo e Inmigración del Gobierno socialista, entre el 21 de octubre de 2010 y el 22 de diciembre de 2011. Actualmente, y desde diciembre de 2011, es Diputado en las Cortes Generales. También es el portavoz del Grupo socialista en la comisión de Economía del Congreso. Entre 2004 y 2006 fue Secretario General de empleo. Y es de destacar su vinculación con la organización sindical Unión General de Trabajadores (UGT), ya que, aparte de ser miembro, trabajó como economista en el Gabinete Técnico de la Comisión Ejecutiva Confederal de UGT. Del mismo modo es relevante subrayar su oposición y participación en la huelga contra la Reforma Laboral de 2010.

¹⁹⁶ P. GARRIDO RODRÍGUEZ, *Inmigración y diversidad cultural en España*, pág. 200.

cultural diferente, comparten un mismo espacio y, para evitar tensiones y enfrentamientos culturales, se hace necesario trabajar en una interacción mutua que permita avanzar hacia una sociedad intercultural, siendo fundamental desarrollar políticas de integración en todos los ámbitos, incluidos los educativos.

Una política de igualdad muy aplaudida por la sociedad española fue la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia, la cual se presentó como el “cuarto pilar del Estado de Bienestar” y fue impulsada por el Ministro de Trabajo y Asuntos Sociales, Jesús Caldera. El Congreso de los Diputados la aprobó, el 30 de noviembre de 2006, con el apoyo de todas las fuerzas parlamentarias menos Convergencia y Unión (CiU), Eusko Alkartasuna (EA) y el Partido Nacionalista Vasco (PNV). Estos grupos políticos la rechazaron por considerar que invadía competencias exclusivas de las comunidades autónomas en materia de servicios sociales. En lo que respecta al Partido Popular, éste ha venido manifestado, en todo momento, un “apoyo crítico”¹⁹⁷ a esta Ley.

Según la propia Ley: “El reto no es otro que atender las necesidades de aquellas personas que, por encontrarse en situación de especial vulnerabilidad, requieren apoyos para desarrollar las actividades esenciales de la vida diaria, alcanzando una mayor autonomía personal y poder ejercer plenamente sus derechos de ciudadanía”¹⁹⁸

Para lograrlo este objetivo se contempló desplegar, a partir del 1 de enero de 2007, un Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, por medio del cual garantizar los servicios y prestaciones oportunas para atender a las personas en situación de dependencia y a sus familias¹⁹⁹.

El punto más atrayente de la Ley fue su pretendida universalidad, así como el que estos servicios y prestaciones pasaran a ser un “derecho” para quienes fueran

¹⁹⁷ Debe mencionarse que el Partido Popular se abstuvo en siete artículos del Proyecto y criticó que se eliminase el término “nacional”, cediendo a las presiones de los partidos nacionalistas, a la hora de referirse al Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia.

¹⁹⁸ LEY 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. *BOE* 299, de 15 de diciembre de 2006, pág.: 44142.

¹⁹⁹ Por ejemplo: teleasistencia, ayuda a domicilio, centros de día, residencias, ayudas económicas para contratar servicios privados o, incluso, que el cuidador familiar recibiera un sueldo y fuera dado de alta en la Seguridad Social. Ahora bien, no se garantizó la existencia de servicios dirigidos específicamente a las personas que cuidan.

valorados en alguno de los grados y niveles de dependencia establecidos²⁰⁰. Grados que quedaron recogidos de la siguiente manera: Grado I, Dependencia moderada²⁰¹; Grado II, Dependencia severa²⁰² y Grado III, Gran dependencia²⁰³:

Se puede decir que la Ley supuso una financiación de las necesidades de las personas dependientes y contribuyó a la construcción de un Sistema de atención a la dependencia, mejorando la igualdad de oportunidades y la calidad de vida de las personas en situación de dependencia y de las personas que les cuidan. Además permitió el reconocimiento social y económico, así como visibilizar y dignificar, la labor del 83,6% de mujeres²⁰⁴ que se ocupan de las personas dependientes²⁰⁵.

Sin embargo, y aún siendo vital este reconocimiento de la labor de la persona que cuida, si analizamos esta Ley desde la perspectiva de género nos encontramos que los que parecen grandes logros esconden graves deficiencias de carácter práctico que dañan la equidad de género.

Partiendo de la realidad de que las personas encargadas de cuidar a las personas en situación de dependencia son en su mayoría mujeres, se comprueba que con las medidas recogidas en la Ley, sobre todo en lo que concierne al cuidado informal, no se contribuye a cambiar los roles de género ni a eliminar la desigualdad sexual del trabajo. En su lugar se aplican tenues medidas que lo que hacen es hacer

²⁰⁰ Gustavo GARCÍA HERRERO y José Manuel RAMÍREZ NAVARRO, *Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia: Análisis y comentarios*, Zaragoza: Certeza, 2008, pág.: 48.

²⁰¹ Cuando la persona necesita ayuda para realizar varias actividades básicas de la vida diaria, al menos una vez al día o tiene necesidades de apoyo intermitente o limitado para su autonomía personal. *BOE* 299, de 15 de diciembre de 2006, pág.: 44149

²⁰² Cuando la persona necesita ayuda para realizar varias actividades básicas de la vida diaria dos o tres veces al día, pero no quiere el apoyo permanente de un cuidador o tiene necesidades de apoyo extenso para su autonomía personal. *Íbid.*

²⁰³ Cuando la persona necesita ayuda para realizar varias actividades básicas de la vida diaria varias veces al día y, por su pérdida total de autonomía física, mental, intelectual o sensorial, necesita el apoyo indispensable y continuo de otra persona o tiene necesidades de apoyo generalizado para su autonomía personal. *Íbid.*

²⁰⁴ Madres, hijas, esposas, hermanas, nueras... que durante tantos años han pensado que por ser mujeres su condición natural estaba predispuesta al cuidado de sus seres más cercanos sin tener que esperar nada a cambio. Mujeres que han abandonado en muchas ocasiones sus necesidades para mejorar las de los demás, dañando su calidad de vida y siendo olvidadas y marginadas al igual que las personas a su cargo.

²⁰⁵ Véase: IMSERSO, *Cuidado a las personas mayores en los hogares españoles: el entorno familiar*, Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales, 2005, pág.: 17

más llevadera esta desigualdad²⁰⁶. Por ejemplo, el pago de un salario a la “mujer”, ama de casa-cuidadora, refuerza su confinamiento al ámbito privado del cuidado²⁰⁷. Además, no debe obviarse que este salario está fijado por debajo del salario mínimo interprofesional²⁰⁸.

Lo justo y necesario sería, como opinan diversas especialistas, sacar estos cuidados, o la mayoría de ellos, del ámbito privado del “cuidado informal” y que éstos quedaran garantizados por medio de un sistema, público y gratuito, de atención a las personas en situación de dependencia. Ello ayudaría a mejorar las relaciones intrafamiliares, muchas veces debilitadas a causa del desgaste físico y psíquico de la persona cuidadora, y ayudaría a romper con los roles de género que ligan, en la mayoría de los casos, la tarea y la obligación moral del cuidado a las mujeres²⁰⁹.

Por último, ha de mencionarse que tras varios años de aplicación de la Ley se pudo apreciar que no se crearon infraestructuras necesarias, ya que a las comunidades autónomas les fue más barato dar un salario que crear dichas infraestructuras. Del mismo modo se apreció una falta de coordinación entre los Servicios Sociales locales y las autonomías; una implantación desigual de la Ley según la comunidad autónoma; una lenta implantación de los servicios y prestaciones acordados y la eliminación del carácter retroactivo que había sido fijado por la Ley. Ahora bien, tras la victoria del Partido Popular, en noviembre de 2011, se ha observado una cierta derogación encubierta de esta Ley que trata de ser justificada por el contexto de crisis económica.

Los objetivos de las políticas de igualdad del Gobierno Zapatero llegaron a la educación por medio de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Especialmente por medio de la implantación en el currículum educativo de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”²¹⁰.

²⁰⁶ María del Carmen MARTÍN CANO Y Susana RUIZ SEISDEDOS, “Ley de Dependencia: una mirada con perspectiva de género”, *Documentos de Trabajo Social: Revista de trabajo y acción social* 48, (2010), pág. 94

²⁰⁷ *Ibid*, pág. 93

²⁰⁸ Esta prestación económica estaba fijada entre los 400 y 530 euros, cuando, según datos del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, el salario mínimo interprofesional fue, entre 2006 y 2012, de 540,90 a 641,40 euros.

²⁰⁹ M. C. MARTÍN CANO Y S. RUIZ SEISDEDOS, “Ley de Dependencia”, pág. 95. Véase también: Antonio ÁLVAREZ MONTERO, *La Ley de Dependencia en términos de igualdad. La hora de las cuidadoras*, Jaén: Universidad de Jaén, 2009

²¹⁰ Para una información más detallada véase apartado “4.3. Políticas educativas cívico-democráticas, laicas y con perspectiva de género en el sistema educativo español (2004-2011)” del presente trabajo.

No obstante, fue la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres la que supuso un antes y un después en políticas de igualdad. La Ley fue aprobada en el Congreso de los Diputados el 15 de marzo de 2007, contando con el voto a favor de todos los grupos parlamentarios, menos con los del Partido Popular que se abstuvo²¹¹. Es de destacar que contó con una gran acogida por parte de la mayoría de los parlamentarios, así como por las representantes de diversas asociaciones feministas que siguieron el debate desde el Hemiciclo.

La finalidad de ésta Ley consistía en extender la igualdad, entendida como un Derecho Universal vinculado al ejercicio de la ciudadanía, a todos los ámbitos de la vida, eliminando la discriminación del 51% de la población²¹², las mujeres, y convirtiendo la conciliación y la paridad en objetivos prioritarios a alcanzar. Para lograrlo se apoyó en los artículos 9.2 y 14 de la Constitución española, pues busca hacer efectivos los principios de igualdad de trato y de eliminación de toda discriminación contra la mujer, decidiendo extender la actuación de los poderes públicos tanto en el sector público como en el privado. Se entendía que, aunque estos principios están recogidos en la Constitución española, no llegaban a ser visibles en los ámbitos de toma de decisiones, ni se apreciaban a efectos de retribución económica o contratación estable de la mujer, observando cómo, en la mayoría de los casos, las mujeres seguían relegadas al ámbito privado del cuidado y de la vida familiar.

Para superar esta realidad la Ley introdujo acciones transversales en todos los órdenes del ámbito político, jurídico y social, esperando poder romper con la atribución de roles en función del sexo y conseguir alcanzar, así, una sociedad más democrática.

Algunas de las disposiciones introducidas suponían la elaboración de informes de impacto de género²¹³ e informes sobre la efectividad del principio de igualdad²¹⁴;

²¹¹ 192 votos a favor y 119 abstenciones.

²¹² Según datos del Instituto Nacional de Estadística, en 2007, el 50,57% de la población española eran mujeres y el 49,42% eran hombres. INE, *Revisión del Padrón municipal 2007. Población por edad (año a año) y sexo*

<<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245%2Fp04%2F%2Fa2007>> [Consultado: 1 agosto 2013]

²¹³ Los proyectos de disposiciones de carácter general y los planes de especial relevancia económica, social, cultural y artística que se sometan a la aprobación del Consejo de Ministros deberán incorporar

la creación de una Comisión Interministerial de Igualdad entre mujeres y hombres y de Unidades de Igualdad en cada Ministerio²¹⁵; la elaboración, por parte del Gobierno, de un Plan estratégico de Igualdad de Oportunidades²¹⁶ y la implantación, por parte de las Administraciones Públicas, del uso y promoción de un lenguaje no sexista²¹⁷. Además, se desarrollaron medidas que iban desde el empleo y la formación laboral, pasando por la educación, la paridad y la presencia equilibrada de hombres y mujeres en puestos decisorios y de poder, hasta el reparto de las cargas familiares y la conciliación familiar y laboral. Ejemplos son: el derecho a un permiso de paternidad²¹⁸, el derecho a adaptar la jornada de trabajo para conciliar la vida personal y familiar con la laboral²¹⁹, el “cheque bebé”²²⁰ o la paridad en las listas electorales y en los Consejos de Administración²²¹. En el terreno educativo se resaltó la importancia de introducir, entre los contenidos, valores y fines de la educación y de las políticas educativas, la igualdad entre mujeres y hombres²²².

El Partido Popular, disconforme con esta Ley, como se ha dicho, en junio de 2007 la recurrió ante el Tribunal Constitucional en lo referido a la paridad exigida a la hora de elaborar las listas de candidatura. Argumentaban que se vulneraba la libertad de los partidos políticos a la hora de confeccionar sus listas electorales y que al dar representatividad a las mujeres habría que dársela también a otros colectivos,

un informe sobre su impacto por razón de género. LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para La Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres. *BOE* núm. 71 de 23 de marzo de 2007, pág.: 12616.

²¹⁴ El Gobierno elaborará un Informe Periódico sobre el conjunto de sus actuaciones en relación con la efectividad del principio de igualdad entre mujeres y hombres. De este Informe se dará cuenta a las Cortes Generales. *Íbid.*, págs.:12615 y 12616

²¹⁵ *Íbid.*, págs.:12623 y 12624

²¹⁶ El Gobierno, en las materias que sean de la competencia del Estado, aprobará periódicamente un Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades, que incluirá medidas para alcanzar el objetivo de igualdad entre mujeres y hombres y eliminar la discriminación por razón de sexo. *Íbid.*, págs.12615

²¹⁷ *Íbid.*, pág.: 12615

²¹⁸ Este permiso es autónomo del de la madre. Concede 13 días que se suman a los dos fijados en el anterior permiso, en el caso de nacimiento, adopción o acogimiento. Estos 15 días se pueden ampliar a un mes en el plazo de seis años. Coloca a España a la cabeza de los países europeos en implantación de medidas de conciliación familiar y laboral. *Íbid.*, pág.: 12630

²¹⁹ La duración y la distribución de la jornada de trabajo se podrá organizar para dicha conciliación en función de lo establecido por la negociación colectiva. *Íbid.*, pág.: 12619

²²⁰ Es una ayuda de 2500 € que el Gobierno da a las madres que desde el 1 de julio de 2007 hayan tenido o adoptado un hijo. Ésta prestación quedó plasmada en la Ley 35/2007, de 15 de noviembre, y estuvo vigente hasta el 31 de diciembre 2010.

²²¹ Deberán confeccionarse las listas electorales y los consejos administrativos siendo, al menos, con un 40% de sus representantes mujeres. *Íbid.*, pág.: 12612 y 12613

²²² Artículo 23 “La educación para la igualdad de mujeres y hombres” y artículo 24 “Integración del principio de igualdad en la política de educación”, *Íbid.*, pág.: 12616.

lo que promovería el corporativismo de regímenes antidemocráticos. Sin embargo, en enero de 2008, el Tribunal Constitucional desestimó el recurso en base a los artículos 14, 9.2 y 23.2 de la Constitución española²²³ y afirmó que “la búsqueda de la igualdad formal y material entre mujeres y hombres constituye una piedra angular del Derecho Internacional de los Derechos Humanos”²²⁴.

Además, según Amparo Novo Vázquez²²⁵

la aprobación en 2007 de la Ley de Igualdad ha favorecido el incremento de la presencia de mujeres en puestos de toma de decisión en el Gobierno del Estado y en más de la mitad de los gabinetes autonómicos. Es verdad que en algunos casos no se han seguido las recomendaciones normativas en lo referente a paridad (especialmente en algunas autonomías gobernadas por el PP o en comunidades gobernadas por una coalición de partidos), pero en general el aumento de presencia femenina en los niveles de máxima responsabilidad es muy sensible²²⁶.

Ahora bien, aunque se puede concluir que se aprecia una leve mejora en lo que ha paridad se refiere, los datos no son tan positivos en lo que respecta a conciliación y a igualdad real. Como sostiene María Pazos Morán²²⁷, las políticas públicas siguieron propiciando incentivos económicos para que se mantuviera el modelo de familia tradicional, no ofreciéndose condiciones materiales reales para hacer efectiva la igualdad entre mujeres y hombres²²⁸.

Para estimular la aplicación de estas leyes de igualdad, sobre todo en relación a la mujer, durante la segunda legislatura del Gobierno de José Luis Rodríguez

²²³ Todos los miembros del Tribunal, a excepción de Jorge Rodríguez-Zapata Pérez, avalaron la constitucionalidad de la Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres.

²²⁴ TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (Pleno) Sentencia núm. 12/2008 de 29 de enero de 2008, *BOE* núm. 52 Suplemento de 29 de febrero de 2008, pág.: 15.

²²⁵ Doctora en Ciencia Política y de la Administración por la Universidad de Santiago. Actualmente es profesora Contratada Doctora en la Universidad de Oviedo y participa como investigadora en los Grupos de Investigación: Democracia y autonomías (DASP), Comunicación y Política en el nuevo espacio público (CONEP) y Sociología de la alimentación. Sus líneas de trabajo giran en torno a la Sociología y la Comunicación políticas.

²²⁶ Amparo NOVO VÁZQUEZ, “Balance y consecuencias de la Ley de Igualdad de Oportunidades en España”, *Actas del X Congreso de La Asociación Española de Ciencia Política y de la Administración (AECPA) –GT 2.4-*, Murcia, 2011, págs. 23- 24 <<http://www.aecpa.es/congresos/10/ponencias/417/>> [Consultado: 22 noviembre 2013]

²²⁷ Licenciada en Matemáticas y Máster en Estadística por la Universidad de Harvard. Ha trabajado en diversos organismos de la Administración pública española, el Bureau de Estadísticas Laborales de Estados Unidos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Estocolmo, Islandia y Harvard. Su experiencia en el análisis de políticas económicas necesarias para avanzar en la igualdad de género le ha llevado a coordinar, desde 2004, la línea de investigación “Fiscalidad y Género”, en el Instituto de Estudios Fiscales de España.

²²⁸ María PAZOS MORÁN, *Desiguales por Ley. Las políticas públicas contra la igualdad de género*, Madrid: Los libros de la Catarata, 2013.

Zapatero se creó el Ministerio de Igualdad (abril 2008). Su cometido era fundamentalmente favorecer el desarrollo de la Ley para la de Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres y la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. El Ministerio también se encargó de coordinar los programas sociales del Instituto de la Mujer y del Instituto de la Juventud.

Bibiana Aído²²⁹ fue la responsable de dirigir el Ministerio de igualdad. Se debe indicar que Aído fue la ministra más joven de la historia de la democracia española. Por lo que la opinión pública llegó a cuestionar su capacidad de dirección y liderazgo, así como la necesidad de un Ministerio de Igualdad en tiempos de crisis económica.

La creación de éste Ministerio y el nombramiento de su ministra fue una muestra de la aplicación, dentro del propio Gobierno, de las políticas de igualdad. Como también lo fueron el nombramiento de Carme Chacón como Ministra de Defensa -la primera mujer que ejerció este cargo y, además, estando embarazada-; el nombramiento de M^a Teresa Fernández de la Vega como Vicepresidenta Primera del Gobierno -la primera mujer en la historia de España- y la formación de un equipo de Gobierno con una mayoría de mujeres ministras²³⁰.

Durante esta legislatura se aprobó, impulsada por la Ministra Bibiana Aído y cumpliendo con el programa electoral, la Ley Orgánica 2/2010 de Salud Sexual y Reproductiva y de Interrupción Voluntaria del Embarazo, basada en un sistema de plazos que despenalizó la práctica del aborto durante las primeras 14 semanas de

²²⁹ Desde muy joven mostró inquietudes políticas, afiliándose al Partido Socialista Obrero Español. Fue Secretaria de Igualdad de la Comisión Ejecutiva Provincial del PSOE en Cádiz y Ministra de Igualdad de abril de 2008 a octubre de 2010, momento en que el Ministerio pasó a integrarse en el Ministerio de Sanidad, política social e igualdad y Aído asumió la Secretaría de Estado de Igualdad, hasta julio de 2011, año que pasó a ser asesora de ONU Mujeres.

²³⁰ 9 mujeres (Elena Salgado, Vicepresidenta 2^a del Gobierno y Ministra de Economía y Hacienda; Elena Espinosa, Ministra de Medio Ambiente, Medio Rural y Marino; M^a Ángeles González, Ministra de Cultura; Trinidad Jiménez, Ministra de Sanidad y Política social; Beatriz Corredor, Ministra de Vivienda; Cristina Garmendia, Ministra de Ciencia e Innovación; Carme Chacón, Ministra de Defensa, Bibiana Aído, Ministra de Igualdad y M^a Teresa Fernández, Vicepresidenta 1^a del Gobierno, Ministra de la Presidencia y Portavoz del Gobierno) y 8 hombres (Manuel Chávez, Vicepresidente 3^o del Gobierno y Ministro de Política territorial; Miguel Ángel Moratinos, Ministro de Asuntos exteriores y cooperación; Francisco Caamaño, Ministro de Justicia; Alfredo Pérez Rubalcaba, Ministro de Interior; José Blanco, Ministro de Fomento; Ángel Gabilondo, Ministro de Educación; Celestino Corbacho, Ministro de Trabajo e Inmigración y Miguel Sebastián, Ministro de Industria, Turismo y Comercio).

embarazo²³¹. De esta forma, el aborto pasó a estar castigado sólo si se realizaba fuera de los supuestos establecidos o si se hacía sin contar con los informes preceptivos o en un centro no autorizado, no existiendo pena de prisión para la mujer²³².

La Ley también permitía a las jóvenes de entre 16 y 17 años abortar sin necesitar la autorización de sus representantes legales (padre, madre o tutor). Sin embargo, debido a la oleada de críticas recibidas por la mayoría de los representantes políticos, incluidos algunos miembros del PSOE, se pactó una enmienda que introdujo que al menos uno de los representantes legales tenía que ser informado, salvo en los casos en los que la joven alegará que eso supondría un grave conflicto, como violencia intrafamiliar, amenazas, coacciones, malos tratos, o existiera una situación de desarraigo o desamparo²³³.

La Ley reguló que los abortos se practicasen en los centros de la red sanitaria pública y en los que estuvieran vinculados a la misma²³⁴, siendo garantizados como una prestación pública y gratuita en todo el territorio nacional y evitando, así, que se llevaran a cabo de forma ilegal o en el extranjero²³⁵. Además, se fijó que, en el plazo de un año desde la entrada en vigor de la Ley, el Sistema Nacional de Salud financiara, total o parcialmente, los anticonceptivos de última generación²³⁶.

La Ley también incorporó la formación en salud sexual y reproductiva al sistema educativo²³⁷, incluyendo en los programas de estudios de medicina y ciencias

²³¹ Título II, artículos 13 y 14. Por su parte, el artículo 15 señalaba la posibilidad de aumentar, hasta la semana 22, la interrupción del embarazo si se registraban casos de graves riesgos para la vida o la salud de la madre o el feto. Después de la semana 22 sólo se podía interrumpirse el embarazo si se detectaban anomalías en el feto incompatibles con la vida o se detectaban en el feto enfermedades extremadamente graves e incurables. LEY ORGÁNICA 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. *BOE* núm. 55, de 4 de marzo de 2010, págs.: 21008 y 21009.

²³² Art. 145 1. El que produzca el aborto de una mujer, con su consentimiento, fuera de los casos permitidos por la ley será castigado con la pena de prisión de uno a tres años e inhabilitación especial para ejercer cualquier profesión sanitaria, o para prestar servicios de toda índole en clínicas, establecimientos o consultorios ginecológicos, públicos o privados, por tiempo de uno a seis años. El juez podrá imponer la pena en su mitad superior cuando los actos descritos en este apartado se realicen fuera de un centro o establecimiento público o privado acreditado. 2. La mujer que produjere su aborto o consintiere que otra persona se lo cause, fuera de los casos permitidos por la ley, será castigada con la pena de multa de seis a veinticuatro meses. *Íbid*, pág.: 21013

²³³ Art. 13. *Íbid*, pág.: 21008

²³⁴ Art. 19 *Íbid*, pág.: 21011

²³⁵ Art. 18 y 19 *Íbid*, págs.: 21010 y 21011.

²³⁶ Art. 23. Disposición adicional tercera. Acceso a métodos anticonceptivos. *Íbid*, pág.: 21013.

²³⁷ Art. 9 y 10 *Íbid*, págs.: 21007 y 21008.

de la salud la formación e investigación en la práctica clínica de la interrupción voluntaria del embarazo²³⁸.

Por otra parte, la Ley especificó que los profesionales sanitarios directamente vinculados con la práctica del aborto podían ejercer su derecho a la objeción de conciencia. Para ello debían presentar, de forma individual, un escrito debidamente justificado²³⁹.

Se puede afirmar que el objetivo último de la Ley era garantizar los derechos fundamentales de las mujeres en el ámbito de la salud sexual y reproductiva. Así como, regular las condiciones de la interrupción voluntaria del embarazo y establecer las correspondientes obligaciones de los poderes públicos al respecto. De esta manera se buscaba equiparar a España con el resto de países europeos, los cuales, en su gran mayoría, permiten a las mujeres abortar durante el primer trimestre del embarazo sin tener que esgrimir ningún motivo²⁴⁰.

Para la creación de esta Ley se contó con el asesoramiento de dos órganos creados específicamente para ello: el Comité de Expertos del Ministerio de Igualdad²⁴¹ y la Subcomisión del Congreso sobre la aplicación de la legislación sobre la interrupción voluntaria del embarazo²⁴².

²³⁸ Art. 8 *Íbid*, pág.: 21007

²³⁹ Art. 19.2. *Íbid*, pág.: 21011

²⁴⁰ Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Francia, Grecia, Eslovaquia, Hungría, Letonia, Lituania y la República Checa. En Rumanía se permite hasta las 14 primeras semanas. En Italia 90 días. En Estonia 11 semanas. En Portugal 10 semanas. Suecia hasta las 18 semanas y Holanda lo permite hasta las 24 semanas.

²⁴¹ Formado por: José Luis G. Cussac, Catedrático de Derecho Penal de la Universidad Jaume I de Castellón; Elena Arnedo, Ginecóloga y Pionera de la Asociación Española de Planificación Familiar; Javier M. Salmeán, Jefe de Obstetricia y Ginecología del Hospital Severo Ochoa de Leganés, en Madrid; María Durán Febrer, Jurista especializada en violencia de género y ex Vicepresidenta de la Asociación Europea de Mujeres Juristas; José María Bedoya, Catedrático de Ginecología de la Universidad de Sevilla; Consuelo Catalá, Fundadora de la Plataforma por los Derechos del Nacimiento y Presidenta la asociación de clínicas de abortos; Francisco Donat, Ginecólogo y catedrático de Enfermería Materno Infantil y Patricia Lorenzo, Catedrática de Derecho Penal de la Universidad de Málaga. Este Comité de Expertos fue configurado por el Ministerio de Igualdad y presentado públicamente por Bibiana Aído en septiembre de 2008. Su trabajo consistió en elaborar un informe sobre la situación del aborto en España y una propuesta para una nueva regulación. Estos documentos fueron presentados en marzo de 2009, con la intención de ayudar al Ministerio de Igualdad a redactar la Ley sobre salud sexual y reproductiva y de Interrupción Voluntaria del Embarazo.

²⁴² Esta Subcomisión se constituyó por iniciativa del Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana-Izquierda Unida-Iniciativa per Catalunya Verds y Grupo Parlamentario socialista, en octubre de 2008. Estaba compuesta por tres representantes de cada uno de los grupos parlamentarios con más de cien diputados en la Cámara; un representante de cada uno de los grupos restantes y por la Presidenta de la Comisión, Carmen Calvo Poyato, diputada socialista en el Parlamento de Andalucía y en las Cortes

La Ley fue aprobada, en el Congreso de los Diputados, el 17 de diciembre de 2009, con 184 votos a favor²⁴³, 158 votos en contra²⁴⁴ y una abstención²⁴⁵. El 24 de febrero de 2010 fue aprobada en el Senado por 132 votos a favor²⁴⁶, 126 en contra²⁴⁷ y una abstención²⁴⁸, rechazándose los tres vetos que habían presentado el Partido Popular, Unión del Pueblo Navarro y un Senador de Convergència i Unió y tumbándose las 88 enmiendas parciales de los diferentes grupos parlamentarios.

Antes de la entrada en vigor de la Ley, que se fijó para el 5 de julio de 2010²⁴⁹, el Partido Popular presentó, el 1 de junio de 2010, un recurso de inconstitucionalidad ante el Tribunal Constitucional²⁵⁰, al igual que hizo el Gobierno de Navarra el 31 de mayo de 2010²⁵¹.

Generales, así como Vicepresidenta del Congreso de los Diputados, Consejera de Cultura de la Junta de Andalucía y, entre 2004-2007, Ministra de Cultura. El cometido de la Subcomisión fue elaborar un estudio y unas conclusiones, que fueron aprobadas en febrero de 2009, sobre la aplicación de la legislación en materia de Interrupción Voluntaria del Embarazo que ayudaran al Ministerio de Igualdad a elaborar el correspondiente Proyecto de Ley.

²⁴³ Partido Socialista Obrero Español (PSOE), Partido Nacionalista Vasco (PNV), Esquerra Republicana de Catalunya (ERC), Bloque Nacionalista Galego (BNG), Izquierda Unida (IU), Iniciativa per Catalunya Verds (ICV) y NaBai y dos de los diez diputados de Convergència i Unió (CiU)

²⁴⁴ El Partido Popular (PP) fue el único partido que se opuso a la aprobación de la nueva ley. Aunque también se opusieron algunos miembros de otros partidos como Coalición Canaria, Unión del Pueblo Navarro, Unión Progreso y Democracia y siete diputados Convergència i unió. El diputado del Partido Popular, José Madero, votó, por error, a favor de la norma.

²⁴⁵ La diputada de Convergència, Inmaculada Riera, fue la única abstención

²⁴⁶ Partido Socialista Obrero Español, Entesa pel Progrés de Catalunya (Partit dels Socialistes de Catalunya, Esquerra Republicana de Catalunya e Iniciativa Per Catalunya Verds), Partido Nacionalista Vasco, Bloque Nacionalista Galego, tres miembros de Convergència i Unió, dos independientes, uno de PSM-Entesa Nacionalista y uno de Coalición Canaria.

²⁴⁷ Partido Popular (PP), Unión del Pueblo Navarro (UPN), Partido Aragonés (PAR), tres parlamentarios de Convergència i Unió (CiU) y un representante de Coalición Canaria (CC)

²⁴⁸ De Convergència i Unió (CiU)

²⁴⁹ Fecha en la que se cumplían 25 años de la Ley Orgánica 9/1985 de Despenalización del aborto, basada en un sistema de supuestos.

²⁵⁰ Afecta a ocho preceptos, incluyendo el aborto libre hasta la semana 14, lo que según esta formación política es contrario al derecho a la vida. Se trata de los artículos 5.1; 8 a y b; 12; 13.4; 14; 15 a, b y c; 17.2 y 5 y 19.2 párrafo primero y la disposición final segunda. Antes de que el Tribunal Constitucional decidiera sobre este recurso, el Ministro de Justicia del Gobierno del Partido Popular, Alberto Ruiz Gallardón, anunció en su primera comparecencia parlamentaria, en enero de 2012, su intención de reformar la Ley del Aborto. Sin embargo, en septiembre de 2014, dimitió tras la marcha atrás del ejecutivo del Gobierno de Mariano Rajoy de retirar el proyecto de Ley del aborto. Proyecto de Ley que, finalmente, fue aprobado por el Congreso, el 16 de julio de 2015, modificando que las menores de 18 años sólo puedan abortar si cuentan con el consentimiento de los padres o tutores y contando con la negativa de la oposición y de, incluso, algunos diputados del Partido Popular.

²⁵¹ El promovido por el Gobierno de Navarra incluye el artículo 14 en relación con el 17; el artículo 19.2 y el párrafo segundo de la disposición final quinta.

Por su parte, las asociaciones feministas, como las integradas en la Federación de Organizaciones Feministas del Estado Español²⁵², se mostraron favorables a la Ley y entusiasmadas con las referencias a la salud sexual y a la defensa del derecho de la mujer a poder, por fin, decidir libremente sobre su maternidad, rompiendo con la inseguridad jurídica.

Ahora bien, al centrar la atención en los estudios realizados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), se puede comprobar cómo, en 1981, un 57% de la población española se mostraba partidaria de despenalizar el aborto²⁵³ y, en 1985, cuando se aprobó la Ley Orgánica 9/1985 que despenalizaba el aborto inducido en tres supuestos²⁵⁴, lo aprobaba un 65% de la población²⁵⁵.

En noviembre de 2009, según la encuesta de opinión realizada conjuntamente por Belden Belden Russonello & Stewart²⁵⁶ y Catholics for Choice²⁵⁷, el 62 % de la población española consideraba que el aborto debería ser legal durante el primer trimestre de embarazo si la mujer y/o el médico lo decidía así; frente a un 28% de la población española que consideraba que no debería ser legal y un 10% que no sabía o

²⁵² La Confederación de Organizaciones Feministas del Estado Español (La Coordinadora Feminista), fue creada por Lidia Falcón O' Neill, en 1978, para unir, coordinar, difundir e intercambiar las ideas de los distintos grupos feministas. La intención era conseguir que las reivindicaciones feministas pasaran al primer plano de la agenda política y social. A lo largo de estos años ha realizado numerosas campañas por el derecho al aborto libre y gratuito, el divorcio, la libertad sexual, contra la violencia machista. También ha elaborado proyectos de ley sobre el divorcio y el aborto y ha organizado diversas Jornadas Feministas sobre temas concretos, como el aborto, la sexualidad, la violencia machista o el lesbianismo, y sobre otros temas más generales.

²⁵³ CIS, *Las clases medias*, 1.281 (1981)

<http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=273> [consultado: 9 febrero 2012]

²⁵⁴ Los tres supuestos eran: por riesgo grave para la salud física o psíquica de la embarazada (se podía interrumpir el embarazo en cualquier momento); por violación (se podía interrumpir el embarazo en las 12 primeras semanas) y por malformaciones del feto (podía interrumpir el embarazo en las 22 primeras semanas).

²⁵⁵ CIS, *Barómetro abril*, núm. 1.456 (1985)

<http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=446> [consultado: 9 febrero 2012]

²⁵⁶ Es una Sociedad creada en 1982, en Washington. Realiza encuestas y estudios a petición de diversos clientes como, por ejemplo, organizaciones no lucrativas, campañas políticas, medios de comunicación, etc. Principalmente su intención es centrarse en cuestiones de cambio social y utilizar los resultados de la investigación para permitir a sus clientes poder crear el cambio. Actualmente los socios principales son Nancy Belden y John Russonello.

²⁵⁷ Es una organización fundada, en 1973, por las católicas Joan Harriman, Patricia Fogarty McQuillan y Meta Mulcahy, con el objetivo de promover el acceso al aborto en el contexto de la tradición católica. Su sede está en Washington. Durante 25 años estuvo dirigida por Frances Kissling y actualmente lo está por Jon O'Brien. Trabaja con otras organizaciones de América Latina y tiene presencia en el Parlamento Europeo y en la Organización de Naciones Unidas, participando en numerosas conferencias y foros. Su relación con la jerarquía de la Iglesia Católica es bastante tensa.

no contestó. De ese 62%, un 65% eran hombres y un 59% mujeres, siendo la franja de edad de los 18 a los 29 años donde se registró el porcentaje más alto al respecto, con un 77%, mientras que la menor fue a partir de los 65 años, con un 38%. Esta encuesta de opinión también reflejó que un 68% de la población española estaba en desacuerdo con la oposición de los Obispos al aborto²⁵⁸.

Más recientemente, en febrero de 2012, una investigación de Metroscopia mostró que un 75% de la población española era partidaria de que la mujer tuviera pleno derecho a decidir libremente sobre si seguir o no con su embarazo, frente a un 17 % que consideraba el aborto un delito y un 8% que no sabía o no contestó²⁵⁹.

Resumiendo, se puede afirmar que, independientemente de la ideología de la entidad que realice los sondeos y encuestas de opinión sobre el aborto, la gran mayoría de la población española se muestra partidaria de su despenalización durante el primer trimestre de embarazo si la mujer así lo decide.

Las políticas de igualdad llevadas a cabo por el Gobierno socialista situaron a España entre los once primeros países del mundo en materia de igualdad²⁶⁰, según el Índice de Potenciación de Género (IPG)²⁶¹.

Además, estas políticas fueron valoradas a nivel internacional como un paso acertado para esbozar nuevas relaciones sociales basadas en la igualdad. Por ejemplo, Margot Wallström²⁶², que fue Vicepresidenta de la Comisión Europea entre 2004 y

²⁵⁸ Se realizaron 1001 entrevistas a españoles y españolas, a partir de 18 años de edad, entre el 10 y el 13 de noviembre de 2009. Para más información véase: BELDEN RUSSONELLO & STEWART, *La opinión de los españoles y españolas sobre el aborto. Análisis de una encuesta nacional realizada en España*, Washington, D.C.: Belden Russonello & Stewart, 2009 <http://www.catholicsforchoice.org/documents/LaopiniondeEspañolesyEspañolassobrelaborto.pdf>

²⁵⁹ Susana ARBAS, “A vueltas con la Ley del aborto”, *elpais.com*, 22 de febrero de 2012 <<http://blogs.elpais.com/metroscopia/2012/02/a-vueltas-con-la-regularizacion-del-aborto.html>> [consultado: 8 junio 2012]

²⁶⁰ PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO, *Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras: Movilidad y desarrollo humanos*, Madrid: Mundi-Prensa, 2009, págs.: 200-204.

²⁶¹ Es un indicador social, elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), para medir el nivel de oportunidades de las mujeres. Los indicadores que analiza para ello son la participación política y el poder de decisión de mujeres y hombres, así como su participación económica y el control que ejercen sobre los recursos económicos.

²⁶² Wallström fue Ministra de Protección de los Consumidores, Mujeres y Juventud (1988-1991) y Ministra de Cultura (1994-1996) durante el Gobierno Socialdemócrata sueco. En 1999, bajo el ejecutivo del social-cristiano Romano Prodi, fue Comisaria de Medio Ambiente de la Comisión Europea y en 2004, bajo la Presidencia del conservador-reformista José Manuel Durao Barroso, asumió el cargo de Vicepresidenta de la Comisión y Comisaria de Relaciones Institucionales y Estrategia de la Comunicación. Ha sido nombrada Doctora Honoris Causa por las Universidades de Chalmers (Suecia, 2001), Mälardalen (Suecia, 2004) y Lowell (Massachusetts –EEUU-, 2005).

2010, subrayó que “la paridad en el Gobierno, la protección del derecho al aborto, al matrimonio homosexual o a la propia integridad física, en el caso de las mujeres maltratadas, han sido ejemplo de cómo se pueden romper estereotipos desde los poderes públicos y proteger mejor a los ciudadanos”²⁶³. De igual forma, Maribel Montaña Requena²⁶⁴ observó que las políticas de igualdad del Gobierno de Zapatero era una referencia para Europa, siendo defendidas por algunas diputadas de países nórdicos en el Parlamento Europeo²⁶⁵. Más recientemente, el 14 de octubre de 2014, las instituciones ONU Mujeres, World Future Council y la Unión Interparlamentaria premiaron la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género por entender que se encuentra entre las mejores leyes y políticas del mundo que persigan poner fin a la violencia ejercida contra las mujeres y las niñas²⁶⁶.

Sin embargo éstas políticas no fueron recibidas con similar entusiasmo por determinados sectores de la sociedad española.

Ya se han visto las críticas del Partido Popular, pero también son muy significativas las reacciones de determinados sectores religiosos y sociales que llegaron a considerar estas políticas como una “conspiración laicista” del Gobierno de Zapatero.

La Santa Sede²⁶⁷, máxima representante de la Iglesia católica, mostró su absoluto rechazo ante la Ley que regula el matrimonio entre personas del mismo

²⁶³ D. BASTEIRO, “El gobierno exporta a Europa su política de igualdad”, *publico.es*, 27 de diciembre de 2009 <<http://www.publico.es/espana/281104/el-gobierno-exporta-a-europa-su-politica-de-igualdad>> [Consultado: 14 octubre 2013]

²⁶⁴ Fue Secretaria Federal de Igualdad del Partido Socialista Obrero Español entre 2004-2008 y de 2008 a 2012 ocupó el cargo de Vicepresidenta del Comité Mediterráneo –Norte y Sur- de la Internacional Socialista de Mujeres. Anteriormente desempeñó diferentes cargos en el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) como: Portavoz y Concejala del Grupo Municipal del Ayuntamiento de Carmona (1995-1999), miembro del Comité Director del PSOE de Andalucía (1998-2001), Secretaria General del PSOE de Carmona (2000-2004), Vocal de la Ejecutiva Provincial del PSOE de Sevilla (2000-2004), Asesora Cultural del Presidente de la Diputación de Sevilla (1995-1999) y Delegada Provincial de la Consejería de Cultura de Sevilla (1999-2004)

²⁶⁵ PSOE EUROPA, “M. Montaña: La política de igualdad del Gobierno de Zapatero es una referencia para Europa”, *PSOE Europa*, 3 de diciembre de 2007 <<http://www.psoe.es/europa/news/166787/page/maribel-montano-la-politica-igualdad-del-gobierno-zapatero-una-referencia-para-europa.html>> [Consultado: 17 de marzo de 2009]

²⁶⁶ EUROPA PRESS, “La Ley Integral contra la Violencia de Género, premiada por ONU Mujeres, World Future Council y Unión Interparlamentaria”, *europapress.es*, 14 de octubre de 2014 <<http://www.europapress.es/epsocial/politica-social/noticia-ley-integral-contra-violencia-genero-premiada-onu-mujeres-world-future-council-union-interpalamentaria-20141014190927.html>> [consultado: 2 diciembre 2014]

²⁶⁷ Expresión con la que se alude a la posición del Papa como cabeza Suprema de la Iglesia Católica. Es por tanto, la institución que dirige la Iglesia y que tiene personalidad jurídica propia, como sujeto

sexo, considerando ésta Ley un atentado contra la familia y un menosprecio al término matrimonio²⁶⁸. Por ello, la Conferencia Episcopal Española llamó a la objeción de conciencia de los funcionarios que tuvieran que tramitar los matrimonios entre homosexuales²⁶⁹ y apoyó, al igual que hizo el Partido Popular, la manifestación contra la Ley que regula el matrimonio entre homosexuales, convocada por el Foro Español de la Familia, bajo el lema “La familia Sí importa”²⁷⁰.

La Manifestación tuvo lugar en Madrid, el 18 de junio de 2005, y evidenció, como sostiene el teólogo Juan José Tamayo, que se trató de un “pronunciamiento con un claro trasfondo político en el que la jerarquía católica española se posiciona del lado del Partido Popular”²⁷¹.

Este apoyo de la jerarquía eclesiástica española a la manifestación fue criticado y cuestionado por diversos colectivos cristianos²⁷². La Junta Directiva de la

de Derecho Internacional. Aunque a veces Santa Sede y Vaticano se usan como sinónimos, es la Santa Sede, y no el Estado del Vaticano, la que mantiene relaciones diplomáticas con los demás países. El Vaticano es quien da el soporte temporal y soberano, el sustrato territorial, para la actividad de la Santa Sede.

²⁶⁸ Véase, por ejemplo: JUAN PABLO II, “Discurso del Santo Padre Juan Pablo II al séptimo grupo de obispos de Estados Unidos en visita ‘Ad limina’”, *vatican.va*, 4 de junio de 2004 <http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/2004/june/documents/hf_jp-ii_spe_20040604_bishops-usa_sp.html> [consultado: 4 de mayo de 2013]; CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, “Consideraciones acerca de los proyectos de reconocimiento legal de las uniones entre personas homosexuales”, *vatican.va*, 3 de junio de 2003 <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20030731_homosexual-unions_sp.html> [Consultado: 4 de mayo de 2013] o BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a los participantes en la Asamblea plenaria del Consejo Pontificio para la familia”, *vatican.va*, 13 de mayo de 2006 <http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2006/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20060513_pc-family_sp.html> [Consultado: 4 mayo 2013]

²⁶⁹ CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Nota acerca de la objeción de conciencia ante una ley radicalmente injusta que corrompe la institución del matrimonio”, *conferenciaepiscopal.es*, 5 de mayo de 2005 <http://www.conferenciaepiscopal.nom.es/archivodoc/jsp/system/win_main.jsp> [Consulta: 4 de mayo de 2013]

²⁷⁰ A la manifestación acudieron, entre otros, el Cardenal-Arzbispo de Madrid, Antonio María Rouco Varela; el Vicepresidente de la Conferencia Episcopal, Antonio Cañizares; el Portavoz del Episcopado, Juan Antonio Martínez Camino y los Obispos de Granada, Burgos, Tarazona, Teruel, Huesca, Mondoñedo, Castellón y Alcalá. También es de destacar la presencia del fundador del Movimiento Catecomunal, Kiko Argüello, así como la presencia de diversos representantes del Partido Popular, como: el Secretario General (2004-2008) Ángel Acebes; el portavoz Parlamentario (2004-2008) Eduardo Zaplana; la Secretaria Ejecutiva de Política Social (2004-2008) Ana María Pastor Julián; el Secretario de Política Económica (2004-2008) Miguel Arias Cañete o la Concejala de Servicios a la Ciudadanía del Ayuntamiento de Madrid (2003-2007) Ana Botella.

²⁷¹ Juan José TAMAYO ACOSTA, “Sexualidad, homosexualidad y cristianismo”, *Transatlántica de educación*, 6 (2009), Pág.: 13.

²⁷² Por ejemplo, COHESIÓN - Gays cristianos; Cristian@s de GYLDA (La Rioja); Cristian@s de BOLOBOLO (Toledo); Grupo Cristiano de LAMBDA (Comunidad Valenciana)

Asociación de Teólogos y Teólogas Juan XXIII²⁷³, presidida por Julio Lois Fernández²⁷⁴, declaró que esta actitud de la cúpula eclesial ahondaba “la división entre católicos con visiones religiosas y políticas diferentes”²⁷⁵. Y el Obispo auxiliar de Barcelona, Joan Carrera²⁷⁶, indicó que este apoyo le parecía “lo más anti-cristiano que puede hacerse, en el sentido de que corta la posibilidad de que media España se mire con paz espiritual o con curiosidad intelectual el cristianismo, porque ya queda marcado como una línea política”²⁷⁷. Igualmente, la revista católica “Reinado Social”²⁷⁸, en junio de 2005, alertó del posicionamiento político que asumía la Conferencia Episcopal Española²⁷⁹.

²⁷³ Esta Asociación nace a principios de la década de los 80, cuando algunos teólogos y teólogas empiezan a percibir una cierta involución y alejamiento de la Iglesia Católica del espíritu del Concilio Vaticano II, iniciado por Juan XXIII. Desde sus inicios la Asociación está vinculada a la Teología de la Liberación, buscando, entre otros aspectos, activar el Concilio Vaticano II, defender el pluralismo político y religioso en la sociedad y en la Iglesia, alentar la libertad teológica y el acceso de las mujeres al sacerdocio. Su impulsor fue el teólogo Casiano Floristán, quien fue su Presidente de 1980 a 1988. Miembros destacados de esta Asociación han sido y son: José María Díez-Alegría Gutiérrez, Enrique Miret Magdalena, Margarita María Pintos de Cea-Naharro, Juan Antonio Estrada o Juan José Tamayo, su actual Secretario General. La Asociación cuenta con el apoyo y la gestión de más de 50 Asociaciones y Editoriales como: Asociación de Teólogos Laicos, Católicas por el Derecho a Decidir, Comunidades Cristianas Populares, Iglesia Viva, Redes Cristianas, Mujeres y Teología, Juventud Obrera Cristiana, Editorial Trotta, Editorial Verbo Divino o Editorial Nueva Utopía.

²⁷⁴ Sacerdote católico. Fue uno de los mayores defensores de la Teología de la Liberación en España y del Concilio Vaticano II. Entre 2005 y 2009 fue el Presidente de la Asociación de teólogos y teólogas Juan XXIII. Murió en 2011.

²⁷⁵ ASOCIACIÓN DE TEÓLOGOS Y TEÓLOGAS JUAN XXIII,” ¿A la calle? Nota de la Junta Directiva de la Asociación de teólogos y teólogas Juan XXIII”, *Eclesalia*, 16 de junio de 2005 <<https://eclesalia.wordpress.com/2005/06/16/%C2%BFa-la-calle-2/>> [Consultado: 1 agosto 2013]

²⁷⁶ Joan Carrera Planas (1930-2008) fue ordenado sacerdote en 1954 y nombrado obispo auxiliar de Barcelona y Obispo titular de Algeciras, en 1991, por Juan Pablo II. De talante progresista y contrario a la dictadura franquista, en la década de los 60 cedió la parroquia donde se encontraba destinado para que el líder sindicalista de Comisiones Obreras, Marcelino Camacho, diera un mitin. En 1966 fundó el Grupo Cristino de defensa de los Derechos Humanos y estuvo vinculado a Juventud Obrera Cristiana y a Acción Católica Obrera. En 1974 participó en el nacimiento de Convergencia Democrática de Catalunya y militó en Unió Democrática de Catalunya.

²⁷⁷ EUROPA PRESS, “La Iglesia, contra el matrimonio gay porque <<es un desafío único en la historia de la humanidad>>”, *elpais.com*, 16 de junio de 2005 <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2005/06/16/actualidad/1118872803_850215.html> [9 abril 2012]

²⁷⁸ Esta revista se fundó en mayo de 1918 por la Congregación de los Sagrados Corazones. La vida y obra del sacerdote católico belga, Damián de Molokai “apóstol de los leprosos”, inspiran la línea editorial de la revista, defendiendo los valores evangélicos de justicia, paz y solidaridad y estando orientada, preferentemente a la familia. En noviembre de 2005 la revista se refundó en “21rs”, de publicación mensual y con más de 30.000 suscriptores. Su actual director es el sacerdote Isaac García Guerrero, su Subdirector es Carlos Barahona y su Redactora Jefa M^a. Ángeles López Romero.

²⁷⁹ Ver J. J. TAMAYO ACOSTA, “Sexualidad, homosexualidad y cristianismo”, pág.: 13-14.

El Foro Español de la Familia, en un nuevo intento de prohibir el matrimonio entre personas del mismo sexo y de que pudieran adoptar, presentó, el 27 de febrero de 2007, una iniciativa legislativa popular firmada por casi un millón y medio de personas, pero ésta fue rechazada por el Congreso de los Diputados²⁸⁰.

La Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo también fue motivo de crítica por parte de la Iglesia católica y los grupos católicos pro vida y pro familia²⁸¹ que, como última medida, reivindicaban el derecho a la objeción de conciencia de los médicos, de los agentes sanitarios y de los farmacéuticos²⁸². Los principales motivos que alegaron fueron que la Ley vulneraba la patria potestad y la libertad de conciencia y era contraria a los principios constitucionales al violar el derecho a la vida del no nacido²⁸³. Además, apelaban a la sentencia del Tribunal Constitucional, de 1985, que reconocía al *nasciturus* (no nacido) como un bien jurídico constitucionalmente protegido²⁸⁴.

Estos grupos convocaron dos manifestaciones denominadas “Marcha por la Vida”. Ambas tuvieron lugar en Madrid, la primera fue el 29 de marzo de 2009, bajo

²⁸⁰ La iniciativa recibió 136 votos a favor, 173 votos en contra y una abstención de Pedro Azpiazu, del Partido Nacionalista Vasco. Véase, por ejemplo: Emilio DE BENITO, “El Congreso rechaza la iniciativa para prohibir el matrimonio homosexual”, *elpais.com*, 28 de febrero de 2007 <http://elpais.com/diario/2007/02/28/sociedad/1172617205_850215.html> [consultado: 2 mayo 2012]

²⁸¹ Como Derecho a Vivir (DAV), HazteOir, Médicos por la Vida, Grupo Provida Madrid, la Asociación de Víctimas del Aborto, Médicos por la Vida, Profesionales por la Ética, Asociación Católica de Propagandistas, Plataforma Cívica en Defensa y Promoción de la Familia, Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) o el Foro Español de la Familia, entre otros.

²⁸² CONSEJO PONTIFICIO PARA LA FAMILIA, “Relación del Cardenal Ennio Antonelli Presidente del Consejo Pontificio para la Familia ‘La familia es un bien social’”, *vatican.va*, 22 de abril de 2010

<http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_20100422_antonelli-avila_sp.html> [Consultado: 4 de mayo de 2013] y COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, Declaración sobre el Anteproyecto de ‘Ley del aborto’: atentar contra la vida de los que van a nacer, convertido en ‘derecho’”, *conferenciaepiscopal.es*, 17 de junio de 2009 <http://www.conferenciaepiscopal.nom.es/archivodoc/jsp/system/win_main.jsp> [Consultado: 4 de mayo de 2013]

²⁸³ CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Ante la entrada en vigor de la nueva Ley del aborto”, *conferenciaepiscopal.es*, 5 de julio de 2010

<http://www.conferenciaepiscopal.nom.es/archivodoc/jsp/system/win_main.jsp> [Consultado: 4 de mayo de 2013] y FORO ESPAÑOL DE LA FAMILIA, “Benigno Blanco: España apuesta por promover el aborto desde el Gobierno y con el dinero de todos”, *forofamilia.org*, 28 de junio de 2010 <<http://www.forofamilia.org/notas-de-prensa/benigno-blanco-espaa-apuesta-por-promover-el-aborto-desde-el-gobierno-y-con-el-dinero-de-todos/>> [consultado: 6 junio 2013]

²⁸⁴ TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (Pleno) Sentencia 53/1985, de 11 de abril de 1985. *BOE* núm.119, Suplemento de 18 de mayo de 1985, págs.: 10-25

el lema “No existe el derecho a matar. Existe el derecho a vivir”, y la segunda fue el 17 de octubre de 2009, con el lema “Cada Vida importa”. La intención era ejercer presión para que los diputados y los senadores rechazaran el proyecto de Ley, aunque no lo consiguieron.

Las actuaciones de este sector conservador católico de la sociedad española prosiguieron, de tal manera que, el 16 de febrero de 2010, las plataformas Derecho a Vivir²⁸⁵ y HazteOir entregaron en el Congreso de los Diputados más de un millón de firmas contra la reforma de la Ley y, el 7 de marzo de 2010, hubo manifestaciones en casi un centenar de ciudades españolas exigiendo la derogación de esta Ley que, como se ha visto, no consiguieron paralizar su entrada en vigor.

De igual forma, la Iglesia católica también discrepó con la Ley de Educación principalmente por considerar que con la incorporación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos al currículo educativo se entorpecía la elección de la asignatura de Religión católica y se ejercía un adoctrinamiento moral²⁸⁶ fundamentado en el laicismo, la ideología de género y el relativismo moral que, encubiertos en una aparente defensa a la igualdad y a la libertad del individuo, atentaban contra la libertad de los padres e, incluso, contra la democracia. Por ello alentaron y defendieron la objeción de conciencia a esta educación²⁸⁷.

No se pueden dejar de pasar por alto las declaraciones de Demetrio Fernández González, Obispo de Córdoba, quien en la Fiesta de la Sagrada Familia, celebrada en

²⁸⁵ Se trata de una Plataforma iniciada por un grupo de ciudadanos españoles, vinculados a la asociación HazteOir, que desde 2008 han realizando diversos llamamientos y campañas de información con la intención de paralizar la Ley del aborto, emprendida durante el Gobierno de Zapatero, al considerar que dicha Ley empuja al aborto, abandona a la mujer y no protege la vida del ser humano. Su comité asesor está integrado por varios especialistas como: José Luis Requero, Magistrado y vocal del Consejo General del Poder Judicial (2001-2008); Mónica López-Barahona, Consultora para Bioética de Naciones Unidas; Carlos Vidal Prado, profesor titular de Derecho Constitucional de la Universidad Nacional Española a Distancia o Mercedes Pérez Fernández, Vicepresidenta de la Asociación Trisomía 13, Trisomía 18 y Otras Malformaciones Genéticas.

²⁸⁶ Para una información más detallada véase el apartado “5. Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (2004-2015): La singularidad del caso español” del presente trabajo.

²⁸⁷ HAZTEOIR.ORG, “Rouco anima a los padres a objetar a EpC”, *Hazteoir.org*, 9 de abril de 2008 <<http://www.hazteoir.org/noticia/rouco-anima-padres-objetar-epc-11578> > [consultado: 5 mayo 2013]; BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI al cuerpo diplomático acreditado ante la Santa Sede”, *vatican.va*, 10 de enero de 2011 <http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2011/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20110110_diplomatic-corps_sp.html> [Consultado: 5 de mayo de 2013] y José Luis GONZÁLEZ QUIRÓS, “¿Educación para la ciudadanía o atentado a la democracia?”, *Cuadernos de pensamiento político FAES*, 20 (2008), págs.: 265-284.

Córdoba el 26 de diciembre de 2010, en relación a algunas de las políticas de igualdad que el Gobierno de Zapatero implantó, respondiendo a las demandas de la Sociedad Internacional al respecto, afirmó que la UNESCO tenía un plan para “hacer que la mitad de la población mundial sea homosexual”. Igualmente sostuvo que la UNESCO emplea distintos programas para ir implantando la ideología de género en las escuelas, entendiendo que la perspectiva de género, a la que despectivamente la rama más conservadora de la Jerarquía eclesiástica cataloga como ideología, promulga que “uno no nace varón o mujer, sino que lo elige según su capricho, y podrá cambiar de sexo cuando quiera según su antojo”²⁸⁸.

En esta misma línea crítica con las políticas de igualdad emprendidas y con la aplicación de la perspectiva de género, el Cardenal Antonio Cañizares afirmó que la ideología de género, aún siendo presentada como igualdad, es una manipulación de la grandeza y la dignidad de la mujer²⁸⁹. Y Benedicto XVI declaró que la teoría de género era una falacia que atentaba contra la familia, la dignidad y la verdadera naturaleza del hombre²⁹⁰.

Debe tenerse en cuenta que ya en 1995, cuando la Organización de Naciones Unidas organizó la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, la Santa Sede

²⁸⁸ Manuel PLANELLES, “El obispo de Córdoba alerta de un plan para aumentar la población gay”, *El País*, 3 de enero de 2011
<http://elpais.com/diario/2011/01/03/sociedad/1294009204_850215.html> [consultado: 8 marzo 2012]

²⁸⁹ A. CAÑIZARES, Conferencia inaugural, curso de la Asociación Católica de Propagandistas y la Universidad san Pablo CEU, Santander, 31 de julio de 2008. Citado en M. ZUBÍA GUINEA, “No temáis, varones de poca fe. Iglesia e Ideología de género”, *Iglesia Viva: Revista de pensamiento cristiano*, 239 (2009), pág.: 49

²⁹⁰ “La falacia profunda de esta teoría y de la revolución antropológica que subyace en ella es evidente (...) El hombre niega su propia naturaleza. Ahora él es sólo espíritu y voluntad (...) Niega la propia naturaleza y decide que ésta no se le ha dado como hecho preestablecido, sino que es él mismo quien se la debe crear (...) Ahora bien, si no existe la dualidad de hombre y mujer como dato de la creación, entonces tampoco existe la familia como realidad preestablecida por la creación (...) Allí donde la libertad de hacer se convierte en libertad de hacerse por uno mismo, se llega necesariamente a negar al Creador mismo y, con ello, también el hombre como criatura de Dios, como imagen de Dios, queda finalmente degradado en la esencia de su ser. En la lucha por la familia está en juego el hombre mismo. Y se hace evidente que, cuando se niega a Dios, se disuelve también la dignidad del hombre. Quien defiende a Dios, defiende al hombre” Ver: BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a la Curia Romana con motivo de las felicitaciones de Navidad”, *vatican.va*, 21 de diciembre de 2012

<http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2012/december/documents/hf_ben-xvi_spe_20121221_auguri-curia_sp.html> [Consultado: 4 junio 2013]

condenó la noción de género, entendiendo que “género” era un término encubierto para referirse a la homosexualidad²⁹¹.

Los principios de Yogyakarta sobre la Aplicación del Derecho Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género²⁹² y la Declaración sobre Orientación Sexual e Identidad de Género de las Naciones Unidas²⁹³ también fueron duramente cuestionadas por la Iglesia católica²⁹⁴.

De igual modo, es de destacar la IV Edición de la Misa de la Sagrada Familia²⁹⁵, celebrada, el 2 de enero de 2011, por más de 50 Obispos españoles y europeos. La Archidiócesis de Madrid fue la encargada de organizar esta misa, bajo

²⁹¹ SECRETARIA DE ESTADO DE LA SANTA SEDE, “IV Conferencia Mundial de la Mujer. Reservas y declaraciones de interpretación de la Santa Sede”, *vatican.va*, 15 de septiembre de 1995 <http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19950915_conferenza-pechino-riserve_sp.html> [Consultado: 5 de mayo de 2013] y Judith BUTLER, *Deshacer el género*, Barcelona: Paidós, 2006, pág.: 257 y 258.

²⁹² El documento fue redactado en noviembre de 2006, en la ciudad de Yogyakarta (Isla de Java, Indonesia), por 29 expertos en Derechos Humanos y Derecho Internacional, a petición de Louise Arbour, ex Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2004-2008). Los objetivos de estos principios son garantizar la protección de los Derechos Humanos de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales frenar y prevenir sus posibles violaciones. Los principios fueron presentados ante el Consejo de Derechos Humanos de la ONU el 26 de marzo de 2007 y ratificados por la Comisión Internacional de Juristas.

²⁹³ La Declaración es una iniciativa francesa que contó con el apoyo de la Unión Europea y que fue leída ante la Asamblea General de Naciones Unidas, el 18 de diciembre de 2008. En un principio se presentó como una Resolución, pero al no alcanzar el quórum necesario se fijó como Declaración. El objetivo de la Declaración es condenar las violaciones de Derechos Humanos basadas en la orientación sexual o la identidad de género y llamar la atención a los Estados y a los mecanismos internacionales para que se comprometan con la promoción y la protección de los Derechos Humanos de todas las personas, independientemente de su orientación sexual y su identidad de género. La Declaración contó con el respaldo de 66 de los 192 miembros de Naciones Unidas, incluidos todos los países de la Unión Europea y la mayoría de los occidentales.

²⁹⁴ Miguel MORA, “El Vaticano se opone a despenalizar la homosexualidad”, *elpais.com*, 2 de diciembre de 2008 <http://elpais.com/diario/2008/12/02/sociedad/1228172407_850215.html> [consultado: 24 noviembre 2012]

²⁹⁵ Esta iniciativa partió de la idea de Kiko Argüello, uno de los iniciadores de la organización católica Camino Neocatecumenal y, desde 2011, consultor del Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización. Argüello se la propuso, en 2006, al Cardenal-Arzbispo de Madrid, Antonio María Rouco Varela, y desde ese momento la Archidiócesis de Madrid, en unión con diversas parroquias, asociaciones y movimientos eclesiales, ha venido celebrando la Fiesta de la Sagrada Familia en Madrid. Durante estos años los lemas de los diversos actos que han tenido lugar han sido: “Por la familia cristiana (2007)”; “La familia, gracia de Dios (2008)”; “El futuro de Europa pasa por la familia cristiana (2009)”; “La familia cristiana, esperanza para Europa (2010)”; “¡Gracias a la familia cristiana hemos nacido!” (2011)”; “La familia cristiana es la esperanza para hoy (2012)”; “La familia, un lugar privilegiado (2013)” y “La alegría del Evangelio de la Familia” (2014). En todos ellos ha participado el Papa emitiendo un mensaje en directo desde Roma. El objetivo último de estas celebraciones es movilizar a las bases de la Iglesia Católica para reivindicar y defender públicamente la familia cristiana tradicional como “bien común” de toda la sociedad.

iniciativa del Arzobispo de Madrid (1994-2014), Antonio María Rouco Varela. El lema fue “La familia cristiana, esperanza para Europa”. En esta ocasión el objetivo era “hacer de Madrid la capital europea de la familia cristiana”²⁹⁶ y reafirmar, así, la importancia de la familia como estructura que aporta fortaleza y cohesión a la sociedad. Durante la celebración de la Misa el Presidente de la Conferencia Episcopal denunció tanto el matrimonio homosexual como el aborto, llamando a sus fieles a movilizarse en contra. Además, contó con el apoyo de destacados líderes políticos, como por ejemplo con el del eurodiputado del Partido Popular, Jaime Mayor Oreja, quien animó a salir a la calle porque entendía que “la familia está siendo atacada y agredida en España”²⁹⁷. Por su parte, el Presidente de la Subcomisión Episcopal de Familia y Vida de la Conferencia Episcopal, Juan Antonio Reig Plá²⁹⁸, ya se había encargado de caldear los ánimos con unas polémicas declaraciones mientras presentaba, el 27 de diciembre de 2010, esta edición de la Misa de la Sagrada Familia. Reig Plá, estableció una correlación entre la pérdida de la familia tradicional y el aumento de la violencia doméstica²⁹⁹.

Todo ello deja ver como el discurso y las iniciativas de la Jerarquía católica española y de la Santa Sede, ante las amenazas de los nuevos modelos de familia, y sabiendo que la familia es el pilar fundamental de la estructuración y organización político-social de la Iglesia católica, buscan recristianizar Europa por medio de la familia tradicional cristiano-católica. Es, por tanto, una clara muestra del rearme internacional que ha venido experimentando la Iglesia católica, con un ideario

²⁹⁶ EFE, “La Misa de la Sagrada Familia reunirá a miles de familias europeas en Madrid”, *La Gaceta*, 2 de enero de 2011 <<http://www.intereconomia.com/noticias-gaceta/iglesia/misa-sagrada-familia-reunira-miles-familias-europeas-madrid#comments>> [Consulta: 20 julio 2013]

²⁹⁷ José Manuel VIDAL, “«Cierran la vida, banalizan la muerte»”, *El Mundo* 3 de enero de 2011, pág.: 10

²⁹⁸ Obispo de Alcalá de Henares desde 2009, anteriormente había sido Obispo de Segorbe-Castellón (1996-2005) y de Cartagena (2005-2009). También es Vicepresidente de la Comisión Episcopal de Apostolado Seglar, miembro de la Comisión Episcopal para la Doctrina de la Fe y Vicepresidente del Pontificio Instituto Juan Pablo II para Estudios sobre el matrimonio y la Familia. En ocasiones anteriores había centrado la atención de la opinión pública por sus declaraciones y actos polémicos.

²⁹⁹ “los matrimonios canónicamente constituidos son menos dados a la violencia doméstica que aquellos que son parejas de hecho, las parejas de personas que viven inestablemente y que es donde más se está generando la violencia contra la mujer” Véase: “La Iglesia vincula violencia machista y parejas de hecho”, *El Mundo*, 28 de diciembre de 2010, pág.: 14. Esta declaración de Juan Antonio Reig Plá fue criticada y refutada por el teólogo Juan José Tamayo, quien afirmó que “en los matrimonios católicos hay una mayor propensión a la violencia de género”. Esta contrarréplica puede verse en: Juan José TAMAYO, “Maltrato en los matrimonios católicos”, *elpais.com*, 6 de enero de 2011 <http://elpais.com/diario/2011/01/06/opinion/1294268405_850215.html> [consultado: 2 junio 2012]

totalmente contrario a la perspectiva de género y a la homosexualidad que, en su lugar, busca preservar los valores “femeninos” en la vida familiar. Lo cual puede verse, claramente, en la Carta a los Obispos de la Iglesia católica sobre la Colaboración del Hombre y la Mujer en la Iglesia y en el Mundo, redactada por el Cardenal Ratzinger y el Arzobispo Angelo Amato y aprobada por el Papa Juan Pablo II, el 31 de mayo de 2004:

En los últimos años se han delineado nuevas tendencias para afrontar la cuestión femenina. Una primera tendencia subraya fuertemente la condición de subordinación de la mujer a fin de suscitar una actitud de contestación. La mujer, para ser ella misma, se constituye en antagonista del hombre. A los abusos de poder responde con una estrategia de búsqueda del poder. Este proceso lleva a una rivalidad entre los sexos, en el que la identidad y el rol de uno son asumidos en desventaja del otro, teniendo como consecuencia la introducción en la antropología de una confusión deletérea, que tiene su implicación más inmediata y nefasta en la estructura de la familia.

Una segunda tendencia emerge como consecuencia de la primera. Para evitar cualquier supremacía de uno u otro sexo, se tiende a cancelar las diferencias, consideradas como simple efecto de un condicionamiento histórico-cultural. En esta nivelación, la diferencia corpórea, llamada *sexo*, se minimiza, mientras la dimensión estrictamente cultural, llamada *género*, queda subrayada al máximo y considerada primaria. El obscurecerse de la diferencia o dualidad de los sexos produce enormes consecuencias de diverso orden. Esta antropología, que pretendía favorecer perspectivas igualitarias para la mujer, liberándola de todo determinismo biológico, ha inspirado de hecho ideologías que promueven, por ejemplo, el cuestionamiento de la familia a causa de su índole natural bi-parental, esto es, compuesta de padre y madre, la equiparación de la homosexualidad a la heterosexualidad y un modelo nuevo de sexualidad polimorfa (...)

Entre los valores fundamentales que están vinculados a la vida concreta de la mujer se halla lo que se ha dado en llamar la «capacidad de acogida del otro». No obstante el hecho de que cierto discurso feminista reivindique las exigencias «para sí misma», la mujer conserva la profunda intuición de que lo mejor de su vida está hecho de actividades orientadas al *despertar del otro*, a su crecimiento y a su protección.

Esta intuición está unida a su capacidad física de dar la vida. Sea o no puesta en acto, esta capacidad es una realidad que estructura profundamente la personalidad femenina³⁰⁰.

Esta misma línea es la que se siguió en el VI Congreso Mundial de Familias (World Congress of Families –WCF-)³⁰¹ que tuvo lugar en Madrid, los días 25, 26 y

³⁰⁰ CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, “Carta a los obispos de la Iglesia católica sobre la colaboración del hombre y la mujer en la Iglesia y en el mundo”, *vatican.va*, 31 de mayo de 2004

<http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20040731_collaboration_sp.html> [Consultado: 20 de julio de 2013]

27 de mayo de 2012. El Congreso trató puntos como: La autenticidad de la mujer -redescubriendo la vida en el hogar-; Soluciones al comportamiento homosexual; Cómo mantener la familia unida -soluciones prácticas; Argumentos contra la ideología de género; Los ataques que está experimentando la familia o el drama del aborto.

El Director Ejecutivo del WCF, Larry Jacobs indicó que España “es un país que aún se está recuperando de ocho años de un líder socialista, [José Luis Rodríguez] Zapatero, que impuso a la ciudadanía la legalización del matrimonio homosexual y el aborto, a pesar de que está mayoritariamente en contra de ellos”³⁰²

Algo que, como se ha visto, no concuerda con los datos que reflejan las diversas encuestas y estudios, de diferentes ideologías, al respecto.

Ahora bien, independientemente de estos ataques ideológico-discursos y prácticos, de lo que no se puede dudar es de que existen modelos de familias diferentes al tradicional: monoparentales, reestructurados, formados por personas de un mismo sexo o parejas de hecho. Por tanto, las políticas de igualdad se presentan como medidas necesarias que deben responder a las demandas que presentan estos nuevos modelos de familia, contribuyendo, de este modo, a romper con el esquema tradicional que potencia los roles de género que favorecen la discriminación y la

³⁰¹ El Congreso Mundial de las Familias (WCF) es una red internacional, ultraconservadora, integrada por casi medio centenar de organizaciones pro familia y pro vida de más de 60 países. Es un proyecto del Centro Howard para la Familia, Religión y Sociedad. Se fundó en 1997, en Estados Unidos, por iniciativa del profesor de historia de la Universidad de Hillsdale (Michigan, EEUU), Allan Carlson, actual secretario internacional del Congreso Mundial de las Familias y Presidente del Centro Howard. Hasta el momento han celebrado 7 Congresos Mundiales: Praga (1997); Ginebra (1999); Ciudad de México (2004); Varsovia (2007); Madrid (2012) y Sidney (2013). Su objetivo es restaurar la familia natural como unidad social fundamental, partiendo de la afirmación de que “la familia natural humana es establecida por el Creador y esencial para una buena sociedad”. Esta red de organizaciones estima que la legitimidad de la familia está amenazada por el divorcio, la devaluación de la crianza de los hijos, la disminución del tiempo en familia, la educación pública moralmente relativista, la confusión sobre la identidad sexual, la promiscuidad, el aborto, la pobreza, la trata de personas, la violencia contra las mujeres, el abuso infantil, el aislamiento de los ancianos, los impuestos excesivos y la fecundidad por debajo del nivel de reemplazo. Se muestran totalmente contrarios al aborto y a la eutanasia y defienden que el matrimonio es la unión voluntaria de un hombre y una mujer de por vida, considerando el divorcio como un elemento destructivo de la familia y la sociedad. Consideran que el Estado usurpa el papel de los padres cuando monopoliza la educación y priva a los padres de su autoridad intrínseca sobre la educación de sus hijos en los valores morales y espirituales acordes a sus creencias. Por todo ello, proclaman necesario que la sociedad y las políticas públicas desalienten el divorcio o las uniones entre personas del mismo sexo.

³⁰² Para comprobar tales declaraciones véase: D. ALANDETE / CH. NOGUEIRA, “Un foro ultraconservador llama al regreso de la mujer al hogar”, *elpais.com*, 25 de mayo de 2012 <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/05/24/actualidad/1337887882_303210.html> [consultado: 7 mayo 2013]

desigualdad para un gran número de ciudadanas y ciudadanos, principalmente mujeres y homosexuales.

Además se debe resaltar que, el 17 de junio de 2011, el Consejo de Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas aprobó la primera resolución sobre Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género. Ésta fue presentada por Sudáfrica e impulsada por Estados Unidos. Contó con 23 votos a favor³⁰³, entre ellos el español, 19 votos en contra³⁰⁴ y 3 abstenciones³⁰⁵. La Resolución³⁰⁶ proclamó la igualdad para todos, independientemente de su orientación sexual, y la tolerancia cero contra cualquier discriminación o violencia por motivos de orientación sexual o identidad de género, afianzando el reconocimiento de los derechos de la comunidad Lesbiana, Gay, Bisexual y Transexual (LGBT) como Derechos Humanos. La resolución también puso en marcha la elaboración, por parte de la Organización de Naciones Unidas, de un informe sobre los desafíos a los que se enfrentan las personas LGBT en todo el mundo³⁰⁷ y sirvió para poder combatir el no reconocimiento de los derechos de las personas debido a su orientación sexual o identidad de género e, incluso, normalizar otros modelos de familia diferentes al tradicional³⁰⁸.

³⁰³ Mauricio, Japón, Corea del Sur, Tailandia, Hungría, Polonia, Eslovaquia, Ucrania, Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Uruguay, Bélgica, Francia, Noruega, España, Suiza, Reino Unido y Estados Unidos.

³⁰⁴ Angola, Camerún, Djibouti, Ghana, Gabón, Mauritania, Nigeria, Senegal, Uganda, Bahrein, Bangladesh, Jordania, Malasia, Maldivas, Pakistán, Qatar, Arabia Saudita, Moldova, Rusia,

³⁰⁵ China, Burkina Faso y Zambia

³⁰⁶ NACIONES UNIDAS, *Resolución sobre Derechos Humanos, orientación sexual e identidad de género*, 17 de junio de 2011 <http://ilga.org/ilga/static/uploads/files/2011/6/17/RESOLUTION_L9rev1.pdf> [Consultado: 25 julio 2012]

³⁰⁷ El informe fue publicado en diciembre de 2011 y reveló que 76 países tienen leyes que discriminan a las personas por su orientación sexual o su identidad de género y que, incluso, se puede verificar que en 5 países se les puede llegar a aplicar la pena de muerte. NACIONES UNIDAS, *Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género*, 17 de noviembre de 2011

<http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/19session/a.hrc.19.41_english.pdf>

[Consultado: 25 julio 2012]

³⁰⁸ Esta resolución vendría a completar el camino abierto por el proyecto de resolución presentado en 2008, por Francia y Holanda, para despenalizar la homosexualidad y el cual no consiguió el suficiente apoyo como para adoptar una resolución oficial por parte de la Asamblea General de Naciones Unidas. Por ello, se decidió utilizar el formato de Declaración para condenar la violencia, el acoso, la discriminación, la estigmatización y los prejuicios que sufre la comunidad LGBT, presentándose el 18 de diciembre de 2011, ante la Asamblea General de Naciones Unidas, la Declaración de la ONU sobre orientación sexual e identidad de género. La cual, hasta el momento, ha sido firmada por 94 países. Sin embargo no contó con el apoyo del Vaticano y provocó el rechazo de los países musulmanes que elaboraron una Declaración en sentido contrario. NACIONES UNIDAS, *Carta de fecha 18 de*

De igual forma, el Parlamento Europeo aprobó, el 12 de marzo de 2015, el Informe anual sobre los Derechos Humanos y la Democracia en el mundo (2013) y la política de la Unión Europea al respecto. Con este informe el Parlamento Europeo reconoció, en el punto 162 de dicho informe, el matrimonio entre personas del mismo sexo como un Derecho Humanos y alentó “a las instituciones y a los Estados miembros de la UE a que contribuyan en mayor medida a la reflexión sobre el reconocimiento del matrimonio o las uniones civiles entre personas del mismo sexo como cuestión política, social y de derechos humanos y civiles”³⁰⁹.

diciembre de 2008 dirigida al Presidente de la Asamblea General por los Representantes Permanentes de la Argentina, el Brasil, Croacia, Francia, el Gabón, el Japón, Noruega y los Países Bajos ante las Naciones Unidas, 22 de diciembre de 2008 <http://www.oas.org/dil/esp/orientacion_sexual_Declaracion_ONU.pdf> [Consultado: 25 julio 2012]. Véase también: SECRETARÍA DE ESTADO DE LA SANTA SEDE, “63ª Sesión de la Asamblea General de la ONU con respecto a la ‘Declaración sobre Derechos Humanos, orientación sexual e identidad de género’. Intervención de la Santa Sede”, *vatican.va*, 18 de diciembre de 2008. <http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/2008/documents/rc_seg-st_20081218_statement-sexual-orientation_sp.html> [accessed 10 April 2014]

³⁰⁹ PARLAMENTO EUROPEO, “Resolución del Parlamento Europeo, de 12 de marzo de 2015, sobre el Informe anual sobre los derechos humanos y la democracia en el mundo (2013) y la política de la Unión Europea al respecto”, *europarl.europa.eu*, 18 de marzo de 2015 <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-%2F%2FEP%2F%2FTEXT+TA+P8-TA-2015-0076+0+DOC+XML+V0%2F%2FES&language=ES>> [consultado: 9 mayo 2015]

4. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

*“Pueblo humilde, tierna infancia,
estudiad para saber
vuestro derecho y deber...
El que vive en la ignorancia,
sólo esclavo puede ser”¹*

4.1. Introducción

El tema de Educación para la Ciudadanía, su creación como disciplina y la problemática que le envuelve, no es algo nuevo del S. XXI. Por ello, antes de analizar por qué y cómo Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos fue implantada en el sistema educativo español actual, convendría realizar un breve recorrido histórico-crítico sobre cuál ha sido el modelo educativo desarrollado en España. La intención es profundizar en el estudio de dos aspectos clave: conocer cuáles eran los contenidos y valores que la educación debía transmitir, más concretamente la educación cívico-democrática, y a quién correspondía aplicar esta educación, si al Estado o a la Iglesia católica.

Así, para comprender parte del enfoque que el Gobierno socialista de Zapatero dio a esta educación y la complejidad de las disputas político-ideológicas que se libran hoy día entorno a ella, debemos bucear en los orígenes del sistema educativo español y en la propia historia contemporánea de España, analizando el discurso que ha venido tejiéndose sobre la educación, y su dimensión cívico-democrática, por parte de las fuerzas político-ideológicas de cada etapa histórica.

Como afirma Santiago Esteban Frades²

A pesar de las circunstancias difíciles del desenvolvimiento de la educación cívica y de no existir un movimiento social, político e intelectual consolidado al respecto, ha habido en los últimos 200 años políticas, normas, movimientos asociativos y autores que han promovido en España una educación para el ciudadano; pero hay que ser conscientes de que sus efectos han tenido escasa repercusión en el sistema educativo en particular y en la población en general³.

¹ Gabriel FERNÁNDEZ, *La Constitución española puesta en sencillo diálogo y con explicaciones convincentes para la inteligencia de los niños y del pueblo. Se destina a las escuelas de Primera Enseñanza y a las de adultos*, Madrid: Imprenta de Manuel Minuesa, 1869, Anexo.

² Inspector de Educación y Profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación y trabajo social de la Universidad de Valladolid.

³ Santiago ESTEBAN FRADES, “Una revisión necesaria para entender el presente: políticas favorecedoras de la Educación Cívica en la España Contemporánea”, *Avance en supervisión*

4.2. Breve recorrido histórico-crítico sobre el modelo educativo contemporáneo español: La Educación cívico-democrática como caballo de batalla entre la tradición y la modernidad

4. 2. 1. Orígenes del liberalismo español: Aspiraciones hacia una pedagogía cívico-democrática

A finales del S. XVIII, con la introducción de las ideas de la Ilustración, y más concretamente con la configuración del sistema educativo español, en el S.XIX, es cuando empezaron a polarizarse intereses y a darse planteamientos cruzados y enfrentados entre la Iglesia católica y el Estado sobre a quién competía la tarea de dirigir la educación y sobre qué contenidos eran los que debían aplicarse.

Ha de tenerse en cuenta que la Ilustración española empezó a tomar cuerpo entre las capas altas de la sociedad, siendo, junto con el legado recibido de la Revolución Francesa, el origen del liberalismo español del S. XIX⁴, cuyo nacimiento quedó configurado con las Cortes de Cádiz de 1812.

Es en este contexto en el que empezaron a surgir las primeras voces, por medio de personalidades de clara influencia ilustrada, como los políticos Pedro Rodríguez de Campomanes y Pérez, I Conde de Campomanes⁵, o José Moñino y Redondo, I Conde de Floridablanca⁶, que abogaron por una política reformista ilustrada, por una

educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 10 (2009) <http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_10/ase10_art07.pdf> [consultado: 5 junio 2012]

⁴ M^a. Esther MARTÍNEZ QUINTEIRO, *Los grupos liberales antes de las Cortes de Cádiz*, Madrid: Narcea, 1977

⁵ Abogado, político y economista español (1723-1802). En 1748 pasó a ser miembro de la Real Academia de la Historia y en 1763 de la Real Academia Española, llegando a ser su presidente en 1764. En 1760, Carlos III lo nombró Ministro de Hacienda, pasando a colaborar activamente en la aplicación del despotismo ilustrado en España. En 1765 fue nombrado Presidente del Consejo de la Mesta y en 1775 impulsó la creación de las Sociedades económicas de amigos del país que, bajo el espíritu ilustrado, pretendía potenciar el comercio, la agricultura, la industria, la cultura y la ciencia entre los ciudadanos españoles. En 1780 recibió el título de Conde. En 1786 fue nombrado Presidente del Consejo de Castilla y en 1789 Presidente de las Cortes. Bajo el reinado de Carlos IV fue despojado de sus cargos debido al giro político, más cercano al conservadurismo, que experimentó la corona tras los acontecimientos de la Revolución francesa.

⁶ Abogado y político español (1728-1808). En 1766 fue fiscal de lo criminal en el Consejo de Castilla. En 1772 es nombrado embajador ante la Santa Sede, consiguiendo disolver la compañía de Jesús en 1773 y pasando a ser nombrado, por el Rey Carlos III, Conde. Entre 1777 y 1792 fue secretario del Despacho de Estado, alternando el cargo con el de Secretario de Gracia y Justicia, entre 1782 y 1790. En 1787 creó la Junta Suprema de Estado, presidida por el mismo, para coordinar las distintas secretarías en una especie de Consejo de Ministros. Tras la muerte de Carlos III, su hijo, Carlos IV, lo mantuvo en sus cargos por petición testamentaria. Tras la Revolución francesa modifica su tendencia política, pasando de una defensa de los ideales reformistas ilustrado a una postura más favorable a la

subordinación de la Iglesia católica al Estado y por una educación que instruyera sobre las obligaciones cívicas⁷. Igualmente Gaspar Melchor de Jovellanos⁸, en sus “Memorias sobre educación pública”, de 1802, defendió la instrucción como función ineludible del Estado al considerar la educación como la fuente de la prosperidad social. También indicó que se debía educar en la doctrina natural, civil y moral para fomentar la virtud del amor público y poder garantizar, así, el respeto a la Constitución y la obediencia a las leyes⁹.

Se observa, parafraseando a Dionisio Llamazares Fernández, que la necesidad de desarrollar un tipo de educación cívica ha acompañado, como su sombra, a las ideas mismas de la Ilustración¹⁰.

Siguiendo esta línea, los liberales del S. XIX quisieron hacer efectivo el legado de los ilustrados del XVIII¹¹ y entendieron, como sostiene el Catedrático emérito de Política de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia,

represión y el conservadurismo. En 1792 es destituido de sus cargos y encarcelado, siendo acusado de corrupción y abuso de poder. En 1794 es liberado y tras el levantamiento del dos de mayo, de 1808, organiza la Junta Suprema de Murcia, pasando, al poco tiempo, a presidir la Junta Central Suprema.

⁷ Véase, por ejemplo, el discurso de Campomanes sobre el fomento de la industria popular, de 1774.

⁸ Fue un escritor, jurista, economista y político español (1744-1811). En 1767 fue magistrado de la Real Audiencia de Sevilla. En 1778 fue trasladado a la Sala de Alcaldes de Casa y Corte en Madrid y entra en contacto con Campomanes, comenzando a desarrollar su pensamiento más reformista e ilustrado. En 1780 accede al Consejo de Órdenes Militares y fue miembro de la Junta de Comercio de la Sociedad Matritense, pasando a ser su director en 1784. En 1779 ingresó como miembro en la Real Academia de la Historia, en 1780 en la Real Academia de San Fernando y en 1781 en la Real Academia de España. Con el viraje político que experimenta la corona, a manos de Carlos IV, es desterrado de la Corte y apartado de la vida pública. Son de destacar sus intentos de aplicar la pedagogía ilustrada en el Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía, creado, por su propia iniciativa, en 1794. Con Manuel Godoy como Primer Ministro de Carlos IV, Jovellanos es llamado a ocupar el cargo de Ministro de Gracia y Justicia, en 1797, pero cesó en 1798 por motivos de salud, tras haber contribuido a precipitar la caída de Godoy. Sin embargo, tras el retorno al poder de Manuel Godoy, en 1800, Jovellanos es detenido y encarcela, no siendo liberado hasta el Motín de Aranjuez, en 1808. A continuación pasó a representar a Asturias en la Junta Central y tras la caída de la Junta Central se refugió en La Coruña, brevemente en Gijón y, finalmente, murió en Puerto de Vega (Asturias).

⁹ Gaspar Melchor DE JOVELLANOS, *Memorias sobre Educación Pública: O sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.

¹⁰ D. LLAMAZARES FERNÁNDEZ, *Educación para la ciudadanía democrática*, pág.: 41.

¹¹ Véase M^a. E. MARTÍNEZ QUINTEIRO, *Los grupos liberales antes de las Cortes de Cádiz* y Miguel ZAPATER CORNEJO, “Influencia de la Ilustración en la redacción del Título IX de la Constitución de 1812, y en su posterior reglamentación” en Gloria ESPIGADO TOCINO, Juan GÓMEZ FERNÁNDEZ, M^a. José DE LA PASCUA SÁNCHEZ, Juan Luis SÁNCHEZ VILLANUEVA y Carmen VÁZQUEZ DOMÍNGUEZ (eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2013, págs.: 85-96.

Manuel De Puelles Benítez, que sólo un ciudadano libre y responsable –instruido– podía constituir el basamento de la naciente democracia. Por tanto, la instrucción fue concebida no sólo como instrumento de reforma social o de prosperidad de la nación, sino también como elemento esencial para inculcar una pedagogía democrática y cívica¹².

Sin embargo, un determinante sector de la sociedad española, vinculado principalmente a la rama eclesiástica, ejerció una influencia extraordinaria en la formulación de la doctrina antiliberal del siglo XIX, inspirándose en el pensamiento reaccionario europeo, sobre todo el francés e italiano.

Frente a la cultura ilustrada y liberal, y a sus notas de progreso e innovación, este movimiento eclesiástico-conservador defendió el mantenimiento de la educación en manos de la Iglesia católica y explicó que la Revolución Francesa era un castigo divino por apartarse de la religión. Todo ello debido al miedo a que se propagaran en España las ideas y efectos de la Revolución Francesa y una tendencia secularizadora.

Así, ha de entenderse que el S. XIX fue un siglo conflictivo no sólo en lo político y social, sino también en el terreno educativo e intelectual, librándose un arduo enfrentamiento entre los sectores que querían reformar el país y los que querían atarlo a sus raíces ancestrales, pues el peso de la Iglesia católica y su alianza con los sectores conservadores e integristas fue un freno para las aspiraciones cívicas de modernización pedagógica y democrática.

4.2.2. Cortes de Cádiz (1810-1814): Instrucción pública y derechos y deberes del buen ciudadano católico.

Las primeras intenciones de consolidar legalmente el sistema educativo español y de intentar realizar una modernización democrática de la educación se pueden encontrar en la Constitución liberal de 1812, como puede verse en el título IX –De la instrucción pública–, y más concretamente en los artículos del 366 al 371, donde se pone bajo la dirección de las Cortes de Cádiz el control de la instrucción pública. Es interesante resaltar como se indica que la escuela Primaria debía dar una breve exposición de las obligaciones civiles, al igual que se menciona la importancia de desarrollar una instrucción que podríamos denominar cívica.

¹² Manuel De PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid: Tecnos, 2010, pág.: 59.

Se trataba de un momento histórico en el que “la reestructuración de la sociedad que llevó a cabo la revolución liberal emprendida en Cádiz partía no sólo de un nuevo principio, sino también de <<un hombre nuevo>>: el ciudadano”¹³ y para ello era fundamental desarrollar una educación acorde a estas pretensiones. Además, el que la libertad de expresión aparezca proclamada dentro de un título dedicado a la instrucción pública¹⁴ es, como sostiene De Puelles Benítez, un claro ejemplo por defender una pedagogía democrática¹⁵.

De esta forma, la intervención del Estado en materia educativa pasó a estar expresada con fuerza y claridad. A pesar de ello, la Iglesia católica mantenía importantes competencias educativas que le habían sido otorgadas a cambio de cierto apoyo político, aunque a los conservadores, y a un importante sector de los católicos, no les terminaba de agradar esta situación y demandaban un mayor control de los aspectos educativos.

En este sentido, es muy significativo el hecho de que se indique¹⁶ que la escuela enseñará las obligaciones civiles por medio del catecismo de religión católica¹⁷. Esto refleja una clara concesión por parte del Estado a la Iglesia católica, lo que da a entender que los principios de ciudadanía deben estar ligados a los

¹³ Miguel ARTOLA, *Los orígenes de la España contemporánea*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2000, Vol. I, pág.: 459.

¹⁴ Art. 371. Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes. CORTES GENERALES DE ESPAÑA, *Constitución política de la monarquía española. Promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812*, Cádiz: Imprenta Real, 1812.

¹⁵ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología*, pág.: 60

¹⁶ Art. 366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles. CORTES GENERALES DE ESPAÑA, *Constitución política de la monarquía española*.

¹⁷ Algunos de los catecismos utilizados para ello fueron: Catecismo político arreglado a la Constitución de la Monarquía Española para ilustración del pueblo, instrucción de la juventud y uso de las escuelas de primeras letras, por D. J. C, Madrid: En la oficina de Collado, 1812; Catecismo patriótico o breve exposición de las obligaciones naturales, civiles y religiosas de un buen español, compuesto por un párroco del Arzobispado de Toledo, Madrid, 1813; Lecciones políticas para el uso de la juventud española por el Dr. D. Manuel Cepero, cura del Sagrario de Sevilla, Sevilla, 1813; Catecismo político español constitucional que a imitación de la Doctrina cristiana compuesto por el Sr. Reinoso presenta al público E.D.D.E.A., Málaga 1814 y Catecismo cristiano político compuesto por un Magistrado para la educación de su hijo, y dado luz por el Ayuntamiento de Antequera para el uso de sus escuelas, Antequera, 1814.

preceptos católicos¹⁸, pudiendo hablar de la defensa, por medio de la educación, de una “ciudadanía católica”¹⁹.

Ello se alejaba del discurso de intelectuales ilustrados y liberales como Francisco Cabarrús Lalanne, Conde de Cabarrús²⁰, quien defendía que “la enseñanza de la religión corresponde a la Iglesia, al cura, y cuando más a los padres, pero la educación nacional es puramente humana y seglar, y seglares han de administrarla”²¹. Incluso, sostenía la necesidad de crear un catecismo político, no confesional, con el que enseñar la Constitución, los derechos y obligaciones del ciudadano, la definición de las leyes, la utilidad de su observancia o los perjuicios de su quebrantamiento²². Idea, ésta última, que motivo la aparición de diversos catecismos políticos como el “Catecismo arreglado a la Constitución de la Monarquía española, para la instrucción del pueblo, instrucción de la juventud y uso de las escuelas de primeras letras”. Sin embargo, esta postura no fue la predominante y se prefirió adaptar la política reformista, ilustrada y liberal a la herencia de la religión católica, tal y como se ha dicho anteriormente.

Igualmente, en 1813, Manuel José Quintana²³, basándose en algunas de las ideas de Jovellanos y del ilustrado Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat Condorcet,

¹⁸ Miryam CARREÑO RIVERO, *La oratoria sagrada como medio de educación cívica en los inicios del liberalismo español (1808-1812)*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1990 [Tesis Doctoral].

¹⁹ Para el concepto de ciudadanía católica véase la obra de Gregorio Alonso García. Por ejemplo: G. ALONSO GARCÍA, “Ciudadanía católica: Identidad, exclusión y conflicto”, págs.: 45-72; Gregorio ALONSO GARCÍA, “Ciudadanía católica y ciudadanía laica en la experiencia liberal” en M. PÉREZ LEDESMA (coord.), *De súbditos a ciudadanos*, pág.: 165-192

²⁰ Intelectual y político español (1752-1810). De origen francés se nacionalizó español. En 1776 fue nombrado miembro de la Sociedad Económica Matritense. Entabló amistad con Campomanes, Jovellanos y Floridablanca. En 1782 fundó el Banco de Can Carlos, pasando a ser su Director. Creó también la Compañía de Comercio de Filipinas, en 1785, e inició la construcción del Canal de Cabarrús. En 1789 Carlos IV lo nombró Conde. En 1790, criticado por sus ideales ilustrados y liberales y acusado de contrabando de moneda, fue encarcelado. Con el ascenso al poder de Godoy, éste lo saca de la prisión. En 1798 fue Consejero de Estado y, posteriormente, desterrado de la Corte. Con José Bonaparte pasó a ser Secretario de Hacienda y Ministro de Finanzas. También fue nombrado Caballero de Gran Banda de la Orden Real de España.

²¹ Francisco CABARRÚS, *Cartas (1795). Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*, Madrid: Fundación Banco Exterior, D. L., 1990, Carta 2ª, pág.: 82.

²² *Íbid*, Carta 2ª, pág.: 80

²³ Abogado, escritor y político español (1772-1857). En 1795 es nombrado procurador fiscal de la Junta de Comercio y Moneda y en 1802 adquiere gran fama por su obra “Poesías”, empezando a componer diversas obras teatrales y publicaciones, llegando a fundar la revista *Variedades de Ciencia, Literatura y Artes*. Durante la Guerra de la Independencia desarrolla su pensamiento más liberal y

más conocido como el Marqués de Condorcet²⁴, así como en los principios recogidos en la Constitución doceañista, como, por ejemplo, su claro carácter confesional²⁵, elaboró un Informe de gran trascendencia para el futuro de la educación en España, “El Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública”.

Este Informe, llamado Informe Quintana, defendía que la instrucción debía ser universal, uniforme, pública, libre e igual, haciendo una mención específica a la necesaria formación en los derechos y deberes como ciudadanos²⁶. No obstante, las recomendaciones que daba eran impracticables y de hecho no llegaron a ser aplicadas. Las condiciones socio-económicas por las que atravesaba el país impidieron su puesta en práctica y no fue hasta 1821 que fue convertido en norma legal, con algunas modificaciones.

Ahora bien, ha de resaltarse como dicho Informe, aún defendiendo una instrucción universal, uniforme, pública, libre e igual para todos, justificaba la exclusión de las mujeres del sistema educativo al sostener que “al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser

pasa a ocupar diferentes cargos políticos y a escribir a favor de la causa liberal y antibonapartista. Junto con diversos miembros de la Junta Central, de la que era Secretario General, desde 1809, elabora un programa para hacer frente al absolutismo y a las tendencias políticas conservadoras. En 1810 participa en la Junta de Instrucción Pública y en 1813 firmó, al igual que Ramón Gil de la Cuadra, José de Vargas Ponce, Martín González de Navas, Diego Clemencín y Eugenio de Tapia, el llamado Informe Quintana para mejorar la instrucción pública. En 1814 pasa a ser miembro de la Real Academia Española y de la Real Academia de San Fernando, pero tras la restauración de Fernando VII es encarcelado, no siendo puesto en libertad hasta 1820 con el nuevo Gobierno constitucional. En 1821 es elegido presidente de la Dirección General de Estudios pero en 1823, con la restauración absolutista, es despojado de sus cargos y alejado de la vida pública. Tras la muerte de Fernando VII recupera su posición y sus cargos, pasando a ser, en 1840, instructor de la Reina Isabel II. En 1845 es nombrado senador vitalicio y en 1855 el Senado lo reconoce como poeta nacional. Es de destacar que su fuerte compromiso político y moral siempre estuvo reflejado en sus obras, caracterizadas por un vital espíritu cívico-patriótico. Véase: M^a. Esther MARTÍNEZ QUINTEIRO, *Quintana revolucionario*, Madrid: Narcea, 1972

²⁴ Téngase en cuenta su obra *Cinco memorias sobre la instrucción pública*, de 1790.

²⁵ Art. 12. La religión de la Nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera. La Nación la protege por leyes sabias y justas y prohíbe el ejercicio de cualquiera otra. CORTES GENERALES DE ESPAÑA, *Constitución política de la monarquía española*.

²⁶ Miguel BEAS MIRANDA y Erika GONZÁLEZ GARCÍA, “La formación ciudadana: del Informe Quintana a la Ley Moyano” en G. ESPIGADO TOCINO, J. GÓMEZ FERNÁNDEZ, M^a. J. DE LA PASCUA SÁNCHEZ, J. L. SÁNCHEZ VILLANUEVA y C. VÁZQUEZ DOMÍNGUEZ (eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*, pág.: 213.

privada y doméstica”²⁷. Esto reflejaba una clara postura androcéntrica que no sólo excluía a las mujeres de lo que se intentaba fuera la educación formal, sino que también las alejaba de la misma noción de ciudadanía.

El 7 de marzo de 1814, la Comisión de Instrucción Pública presentó a las Cortes el Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública. Estos documentos seguían la línea abierta con el Informe Quintana y afirmaban que era en la primera enseñanza cuando se debía enseñar a los niños, por medio de un catecismo religioso y moral, “los dogmas de la Religión y las máximas principales de buena conducta y buena crianza” y, por medio de un catecismo político, “los derechos y obligaciones civiles”²⁸. Además, fijaron la estructura del proceso educativo en 3 niveles: primera enseñanza, segunda enseñanza y tercera enseñanza. Según el historiador Julio Ruíz Berrio, éstos serán los documentos que fijen el rumbo de la política educativa del resto del Siglo²⁹, como se verá más adelante.

Estas medidas educativas que se abrieron durante este periodo de tiempo se vieron paralizadas, el 17 de abril de 1814, por el primer golpe de Estado de la España Contemporánea, perpetrado por el General Francisco Javier de Elío, a favor del retorno de Fernando VII.

4.2.3. Retorno de Fernando VII (1814-1820): Absolutismo, antiliberalismo, eclesiastismo y paralización de la reforma educativa.

Con el regreso de Fernando VII, en marzo de 1814, y el consiguiente retorno al régimen absolutista (1814-1820)³⁰, la educación quedó concentrada, nuevamente, en manos exclusivas de la Iglesia católica. Tal y como puede comprobarse por medio

²⁷ José Manuel QUINTANA, *Obras Completas. Biblioteca de Autores Españoles*, vol. 19, Madrid: Atlas, 1952, pág.: 190.

²⁸ Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública, presentados a las Cortes por su comisión de instrucción pública, 1814. Texto íntegro citado en la obra de Julio RUIZ BERRIO, *Política escolar de España en el Siglo XIX (1808-1813)*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1970, pág.: 380.

²⁹ *Ibid*, pág.: 2.

³⁰ El decreto de 4 de mayo de 1814 declaraba "nulos y de ningún valor ni efecto" tanto la Constitución como todos los decretos promulgados por las Cortes. Fermín MARTÍN DE BALMASEDA, *Decretos del Rey Don Fernando VII. Año primero de su restitución al trono de las Españas. Se refieren todas las reales resoluciones generales que se han expedido por los diferentes ministerios y consejos desde 4 de mayo de 1814 hasta fin de diciembre de igual año*, Tomo I, Madrid: Imprenta Real, 1816, pág.: 7.

del Decreto del 19 de noviembre de 1815³¹ y de la Orden del 9 de febrero de 1816 que prohibía el uso de algunos de los catecismos políticos para “desterrar de las escuelas la enseñanza de las máximas venenosas de que aquellos abundan”³². Del mismo modo, se decidió que mientras se redactaba un nuevo plan de estudios universitarios se volvería al Plan de 1771, también llamado Plan de Aranda. El cual era más acorde a los principios del absolutismo y del Antiguo Régimen. Esta situación se mantuvo hasta el 1 de enero de 1820, cuando el Teniente Coronel, Rafael de Riego, lideró el pronunciamiento antiabsolutista que obligó a Fernando VII a jurar la Constitución de 1812.

4.2.4. Trienio Liberal (1820-1823): Educación en derechos y obligaciones cívico-constitucionales desde la moral católica.

Con la jura de la Constitución de 1812 por parte de Fernando VII, el 8 de marzo de 1820, y el comienzo de la breve vida del Trienio liberal (1820-1823), las Cortes aprobaron, el 29 de junio de 1821, una trascendental disposición legal: “El Reglamento General de Instrucción Pública de 1821”. Este Reglamento, que en realidad no dio tiempo a que llegara a aplicarse, dejaba claro que eran las Cortes las que tenían la potestad de regular la instrucción pública. Instrucción que sería pública, gratuita y uniforme en sus métodos y textos elementales de enseñanza. Sin embargo, esto no se aplicaría a la enseñanza privada que gozaría de cierta independencia y estaría, en la mayoría de los casos, en manos de la Iglesia católica. Con esta concesión a la Iglesia, las Cortes intentaron, una vez más, ganarse el apoyo de la Institución eclesiástica.

El Reglamento también dividía la enseñanza en tres etapas: la Primaria, la Intermedia y la Universitaria o Superior. Incluso determinó que se crearan escuelas públicas para las mujeres donde se siguiera “el mismo plan, sistema y orden que en las de niños”. Así pues, se les pretendía enseñar a leer, escribir y contar, pero se matizaba que también debían ser educadas en las labores propias de su sexo.

Igualmente, el Reglamento hacía una manifiesta defensa de la educación moral y cívica, produciéndose una armonía entre los principios cívico-constitucionales y la

³¹ Véase, J. RUIZ BERRIO, *Política escolar*, pág.: 56.

³² Citado en Antonio MOLINER PRADA, “El antiliberalismo eclesiástico en la primera restauración absolutista (1814-1820)”, *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 3 (2003) < http://hispanianova.rediris.es/articulos/03_012.htm > [consultado: 20 agosto 2014]

doctrina moral católica³³. De hecho, se sostenía que tendrían que ser las escuelas de Primaria donde, conforme al citado artículo 366 de la Constitución, los niños aprendieran a leer y a escribir correctamente, así como las reglas elementales de aritmética y, por medio de un catecismo³⁴, los dogmas de la religión, las máximas de la buena moral y los derechos y obligaciones civiles³⁵. En el terreno de la segunda enseñanza se indicaba que, entre los saberes a impartir, se debía aplicar una enseñanza moral y de derecho natural y una enseñanza de derecho público y Constitucional³⁶.

Ahora bien, a pesar de sus concesiones a la Iglesia católica, este Reglamento despertó las críticas de los sectores católico-conservadores que cuestionaron, principalmente, su centralismo y estatismo, iniciándose en las Cortes un debate sobre la libertad de enseñanza que manifestó tres diversas posturas al respecto: los partidarios de la nacionalización de la enseñanza, los seguidores de la más absoluta libertad de enseñanza y los que preferían una libertad de enseñanza sujeta a restricciones estatales. Posición esta última que fue la que prevaleció.

4.2.5. Década Ominosa (1823-1833): Lapidación de una incipiente educación cívica y constitucional.

En abril de 1823 se produce la invasión francesa de los Cien Mil hijos de San Luis, liderados por Luis Antonio de Borbón, en apoyo a Fernando VII. Esta invasión contó con la aprobación de la Santa Alianza (Prusia, Austria, Rusia) y abrió el paso, tras la batalla de Trocadero, del 31 de agosto de 1823, al periodo conocido como la década ominosa o la segunda restauración del absolutismo (1823-1833).

Durante esta etapa se produjo una depuración de la enseñanza que volvió a ser una educación sólidamente monárquica y religiosa.

³³ Eduardo SOLER, “La enseñanza de la Constitución en las escuelas de 1820”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XVI (1892), págs.: 9-11.

³⁴ Algunos de los catecismos y cartillas que se utilizaron durante este periodo fueron: Catecismo político dedicado al inmortal Quiroga, Pamplona, 1820 o Cartilla de explicación de la Constitución política de la monarquía española, para la instrucción de los niños de la parroquia de Santiago de la ciudad de Baza. Compuesta por su cura Don Apolinar Contoni y dedicada a el Comandante del Batallón de la Milicia Nacional Local de dicha Ciudad D. Francisco Xavier Araoz, 1821.

³⁵ Art. 12. Véase, SECCIÓN DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, *Reglamento General de Instrucción Pública decretado por las Cortes en 29 de junio de 1821*, Coruña: Imprenta de Arza 1821 <<http://dspace.usc.es/bitstream/10347/8953/1/b11163884.pdf>> [consultado: 23 octubre 2014]

³⁶ Art. 24. *Íbid.*

El 14 de octubre de 1824 se aprobó el Plan Literario de Estudios y Arreglo General de las Universidades del Reino, más conocido como el Plan de Francisco Tadeo Calomarde³⁷, aunque parece ser que su autor fue el padre mercedario Manuel Martínez³⁸, Ministro del Consejo de la Suprema Inquisición y, en 1815, Obispo de Málaga. Dicho Plan, de marcado carácter de uniformidad y centralización de la enseñanza, modificaba de forma radical las enseñanzas universitarias, suprimiendo buena parte de los estudios científicos y aplicando una dura censura bibliográfica. Además, hizo conflictivas concesiones al catolicismo. Por ejemplo, creó en cada universidad un tribunal de censura y corrección, de cuyos cinco miembros dos eran eclesiásticos. Este tribunal estaba encargado de velar y hacer cumplir las leyes de política escolástica y disciplina moral y religiosa. Igualmente, decidía sobre la admisión de los alumnos y de los candidatos a cátedras, previa presentación, en ambos casos, de la fe de bautismo y de un certificado de buena conducta política y religiosa dado por el párroco y la autoridad civil. Además, el Plan eliminaba cualquier referencia a la enseñanza constitucional y facilitaba que los principios cívico-democráticos quedaran eclipsados por el pensamiento clerical y dogmático, más acorde con el nuevo contexto³⁹. Como sostiene De Puelles Benítez

No se trata ya, como en las Cortes de Cádiz, de aceptar la religión católica como la religión del pueblo español desde hace más de un milenio, sino de fundir ambos términos en uno solo, es decir: para el absolutismo español y, posteriormente, para el sector más reaccionario del conservadurismo político, la ortodoxia política presupone

³⁷ Abogado y político español (1773-1842). De orígenes humildes, en su infancia manifestó gran viveza intelectual, llegando a estudiar en la Universidad de Zaragoza. En su juventud exhibió un pensamiento ilustrado que dejó ver en los discursos e informes que presentó en las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País. Consiguió entrar en la Corte gracias a su carácter adulator y por medio de favores, haciéndose con el respaldo de Godoy. Durante la ocupación francesa, se mostró fervoroso partidario de la tendencia absolutista y conservadora. Con el retorno de Fernando VII pasó a ocupar importantes cargos, como Fiscal del Tribunal Especial de Órdenes, en 1813, Oficial mayor de la Secretaría de Estado y Despacho Universal de Indias, en 1814, y la Subsecretaría de Gracia y Justicia. Durante el Trienio Liberal fue retirado de la Corte y de sus cargos, no volviendo a la escena pública hasta 1823. Pues con el retorno de Fernando VII, ocupó el Ministerio de Gracia y Justicia y se convirtió en su mano derecha. Es en estos años cuando aplicó su pensamiento más ultra-realista, absolutista y conservador. Tal y como puede apreciarse en la política educativa que desarrolló. Durante los últimos años de Fernando VII, Calomarde se posicionó a favor del Infante Don Carlos. Esta situación favoreció su destierro y posterior orden de detención. Por ello huyó a Roma y finalmente a Toulouse.

³⁸ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología*, pág.: 80.

³⁹ REAL CEDULA de S. M. a los señores del Consejo, por la que se manda observar en todas las Universidades y demás establecimientos literarios del Reino el nuevo Plan general de Estudios inserto en ella, Madrid: Imprenta Real, 1825. Ver Título XXX <<Disciplina Moral y Religiosa>>, Principalmente los artículos 266, 268, 271, 278, 294 y 300.

la religión y viceversa. Está ya en germen lo que más tarde será la base del integrista católico: el liberalismo es pecado⁴⁰.

También durante esta etapa se promulgó, concretamente el 16 de febrero de 1825, el Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino que mantenían la impronta del Plan Calomarde, dejando en manos de las órdenes religiosas la educación Primaria y defendiendo una educación ligada a los principios del Antiguo Régimen. Tal y como puede comprobarse en su preámbulo al afirmar que su objetivo era formar buenos cristianos y vasallo aplicados y útiles en las diversas ocupaciones y ministerios de la vida civil y religiosa⁴¹. En lo que respecta a la educación de las niñas, se estipula que debe recibir una enseñanza doméstica y cristiana que les permita aprender a leer el catecismo y que se centre fundamentalmente en enseñarles las labores propias de su sexo y, por tanto, los valores de respeto y sumisión, prohibiendo la coeducación.

El Reglamento General de las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades, de 1826, mantiene el carácter de centralización y uniformidad, así como el ideal de educación monárquico-religiosa propio de esta etapa⁴².

4.2.6. Regencia de María Cristina (1833-1840) y del General Espartero (1840-1843): Imprecisa educación cívica en favor de una instrucción moral y religiosa.

Los últimos años de vida de Fernando VII estuvieron caracterizados por el enfrentamiento entre carlistas, de tendencia antiliberal y partidarios de que el sucesor de Fernando VII fuera su hermano, Carlos María Isidro de Borbón, e isabelinos o cristinos, proclives a que la futura Reina fuera Isabel II, tal y como su padre había decidido con la Pragmática Sanción del 29 de marzo de 1830.

Así, tras la muerte de Fernando VII, en 1833, y conforme a su deseo, comenzó la Regencia de M^a Cristina de Borbón-Dos Sicilias (1833-1840), seguida de la

⁴⁰ Manuel DE PUELLES BENÍTEZ, "Introducción" en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Historia de la educación en España. Texto y documentos. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868, Tomo II*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, pág.: 22.

⁴¹ DECRETOS del rey nuestro señor don Fernando VII, y Reales Órdenes, Resoluciones y Reglamentos Generales expedidos por las Secretarías del Despacho Universal y Consejos de S.M., t. X, Madrid: Imprenta Real, 1824-1833, págs.: 51-88.

⁴² REAL CEDULA de S. M. y señores del Consejo por la cual se manda observar el nuevo Reglamento general de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades, inserto en ella, Madrid: Imprenta Real, 1826.

Regencia del General Baldomero Espartero (1840-1843), hasta que, en 1843, las Cortes adelantaron la mayoría de edad de Isabel II, quien accedió al trono de España a los 13 años.

Este periodo de regencias estuvo caracterizado por una división entre las fuerzas ideológicas y, a la vez, por eclécticas alianzas políticas.

Los pactos de supervivencia entre absolutistas reformistas y liberales moderados, con los que comulgó María Cristina en aras de defender el reinado de Isabel II, frente a los más acérrimos representantes del carlismo y del ultraabsolutismo, terminaron dando fin al absolutismo y abriendo el camino a una sucesión de Gobiernos liberales que jugaron sus fuerzas entre las tendencias más moderadas y progresistas.

De este periodo interesa destacar que fue durante el Gobierno moderado de Francisco Javier de Istúriz cuando se aprobó, el 4 de agosto de 1836, el Plan General de Instrucción Pública. Este Plan no siguió las propuestas de Quintana, ni de Calomarde, para orientar la reorganización de la enseñanza, sino que siguió la línea liberal moderada trazada por Ángel María de Saavedra y Ramírez de Baquedano, Duque de Rivas⁴³.

El Plan del Duque de Rivas fue un importante antecedente de la Ley Moyano de 1857 y abandonó la pretensión de universalidad y gratuidad de la educación en todas sus etapas, aunque la mantuvo en la enseñanza Primaria elemental para quien demostrase carencia de medios económicos. Además, la enseñanza pública se situó bajo la tutela del Estado, aunque la enseñanza privada se concentró, mayoritariamente, en manos de la Iglesia, influyendo significativamente en las élites político-sociales. Por otro lado, el Plan se limitó a recomendar el establecimiento de escuelas de niñas⁴⁴ y trató vagamente la formación cívica, ciñéndose a recomendar que se incorporara la enseñanza de elementos de religión, moral y política.

⁴³ Militar, escritor, pintor y político español (1791-1865). Hizo carrera militar y luchó contra las tropas napoleónicas. En 1823 se exilió por ser condenado a pena de muerte por sus creencias liberales y por su participación en el golpe de Riego de 1820. Tras la muerte de Fernando VII regresó a España pasando a desempeñar importantes cargos públicos y políticos, dentro de la tendencia liberal moderada. Por ejemplo fue Ministro de Gobernación y de Estado, Alcalde de Madrid, Presidente del Consejo de Estado y Presidente del Ateneo de Madrid y de la Real Academia Española. Sus producciones artísticas también alcanzaron gran prestigio, vinculándose a la corriente del romanticismo.

⁴⁴ Pilar BALLARÍN DOMINGO, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (S.XIX-XX)*, Madrid: Síntesis Educación, 2008, pág.: 43.

El Plan sólo estuvo vigente un mes porque la sublevación que tuvo lugar entre el 12 y 13 de agosto de 1836, el famoso motín de la Granja de San Ildefonso, obligó a María Cristina de Borbón a restablecer la Constitución de 1812 y a nombrar un nuevo Gobierno, en este caso liberal progresista, a manos de José María Calatrava (1836-1837).

El nuevo Gobierno progresista convocó Elecciones a Cortes Constituyentes para reformar el texto constitucional de 1812. Su propósito era elaborar una Constitución de consenso entre liberales progresistas y moderados para que no hubiera que cambiarla cada vez que uno de los dos partidos llegara al poder. El resultado fue la aprobación de la Constitución de 1837 que estuvo vigente hasta 1845.

El Gobierno de Calatrava también derogó el Plan de 1836 y aprobó, en octubre de 1836, un “arreglo provisional” elaborado por la Dirección General de Estudios para el curso 1836-1837. Este arreglo no llegó a convencer a los diversos sectores y, con el Gobierno moderado de Narciso Heredia y Begines de los Ríos (1837 –1838), se emprendió un nuevo Proyecto de Ley.

De esta forma, el ministro de Gobernación, Joaquín José de Muro y Vidaurreta -Marqués de Someruelos-⁴⁵, remitió a las Cortes dos Proyectos de Ley, uno para Primaria, aprobado el 21 de julio de 1838, y otro para la educación Secundaria y Superior que sería retirado del Senado, tras la votación negativa de su artículo primero⁴⁶.

La Ley de Instrucción Primaria y su Reglamento para las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental, o Proyecto de Someruelos, seguía, prácticamente, las anteriores disposiciones educativas, sobre todo la de 1836. Es interesante destacar que reservaba a la instrucción moral y religiosa el primero lugar en todas las clases de la escuela. Su mayor trascendencia radicaba en que elaboró un plan de instrucción para todos los pueblos de España, llenando el vacío existente al respecto⁴⁷.

⁴⁵ Político español (1797-1859). Favorable al liberalismo moderado. Desde 1834 ocupó diversos cargos en la vida política española, primero como Diputado por Logroño y Soria y, posteriormente, entre 1837 y 1838, como Presidente del Congreso y Ministro de Gobernación. También fue alcalde de Madrid, en 1844 y 1847.

⁴⁶ Buenaventura DELGADO CRIADO (coord.), *Historia de la Educación en España y América. La Educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Vol. III, Madrid: Morata. Fundación Santa María, 1994, págs.: 61 y 62.

⁴⁷ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología*, pág.: 97.

Es interesante destacar que durante estos años circuló el Catecismo político de los niños⁴⁸, obra de Manuel Benito Aguirre⁴⁹, dedicado a difundir cuáles eran los derechos y deberes que todo ciudadano español debía conocer, conforme a la Constitución de 1837. Es muy significativo que el propio autor se lamentara “de que no exista un libro escolar dedicado con exactitud, claridad y sencillez a tan preferente objeto”⁵⁰. Lo que evidencia la imprecisa dedicación que se prestó a la aplicación de la educación cívica en estos años.

Ahora bien, la alianza entre moderados y progresistas se tensa cuando el Gobierno moderado de Evaristo Pérez de Castro (1838-1840) presentó un Proyecto de Ley de Ayuntamiento que fijaba el nombramiento del alcalde a manos del Gobierno. Este Proyecto fue rechazado por los progresistas al entender que vulneraba el artículo 70 de la Constitución de 1837⁵¹. Además sus propuestas de enmiendas fueron rechazadas y, finalmente, los moderados aprobaron el Proyecto de Ley.

A pesar de las protestas y peticiones a la regente María Cristina para que no firmara la Ley, ésta parecía decantarse a favor de la causa moderada. Esta situación llevó a los progresistas a acudir en apoyo del General Espartero que había adquirido gran prestigio tras sus éxitos militares, como su triunfo en la I guerra carlista (1833-1840), y era más afín al liberalismo progresista.

Espartero trató de mediar para que la Ley no fuera firmada por la regente, pero ésta terminó firmándola el 15 de julio de 1840.

Los altercados entre moderados y progresistas se agravaron dando lugar a revueltas progresistas y formación de Juntas revolucionarias. Esta situación hizo

⁴⁸ Manuel BENITO AGUIRRE, *Catecismo político de los niños. Breves nociones de los derechos y deberes del ciudadano español con arreglo a la Constitución de 1837 y a los principios de sana moral y política que forman la base de las sociedades más cultas*, Madrid: Imp. Diego Negrete, 1839.

⁴⁹ Escritor español del que se posee poca información. Fue funcionario de la Secretaría de la Dirección General de Estudios, Vicedirector de la Academia de Instrucción Primaria y Editor y redactor del periódico político-satírico, de tendencia liberal, anticlerical y antirrepublicana, “El matamoscas”, publicado entre 1836 y 1837. También fue uno de los redactores del Boletín Oficial de la Milicia Nacional, en 1839, y militante en su sección de artillería. Entre sus obras se pueden destacar la novela “La mujer sensible”, de 1831; “Bosquejo histórico filosófico del Estado de la instrucción primaria en España”, de 1841 y su traducción y adaptación de la obra de origen francés “Los niños pintados por ellos mismos”, de 1841.

⁵⁰ Alejandro MAYORDOMO PÉREZ y Juan Manuel FERNÁNDEZ-SORIA, *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2008, pág.: 183.

⁵¹ Art. 70. La ley determinará la organización y funciones de las Diputaciones provinciales y de los Ayuntamientos. Para el gobierno interior de los pueblos habrá Ayuntamientos, nombrados por los vecinos, a quienes la ley conceda este derecho.

difícil restablecer la alianza entre las fuerzas moderadas y progresistas del liberalismo, agudizándose su distanciamiento, sobre todo, al producirse también posicionamientos enfrentados sobre si María Cristina debía seguir asumiendo las funciones de la Corona o si éstas debían pasar a manos del General Espartero, como finalmente se produjo al negarse éste a acatar la orden de María Cristina de acabar con la rebelión, también conocida como Revolución de 1840. Estos acontecimientos propiciaron la renuncia de María Cristina a la regencia, en octubre de 1840, que pasó a manos de Espartero.

Durante los años que el General Baldomero Espartero estuvo al frente de la regencia se difundió el Catecismo Político-Social y de Costumbres según los principios de la Constitución de 1837⁵², del presbítero Pedro Ignacio Cantero⁵³. El catecismo estaba destinado a instruir en los deberes sociales, las instituciones, la patria y las virtudes cívicas, pues se quería incidir en este tipo de educación cívica, con un cierto matiz patriótico, que se consideraba estaba siendo desatendida.

Las rápidas críticas surgidas contra la figura del General Espartero y a su papel como Regente no tardaron en eclosionar, favoreciéndose una nueva alianza “antiespartista” que aglutinó tanto a moderados, como a progresistas, así como a los movimientos situados más a la izquierda de los progresistas: los demócratas y los republicanos que empezaban a consolidarse durante estos años.

La sublevación que se produjo durante la primavera-verano de 1843 trajo consigo la caída de Espartero, que se exilió a Inglaterra, y la decisión de adelantar, a los 13 años, la mayoría de edad de Isabel II.

Se abría una nueva etapa en la historia de España. Etapa que suele dividirse en cuatro fases: La década moderada (1844-1854), el Bienio Progresista (1854-1856), los Gobiernos de la Unión Liberal (1856-1863) y la Crisis final (1863-1868).

⁵² Pedro Ignacio CANTERO, *Catecismo Político-Social y de Costumbres según los principios de la Constitución de 1837 para uso de las escuelas y para la común y general instrucción del pueblo español*, Granada: Imprenta de la V. de Alonso, 1841.

⁵³Fue un catedrático de latín y castellano del que se tiene poca información. Era natural de Carboneras de Guadazaón (Cuenca). Estudió en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid y otra de sus obras a destacar es “Oda Sáfico-latina”, de 1863.

4.2.7. Reinado efectivo de Isabel II. Década moderada (1844-1854): Desinterés por la educación cívico-democrática y control de la educación a manos de la Iglesia católica.

Tras el breve periodo de tiempo en el que el moderado Luis González Bravo y López de Arjona fue Presidente del Consejo de Ministros (1843-1844), se abrió, con la Presidencia del Gobierno en manos del General Ramón María Narváez, el 4 de mayo de 1844, una década en la que el Partido Moderado concentró el poder en exclusiva, afianzando su relación con la Corona. Durante esta década se aprobó la Constitución de 1845, fijándose el sufragio censitario frente al universal y apostando por una potestad constituida que otorgaba la soberanía tanto a las Cortes como a la Reina.

En el terreno educativo, el Ministro de Gobernación, Pedro José Pidal⁵⁴, encargó al jefe de la sección de Instrucción Pública, Antonio Gil de Zárate⁵⁵, la supervisión de la elaboración del Plan General de Estudios, más conocido como el Plan Pidal, el cual fue aprobado y firmado por la Reina Isabel II el 17 de septiembre de 1845.

El Plan Pidal intentó aunar las demandas educativas moderadas y progresistas. Por ello, renunció a una educación universal y gratuita en todos los grados; consagró

⁵⁴ Abogado, político, historiador, crítico literario y diplomático español (1799-1865). Estudió en la Universidad de Oviedo. En 1820 se unió a la Compañía Literaria. Fue director y redactor de varios periódicos y revistas, reflejando su tendencia liberal. Tras la muerte de Fernando VII ocupó diversos cargos públicos, como alcalde de Cangas de Tineo, en 1834, o el de Fiscal del Tribunal Mayor de Cuentas, en 1838. En clara vinculación con el liberalismo moderado, en 1844, Narváez, con el que entabló una buena relación, lo nombró ministro de gobernación y, en 1848, pasó a Ministro de Estado. En 1857 fue designado embajador en Roma. Entre otros cargos relevantes que ocupó se puede destacar los de Director de la Academia Matritense de Jurisprudencia y Legislación y de la Real Academia de la Historia.

⁵⁵ Escritor, pedagogo y político español (1796-1861) Hijo de artistas. Se educó en Francia. En 1819, ya en España, pasó a ser Catedrático de Francés. En 1820, tras el pronunciamiento de Riego, ocupó un cargo en la Secretaría de Gobernación y se implicó activamente como miliciano nacional en Cádiz. Con la vuelta del absolutismo sus obras fueron prohibidas por la censura eclesiástica y él mismo llegó a ser perseguido y tuvo que exiliarse por sus ideas liberales. A partir de 1835 volvió a implicarse en la vida pública y política española, siendo más proclive al liberalismo y anticlericalismo moderado y llegando a Director General de Instrucción Pública, en 1846, y a Consejero real, en 1848. En 1856 fue subsecretario del Ministerio de Gobernación y, en 1859 promovió la creación del Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria. También fue miembro del Ateneo de Madrid, de las Academias de la lengua y de Bellas Artes y Catedrático de Historia del Liceo Artístico y Literario de Madrid. Llegó a escribir una treintena de obras que versaban entre el drama, el asunto costumbrista y sentimental y el tema histórico-político. Es de destacar su obra “De la instrucción pública en España”, de 1851, donde defiende la educación a manos del Estado, dejando al margen a la Iglesia, y apuesta por una secularización educativa.

el centralismo de la enseñanza, pues el Estado intentó absorber, regular y dirigir la enseñanza; justificó la uniformidad de los estudios en todas las universidades, de tal forma que sólo el Estado era el que podía impartir la enseñanza universitaria, y fijó que las condiciones para abrir un centro privado pasaran a ser mucho más restrictivas que antes.

El caso es que esta nueva reglamentación educativa, aún contando con la aprobación de los liberales, a nivel general, estuvo expuesto a diversas críticas. Para los sectores de tendencia más progresista, el plan suponía un control excesivo del Estado y una limitación de la libertad de pensamiento. Y para los sectores más conservadores y cercanos al clericalismo, estas medidas favorecían la secularización de la enseñanza, como puede desprenderse de las palabras de Menéndez Pelayo, al afirmar que el Plan sin ir derechamente contra la Iglesia, a lo menos en el ánimo del ministro que lo suscribió, secularizó la enseñanza, dejándola entregada a la futura arbitrariedad ministerial⁵⁶. Así pues, el plan de 1845, aunque quería garantizar cierto consenso político en materia educativa, no logró alcanzarlo en su totalidad.

Es interesante destacar una anécdota para comprender la reticencia de los moderados a una educación Primaria generalizada, así como, en palabras de Walther L. Bernecker “del agrarismo ideológico” predominante durante gran parte del S.XIX, pues en 1850, se le propuso al Jefe de Gobierno, el moderado Juan Bravo Murillo, la necesidad de construir escuelas y éste respondió: “¿Para qué escuelas? Lo que necesitamos son bueyes para arar”⁵⁷.

Además, se puede afirmar que durante estos años la educación como elemento básico para la democracia había dejado de interesar al liberalismo más moderado⁵⁸.

Es en este contexto en el que comienza a circular el Catecismo Político para el Uso de la Juventud⁵⁹, cuyo autor responde a las siglas de D. A. H. y critica el descuido que se está prestando a la educación ciudadana. El autor afirmaba que desconocía las razones por las que los Gobiernos dejaban desatendida esta parte de la enseñanza elemental, argumentando que importaba mucho tener buenos ciudadanos conocedores de los derechos y deberes que comportaran una sociedad bien

⁵⁶ Marcelino MENÉNDEZ Y PELAYO, *Historia de los heterodoxos españoles*, vol. II, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, Editorial Católica, 1978, pág.: 869-870.

⁵⁷ Citado en Walther L. BERNECKER, *España entre tradición y modernidad. Política, economía, sociedad (siglos XIX y XX)*, Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1999, pág.: 107.

⁵⁸ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología*, pág.: 107.

⁵⁹ D. A. H., *Catecismo Político para el Uso de la Juventud*, Madrid: Imprenta de D. A., 1848.

constituida por medio de la religión y la educación⁶⁰. Lo que evidencia una vez más la estrecha relación que, a nivel general, se ha venido forjando, en España, entre la educación cívica y la formación religiosa y moral de inspiración católica.

La firma del Concordato con la Santa Sede, en 1851, devolvió la enseñanza al dominio eclesiástico, permitiéndole a la Iglesia católica vigilar por la ortodoxia de la enseñanza⁶¹.

Se estaba mostrando con ello no sólo la debilidad del proceso secularizador que los sectores pedagógicos moderados parece intentaron desarrollar, sino también la unión del centralismo y del liberalismo moderado más conservador.

En 1854, el intelectual José de la Revilla⁶², en su obra “Breve reseña del estado presente de la Instrucción pública en España, con especial atención a los estudios de filosofía”, se refirió al Concordato con la Santa Sede afirmando que las consecuencias de su aplicación en el campo de la instrucción pública tendrían nefastas consecuencias por dejar en manos de la Iglesia la educación.

La primera, que por el Concordato quedan menoscabados los derechos y prerrogativas del poder temporal; la segunda, que el progreso de la instrucción civil no sólo será

⁶⁰ A. MAYORDOMO y J. M. FERNÁNDEZ-SORIA, *Patriotas y ciudadanos*, pág.: 184 y María Ángeles SOTÉS ELIZALDE, “Catecismos políticos e instrucción política y moral de los ciudadanos (Siglos XVIII y XIX) en Francia y España”, *Educación XXI*, 12 (2009), pág.: 213.

⁶¹ Véanse Artículos 2 y 3 del mencionado Concordato.

Artículo 2º. La instrucción impartida en todos los centros de enseñanza, sea cual sea su clase, escuelas públicas o privadas, colegios o universidades, será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica; y a este fin no se pondrá impedimento alguno a los Obispos y demás prelados diocesanos encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina de la fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud en el ejercicio de este cargo, aun en las escuelas públicas.

Artículo 3º. S. M. y su real Gobierno dispensarán asimismo su poderoso patrocinio y apoyo a los Obispos en los casos que le pidan, principalmente cuando hayan de oponerse a la malignidad de los hombres que intenten pervertir los ánimos de los fieles y corromper las costumbres, o cuando hubiere de impedirse publicación, introducción o circulación de libros malos y nocivos.

⁶² Escritor, crítico literario y político español (1796-1859). Sus padres murieron cuando era niño y fue criado por su tío político, Manuel de Tramarría, afrancesado. En 1815 comienza a trabajar como escribiente pero su apoyo a los liberales y su vinculación con el ejército constitucionalista lo apartan del funcionariado público. En 1836 vuelve a la esfera pública pasando a ser miembro de la Academia Española y comienza a impartir clase en el Ateneo Científico y Literario. En 1840 es nombrado Catedrático de Literatura española. Durante estos años apoya y anima a su amigo Julián Sanz del Río para que viaje a Europa. En 1845 colabora con Antonio Gil de Zárate en la elaboración del famoso Plan Pidal y en 1851 es nombrado Jefe de Sección del Ministerio de Gracia y Justicia. Con el pronunciamiento de Vicalvaro, en 1854, no es cesado, sino que pasa a ser Inspector de los establecimientos de enseñanza del reino gracias a la estima y buena relación que tiene con personalidades influyentes del momento. En 1856, acepta ser nombrado vocal del Real Consejo de Instrucción Pública. El pensamiento político-pedagógico de Revilla es complejo, siendo más favorable al liberalismo reformista moderado pero cercano en ciertos aspectos educativos con el liberalismo progresista.

detenido en su marcha, sino que también se verá reducida la enseñanza, principalmente la científica, al mismo lamentable estado de postración en que todavía la hemos conocido hasta el promedio del presente siglo⁶³.

Igualmente enunció una conjetura muy interesante y relevante, sobre todo para esta investigación:

No está lejos el día en que, siguiendo el sendero por donde hemos entrado desde el año 1851, suceda lo que presiento. Y ¡ay de nosotros y de la futura grandeza de España! desaparecerán cuantas esperanzas nos hizo concebir la revolución de ideas regeneradoras del siglo presente, y seremos espectadores pasivos del engrandecimiento de las demás naciones, mientras todo lo esperaremos de la fecunda semilla de los seminarios, solamente útiles, si bien se organizan, para producir excelentes pastores del rebaño de J. C. Entonces el clero se hará dueño de la enseñanza; y no debemos perder de vista, que quien de ella se apodere se hará igualmente dueño del Estado, como muy oportunamente ha dicho, no hace mucho tiempo, una persona ilustrada, rector de la primera de nuestras Universidades [Marqués de Morante]⁶⁴.

4.2.8. Reinado efectivo de Isabel II. Bienio progresista (1854-1856): Apelación a una educación cívico-democrática de inspiración cristiano-católica no institucionalizada.

El pronunciamiento militar de Vicálvaro, dirigido por el General Leopoldo O'Donnell, trajo consigo el Manifiesto de manzanares, del 7 de julio de 1854, y la Revolución de 1854, desembocando en el Gobierno del General Baldomero Espartero, a petición de la Reina Isabel II y, por tanto, en el comienzo del bienio progresista (1854-1856). Durante este periodo se redactó la Constitución de 1856, "non nata" debido al golpe del General O'Donnell. Esta Constitución recogía el ideario progresista y reconocía ciertos derechos ciudadanos, tales como la libertad de expresión, libertad de imprenta y libertad de asociación política. Igualmente, se intentó reformar el sistema político y el Partido Democrático hizo una propuesta para aprobar la libertad de cultos y establecer una educación Primaria gratuita, pero ésta fue rechazada.

⁶³ José DE LA REVILLA, *Breve reseña del estado presente de la instrucción pública en España, con relación especial a los estudios de filosofía*, Madrid: Imprenta, Fundición y Librería de D. Eusebio Aguado, 1854, pág.: 39

⁶⁴ *Ibid*, págs.: 51 y 52.

Fueron años de gran agitación política y social y en los que adquirió amplia difusión el ideario demócrata republicano⁶⁵. Es de destacar la propagación, en 1855, del folleto “La República democrática federal universal”, de Fernando Garrido Tortosa⁶⁶, donde se afirmaba que la instrucción era fundamental para la práctica de las virtudes sociales, para el conocimiento de los derechos y como basamento del sistema democrático⁶⁷, ligando, a su vez, esta defensa de la educación cívica con los valores del cristianismo católico no institucionalizado.

4.2.9. Reinado efectivo de Isabel II. Gobiernos de Unión Liberal (1856-63): Defensa de una educación moral y cívica de base católica.

Durante 1856 se sucederán una serie de motines debido a la escasez de subsistencias y se vivirá un clima de revueltas obreras y campesinas a las que habrá que sumar ciertas presiones de la Iglesia católica y un distanciamiento de la corona con el Gobierno progresista. Es en este contexto en el que Leopoldo O'Donnell, Ministro de guerra con el Gobierno de Baldomero Espartero, empezará a conspirar contra él, consiguiendo el respaldo de la Reina. Así, Baldomero Espartero se verá obligado a dimitir, iniciándose el periodo conocido como “los Gobiernos de la Unión Liberal (1856-63)”, pues el Partido de la Unión Liberal, fundado por O' Donnell, en un intento de posicionarse en el centro político, sumó las fuerzas del ala más a la

⁶⁵ Florencia PEYROU, “Demócratas y republicanos: la movilización por la ciudadanía <<universal>>” en M. PÉREZ LEDESMA (dir.), *De súbditos a ciudadanos*, pág.: 209.

⁶⁶ Pintor, escritor y político español (1821-1883). Colaboró y dirigió varios periódicos y revistas de inspiración socialista, siendo encarcelado y posteriormente expatriado a Londres. Con la Revolución de 1854 consiguió retornar a España, no exento de polémicas, pues, aunque finalmente fue absuelto, se le acusó por cuestionar la figura de Isabel II y defender la figura de Espartero. Sus folletos a favor de una democracia republicana le costaron un nuevo destierro a Lisboa. Al poco tiempo de haber regresado a España tuvo que exiliarse nuevamente a Londres por escribir una proclama contra Isabel II. Su pensamiento filosófico-político cada vez se tornaba más socialista y republicano, como puede verse en sus obras “El socialismo y la democracia ante sus adversarios” (1862), “Historia de las persecuciones políticas y religiosas” (1863) o “La humanidad y sus progresos” (1867), obra que le llevó a la excomuniación. A su regreso a España, tras la revolución de 1868, publicó el periódico “La revolución social” que le costó, una vez más, la cárcel y el destierro a Portugal. Con el gobierno de Ruiz Zorrilla (1871) regresó. Es de destacar que fue Diputado por Sevilla en 1872 e Intendente General de las Islas Filipinas en 1873. Con el Golpe de 1874 se exilió a Lisboa y tras un decreto de expulsión del gobierno portugués emigró a París. En 1879 regresó a España y continuó publicando artículos. Se puede afirmar que su pensamiento se vincula al socialismo, al republicanismo y, aunque defiende los valores cristianos, es muy crítico con el papel que juega la Iglesia católica.

⁶⁷ Fernando GARRIDO, *La República democrática federal universal. Nociones elementales de los principios democráticos. Dedicadas a las clases productoras*, Barcelona: Editorial de Manero, 1868 (7ª ed.).

derecha del progresismo y del ala más a la izquierda del moderantismo, gobernando durante la mayor parte de este periodo.

Durante los primeros años de esta etapa histórica se difundió el “Catecismo Democrático para Instrucción del Pueblo Español”, cuya autoría se atribuye a un grupo de obreros demócratas. El Catecismo justifica la necesidad de instruirse en los principios y valores democráticos y defendía la República democrática como la mejor forma de Gobierno⁶⁸. Sin embargo, este catecismo estuvo perseguido y se intentó impedir su circulación⁶⁹. Al igual que fue perseguida y prohibida la obra de Roque Barcia Martí⁷⁰, “Catón político”, donde hacía una viva defensa de la democracia y sus valores, defendiendo la compatibilidad de ésta con el cristianismo no institucional⁷¹.

Será en este periodo en el que se aprobará, más exactamente el 9 de septiembre de 1857, la primera Ley de Instrucción Pública, impulsada por Claudio Moyano, por lo que fue comúnmente conocida como Ley Moyano. Esta Ley se mantuvo en vigor más de cien años y no pretendía introducir grandes innovaciones en materia educativa, sino dar coherencia, organizar y fundir en un solo texto legal aquellos

⁶⁸ Catecismo Democrático para Instrucción del Pueblo Español, Imprenta del Pueblo, Plaza de la Torre, 1857, -publicado en Bruselas en 1857, posiblemente con pie de imprenta falso, por un grupo de obreros demócratas. Véase, Manuel MORALES MUÑOZ, *El republicanismo malagueño en el Siglo XIX. Propaganda doctrinal, prácticas políticas y formas de sociabilidad*, Málaga: Usuaría Mediterránea S. L., 1999, pág.: 34.

⁶⁹ Francesc A. MARTÍNEZ GALLEGU, “Democracia y República en la España isabelina. El caso de Ayguats de Izco” en Manuel CHUST (coord.), *Federalismo y cuestión federal en España*, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D. L., 2004, pág.: 85

⁷⁰ Filósofo, escritor y político español (1821-1885) Durante su juventud viajó por Francia e Italia. A su vuelta a España colaboró en periódicos de ideas democráticas como La Democracia, obteniendo gran popularidad. Participó en la Revolución de 1854. Durante estos años escribió diversas obras que fueron prohibidas y que le llevaron, incluso, a la excomunió. Por ejemplo: El progreso y el cristianismo; La cuestión pontificia; La verdad y la burla social o Filosofía del alma humana. Estando en Cádiz dirigió el periódico El Demócrata Andaluz. Tras el fracaso de la sublevación de Villarejo de Salvanés, en enero de 1866, se exilió a Portugal. Participó activamente en la revolución de 1868 y, posteriormente, en la Junta Central Revolucionaria de Madrid, pero tras negarse a aceptar el nombramiento del unionista, Francisco Serrano, como Regente del Reino, abandonó la Junta. Fue acusado de la muerte del General Prim y encarcelado, aunque se probó su inocencia, siendo puesto en libertad. En 1873 participó en la sublevación cantonal de Cartagena pero tras su fracaso la condenó y negó su implicación en los hechos, alzándose con un gran descrédito como político. Se exilió a Francia y se centró en su actividad literaria y lexicográfica. Finalmente regresó a España donde murió.

⁷¹ Roque BARCIA, *Catón político*, Madrid: Imprenta de Tomás Núñez Amor, Conchas, 3, 1856.

principios sobre los que se había alcanzado un cierto consenso entre moderados y progresistas⁷².

Por tanto, las causas para que saliera adelante fueron, en primer lugar, la necesidad de unidad y entendimiento educativo, ya que existía, como se ha visto, un laberinto de disposiciones legales, debidas a distintas ideologías, que venían a obstaculizar el desarrollo educativo. Así, según que ideología estuviera en el poder así se orientaba la educación. Por ello, el propio Claudio Moyano afirmó que se trataba de “una Ley nacional, no de partido”⁷³. Sin embargo, la Ley Moyano pronto se vio afectada por el mismo problema que pretendía resolver, ya que continuaron dándose medias legislativas que decían esclarecer los aspectos que la Ley no dejaba claros, pero que en realidad vinieron a oscurecer, incluso a crear contradicciones en materia educativa.

En segundo lugar, esta Ley intentó legitimar el intervencionismo eclesiástico que tras el Concordato de 1851 se había introducido en la educación. Situación que condujo a una conflictiva entre educación, política y religión.

La Ley Moyano fue la primera Ley general que regulaba el sistema educativo, siendo el punto de arranque de la educación pública obligatoria de niños y niñas. Sin embargo, hay que matizar que, frente a la norma de obligado cumplimiento que acompañó a todo lo referente a la educación de los chicos, las referencias a la educación de las chicas se basaban en recomendaciones y permisiones. Igualmente, se daba una división sexuada de los saberes, con diferentes currículos. Así, en las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitieron los estudios que trataban nociones de agricultura, industria, comercio, principios de geometría, de dibujo lineal, de agrimensura y sobre nociones de física y de historia natural, reemplazándose por labores propias del sexo, elementos de dibujo aplicado a las mismas labores y ligeras nociones de higiene doméstica. Se quería educar a la mujer, sí, pero en conocimientos que se consideraban necesarios para futuras madres que debían cuidar de su familia. En resumen, se enseñaba: costura, silencio, compostura, docilidad, dulzura, normas morales y contenidos esenciales de una formación orientada a convertir en propia la satisfacción de las necesidades ajenas. Esto muestra

⁷² Clara Eugenia NÚÑEZ, *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*, Madrid: Alianza, 1992, pág.: 219.

⁷³ Pedro F. ÁLVAREZ LÁZARO, “Moyano y Samaniego, Claudio Antonio”, *Padres y maestros*, 351 (junio 2013), pág.: 46.

que, en el fondo, la educación de las mujeres era considerada como algo necesario, no para el desarrollo personal de la mujer, sino para la instrucción de todos los ciudadanos varones, pues se consideraba que la ignorancia de las futuras madres no contribuiría a la buena educación del ciudadano varón⁷⁴.

La Ley intensificaba el centralismo, recogiendo con ello uno de los postulados del liberalismo más progresista, al tiempo que, como se ha dicho, otorgaba importantes concesiones a la Iglesia en el terreno educativo, respondiendo a las exigencias más moderadas. Por ejemplo, contempla el derecho de la Iglesia a inspeccionar la enseñanza en todos los niveles educativos, tanto de las escuelas privadas como públicas, y en los temas relacionados con la enseñanza de la doctrina católica o de los principios morales, como puede verse en el artículo 295⁷⁵. Igualmente es de destacar el artículo 153, en el que el Gobierno permitía a las instituciones religiosas abrir escuelas públicas, de primera y segunda enseñanza, sin necesidad de que sus profesores tuvieran la correspondiente titulación⁷⁶. Estos hechos despertaron fuertes controversias al discutirse el proyecto de Ley en las Cortes, siendo motivo de un fuerte debate que se puede decir llega hasta el momento presente, pues, como acertadamente apunta Manuel de Puelles Benítez, en el fondo de la polémica latía el fantasma de la contienda Iglesia-Estado por la posesión de la educación como instrumento de poder⁷⁷.

El caso es que la Ley Moyano materializó lo recogido en el artículo segundo del Concordato de 1851 y, junto con el citado Concordato, sirvió, durante varias décadas, de argumento legal a los defensores del domino eclesiástico de la enseñanza. Así como, permitió el desarrollo de una educación moral y cívica, de base católica.

⁷⁴ P. BALLARÍN DOMINGO, *La educación de las mujeres*, págs.: 40, 43, 44 y 57.

⁷⁵ Art. 295. Las Autoridades civiles y académicas cuidarán bajo su más estrecha responsabilidad de que ni en los Establecimientos públicos de enseñanza ni en los privados se ponga impedimento alguno a los reverendos Obispos y demás prelados diocesanos, encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina, de la fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud, en el ejercicio de este cargo. LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, de 9 de septiembre de 1857, en *Boletín Oficial del Ministerio de Fomento*, t. XXIV, Madrid: Imprenta Nacional, 1 de octubre de 1857.

⁷⁶ Art. 153. Podrá el Gobierno conceder autorización para abrir Escuelas y Colegios de primera y segunda enseñanza, a los institutos religiosos de ambos sexos legalmente establecidos en España, cuyo objeto sea la enseñanza pública, dispensando a sus Jefes y Profesores del título y fianza que exige el art. 150. *Íbid.*

⁷⁷ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología*, pág.: 135.

Ahora bien, a pesar de estos reconocimientos y concesiones hacia la Iglesia católica, el movimiento político e ideológico de los neocatólicos, muy cercano al tradicionalismo y a un sector del Partido moderado, no estaba del todo contento y criticó la Ley Moyano, fundamentalmente, por reglamentar la función docente del Estado. También intentaron que el derecho de la Iglesia se extendiera al nombramiento de los profesores y a la aprobación de los libros de texto, y no sólo a la inspección de la moral y de las doctrinas, e incluso trataron de que fuera el Ministerio de Gracia y Justicia el que administrará los asuntos educativos, y no el Ministerio de Fomento.

El caso fue que, a pesar del carácter conciliador que intentaba establecer la Ley Moyano, ésta no fue capaz de evitar la batalla educativa que se libró un poco más adelante. Tampoco consiguió establecer un marco legal efectivo que permitiera la escolarización de toda la población.

Esta Ley dividía la enseñanza en 3 niveles: Primaria, Secundaria o Media y Superior o Universitaria.

La educación Primaria, era obligatoria para todos/as los/as españoles entre 6 y 9 años, pudiendo elegir sus padres entre escuela privada o pública. Igualmente era gratuita para aquellos niños/as cuyas familias fueran consideradas carentes de medios para pagar los gastos escolares, siendo el párroco local el encargado de determinar qué familias entraban en esa categoría. Sin embargo, las investigaciones han apuntado a un escaso interés estatal que fue paliado por los círculos demócratas, las escuelas obreras, las instituciones religiosas y la enseñanza doméstica⁷⁸.

En lo concerniente a la educación Secundaria, sorprende la escasa implantación de la misma a principios del siglo XX. De hecho, en 1900, se contabilizó únicamente un instituto público de enseñanza Secundaria en cada capital de provincia. A lo sumo dos en ciudades tan importantes como Madrid. Ante esta insuficiencia de centros públicos, la enseñanza privada copará el sector, pudiendo apuntar que, para 1900, en torno a dos tercios de los bachilleres cursaba sus estudios en instituciones privadas⁷⁹. En el caso concreto de las mujeres, el acceso a esta etapa era muy complicado. Se puede afirmar que la enseñanza secundaria y universitaria no fueron espacios femeninos. El sentir general indicaba que “el exceso de instrucción convierte a la

⁷⁸ Clara Eugenia NÚÑEZ, *La fuente de la riqueza*, pág.: 219.

⁷⁹ Germán RUEDA, “Enseñanza y analfabetismo” en Manuel SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española en la Restauración*, Santander: Sociedad Menéndez Pelayo, 1999, págs.: 29-32.

mujer en un espíritu de sabiduría masculina, pedante y ridícula, queriendo así dominar al sexo fuerte”⁸⁰. Además, había un vacío legal en cuanto a este tipo de educación para las mujeres, pues, ¿cómo se iba a regular una situación que se creía impensable?.

En lo tocante a la educación universitaria, se constató que aunque estuvo fundamentalmente controlada por el Estado, en la práctica se reservó a las élites y, entre éstas, a los varones. La presencia de la mujer en estudios superiores fue tan testimonial, en esta época, que una mujere como Concepción Arenal llegó a disfrazarse de hombre para asistir a clases universitarias⁸¹. Además, como se verá a continuación, los profesores universitarios no disfrutaban de libertad de cátedra.

4.2.10. Reinado efectivo de Isabel II. Crisis final (1863-1868): Renovación educativa cívico-democrática versus educación dogmática cívico-católica.

Los últimos años del reinado de Isabel II se caracterizan por una grave crisis económica (1866-1868) y de subsistencia (1867-1868), así como por una tensa batalla entre las fuerzas político-ideológicas.

Por ello, esta fase de su reinado se conocerá como la Crisis final (1863-1868), siendo de destacar la caída del Gobierno de la Unión Liberal y la vuelta a un moderantismo clásico de actitud represiva y acentuada ortodoxia católica. Esto favorecerá la firma, en agosto de 1866, del Pacto de Ostende entre Progresistas “puros” y demócratas para poner fin a esta etapa política y a la monarquía isabelina. A este pacto se unirá, en marzo de 1868, una parte del Partido de la Unión Liberal, produciéndose una tensa relación entre las fuerzas políticas mencionadas y la línea más conservadora dentro del Partido moderado, representada en la figura de Ramón María Narváez y Luis González Bravo, más cercanos a la Reina.

A esta situación hay que añadir los hechos ocurridos en lo que se conoce como la primera cuestión universitaria, pues, el Ministro de Fomento, Antonio Alcalá Galiano⁸², dictó el 27 de octubre de 1864 una Real Orden para que los catedráticos se

⁸⁰ Estrella DE DIEGO, *La Mujer y la Pintura del S. XIX español*, Madrid: Cátedra, 1987, pág.: 127.

⁸¹ María Eugenia PÉREZ MONTERO, *Revisión de las ideas morales y políticas de Concepción Arenal*, Madrid: Ediciones de la Universidad Complutense de Madrid, 2002 [Tesis Doctoral], pág.: 22

⁸² Político y escritor español (1789-1865). Desde su juventud manifestó una tendencia liberal. En 1813 ingresó como masón y entre 1813 y 1814 fue Secretario de embajada en Suecia. También fue Oficial de la Secretaria de Estado en 1820, Diputado por Cádiz en 1821 e intendente de la provincia de Córdoba en 1821. En 1820 editó “La Gaceta patriótica del Ejército Nacional, siendo, durante estos

atuvieran a su obligación de defender la fe católica, la figura de la reina y la Constitución de 1845, tanto dentro como fuera de la Universidad, no vertiendo doctrinas perniciosas. Debe recordarse que no existía la libertad de Cátedra y que el movimiento católico estaba presionando para que este tipo de iniciativas salieran adelante.

La medida despertó la crítica del Catedrático Emilio Castelar, la cual fue expresada por medio del renombrado artículo “El rasgo”, publicado en el periódico “La Democracia” y que le costó su cese. Además, estas circunstancias originaron las protestas de los estudiantes en la llamada “Noche de San Daniel”, el 10 de abril de 1865⁸³.

Ya con Manuel Orovio⁸⁴ “(del <<oprobio>> según sus detractores)”⁸⁵, como nuevo Ministro de Fomento, la situación en la Universidad estaba muy tensa. Una parte del sector universitario se mostró contrario a las medidas que los moderados

años del Trienio Liberal, un famoso personaje público. Con el retorno del absolutismo, en 1823, es condenado a muerte y se exilia a Londres y, después, a París. En 1834 regresó a España y apoyo el liberalismo progresista de Mendizábal, pero a partir de 1836 se acerca a Istúriz y al liberalismo moderado. En 1839 fundó, con Donoso Cortés, el periódico “El Piloto”. Durante la Regencia de Espartero estuvo exiliado en Francia. A su regreso a España volvió a adquirir gran relevancia en la vida pública y política de los sectores moderados. Fue embajador en Lisboa entre 1851 y 1859 y, nuevamente, en 1858. De septiembre de 1864 a abril de 1865 fue Ministro de Fomento del Gobierno moderado de Ramón María Narváez. También hay que resaltar que fue Presidente del Ateneo de Madrid y miembro de la Real Academia de la Historia, de la de Ciencias Morales y Políticas y de la española.

⁸³ Jesús LIMA TORRADO, “El Derecho a la libertad de Cátedra en la España del S. XIX: La <<Tercera Cuestión Universitaria>>”, *Derechos y Libertades. Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, 11, (2002), págs.: 431-463 y Jorge CÁCERES MUÑOZ y Miguel Ángel MARTÍN SÁNCHEZ, “Análisis comparativo de la primera y segunda <<cuestión universitaria>> del Siglo XIX en España desde la perspectiva de sus protagonistas” en G. ESPIGADO TOCINO, J. GÓMEZ FERNÁNDEZ, M^a. J. DE LA PASCUA SÁNCHEZ, J. L. SÁNCHEZ VILLANUEVA y C. VÁZQUEZ DOMÍNGUEZ (eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*, págs.: 417-426.

⁸⁴ Aristócrata, abogado y político español (1817-1883). Desde su juventud fue simpatizante con el liberalismo moderado. Entre 1850 y 1867 fue Diputado por Logroño y en 1867 pasó a ser senador vitalicio. Entre abril y junio de 1865 y julio de 1866 y abril de 1868 fue Ministro de Fomento. Posteriormente paso a desempeñar el cargo de Ministro de Hacienda, entre abril y septiembre de 1868. Tras la Revolución de septiembre de 1868 se apartó de la vida política hasta que en 1874 recupera el cargo de Ministro de Fomento con el Gobierno de Cánovas. Igualmente, en 1876, vuelve a ser Diputado por Logroño; en 1879, recupera el cargo de senador vitalicio y, entre 1877 y 1880, es Ministro de Fomento. Fue nombrado Marqués de Orovio en 1868. También fue Caballero de la Orden de Carlos III, de la Orden de Isabel la Católica y de la Legión de Honor.

⁸⁵ Celso ALMUIÑA FERNÁNDEZ, “Ideología y Enseñanza en la España Contemporánea. La Lucha por el Control de la Escuela”, *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, 7 (1987), pág.: 208.

estaban desarrollando y eran más proclives a las tendencias progresistas y demócratas, así como a los planteamientos del movimiento krausista que se extendía en España. La actitud de Orovio, evidenciando una tendencia ideológica ultraconservadora, fue establecer un fuerte control sobre las doctrinas que se impartían tanto en las Universidades como en las escuelas de Primaria, llegando incluso a promulgar un Decreto, el 22 de enero de 1867, en el que se prohibía a los profesores participar o posicionarse en los asuntos políticos. Ahora bien, haciendo gala de una marcada actitud hipócrita, el Gobierno moderado llamó a las autoridades civiles y eclesiásticas, entre las que figuraban también los profesores y catedráticos universitarios, para que expresaran su apoyo a la Reina, en un intento de dignificar su papel frente a las cada vez más manifiestas críticas a su figura. Sin embargo, numerosos profesores decidieron no asistir. Finalmente, la situación terminó con la expulsión de Julián Sanz del Río, Nicolás Salmerón, Francisco Giner de los Ríos y Fernando de Castro de sus cátedras. Todos ellos, junto con Emilio Castelar, defensores de un sistema educativo más racional, cívico, laico y democrático, en sintonía con las ideas krausistas⁸⁶.

Ha de tenerse en cuenta que el krausismo era un sistema filosófico, elaborado por el alemán Karl Christian Friedrich Krause, que fue introducido en España, a mediados del S. XIX, por Julián Sanz del Río, influyendo en todas las manifestaciones culturales españolas de la segunda mitad del siglo XIX y de principios del siglo XX. Incluso influyó, decisivamente, en la promulgación de la Constitución de 1869.

Con el krausismo se quería dar respuesta a las exigencias del liberalismo progresista, renovando el sistema educativo y desarrollando un sistema social y político más ético y justo que acabara con el escolasticismo dogmático, aunque para ello tuvieran que cuestionarse algunas de las verdades y dogmas del catolicismo. Es interesante ver que el Krausismo era partidario de la religiosidad, pero de la religiosidad individual, no de que el Estado regulara en función de una determinada religión. Los krausistas defendían, por tanto, la secularización y la separación

⁸⁶ J. LIMA TORRADO, "El Derecho a la libertad de Cátedra en la España del S. XIX", págs.: 431-463 y J. CÁCERES MUÑOZ y M. Á. MARTÍN SÁNCHEZ, "Análisis comparativo de la primera y segunda <<cuestión universitaria>>" en G. ESPIGADO TOCINO, J. GÓMEZ FERNÁNDEZ, M^a. J. DE LA PASCUA SÁNCHEZ, J. L. SÁNCHEZ VILLANUEVA y C. VÁZQUEZ DOMÍNGUEZ (eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*, págs.: 417-426.

Iglesia-Estado⁸⁷. Por ello, no es raro que una parte del catolicismo, así como los sectores de tendencia más conservadora, desataran una rápida reacción ante el temor de que se abriera una insuperable hendidura en el proceso de secularización de la sociedad.

En este sentido, en 1860 se da una fuerte reacción procedente del ámbito del tradicionalismo cultural contra el pensamiento krausista. Estas críticas fueron más beligerantes tras que el Papa Pío IX publicara, en 1864, la encíclica *Quanta cura* y el *Syllabus Errorum*, condenando los males de la modernidad.

Además, en el lenguaje popular la palabra “krausista” llegó a significar adicto al pensamiento moderno europeo y de actitud anticatólica, pero, para otro sector de la sociedad española, este “racionalismo armónico”, que defendía el krausismo, era un aspecto muy sugerente con el que ejercer una renovación cultural, educativa y cívica de la población española.

El caso es que para hacer frente al avance de las ideas krausistas, se aprobó la Ley de Instrucción Primaria, el 2 de junio de 1868. Esta Ley apenas estuvo en vigor cuatro meses y reflejó un alto contenido reaccionario, facilitando la máxima intervención de las autoridades eclesiásticas en la educación⁸⁸. Su artífice fue el Marqués de Orovio, aunque fue el Ministro de Fomento, Severo Catalina del Amo⁸⁹, el que la suscribió. Dicha Ley reflejaba, nuevamente, como la educación cívica y la

⁸⁷ Véanse las obras de Juan LÓPEZ MORILLAS, *El krausismo español*, México: Fondo de Cultura Económica, 1980, Antonio JIMÉNEZ GARCÍA, *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid: Pedagógicas, 2002 y M^a. Dolores GÓMEZ MOLLEDA, *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid: CSIC, 1981.

⁸⁸ Art.17. Siendo la doctrina cristiana base de la Instrucción primaria, el párroco o Regente de la parroquia tendrá siempre espedita su facultad de asistir a la Escuela cuando parezca, examinará a los niños y niñas, darles lección de catecismo en la Escuela o la Iglesia, en los días y a la hora compatible que disponga, y vigilará sobre la pureza de las doctrinas que el maestro difunda en sus discípulos. LEY DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA del 2 de junio de 1868, *Colección Legislativa de España*, t. XCIX, Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1868, págs.:706.

⁸⁹ Periodista, escritor y político español (1832-1871). Colaboró en diversos periódicos de la época, llegando a ser Director de “El Horizonte”. Siempre exhibió un pensamiento moderado. Entre 1863 y 1868 fue Diputado por Alcázar de San Juan y, posteriormente, por Cuenca. En 1864 asume la Dirección General del Registro de la Propiedad y, en 1866, la de Instrucción Pública. Entre febrero y abril de 1868, con el Gobierno moderado de Narváez, fue Ministro de Marina y, entre abril y septiembre de 1868, con el Gobierno moderado de Luis González Bravo, fue Ministro de Fomento. Con el exilio de Isabel II, pasó a ser su embajador en Roma. En 1871, con Amadeo I de Saboya, regresó a España. Su obra literaria más famosa fue “La mujer en las diversas relaciones de la familia y de la sociedad”, de 1855.

educación católica iban de la mano, siendo administradas indistintamente por La Iglesia católica con la intención de formar buenos “ciudadanos católicos”⁹⁰.

4.2.11. Sexenio democrático (1868-1874).

En septiembre de 1868, en medio de un agitado clima ideológico y político, y tras los acuerdos del Pacto de Ostende, estalló la Revolución conocida como “La Gloriosa”, dando paso al Sexenio Democrático (1868-1874) que finalizó con el reinado de Isabel II.

4.2.11.1. Gobierno provisional (1868-1871) y Monarquía parlamentaria de Amadeo I de Saboya (1871-1873): Intentos por instaurar una cultura política y educativa cívico-laica.

Esta nueva etapa se inició con la formación de un Gobierno provisional (1868-1871) que fue mayoritariamente favorable a una democracia compatible con la monarquía. Esto causó las primeras divisiones políticas entre, en este caso, progresistas y unionistas y republicanos y una parte del partido democrático.

Durante estos años se aprobó la Constitución de 1869, reconociéndose, por primera vez en la historia de España, el sufragio universal. Es interesante destacar como el artículo 21 de la Constitución, relativo a la libertad de culto⁹¹, fue motivo de un duro enfrentamiento con la Iglesia católica, no cómoda con este nuevo régimen, negándose a aceptar la Constitución e iniciando acciones defensivas que estimularon la actuación del movimiento católico frente a las amenazas que veían en el desarrollo de la secularización, la modernidad y el liberalismo.

En este escenario la “cuestión pedagógica” era un asunto crucial que centraba la atención de todos los poderes político-religiosos del momento. Por lo que no es de extrañar que se revocaran las destituciones de los Catedráticos decretadas por Orovio y se reinstaurara la Ley Moyano, derogando la Ley de instrucción Primaria, del 2 de junio de 1868.

⁹⁰ LEY DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA del 2 de junio de 1868, *Colección Legislativa de España*, t. XCIX, págs.:706-722.

⁹¹ “La Nación se obliga a mantener el culto y los ministros de la religión católica. El ejercicio público o privado de cualquier otro culto queda garantizado a todos los extranjeros residentes en España, sin más limitaciones que las reglas universales de la moral y del derecho. Si algunos españoles profesaren otra religión que la católica, es aplicable a los mismos todo lo dispuesto en el párrafo anterior”. Constitución Democrática de la Nación Española, 1869, en *Gaceta de Madrid*, 158, 7 de junio de 1869.

En sintonía con este nuevo clima educativo que se abría en España, se promulgó, el 21 de octubre de 1868, un Decreto que permitía la libertad de enseñanza, rompiendo con la extremada vigilancia educativa de la etapa anterior⁹². Del mismo modo, durante este periodo en el que el General unionista Francisco Serrano era Presidente del Gobierno Provisional (1868-1869) y, posteriormente, fue Regente del Reino (1869-1871), se aprobó el Decreto de 25 de octubre de 1868, avalando la reorganización de la enseñanza media y contribuyendo a formar ciudadanos aptos para el ejercicio de los derechos políticos conquistados con la revolución de 1868⁹³.

Además, en esta etapa comenzó a redactarse un nuevo Proyecto de Ley de enseñanza. Proyecto que fue presentado por Manuel Ruiz Zorrilla⁹⁴, como Ministro de Fomento, el 23 de abril de 1869, y que optaba por una vía conciliadora de la presencia del Estado y la iniciativa privada, pero este Proyecto de Ley nunca llegó a debatirse en el Congreso⁹⁵.

⁹² DECRETO, del 21 de octubre de 1868, fijando el día primero de noviembre para la apertura del curso académico de 1868 a 1869 en las Universidades y establecimientos públicos de enseñanza, y determinando la legislación que ha de regir en esta materia, en *Colección Legislativa de España*, t. C., Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1868, pág.: 420.

⁹³ DECRETO, del 25 de octubre de 1868, dando nueva organización a la segunda enseñanza y a las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología, en *Colección Legislativa de España*, t. C., Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1868, págs.: 453-455.

⁹⁴ Político y escritor español (1833-1895) Masón, liberal progresista y, aunque defensor de la compatibilidad entre liberalismo y catolicismo, muy crítico con la institución católica y los neocatólicos, tendiendo hacia el anticlericalismo. En 1858 fue Diputado del Partido Progresista por Soria, alcanzando gran prestigio y afianzando su amistad con Sagasta. En 1864 participó en la Junta Suprema de los progresistas y, tras la sublevación del cuartel de San Gil, liderada por el General Prim, en junio de 1866, se exilió de España, conspirando activamente para llevar a cabo la revolución de 1868. Durante el Sexenio Democrático desempeñó importantes cargos políticos como Ministro de Fomento (1868-1869 / 1870), Ministro de Gracia y Justicia (1869-1870) y Presidente de las Cortes (1870). Declarado Antiborbónico, defendió la apuesta por Amadeo de Saboya. Entre julio y octubre de 1871 fue Presidente de gobierno y, nuevamente, entre junio de 1872 y febrero de 1873. Durante un tiempo se retiró de la política para volver con la restauración de la monarquía, en 1874, protagonizando duros enfrentamientos públicos con el conservador Cánovas del Castillo. Lo que sumado a sus conspiraciones contra los borbones le lleva, en febrero de 1875, a exiliarse. No volviendo a España hasta 1895. Durante sus años fuera de España continuó conspirando contra la restauración borbónica y participando en actividades políticas. En 1893 participó en la candidatura de "Unión republicana" y, aunque obtuvo acta de diputado, se negó a regresar a España hasta que la monarquía llegase a su fin.

⁹⁵ María Teresa LÓPEZ DEL CASTILLO, *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, págs.: 241-244.

Estos fueron años en los que comenzaron a circular cartillas y catecismos para enseñar los derechos y deberes recogidos en la Constitución de 1869, contrarrestar la apatía cívica y fomentar los valores y principios democrático-republicanos, como la participación directa de los ciudadanos o la búsqueda del bien común, entre los niños y niñas y el pueblo en general⁹⁶. Lo cual fue avalado por el Decreto del 23 de febrero de 1870 que obligaba a enseñar los preceptos constitucionales y, por tanto, a fomentar la educación cívico-democrática⁹⁷.

En lo que se refiere a la educación de las mujeres, se desarrollaron varias iniciativas, como las que llevaron a cabo simpatizantes del krausismo con la idea de que era necesario reformar la educación tradicional para que las mujeres recibieran una mayor instrucción que les permitiera autorrealizarse. Los primeros proyectos vinieron de Fernando de Castro y de Manuel Ruiz de Quevedo, impulsando la creación, en 1870, de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, así como las Conferencias Dominicales para la educación de la Mujer, que comenzaron en 1869, e, incluso, la Escuela de Institutrices, de 1869.

Estas iniciativas chocaban con los valores educativos que se podían extraer de “la perfecta casada” de Fray Luis de León. Obra, del S.XVI, de la que se servía el catolicismo más conservador para presentar cuál debía ser la educación y el modelo de mujer al que las españolas del S.XIX debían aspirar como mujeres y ciudadanas⁹⁸.

En lo que respecta a la instrucción formal, lo más destacable sobre el tema de la educación de la mujer es cuando, en 1871, Antonia Arrobas, en Huelva, y María Maseras, en Barcelona, pretendieron matricularse en estudios superiores. Existía una laguna legal sobre si esto se podía permitir o no. La decisión fue que las mujeres que quisieran matricularse en institutos o universidades tenían que solicitarlo individualmente a la autoridad superior y si ésta aceptaba, la enseñanza de estas

⁹⁶ Ejemplos fueron: G. FERNÁNDEZ, *La Constitución española puesta en sencillo diálogo*; REDACCIÓN DEL PERIÓDICO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA “EL MAGISTERIO ESPAÑOL”, *Cartilla de la Constitución Democrática Española, promulgada el día 6 de junio de 1869, dispuesta en diálogo claro y sencillo para la enseñanza en todas las escuelas de instrucción primaria y normales de la Nación*, Madrid: Imprenta de Manuel Tello, 1870 y José ESPINAL Y FUSTER, *Catecismo político democrático y republicano: Explicación y examen de las cuestiones políticas, en forma de diálogo. Obra útil para todas las clases de la sociedad*, Barcelona: Hijos de Domenech, 1868.

⁹⁷ DECRETO, del 23 de febrero de 1870, declarando obligatoria en las escuelas normales y en todas las públicas, la enseñanza de la Constitución del Estado, en *Colección Legislativa de España*, t. CIII Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1870, págs.: 168-169.

⁹⁸ Pilar BALLARÍN DOMINGO, *La educación de las mujeres*, pág.: 68.

mujeres sería privada, no asistiendo a clase con los hombres. Por tanto, entre 1873 y 1882, algunas mujeres fueron realizando estudios superiores⁹⁹.

Por su parte, la elección del nuevo monarca era un nuevo foco de debate. Así, tras la votación que tuvo lugar, el 16 de noviembre de 1870, en las Cortes, se presentó a Amadeo I de Saboya como el candidato elegido, dando comienzo a la primera monarquía parlamentaria de la historia de España (1871-1873). Sin embargo, la división que se produce dentro del propio partido progresista, que era el principal sostenedor de esta monarquía amadeísta, así como el no contar con el apoyo de los demócratas y republicanos y tener que lidiar con el enfrentamiento abierto por los “alfonsinos”, partidarios de que el rey fuera Alfonso XII de Borbón, la insurrección de los republicanos federales y la tercera guerra carlista, llevó a que esta “monarquía artificial”, como el historiador e hispanista británico Sir Raymond Carr la denominó¹⁰⁰, no durara más de dos años.

4.2.11.2. I República española (1873-1874): esfuerzos por aplicar una educación ciudadana, democrática y laica.

El 11 de febrero de 1873, tras la abdicación de Amadeo I, se proclamó la I República española (1873-1874). La cual gozó de una efímera y agitada existencia ya que apenas contó con apoyos en un contexto de marcados enfrentamientos y divisiones políticas. El ejército y la Iglesia la rechazaron, los sectores del campesinado y del proletariado la veían como una república burguesa y enemiga de la clase obrera, los propios republicanos estaban divididos en unitaristas y federalistas y los alfonsinos y carlistas mantenían sus pretensiones de erigir a su candidato a monarca.

En este escenario de radicalizados enfrentamientos ideológico-políticos¹⁰¹ se aprobaron, bajo la presidencia de Estanislao Figueras¹⁰², y siendo ministro de

⁹⁹ *Íbid*, págs.:73-74. Véase también Consuelo FLECHA GARCÍA, *Las primeras universitarias en España: 1872-1910*, Madrid: Narcea, 1996 y Josefina CUESTA BUSTILLO y M^a Esther MARTÍNEZ QUINTEIRO, “La larga marcha de las mujeres hacia la Universidad. Un logro del S. XX en España”, en Margarita TORREMOCHA HERNÁNDEZ (coord.), *El Estudio General de Palencia: Historia de los ocho siglos de la Universidad Española*, (2012) págs.: 231-258.

¹⁰⁰ Raymond CARR, *España 1808-1939*, Barcelona: Ariel, 1968, págs.: 310-317.

¹⁰¹ Véase, por ejemplo: Santiago DÍEZ CANO, “Liberalismo republicano: los límites de una propuesta radical” *Studia histórica. Historia contemporánea*, 8 (1990), págs.: 65-76.

¹⁰² Ocupó la presidencia del poder ejecutivo de la I República española entre el 11 de febrero y el 11 de junio de 1873.

Fomento el demócrata Eduardo Chao Fernández¹⁰³, los Decretos de 2 y 3 de junio de 1873¹⁰⁴, inspirados por Giner de los Ríos. Con estos Decretos se reorganizaban los estudios de segunda enseñanza y universitarios y en ellos se dejaban ver las huellas de ese espíritu por defender la pedagogía democrática de los krausistas. Al igual que se dejaba ver dicha impronta en el Plan General de Instrucción pública impulsado por Chao y redactado por Juan Uña Gómez¹⁰⁵. Sin embargo, el golpe de Estado del General Manuel Pavía, el 2-3 de enero de 1874, paralizó su promulgación.

El golpe de Pavía supuso la instauración de la dictadura del general Francisco Serrano, aunque, nominalmente, la República continuaba. El caso es que el Gobierno de concentración formado por Serrano tuvo poca vigencia y terminó con el pronunciamiento militar de Arsenio Martínez Campos, el 29 diciembre de 1874, en defensa de la restauración de la monarquía en la figura de Alfonso XII de Borbón.

En cualquier caso, aún produciendo cambios significativos, el Sexenio terminó sin que se produjera una auténtica y oficial reforma educativa en la extensión y libertad de enseñanza. El ambicioso proyecto de escolarización se vio abortado por impotencia presupuestaria estatal, facilitándose la expansión de la escuela privada, pero al estar ésta, a nivel general, en manos de la Iglesia católica y de los sectores más integristas del país se obstaculizó la libertad de enseñanza.

¹⁰³ Geólogo, periodista, político e historiador español (1822-1887). Desde su niñez estuvo influido por el pensamiento liberal, vinculándose durante su juventud al Partido Democrático. Compaginó su labor docente con colaboraciones en periódicos demócratas como Argos; El huracán; El látigo; El crédito, del que también fue su director entre 1858 y 1865), etc. Participó activamente en la Revolución de 1854. Fue Diputado por Vigo y, más adelante, por Orense. En 1873 fue Ministro de Fomento, colaborando con Nicolás Salmerón en la redacción del Proyecto de bases de la Constitución republicana federal de España. Tras la Restauración se desligó de la primera línea de la política. En 1887 fue Presidente del Ilustre Colegio de Farmacéuticos.

¹⁰⁴ DECRETO de 2 de junio de 1873 de reforma de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias y Decreto de 3 de junio de 1873 del ministro de Fomento de la Primera República, Eduardo Chao, reorganizando los estudios de segunda enseñanza necesarios para aspirar al título de Bachiller, en *Compilación Legislativa de Instrucción Pública*, Madrid: Imp. T. Fontanet, 1876, págs.: 240 y ss.

¹⁰⁵ Abogado, pedagogo, escritor y político español (1838-1908) Fue Catedrático de la Universidad central. Desde su juventud mostró inclinaciones republicanas. Fue de los primeros seguidores de la filosofía krausistas en España, colaborando en la fundación y desarrollo de la Institución Libre de Enseñanza. Entre mayo de 1873 y enero de 1874 fue Director General de Educación y desde 1882 hasta 1909 miembro de la Junta de Educación. También fue editor y redactor de diversos diarios y periódicos como La Democracia, La Discusión o El Imparcial.

4.2.12. Restauración Borbónica (1874-1931)

Con la Restauración se inició un periodo de estabilidad institucional que respondía a una maniobra orquestada por el político conservador, Antonio Cánovas del Castillo. Este régimen, ligado principalmente al conservadurismo, se caracterizó por el turno pacífico de los partidos “dinásticos”, dejando fuera del juego a los carlistas, a los partidos republicanos y al partido demócrata-radical de Ruiz Zorrilla. De esta forma, el partido conservador de Cánovas, que aunaba a unionistas y moderados, y el partido liberal fusionista de Sagasta, que integraba a progresistas “templados”, se turnaron pacíficamente en el Gobierno con el apoyo de la corona. Para ello tuvieron que manipular los resultados electorales y hacer uso del caciquismo. Esta alternancia se alcanzó con la firma del Pacto del Pardo, el 24 de noviembre de 1885.

La Restauración también significó una renovada influencia de la Iglesia católica sobre el Estado, ya que, como subraya Pedro Cuesta Escudero, con la Restauración la Iglesia se instauró fuertemente en la sociedad española, afianzando su solidez debido al hecho de que las clases acomodadas y privilegiadas, temerosas de los efectos de la revolución, decidieron apoyarse en la influencia de la Iglesia católica¹⁰⁶.

Además, debe valorarse que el catolicismo español encontró un nuevo apoyo con las encíclicas de León XIII: *Aeterni Patris Filius* (1879) -restauración de la filosofía cristiana-¹⁰⁷ y *Libertas* (1888) -condena la libertad de enseñanza-¹⁰⁸

Así, a finales del S. XIX y principios del S.XX, el integrista católico se hizo fuerte y se radicalizó en sus posiciones hacia todo lo que estuviera relacionado con el pensamiento liberal, haciendo una clara defensa de la vinculación entre ciudadanía y confesionalidad católica¹⁰⁹.

Por todo ello, puede afirmarse que la Restauración significó, a nivel general, el establecimiento de una rígida censura contra cualquier manifestación contraria a la

¹⁰⁶ Pedro CUESTA ESCUDERO, *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*, Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1994, págs.: 44-45.

¹⁰⁷ LEÓN XIII, “*Aeterni Patris Filius* (1879)” en Pascual GALINDO (ed.), *Colección de encíclicas y documentos pontificios I*, Madrid: Publicaciones de la Junta Nacional, 1962, págs.: 912-926.

¹⁰⁸ LEÓN XIII, “*Libertas Praestantissimum*”, *vatican.va*, 20 de junio de 1888 <http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_1-xiii_enc_20061888_libertas_sp.html> [Consultado: 17 de agosto de 2014]

¹⁰⁹ Javier DE DIEGO ROMERO, “Ciudadanía católica y ciudadanía laica (II): de la Tolerancia a la libertad religiosa” en M. PÉREZ LEDESMA (dir.), *De súbditos a ciudadano*, págs.:252-261.

monarquía y al dogma católico, consolidándose el conservadurismo y el catolicismo como su base ideológica.

4.2.12.1. Reinado de Alfonso XII (1874-1885): Reacciones ante el retorno de una dogmática educación cívico-moral católica

Durante el breve reinado de Alfonso XII se aprueba la Constitución de 1876. Constitución que estableció un Estado confesional católico. Aunque, a su vez, también proclamó la tolerancia religiosa¹¹⁰ en un intento de aunar el talante moderado de la Constitución de 1845 y el talante progresista de la Constitución de 1869. Ello llevó al Estado a tener que hacer malabarismos para conciliar estos dos aspectos, pues, como sostuvieron los liberales, esto reflejaba una cierta contradicción que las leyes habían permitido. Sin embargo, el régimen de la Restauración tenía que responder a esta concesión a la Iglesia católica, ya que habían acordado que la Iglesia Católica apoyaría el régimen de la Restauración a cambio de poder disfrutar de cierto poder.

Estas concesiones también se dejaron ver en el ámbito educativo. Por ejemplo, por medio de la circular del 26 de febrero de 1875, del, nuevamente, Ministro de Fomento conservador, Manuel de Orovio, bajo el Gobierno de Cánovas del Castillo. La circular afirmaba que si la mayoría y casi la totalidad de los españoles eran católicos y el Estado era católico, la enseñanza oficial debía de obedecer a este principio¹¹¹.

Además, con la aprobación de la Real Orden de 26 de febrero de 1875 se mostraba la vuelta a una tendencia muy restrictiva en cuanto a la libertad de Cátedra¹¹², siendo esta medida el desencadenante de la segunda cuestión universitaria que fue más amplia y obtuvo una mayor trascendencia.

¹¹⁰ Artículo 11. La religión católica, apostólica, romana, es la del Estado. La Nación se obliga a mantener el culto y sus ministros. Nadie será molestado en el territorio español por sus opiniones religiosas ni por el ejercicio de su respectivo culto, salvo el respeto debido a la moral cristiana. No se permitirán, sin embargo, otras ceremonias ni manifestaciones públicas que las de la religión del Estado. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República. Textos y Documentos*, Tomo III, Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1982, pág.: 58.

¹¹¹ Circular del Ministerio de Fomento de 26 de febrero de 1875, en *Íbid*, págs.: 53-57.

¹¹² REAL DECRETO CIRCULAR, de 26 de febrero de 1875, a los Rectores de las Universidades dándoles a conocer las miras y propósitos del Gobierno sobre Instrucción pública y a que reglas deben ajustar su conducta en el desempeño del cargo, en *Colección Legislativa de España*, t. CXIV, Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1875, págs.: 290-294.

La parte más liberal-progresista del profesorado, ligada a la filosofía krausista, se posicionó en contra de ese Decreto que obligaba a los profesores a presentar a la autoridad competente sus planes de estudio y libros de texto, con la intención de garantizar que la enseñanza oficial respetara el dogma católico.

Así, el 5 de marzo de 1875, los catedráticos de la Universidad de Santiago, Augusto González de Linares y Laureano Calderón, profesores de Historia Natural y Farmacia respectivamente, se negaron a aceptar el Decreto y el Gobierno les retiró de sus cargos. Ante este hecho, Castelar renunció a su cátedra, el 19 de marzo, y Giner de los Ríos, el 25. Sucesivamente fueron abandonando sus cargos Nicolás Salmerón, Gumersindo de Azcárate, Eugenio Montero Ríos, Laureano Figuerola, Segismundo Moret y muchos otros. Incluso, los catedráticos de la Universidad Central firmaron una carta colectiva de protesta que llevó a la cárcel y al destierro a muchos de ellos¹¹³.

En la primavera de 1876 se suavizó la actitud oficial respecto a los políticos e intelectuales implicados en estos acontecimientos. Los krausistas salieron de la cárcel y volvieron del destierro, empezando a trabajar en un nuevo proyecto de amplias repercusiones: la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Institución que inició su actividad el 29 de octubre de ese mismo año¹¹⁴.

De esta forma, resurge el krausismo, como institución, gracia a la labor del discípulo de Sanz del Río, Francisco Giner de los Ríos, quien fundó, junto a varios catedráticos y auxiliares de Universidad, como Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón, dicha institución, la cual mantuvo buenas relaciones con el Partido Liberal de Sagasta.

Esta institución era un centro privado y laico destinado a aplicar los valores ilustrados por medio de la educación y a poner en práctica las ideas krausistas para, así, contribuir a renovar el sistema educativo y formar élites que impulsaran el progreso y la modernización del país¹¹⁵. El proyecto inicial pretendía que la ILE sirviera de centro universitario pero finalmente se quedó como centro de Primaria y Secundaria. La ILE seguía un método racionalista e intuitivo y defendía la libertad

¹¹³ J. LIMA TORRADO, “El Derecho a la libertad de Cátedra”, págs.: 431-463 y J. CÁCERES MUÑOZ y M. Á. MARTÍN SÁNCHEZ, “Análisis comparativo de la primera y segunda << cuestión universitaria >>”, págs.: 417-426.

¹¹⁴ A. JIMÉNEZ GARCÍA, *El Krausismo y la Institución*.

¹¹⁵ En ella se formaron, bien entrado el siglo XX, los mejores intelectuales españoles: el pintor Salvador Dalí, el cineasta Luis Buñuel, el poeta y dramaturgo Federico García Lorca, entre otros.

religiosa, la libertad de cátedra, el desarrollo de la personalidad, el cuidado del cuerpo, la educación de la mujer, la tolerancia como virtud ciudadana y la coeducación. Aunque no se sabe, con certeza, si la coeducación se pudo llevar a cabo, a pesar de la intención, debido a la presión social que consideraba esta práctica una inmoralidad¹¹⁶.

Es interesante destacar como Julián Besteiro, Fernando de los Ríos o Rodolfo Llopis ingresaron en el Partido Socialista Obrero Español, haciendo de puente entre la Institución Libre de Enseñanza y el socialismo democrático, lo que influirá, en cierta medida, en la política educativa que se llevará a cabo en el bienio reformador azañista (1931-1933) de la II República¹¹⁷. Sin embargo, aunque “en la II República hay ciertas concomitancias y acercamientos tácticos no nos debe llevar a confusión y calificar de sinónimos los planteamientos que la ILE y el PSOE hacen con respecto a la Enseñanza”¹¹⁸, pues como indica Celso Almuiña Fernández, Catedrático de Historia Contemporánea en la Universidad de Valladolid,

aunque ciertamente entre los planteamientos de la ILE y los del PSOE puedan existir algunas coincidencias sobre el tema (escuela laica, etc.), sin embargo, los planteamientos son distintos, porque distinto es el fin (sociedad sin clases, no una nueva sociedad burguesa modernizada) e incluso los instrumentos: el socialismo se apoya en el Estado como palanca para el cambio, mientras la ILE tiene alergia a todo estatismo¹¹⁹

También es interesante destacar como, a finales del S.XIX, algunos institucionalistas adoptaron posiciones claramente feministas. Ejemplos fueron: Rafael Torres Campos, Adolfo Posada, Rafael María de Labra, Concepción Arenal, Bertha Willhelmi y Emilia Pardo Bazán¹²⁰. De esta última es relevante destacar como, a pesar de su enorme formación y de su gran capacidad, tuvo que esperar hasta 1916 para ser nombrada catedrática de Literatura, venciendo la oposición de los profesores de la Universidad Central de Madrid y siendo la primera catedrática de una Universidad española. Sin embargo, nadie fue a sus clases por ser mujer. Murió en 1921 sin poder dar ni una clase.

En la Institución Libre de Enseñanza no profesan solamente la plana mayor del krausismo sino también positivistas, especialistas en diversas disciplinas y

¹¹⁶ P. BALLARÍN DOMINGO, *La educación de las mujeres*, pág.: 71.

¹¹⁷ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología*, pág.: 238.

¹¹⁸ C. ALMUIÑA FERNÁNDEZ, “Ideología y Enseñanza en la España Contemporánea”, pág.: 220

¹¹⁹ *Ibid*

¹²⁰ P. BALLARÍN DOMINGO, *La educación de las mujeres*, págs.: 68 y 69.

personalidades académicas como Joaquín Costa que no estaban vinculados al krausismo estricto.

Puede afirmarse que la Institución Libre de Enseñanza era un espacio prácticamente único en un contexto controlado en su gran mayoría por la enseñanza católica¹²¹.

Tras unos años en los que el Gobierno se había concentrado en manos conservadoras, por medio de la figura de Cánovas del Castillo, el Partido Liberal de Práxedes Mateo-Sagasta accede al poder. Durante su Gobierno, el Ministro de Fomento, José Luis Albareda¹²², aprobó la circular de 3 de marzo de 1881 que derogaba la anterior circular de Orovio, de 1875, en una clara defensa por la libertad de cátedra¹²³, iniciándose la cercana relación entre la Institución Libre de Enseñanza y el Gobierno de Sagasta.

En 1884 Cánovas vuelve a formar Gobierno y, en un intento de hacerse con el respaldo de los sectores más eclesiásticos, alejándolos de su vinculación con el carlismo, nombró a Alejandro Pidal y Mon¹²⁴ Ministro de Fomento. Pidal puso en marcha el Decreto de 18 de agosto de 1885, permitiendo la mayor creación de

¹²¹ Para un estudio detallado de la Institución Libre de Enseñanza véase la obra de Vicente CACHO VIU, *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2010.

¹²² Periodista y político español (1828-1897). Colaboró en el periódico “Las Novedades” para, posteriormente, dirigir el periódico liberal “El Contemporáneo”. En 1867 fundó el periódico “El Debate”, con el que defendió la política de Sagasta y Serrano y criticó la de Ruiz Zorrilla, y, en 1868, “La Revista de España”, donde colaboraron personalidades como Pérez Galdós, Pardo Bazán, Nicolás Salmerón o Cánovas del Castillo. Durante los acontecimientos de la Revolución de 1868 participó activamente y fue Diputado del Partido Liberal por Cádiz (1863-65), Alicante (1869-76) y Sevilla (1879-84). También fue Senador por Sevilla (1887), por Palencia (1891) y, en 1893, nombrado senador vitalicio. Durante el gobierno de Sagasta fue Ministro de Fomento y de Gobernación, concretamente en 1881-83 y 1887-88, respectivamente.

¹²³ REAL ORDEN circular de 3 de marzo de 1881, derogando la de 26 de febrero de 1875 y restableciendo en sus puestos a los profesores destituidos, suspensos y dimisionarios con ocasión de la mencionada circular, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República*, págs.: 58-61.

¹²⁴ Escritor y político español (1846-1913). En su juventud entró en contacto con el movimiento de los neocatólicos, colaborando en la fundación de la revista “La cruzada”, en 1867. Siempre manifestó un pensamiento extremadamente conservador y católico. Entre 1876 y 1913 fue varias veces Diputado del Partido Conservador por Oviedo. Fue partidario de aplicar una estrecha relación entre política y religión católica y mantuvo una cercana relación con el Papa León XIII. En 1883 pasó a ser miembro de la Real Académica Española. Entre 1884 y 1885, bajo el gobierno de Cánovas, fue Ministro de Fomento y Presidente del Congreso de los Diputados entre 1891-92, entre 1896-97 y entre 1899-1900. A continuación pasó a ser Embajador ante la Santa Sede, hasta 1902. En 1898 asumió la Presidencia del Círculo Conservador de Madrid. Entre 1906 y 1908 fue Consejero de Estado y, hasta su muerte, desempeñó una intensa actividad pública y política.

centros libres de enseñanza¹²⁵, principalmente en manos de la Iglesia y en detrimento de la creación de centros estatales. De esta forma, las órdenes religiosas ejercerían una considerable influencia sobre la educación de la sociedad española, pues, más de 50.000 religiosos y religiosas se dedicaban a la enseñanza, sobre todo en la educación Primaria. De igual forma, a finales del S. XIX y principios del S. XX, la Iglesia tenía bajo su responsabilidad la mayor parte de la docencia secundaria en los medios urbanos. Lo que les permitía educar a las élites del futuro para que legislaran o tomaran decisiones en base a su discurso confesional católico¹²⁶. Igualmente, se extendió el uso de libros específicos para niñas, reforzando la marcada diferencias de roles y la impronta católica en la educación cívico-moral y en valores. Un ejemplo es “Flora o la educación de una niña”, escrito por la pedagoga Pilar Pascual de Sanjuán en 1881¹²⁷.

4.2.12.2. Regencia de María Cristina de Habsburgo-Lorena (1885-1902): Exigencias y medidas a favor de una educación cívico-democrática laica e incipientes protestas y actuaciones del movimiento católico.

Tras el fallecimiento de Alfonso XII, a la temprana edad de 27 años y a causa de una tuberculosis, su mujer, María Cristina de Austria, embarazada de Alfonso XIII, asumió la regencia del reino hasta que su hijo alcanzó la mayoría de edad, a los 16 años. Durante su regencia mantuvo una buena relación con Sagasta, dejándose aconsejar por él.

El inicio de su regencia se correspondió con el retorno de los liberales al Gobierno. Así, siendo Ministro de Fomento Eugenio Montero Ríos¹²⁸, se emitió el

¹²⁵ REAL DECRETO de 18 de agosto de 1885 fijando las reglas a que han de someterse los establecimientos libres de enseñanza, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República*, págs.: 65-96.

¹²⁶ G. RUEDA, “Enseñanza y analfabetismo”, pág.: 32.

¹²⁷ Pilar MUÑOZ LÓPEZ, “La educación del ciudadano: del informe Quintana a la LOGSE” en M. PÉREZ LEDESMA (dir.), *De súbditos a ciudadanos*, pág.: 672.

¹²⁸ Jurista y político español (1832-1914) Fue Catedrático de Derecho Canónico. De pensamiento liberal y progresista fue partidario de la separación Iglesia-Estado. Se inició en las filas del Partido Progresista de Prim. Fue Diputado de los progresistas por Pontevedra en las Cortes Constituyentes de 1869. En 1870 y en varios momentos del reinado de Amadeo I, al que apoyó públicamente, fue Ministro de Gracia y Justicia. En 1873 participó en la fundación del Partido Republicano Democrático y en 1877 fue Rector de la ILE. Una vez dentro de las filas del Partido Liberal de Sagasta, fue Ministro de Fomento (1885), Presidente del Tribunal Supremo (1888) y Ministro de Gracia y Justicia

Real Decreto, de 5 de febrero de 1886, que contrarrestaba la aplicación del Decreto de Pidal y Mon, haciendo una clara defensa de la labor docente del Estado¹²⁹. Además, con la Ley de Presupuestos Generales, de 29 de junio de 1887, se incluyó en los gastos estatales los costes de la educación Secundaria, en un intento de extender el acceso a la educación. También se trató de crear un ministerio específico de instrucción pública, sin embargo las críticas contra la política liberal de Sagasta paralizaron la iniciativa.

Después de algo más de dos años de Gobierno conservador de Cánovas (1890-1892), en el que apenas pueden destacarse aspectos significativos en materia educativa, el Gobierno liberal de Sagasta volvió al poder (1892-1895), emprendiendo negociaciones con la jerarquía eclesiástica. Fruto de ellas se aprobó, por medio del Real Decreto de 25 de enero de 1895, la incorporación de la asignatura de Religión a bachillerato. Aunque no se reconoció como obligatoria¹³⁰.

Ese mismo año, de 1895, el Catedrático y político de tendencia republicana, Nicolás Salmerón, pronunció, el 22 de mayo, un discurso en el Congreso de los Diputados de gran trascendencia. Su argumentación resaltaba lo conveniente que era que un Estado laico desarrollara una educación cívica que tuviera que ver con los derechos y deberes a los que todos estamos llamados como ciudadanos. Es decir, defendió una educación que propiciara la unidad de pensamiento necesaria para el mantenimiento de un régimen democrático que, según él, en esos momentos se mostraba débil y ligado a una educación moral católica que dividía a la nación. Salmerón entendía que los resortes del conservadurismo católico venían a establecer que sólo existiera una moral: la católica, con sus respectivas implicaciones en el ámbito cívico. Por tanto, esto significaba que quien no fuera católico o recibiera una educación moral y cívica católica no sería un correcto ciudadano. Sin embargo, Salmerón postulaba que había que hacer entender a todo hombre, creyente o no creyente, que:

(1892). Tras la muerte de Sagasta (1903), se posicionó en el ala más a la izquierda del Partido Liberal, llegando a Presidente del Consejo de Ministros entre junio y diciembre de 1905.

¹²⁹ REAL DECRETO de 5 de febrero de 1886 derogando los de 18 de agosto y 22 de octubre de 1885 sobre la libertad de enseñanza, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Historia de la educación en España. De la Restauración a la II República*, págs.: 96-106.

¹³⁰ REAL DECRETO, de 25 de enero de 1895, estableciendo una Cátedra de Religión en los Institutos de segunda enseñanza, y forma de hacer la inscripción y estudiar el curso de esta asignatura, en *Colección Legislativa de España*, t. CLVII, Madrid: Imprenta de la revista de legislatura, 1904, págs.: 65-67.

Hay una moral que no depende de la fe; la moral que depende de la fe será la moral impuesta por un dogma. Pero hay otra moral que surge del fondo de nuestra conciencia, que se impone a todos los hombres sin excepción de confesiones religiosas y a la cual todos ellos deben estar sometidos¹³¹.

Se aprecia, por tanto, una clara llamada a la necesidad de que el Estado desarrolle una educación cívico-laica que cimiente los valores democráticos de la sociedad. Lamentablemente, materializar esta pretensión era realmente difícil debido a que, como sostiene la profesora de Historia Contemporánea de la Universidad de Cantabria, María Jesús González,

no existía una cultura política cívica de signo liberal arraigada en la sociedad española (ni en la sociedad, ni en buena parte de sus élites políticas e intelectuales) y ese lastre, cuyo peso se agravó con la propia deslegitimación del sistema político liberal en la época de la Restauración, dificultó más adelante la interiorización de los valores democráticos que se pretendieron establecer en la II República¹³².

E, incluso, se podría decir que este lastre se ha venido arrastrando hasta el momento actual, como refleja la controversia en torno a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Ahora bien, tras el desastre del 98, con el consiguiente enfrentamiento con Estados Unidos y la pérdida de Cuba, Puerto Rico y Filipinas, España vivió un periodo de crisis militar, autonómica, social, política, religiosa e, incluso, de identidad. Igualmente, durante estos años se terminó rompiendo el sistema de turno de partidos y el bando liberal y el conservador iniciaron una búsqueda de nuevos líderes políticos¹³³.

¹³¹ DIARIO DE SESIONES DE CORTES. Congreso de los Diputados. Sesión del día 26 de mayo de 1895, núm. 126, pág. 3846.

¹³² M^a Jesús GONZÁLEZ, “Algunas reflexiones sobre la cultura política en la España de la Restauración” en M. SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española*, pág.: 454.

¹³³ Con la muerte de Canovas a manos del anarquista italiano Michele Angiolillo, el 8 de agosto de 1897, el partido conservador inicia un periodo de transición hasta encontrar un nuevo y carismático líder que halla en el abogado, historiador y político, Francisco Silvela, quien tras su retiro, en 1903, nombró como su sucesor a Antonio Maura, que había pasado de unas primeras tendencias liberales a conservadoras entorno a 1901-1902. Dentro de las filas del partido liberal, la muerte de Sagasta, el 5 de enero de 1903, obligó a encontrar un nuevo hombre fuerte que liderara el partido, pasando a ser Eugenio Montero Ríos la figura fuerte que encabezó, junto con José Canalejas y Vega de Armijo, la rama más a la izquierda del liberalismo. Tras un enfrentamiento con Alfonso XIII, Montero Ríos dimitió, en 1905, iniciándose una etapa en la que las fuerzas de tendencia más liberal-moderada y las fuerzas de tendencia más liberal-izquierdista se disputaron el liderazgo del liberalismo hasta que Alfonso XIII llamó a José Canalejas a formar gobierno, en febrero de 1910, y éste, que ya se había hecho con la dirección del partido, unificó las filas del liberalismo, moderando su tendencia política,

Son años en los que las críticas al sistema fueron continuas, poniendo de manifiesto la necesidad de las reformas educativas que, desde los ilustrados españoles, pasando por el krausismo y la Institución Libre de Enseñanza, se venían exigiendo a pesar de las múltiples dificultades que se encontraban para ello. Esto influyó en la consolidación de un nuevo movimiento aglutinador de las diversas corrientes que dentro de la burguesía media criticaron el sistema político de la Restauración, pregonando una modernización y una regeneración de la política, de la económica, de la educación y de la sociedad. Era el Regeneracionismo¹³⁴.

Este movimiento realizó un análisis sobre cuáles eran las causas de la decadencia de España, poniendo el acento en la corrupción, el caciquismo, los pucherazos electorales y una oligarquía económica y política que se había enriquecido a costa del campesinado y los jornaleros.

La respuesta del movimiento regeneracionista a esa situación se podía resumir con la famosa frase del jurista, historiador, político y uno de los principales promotores del movimiento, Joaquín Costa: “escuela, despensa y siete llaves para el sepulcro del Cid”. Así como por la frase que fue muy extendida en estos años “salvar a España por la escuela”, pues los regeneracionistas tenían presente que otros países habían pasado por trances incluso peores que el 98 español, como Prusia en 1807 o Francia en 1870, superando su crisis gracias a la reforma educativa¹³⁵. Por tanto, lo que se proponía era fijarse en Europa y asimilar y adaptar los métodos y costumbres que fueran más provechosos para sacar a España de esa crisis. En esta línea, Costa formulará, como sostiene Pilar Folguera, la idea de europeización como <<españolización>>, esto es, como apertura a Europa, asumiendo en su obra los planteamientos krausistas y regeneracionistas a partir del binomio europeización-españolización como elemento conductor del pensamiento intelectual del momento e inductor de un potencial movimiento de masas hacia la renovación y la modernización del país¹³⁶.

hasta su muerte, el 12 de noviembre de 1912, al ser asesinado por el anarquista Manuel Pardiñas Serrano.

¹³⁴ Manuel SUÁREZ CORTINA y Vicent L. SALAVERT FABIANI, *El Regeneracionismo en España*, Valencia: Universitat de Valencia. Servei de publicacions, 2007.

¹³⁵ Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, “A propósito del 98: Modernidad, Estado y Educación (España 1898-1923)”, *Revista de Educación*, 317 (1998), pág.: 206.

¹³⁶ Pilar FOLGUERA, “La europeización de la ciudadanía española” en M. PÉREZ LEDESMA (dir.), *De súbditos a ciudadano*, pág.: 410.

De igual forma, Ortega y Gasset también jugó un papel destacado en la defensa de la necesidad de europeizar a la ciudadanía española, apostando por una España de identidad dual que recuperara su identidad como tal y, a la vez, se vinculara e identificara con Europa: “España en Europa y Europa en España”¹³⁷.

También es de destacar el discurso del liberal Eduardo Vincenti, pronunciado en el Congreso de los Diputados, el 20 de junio de 1899, en relación a la derrota sufrida en la guerra hispano-estadounidense (1898). En dicho discurso se pedía la regeneración social de España por medio de la regeneración de la escuela.

Tiempo es ya de que la enseñanza sea positiva, sea práctica porque hemos sido vencidos por un pueblo culto. [...] Por un pueblo que representa la guerra, no por un soldado oscuro, heroico, pero ignorante como el héroe de Cascorro, sino por el Teniente de Ingenieros Hubson, que emplea los medios que da la ciencia para la guerra moderna¹³⁸.

Entre los regeneracionistas se pueden destacar, por ejemplo, a Joaquín Costa, a los conservadores Francisco Silvela y Antonio Maura y al liberal José Canalejas.

Se va a pretender, por tanto, transformar España “desde arriba”, sin alterar demasiado las bases de la Restauración. Ahora bien, mientras que los regeneracionistas veían la respuesta, como se ha visto, en el contacto con Europa y en una mayor apuesta por el progreso y la separación eclesiástica. Por su parte, y en relación al histórico contexto español, la Iglesia católica y los sectores de tendencia más estrictamente conservadora ponía el acento de la regeneración de la patria, de su prosperidad y de, incluso, su supervivencia como nación, en la defensa de los valores tradicionales y en la plena aceptación de los principios católicos para gobernar, ya que entendían que la pérdida de unidad religiosa era la causa de la postración y de la crisis nacional¹³⁹.

Toda esta situación, con una disputa de intereses ideológico cruzados, llevó a que durante los últimos años del S. XIX y los primeros del S. XX la cuestión educativa adquiriera gran relevancia, sobre todo en torno a dos aspectos

137 *Íbid*, pág.: 411. Véase también José ORTEGA Y GASSET, *La España Invertebrada*, Barcelona: Espasa, 1999.

138 Ernest SÁNCHEZ I SANTIRÓ, “La crisis del 98 y la autonomía universitaria”, *Millars: Espai i historia*, 21(1998), pág.: 92.

¹³⁹ Julio DE LA CUEVA MERINO, “Cultura y movilización en el movimiento católico de la Restauración (1899-1913)” en M. SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española*, pág.: 175.

fundamentales: la libertad de enseñanza y a quién correspondía el derecho a dirigir la enseñanza, si al estado o a la Iglesia católica¹⁴⁰

Para la Iglesia católica era ella la que tenía que controlar la función docente, pues entendía que la confesionalidad del Estado implicaba que tuviera la dirección de las escuelas, siendo un despropósito que el Estado interviniera en la educación. Esta postura quedó muy bien reflejada en los diversos Congresos Católicos que se celebraron entre 1889 y 1902 y que contribuyeron a relanzar el movimiento católico ante la amenaza de un proceso de secularización¹⁴¹. Por ejemplo, en el Congreso Católico Nacional celebrado en Madrid, en 1889, se llegó a la conclusión de que es

a la Iglesia a la que pertenece el derecho indiscutible de dirigir e inspeccionar la enseñanza en todos los establecimientos públicos y privados, derecho que es *directo*, supremo y exclusivo en lo que se refiere a las ciencias religiosas y morales, e *indirecto* o de intervención en todas las demás ramas del humano saber, para exigir que en ellos no se enseñe cosa alguna contraria al dogma y a la moral católica, como así se reconoce en el Concordato de 1851 y se deduce de la Constitución vigente del Reino¹⁴².

Así, el movimiento católico, viendo la dificultad de que la Iglesia mantuviera el control de la educación, en función de cómo estaban ocurriendo los acontecimientos y las propuestas¹⁴³, se decantó por una defensa de la familia. Subrayando que sería la enseñanza privada, ampliamente en manos de las órdenes religiosas y no bajo el control estatal, la que mejor podría garantizar que los niños y niñas fueran educados de acuerdo a los principios y directrices que buscan las familias.

Por su parte, los políticos conservadores fueron, durante estos años, más proclives a la figura del Estado. Lo que no quita que mantuvieran un fuerte vínculo con los valores católicos.

¹⁴⁰ Véase M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología*, págs.: 213-217.

¹⁴¹ J. DE LA CUEVA MERINO, "Cultura y movilización" en M. SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española*, pág.: 170; J. DE DIEGO ROMERO, "Ciudadanía católica" en M. PÉREZ LEDESMA (dir.), *De súbditos a ciudadano*, págs.: 257-261 y C. ALMUIÑA FERNÁNDEZ, "Ideología y Enseñanza en la España Contemporánea", pág.: 213-214.

¹⁴² Citado en M^a. D. GÓMEZ MOLLEDA, *Los reformadores*, 1981, pág.: 323.

¹⁴³ Una Iglesia, antaño plenamente identificada con el Trono y la sociedad, se había visto perseguida por la revolución liberal y reducida a un calamitoso estado de indigencia, del que apenas se empezaba a recuperar. No es extraño, pues, que, cuando desde principios de siglo los católicos se sintiesen atacados por un partido que se llamaba Liberal y no suficientemente defendidos por otros liberales que se apellidaban conservadores y abiertamente agredidos por otros liberales que eran republicanos o radicales, la inquina contra el liberalismo se renovase y se convirtiese en símbolo unificador de la movilización católica. J. DE LA CUEVA MERINO, "Cultura y movilización" en M. SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española*, págs.: 173-174.

Los liberales, partidarios de frenar la extensión e influencia de las órdenes religiosas y sus centros de enseñanza por considerar que ello era incompatible con una modernización de la cultura y la sociedad, prefirieron defender, más que el derecho del Estado a intervenir en el modelo educativo, el deber de hacerlo para garantizar la libertad de enseñanza.

Y en cuanto a los partidos situados más a la izquierda de los liberales, éstos mantuvieron que la obligación del Estado era la de tutelar la educación, siendo una función que, en última instancia, debía corresponder a la sociedad.

En lo que respecta a la libertad de enseñanza, se va a jugar con varias interpretaciones.

Los sectores católicos van a ver la necesidad de aceptar esta libertad de enseñanza, pero haciendo uso de ella con el único objetivo de poder mantener sus escuelas, ya que, por ejemplo, no aceptaron que se crearan escuelas de otras confesiones. Además, hicieron uso de la libertad de enseñanza para, junto con el reconocimiento, en la Constitución de 1876, del estado confesional católico y la firma del Concordato de 1851, poder controlar y supervisar la educación, asegurándose de que ésta era acorde a la moral católica.

Al contrario, los liberales y los partidos situados más a la izquierda defendieron que la libertad de enseñanza no podía comulgar con una infranqueable enseñanza vinculada a la educación confesional católica. Entendieron que una cosa era respetar las confesiones religiosas y otra orientar la educación en función de una determinada concepción religiosa, ya que, de ser así, se atentaría contra el mismo derecho a la libertad de enseñanza y de cátedra.

Los conservadores se decantaron por una libertad de enseñanza y de cátedra con limitaciones. Estas limitaciones eran respetar en todo momento los principios católicos. De esta forma, aunque decían defender la libertad de enseñanza, tendían a favorecer la confesionalidad católica de la educación, mostrando, en la mayoría de los casos, una postura cerca a los planteamientos defendidos por los sectores católicos.

El caso es que, en sintonía con el aire de reforma educativa que se estaba viviendo en España, en 1900, y bajo el Gobierno conservador de Francisco Silvela, se creó el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes¹⁴⁴, liderado por Antonio

¹⁴⁴ C. ALMUIÑA FERNÁNDEZ, “Ideología y Enseñanza en la España Contemporánea”, pág.: 210

García Alix¹⁴⁵, quien hizo una clara defensa por la enseñanza pública y su extensión, así como por los derechos del Estado en materia educativa. Esto rompía con la predominante línea educativa defendida por los sectores católicos, expresada en función de su relación con los anteriores Gobiernos conservadores, y levantó un discurso crítico y disconforme entre las filas de la jerarquía eclesiástica.

García Alix también empezó los trámites para aplicar una reforma educativa pero no pudo materializarla, pasando a ser una tarea que, superando las rivalidades políticas, fue continuada con el Plan de Estudios de Álvaro de Figueroa Torres-Conde de Romanones¹⁴⁶, en 1901, bajo el Gobierno Liberal de Sagasta, aunque modificando algunos aspectos como los relativos a la enseñanza de la Religión, la cual pasó de obligatoria, como la recogía García Alix, a voluntaria, restableciendo el Real Decreto de 25 de enero de 1895. Igualmente, se modificó la concesión que se le daba a las corporaciones religiosas, por medio de la cual a sus profesores no se les exigía titulación. Otra de las iniciativas del Plan fue la incorporación, al sexto año del grado de bachiller, de la asignatura de “Ética y rudimentos de Derecho” que venía a ser una asignatura de formación filosófica, ética y cívica destinada a despertar en los alumnos la importancia de convivir en sociedad y conocer los derechos y deberes de ciudadanía¹⁴⁷.

¹⁴⁵ Jurista y político español (1852-1911) En su juventud se vincula al Partido Conservador y es Diputado por Murcia en 1886 y, así, sucesivamente en varias ocasiones hasta 1910. En 1900 ocupó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes hasta 1901. Entre julio y diciembre de 1903 fue Ministro de Gobernación y entre enero y junio de 1905 de Hacienda. En 1902 ingresó como Académico en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. También fue Gobernador del Banco de España en 1903 y entre 1908 y 1909.

¹⁴⁶ Abogado, empresario, escritor y político español (1863-1950). Vinculado desde sus orígenes al Partido Liberal, fue Diputado por Guadalajara entre 1888 y 1936. En 1894 fue alcalde de Madrid. También fue Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes (1901-1902 / 1910), de Fomento (1905-1906), de Gracia y Justicia (1913 / 1918), de Gobernación (1910-1912) y de Estado (1916, 1918-1919 y 1931). Ocupó el cargo de Presidente del Congreso de los Diputados (1910-1912) y, entre 1912-1913, 1915-1917 y 1918-1919, fue Presidente del Consejo de Ministros. Durante la Dictadura de Primo de Rivera se alejó de la primera línea política, aunque conspiró en la Sanjuanada de 1926. En 1931, defensor de Alfonso XIII, negoció el paso pacífico de poder al Gobierno provisional de la República, garantizando la vida del monarca y la de su familia. Durante la II República mantuvo su escaño en las Cortes pero se dedicó más a sus negocios y empresas. Con la sublevación militar de 1936 emigró a Francia y regresó en 1937, desvinculándose de la actividad política y centrándose en sus actividades en la Real Academia de Bellas Artes, en la de Historia y en la de Jurisprudencia y Legislación. Siempre se reconoció como católico pero era defensor de la separación Iglesia-Estado y criticó las doctrinas dogmáticas del catolicismo.

¹⁴⁷ Art. 2 REAL DECRETO de 17 de agosto de 1901 organizando los Institutos generales y técnicos, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Historia de la educación en España. De la Restauración a la II República*, pág.: 132.

El caso fue que estas medidas alentaron las críticas de los sectores clericales que acusaron a Romanones de jacobino. Lo que sumado a la reticencia de la jerarquía eclesiástica al liberalismo y el uso que hacían de sus espacios para transmitir que éste era pecado, volvió a agudizar las disputas entre liberales y católicos en materia educativa. Por ejemplo, las Escuelas del Ave María del Padre Manjón, aún haciendo uso de métodos pedagógicos modernos, en sintonía con las propuestas más innovadoras de la pedagogía europea, aplicaron una ideología educativa que se apartó de la tendencia liberal. El Padre Manjón,

como eclesiástico que era, sitúa, en primer lugar el fin religioso de la educación al que supedita todos los demás, critica la pedagogía progresista y aboga por combinar la enseñanza religiosa con una enseñanza cívica que forme a los niños españoles en la verdadera tradición de su país: <<educar en español es instruir en conformidad con las verdades madres y principios históricos y tradicionales de la Patria. Nada, pues, de socialismo docente y centralizador... de instituciones sectarias y racionalistas>>¹⁴⁸.

Otra de las medidas de Romanones fue incorporar el sueldo de los maestros a los presupuestos del Estado, como refleja el Real Decreto de 26 de octubre de 1901, que fue convertido en proyecto de Ley¹⁴⁹.

Estas reformas y el espíritu de renovación educativa dejaban ver, como apunta Manuel De Puelles Benítez, esa convicción que tanto recuerda a una parte de los primeros ilustrados y liberales de Cádiz; la creencia de que democracia, libertad y educación son términos indisolubles e inseparables¹⁵⁰.

4.2.12.3. Reinado de Alfonso XIII (1902-1923): Aplicación de una educación moral y cívica para formar una ciudadanía conocedora de sus derechos y deberes frente al frontal rechazo del movimiento católico.

Tras la regencia de María Cristina de Habsburgo-Lorena, su hijo, Alfonso XIII, accedió a la corona, el 17 de mayo de 1902.

¹⁴⁸ Ivonne TURÍN, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Madrid: Aguilar, 1967, pág.: 278, citado en P. MUÑOZ LÓPEZ, "La educación del ciudadano" en M. PÉREZ LEDESMA (dir.), *De súbditos a ciudadanos*, págs.: 674-675.

¹⁴⁹ Exposición y Art. 1. REAL DECRETO de 26 de octubre de 1901 dando nueva organización al pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas de primera enseñanza, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Historia de la educación en España. De la Restauración a la II República*, págs.: 157-163.

¹⁵⁰ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología*, pág.: 205.

Su reinado comenzó con una cierta inestabilidad e inseguridad política, trayendo consigo una sucesión de Gobiernos de coalición, de concentración e, incluso, de capacidad.

Durante los primeros años de su reinado comenzó a circular el Catecismo del ciudadano español, de Cándido Cerdeira. Un catecismo político que Cerdeira dedicó a Alfonso XIII, por su coronación¹⁵¹. La pretensión de este libro era enseñar y divulgar los preceptos constitucionales de 1876, pues, en palabras del propio autor: “el ciudadano que conoce sus derechos los ejercita de un modo racional, y al desenvolver las libertades de que goza, no abusa torpemente de ellas”¹⁵². De igual forma, en estos años se difundió la Cartilla del Ciudadano, de Felipe Gallo Diez, y el Catecismo del ciudadano español, de Ángel Sancho Armengod¹⁵³.

De este periodo es interesante destacar que, en lo que respecta a la educación de las mujeres, la Ley de 23 de junio de 1909, bajo el Gobierno conservador de Maura, fijó la escolarización obligatoria de niños y niñas hasta los 12 años. Lo que redujo la tasa de analfabetismo femenino del 71,4%, en 1900, a 47,5%, en 1930. Además, entre las materias que tenían que recibir las niñas se incluyeron, por ejemplo, matemáticas, física o química¹⁵⁴.

Es importante subrayar que durante estos años la Iglesia católica cambió su discurso en lo relativo a la mujer y su educación, desplegando nuevas estrategias, muy diferentes a las que mantuvo durante todo el S.XIX y que desaconsejaban la instrucción de las mujeres por su inferioridad. Así pues, comenzaron a afianzar sus argumentos sobre la racionalidad del alma femenina, sin ser partidarios de la coeducación, defendiendo que la mujer debía recibir una mayor educación para mantener la religiosidad de la familia y, por tanto, desarrollar una educación familiar

¹⁵¹ Cándido CERDEIRA y FERNÁNDEZ, *Catecismo del ciudadano español: Obra dedicada a S. M. el Rey como homenaje patriótico en su coronación, por Cándido Cerdeira, Doctor en Derecho y abogado del Ilustre Colegio de Madrid*, Madrid: Antonio Pérez y Ca., 1902.

¹⁵² “Introducción de Miguel Ángel Ruiz de Azúa” en *Catecismos políticos españoles: arreglados a las Constituciones del S. XIX*, Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Cultura, Secretaría General Técnica, 1989, pág.: 386.

¹⁵³ Felipe GALLO DIEZ, *Cartilla del Ciudadano. Contiene Rudimentos de Derecho o Educación Cívica para las Escuelas de primera enseñanza*, Madrid: Sucesores de Hérnando, 1903 (2ª edición) y Ángel SANCHO ARMENGOD, *Catecismo del ciudadano español*, Madrid: Tip. del Sagrado Corazón, 1910.

¹⁵⁴ Amparo TOMÉ, “Luces y sombras en el camino hacia la una escuela coeducativa” en Ana GONZÁLEZ y Carlos LOMAS (coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona: Graó, 2002, pág.: 174.

católica que tuviera consecuencias e impactos en la sociedad y en las políticas que se llevaran a cabo. Por tanto, se defendía la educación de la mujer, sí, pero con la intención de que reprodujera un modelo pedagógico favorable a la reproducción de un determinado modelo de ciudadanía, de sociedad y de nación, vinculado a las señas de identidad del nacionalcatolicismo.

Esta reorientación del discurso eclesiástico respondía a la nueva línea de acción que la Iglesia católica venía buscando afianzar en la sociedad, reforzando su poder de actuación por medio de las bases católicas y la educación familiar más que por las directrices de la cúpula jerárquica que veían perdían cierto peso en el imaginario y en las directrices políticas. Además, con este renovado discurso se buscaba contrarrestar el discurso de los liberales, quienes abogaban por una mayor educación de la mujer para alejarla de la tutela eclesiástica¹⁵⁵.

En el terreno universitario, algunas mujeres ya desde 1873 venían realizando estudios superiores. Sin embargo, esta situación despertó una gran polémica y debate, ya que seguía existiendo un vacío legal al respecto, pues la decisión final de si podían acceder a estos estudios recaía en los padres/maridos y en la autoridad competente en cada caso. La situación realmente no se normalizó, pudiendo matricularse libremente sin previa consulta a la autoridad, hasta la Real Orden del 8 de marzo de 1910¹⁵⁶, siendo Ministro de Instrucción Pública el Conde de Romanones y Presidente del Congreso de Ministros, el liberal, José Canalejas.

Durante este tiempo, una de las intenciones del Gobierno liberal de Canalejas (1910-1912) fue conseguir una separación Iglesia-Estado amistosa. Sin embargo, las negociaciones con el Vaticano no resultaron exitosas y decidió emprender la elaboración de una Ley que tratara a las órdenes religiosas como asociaciones. Además, mientras se tramitaba esta Ley, se aprobó, en diciembre de 1910, una disposición transitoria y temporal para que durante 2 años no pudieran reconocerse más órdenes religiosas. Esta medida fue conocida como la Ley Candado y levantó un fuerte rechazo entre las filas eclesiásticas que veían a Canalejas como un potencial enemigo. Ahora bien, al haber pasado dos años y no haberse aprobado la Ley de

¹⁵⁵ P. BILLARÍN DOMINGO, *La educación de las mujeres*, págs.: 79 y 80.

¹⁵⁶ La Real Orden del 11 de junio de 1888 les permitió matricularse en aquellas enseñanzas que se consideraban era propias de su sexo, pero en la práctica tuvieron muchas reticencias. A comienzos del S.XX 24 mujeres habían obtenido el título universitario. *Ibid*, pág.: 72.

asociaciones, los sectores conservadores-católicos recurrieron a una enmienda que permitía se siguieran reconociendo nuevas órdenes religiosas.

También en esta etapa de Gobierno liberal, aunque con Segismundo Moret como Presidente del Consejo de Ministros (1909-1910) y con Antonio Barroso Castillo como Ministro de Instrucción Pública, se procedió a la apertura de las escuelas laicas¹⁵⁷ que habían sido cerradas por el Gobierno conservador de Maura, en 1909, y que encontraban en la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia el ejemplo más notorio¹⁵⁸.

Del mismo modo, siendo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Antonio López Muñoz¹⁵⁹, bajo el Gobierno liberal del Conde de Romanones (1912-1913), el Decreto de 25 de abril de 1913 eximió del aprendizaje del catecismo católico a los hijos de aquellos padres que lo solicitaron¹⁶⁰. Esta decisión fue respaldada con una amplia campaña pública a favor de la libertad de conciencia. Resultado de tal campaña surgió la idea de crear la Liga Española para la Defensa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. La cual terminó constituyéndose en Madrid, el 23 de noviembre de 1913¹⁶¹.

¹⁵⁷ REAL ORDEN-CIRCULAR, de 3 de febrero de 1910, a los Rectores de las Universidades haciéndoles presente que todas las Escuelas clausuradas por orden gubernativa, que funcionaban legalmente, deben abrirse; que las que no hayan cumplido los requisitos legales, deberán continuar clausuradas; y que aquellas en que, aún funcionando legalmente se hubieran cometido delitos, quedarán clausuradas, en *Colección Legislativa de España*, t. XXXVII, Madrid: Imprenta de la revista de legislación, 1910, págs.: 199-200.

¹⁵⁸ Jesús LÓPEZ SANTAMARÍA, “Educación y Guerra Civil. El caso de las juventudes libertarias”, *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 3 (1984), págs.: 215-216; Francisco FERRER I GUARDIA, *La Escuela Moderna*, Barcelona: Tusquets, 1977.

¹⁵⁹ Escritor y político español (1850-1929). Fue Catedrático de Psicología en los institutos de Osuna, Granada y Cardenal Cisneros de Madrid. Así como, Profesor en la Universidad de Sevilla. Preocupado por los asuntos políticos, ingresó en el Partido Liberal, primero como Diputado por Barcelona (1886), Granada (1893 y 1901) y Albacete (1898). También fue Senador por Albacete en 1903 y, en 1908, nombrado Senador vitalicio. Entre 1912-1913 fue Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes. En 1913 ocupó el Ministerio de Estado y en 1923 estuvo al frente del Ministerio de Gracia y Justicia. De 1915 a 1917 fue embajador de España en Lisboa. Alfonso XIII le concedió el título de I Conde de López Muñoz. Su producción literaria se enmarcaba dentro de la corriente del romanticismo.

¹⁶⁰ REAL DECRETO, de 25 de abril de 1913, relativo a las enseñanzas de la Doctrina cristiana y nociones de Historia Sagrada en las Escuelas públicas de instrucción primaria, en *Colección Legislativa de España*, t. XLVII, Madrid: Revista de Legislación, 1913, págs.: 723-724.

¹⁶¹ En 1922 fue refundada, siendo su presidente Miguel de Unamuno. Contó entre sus miembros con destacadas personalidades del mundo intelectual y cultural de España, como Ortega y Gasset, Manuel Azaña, García Lorca, Sánchez Albornoz, Azorín, Dalí, Miro o Falla. En 1977 pasó a denominarse Liga Española Pro-Derechos Humanos, caracterizada por ser una asociación sin ánimo de lucro, no gubernamental, no sujeta a ninguna tendencia política o confesional y que tiene entre sus principales

Igualmente, durante los años de Gobierno liberal, concretamente en 1910, Manuel Núñez de Arenas¹⁶² fundó la Escuela Nueva de Madrid. Se trataba de una Asociación Cultural destinada a establecer vínculos entre el mundo intelectual y el mundo obrero. En sus orígenes la Escuela no estaba politizada pero con el paso de los meses fue adquiriendo una marcada orientación política, llegando a definirse, a partir de 1913, como el centro de estudios socialistas. En septiembre de 1912 participó, por primera vez, en el IX Congreso del Partido Socialista Obrero Español y en el Congreso celebrado en 1918 se presentó una ponencia, de Lorenzo Luzuriaga¹⁶³, titulada “Bases para un programa de instrucción pública” que llegó a ser el programa educativo de los socialistas, con cierta influencia institucionalista y del movimiento europeo favorable a la escuela Única¹⁶⁴. Dicho programa defendía el

objetivos garantizar la formación cívico-moral y social de los ciudadanos en base a la defensa de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales.

¹⁶² Político e historiador español (1886-1951). Fue militante del Partido Socialista Obrero Español desde 1909 y miembro de la Comisión Ejecutiva Federal del PSOE entre 1918-1921. Durante la Dictadura de Primo de Rivera se exilió a Francia. Con la llegada de la II República fue Catedrático de francés e Inspector General de Enseñanza. Durante la guerra civil se exilió nuevamente a Francia, siendo encarcelado por los nazis entre 1942-1944. Fue miembro del Ateneo de Madrid y el primero de los estudiosos del obrerismo español, siendo de destacar su obra *Notas sobre el movimiento obrero español*, de 1916.

¹⁶³ Fue un pedagogo español (1889-1959). Estudió magisterio en Madrid y asistió, como alumno libre, a algunas de las clases de Francisco Giner de los Ríos. También fue alumno de Ortega y Gasset. Entró en contacto con personalidades destacadas del ámbito pedagógico, como José Castillejo o Manuel Bartolomé Cossío, entre otros. Fue maestro en la Institución Libre de Enseñanza y, en 1913, la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) le concedió una beca para estudiar en Alemania. Cuando regresó a España colaboró en la Liga de Educación Política de José Ortega y Gasset y Manuel Azaña y en la Escuela Nueva de Madrid de Núñez de Arenas. Era militante del Partido Socialista Obrero Español y participó en varias revistas, periódicos y boletines vinculados con la ideología pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza y del socialismo, como *Novecentismo*, *El Sol*, *El Socialista*, etc. Durante la II República fue Catedrático de pedagogía y tras la Guerra Civil se exilió a Gran Bretaña y Argentina, donde continuó su labor docente e investigadora y publicó diversos ensayos críticos contra la política educativa franquista. Realizó una exhaustiva tarea destinada a promocionar y difundir las ideas de la Escuela Nueva, por ejemplo con su *Revista de Pedagogía* que fundó en 1922. Una de sus obras más famosas y de mayor repercusión fue *La Escuela Única*, ejerciendo una gran influencia en la política educativa a desarrollar durante la II República.

¹⁶⁴ Es un movimiento que comenzó a extenderse de forma más activa a principios del S. XX, en países como Alemania, Francia, Inglaterra o España. Este movimiento estaba a favor de la democratización de la enseñanza y tenía entre sus principales objetivos la extensión y la unificación de la educación, por medio de una escuela pública, obligatoria, gratuita, laica y partidaria de la coeducación. Este movimiento dedicó una atención especial a la importancia de promover una educación que estimulara el civismo democrático, tal y como evidencian las aportaciones de algunos de sus pedagogos, como, por ejemplo, Georg Kerschensteiner. Véase Herminio BARREIRO, “Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la Escuela única. De la renovación educativa al exilio (1913-1959)”, *Revista de Educación*, 289 (1989), págs.: 7-48.

carácter laico, cívico, democrático y renovador de la educación¹⁶⁵ e inspiró, en cierta medida, el proyecto pedagógico que se aplicó durante el bienio azañista de 1931-1933¹⁶⁶.

También en estos años, por medio de la Real Orden del 28 de mayo de 1911, siendo Ministro de Instrucción pública Amalio Gimeno y Cabañas¹⁶⁷ (1911-1912), se reflejó la intención de incluir, por primera vez de modo formal, la formación cívica en la escuela. Se entendió que la educación Primaria debía incluir una educación moral y cívica que preparase a los niños y a las niñas para ser personas honradas y ciudadanos amantes de su país, entendiéndose que hasta el momento no había existido una adecuada educación formal al respecto. La Real Orden terminaba afirmando que “claro está que este espíritu moral y cívico debe informar toda la enseñanza, pero es preciso que especialmente también se cultive”¹⁶⁸.

En esta línea, el Real Decreto de 10 de septiembre de 1911 recogió, en el Programa de Estudios de las Escuelas Superiores de Magisterio, la asignatura de Derecho Usual, Economía Social y Educación Cívica¹⁶⁹. El Real Decreto de 5 de mayo de 1913, bajo el Ministerio de Antonio López Muñoz, recomendó se creara una

¹⁶⁵ “Texto completo de la ponencia redactada por la Escuela Nueva de Madrid, presentada al programa mínimo del Partido Socialista Obrero Español en el Congreso celebrado en 1918” en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República*, págs.: 377-384.

¹⁶⁶ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología*, págs.: 247-250. Véase también, Manuel SUÁREZ CORTINA, *Entre cirios y garrotes. Política y religión en la España contemporánea, 1808-1936*, Santander-Cuenca: Editorial de la Universidad de Cantabria y Editorial de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2014, págs.: 252-254.

¹⁶⁷ Médico, científico y político español (1852-1936). Realizó una destacada tarea dentro del ámbito Académico y médico, posicionándose a favor del progreso científico. Desde su juventud militó en el Partido Liberal, dando el salto a la escena pública, como Diputado por Valencia, en las elecciones de 1886. Fue Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, en 1906, un breve tiempo en 1907 y entre 1911-1912. También fue Ministro de Marina, entre 1912-1913 y entre 1917-1918, Ministro de Estado, entre 1916-1917, Ministro de Gobernación, entre 1918-1919, Ministro de Fomento, entre 1919 y 1920, y Consejero de Estado, entre 1918-1920. Promovió la fundación de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, recibió diversos Premios y condecoraciones y fue Presidente de la Real Academia Nacional de Medicina y miembro de la Real Academia Española, de la Real Academia de Ciencias y de la Academia de Bellas Artes.

¹⁶⁸ REAL ORDEN del 28 de mayo de 1911, texto citado en S. ESTEBAN FRADES, “Una revisión necesaria para entender el presente”, pág.:8.

¹⁶⁹ REAL DECRETO, de 10 de septiembre de 1911, reorganizando la Escuela de Estudios superiores de Magisterio, en *Colección Legislatura de España*, t. XLII, Madrid: Imprenta de la Revista de Legislación, 1911, pág.: 526.

clase de educación moral y cívica que enseñará los deberes del ciudadano para con su patria¹⁷⁰.

Igualmente, en 1918, se publicó el libro de Joan Palau i Vera¹⁷¹ “La Educación del Ciudadano”. Este libro era un manual didáctico, complementario a las clases, para potenciar la aplicación de educación cívica. El libro en su prefacio indicaba

Este libro tiene por objeto servir de base a una completa educación del ciudadano en el amplio sentido que debe darse a la palabra educación. La finalidad rebasa, pues, los límites de la pura instrucción cívica que se concreta a dar nociones escuetas de derecho civil, y a indicar los deberes del ciudadano en sus relaciones con los organismos oficiales¹⁷².

También fueron años en los que comenzaron a circular los libros de Federico Climent, “Educación cívica”¹⁷³ y de los profesores Pedro Sanz y Boronat y Vicente Feliu Egidio, “El pequeño ciudadano o el Derecho en la Escuela”¹⁷⁴.

Es por tanto un periodo de la historia contemporánea de España en el que se dedicó un gran esfuerzo a estimular la enseñanza de la ciudadanía.

Parte de estas innovaciones fueron entendidas por parte de la Iglesia católica y de los sectores más conservadores y católicos de la sociedad española como acciones secularizadoras y anticlericales y, por tanto, respondidas con agitados actos de protesta y de movilización católica. Apelaban a los estrechos vínculos entre Iglesia católica, tarea educativa e historia de España, considerando que la enseñanza era una función social ajena a la soberanía política y propia de los sabios de la Iglesia, entendiendo que la Iglesia era la última rectora de la sociedad y, por tanto, la mejor

¹⁷⁰ Art. 19, nº 19. Procurar que la enseñanza tenga carácter eminentemente patriótico; y que los maestros y maestras no pierdan ocasión de inculcar a sus discípulos preceptos morales y despertar en ellos el sentimiento del deber. REAL DECRETO, de 5 de mayo de 1913, relativo a la organización y funcionamiento de las Juntas Provinciales y municipales de primera enseñanza, en *Colección Legislativa de España*, t. XLVIII, Madrid: Imprenta de la Revista de Legislación, 1913, pág.: 126.

¹⁷¹ Pedagogo español (1875-1919). Nació en América pero vivió la mayor parte de su vida en Barcelona. Contribuyó a difundir las ideas pedagógicas de María Montessori y del movimiento de la Escuela Nueva. Fue un gran conocedor de la labor de instituciones pedagógicas de vanguardia como École des Roches, Abbotsholme, Landerziehungsheime o la Institución Libre de Enseñanza. Fundó dos centros educativos en base a los principios de la Escuela Nueva: el colegio Mont d’Or, en Barcelona, y otro colegio a las afueras de Terrasa. Igualmente, escribió un centenar de manuales didácticos.

¹⁷² Joan PALAU VERA, *La Educación del Ciudadano*, Barcelona: I. G. Seix & Barral Herms., S. A., 1918, pág.: 5.

¹⁷³ Federico CLIMENT, *Educación cívica. Principios fundamentales de los derechos y deberes de la ciudadanía en la vida social*, Barcelona: Calpe, 1920.

¹⁷⁴ Pedro SANZ Y BORONAT y Vicente FELIU EGIDIO, *El pequeño ciudadano o el Derecho en la Escuela*, Barcelona: Ed. J. Ruiz Romero, 1922.

encargada de controlar la enseñanza, sobre todo en su dimensión moral y cívica. Además, aludían a su derecho legal en función del Concordato y la Constitución e, incluso, buscaban definir la identidad nacional española en base a la religión católica¹⁷⁵, pues, como afirma el historiador Julio de la Cueva, el movimiento católico tenía muy presente que en la escuela era donde se formaba el espíritu de los pueblos, su identidad, y de la labor de la escuela dependía la prosperidad y el triunfo de la Iglesia o su infortunio¹⁷⁶. Por ello, el movimiento católico no dudó en utilizar determinados actos litúrgicos a modo de acción de protesta, como por ejemplo la celebración de comuniones de niños y niñas, el 1 de mayo de 1913, en diversas diócesis para protestar contra el Decreto del 25 de abril de 1913. También acudieron a tradicionales representaciones iconográficas, como a las de la Inmaculada Concepción o al Sagrado Corazón de Jesús, para establecer un vínculo simbólico con el que apelar a la cristiandad, a la unidad católica y al Estado confesional. Incluso se sirvieron de los mismos medios que usaban la modernidad y la ideología liberal, contra las que se posicionaban, para conseguir sus fines, recurriendo al mitin, a las manifestaciones y a la celebración de Congresos. De igual forma, acudieron al uso de redes sociales con las que facilitar la comunicación y propagar la cultura del movimiento católico, como la prensa confesional, y al uso de espacios de sociabilidad católica, creando nuevas instituciones y asociaciones o consolidando las ya existentes¹⁷⁷.

Ahora bien, la situación política, social, militar e ideológica se agravó a partir de 1917, con las consecuencias de la I guerra mundial (1914-1918) y la guerra del Rif (1911-1927). Todo evidenciaba una gran crisis que desembocó en el pronunciamiento militar de Primo de Rivera, el 13 de septiembre de 1923, y el comienzo de su dictadura, contando con el apoyo del rey Alfonso XIII.

¹⁷⁵ J. DE LA CUEVA MERINO, “Cultura y movilización” en M. SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española*, pág.: 177.

¹⁷⁶ *La Lectura dominical*, 5 de debrero de 1910, citado en *Íbid*, pág.: 181.

¹⁷⁷ *Íbid*, págs.: 184-191.

4.2.12.4. Dictadura de Miguel Primo de Rivera (1923-1930) y Dictablanda del General Dámaso Berenguer (1930-1931): Formación patriótico-religiosa favorable a los principios dictatoriales del Régimen “Del mejor católico sale el mejor ciudadano”.

El régimen dictatorial de Primo de Rivera fue bien acogido, a nivel general, por la mayoría de los sectores sociales, políticos y económicos. Incluso supo hacerse con el respaldo de una parte importante de los socialistas que se dividieron entre los que, liderados por Francisco Largo Caballero, Manuel Llaneza y Julián Besteiro, apoyaron la dictadura y un ala minoritaria, guiada por Fernando de los Ríos e Indalecio Prieto, que se negó a colaborar con el régimen dictatorial.

La línea política que va a trazar Miguel Primo de Rivera va a tener resonancias regeneracionistas de tendencia conservadoras. De hecho, Miguel Primo de Rivera se consideraba el “Cirujano de hierro” del que hablaba Costa, encargado de acabar con la corrupción y con el caciquismo.

En un principio, el propósito de Primo de Rivera fue ejercer una dictadura de 90 días para poder regenerar España, pero estos 90 días terminaron en algo más de 6 años.

A parte de la corona, la Iglesia católica fue uno de los pilares fundamentales de este régimen de marcado signo autoritario y nacionalista. Además, las Universidades y los centros educativos católicos experimentaron una significativa revalorización¹⁷⁸.

Sin embargo, la Dictadura fue muy restrictiva con la Confederación Regional del Trabajo (CNT), siendo reprimida y pasando a la clandestinidad entre 1924 y 1929, lo que les motivó a colaborar con los republicanos para acabar con la Dictadura, pues, los republicanos también se encontraban disconformes con el Régimen de Primo de Rivera y se organizaron por medio de Alianza Republicana (1926) y el Partido Republicano Radical Socialista (1929).

En lo que respecta a los liberales-conservadores, éstos pasaron al ostracismo, intentando un golpe de Estado, en 1929, que no tuvo éxito.

Por su parte, una de las primeras medidas llevadas a cabo por Miguel Primo de Rivera fue la aprobación, por medio del Real Decreto de 15 de septiembre de 1923, de un Directorio Militar que ejerciera las funciones del poder ejecutivo. El propósito

¹⁷⁸ W. L. BERNECKER, *España entre tradición y modernidad*, pág.: 227.

era que el ejército se hiciera con el poder político para intentar restablecer el orden. Durante el tiempo que estuvo activo este directorio militar se declaró, entre otros aspectos, el estado de guerra hasta el 16 de marzo de 1925; se suspendió la Constitución de 1876, pero no se suprimió, y se prohibieron los partidos políticos, con la excepción de la Unión Patriótica, fundada en abril de 1924, impregnada del espíritu del catolicismo político y cuyo lema era “Religión, Patria y Monarquía”. El principal ideólogo de Unión Patriótica fue el conservador católico, José María Pemán.

Ha de tenerse en cuenta que desde 1923 se había extendido la idea de que era necesario desarrollar una nueva tendencia política que se centrara más bien en la administración, viéndose que esta función podría ser bien aplicada por la Unión Patriótica, concebida como un movimiento social más que como un partido político.

En 1925, Primo de Rivera decidió iniciar una nueva fase para el Régimen, constituyendo, el 3 de diciembre, un Directorio Civil en el que los puestos más importantes estuvieron reservados para él, como Presidente, y para militares muy cercanos a su figura. El resto de integrantes pertenecían al sector civil, principalmente a la Unión Patriótica.

Además, en un intento de mostrar que contaba con el apoyo popular, Primo de Rivera planeó la creación de una Asamblea Nacional Consultiva. Esta decisión terminó contando con el apoyo de Alfonso XIII, a pesar de las reticencias primeras, y fue aprobada el 12 de septiembre de 1927. Se entendió que esta Asamblea no era un Parlamento, sino un órgano de información y asesoramiento que debía presentar, en el plazo de 3 años, un anteproyecto de legislación. También se decidió poner en marcha un Proyecto de Constitución, llamado Estamento Fundamental de la Monarquía (1929) y que más bien se podía entender como una Carta otorgada, caracterizada por un aire autoritario, antiliberal y antidemocrático. Este Proyecto suscitó numerosas críticas por parte de todos los poderes políticos y sociales y no llegó a entrar en vigor.

En educación es de destacar que el Directorio Militar publicó y difundió, a principios de 1924, el catecismo del ciudadano, del capitán de Caballería Teodoro de Iradier y Herrero¹⁷⁹, destinado a fomentar la educación patriótica¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Militar y escritor español (1869-1940). En 1887 ingresó en el ejército como soldado voluntario e hizo carrera en la Academia Militar de Caballería de Valladolid. En 1904 ascendió a Capitán de

Al año siguiente, la Real Orden de 13 de octubre de 1925, optó por un sistema restrictivo en lo que respecta a la libertad de enseñanza y a la libertad de cátedra, con un fuerte control de las doctrinas y de los libros de texto, vigilando que se cumpliera con las enseñanzas católicas y favorables al régimen, ya que se potenciaba una educación eminentemente religiosa y patriótica, confluyendo elementos nacionales con religiosos¹⁸¹.

En estos años también se impulsó, por medio de la Real Orden del 29 de enero de 1926, la celebración de conferencias dominicales en los Ayuntamientos con menos de 6.000 habitantes, incluyendo temas como el conocimiento y el cumplimiento de los deberes ciudadanos¹⁸². Igualmente se publicó, en 1927, el “Brevario de ciudadanía. Lecciones sucintas de ética ciudadana”, del canónigo Juan Mugueta Eransus¹⁸³, y en 1929 algunas de las personalidades más influyentes de la Dictadura de Primo de Rivera pronunciaron diversas conferencias que posteriormente fueron publicadas bajo el título de “Cursos de Ciudadanía”, donde se incidía en la prioridad de los deberes sobre los derechos¹⁸⁴.

Caballería, encargándose de la inspección de los establecimientos de instrucción e industrias militares de Madrid. Interesado en las asociaciones patrióticas, como los Boy-Scouts, fundó la Asociación de los Exploradores de España, en 1912, siendo elegido como su Presidente. También fue Director de la Revista de Caballería y nombrado, debido a su buena relación con Alfonso XIII, su ayudante honorario. Recibió diversas condecoraciones como, por ejemplo, la de Caballero de la Legión de Honor de Santiago o de San Benito de Avis de Portugal. Es de destacar que dedicó una gran parte de su vida, por medio de artículos y actividades, a fomentar el sentimiento y la educación ciudadana y patriótica.

¹⁸⁰ Teodoro DE IRADIER Y HERRERO, *El catecismo del ciudadano*, Madrid: Publicaciones del Directorio Militar, 1923.

¹⁸¹ REAL ORDEN de 13 de Octubre de 1925 sobre propagandas antipatrióticas y antisociales, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República*, págs.: 216-218.

¹⁸² REAL ORDEN, del 29 de enero de 1926, disponiendo que, a partir del 1º domingo de febrero del presente año, en todas las poblaciones del Reino menores de 6000 habitantes, se organicen y desarrollen conferencias dominicales para adultos de ambos sexos, en *Colección Legislativa de España*, t. XCVI, Madrid: Editorial Reus, 1926, págs.: 289-290.

¹⁸³ Canónigo Magistral y Chantre de Cabildo Prioral de Ciudad Real, Rector de su Seminario Diocesano y Prelado Doméstico de Pío XII (1880-1956) Nació en Villaveta (Burgos). Estudió en el Seminario conciliar de Pamplona y se Doctoró en Filosofía por la Universidad Gregoriana de Roma. Fue militante de Acción Católica de Ciudad Real y uno de los difusores y defensores a la hora de entender la Guerra Civil española como una Cruzada o Guerra Santa. Entre sus diversas obras se pueden destacar “La hora apocalíptica y el año santo: sombras y resplandores, 1933” o “Los valores de la raza, 1938”.

¹⁸⁴ M. PÉREZ LEDESMA, “El lenguaje de la ciudadanía” en M. PÉREZ LEDESMA (dir.), *De súbditos a ciudadanos*, págs.: 467-468.

Del mismo modo, es significativo destacar como se cambió el sistema de elección de los directores de centro, ya que, mediante el Real Decreto de 4 de abril de 1927, se determinó que fuera el ministerio el que asumiera esta decisión, y no los propios centros¹⁸⁵. Lo que evidenció una muestra más del signo autoritario y del control educativo en manos de la Dictadura.

Otra de las iniciativas fue el impulso que se dio, sobre todo entre 1924 y 1929, a la creación y a la rehabilitación de los centros de Primaria.

Además, con Eduardo Callejo de la Cuesta¹⁸⁶ como ministro de Instrucción pública y bellas artes (1925-1930), se aplicó el conocido Plan Callejo, iniciado en 1926. Dicho programa pretendía reformar la enseñanza Secundaria y se caracterizó por tender a favorecer la enseñanza privada en detrimento de la pública, así como por fijar como obligatoria, pero no evaluable, la asignatura de religión, salvo petición expresa de los padres que no quisieran que sus hijos la cursaran¹⁸⁷. El Plan también introdujo, en Bachillerato Elemental, la asignatura de “Deberes éticos y cívicos y rudimentos de Derecho”¹⁸⁸. Con ella se buscaba reforzar la formación patriótica y religiosa con la que consolidar los valores y principios dictatoriales del régimen. Pretensión que también quedó recogida en el Anteproyecto de Constitución, de 1929, redactado por la sección primera de la Asamblea Nacional y que en su artículo 78 afirmaba que le tocaba al Estado fomentar y controlar la enseñanza con el fin de procurar que todos los individuos accedieran a la más adecuada preparación

¹⁸⁵ REAL DECRETO, de 4 de abril de 1927, disponiendo sean nombrados y separados libremente por el Ministerio de este Departamento los Rectores de Universidades de los Centros docentes dependientes de este Ministerio. Directores, con excepción de los de primera enseñanza y los Vicerrectores y Vicedirectores, en *Colección Legislativa de España*, t. CIII, Madrid: Editorial Reus, 1927, págs.: 590-591.

¹⁸⁶ Abogado y político español (1875-1950) Fue Catedrático de Derecho Natural de la Universidad de Valladolid y Presidente de Unión Patriótica de Valladolid, llegando a ser teniente alcalde. Desde diciembre de 1925 y hasta enero de 1930 fue Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, aplicando diversas reformas educativas que se dejaron ver fundamentalmente en las modificaciones llevadas a cabo en los estudios de bachillerato y en los universitarios. Tras la caída de la Dictadura de Primo de Rivera se dedicó exclusivamente a la docencia universitaria en Valladolid. En 1940, en plena dictadura franquista, volvió a la acción política, ocupando el cargo de Consejero Permanente del Estado y, en 1945, fue nombrado Presidente del Consejo de Estado de España. También fue Consejero del Reino y Presidente de la Comisión de Justicia de las Cortes.

¹⁸⁷ Emilio DÍAZ DE LA GUARDIA, *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España. De 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, págs.: 378 y 388.

¹⁸⁸ REAL DECRETO de 25 de Agosto de 1926 sobre reforma del Bachillerato, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República*, págs.: 222-223.

profesional y cultural, así como a la formación moral y religiosa y también, en la línea ya descrita, a la educación ciudadana que mejor favoreciera el robustecimiento colectivo del espíritu nacional¹⁸⁹.

Es muy interesante ver cómo nada más finalizar el Régimen de Primo de Rivera, aunque escrito durante la Dictadura, el presbítero Jaume Vaquer Xamena¹⁹⁰ publicó “Virtudes cívicas o El perfecto ciudadano. Ensayo filosófico-social de orientación ciudadana”, donde sostenía, recogiendo este aire de educación religioso-patriótica vinculada al civismo católico, que no sólo no había oposición entre el buen ciudadano y el buen católico sino que, muy al contrario, del mejor católico salía el mejor ciudadano¹⁹¹.

En el terreno de la educación de las mujeres, la situación no fue muy diferente a la de la etapa anterior, pudiendo resaltarse principalmente el mayor acceso que éstas experimentaron a la educación¹⁹².

Con el Proyecto de Bases para la Reforma de los Estudios Universitarios, del 19 de mayo de 1928, el Régimen mostró una postura un tanto contradictoria. Aún reconociendo la libertad pedagógica de las universidades, se matizó que los profesores universitarios debían vigilar sus exposiciones, de manera tal que sus opiniones, análisis y métodos no podían mostrar ningún tipo de crítica o discrepancia con la Dictadura y sus principios político-ideológicos¹⁹³. Igualmente, el artículo 53 venía a equiparar a los colegios religiosos superiores con las universidades¹⁹⁴, retomando la vieja pretensión de Pidal y Mon. Estos hechos levantaron una fuerte oposición por parte del profesorado universitario. Fernando de los Ríos, Sánchez Román, Jiménez de Asúa y Ortega, entre otros, renunciaron a sus cátedras. Los estudiantes también se movilizaron por medio de la Federación Universitaria

¹⁸⁹ M. PÉREZ LEDESMA, “El lengua de la ciudadanía” en M. PÉREZ LEDESMA (dir.), *De súbditos a ciudadanos*, págs.: 469-470.

¹⁹⁰ Eclesiástico español (1878-1963). En 1904 fue nombrado presbítero en Palma. Entre 1905-1923 y entre 1932 -1945 viajó a Argentina, siendo rector de varias parroquias. También es de destacar su actividad como traductor de diversas obras religiosas alemanas.

¹⁹¹ Jaume VAQUER XAMENA, *Virtudes cívicas, o El perfecto ciudadano. Ensayo filosófico-social de orientación ciudadana*, Barcelona: Librería Subirana, 1930, págs.: 7-8.

¹⁹² A. TOMÉ GONZÁLEZ, “Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa” en A. GONZÁLEZ y C. LOMAS (coord.), *Mujer y Educación. Educar para la igualdad*, pág.: 174

¹⁹³ “Artículo 73 del REAL DECRETO-LEY de 19 de mayo de 1928 sobre reforma universitaria” en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República*, pág.: 245.

¹⁹⁴ *Ibid*, pág.: 241.

española, ligada al movimiento republicano. Finalmente, el artículo 53 fue derogado el 24 de septiembre de 1929.

Sin embargo, estas manifestaciones, huelgas y movilizaciones del sector intelectual y universitario español, junto las numerosas críticas en materia educativa como, por ejemplo, las relativas a las concesiones que se daban a la enseñanza privada, el considerar insuficiente la especialización de la enseñanza Secundaria o el rechazo, tanto de los sectores eclesiásticos como de los sectores de izquierdas, a la obligatoriedad de una asignatura de religión no evaluable, contribuyeron a que la Dictadura fuera perdiendo apoyos.

De hecho, una parte del ejército se alejó de Primo de Rivera, organizando varias conspiraciones contra el Régimen; los sectores empresariales también le retiraron su apoyo, así como los nacionalistas, y la rama de los socialistas que le había apoyado se fue distanciando, sobre todo después de la creación de la Asamblea Nacional Consultiva. Se puede decir que la Dictadura no cumplió con las expectativas que los diversos poderes habían puesto en ella.

Por su parte, los grupos republicanos activaron las presiones al Régimen, contando con bastante respaldo de los sectores sociales y de una gran parte del ejército. La parte de los conservadores y liberales que no se había unido a la Unión Patriótica volvieron a la escena política integrándose en el Bloque Constitucional o en la Derecha liberal republicana. Y la CNT, aunque dividida entre moderados y radicales (FAI), también resurgió para oponerse a la dictadura.

Así pues, el régimen dictatorial estaba llegando a su fin. La crisis económica mundial empeoraba la situación. La insostenibilidad era tal que el propio Alfonso XIII le retiró el respaldo a Primo de Rivera, forzando su abdicación en enero de 1930 y nombrando, el 28 de ese mismo mes, al General Dámaso Berenguer a restablecer la normalidad constitucional, comenzando el periodo conocido como “Dictablanda” (1930-1931)¹⁹⁵.

Durante este periodo Berenguer no convocó elecciones constituyentes, ni restableció la Constitución de 1876, siendo duramente cuestionado por los rectores republicanos y contando únicamente con el apoyo de la tendencia más reaccionaria del conservadurismo.

¹⁹⁵ Véase Santos JULIÁ, *Un siglo de España. Política y sociedad*, Madrid: Marcial Pons, 1999, págs.: 69-76.

El caso es que no sólo Berenguer era cuestionado, sino también la propia monarquía que estaba perdiendo apoyo político y social, extendiéndose las conspiraciones antimonárquicas que identificaban la corona con la dictadura. Por su parte, el auge republicano fue aumentando, principalmente en las ciudades, identificando república con democracia.

En este contexto fue en el que se firmó, el 17 de agosto de 1930, el Pacto de San Sebastián para poner fin a la monarquía y proclamar la II República. Esta reunión fue promovida por Alianza republicana y a ella asistieron los representantes de todos los partidos republicanos, menos el Partido Federal Español, y algunos intelectuales. En octubre se sumaron a la causa el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y la Unión General de Trabajadores (UGT), pero la CNT decidió no participar en esta alianza republicano-socialista, liderada por Alcalá-Zamora.

La idea era poner en marcha una huelga general acompañada de una insurrección militar para mediados de diciembre de 1930, sin embargo la acción no se desarrolló como se había pensado y algunos miembros de este Comité Revolucionario que se había formado fueron detenidos y otros tuvieron que huir.

Por su parte, el Rey nombró Presidente, el 13 de febrero de 1931, al Almirante Juan Bautista Aznar. Ello significó el fin de la “dictablanda”, abriéndose un Gobierno de concentración monárquico que incluyó a antiguos líderes del partido liberal y del partido conservador. Este Gobierno convocó elecciones municipales para el 12 de abril de 1931.

4.2.13. II República española (1931-1936): Hacia una educación cívico-democrática, laica, participativa y activa a pesar de las protestas de la Iglesia católica.

Las nuevas elecciones reflejaron un incondicional apoyo a las candidaturas republicanas y socialistas, proclamándose, el 14 de abril de 1931, la II República y estableciéndose un Gobierno provisional por parte del Comité revolucionario que estuvo presidido por el republicano conservador, Niceto Alcalá-Zamora, hasta octubre de 1931. A partir de esa fecha, debido a discrepancia por los aspectos que finalmente fueron recogidos en el artículo 26 de la Constitución republicana, Alcalá-Zamora dimitió, asumiendo el cargo Manuel Azaña, líder del partido progresista y laicista de Acción Republicana.

Es de sobra sabido que la II República española prestó una dedicada atención a la educación¹⁹⁶, entendiendo que su objetivo era “convertir a los súbditos de la Monarquía borbónica en ciudadanos de la República española”¹⁹⁷. Además se destinó un gran esfuerzo a la creación y a la mejora de las escuelas, fundamentalmente de Primaria, así como a ampliar la formación, el sueldo y el número de docentes, quienes eran tenidos en gran estima social por ser los encargados de instruir a los que habrían de ser los futuros ciudadanos¹⁹⁸.

Concretamente, y siguiendo la tesis defendida por M^a. del Mar del Pozo Andrés, se aprecia cómo las políticas educativas que se llevaron adelante, impregnadas del espíritu ilustrado, institucional y regeneracionista de tendencia más progresista, aplicaron una pedagogía de la democracia destinada a construir una identidad nacional que, lejos del control de la Iglesia católica, aspiraba a impulsar una ciudadanía republicana plenamente democrática¹⁹⁹.

En este sentido es muy ilustrativo el preámbulo del Decreto de 9 de junio de 1931 en el que se afirmó que “la instrucción pública ha llegado ya a sentirla el Estado como un deber inexcusable y primordial, y a sentirla la nación como la única posibilidad de que la democracia cumpla sus destinos históricos”²⁰⁰.

¹⁹⁶ Mercedes SAMANIEGO BONEU, *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1977; Antonio MOLERO PINTADO, *La reforma educativa en la II República. Primer bienio*, Madrid: Santillana, 1977; Mariano PÉREZ GALÁN, “La enseñanza en la segunda república española”, Madrid: Mondadori, 1988; Ana AGUADO HIGÓN, “La República de las ciudadanas: libertad, ciudadanía femenina y educación durante la II República” en G. ESPIGADO TOCINO, J. GÓMEZ FERNÁNDEZ, M^a. J. DE LA PASCUA SÁNCHEZ, J. L. SÁNCHEZ VILLANUEVA y C. VÁZQUEZ DOMÍNGUEZ (eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*, págs.: 577-588.

¹⁹⁷ Rodolfo LLOPIS, primer Director General de Enseñanza Primaria de la República, en un artículo publicado en *Crisol*, el 16 de abril de 1931. Citado por Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, *Educación, socialización y legitimación política (España, 1931-1970)*, Valencia: Tirant lo Blanch, 1998, págs.: 28.

¹⁹⁸ Discurso de Marcelino DOMINGO pronunciado en 1934, pero publicado en 1936. Citado en Alfonso CAPITÁN DÍAZ, *Historia de la educación en España. Pedagogía contemporánea, Tomo II*, Madrid: Dyckinson, 1994, págs.: 668-669.

¹⁹⁹ M. DEL POZO ANDRÉS, “Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República”, pág.: 106.

²⁰⁰ “Consejos de Primera Enseñanza. Decreto de 9 de junio de 1931” en Antonio MALERO PINTADO, *Historia de la Educación en España. La Educación durante la Segunda República*, Tomo IV, Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, pág.: 135.

En la misma línea ya se posicionaba Manuel Azaña, en mayo de 1924, cuando se publicó, clandestinamente, el manifiesto “Apelación a la República”, llamando a una democracia militante y docente²⁰¹ que, aún dándose en contextos diferentes, recuerda a la misma preocupación y pretensión que tenían algunos de los ilustrados y los liberales de Cádiz. Así pues, Azaña afirmó que la democracia era una operación activa de engrandecimiento y bienestar moral y que la democracia que solo instituía los órganos políticos elementales, como eran los comicios, el parlamento o el jurado, no era más que una democracia aparente, ya que “si a quien se le da el voto no se le da la escuela, padece una estafa. La democracia es fundamentalmente un avivador de la cultura”²⁰². Además, Azaña también destacó una idea muy importante, que los españoles carecían de una verdadera conciencia nacional porque carecían de una cultura cívico-democrática y, por tanto, era misión primordial del Estado fomentar esa cultura porque, al hacerlo, estaría creando un espíritu nacional común, una nación²⁰³. Lo que evidencia una clara convicción y compromiso en la necesidad de aplicar una educación cívico-democrática.

En sintonía con esta ideología educativa, se llevaron a cabo diversas medidas, entre las que se pueden destacar, siendo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Marcelino Domingo²⁰⁴, el Decreto de 13 de mayo de 1931 que suprimió el Plan Callejo²⁰⁵; el Decreto de 6 de mayo de 1931 que suprimió la presencia de símbolos

²⁰¹ Juan Manuel FERNÁNDEZ-SORIA, “Manuel Azaña y el Estado educador en la Constitución española de 1931”, *Cuestiones Pedagógicas*, 21 (2011/2012), pág.: 93.

²⁰² Manuel AZAÑA, “Apelación a la República. Mayo de 1924” en Santos JULIÁ (ed.), *Obras Completas. Junio 1920-abril 1931*. Vol. II, Madrid: Ministerio de la Presidencia. Secretaría General Técnica. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, pág.: 378.

²⁰³ Manuel ARAGÓN, “Manuel Azaña y su idea de la República”, Vicente Alberto SERRANO y José María SAN LUCIANO (eds.), *Azaña*, Madrid: Editorial Adascal, 1980, págs.: 233-237.

²⁰⁴ Maestro, periodista y político español (1884-1939). Su pensamiento político estuvo orientado, desde su juventud, hacia las tendencias republicanas, formando parte de la Unión Federal Nacionalista Republicana (UFNR) y siendo elegido Diputado por Tortosa entre 1914-1920 y, posteriormente, en 1923. Entre 1931-1933 y 1936-1939, también fue Diputado a Cortes, pero esta vez por Tarragona. Igualmente, participó en la creación, en 1915, del Bloc Republicá Autonomista (BRA) que evolucionó al Partit Republicá Catalá; en la huelga general de 1917 y en la plataforma republicana “Alianza de Izquierdas”, en 1921. Es relevante incidir en que fue uno de los impulsores de la propuesta de autonomía para Cataluña que se presentó en 1918 y que fue rechazada. En 1928 fundó y lideró el Partido Republicano Radical Socialista e intervino en la creación del Partido Izquierda Republicana, en 1934. Durante la II República fue Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, en 1931 y en 1936; Ministro de Agricultura, Industria y Comercio, entre 1931 y 1933, y Ministro de Agricultura en 1933.

²⁰⁵ DECRETO, de 13 de mayo de 1931, derogando, con sus disposiciones complementarias, los planes vigentes de segunda enseñanza y de enseñanza universitaria, y disponiendo que queda restablecida

religiosos en las escuelas y la obligatoriedad de la asignatura de religión, aunque manteniendo su enseñanza si la familia lo solicitaba²⁰⁶; el Decreto de 21 de mayo de 1931 que exigía a los docentes, tanto del ámbito público como privado, tener la correspondiente titulación para poder ejercer²⁰⁷ o el Decreto de 29 de mayo de 1931 que dio vía libre a la creación de Misiones Pedagógicas destinadas a “difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural”²⁰⁸.

De igual forma, en el preámbulo del Decreto de 23 de junio de 1931, se sentenció que España no sería una auténtica democracia mientras que la mayoría de sus habitantes se vieran condenados a la ignorancia y, por tanto, y ante el clamor popular, era necesario potenciar la creación de Escuelas ya que había llegado el momento “de redimir a España por la Escuela”²⁰⁹.

De especial atención son las propuestas que Lorenzo Luzuriaga hizo en el Anteproyecto de Ley de instrucción pública que, por las circunstancias históricas, no pudo ser materializado, pero que sirve para visibilizar las directrices que guiaban al proyecto pedagógico republicano, favorable en cierta medida al modelo institucionalista y al movimiento de la Escuela Única, y que pueden apreciarse en el artículo 48 de la Constitución aprobada el 9 de diciembre de 1931.

Estas propuestas se centraron en la defensa de una educación pública y privada, siendo la educación pública una función esencial del Estado, con carácter laico, social, activo, cívico y creador, así como gratuito, principalmente en Primaria y Secundaria, y favorable a la coeducación y a la educación de personas adultas. Por su parte, la educación privada no debería perseguir fines políticos y/o confesionales partidistas.

para el próximo curso la legalidad anterior a la Dictadura, en *Colección Legislativa de España*, t. CXXIV, Madrid: Editorial Reus, 1931, págs.: 118-119.

²⁰⁶ DECRETO, de 6 de mayo de 1931, disponiendo que la instrucción religiosa no será obligatoria en las escuelas primarias ni en ninguno de los demás centros dependientes del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en *Íbid*, págs.: 42-43.

²⁰⁷ DECRETO, de 21 de mayo de 1931, declarando que nadie pueda ejercer el profesorado en una escuela primaria, sea del grado que sea, sino posee el título de maestro, en *Íbid*, pág.: 182.

²⁰⁸ “Patronato de Misiones Pedagógicas. Decreto de 29 de mayo de 1931” en A. MALERO PINTADO, *Historia de la Educación en España. La educación durante la segunda república*, pág.: 132.

²⁰⁹ DECRETO, de 23 de junio de 1931, relativo a la creación de 7000 plazas de maestros y maestras con destino a las escuelas nacionales, en *Íbid*, pág.: 144.

La Constitución de 1931, socialmente muy avanzada, es un punto clave a analizar, pues, como apunta Mercedes Samaniego Boneu, profesora Titular de Historia Contemporánea de la Universidad de Salamanca, “cerraba cumplidamente todo un proceso de orientación educativa abierto en España desde mediados del siglo XIX”²¹⁰, estableciendo un modelo de ciudadanía democrática con pertinentes implicaciones en el terreno educativo.

De esta forma, los artículos 3²¹¹, 26²¹² y, sobre todo, el 48²¹³ son de gran trascendencia, siendo, a su vez, el principal foco de problemas con la Iglesia católica en temas educativos, pues la República defendía un Estado laico, en el que las confesiones religiosas pasaban a ser consideradas asociaciones, sometidas a una Ley especial y no siendo favorecidas o auxiliadas económicamente. Además se les prohibía el ejercicio de la enseñanza, pudiendo sólo enseñar sus doctrinas en sus propios establecimientos, bajo inspección del Estado, y se nacionalizaba parte del patrimonio eclesiástico. Incluso se disolvió la orden de los jesuitas que tenía una larga tradición en la enseñanza.

²¹⁰ M. SAMANIEGO BONEU, *La política educativa de la segunda república*, pág.: 83.

²¹¹ El Estado español no tiene religión oficial. CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA ESPAÑOLA DE 1931 <http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf> [consultado: 29 junio 2012]

²¹² Todas las confesiones serán consideradas como Asociaciones sometidas a una ley especial. El Estado, las regiones, las provincias y los Municipios, no mantendrán, favorecerán, ni auxiliarán económicamente a las Iglesias, Asociaciones e Instituciones religiosas. Una ley especial regulará la total extinción, en un plazo máximo de dos años, del presupuesto del Clero. Quedan disueltas aquellas Órdenes religiosas que estatuariamente impongan, además de los tres votos canónicos, otro especial de obediencia a autoridad destinada de la legítima del Estado. Sus bienes serán nacionalizados y afectados a fines benéficos y docentes. Las demás órdenes religiosas se someterán a una ley especial votada por estas Cortes Constituyentes y ajustadas a las siguientes bases: 1. Disolución de las que, por sus actividades, constituyan un peligro para la seguridad del Estado; 2. Inscripción de las que deban subsistir, en un Registro especial dependiente del Ministerio de Justicia; 3. Incapacidad de adquirir y conservar, por sí o por persona interpuesta, más bienes que los que, previa justificación, se destinen a su vivienda o al cumplimiento directo de sus fines privativos; 4. Prohibición de ejercer la industria, el comercio o la enseñanza; 5. Sumisión a todas las leyes tributarias del país; 6. Obligación de rendir anualmente cuentas al Estado de la inversión de sus bienes en relación con los fines de la Asociación. Los bienes de las Órdenes religiosas podrán ser nacionalizados. *Íbid.*

²¹³ El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada. La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria. Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada. La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación. La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana. Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos. *Íbid.*

La reacción de la jerarquía eclesiástica a la II República, y a todo el proyecto ideológico y pedagógico que ésta defendía, fue de rechazo absoluto, posicionándose a favor de la monarquía²¹⁴.

Muy significativa fue la Pastoral Colectiva, de 25 de julio de 1931, que reafirmaba el derecho de la Iglesia a intervenir en las escuelas, fuesen públicas o privadas, condenando las libertades modernas por ser un “intangibles patrimonio de las democracias enemigas de la Iglesia”²¹⁵.

La misma argumentación se desprende de la Pastoral Colectiva del 1 de enero de 1932 que, condenando los principios democráticos y constitucionales, llamaba a la acción de sus fieles ante el avance de la educación laica. Educación que entendían inculcaba valores negativos en los niños y niñas, apartándoles de la correcta formación moral y cívica de inspiración católica y les hacía caer un proceso de secularización y desmoralización²¹⁶.

Con el Bienio transformador (1931-1933), nombre con el que es más conocido el periodo de Gobierno de coalición entre republicanos de izquierdas y socialistas, presidido por Azaña, se profundizó en el desarrollo y en la aplicación de las reformas iniciadas durante el Gobierno Provisional.

De esta forma, la circular de 12 de enero de 1932²¹⁷ dejó ver cómo la II República buscaba instruir a la ciudadanía en sus derechos y deberes, desarrollando una educación centrada en impulsar una ciudadanía activa y participativa, conocedora de los derechos constitucionales de 1931, convirtiendo el texto constitucional en el tema central de la actividad escolar²¹⁸.

Del mismo modo, la Orden Ministerial de 1 de diciembre de 1932²¹⁹ también motivó a los docentes para que fomentaran la lectura de la Constitución y para que

²¹⁴ Julián CASANOVA, *República y Guerra Civil*, Barcelona: Marcial Pons, 2007, pág.: 23.

²¹⁵ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología*, pág.: 260.

²¹⁶ “Carta Pastoral colectiva del Episcopado”, *El siglo futuro. Diario católico tradicionalista*, 2 de enero de 1932

<<http://hemerotecadigital.bne.es/pdf.raw?query=id:0000493062&lang=en&log=19320102-07516-00001/EI+Siglo+futuro>> [consultado: 8 abril 2012]

²¹⁷ ORDEN de 12 de enero de 1932 sobre la Escuela laica, en A. MALERO PINTADO, *Historia de la Educación en España. La educación durante la segunda república*, págs.: 163-165.

²¹⁸ M. DEL POZO ANDRÉS, “Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República”, pág.: 109.

²¹⁹ ORDEN MINISTERIAL, de 1 de diciembre de 1932, relativa a las enseñanzas de adultos y de adultas en las Escuelas de primera enseñanza, en *Colección Legislativa de España*, t. CXXXII, Madrid: Editorial Reus, 1932, pág.: 226.

consiguieran que sus alumnos y alumnas conocieran los deberes y derechos de ciudadanía.

Con el Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y de la Segunda Enseñanza, presentado al Parlamento por Fernando de los Ríos, el 9 de diciembre de 1932, se intentó aplicar en las escuelas una Educación moral y cívica y, aunque el Proyecto no llegó a ser aprobado y, por tanto, las autoridades republicanas nunca aprobaron la aplicación, de forma específica, de este tipo de educación, lo cierto es que la Educación moral y cívica se desarrolló en numerosas escuelas y se publicaron diversos manuales al respecto²²⁰.

Es de destacar el éxito que despertó el libro del maestro santanderino Joaquín Seró Sabaté, “El niño republicano”, donde se ensalzaban las virtudes cívicas republicanas por medio de héroes, símbolos, acontecimientos históricos, ejercicios conversacionales y actividades prácticas²²¹. De igual forma, se editó “El evangelio de la República: la constitución de la Segunda República comentada para niños”²²² y los libros de lectura de Victoriano Ascarza, “Lecturas ciudadanas (Educación cívica)”²²³. También circularon los libros: “Educación Moral y Cívica”²²⁴, de Gervasio Manrique, y “Ciudadanía. Lecturas sobre civismo”²²⁵, de Alejandro Manzanares.

La Orden Ministerial de 28 de mayo de 1932 y, nuevamente, las Órdenes Ministeriales de 17 de mayo de 1934 y 5 de febrero de 1936, incluyeron como libro de uso escolar la obra del maestro de origen murciano Aurelio Rodríguez Charentón “La moral en la vida”, siendo usado como material didáctico de formación cívica²²⁶.

Durante las Semanas Pedagógicas, celebradas entre 1932 y 1933, se buscó inculcar en los maestros y maestras el entusiasmo cívico para que enseñasen los

²²⁰ M. DEL POZO ANDRÉS, “Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República”, pág.: 114.

²²¹ Joaquín SERÓ SABATÉ, *El niño republicano*, Barcelona: Librería Montserrat, 1932.

²²² José TERREROS SÁNCHEZ (et al.), *El evangelio de la República: la constitución de la Segunda República comentada para niños*, Madrid: Instituto Samper, 1932.

²²³ Victoriano F. ESCARZA, *Lecturas ciudadanas (Educación cívica)*, Madrid: Ed. Magisterio Español, 1932.

²²⁴ Gervasio MANRIQUE, *Educación Moral y Cívica (Libro de lectura)*, Barcelona: Ed. Ruiz Romero, 1933.

²²⁵ Alejandro MANZANARES, *Ciudadanía: Lecturas sobre civismo*, Gerona: Ed. Dalmáu Carles Pla, 1935.

²²⁶ Teresa GONZÁLEZ PÉREZ, “La educación cívica en España: Retrospectiva y perspectiva”, *Revista História da Educação*, 18 (2014) <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321629404007>> [Consultado: 25 julio 2014]

valores laicos y democráticos que defendía la República, así como despertar en los Inspectores la necesidad de velar por la enseñanza de la Constitución²²⁷.

Con la elaboración y aprobación de la polémica Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, el 2 de junio de 1933,²²⁸ aplicando el artículo 26 de la Constitución y fijando el cierre de los colegios católicos entre octubre y diciembre de 1933, el episcopado español publicó una carta colectiva, el 2 de junio, en la que se condenaba dicha Ley, se mantenía la defensa de la función natural de la Iglesia católica en el terreno educativo y se endurecían las exigencias de movilización y acción de sus fieles²²⁹.

En la misma línea, la encíclica del Papa Pío XI "*Dilectissima Nobis*", de 3 de junio de 1933, condenó la Ley por ir contra los derechos imprescriptibles de la Iglesia y criticó el espíritu anticristiano de la República por arrancar de las almas jóvenes los tradicionales sentimientos católicos, secularizando toda la enseñanza inspirada en la religión y moral cristianas²³⁰. Esta postura también fue defendida por el Cardenal Isidro Gomá en su pastoral "Horas graves", de 12 de julio de 1933, donde asentía que "no puede prescindirse de la religión como factor de la patria, porque ella, la religión cristiana, ha sido como la fragua y el crisol en que se ha fundido el espíritu nacional"²³¹.

Ahora bien, aparte de la disputa abierta entre la Iglesia y el Estado republicano sobre la dirección de la enseñanza y los contenidos y valores que deben aplicarse, estos años también fueron foco de controversia por el modelo de ciudadanía a desarrollar, con las consiguientes repercusiones educativas que esto suponía. Un ejemplo de esta discordia se dio tras la reunión que tuvo lugar en Celorio (Asturias), entre el 20 y 31 de julio de 1932, organizada a instancias de la Comisión de Estudios Pedagógicos de la Asociación Nacional del Magisterio Primario. En dicha reunión se planteó que la reforma educativa debía favorecer un modelo de ciudadanía

²²⁷ M. DEL POZO ANDRÉS, "Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República", págs.: 116 y 117.

²²⁸ Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República española, Ley promulgada relativa a Confesiones y Congregaciones religiosas, Apéndice 1º al número 349, 2 de junio de 1933.

²²⁹ "El episcopado español expone su absoluta disconformidad con la ley de Confesiones y congregaciones", *La voz. Diario independiente de la noche*, 3 de junio de 1933, pág.: 4

²³⁰ M. PÉREZ GALÁN, *La enseñanza en la segunda república*, pág.: 170.

²³¹ Isidro GOMÁ, "Carta pastoral Horas graves", en Anastasio GRANADOS, *El Cardenal Gomá. Primado de España*, Madrid: Espasa-Calpe, 1969, pág.: 297.

cosmopolita que fuera favorable a una solidaridad humana²³². Sin embargo, este cosmopolitismo fue entendido, por algunos sectores, como una amenaza a la identidad nacional, por lo que entre 1935 y 1936, con un Gobierno de ideología favorable, algunos educadores e inspectores, de tendencia católica-conservadora, empezaron a elaborar “un nuevo mito nacionalista, <<la españolización de España a través de la escuela>>, que encontró su expresión máxima en el concepto de la <<escuela hispánica>>”²³³.

Así pues, como se ha dicho, algunas de las aspiraciones y demandas eclesíásticas encontraron su respaldo de manos del siguiente Gobierno surgido de las Elecciones Generales celebradas en noviembre de 1933, las cuales dieron la victoria a la coalición de centro-derecha republicana formada por el Partido Republicano Radical, de Alejandro Lerroux, y por los partidos católicos de derechas, la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA) liderada por José María Gil-Robles y por el Partido Agrario.

En estos años de Gobierno radical-cedista (1933-1936), se paralizaron algunas las reformas de la etapa anterior, sobre todo en el sector agrario, y se llevó a cabo una contrarreforma educativa, con un descenso en la construcción de centros escolares y con medidas pedagógicas e ideológicas de orientación confesional. Un ejemplo se encuentra, siendo Ministro de Instrucción Pública Filiberto Villalobos²³⁴, en la Orden ministerial de 1 de agosto de 1934 que prohibía la coeducación²³⁵, posicionándose a favor de la postura mantenida por la doctrina confesional católica en la encíclica

²³² M. DEL POZO ANDRÉS, “Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República”, pág.: 118.

²³³ *Ibid*, pág.: 119. Ver también M. DEL POZO ANDRÉS, “La construcción de la identidad nacional desde la escuela: el modelo republicano de educación para la Ciudadanía” en J. MORENO CUZÓN, (ed.), *Construir España*, págs.: 227-232.

²³⁴ Médico y político español (1879-1955) Dedicó una gran parte de su vida a extender la educación y la asistencia médica a los niños más desfavorecidos y fue uno de los primeros médicos en usar los rayos X en España. En 1900 fundó la Asociación estudiantil “Unión Escolar” y en 1909 la Asociación de la Mendicidad. Inició su carrera política en 1909 siendo elegido concejal en el Ayuntamiento de Salamanca y Diputado por Salamanca en varias ocasiones a partir de 1918. Estuvo vinculado al Partido Republicano Liberal Demócrata, de centro-derecha, y al Partido de Centro Democrático. En 1927 fundó la Asociación “los amigos de la escuela y del niño”. En 1934, con el breve gobierno de Ricardo Samper Ibáñez, fue Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, cargo que volvió a ocupar entre 1935 y 1936, con el gobierno del Partido de Centro Democrático de Manuel Portela Valladares.

²³⁵ ORDEN MINISTERIAL, de 1 de agosto de 1934, dejando sin efecto el régimen de coeducación establecido con y sin autorización ministerial, prohibiéndose a los maestros inspectores su implantación en las Escuelas Nacionales Primarias, en *Colección Legislativa de España*, t. CXL, Madrid: Editorial Reus, 1934, pág.: 69.

Divini Illius Magistri de Pío XI. Esta encíclica, con un discurso abiertamente reaccionario y machista, ensalzaba la labor educativa de la Iglesia católica, defendía la educación ciudadana a manos del Estado, siempre que se tratara de un Estado cristiano que siguiera la doctrina católica y reprendiera la coeducación.

La educación pertenece de un modo supereminente a la Iglesia por dos títulos de orden sobrenatural, exclusivamente conferidos a ella por el mismo Dios, y por esto absolutamente superiores a cualquier otro título de orden natural (...)

La educación ciudadana, tan amplia y múltiple que casi abarca toda la actividad del Estado en pro del bien común, debe ajustarse a las normas de la justicia y no debe ser contraria a la doctrina de la Iglesia, que es la maestra, establecida por Dios, de esas normas de la justicia (...)

Todo el que se niega a admitir estos principios y, por consiguiente, rechaza su aplicación en materia de educación, niega necesariamente que Cristo ha fundado su Iglesia para la salvación eterna de los hombres y sostiene que la sociedad civil y el Estado no están sometidos a Dios y a su ley natural y divina (...)

Es erróneo todo método de educación que se funde, total o parcialmente, en la negación o en el olvido del pecado original y de la gracia (...)

Erróneo y pernicioso para la educación cristiana es el método de la coeducación, cuyo fundamento consiste, según muchos de sus defensores, en un naturalismo negador del pecado original y, según la mayoría de ellos, en una deplorable confusión de ideas, que identifica la legítima convivencia humana con una promiscuidad e igualdad de sexos totalmente niveladora. El Creador ha establecido la convivencia perfecta de los dos sexos solamente dentro de la unidad del matrimonio legítimo, y sólo gradualmente y por separado en la familia y en la sociedad²³⁶.

Igualmente las diferencias sobre el proyecto de ciudadanía a desarrollar, y el consiguiente papel que debía ejercer la educación para ello, volvieron al primer plano de las disputas y se hizo claramente evidente, como indica Pozo Andrés, en la contraposición de posturas entre el maestro Julio Valiente Botella y el Inspector Antonio Michavila²³⁷.

Esta desavenencia tuvo lugar en el centro de colaboración Pedagógica de Segorbe (Castellón), en febrero de 1935. Mientras Valiente Botella defendía que el maestro debía fomentar una educación ciudadana propicia al pacifismo y a la fraternidad universal, adelantándose a parte de los valores y principios que se dejarán ver en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Michavila alegó que ese

²³⁶ PÍO XI, “Carta Encíclica *Divini Illius Magistri* de su Santidad Pío XI sobre la educación cristiana de la juventud”, *vatican.va*, 31 de diciembre de 1929. <http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_sp.html> [Consultado: 26 de julio de 2014]

²³⁷ M. DEL POZO ANDRÉS, “Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República”, págs.: 119-120.

tipo de educación deformaría la identidad nacional y haría ciudadanos amorfos, siendo necesario, por el contrario, que los maestros educaran a sus alumnos para ser buenos ciudadanos españoles capaces de defenderse si la situación lo requiriera. Esta línea pedagógica defendida por Michavila, favorable a la educación ciudadana “más patriótica” y contraria a la protección de unos valores universales, será la desarrollada más adelante por los pedagogos del régimen franquista²³⁸.

Con la Orden Ministerial de 20 de febrero de 1935, siendo, en este momento, Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Joaquín Dualde Gómez²³⁹, se aprobó la creación de una Comisión de Reforma Escolar encargada de proponer normas pedagógicas para la reorganización interna de las escuelas Primarias y de redactar las bases para las direcciones didácticas, los planes de estudio, los cuestionarios y demás elementos pertinentes para el buen funcionamiento escolar. Dicha Comisión aspiró a la inclusión de una asignatura específica de enseñanza moral, social y cívica que también debía abarcar toda la actividad educativa y que posiblemente seguía la tendencia más patriótica, pero el proyecto no llegó a realizarse²⁴⁰.

Cuando los escándalos de corrupción del partido Radical estallaron, el presidente de la República se vio obligado a disolver las Cortes y a convocar Elecciones. Eran meses en los que España presentaba un escenario político y social fuertemente radicalizado y fragmentado. El caso es que el resultado de las elecciones, celebradas el 16 de febrero de 1936, dio la victoria al Frente Popular, de forma tal que la coalición de la izquierda republicana y socialista, liderada por Manuel Azaña, volvió a posicionarse al frente del Gobierno. Aunque, con el acceso de Azaña a la presidencia de la República, en mayo de 1936, Santiago Casares Quiroga pasó a ser el Presidente del Consejo de Ministros.

La cartera de Instrucción pública fue retomada por Marcelino Domingo, iniciándose un proceso que pretendía continuar con las reformas acometidas durante los primeros años de la República. Así pues, se recordó a los Inspectores de Primera Enseñanza, por medio de la Orden Circular de 28 de marzo de 1936, su obligación de

²³⁸ *Íbid.*

²³⁹ Abogado, Catedrático de Derecho Civil y político español (1875-1963). Fue Diputado por Lérida en 1923, con el Partido Reformista. Ya como miembro del Partido Republicano Liberal Demócrata fue Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes entre diciembre de 1934 y abril de 1935 y entre mayo y septiembre de 1935.

²⁴⁰ M. DEL POZO ANDRÉS, “Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República”, pág.: 114.

vigilar la aplicación del laicismo y la enseñanza de la Constitución para contribuir a la formación moral y cívica de las alumnas y alumnos²⁴¹.

Ahora bien, la política de reformas del nuevo Gobierno apenas pudo despegar. Entre el 17 y 18 de julio de 1936 se produjo un golpe de Estado que llevaba planeándose desde bastante tiempo atrás y que consistió en una sublevación militar apoyada por carlistas, monárquicos, católicos de derechas y falangistas.

4.2.14. Guerra Civil (1936-1939): Dos modelos de educación y de configuración nacional enfrentados. Educación cívico-laica versus educación nacional-católica.

Esta conspiración golpista terminó desencadenando en una cruenta Guerra Civil que dividió a la sociedad española en dos bloques: la España republicana y la España de los sublevados. Ambos bloques aplicaron en las zonas donde gobernaban sus correspondientes proyectos políticos, con sus respectivas medidas educativas, que tendieron a radicalizarse como oposición al bando contrario.

De esta forma, en la zona republicana se seguía apostando por desarrollar una educación laica que permitiera a los alumnos y las alumnas conocer sus deberes cívicos, siendo éstos reforzados por medio del ejemplo consciente y cotidiano²⁴² y por unos valores y contenidos claramente antifascistas²⁴³. Tal y como evidenció el Plan de Estudios para la Escuela Primaria Española de 28 de octubre de 1937²⁴⁴, aplicado por el ministro de instrucción pública, Jesús Hernández Tomás²⁴⁵.

²⁴¹ *Ibid*, pág.: 112.

²⁴² *Ibid*, pág.: 114

²⁴³ P. MUÑOZ LÓPEZ, “La educación del ciudadano” en M. PÉREZ LEDESMA (dir.), *De súbditos a ciudadanos*, pág.: 681.

²⁴⁴ “Plan de Estudios para la Escuela Primaria española. Decreto de 28 de octubre de 1937” en A. MALERO PINTADO, *Historia de la Educación en España. La educación durante la segunda república*, pág.: 282-284.

²⁴⁵ Pintor, activista y político español (1907-1971). Desde su infancia estuvo vinculado a las ideologías políticas. En su temprana juventud estuvo afiliado a las Juventudes Socialistas de España y en su adolescencia participó en la fundación del Partido Comunista Español (PCE), desempeñando un papel muy activo en el núcleo vizcaíno. En 1930 pasó a ser miembro del Comité Central del PCE. Entre 1931 y 1933 estuvo en Moscú participando en las reuniones del Comintern. A su regreso a España fue miembro del Comité Ejecutivo del Partido. En 1936 fue elegido Diputado de Córdoba por el Frente Popular. Durante la Guerra Civil fue Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes (1936-1937), en el gobierno de Largo Caballero, y Ministro de Instrucción Pública y Sanidad (1937-1938), en el gobierno de Negrín. Es de destacar su papel impulsor de las Milicias de la Cultura. Fue un fervoroso defensor de la resistencia republicana, siendo elegido Comisario Político del Ejército republicano en la zona Centro-Sur. Con la dictadura fue uno de los organizadores de la dirección del PCE en la clandestinidad. Finalmente se exilió a Argelia y después a la Unión Soviética, siendo uno

Sin embargo, la España sublevada optó, contando con la legitimación moral de la Jerarquía eclesiástica católica que entendió la Guerra Civil como una cruzada por la defensa de la fe católica, por una enseñanza confesional²⁴⁶, lo que puede apreciarse en las Órdenes Ministeriales de 21 de septiembre²⁴⁷ y 9 de diciembre de 1936²⁴⁸, en la Circular del 9 de abril de 1937²⁴⁹ y en la Ley de Bases de la Educación Nacional de 1938. Además, se produjo una identificación entre los valores religiosos y los valores políticos nacionalistas, siendo esta relación aún más manifiesta durante la dictadura franquista (1939-1975), llegando a unirse de forma prácticamente indisoluble. Ello permitió que las demandas de la Iglesia fueran atendidas por el régimen de Franco pudiendo, esta institución eclesiástica, recuperar el papel que desempeñaba con anterioridad a 1931²⁵⁰ y retomar sus antiguos privilegios, como eran la financiación estatal, el control de la educación y la plasmación de sus valores morales a nivel legislativo²⁵¹.

Así pues, la España del nacionalcatolicismo, vencedora de la Guerra Civil, permitió a la Iglesia asumir la función docente, en detrimento de la Falange, mientras que el Estado dictatorial se limitó a cooperar, pero siempre desde un plano secundario²⁵². En este sentido, como se afirmó en la editorial de la revista católica *Ecclesia*, el 30 de junio de 1945, el régimen franquista entendía que:

de los representantes del Partido Comunista en el Komintern. En 1943 viajó a México para intentar liberar de la prisión al asesino de Trotski, Ramón Mercader. Bajo la acusación de llevar a cabo actividades antisoviéticas, fue expulsado del partido en 1944. A partir de 1954 pasó a ser asesor de la embajada yugoslava en México.

²⁴⁶ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología*, pág.: 290.

²⁴⁷ ORDEN, de 21 de septiembre de 1936, disponiendo que las enseñanzas de la Religión e Historia Sagrada sean obligatorias en las Escuelas nacionales, *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España* núm. 27, de 24 de septiembre de 1936, pág.: 107.

²⁴⁸ ORDEN, de 9 de diciembre de 1936, ampliando la orden número 207, de 22 de septiembre último, relativa a enseñanza religiosa, a los cursos del bachillerato donde existen alumnos sin haber recibido dicha enseñanza, *BOE* núm. 53, de 11 de diciembre de 1936, pág.: 370.

²⁴⁹ “Prácticas religiosas en las escuelas. Circular de 9 de abril de 1937” en Antonio MOLERO PINTADO, *Historia de la Educación en España. La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, Tomo IV, Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, pág.: 298 y 299.

²⁵⁰ Juan José RUIZ RICO, *El papel político de la Iglesia católica en la España de Franco (1936-1971)*, Madrid: Tecnos, 1977, pág.: 73.

²⁵¹ Frances LANNON, *Privilegio, persecución y profecía. La Iglesia católica en España 1875-1975*, Madrid: Alianza, 1990, págs.: 21-22.

²⁵² Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, “Estado y educación en la España del S. XX” en Julio RUIZ BERRIO, Antonio BERNAT-MONTESINOS, M^a Rosa DOMÍNGUEZ y Víctor M. JUAN BORROY, (eds.), *La educación en España a examen (1898-1998). Jornadas nacionales en*

La educación corresponde antes a la familia y a la Iglesia que al Estado. La Iglesia tiene derecho a fundar y sostener escuelas primarias, secundarias y superiores. La Iglesia puede vigilar la enseñanza y la educación religioso-moral de sus fieles hasta dentro de las escuelas privadas o estatales²⁵³.

Esto supuso una completa ruptura con el proyecto educativo desarrollado por las fuerzas republicanas y socialistas y, por consiguiente, con el modelo de educación ciudadana de inspiración ilustrada y liberal-democrática.

Se puede decir, como hace Manuel de Puelles Benítez, que durante esta etapa de la historia de España

la tensión entre esas dos tendencias que desde el alumbramiento de la Edad Contemporánea tratan, una de modernizar y secularizar el Estado español, otra de mantener los valores <<tradicionales>> terminará ahora no sólo en una solución que acentúa hasta límites irreconciliables sus diferencias, sino también en una situación que decreta ambas tendencias como incompatibles y excluyentes²⁵⁴.

4.2.15. Dictadura franquista (1939-1975): Imposición de una educación nacional-católica de corte patrio.

Durante los años de régimen franquista se buscó aplicar una educación que inculcara en los alumnos y las alumnas el espíritu religioso y moral católico que les permitiera tener una buena conducta religiosa y patriótica, como puede comprobarse en las Órdenes Ministeriales de 20 de enero²⁵⁵ y 27 de julio de 1939²⁵⁶. Antes de ello se consideró necesario llevar a cabo una depuración del sistema educativo, iniciada durante la Guerra Civil y que afectó tanto al ámbito docente como a los libros de texto y a las bibliotecas escolares, como puede verse en la Orden Ministerial de 4 de septiembre²⁵⁷, el Decreto de 8 de noviembre²⁵⁸, en la Circular de 7 de diciembre de

conmemoración del centenario del noventa y ocho, Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura. Institución “Fernando El Católico” (CSIC), vol. I, 1999, pág.: 226-229.

²⁵³ J. J. RUIZ RICO, *El papel político de la Iglesia católica*, pág.: 84.

²⁵⁴ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología*, pág.: 291.

²⁵⁵ ORDEN, de 20 de enero de 1939, disponiendo que los Inspectores de Primera Enseñanza realicen visitas a las Escuelas y regulando la forma de realizarlas, *BOE* núm. 27, de 27 de enero de 1939, pág.: 492.

²⁵⁶ ORDEN, de 27 de julio de 1939, sobre régimen para el profesorado de Religión en los Institutos de Enseñanza Media, *BOE* núm. 213, de 1 de agosto de 1939, págs.: 4197-4198.

²⁵⁷ ORDEN, de 4 de septiembre de 1936, *Boletín Oficial de la Junta de Defensa de España*, núm. 18, de 8 de septiembre de 1936, pág.: 73.

²⁵⁸ DECRETO, de 8 de noviembre de 1936, disponiendo se lleve a cabo una revisión total en el personal de Instrucción Pública, por medio de las Comisiones que se crean, *BOE* núm. 27, de 11 de noviembre de 1936.

1936²⁵⁹ y en la Orden de 14 de mayo de 1938²⁶⁰. Además, la Institución Libre de Enseñanza fue prohibida en 1940.

La “regeneración educativa” emprendida, con la intención de borrar gran parte de las innovaciones alcanzadas en las etapas anteriores, se consolidó con el desarrollo de una educación nacional-católica que sirvió para asentar un determinado modelo de identidad nacional de corte marcadamente tradicionalista y católico.

En este sentido se aprobó la publicación de diversos manuales, como el “Catecismo Patriótico Español”, del Obispo dominico Fray Albino González Menéndez-Reigada²⁶¹. Este catecismo fue impreso en 1939, en Salamanca, y, por medio de la Orden del Ministerio de Educación Nacional del 1 de marzo de 1939²⁶², era de obligada lectura en las escuelas. La intención era, vinculando política dictatorial y religión y moral católica, extirpar las ideas ligadas con el liberalismo y la democracia y reforzar los principios patrióticos vinculados al franquismo y al catolicismo²⁶³, desvinculándose de cualquier reminiscencia de educación ciudadana²⁶⁴.

Ahora bien, fue con la aprobación de la Ley de Educación Primaria del 17 de julio de 1945²⁶⁵, siendo Ministro de Educación Nacional José Ibáñez Martín²⁶⁶,

²⁵⁹ CIRCULAR, de 7 de diciembre de 1936, a los Vocales de las Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública, *BOE* núm. 52, de 10 de diciembre de 1936, págs.: 360-361.

²⁶⁰ ORDEN, de 14 de mayo de 1938, haciendo extensiva la depuración del personal docente a la enseñanza privada, *BOE* núm. 575, de 19 de mayo de 1938, págs.: 7407-7408.

²⁶¹ Obispo de Tenerife y de Córdoba (1881-1958). Se doctoró en Teología y Derecho civil en Salamanca y Madrid. Se ordenó sacerdote en 1906 y su consagración episcopal se produjo en 1925. Fue director de la revista “Ciencia Tomista”, predicador de honor de la Universidad de Salamanca y predicador de Alfonso XIII. También fue profesor de Ética, Filosofía y Derecho en la Academia Universitaria Católica. Desempeñó una activa labor social y pastoral durante su etapa en Córdoba y publicó una gran cantidad de trabajos literarios y doctrinales. Hay que resaltar que manifestó una postura de tendencia racista y favorable con el totalitarismo, con la Guerra Civil entendida como Cruzada de Liberación y con los fusilamientos de los republicanos apresados durante la Guerra Civil y la Dictadura.

²⁶² ORDEN, de 1 de marzo de 1939, autorizando la publicación, venta y uso en las escuelas de Primera Enseñanza de los libros escolares aprobados por la Comisión dictaminadora, *BOE* núm. 81, de 22 de marzo de 1939, pág.: 1649.

²⁶³ T. GONZÁLEZ PÉREZ, “La educación cívica en España”.

²⁶⁴ “Sencillamente porque ya no había ciudadanía. Recordemos que en el propio Fuero de los Españoles nunca se habla de <<ciudadanos>>, sino de <<españoles>>”. P. MUÑOZ LÓPEZ, “La educación del ciudadano” en M. PÉREZ LEDESMA (dir.), *De súbditos a ciudadanos*, págs.: 682.

²⁶⁵ “Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria” en Alejandro MAYORDOMO PÉREZ, *Historia de la Educación en España. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra*, Tomo V, Vol. II, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica, 1990, págs.: 667-748.

cuando se dotó “al clero de una autoridad incluso mayor de la que había gozado durante la monarquía”²⁶⁷. Además, la Ley destinaba una gran parte del horario escolar a materias como Formación del Espíritu Nacional y Religión. Ello respondía a las pretensiones de aplicar una educación patriótica y católica con la que formar a los “buenos españoles”, ya que se entendía que “la escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser ante todo católica”²⁶⁸. Y, por tanto, la Ley no permitió la coeducación, ni que se desarrollaran los mismos contenidos educativos para los niños que para las niñas, dándose, entre otros aspectos, una educación patriótica diferencia por sexos, ya que los niños estudiaban Formación Político-Social y las niñas asistían a Formación Política, Familiar y Social²⁶⁹.

Es de destacar que las niñas fueron educadas no para potenciar sus dotes intelectuales sino para, por medio de pautas de comportamiento basadas en los preceptos morales católicos, de marcado tinte machista, ensalzar su capacidad de sumisión y abnegación como el corazón de la familia²⁷⁰, respondiendo al modelo que desde el S. XIX se ha denominado “el ángel del hogar”²⁷¹.

Esta educación estaba destinada a que las niñas, y futuras mujeres, controlaran sus instintos, por naturaleza supuestamente pecaminosos, para ser unas perfectas hijas y amas de casa dulces, cariñosas y silenciosas, así como unas madres puras y

²⁶⁶ Abogado y político español (1896-1969) Fue miembro de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas, estuvo vinculado a la revista Acción Católica, de signo conservador, monárquico y católico, y colaboró con Primo de Rivera. Durante la II República fue Diputado de Murcia y Presidente de la Diputación de Murcia por la Confederación Española de Derechas Autónomas. Desde el principio apoyó el Golpe de Estado franquista. En 1939 fue nombrado Presidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y, entre 1939 y 1951, fue Ministro de Educación Nacional. Entre otros cargos que también desempeñó se pueden destacar: Presidente de la Comisión de Justicia, Presidente del Consejo de Estado o Embajador de España en Portugal. Igualmente fue miembro de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, de la Real Academia de San Fernando y de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Es importante subrayar que desempeñó un papel destacado a la hora de readaptar el sistema educativo y científico español a los principios franquistas y católicos. Como dato curioso se puede indicar que su hija, María del Pilar, estuvo casada con Leopoldo Calvo-Sotelo.

²⁶⁷ J. J. RUIZ RICO, *El papel político de la Iglesia católica*, pág.:106.

²⁶⁸ “Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria” en A. MAYORDOMO PÉREZ, *Historia de la educación en España. Nacional-Catolicismo*, págs.: 670-671.

²⁶⁹ T. GONZÁLEZ PÉREZ, “La educación cívica en España”

²⁷⁰ Por citar un ejemplo, téngase en cuenta el manual de Pilar Almansa Martínez, *Lecciones para la formación de las instructoras del hogar*, de 1942.

²⁷¹ Giuliaa DI FEBBO, “Nuevo Estado, nacionalismo y género” en Gloria NIELFA CRISTÓBAL (coord.), *Mujeres y hombres en la España franquista: Sociedad, Economía, Política, Cultura*, Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, 2003, pág.: 38.

amables capaces de reproducir los valores patrióticos y católicos a sus hijos e hijas e influir en la configuración de la sociedad y en el modelo de ciudadanía y de identidad nacional-católica a desarrollar.

La educación de las niñas recayó parcialmente en la Sección Femenina de Pilar Primo de Rivera²⁷², ya que fueron incluidas, oficialmente, instructoras de la Sección Femenina en las escuelas para impartir las materias de Formación del Hogar, Educación Física y Política. Igualmente, las Escuelas de Hogar de Acción Católica también ejercieron una gran influencia en la educación de las jóvenes²⁷³.

Por tanto, la educación de la mujer fue una educación básicamente primaria, destinada a las labores del hogar, que tendió a abrirse hacia la formación técnica y universitaria a partir de finales de los años cincuenta, pero sólo para formarse en trabajos y carreras determinadas, como maestra, enfermera, farmacéutica, etc. Las carreras de Judicatura y Diplomacia las tenían prohibidas. Además, su formación académica podía desarrollarse sólo cuando no desvirtuara sus funciones como madre y esposa²⁷⁴.

La firma del Concordato entre el Estado español y la Santa Sede, de 1953, aparte de suponer una legitimidad exterior y un apoyo de la Iglesia católica al régimen franquista, fue a todas luces una acción significativa que reforzó la vinculación Iglesia-Estado en materia educativa. Ello permitió desarrollar una plena educación nacional-católica, de corte patriótico, en todos los niveles educativos, a pesar de los intentos reformadores del por aquel entonces Ministro de Educación Nacional, Joaquín Ruiz-Giménez Cortés²⁷⁵. Además, la firma del Concordato supuso

²⁷² M^a Esther MARTÍNEZ QUINTEIRO, “Movilización femenina antifeminista en el franquismo. La Sección Femenina del Movimiento”, en Josefina CUESTA BUSTILLO (dir.), *Historia de las mujeres en España. Siglo XX* (Vol. II), Madrid: Instituto de la Mujer, 2003, págs.: 423-467

²⁷³ Cristina GÓMEZ CUESTA, “Entre la flecha y el altar: el adoctrinamiento femenino del franquismo. Valladolid como modelo, 1939-1959”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Vol. 31 (2009), págs.:297-317

<<http://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO0909110297A/6712>> [consultado: 23 mayo 2013] e Inmaculada BLASCO HERRANZ, “<<Sección femenina>> y <<Acción Católica>>: la movilización de las mujeres durante el Franquismo”, *Gerónimo de Uztariz*, 21 (2005), págs.: 55-66.

²⁷⁴ Carmen AGULLÓ, “Azul y rosa”: franquismo y educación femenina” en Alejandro MAYORDOMO (coord.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Universidad de Valencia, 1999, págs.: 268 y 280; Pamela O'MALLEY, *La Educación en la España de Franco*, Madrid: Gens Ediciones, 2008 y Rosario RUIZ FRANCO, *¿Eternas Menores? Las Mujeres en el Franquismo*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

²⁷⁵ M^a. Paz PANDO BALLESTEROS, *Ruiz-Giménez y Cuadernos para el Diálogo. Historia de una vida y de una revista*, Salamanca: Librería Cervantes, 2009.

una vigilancia absoluta de la Iglesia católica en educación. Tal y como puede comprobarse en los artículos XXVI y XXVII del citado Concordato²⁷⁶.

El Estado franquista comenzó a ejercer un mayor intervencionismo educativo durante la etapa del tecnocratismo socio-político y económico (1962-1975), principalmente con la aprobación del Libro Blanco de 1969 y con la Ley General de Educación, del 4 de agosto de 1970²⁷⁷. Esta Ley educativa fue impulsada por José Luis Villar Palasí²⁷⁸, con intención de reformar el sistema educativo y responder a las voces de protesta que desde los sectores sociales y universitarios venían reclamando, desde 1956, una mayor apertura educativa. Para ello utilizó “la vieja vía del regeneracionismo conservador español de reformas desde arriba”²⁷⁹.

La Ley fijó la educación obligatoria desde los seis a los catorce años, con el mismo currículo para niñas que para niños, y favoreció la creación de escuelas mixtas. Así, tras estos ocho años de Educación General Básica (EGB), el alumnado podía acceder al Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) o a la recién creada Formación Profesional (FP). Si optaba por acceder a BUP, debía cursar tres años de estudios secundarios y, posteriormente, si quería iniciar estudios universitarios, realizar el Curso de Orientación Universitaria (COU).

²⁷⁶ CONCORDATO ENTRE LA SANTA SEDE Y ESPAÑA. *Inter Sanctam Sedem et Hispaniam Sollemnes Conventiones*, vatican.va, 27 de agosto de 1953 <http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19530827_concordato-spagna_sp.html> [Consultado: 2 de agosto de 2014]

²⁷⁷ LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE núm.187, de 06 de agosto de 1970

²⁷⁸ Jurista, intelectual y político español (1922-2012). Tenía un coeficiente intelectual de superdotado, llegó a hablar 12 lenguas y fue un gran aficionado de los deportes orientales. Fue Catedrático de Derecho Administrativo en la Universidad de Madrid y, entre algunos de los cargos públicos que desempeñó, se puede destacar su labor como Secretario General (1952-1957) y Subsecretario del Ministerio de Información y Turismo (1957-1962), como Subsecretario del Ministerio de Comercio (1962-1965), como Académico de la Real Academia de Jurisprudencia, como Consejero y Presidente del Centro Superior de Investigaciones Científicas y como Ministro de Educación (1968-1973). Como Ministro reabrió las Universidades que habían sido cerradas debido a las diversas movilizaciones y protestas del sector estudiantil y universitario, en 1968, restableciendo la situación de calma y abriendo negociaciones. También debe subrayarse su trabajo a la hora de implantar la obligatoriedad de la educación primaria pública de los 6 a los 14 años, su impulso de la Formación Profesional y la creación de la Universidad de Educación Nacional a Distancia y el desarrollo del estudio de las lenguas regionales. Al finalizar su etapa política se centró en su tarea académica en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad San Pablo-CEU. Fue autor de diversas publicaciones especializadas tanto nacionales como internacionales y participó en la Asamblea de la Organización de Naciones Unidas.

²⁷⁹ Manuel DE PUELLES BENÍTEZ, *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2009, pág.: 384.

La Ley también eliminó las asignaturas de Formación del Espíritu Nacional y Hogar, introduciendo ciertos contenidos de educación cívica en el área de Ciencias Sociales²⁸⁰. Concretamente, estos aspectos se dieron en 6º de EGB, al tratar los contenidos sobre Sociedad y grupos sociales; en 7º de EGB, al hablar del Estado; en 8º de EGB, en relación a España y el mundo internacional²⁸¹, y en el Bachillerato²⁸².

Se puede decir que la Ley Villar Palasí introdujo “ciertos” toques de tradición liberal. Sin embargo, no contó con suficientes recursos económicos para poder desarrollar correctamente todas las reformas previstas y, además, se centró en aspectos técnicos y organizativos manteniendo, debido a las críticas y presiones falangistas y de los tecnócratas del Opus, la pervivencia de algunos valores dictatoriales franquistas que, aunque algo más templados, seguían defendiendo una exaltación religiosa y patriótica muy alejada de una verdadera legitimación democrática. Era la modernización sin modernidad²⁸³.

Por su parte, la actitud de la Conferencia Episcopal Española en el terreno educativo, ante estos aires de cierto cambio que se hacían presentes en la sociedad española, fue, siguiendo los principios recogidos en el Concilio Vaticano II, la defensa de la necesidad tanto de una formación social y cívica, como de una formación religioso-católica²⁸⁴. La Conferencia Episcopal Española matizó que la presencia de la Religión en el sistema educativo debía estar presente por razones y objetivos diferentes de los de la educación cívico-social y política, incidiendo en la conveniencia de separar este tipo de enseñanzas, de la misma forma que se dijo aceptar la separación Iglesia-Estado²⁸⁵. Sin embargo, mantuvo una actitud un tanto recelosa ante la nueva Ley educativa porque entendía otorgaba demasiado poder en

²⁸⁰ LEY 14/1970, de 4 de agosto, *BOE* núm. 187, de 06 de agosto de 1970, pág.: 12542.

²⁸¹ Alejandro MAYORDOMO PÉREZ, *El aprendizaje cívico*, Barcelona: Ariel, 1998, pág.: 103 y T. GONZÁLEZ PÉREZ, “La educación cívica en España”.

²⁸² LEY 14/1970, de 4 de agosto, *BOE* núm.187, de 06 de agosto de 1970, pág.: 12529.

²⁸³ Pedro Carlos GONZÁLEZ CUEVAS, *Historia de las derechas españolas. De la Ilustración a nuestros días*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, págs.: 399-404. Véase también, Agustín ESCOLANO BENITO, *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2002, pág.: 174.

²⁸⁴ COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN RELIGIOSA DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, *Informe de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa sobre el libro “La educación en España. Bases para una política educativa”*, Madrid: Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, 1969, págs.: 10 y 11.

²⁸⁵ B. DELGADO CRIADO (coord.), *Historia de la Educación en España y América*. Vol. III., pág.: 864.

materia educativa al Estado, restando poder e influencia a los padres y a las instituciones religiosas²⁸⁶.

4.2.16. Transición democrática (1975-1982): Educación cívico-democrática de corte conservador-católico.

Con la muerte del dictador, el 20 de noviembre de 1975, se dio comienzo a la Transición democrática. Los primeros años pueden resumirse en una continuidad reformada del régimen franquista por medio de la aplicación de una “democracia a la española”, tal y como la definió, el todavía Presidente del Gobierno, Carlos Arias Navarro²⁸⁷ al aceptar la propuesta del Vicepresidente y Ministro de Gobernación, Manuel Fraga Iribarne. Se puede decir que la pretensión era crear una democracia limitada, controlada en un primer momento por la clase política procedente del régimen franquista. Sin embargo, esta opción parece ser que terminó fracasando. El Rey, Juan Carlos I de Borbón, sucesor de Francisco Franco, a petición de éste, exigió la dimisión de Arias Navarro y llamó a la Presidencia del Gobierno a Adolfo Suárez González, en julio de 1976.

Adolfo Suárez estuvo al frente de la Presidencia del Gobierno hasta 1981, al ganar las Elecciones Generales de 1977 y de 1979, con Unión de Centro Democrático. Con Suárez como Presidente se perfiló una etapa de negociaciones con las fuerzas de tendencia reformista del régimen dictatorial, como era la recién creada Alianza Popular²⁸⁸, vinculada estrechamente a la figura de Fraga Iribarne, y con la

²⁸⁶ A. ESCOLANO BENITO, *La educación en la España contemporánea*, pág.: 175. Ver también: Ignacio FERNÁNDEZ DE CASTRO, *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Madrid: Edicusa, 1973.

²⁸⁷ David RUIZ GONZÁLEZ, *La España democrática (1975-2000). Política y sociedad*, Madrid: Síntesis, 2002 y Javier TUSELL, *La transición española. La recuperación de las libertades*. Madrid: Historia 16-Temas de Hoy, 1997.

²⁸⁸ Fue un Partido creado en octubre de 1976 que aglutinaba a una coalición de asociaciones políticas nacidas en el tardofranquismo: Reforma Democrática, Unión del Pueblo Español, Democracia Social, Acción Regional, Unión Social Popular, Unión Nacional Española y Acción Democrática española, a las que se fueron añadiendo otros partidos de derechas y centroderecha. Su ideología política estaba ligada con el conservadurismo y venía a representar al llamado franquismo sociológico. En mayo de 1977 se inscribió legalmente como partido en el Registro de Partidos Políticos. En 1978 se refundó en el Partido Unido de Alianza Popular y para las Elecciones de 1979 se presentó como Coalición Democrática, en las de 1982 como Alianza Popular-Partido Demócrata Popular y en las de 1986 como Coalición Popular. Fue en 1989 cuando se refundó en el actual Partido Popular, abandonando la federación de partidos y apostando por un partido unificado.

oposición antifranquista, representada principalmente por el Partido Comunista de España (PCE) y el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), legalizados en 1977.

Por tanto, es acertado afirmar que el cambio de la Dictadura a la Democracia fue un proceso pacífico de transición “desde arriba”. El cual, estuvo envuelto en un cierto espíritu de consenso, por parte de todas las fuerzas políticas, que se vio amenazado por ciertas disputas como las producidas en torno al derecho a la educación, la libertad de enseñanza y las políticas educativas a aplicar.

Se puede decir que, por un lado, tanto Alianza Popular como Unión de Centro Democrático defendían la libertad de educación, en referencia a la creación y dirección de centros, mostrándose favorables hacia las escuelas privadas confesionales católicas. La diferencia estribaba en que Alianza Popular entendía la educación como un servicio prestado por la iniciativa privada, bajo el marco general dibujado por el Estado, y Unión de Centro Democrático era más proclive a una implantación gradual de la gratuidad de la educación básica, siempre que se demostrara que se cumplía con los requisitos económicos para ello.

Por otro lado, el Partido Comunista y el Partido Socialista amparaban el derecho a la educación, apostando por una educación gratuita, pública y laica.

Finalmente, estas disputas fueron “aparentemente” solventadas, tal y como muestra la redacción del artículo 27 de la Constitución española de 1978, produciéndose concesiones por parte de todas las fuerzas políticas que parecían solventar las confrontaciones pasadas. Sin embargo, mientras que sí es cierto que se dio un consenso básico en el derecho a la educación, no puede afirmarse que se diera un consenso en política educativa²⁸⁹.

Fueron, por tanto, años de gran inestabilidad en el terreno educativo en los que la Iglesia católica también jugó un papel decisivo, pues, no quería perder su peso educativo, consiguiendo mantener ciertas concesiones a favor de la educación confesional²⁹⁰.

Durante estos primeros años de la Transición es interesante destacar que comenzó a aplicarse, en 8º de EGB, la asignatura “Convivencia en Democracia”, la

²⁸⁹ Véase José María MARTÍNEZ DE PISÓN, *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza*, Madrid: Dykinson, 2003, págs.: 123-126 y Manuel DE PUELLES BENÍTEZ, *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2009, pág.: 410.

²⁹⁰ Véase apartado “3.1. La cuestión religiosa en España” del presente trabajo.

cual desarrollaba contenidos cívicos y políticos para favorecer la formación del alumnado en los principios democráticos. Al igual que hacía la asignatura de Historia de España, de 3º de BUP, al introducir aspectos sobre la Constitución de 1978²⁹¹. Además, tras la firma de los Acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede, de 1979, se introdujo en bachillerato la materia de ética, como alternativa a la asignatura de religión, teniendo ambas plena validez académica.

El 19 de junio de 1980 se aprobó la Ley Orgánica por la que se regulaba el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). La Ley fue elaborada por el Gobierno de Unión de Centro Democrático de Adolfo Suárez, con José Manuel Otero Novas²⁹² como Ministro de Educación. La intención era desarrollar el artículo 27 de la Constitución, lo que se hizo aplicando un enfoque conservador que exaltó el derecho a la libertad de enseñanza en detrimento de la extensión del derecho a la educación.

El Partido socialista expresó su desacuerdo con la Ley e invitó a elaborar un proceso de negociación en determinados puntos, pero contó con el rechazo de la mayoría parlamentaria. Esto motivó a que el grupo socialista interpusiera un recurso de inconstitucionalidad sobre varios aspectos de la Ley ante el Tribunal Constitucional, ya que los socialistas consideraban que la Ley desarrollaba el artículo 27º contradiciendo el mecanismo constitucional pactado para mantener el equilibrio entre los principios de igualdad y de libertad educativa²⁹³. Es decir, consideraban se había jugado con la ambigüedad redactada en el artículo 27 para aplicar una política educativa acorde a la ideología política del momento.

El Tribunal Constitucional se pronunció, el 13 de febrero de 1981, estimando la necesidad de modificar algunos aspectos de la Ley para que se cumpliera con el

²⁹¹ Félix GARCÍA MORIYÓN, *El troquel de las conciencias. Una historia de la educación moral en España*, Madrid: Ediciones de la Torre, 2011, pág.: 218 y Teresa GONZÁLEZ PÉREZ, “La educación cívica en España”.

²⁹² Abogado y político español (1940). Fue abogado del Estado (1967) e Inspector de los Servicios del Ministerio de Hacienda, a partir de 1974. También ocupó los cargos de jefe de los servicios jurídicos y de Secretario General del Banco Exterior de España. Ejerció como Diputado dentro de las filas de Unión de Centro Democrático y, posteriormente, con el Partido Popular. Es de destacar su participación en el proceso de transición a la Democracia. Con el gobierno de Suárez fue su subsecretario técnico, así como Ministro de Presidencia, entre 1977 y 1979, y Ministro de Educación de 1979 a 1980. A partir de 1996 se desvinculó de la línea política activa y ha venido desempeñando diversas tareas como abogado, miembro del jurado de las Ciencias Sociales de los Premios Príncipe de Asturias, consejero y asesor de diversas empresas del mundo de la banca, los transportes, la construcción, etc. y mantiene una estrecha relación con la Universidad, privada y católica, CEU San Pablo.

²⁹³ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología*, pág.: 379.

equilibrio entre la libertad y la igualdad educativa, pero el desarrollo de los acontecimientos, el Golpe de Estado del 23 de febrero de 1981 y el fracaso en las Elecciones Generales de 1982, no permitieron al Gobierno de UCD modificar dicha Ley, por lo que ésta no llegó a entrar en vigor.

En enero de 1981, diversos motivos, como los conflictos vividos entre las filas de UCD, llevaron a Adolfo Suárez a dimitir y a ser sucedido por Leopoldo Calvo-Sotelo. La realidad apuntaba a que el Partido llegaba a su fin, disolviéndose el 18 de febrero de 1983. Aunque se mantuvo como grupo parlamentario hasta 1986.

4.2.17. Gobierno socialista de Felipe González (1982-1996): Esfuerzos por aplicar una educación cívico-democrática y en Derechos Humanos, de forma transversal, y aceptación de diversos compromisos internacionales al respecto.

En las Elecciones Generales celebradas el 28 de octubre de 1982 buena parte de las bases electorales de UCD se pasaron a las filas de Alianza Popular y del Partido Socialista Obrero Español, estando, éste último, liderado por Felipe González, el gran vencedor de las Elecciones al obtener mayoría absoluta²⁹⁴.

De esta manera, el Partido Socialista Obrero Español iniciaba su proyecto político aspirando a la modernización de la sociedad española y poniendo el acento en la educación. Debe observarse que el programa educativo socialista había experimentado ciertas modificaciones debido a las negociaciones constitucionales llevadas a cabo para sacar adelante el artículo 27 y debido a la doctrina interpretativa de la sentencia, de febrero de 1983, del Tribunal Constitucional. Así pues, si en un primer momento el Partido Socialista hacía una defensa a ultranza de la educación pública, con la consiguiente desaparición progresiva de la educación privada, esta postura se fue moderando, tolerando la existencia de un marco compatible con la enseñanza privada subvencionada, siempre y cuando se aceptara la gestión democrática del centro.

A rasgos generales, el modelo educativo que el PSOE defendía abogaba por el derecho a la educación, aplicando el principio de igualdad de oportunidades. El objetivo era conseguir la plena escolarización obligatoria²⁹⁵ y mejorar la calidad

²⁹⁴ Contaron con un 48,11% de los votos. Es decir, más de diez millones de personas les votaron.

²⁹⁵ La cual se consiguió en 1984 con la escolarización del 100% de los niños y niñas. De manera tal que “el viejo sueño del liberalismo democrático y de los diversos regeneracionismos –un niño, un

educativa, respetando la existencia de la iniciativa privada, siempre que esta aceptara la función social de la educación.

En este sentido, el Ministro de Educación y Ciencia del Gobierno socialista, José María Maravall Herrero²⁹⁶ (1982-1988), pronunció un discurso, el 11 de octubre de 1983, en el que matizaba que la solución para paliar el largo y confrontado debate histórico sobre la educación debía basarse en la aplicación del Pacto Constitucional al respecto, buscando el justo equilibrio entre el derecho a la educación y la libertad educativa. Es decir, había que equilibrar la balanza entre los derechos prestacionales y los derechos de libertad²⁹⁷. Esto, precisamente, era lo que se pretendía con el proyecto de Ley Reguladora del Derecho a la Educación.

Dicho proyecto, a pesar de intentar aportar un espíritu conciliador, fue duramente criticado por el Grupo Parlamentario Popular, al considerar que atentaba contra la libertad de enseñanza, así como por las organizaciones de enseñanza privada. Incluso se iniciaron varias movilizaciones y manifestaciones, del sector estudiantil y de los grupos de tendencia conservadora-católica, entre ellos la jerarquía de la Iglesia católica, a favor de la libertad educativa y contra este proyecto de Ley²⁹⁸.

El Tribunal Constitucional tuvo que volver a mediar en esta disputa ante las 22 enmiendas de inconstitucionalidad presentadas por Alianza Popular. Y, así, en función de la sentencia emitida al respecto, el 27 de junio de 1985, el nuevo proyecto de Ley educativa tuvo que suprimir el apartado 2 del artículo 22 y la disposición

puesto escolar- se había cumplido. M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Modernidad, republicanismo y democracia*, pág.: 417.

²⁹⁶ Sociólogo y político español (1942). Doctor en Derecho y Catedrático de Sociología. Ha sido profesor en diferentes universidades nacionales e internacionales, como por ejemplo Harvard y Oxford, y Director del Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales del Instituto Juan March. Por su actividad académica ha recibido varios premios y honores. Desde su juventud se posicionó en contra del régimen franquista, llegando a participar y organizar actividades clandestinas que le terminaron llevando a tener que exiliarse a Londres. Se vinculó con las posturas socialistas y, de vuelta en España, pasó a ser miembro de la Comisión Ejecutiva Federal del Partido Socialista entre 1979-1984 y 1988-1994. También fue diputado por Valencia en 1986 y Ministro de Educación y Ciencia entre 1982 y 1988. Tras dejar el mundo político activo, retomó sus actividades docentes.

²⁹⁷ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología*, pág.: 389 y S. GINER y S. SARASA, "Religión y modernidad en España" en R. DÍAZ-SALAZAR y S. GINER (eds.), *Religión y sociedad en España*, pág.: 67.

²⁹⁸ Esther GARCÍA SÁNCHEZ, *Evaluación de políticas y reformas educativas en España (1982-1992). Tres experiencias de metaevaluación*, Madrid: Instituto Nacional de Administración pública, 2011, pág.:74

transitoria cuarta²⁹⁹. Tras ello, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) fue aprobada el 3 de julio de 1985.

La LODE mantenía la estructura regulada por la Ley General de Educación, pero entre los aspectos más novedosos que introdujo se cambió el sistema de subvenciones a los colegios privados por un sistema de conciertos que les obligaba a cumplir con una serie de requisitos. Igualmente permitió la participación de profesores, padres, alumnos y personal administrativo y de servicios en los consejos escolares.

Esta Ley, a pesar de su aprobación, siguió siendo duramente combatida por los sectores conservadores que se posicionaron totalmente en contra del sistema de conciertos. Sin embargo, es de destacar que la Iglesia católica española tendió a mostrarse favorable a ellos, llamando a la negociación.

Con las Elecciones Generales del 22 de junio de 1986, el PSOE de Felipe González volvió a consolidar su liderazgo, con 184 escaños, seguido por Coalición Popular ante la desaparición de UCD. Esta etapa se caracteriza principalmente por un gran desarrollo económico, asentándose las bases del Estado de Bienestar.

Tras las Elecciones del 29 de octubre de 1989, el Partido de González obtuvo 175 escaños, manteniéndose en la Presidencia del Gobierno. Es durante esta legislatura que la educación cívica adquirió un gran protagonismo en el currículum de la enseñanza básica. La aprobación de la Ley Orgánica de ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) fue un factor decisivo para ello, pues, a partir de principios de la década de los noventa, en España, al igual que en la mayoría de los países miembros del Consejo de Europa, se va a experimentar un creciente interés por el desarrollo de la educación cívica y democrática³⁰⁰.

Así pues, la LOGSE, aprobada el 3 de octubre de 1990, pero que no comenzó a aplicarse hasta 1992, siendo entonces Ministro de Educación y Ciencia Alfredo Pérez Rubalcaba³⁰¹ (1992-1993), fue desarrollada a partir del Proyecto para la reforma de

²⁹⁹ TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (Pleno). Sentencia núm. 77/1985 de 27 junio de 1985, *BOE* núm. 170, Suplemento de 17 de julio de 1985

³⁰⁰ Véase apartado “2.2. Unión Europea y Consejo de Europa: Demandas de una Educación para la Ciudadanía Democrática” del presente trabajo.

³⁰¹ Profesor y político español (1952). Doctor en Ciencias Químicas por la Universidad Complutense de Madrid, llegó a profesor en la misma. Aunque en su juventud no manifestó tendencia política definida. Fue a partir de 1974 que ingresó en las filas socialistas colaborando en la Federación socialista madrileña, en las Comisiones de Enseñanza e Investigación y en el grupo parlamentario

la enseñanza³⁰², presentado por el Ministro Maravall, convirtiéndose en la hoja de ruta para iniciar la reforma educativa que continuó Francisco Javier Solana de Madariaga³⁰³, como Ministro de Educación y Ciencia (1988-1992). Este Proyecto y, por consiguiente, la reforma de la enseñanza que se plasmó en la LOGSE beben de las recomendaciones del Informe, de 1986, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de las diversas evaluaciones internas y externas que apuntaban a la necesidad de reformar el sistema educativo, heredero de la Ley General de Educación de 1970, para así mejorar los principios de igualdad y, sobre todo, de calidad educativa, incorporando las novedades pedagógicas que estaban aplicándose en Europa.

Entre los principales cambios que la Ley introdujo se pueden destacar la extensión de la escolaridad -obligatoria y gratuita- desde los 6 hasta los 16 años; el descenso del alumnado por aula, de 40 a 25; la participación de profesorado especializado en áreas como idiomas, educación física o música y la introducción del polémico enfoque comprensivo³⁰⁴, con las implicaciones que conllevaba a la hora de

socialista. En 1988 ocupó el cargo de Secretario de Estado de Educación y entre 1992 y 1993 fue Ministro de Educación y Ciencia. Posteriormente se encargó del Ministerio de Presidencia y de Relaciones con las Cortes. En 1997 es designado como miembro de la Ejecutiva y Secretario de Comunicación. En 2004 se encargó de la estrategia electoral del partido. Con el gobierno de Zapatero, tras las elecciones de 2004, pasó a ser el portavoz del Partido socialista en el Congreso y, en 2006, es designado Ministro de Interior. En 2010 asume también los cargos de Vicepresidente primero y de portavoz del Gobierno. Entre 2012 y 2014 ha sido Secretario General del Partido Socialista.

³⁰² MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuestas para el debate*, Madrid: MEC, 1987.

³⁰³ Profesor, político y embajador español (1942). Catedrático de Física en la Universidad Complutense de Madrid. En su juventud se afilió al Partido Socialista cuando todavía estaba en la clandestinidad. En 1971 representó al partido en la Coordinación democrática de Madrid, que era una plataforma antifranquista. Entre 1977 y 1996 fue diputado por Madrid. Con el gobierno de González fue Ministro de Cultura (1982-1988), de Educación y Ciencia (1988-1992) y de Asuntos Exteriores (1992-1995). También fue Portavoz del Gobierno entre 1985 y 1988. En 1995 dio el salto a la escena internacional y, aunque en un principio se había posicionado en contra de la Organización del Tratado Atlántico Norte, pasó a ser el Secretario General de la OTAN, hasta 1999. Momento en el que pasa a ser Secretario del Consejo de la Unión Europea y Alto representante del Consejo para la política exterior y de seguridad común. Cargos que ostenta hasta 2009. Ha recibido varias distinciones nacionales e internacionales y, actualmente, da clase en la Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas.

³⁰⁴ La aplicación del enfoque comprensivo suponía favorecer el acceso a la enseñanza pública y obligatoria para todo el mundo, entre 12 y 16 años, independientemente de su raza, sexo, religión, creencia, capacidad, características, contexto socio-económico u otros aspectos, cubriendo sus motivaciones e intereses. Era una ambiciosa pretensión que buscaba conciliar la igualdad de oportunidades y la justicia social.

atender a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado³⁰⁵. Además, dividió los ciclos académicos en Educación Infantil, de 0 a 6 años, Educación Primaria Obligatoria, de 6 a 12 años, Educación Secundaria Obligatoria, de 12 a 16 años, y Bachillerato o Formación Profesional de grado medio, de 16 a 18 años. Incluso permitió a las comunidades autónomas gestionar los centros educativos y les dio capacidad para redactar un porcentaje significativo de los contenidos curriculares³⁰⁶.

Sin embargo, la novedad que más interesa destacar es la incorporación de los temas transversales a todas las áreas curriculares del sistema educativo español. Entre estos temas es de destacar la educación cívica y moral, así como la Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos o la Educación sexual. Se entendía que estos contenidos, al ser principalmente actitudinales e interdisciplinarios, debían darse impregnando todo el proceso de enseñanza-aprendizaje³⁰⁷.

El caso es que las aportaciones que la LOGSE introducía, aún siendo realmente significativas para mejorar la calidad educativa y favorecer la democratización de la educación, contaron con una serie de problemas que dificultaron su correcto desarrollo. En este sentido, ha de tenerse en cuenta que la Ley no contó con insuficientes recursos financieros que le permitieran aplicar toda la reforma que pretendía abarcar. Del mismo modo, los centros y los profesores no estaban preparados, ni formados, para asumir las novedades que la Ley introducía porque la política de formación docente, así como las estrategias didácticas y los métodos pedagógicos, tampoco lo estaban. Estos aspectos repercutieron gravemente en la aplicación de la enseñanza comprensiva, en la atención a la diversidad y en el desarrollo de los temas transversales³⁰⁸.

A ello hay que sumar las críticas que la LOGSE despertó entre los sectores conservadores y la jerarquía católica, principalmente, por reducir el número de horas de Religión y quitarle la validez académica, suprimiendo, por consiguiente, la

³⁰⁵ Los países escandinavos, que han venido ocupando los primeros puestos del informe PISA, aplican el principio de comprensividad en su sistema educativo.

³⁰⁶ LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación General del Sistema Educativo, *BOE* núm. 238, del 4 de octubre de 1990.

³⁰⁷ También eran tratados como temas transversales la Educación ambiental, la Educación para la paz, la Educación del consumidor, la Educación vial, la Educación para la salud y los aspectos propios de cada comunidad autónoma. *Ibid*, pág.: 28928 y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Temas transversales y desarrollo curricular*, Madrid: MEC, 1993.

³⁰⁸ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología*, págs.: 406 y 407.

asignatura de Ética como su alternativa. En esta situación, los alumnos que no cursaban Religión deberían de asistir a “actividades de estudio”.

Aunque la Ley no fue impugnada por los sectores conservadores ante los Tribunales, si que el aspecto sobre las “actividades de estudio” tuvo que resolverse, una vez más, en ellos. La sentencia del Tribunal Supremo, del 3 de febrero de 1994, estimó que esta medida iba en contra del principio de igualdad³⁰⁹, motivando la aprobación del Real Decreto 2438/1994 que organizó las enseñanzas alternativas que debían darse en horario simultáneo a la clase de religión. Según este Real Decreto, las enseñanzas alternativas no debían incluir contenidos de refuerzo sobre los contenidos mínimos del currículum, para no perjudicar a los alumnos de religión, sino que debían versar sobre diversos aspectos de la vida social y cultural³¹⁰. Ahora bien, el Real Decreto también fue motivo de diversos recursos que fueron desestimados por el Tribunal Supremo y por el Tribunal Constitucional, considerando éste último que lo que se pretendía con estas actividades alternativas era educar en la tolerancia y en el respeto a las convicciones ajenas, siendo valores sin los cuales no podría darse una sociedad democrática³¹¹.

Las siguientes Elecciones Generales, de 6 de junio de 1993, volvieron a ser positivas para el Partido Socialista³¹², aunque su popularidad había ido decayendo considerablemente.

Durante esta legislatura, el Ministro de Educación y Ciencia, Gustavo Suárez Pertierra³¹³ (1993-1995), presentó en 1994 un documento titulado “Centros

³⁰⁹ Tribunal Supremo (Sala de lo contencioso). Sentencia núm.1133/1994 de 3 de febrero.

³¹⁰ REAL DECRETO 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de religión, *BOE* núm. 22, del 26 de enero de 1995.

³¹¹ Isidoro MARTÍN SÁNCHEZ, “La enseñanza de la religión en los centros docentes públicos”, en Juan FERREIRO GALGUERA (coord.), *Jornadas jurídicas sobre la libertad religiosa en España*, Madrid: Ministerio de Justicia, 2008, págs.: 102-104.

³¹² Obtuvo 159 escaños frente a los 141 del Partido Popular.

³¹³ Jurista y político español (1949). Catedrático de Derecho Canónico en la Universidad Complutense de Madrid. Sus primeros acercamientos políticos se produjeron en la Agrupación Socialista Universitaria. Con González como presidente fue Director General de Asuntos religiosos. En 1989 ocupó el cargo de Subsecretario del Ministerio de Defensa y, en 1990, el de Secretario de Estado de Administración Militar. Entre 1993 y 1995 fue Ministro de Educación, para posteriormente ocuparse del Ministerio de Defensa hasta 1996. Tras su etapa política se dedicó a sus actividades docentes en la Universidad Complutense y, después, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. En 2005 asumió la Presidencia del Real Instituto Elcano y en 2010 pasó a ser miembro de la Real Academia de Doctores de España. Especializado en relaciones Iglesia-Estado y Derecho Constitucional, su regulación de la enseñanza religiosa, adaptándola al principio de no confesionalidad recogido en la

Educativos y calidad de la enseñanza”, destinado a mejorar la calidad educativa introduciendo las últimas novedades pedagógicas centradas en la autonomía institucional y la evaluación. Entre las medidas expuestas, las relativas a la transmisión de valores de carácter moral y cívico se centraron fundamentalmente en hacer del centro escolar un espacio de convivencia y de formación de ciudadanos por medio de la práctica y el ejemplo democrático³¹⁴.

Sin embargo, este documento contó con un menor respaldo de los diversos representantes de la comunidad educativa, sobre todo del profesorado, siendo considerado por la mayoría de ellos como una contrarreforma de la LODE y de la LOGSE por, principalmente, su jerarquización encubierta y por favorecer la privatización de la educación³¹⁵.

A pesar de ello, el documento fue decisivo para elaborar un nuevo Proyecto de Ley: la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), la cual fue aprobada el 20 de noviembre de 1995, con Jerónimo Saavedra Acebo³¹⁶ como Ministro de Educación y Ciencia (1995-1996). Esta Ley fue defendida por el equipo socialista definiéndola como una norma revisionista que pretendía equilibrar los principios democráticos con los de calidad, control, autonomía, igualdad y profesionalidad³¹⁷. Aún así, no fue del agrado de la mayor parte del profesorado, ni de la gran mayoría de los representantes sociales y educativos³¹⁸.

Constitución, mientras era Ministro de Educación, no fue del agrado de la Iglesia católica española, manteniendo un duro enfrentamiento con los sectores más conservadores de la jerarquía eclesial.

³¹⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuestas de Actuación*, Madrid: MEC, 1994.

³¹⁵ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología*, págs.: 407-409.

³¹⁶ Profesor y político español (1936). Profesor de Derecho en la Universidad de La Laguna y Vicedecano de la Facultad de Ciencias Económicas. Estuvo vinculado al socialismo desde su juventud, pero no fue hasta 1972 que ingresó en el Partido Socialista y en la Unión General de Trabajadores, siendo elegido Secretario General del Partido Socialista Canario en 1977. También se encargó de la Secretaría de prensa e información de la Ejecutiva Socialista en Las Palmas y pasó a ser miembro del Comité Federal del Partido, así como miembro del Comité Ejecutivo de UGT. Fue Diputado por Las Palmas en varias ocasiones entre 1977 y 1999, Diputado en el Parlamento Canario por la Isla de Gran Canaria entre 1983-1993 y 1999-2003 y Senador entre 1999-2003. Durante los últimos años de la Presidencia de Felipe González fue miembro de Administraciones públicas (1993-1995) y de Educación y Ciencia (1995-1996). En 2000 reveló su homosexualidad y en 2007 asumió la alcaldía de Las Palmas de Gran Canaria.

³¹⁷ Álvaro MARCHESI y Elena MARTÍN, *Calidad educativa en tiempos de cambio*, Madrid: Alianza, 1998.

³¹⁸ A. ESCOLANO BENITO, *La educación en la España contemporánea*, pág.: 235.

En estos años, aunque el Gobierno de España asumió diversos e importantes compromisos relativos a una educación cívico-democrática y en Derechos Humanos, lo cierto es que apenas se produjeron innovaciones realmente significativas en este sentido.

Así pues, siendo aún Ministro de Educación y Ciencia Alfredo Pérez Rubalcaba, España respaldó la petición de Naciones Unidas de incluir los principios democráticos y de Derechos Humanos, especialmente los Derechos Humanos de la mujer, en los correspondientes programas educativos. Tal y como se aprobó en la Declaración y el Programa de Acción de Viena, tras la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada el 25 de julio de 1993.

Ya con Gustavo Suárez Pertierra, como ministro de Educación, la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, coordinada por la ONU y celebrada en el Cairo, del 5 al 13 de septiembre de 1994, aprobó el correspondiente Programa de Acción que animaba a los Estados Miembros, entre ellos España, a promover y velar por el correcto desarrollo de programas educativos en materia de educación sexual y reproductiva, entendiendo que los derechos sexuales y reproductivos abarcaban ciertos Derechos Humanos.

También con Suárez Pertierra, el Gobierno socialista asumió la responsabilidad de aplicar los principios recogidos en el Decenio de Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004), comprometiéndose a desarrollar una íntegra educación en Derechos Humanos.

Igualmente, entre el 4 y el 15 de septiembre de 1995, siendo ahora Ministro de Educación y Ciencia el socialista Jerónimo Saavedra, tuvo lugar en Pekín (China), la IV Conferencia Mundial sobre la condición jurídica y social de las mujeres, a la que asistió la Ministra española de Asuntos Sociales, Cristina Alberdi³¹⁹, como portavoz

³¹⁹ Abogada y política española (1946). De familia conservadora y católica, durante su juventud se decantó por el feminismo y el socialismo. En 1975 organizó el Seminario Colectivo Feminista, siendo una de las figuras referentes del feminismo durante la Transición. También participó en la reforma del Código Civil y Penal y en la formulación de la Constitución. Entre 1985 y 1990 fue vocal del Consejo General del Poder Judicial. En el último Gobierno de González fue elegida Ministra de Asuntos Sociales (1993-1996). Entre 1996 y 2000 fue Diputada por Madrid y entre 2000-2004 por Málaga, cargos que compatibilizó con la Presidencia de la Federación Socialista madrileña (1997-2000). A partir de 2003 comenzó a manifestar una postura discrepante con el Partido Socialista Obrero Español y con la línea política de Zapatero, pasando a dimitir de sus diferentes cargos. De 2004 a 2008 asumió la Presidencia del Consejo Asesor del Observatorio contra la Violencia de Género de la Comunidad de Madrid y en julio de 2008 fue nombrada Consejera Electiva del Consejo Consultivo de la Comunidad de Madrid.

de la Unión Europea. Dicha Conferencia recalcó la importancia de incluir la perspectiva de género en todas las políticas, incluidas las educativas, que los Estados Miembros de Naciones Unidas llevaran a cabo.

Por último, también bajo el ministerio de Saavedra Acevedo, la Conferencia General de la UNESCO, en su 28ª reunión, celebrada en París (Francia), del 23 de octubre al 16 de noviembre de 1995, ratificó el Plan de Acción integrado sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. El cual fijaba los objetivos, las estrategias y las políticas de acción que los Estados miembros, como España, debían ejecutar para favorecer este tipo de educación.

Sin embargo, habrá todavía que esperar algo más de un década para que estos principios, contenidos y valores relacionados con la educación cívico-democrática y en Derechos Humanos tomen visibilidad y realmente se apliquen en el currículo escolar. De momento, sólo habían quedado en una declaración de intenciones que no llegaba a materializarse.

4.2.18. Gobierno del Partido Popular de José María Aznar (1996-2004)³²⁰: Educación cívico-democrática diluida, a pesar de las responsabilidades internacionales asumidas.

Las Elecciones de 1996 fueron las más reñidas vividas hasta el momento. El Partido socialista, salpicado por diversos escándalos de corrupción y por el caso GAL³²¹, perdió, con un 37,63% de los votos, frente al grupo político del Partido Popular liderado por José María Aznar, el cual obtuvo un 38,79% de los votos y

³²⁰ Político español de tendencia liberal conservadora y de creencias católicas. En 1979 se afilió a Alianza Popular, pasando a ser, en 1982, diputado a Cortes por Ávila. Entre 1987 y 1989 fue Presidente de la Junta de Castilla y León y, de 1989 a 2004, diputado a Cortes por Madrid. Tras un proceso de refundación de Alianza Popular, en 1989, pasó a ser Presidente del Partido Popular (1990-2004), sucediendo a Manuel Fraga, con el que mantenía una estrecha relación. Durante su primer mandato (1996-2000) aplicó una intensa política de liberalización económica y en su segundo mandado (2000-2004), tras ganar por mayoría absoluta las Elecciones, tuvo que afrontar diversos problemas, como la huelga general de junio de 2002, la crisis del *prestige* (noviembre 2002), el desprestigio que le supuso apoyar la guerra de Iraq o las consecuencias de los atentados del 11-M. Actualmente es Presidente de la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES), considerado “el laboratorio de ideas del Partido Popular, y también es asesor externo de Endesa para Latinoamérica.

³²¹ Hace referencia a las agrupaciones parapoliciales denominadas Grupos Antiterroristas de Liberación que utilizaron prácticas ilegítimas contra la Organización terrorista vasca Euskadi Ta Askatasuna (ETA).

formó Gobierno con el apoyo de Convergència i Unió (CiU), Partido Nacionalista Vasco (PNV) y Coalición Canaria (CC).

El programa educativo del Partido Popular durante su primera legislatura en el Gobierno fue desarrollado por la Ministra de Educación y Cultura (1996-1999), Esperanza Aguirre. Este programa hizo especial hincapié en la calidad y la libertad de enseñanza, siguiendo un enfoque neoliberal. En función de esta línea, se aprobó el Real Decreto de 14 de marzo de 1997 que permitió ampliar la libertad a la hora de elegir centro escolar. Con esta medida lo que se pretendía era favorecer la competitividad entre los centros, en función de la oferta y la demanda, dejando la puerta abierta a una privatización de la educación, pues la educación no era entendida como un derecho social³²².

Este proyecto educativo fue modificándose, a medida que avanzaba la legislatura del Gobierno popular, hacia una postura de corte más neoconservador.

Los ciclos de conferencias y ponencias organizados por la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES), de octubre de 1997 a marzo de 1998, fueron decisivos en este cambio de tendencia. En este sentido es de destacar la ponencia “Ejes para una reforma”, presentada por el Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Valladolid, José Luis Martínez López-Muñiz. Entre algunas de las propuestas que Martínez López-Muñiz destacó estaban la necesidad de ir hacia un sistema más selectivo, la conveniencia de la evaluación en cada etapa o periodo del sistema educativo, la sustitución de un sistema de financiación pública de los centros por otro dirigido a la financiación de los alumnos o la máxima desregulación posible para favorecer la competencia entre centros³²³. La mayoría de las propuestas presentadas fueron recogidas en la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE)³²⁴, aprobada el 23 de diciembre de 2002, durante la segunda legislatura del Partido Popular iniciada tras ganar, con mayoría absoluta, las Elecciones Generales del 12 de marzo de 2000³²⁵.

³²² REAL DECRETO 366/1997, de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo, *BOE* núm. 64, de 15 de marzo de 1997.

³²³ Véase, José Luis GONZÁLEZ QUIRÓS y José Luis MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ (coords.), *El sistema educativo en la España de los 2000*, Madrid: FAES, 2001, págs.: 325-346.

³²⁴ M. DE PUELLES BENITEZ, *Modernidad, republicanismo y democracia*, págs.: 443-445.

³²⁵ Fueron unas Elecciones marcadas por la escasa participación, absteniéndose un 30% de la población española. Los resultados fueron de un 44,5 % de los votos para el Partido Popular, seguido del Partido Socialista con un 34%.

Esta mayoría absoluta fue decisiva para desarrollar, de forma más desahogada, su programa político. Además, este nuevo Gobierno de José María Aznar contaba con un contexto internación favorable y próximo al giro neoconservador que se aplicó en todas sus políticas, entre ellas las educativas.

La persona responsable de gestionar esta confluencia de valores neoliberales y neoconservadores en educación fue la Ministra Pilar del Castillo (2000-2004)³²⁶. Tal y como se puede comparar al analizar la Ley de Reforma Universitaria, la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y, la que más me interesa destacar, la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE).

La LOCE estaba destinada a ser “el buque insignia de la política Popular en educación”³²⁷. Por esa razón, en lugar de modificar algunos aspectos de la LOGSE, en búsqueda del consenso y el pacto educativo, el Partido Popular decidió elaborar una nueva Ley educativa que le permitiera desarrollar su proyecto ideológico y político.

Así pues, la Ley fue aprobada con el único apoyo de Coalición Canaria, contando con un amplio rechazo de la Comunidad escolar.

La mayoría del profesorado, de los alumnos, de los sindicatos docentes, así como de los grupos políticos, discrepaban con la nueva Ley educativa por la excesiva exaltación tradicionalista y conservadora que se apreciaba en las medidas introducidas³²⁸.

Estas medidas favorecían una educación preescolar de tipo asistencialista y no de formación educativa; la ruptura del modelo recogido en la LOGSE que entendía la Educación Primaria y Secundaria como una etapa básica obligatoria de diez años, tendiendo a favorecer, en su lugar, una reducción de la obligatoriedad de la

³²⁶ Esta profesora y política española (1952) es catedrática de Ciencias Políticas y de la Administración desde 1994. Entre 1996 y 2000 fue Directora del Centro de Investigaciones Sociológicas. Su acercamiento a la política se produjo en 1989, vinculándose al Partido Popular, llegando a ser nombrada Ministra de Educación, Cultura y Deporte entre 2000 y 2004. Posteriormente ocupó el cargo de Diputada del Parlamento Europeo. Entre otros cargos a destacar están el de miembro del Patronato de la Fundación para el Análisis y Estudios Sociales (FAES), miembro del Patronato del Museo del Prado y miembro de la Fundación Ortega y Gasset – Gregorio Marañón. Perteneció a diversas asociaciones nacionales e internacionales relacionadas con las Ciencias Políticas y la Sociología, siendo especialista en comportamiento político y electoral.

³²⁷ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Modernidad, republicanismo y democracia*, pág.: 427.

³²⁸ Juan Manuel JÁTIVA, “La mitad de los profesores y una mayoría de alumnos, en huelga contra la LOCE”, *elpais.com*, 30 de octubre de 2002

<http://elpais.com/diario/2002/10/30/sociedad/1035932401_850215.html> [consultado: 19 junio 2012]

educación básica; la introducción de itinerarios en la Educación Secundaria Obligatoria, rompiendo con el verdadero espíritu de la educación comprensiva al no favorecer, con el diseño de estos itinerarios, el principio de igualdad básica durante la etapa de educación obligatoria; la incorporación de una prueba de reválida al final del Bachillerato o la reincorporación, secundando las demandas de la jerarquía católica, de la validez académica de la asignatura de religión católica desde Primaria hasta Bachillerato, contando con una mayor carga horaria y viéndose acompañada de una alternativa no confesional sobre “el hecho religioso”³²⁹. Además, se echaban de menos las referencias a los temas transversales, así como a una educación en valores cívicos y de aprendizaje democrático. Aunque es de destacar que se planteó, en un borrador de Proyecto de Real Decreto ultimado por el Ministro de Educación y Cultura, de tendencias conservadoras católicas, Mariano Rajoy (enero 1999-abril 2000), la posibilidad de incorporar una materia de “Valores Cívicos” que fuera evaluable y alternativa a la asignatura de religión. Lo que, de haberse materializado, hubiera respondido a las demandas de la Conferencia Episcopal Española y hubiera contravenido las sentencias del Tribunal Supremo³³⁰.

Así pues, analizando la LOCE, la materia de Ética era la que más se podía acercar a abordar, de forma un tanto implícita, algunos de los contenidos de este tipo de educación cívico-democrática durante la Educación Secundaria Obligatoria, quedando estos principios educativos reducidos a una capacidad a alcanzar, de forma ya sí algo más explícita, durante la etapa de Bachillerato³³¹.

Es importante observar cómo el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, indicó, al presentar la asignatura de Ética de 4º de Educación Secundaria Obligatoria, que esta materia “permite ayudar de modo importante a los alumnos a la

³²⁹M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología*, págs.: 422-424

³³⁰ Juan G. BEDOYA, “Rajoy propone una asignatura alternativa a la Religión contraria a las sentencias del Supremo”, *elpais.com* Sociedad, 4 de noviembre de 1999 <http://elpais.com/diario/1999/11/04/sociedad/941670001_850215.html> [consultado: 6 junio 2012] y Olegario GONZÁLEZ DE CARDEDAL, “La prueba de la verdad”, *abc.es*, 29 de junio de 2007 <<http://sevilla.abc.es/historico-opinion/index.asp?ff=20070629&idn=1633982693313>> [consultado: 5 junio 2012]

³³¹ LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, *BOE* núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, pág.: 45199.

construcción de una conciencia moral y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos”³³².

Esta referencia, con la misma alusión a la construcción de una conciencia moral y cívica, también se incluyó, como se analizará más adelante³³³, al presentar el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el Real Decreto, de 2006, de Enseñanzas Mínimas correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria, bajo el Gobierno socialista de Zapatero. Sin embargo, mientras que esta alusión a la construcción de una conciencia moral y cívica en Ética no fue motivo de críticas por parte de los sectores neoconservadores católicos de la sociedad española, bajo el Gobierno Popular de José María Aznar, sí que fue uno de los principales motivos que llevó a estos sectores a atacar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos durante el Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero.

También es interesante observar que entre los contenidos que introdujo el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para Educación Secundaria Obligatoria, de 2000, para la materia de Ética, estaba abordar el tema de la sexualidad al explicar el apartado de las relaciones personales³³⁴. Ello lleva a observar que este contenido, muy cuestionado por estos sectores neoconservadores católicos durante la aplicación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, aunque ni siquiera era incluido, tal cual, como contenido³³⁵, no fue tan cuestionado ni levantó tantas críticas durante el Gobierno del Partido Popular.

El caso es que la Ley educativa del Gobierno de José María Aznar entró en vigor en 2003, pero apenas consiguió aplicarse porque, aparte de no contar con un proyecto de financiación que facilitara su aplicación, su desarrollo fue interrumpido por el Gobierno socialista que, tras vencer en las Elecciones Generales del 14 de marzo de 2004, comenzó a elaborar un nuevo proyecto de Ley Educativa.

Llama mucho la atención que la LOCE no hiciera una mayor incidencia práctica en los aspectos relativos a la educación cívico-democrática y sólo los citara de pasada en el Real Decreto de 29 de diciembre de 2000, ya que durante los años en los que el Partido Popular estuvo en el Gobierno España asumió diversos

³³² BOE núm.14, de 16 de enero de 2001, pág.: 1852.

³³³ Véase apartado “4.3.2. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: Desarrollo, competencias, contenidos, objetivos, carga horaria y aplicación” del presente trabajo.

³³⁴ BOE núm.14, de 16 de enero de 2001, pág.: 1853.

³³⁵ Véase apartado “4.3.2. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: Desarrollo, competencias, contenidos, objetivos, carga horaria y aplicación” del presente trabajo.

compromisos en este sentido que deberían haberse visto reflejados en medidas efectivas a llevar a cabo.

Por ejemplo, en junio de 1997, durante la 19 Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación, celebrada en Kristiansand (Noruega), la Ministra de Educación, Cultural y Deportes, Esperanza Aguirre, secundó la recomendación por la que uno de los objetivos prioritarios de la Unión Europea era promover una Educación para la Ciudadanía Democrática. Aunque fue en la II Cumbre de Jefes de Estado y Jefes de Gobierno del Consejo de Europa, celebrada en Estrasburgo (Francia), los días 10 y 11 de octubre de 1997, cuando el Gobierno español mostró su compromiso de desarrollar este tipo de educación.

El siguiente paso se dio siendo Mariano Rajoy Ministro de Educación y Cultura, ya que, durante el Consejo de Ministros de Educación del Consejo de Europa, celebrado en Budapest (Hungría), el 7 de mayo de 1999, se adoptó el programa de Educación para la Ciudadanía Democrática, con el apoyo de España.

De igual modo, en la 20ª Sesión de la Conferencia de Ministros de Educación del Consejo de Europa, celebrada en Cracovia (Polonia), del 15 al 17 de octubre de 2000, el Gobierno español, siendo Ministra de Educación, Cultura y Deporte Pilar del Castillo, avaló los resultados y conclusiones del Proyecto sobre Educación para la Ciudadanía Democrática que indicaban cuáles debían ser las dimensiones de esta educación. Igualmente, España también respaldó la sugerencia del Comité de Ministros del Consejo de Europa de elaborar una Recomendación que indicara los principios, los contenidos y la metodología que debía abordar este tipo de formación educativa. Dicha Recomendación fue adoptada el 16 de octubre de 2002, con el respaldo del Gobierno del Partido Popular. De esta forma, el Gobierno de España se responsabilizaba a llevar a cabo las reformas que fueran oportunas para que Educación para la Ciudadanía Democrática pasara a ser una de las prioridades de sus correspondientes políticas educativas.

Incluso, durante estos años, el compromiso del Partido Popular con la Educación para la Ciudadanía Democrática era tal que el 24 de noviembre de 2004 Eduardo Zaplana, por aquel entonces Portavoz del Partido Popular en el Congreso de los Diputados, presentó una Proposición No de Ley instando al nuevo Gobierno socialista de Rodríguez Zapatero, vencedor tras las Elecciones Generales de 2004, a

aplicar este tipo de educación³³⁶. Lo que no deja de ser llamativo si se observa que durante los años del Gobierno Popular apenas se hizo nada, aún pudiendo y habiéndose comprometido a ello, para impulsar tal educación. Por el contrario, se diluyó su puesta en funcionamiento.

4.3. Políticas educativas cívico-democráticas, laicas y con perspectiva de género en el sistema educativo español (2004-2011)

*“Para educar a un niño hace
falta la tribu entera”
Proverbio africano*

4.3.1. Introducción

Ha quedado claro que la Educación cívica y en valores no es una pretensión ideológica que haya surgido en los últimos años. Este tipo de educación “es tan antigua como el hombre mismo y toda cultura escrita ha tenido, en mayor o menor medida, referentes de socialización cívica”³³⁷, extendiéndose su desarrollo en España con la creación del sistema educativo y viéndose expuesta a numerosos problemas de configuración y aplicación debidos al choque de creencias político-ideológicas enfrentadas. Estos choques repercutieron, como destacada Santiago Esteban Frades, en que no hubiera en España,

en los cortos periodos democráticos que hemos ido viendo, estrategias políticas para educar a la gente en los valores cívicos y de participación en el Estado, ni tratados de educación que mantuvieran vivos los principios democráticos. Algunas normas educativas recogían acápites conteniendo la instrucción cívica pero no se traducían en medidas concretas; predominaban unos planes organizados en conocimientos parcelados en materias, sin que la educación cívica tuviera importancia en el currículo³³⁸.

Ha sido durante las últimas décadas, como se ha expuesto, cuando la educación cívico-democrática ha cobrado un lugar destacado en los diversos debates políticos, filosóficos, educativos e históricos, no sólo de ámbito nacional sino también

³³⁶ CORTES GENERALES, “Proposición no de Ley Relativa al Desarrollo de los Objetivos del «Año Europeo 2005 de la Ciudadanía a través de la Educación»”, *BOCG*, Congreso de los Diputados, Serie D, núm. 118, de 9 de diciembre de 2004, págs.: 26 y 27 <http://www.juntaelectoralcentral.es/cs/jec/documentos/D_118.PDF> [consultado: 25 junio 2013]

³³⁷ Javier VERGARA (coord.), *Formación para la ciudadanía. Un reto de la sociedad educadora*, Barcelona: Ariel, 2007, pág.: 13.

³³⁸ S. ESTEBAN FRADES, “Una revisión necesaria para entender el presente”, pág.: 11.

internacional, ya que desde la década de los noventa los diversos organismos internacionales vienen exigiendo una mayor implementación teórico-práctica de este tipo de educación para contrarrestar los efectos producidos por la crisis de las democracias occidentales³³⁹.

Así pues, fue a partir de 2006 que esta educación cobró especial fuerza curricular, dentro del Plan de Estudios español, al incorporarse como área de estudios específica.

4. 3. 2. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: Desarrollo, competencias, contenidos, objetivos, carga horaria y aplicación.

Tras la inesperada victoria de Partido Socialista en las Elecciones del 14 de marzo de 2004³⁴⁰, ya que los sondeos informaban o bien del triunfo del Partido Popular o bien de un empate técnico, el Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011) inició una nueva etapa política que se caracterizó, principalmente y como vimos, por una ampliación de derechos sociales y civiles³⁴¹.

Esta nueva hoja de ruta política también se dejó ver en la política educativa que se aplicó, pues, nada más iniciado el nuevo Gobierno socialista, el Ministerio de Educación y Ciencia, liderado por María Jesús San Segundo Gómez de Cadiñanos³⁴²,

³³⁹ Véase apartado “2. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: Demandas de la Sociedad Internacional” del presente trabajo.

³⁴⁰ El Partido Socialista Obrero Español obtuvo 164 escaños (contó con algo más de un 42% de los votos), el Partido Popular consiguió 148 escaños (casi un 38% de los votos) e Izquierda Unida alcanzó 5 escaños (representando a un 5% de los votantes).

³⁴¹ Véase el apartado “3.2. El Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011): Secularización, laicidad, políticas de igualdad” del presente trabajo.

³⁴² Economista y política española (1958-2010), completó su formación académica en la Universidad de Princeton, donde se doctoró, y fue profesora de Economía en la Universidad de País Vasco y en la Universidad Carlos III de Madrid. Sus estudios sobre la situación de la educación universitaria española eran muy fiables y llegó a alcanzar gran prestigio como investigadora y docente. Entre 1994 y 1996 fue asesora de la secretaría de Estado de Universidades e Investigación. En 2002 pasó a ocupar el cargo de vocal en el Consejo de Coordinación Universitaria y en 2004 colaboró como miembro del Comité de asesoramiento del candidato a la Presidencia del Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero. Posteriormente pasó a ser designada Ministra de Educación y Ciencia (2004-2006). Durante su ministerio se llevaron a cabo diversas acciones como la paralización de la aplicación de la Ley de Calidad de la Enseñanza (LOCE), elaborada por el Gobierno de José María Aznar; el impulso de la Ley Orgánica de Educación (LOE) e inició las modificaciones de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), actividad que concluiría su sucesora en el cargo, Mercedes Cabrera, en 2007, para adaptar el sistema universitario español al europeo. Tras dejar el Ministerio retomó su carrera docente e investigadora y fue embajadora-representante permanente de España ante la UNESCO, hasta 2010. También desempeñó diversos cargos como, por ejemplo, presidenta de la Asociación de Economía de

abrió, entre septiembre de 2004 y marzo de 2005, un proceso de debate público³⁴³ para elaborar una nueva Ley Educativa con la que se esperaba alcanzar el tan ansiado pacto político y social por la educación³⁴⁴.

Durante este debate se resaltó la necesidad de abordar una Educación para la Ciudadanía Democrática, tanto desde una perspectiva transversal, como mediante la introducción de una nueva asignatura con la que poder contrapesar las limitaciones del enfoque transversal y afrontar la creciente complejidad y pluralidad de la sociedad española³⁴⁵ debida, en parte, al creciente fenómeno de la inmigración. Fenómeno que según el Ministerio de Educación traía consigo “un abanico de creencias, costumbres y prácticas de socialización muy diversas, a veces contradictorias, cuando no ocasionalmente enfrentadas a principios democráticos comúnmente aceptados en nuestra sociedad”. De ahí parte de las razones que se utilizaron para justificar esta educación³⁴⁶.

Se estimó, por tanto, que era indispensable proporcionar una educación de calidad que no sólo estuviera centrada en conocimientos instrumentales o habilidades cognitivas, sino también en valores que favorecieran la adquisición de hábitos de convivencia y de respeto mutuo, potenciando actitudes solidarias y garantizando el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos³⁴⁷.

El Comité español³⁴⁸, creado el 8 de marzo de 2005 para impulsar los objetivos de la recomendación del Consejo de Europa de impulsar “el año europeo de la

la Educación, vicerrectora para la convergencia del sistema universitario europeo y miembro del Advisory Committee for the Centre for Research in lifelong learning.

³⁴³ El Ministerio de Educación y Ciencia, el Consejo Escolar del Estado, los Consejos Escolares de las comunidades autónomas, las Universidades, las asociaciones de profesionales educativos y los sindicatos de educación protagonizaron diversos encuentros, seminarios, conferencias y foros de debate.

³⁴⁴ CORTES GENERALES, “Debate sobre la investidura del candidato a la presidencia del Gobierno”, *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados* núm. 2, de 15 de abril de 2004, pág.: 21 < http://www.congreso.es/public_oficiales/L8/CONG/DS/PL/PL_002.PDF> [consultado: 25 junio 2013] y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*, Madrid: Marín Álvarez, Hnos., 2004, pág.: 5.

³⁴⁵ Alejandro TIANA FERRER, *Por qué hicimos la Ley orgánica de Educación*, Madrid: Wolters Kluwer, 2009, págs.: 168-172.

³⁴⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Una educación de calidad para todos y entre todos*, págs.:96.

³⁴⁷ *Ibid*, págs.:96-99.

³⁴⁸ Comité creado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Su presidenta fue la Ministra, María Jesús San Segundo, y estuvo integrado por representantes de diferentes sectores educativos y especialistas como Alejandro Tiana Ferrer, Secretario General de Educación (2004-2008).

ciudadanía a través de la educación”³⁴⁹, fue el espacio elegido para abordar los temas específicos que debía introducir el área de Educación para la Ciudadanía Democrática.

En medio de este contexto de debate y propuestas, la Fundación Educativa Asistencial CIVES y la Cátedra de Laicidad y Libertades Públicas “Fernando de los Ríos” del Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas” de la Universidad Carlos III de Madrid presentaron al Ministerio de Educación y Ciencia una propuesta de Proyecto sobre los contenidos que podría abordar esta Educación para la Ciudadanía Democrática. Igualmente, esta propuesta defendió, ante las incipientes críticas que desde mediados de 2004 venían filtrándose de determinados sectores e instituciones, que Educación para la Ciudadanía no suponía un intento de adoctrinamiento sino, en todo caso, la pretensión de garantizar una educación ciudadana basada en un mínimo común ético que respondiera a la imperante realidad de pluralidad y globalidad en la que viven las sociedades del S. XXI, como es España³⁵⁰.

Finalizada la primera fase de debate público, el 30 de marzo de 2005 el Gobierno aprobó el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación. Este Anteproyecto indicaba que Educación para la Ciudadanía se impartiría en la Etapa de Educación Primaria, en al menos uno de los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria, en cuarto curso de Educación Secundaria y como una de las materias comunes de Bachillerato³⁵¹.

Tras la aprobación del Gobierno, el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación fue sometido a una nueva fase de debate en la cual la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado³⁵², convocada el 26 de abril de 2005,

³⁴⁹ CONSEJO DE EUROPA, Recomendación *Rec(2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática*.

³⁵⁰ Rosaura CALLEJA, “Documento sobre Educación para la Ciudadanía. La Fundación CIVES y la Universidad Carlos III presentan al MEC un proyecto de contenidos sobre esta nueva materia”, *Comunidad Escolar*, Año XXIII, 761, (2005) <<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/761/info1.html>> [Consultado: 12 junio 2014].

³⁵¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Anteproyecto de Ley orgánica de Educación*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 30 de marzo de 2005.

³⁵² El Consejo Escolar del Estado, creado en 1985, tiene labor consultiva, de asesoramiento y de propuestas al Gobierno. Sus dictámenes son preceptivos pero no vinculantes. El Pleno del Consejo Escolar del Estado permite la participación de los principales actores del sistema educativo en la programación general de la enseñanza y sus miembros son: el Presidente, el Vicepresidente y 105 representantes de los distintos sectores educativos. Entre sus principales funciones está la de

tuvo que decidir cuáles de las enmiendas presentadas por los diversos sectores del ámbito educativo, representados en este órgano consultivo, pasaban a ser debatidas en el pleno del Consejo Escolar del Estado. Entre algunas de estas enmiendas que fueron presentadas se incluyeron varias referidas a la supresión de Educación para la Ciudadanía.

Así pues, los días 26 y 27 de mayo de 2005, el Pleno del Consejo Escolar del Estado debatió el texto del Anteproyecto de Ley Orgánica y las 1.813 enmiendas presentadas, incluyendo algunas observaciones y, finalmente, votando en contra de la introducción de las asignaturas de Educación para la Ciudadanía³⁵³. Ello motivó las declaraciones de personalidades como el Presidente de la Conferencia Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), Luis Carbonel³⁵⁴, o del Secretario General de Escuelas Católicas, Manuel de Castro Barco³⁵⁵, quienes sostuvieron que el Consejo Escolar del Estado rechazó con su voto la introducción de

dictaminar los proyectos de normas que tienen que ser aprobados por el Parlamento, el Gobierno o por el titular del Ministerio de Educación. En 2005 su Presidenta era Marta Mata i Garriga, pedagoga y militante del Partido Socialista de Cataluña, y su Vicepresidente era Patricio de Blas Zabaleta. La Comisión Permanente está integrada por la presidenta del Consejo Escolar del Estado, el vicepresidente y 20 consejeros que equivalente a la cuarta parte del total de representantes de los distintos sectores educativos.

³⁵³ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, Dictamen 4/05 del Pleno del Consejo Escolar del Estado, en sesión celebrada durante los días 26 y 27 de mayo de 2005, a la que asistieron las señoras y señores relacionados al margen, ha emitido el siguiente dictamen, por mayoría absoluta de asistentes, al Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación”, *izquierda-unida.es*, 2 de junio de 2005 <<http://www.izquierda-unida.es/sites/default/files/1171888497285.pdf>> [consultado: 6 abril 2012]

³⁵⁴ Abogado español (1955) Desde 2004 es Presidente de la CONCAPA. También ha colaborado como consejero del Consejo Escolar del Estado y es Presidente de Unión Iberoamericana de Padres de Familia y Padres de Alumnos (UNIAPA), Vicepresidente del Foro Español de la Familia y miembro de diversas organizaciones nacionales e internacionales como, Asociación Europea de Padres (EAP) y Agrupación Internacional de Asociaciones de Padres de Alumnos de la Enseñanza Católica. Durante estos últimos años ha desempeñado una intensa labor en la defensa de los valores familiares y educativos católicos.

³⁵⁵ Salesiano (1947) Ha sido Secretario General, de 2001 a 2009, de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza-Centros Católicos y de la Confederación de Centros Educación y Gestión (FERE-CECA y EyG). Esta unión institucional pasó a denominarse Escuelas Católicas a partir de 2005. Es licenciado en Teología y maestro de Educación Primaria. Ha dedicado gran parte de su vida a la docencia y ha sido director de los Colegios Salesianos de Béjar, Santo Domingo Savio de Madrid y Salesianos de Atocha. También ha sido delegado de Pastoral juvenil de la Provincia de Madrid, Administrador de la Provincia salesiana de Madrid, miembro del Consejo Escolar del Estado, Presidente de la Entidad de promoción Deportiva (EMDE) y de la Fundación Jóvenes y Desarrollo.

esta educación³⁵⁶, quedándose el Ministerio de Educación y Ciencia prácticamente sólo en su defensa y, aún así, no dudando en desarrollar esta educación³⁵⁷.

El caso es que el Ministerio de Educación y Ciencia introdujo algunos cambios tras este Dictamen, como modificar el título de las asignaturas de Educación para la Ciudadanía en 4º de Educación Secundaria y Bachillerato, las cuales pasaron a denominarse Educación Ético-Cívica y Filosofía y Ciudadanía respectivamente. Ahora bien, apoyándose en el carácter no vinculante del Dictamen, y en base a los debates y compromisos internacionales previos asumidos con el Consejo Europeo y Naciones Unidas, mantuvo la propuesta inicial de mantener dichas asignaturas en el currículo educativo³⁵⁸.

El 29 de junio de 2005 el Ministerio de Educación y Ciencia envió el nuevo Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación al Consejo de Estado³⁵⁹, el cual lo aprobó, manifestando su apoyo a Educación para la Ciudadanía, aunque hizo algunas observaciones:

El Consejo de Estado se ve obligado a llamar la atención, por deducción del conjunto de la lectura del texto, sobre el hecho de que el propósito innovador en algunas cuestiones (educación para la ciudadanía, educación en la igualdad -aunque ello es más una consecuencia de la reiteración en el anteproyecto de las normas en su día introducidas por la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género-, educación en la solución pacífica de conflictos, educación en la diversidad...) ha llevado a que estas materias resulten sobre enfatizadas por su reiteración constante tanto en la exposición de motivos como a lo largo del articulado (...) Todo ello, entiéndase bien, de nuevo, sin perjuicio de la plena validez y valoración positiva que a este Consejo le merecen los elementos

³⁵⁶ Manuel DE CASTRO BARCO, "Postura de Escuelas Católicas sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos" en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, pág.: 125.

³⁵⁷ L. CARBONEL, "La libertad de enseñanza y los contenidos de la Educación para la Ciudadanía" en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, pág.: 112.

³⁵⁸ Ver Carlos DÍEZ HERNANDO, "Estado actual de la cuestión", *Cuadernos de Pedagogía*, 366 (2007), pág.: 53 y CONSEJO DE ESTADO, "Dictamen 1125/2005 del Consejo de Estado, relativo al Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación", *boe.es*, 14 de julio de 2005 <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=CE-D-2005-1125>> [Consultado: 28 febrero 2014]

³⁵⁹ Se trata del supremo órgano consultivo del Gobierno de España. Está formado por el Presidente, el Pleno, la Comisión Permanente, la Comisión de Estudios y las Secciones. En 2005 su Presidente era Francisco Rubio Llorente, quien había sido magistrado y Vicepresidente del Tribunal Constitucional. La función del Consejo de Estado es consultiva, limitándose a dar su opinión fundada sobre el objeto de la consulta o a proponer otra solución más adecuada, velando en todo momento por el respeto a la Constitución y al resto del ordenamiento jurídico.

innovadores que se introducen en el sistema mediante esta Ley y que hace tiempo que debían haber sido integrados en el sistema educativo³⁶⁰.

Tras la aprobación del Consejo de Estado, el Gobierno aprobó, el 22 de julio de 2005, en reunión del Consejo de Ministros, el Proyecto de Ley Orgánica de Educación y, el 26 de julio de 2005, lo presentó en el Congreso de los Diputados.

Fruto de un proceso de negociación entre diversos grupos políticos y sociales en el Congreso, el 28 de noviembre de 2005 se presentó un texto enmendado del Proyecto de Ley Orgánica de Educación en Comisión parlamentaria que contó con amplio apoyo político y social.

De esta forma, el Congreso de los Diputados aprobó, el 15 de diciembre de 2005, el texto del Proyecto de Ley Orgánica de Educación, al que se habían añadido las referencias a los Derechos Humanos en el título de las asignaturas de Educación para la Ciudadanía de Primaria y Secundaria³⁶¹. Sin embargo, la Cámara Alta, aún aprobando dicho Proyecto de Ley el 23 de marzo de 2006, enmendó e introdujo algunas propuestas de modificación, como por ejemplo suprimir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en Primaria³⁶². Dicha propuesta había sido aprobada previamente por la Comisión de Educación y Ciencia del Senado, el 14 de marzo de 2006, y se correspondía con una proposición de enmiendas presentadas, en febrero de 2006, por el Bloque Nacionalista Gallego (BNG) y el Partido Popular³⁶³.

Finalmente, el 6 de abril de 2006, el Congreso ratificó el texto aprobado en diciembre de 2005, sobre el Proyecto de Ley Orgánica de Educación, sin modificaciones en cuanto a la regulación de las asignaturas de Educación para la Ciudadanía.

³⁶⁰ CONSEJO DE ESTADO, “Dictamen 1125/2005 del Consejo de Estado, relativo al Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación”.

³⁶¹ CORTES GENERALES, “Proyecto de Ley Orgánica de Educación, aprobado por el Pleno del Congreso de los Diputados en sesión celebrada el día 15 de diciembre de 2005”, *BOCG*, Congreso de los Diputados, Serie A, núm. 43-13, de 26 de diciembre de 2005, págs.: 749-812 <http://www.congreso.es/public_oficiales/L8/CONG/BOCG/A/A_043-13.PDF> [consultado: 25 junio 2013]

³⁶² EFE, “El Senado aprueba la LOE con la asignatura alternativa a la religión”, *elpais.com*, 23 de marzo de 2006 <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2006/03/23/actualidad/1143068401_850215.html> [Consultado: 22 febrero 2014]

³⁶³ Véase: CORTES GENERALES, “Enmiendas presentadas al Proyecto de Ley Orgánica de Educación”, *BOCG*, Senado, Serie II, núm. 38, de 17 de febrero de 2006, enmiendas núm. 25 y 213 <<http://www.senado.es/legis8/publicaciones/pdf/senado/bocg/II0038D.PDF>> [consultado: 25 junio 2013]

Tras ello, entre los meses de junio y octubre de 2006, el Ministerio de Educación y Ciencia elaboró los proyectos de borradores de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, incluyendo los contenidos que debía abordar el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. El último de los borradores, publicado el 29 de octubre de 2006, modificó algunos contenidos de Educación para la Ciudadanía relativos a la familia.

Estos borradores, en palabras de Alejandro Tiana Ferrer, Secretario General de Educación en el Ministerio de Educación y Ciencia (2004-2008)³⁶⁴:

fueron discutidos en el seno de diversos órganos de participación. En primer lugar, los vio la Comisión General de Educación³⁶⁵, que reúne a los viceconsejeros responsables de educación de las comunidades autónomas, donde no se realizó ninguna objeción a las propuestas de contenidos presentadas. Posteriormente los discutió el Consejo Escolar del Estado, que emitió sendos informes favorables con apoyos muy mayoritarios, aunque no llegasen a ser unánimes³⁶⁶. Por último, los proyectos de

³⁶⁴ Desempeñó un papel relevante en la confección de la Ley Orgánica de Educación y, por tanto, en la implantación de Educación para la Ciudadanía en el currículum educativo español. Es Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia y actualmente ejerce como Director del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Tiana ha publicado un prolijo número de monografías y artículos en prestigiosas revistas de educación, nacionales e internacionales.

³⁶⁵ Esta Comisión se creó en 1999, estando formada por los Viceconsejeros de educación de las comunidades autónomas, con la finalidad de facilitar la cooperación activa entre la Administración del Estado y las comunidades autónomas. Su Presidente es el Director General de cooperación Territorial y Alta Inspección del Ministerio de Educación, siendo, en 2005, María Antonia Ozcariz Rubio.

³⁶⁶ Dictamen del Consejo Escolar del Estado 9/2006, sobre el Proyecto de Real Decreto por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria y sus Anexos, de 24 de octubre de 2006 y Dictamen del Consejo Escolar del Estado 12/2006, sobre el Proyecto de Real Decreto por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, de 21 de noviembre de 2006. Algunos votos particulares proponían diversos cambios en el área de Educación para la Ciudadanía y otros llegaban a proponer añadir una disposición adicional a los Reales Decretos para amparar la objeción de conciencia, pero, finalmente, la postura defendida por el conjunto del Consejo Escolar del Estado fue aprobar los Proyectos de Real Decretos que establecían las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Consultar: CONSEJO DE ESTADO, “Dictamen del Consejo de Estado 2234/2006, de 23 noviembre 2006, sobre el Proyecto de Real Decreto por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria”, *boe.es*, 23 de noviembre de 2006 < <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=CE-D-2006-2234> > [consultado: 14 agosto 2011] y CONSEJO DE ESTADO, “Dictamen del Consejo de Estado 2521/2006, de 21 diciembre 2006, sobre el Proyecto de Real Decreto por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria”, *boe.es*, 21 de diciembre de 2006 < <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=CE-D-2006-2521> > [consultado: 14 agosto 2011]

Reales Decretos fueron analizados por el Consejo de Estado, que les dio el visto bueno en sus informes preceptivos³⁶⁷.

El Consejo de Estado entendió que los contenidos del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se ajustaban al orden constitucional y a la Recomendación del Consejo de Ministros del Consejo de Europa de 2002. Además, como recomendación, se indicó que sería conveniente reforzar los aspectos relacionados con la discriminación e introducir el aprendizaje de la diferencia entre desigualdad y discriminación.

De hecho, el Dictamen del Consejo de Estado 2234/2006, de 23 noviembre 2006 sobre el Proyecto de Real Decreto por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria afirmó lo siguiente:

Especial controversia ha suscitado el área de educación para la ciudadanía, de nueva creación. Sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación están establecidos en sus aspectos básicos en el Anexo II. A la hora de establecer estos contenidos básicos, el Real Decreto sometido a consulta debe tener en cuenta que no puede formar parte de los aspectos básicos del sistema educativo, sustraídos a la libertad de enseñanza garantizada en el artículo 27 de la Constitución, la difusión de valores que no estén consagrados en la propia Constitución o sean presupuesto o corolario indispensables del orden constitucional. *Desde esta perspectiva, el examen de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos en el Anexo II del Real Decreto sometido a consulta arroja un resultado favorable en términos generales.*

También debe tenerse presente, a la hora de determinar los contenidos básicos de esta área de Educación para la Ciudadanía, la Recomendación (2002)12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa, adoptada el 16 de octubre de 2002 en la que se recomienda a los Estados miembros hacer de la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de su política educativa y se establecen los objetivos y contenidos de esta área. *El proyecto sometido a consulta se ajusta a esta Recomendación, pero sería deseable que se citara expresamente en sus anexos. (...)*

En lo que se refiere al área de Educación para la ciudadanía, cabría *incorporar en la página 45, apartado 5, el aprendizaje de la diferencia entre los conceptos de desigualdad y discriminación*³⁶⁸.

Por su parte, el Dictamen del Consejo de Estado 2521/2006, de 21 diciembre 2006, sobre el Proyecto de Real Decreto por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, vino a complementar las afirmaciones anteriores.

³⁶⁷ A. TIANA FERRER, *Por qué hicimos la Ley orgánica de Educación*, pág.: 179.

³⁶⁸ CONSEJO DE ESTADO, "Dictamen del Consejo de Estado 2234/2006, de 23 noviembre 2006". El subrayado es mío.

Debe formularse una observación a la asignatura de "educación para la ciudadanía". Sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación están establecidos en sus aspectos básicos en el Anexo II que se inspira en la Recomendación (2002) 12 del Consejo de Europa, que cita expresamente en su bloque 4 "la educación en el Estado de Derecho", por lo que tal referencia debe incluirse entre los contenidos de la asignatura. Como expuso el Consejo de Estado en su Dictamen 2234/2006, relativo al Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación primaria, "a la hora de establecer estos contenidos básicos (de la asignatura educación para la ciudadanía), el real decreto sometido a consulta debe tener en cuenta que no puede formar parte de los aspectos básicos del sistema educativo, sustraídos a la libertad de enseñanza garantizada en el artículo 27 de la Constitución, la difusión de valores que no estén consagrados en la propia Constitución o sean presupuesto o corolario indispensables del orden constitucional (...)

En la rúbrica del criterio de evaluación número 4, página 58, del Anexo II, la palabra "desigualdades" debería sustituirse por la más correcta "discriminaciones"³⁶⁹.

Incluso, este último Dictamen indicó cómo ciertas observaciones realizadas por el Consejo Escolar del Estado, en su informe del 21 de noviembre de 2006, y que hubieran sido cuestionadas por los sectores conservadores católicos de la sociedad española, no fueron incorporadas en el proyecto de Real Decreto que establecía las Enseñanzas Mínimas para Secundaria. Lo cual ya refleja una cesión, por parte del Gobierno socialista, a las posturas ideológicas más conservadoras y católicas para evitar herir sensibilidades y no dar pie a enfrentamientos.

Entre las observaciones, que no fueron aceptadas, formuladas por el Consejo Escolar del Estado en su dictamen número 12/2006, de 21 de noviembre de 2006, cabe destacar la de incorporar al preámbulo alguna alusión al reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, la sugerencia de incorporar, a la disposición adicional segunda, un nuevo apartado con el texto siguiente: "Las Administraciones educativas se responsabilizarán de que la enseñanza de las diferentes confesiones religiosas se ajuste al respeto a la Constitución Española y a los fines y principios por los que se rige el sistema educativo español", y las relativas a la introducción, en la página 57 del Anexo II, relativa a la "educación para la ciudadanía", del contenido "Derechos de lesbianas, gays y transexuales. Derechos de las personas inmigrantes" y "Diálogo entre culturas y civilizaciones"³⁷⁰.

Por último, el Gobierno aprobó los Reales Decretos de contenidos mínimos para Primaria y Secundaria el 26 de diciembre de 2006.

³⁶⁹ CONSEJO DE ESTADO, "Dictamen del Consejo de Estado 2521/2006, de 21 diciembre 2006". Es de destacar que la palabra desigualdades fue sustituida por discriminaciones, al menos en parte, pues aunque la primera parte del criterio de evaluación indicado siguió utilizando "desigualdades de hecho y de derecho", la segunda parte sí que utilizó "discriminaciones". Para ello véase: REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *BOE* núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 719.

³⁷⁰ *Íbid.*

Así pues, se puede afirmar que Gobierno socialista contó con el respaldo necesario para implantar, por medio de la Ley Orgánica de Educación (LOE), del 3 de mayo de 2006, una Educación para la Ciudadanía Democrática favorable a una cultura universal de los Derechos Humanos³⁷¹, respondiendo a las exigencias internacionales y a los compromisos que en materia de educación cívico-democrática el Estado español había venido contrayendo durante las últimas décadas.

Especialmente, la incorporación de esta educación, conocida popularmente como “EpC”, servía para dar respuesta a la responsabilidad contraída con el Consejo de Europa, bajo el Gobierno Aznar, de aplicar una Educación para la Ciudadanía Democrática al currículo educativo. Así como para garantizar el deber adquirido con Naciones Unidas, ya que, bajo el ministro socialista María Jesús San Segundo, España se adhirió al Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, comprometiéndose a impulsar una educación en Derechos Humanos en todo el sistema educativo³⁷².

Además, es importante subrayar que la aplicación de esta educación fue reforzada, en 2008, con la aprobación del Plan de Derechos Humanos del Gobierno socialista de Zapatero. De las 172 medidas que el Plan recogió para mejorar la promoción y protección de los Derechos Humanos en España, tal y como se recomendó en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena, en 1993, dieciséis estaban vinculadas con el Derecho a la Educación y, de ellas, 3 hacían referencia concreta a garantizar la implantación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el currículo escolar y a formar a los diferentes profesores y maestros en Derechos Humanos³⁷³.

Igualmente, el Gobierno de Zapatero revalidó su compromiso de desarrollar una Educación cívico-democrática y en Derechos Humanos al adoptar la Recomendación CM/Rec(2010) del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los

³⁷¹ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE* núm. 106, de 4 de mayo de 2006, págs.: 17158-17207.

³⁷² NACIONES UNIDAS, ASAMBLEA GENERAL, 59/113. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, 70ª sesión plenaria, 10 de diciembre de 2004 y NACIONES UNIDAS, ASAMBLEA GENERAL, 59/113 B. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, 113ª sesión plenaria, 14 julio 2005.

³⁷³ GOBIERNO DE ESPAÑA, *Plan de Derechos Humanos*, Madrid: Gobierno de España, 2008 <<http://www.idhc.org/esp/documents/Incidencia/PlanDH/PlanDH.pdf>> [Consultado: 26 julio 2013]

Estados Miembros sobre la Carta del Consejo de Europa relativa a Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos.

Ahora bien, aparte de la aplicación del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos al currículo educativo, la Ley Orgánica de Educación, aprobada con amplia mayoría parlamentaria el 6 de abril de 2006, a pesar del voto en contra del Partido Popular³⁷⁴, introdujo algunas otras novedades. Por ejemplo, la asignatura de Religión, pudiendo elegir entre católica, evangélica, islámica o judía, era obligatoria para los centros públicos, pero optativa, y no computable³⁷⁵, para las alumnas y alumnos. Además, se indicaba que los escolares que no cursaran Religión debían recibir la adecuada atención educativa, pudiendo optar por asistir, si lo deseaban, a la materia “Historia y Cultura de las Religiones”, la cual se habilitó para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria³⁷⁶.

Otros aspectos a resaltar de la Ley fueron el permitir que una alumna o alumno con evaluación negativa en dos materias pudiera pasar curso; recuperar el carácter educativo, no asistencial, en la educación infantil; retirar la vía de los itinerarios en la Educación Secundaria Obligatoria; eliminar la prueba de reválida al final del Bachillerato o blindar las Enseñanzas Mínimas a impartir en todas las comunidades autónomas, abarcando el 55% del horario escolar para las comunidades con lengua cooficial y el 65% para las comunidades que no la tuvieran. Por último, a destacar que la Ley Orgánica de Educación sí fue una Ley que estuvo acompañada de memoria económica, destinándose 7.033 millones de euros de gasto educativo adicional para su aplicación³⁷⁷.

³⁷⁴ La Ley Orgánica de Educación contó con el respaldo de Esquerra Republicana de Catalunya (ERC), Izquierda Unida-Iniciativa per Catalunya-Verds (IU-ICV), Partido Nacionalista Vasco (PNV), Eusko Alkartasuna (EA) y Coalición Canaria (CC). El Bloque Nacionalista Galego (BNG), la Chunta Aragonesista (ChA) y Convergència i Unió (CiU), se abstuvieron. Por tanto, la Ley fue aprobada por 181 votos a favor (PSOE, ERC, IU-ICV, PNV, EA y CC), frente a 133 votos en contra (PP) y 12 abstenciones (CiU, BNG y ChA).

³⁷⁵ No haría media en el expediente académico, ni contaría para pedir una beca, ni para las pruebas de acceso a la Universidad. Aunque si se tendría en cuenta para repetir curso.

³⁷⁶ Es curioso destacar como la educación católica, en la primera década del S. XXI, fue cayendo progresivamente (del 79,3% de 2005-2006 al 71% de 2011-2012) Aunque conviene matizar que en los últimos dos años está aumentando de nuevo. Juan G. BEDOYA, “La enseñanza del catolicismo cae ocho puntos en un lustro”, *elpais.com*, 24 de marzo de 2011 <http://elpais.com/diario/2011/03/24/sociedad/1300921203_850215.html> [consultado: 13 abril 2013]

³⁷⁷ Hasta 2010, un 60 % de este gasto lo abonaría el Estado y un 40% lo sufragarían las comunidades autónomas.

La Ley Orgánica de Educación no consiguió alcanzar el tan deseado pacto social y político. Fue apoyada por la mayoría de las grandes organizaciones y asociaciones educativas³⁷⁸ y por la mayoría de los grupos parlamentarios. Sin embargo, el Partido Popular, algunas asociaciones como la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), la Confederación de Padres y Madres de Alumnos (COFAPA), El Foro Español de la Familia y la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y padres de Alumnos (CONCAPA), entre otras, así como la jerarquía católica española, se mantuvieron en todo momento, a pesar de las diversas reuniones, encuentros e intentos de negociación, en completo desacuerdo con la tramitación de la Ley.

Las principales críticas aludían a una excesiva descentralización y a un carácter demasiado benevolente en cuanto a la exigencia del esfuerzo del alumnado. Igualmente se cuestionaban las modificaciones llevadas a cabo en la materia de Religión y se reprobaba la introducción en el currículo educativo de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Sin embargo, y a pesar de las críticas, dicha educación terminó desarrollándose, con carácter obligatorio y evaluable, como Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en el último ciclo de la Educación Primaria y en uno de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO); como Educación Ético-Cívica, en 4º de ESO; y como Filosofía y Ciudadanía, en 1º de Bachillerato³⁷⁹. Del mismo modo, se indicó que la educación en valores se aplicaría de forma transversal, trabajándose en todas las áreas del currículum educativo³⁸⁰.

Las directrices que guiaron el proceso de implementación de esta educación fueron las recomendaciones Internacionales y los Art. 1.1, 14 y 27.2 de Constitución Española de 1978.

³⁷⁸ Como la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores (FETE-UGT), Comisiones Obreras (CCOO), la Central Sindical Independiente y de Funcionario (CSI-F), la Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza (ANPE), la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE), la Federación de Enseñanza de Unión Sindical Obrera (FEUSO), la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE), la Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Centros Católicos (FERE-CECA) y la Confederación de Centros de Educación y Gestión (EyG).

³⁷⁹ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Arts.: 18, 24, 25 y 34, *BOE* núm. 106, de 4 de mayo de 2006, págs.: 17168, 17170 y 17173.

³⁸⁰ *Ibid*, págs.: 17168 y 17170.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación y los Reales Decretos de 2006 y 2007 que regulan las Enseñanzas Mínimas para Primaria, Secundaria y Bachillerato, aprobados cuando la historiadora y política socialista, Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo³⁸¹, era Ministra de Educación y Ciencia, fijaron las competencias, los contenidos, los objetivos y la carga horaria de esta educación. Además, apoyándose en la Recomendación del Consejo de Europa, de 2002, indicaron que esta educación debía partir del ámbito más personal e individual, relacionado con la identidad y las relaciones personales, al ámbito de la convivencia social y las responsabilidades colectivas³⁸².

Las competencias que esta educación abordaba eran varias, como la competencia para aprender a aprender, la competencia de autonomía e iniciativa personal o la competencia lingüística³⁸³, pero sobre todo contribuía a la adquisición

³⁸¹ Sus lazos familiares la vinculan con destacados científicos, académicos, intelectuales y políticos españoles. Desde 1981 está afiliada al Partido Socialista Obrero Español. En 1998 participó como asesora del Partido Socialista en la elaboración del programa electoral de 2000 y entre 2004 y 2011 fue Diputada por el Partido Socialista en la circunscripción de Madrid. Bajo el Gobierno de Zapatero fue Ministra de Educación y Ciencia (2006-2008) y Ministra de Educación, Política Social y Deporte (2008-2009) Entre sus acciones como Ministra cabe destacar su trabajo para poner en funcionamiento la recién aprobada Ley Orgánica de Educación y sus esfuerzos para hacer frente al fracaso escolar, a la violencia en las aulas y para combatir el dopaje en el deporte. En la actualidad es Catedrática de Historia del Pensamiento y de los Movimientos Sociales y Políticos en la Universidad Complutense de Madrid. Además es miembro del Patronato de la Fundación Pablo Iglesias y de la Fundación Alternativas, preside la Asociación de Amigos de la Residencia de Estudiantes y fue elegida Presidenta de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados. De ella se destaca su carácter dialogante, accesible y discreto.

³⁸² CONSEJO DE EUROPA, Recomendación *Rec(2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática*.

³⁸³ Los Reales Decretos que regulan las Enseñanzas Mínimas para Primaria y Secundaria de 2006 y 2007, fijaron que era imprescindible, por parte del alumnado, la adquisición de 8 competencias básicas: la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, la competencia digital y del tratamiento de la información, la competencia social y ciudadana, la competencia cultural y artística, la competencia para aprender a aprender y la competencia de autonomía e iniciativa personal. Estas competencias reproducían las competencias clave fijadas en la recomendación de 2006 del Parlamento europeo y del Consejo de la Unión Europea, aunque sustituyeron la competencia de iniciativa y espíritu empresarial por la competencia de autonomía e iniciativa personal y no destacaron la importancia de la comunicación en lenguas extranjeras, entendiéndose que ésta quedaba incluida en la competencia de comunicación lingüística. Véase, respectivamente, REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación primaria, *BOE* núm. 293 de 8 de diciembre de 2006, págs.: 443058-43063; REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, *BOE* núm. 5 de 5 de enero de 2007, págs.: 685-690 y Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

de la competencia social y ciudadana³⁸⁴, haciendo especial hincapié en el respeto a los principios y valores que encierra la Declaración de los Derechos Humanos y la Constitución española³⁸⁵. Se pretendía que esta área educativa, sobre todo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, ayudara a los alumnos y alumnas a construir, precisamente, “una conciencia moral y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos”³⁸⁶.

Los contenidos se organizaron en tres bloques para Primaria, en cinco bloques para los primeros cursos de la Secundaria, en seis bloques para 4º de Educación Secundaria Obligatoria y en cinco bloques para Bachillerato. Los contenidos relativos a las relaciones interpersonales y sociales; la aproximación respetuosa a la diversidad; la identidad y la alteridad; la educación afectivo-emocional; los Derechos Humanos y la igualdad entre hombres y mujeres fueron los que despertaron las críticas más duras de los sectores neoconservadores católicos de la sociedad española³⁸⁷

³⁸⁴ “Esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas” REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, *BOE* núm. 293 de 8 de diciembre de 2006, pág.: 43061; REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, *BOE* núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 689 y REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus Enseñanzas Mínimas, *BOE* núm. 266 de 6 de noviembre de 2007, págs.: 45392 y 45397.

³⁸⁵ REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, *BOE* núm. 293 de 8 de diciembre de 2006, pág.: 43081; REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, *BOE* núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 717 y REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus Enseñanzas Mínimas, *BOE* núm. 266 de 6 de noviembre de 2007, págs.: 45391 y 45392.

³⁸⁶ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, *BOE* núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 716.

³⁸⁷ Véase apartado “5. Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (2004-2015): La singularidad del caso español” del presente trabajo.

<p style="text-align: center;">EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS Contenidos Educación Primaria (Tercer Ciclo)</p>
<p style="text-align: center;">Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales</p>
<ul style="list-style-type: none">– Autonomía y responsabilidad. Valoración de la identidad personal, de las emociones y del bienestar e intereses propios y de los demás. Desarrollo de la empatía.– La dignidad humana. Derechos humanos y derechos de la infancia. Relaciones entre derechos y deberes.– Reconocimiento de las diferencias de sexo. Identificación de desigualdades entre mujeres y hombres. Valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral y social.
<p style="text-align: center;">Bloque 2. La vida en comunidad</p>
<ul style="list-style-type: none">– Valores cívicos en la sociedad democrática: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, cooperación y cultura de la paz.– Aplicación de los valores cívicos en situaciones de convivencia y conflicto en el entorno inmediato (familia, centro escolar, amistades, localidad). Desarrollo de actitudes de comprensión y solidaridad y valoración del diálogo para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con las demás personas.– El derecho y el deber de participar. Valoración de los diferentes cauces de participación.– Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y los deberes individuales que le corresponden como miembro de los grupos en los que se integra y participación en las tareas y decisiones de los mismos.– La diversidad social, cultural y religiosa. Respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio. Identificación de situaciones de marginación, desigualdad, discriminación e injusticia social.
<p style="text-align: center;">Bloque 3. Vivir en sociedad</p>
<ul style="list-style-type: none">– La convivencia social. Necesidad de dotarnos de normas para convivir. Los principios de convivencia que establece la Constitución española.– Identificación, aprecio, respeto y cuidado de los bienes comunes y de los servicios públicos que los ciudadanos reciben del Estado: Ayuntamiento, comunidad autónoma o Administración central del Estado y valoración de la importancia de la contribución de todos a su mantenimiento a través de los impuestos.– Hábitos cívicos. La protección civil y la colaboración ciudadana frente a los desastres. La seguridad integral del ciudadano. Valoración de la defensa como un compromiso cívico y solidario al servicio de la paz.– Respeto a las normas de movilidad vial. Identificación de causas y grupos de riesgo en los accidentes de tráfico (peatones, viajeros, ciclistas, etc.)

Elaboración propia en base a los datos facilitados en REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre,
por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria,
BOE núm. 293 de 8 de diciembre de 2006

<p>EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS Contenidos Educación Secundaria Obligatoria (Cursos primero a tercero)</p>
<p>Bloque 1. Contenidos comunes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> -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 de la realidad, con una actitud de compromiso para mejorarla. -Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.
<p>Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Autonomía personal y relaciones interpersonales. Afectos y emociones. -Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales. La familia en el marco de la Constitución española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria. -Cuidado de las personas dependientes. Ayuda a compañeros, personas y colectivos en situación desfavorecida. -Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos. -La participación en el centro educativo y en actividades sociales que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria.
<p>Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos</p>
<ul style="list-style-type: none"> -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 y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos. -Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos. -La conquista de los Derechos de las Mujeres (participación política, educación, trabajo remunerado, igualdad de trato y oportunidades), y su situación en el mundo actual.
<p>Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI.</p>
<ul style="list-style-type: none"> -El Estado de Derecho: su funcionamiento. El modelo político español: la Constitución Española y el Estado de las Autonomías. La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública. -Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural. Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales. -Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y servicios públicos. Los impuestos y la contribución de los ciudadanos. Compensación de desigualdades. Distribución de la renta. -Consumo racional y responsable. Reconocimiento de los derechos y deberes de los consumidores. La influencia del mensaje publicitario en los modelos y hábitos sociales. -Estructura y funciones de la protección civil. Prevención y gestión de los desastres naturales y provocados. -La circulación vial y la responsabilidad ciudadana. Accidentes de circulación: causas y consecuencias.
<p>Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global.</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Un mundo desigual: riqueza y pobreza. La «feminización de la pobreza». La falta de acceso a la educación como fuente de pobreza. La lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo. -Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y de las fuerzas armadas de España en misiones internacionales de paz. Derecho internacional humanitario. Acciones individuales y colectivas en favor de la paz. -Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político.

Elaboración propia en base a los datos facilitados en REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *BOE* núm. 5 de 5 de enero de 2007.

<p style="text-align: center;">EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA Contenidos Educación Secundaria Obligatoria (4º ESO)</p>
<p style="text-align: center;">Bloque 1. Contenidos comunes.</p>
<ul style="list-style-type: none">– Reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, resolución dialogada y negociada de los conflictos.– Preparación y realización de debates sobre problemas del entorno inmediato o de carácter global, sobre cuestiones de actualidad y dilemas ético-cívicos, considerando las posiciones y alternativas existentes.– Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.– Reconocimiento de las injusticias y las desigualdades. Interés por la búsqueda y práctica de formas de vida más justas. Participación en proyectos que impliquen solidaridad dentro y fuera del centro.
<p style="text-align: center;">Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional.</p>
<ul style="list-style-type: none">– Identidad personal, libertad y responsabilidad. Los interrogantes del ser humano. Respeto a las diferencias personales.– Inteligencia, sentimientos y emociones. Las relaciones interpersonales. Rechazo de la violencia como solución a los conflictos interpersonales.– Habilidades y actitudes sociales para la convivencia. Respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales de las personas.
<p style="text-align: center;">Bloque 3. Teorías éticas. Los derechos humanos.</p>
<ul style="list-style-type: none">– Las teorías éticas.– 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.– Las diferencias sociales y culturales. Rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión.
<p style="text-align: center;">Bloque 4. Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales.</p>
<ul style="list-style-type: none">– Democracia y participación ciudadana.– Instituciones democráticas: fundamento y funcionamiento. El ordenamiento jurídico como instrumento de regulación de la convivencia.– Los valores constitucionales. Correspondencia entre derechos y deberes ciudadanos.
<p style="text-align: center;">Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual.</p>
<ul style="list-style-type: none">– Factores que generan problemas y discriminaciones a distintos colectivos. Valoración ética desde los derechos humanos. Propuestas de actuación.– La globalización y los problemas del desarrollo. Poder y medios de comunicación.– Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos.– Los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución. Operaciones para establecer, mantener o consolidar la paz. La defensa al servicio de la paz. La cultura de la paz.
<p style="text-align: center;">Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres.</p>
<ul style="list-style-type: none">– Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad.– Causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho.– Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres.

Elaboración propia en base a los datos facilitados en REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *BOE* núm. 5 de 5 de enero de 2007.

<p>FILOSOFÍA Y CIUDADANÍA Contenidos Bachillerato (1º)</p>
<p>1. Contenidos comunes</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento, análisis y crítica de la información. Práctica del debate y participación en el mismo mediante la exposición razonada y argumentada del propio pensamiento. - Análisis y comentario de textos filosóficos, jurídicos, políticos, sociológicos y económicos, empleando con propiedad y rigor los correspondientes términos y conceptos. - Utilización de los distintos medios de consulta sobre los problemas planteados, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación.
<p>2. El saber filosófico</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Filosofía, ciencia y otros modelos de saber. - La filosofía como racionalidad teórica: verdad y realidad. - La filosofía como racionalidad práctica: ética y filosofía política. - Las preguntas y problemas fundamentales de la filosofía.
<p>3. El ser humano: persona y sociedad</p>
<ul style="list-style-type: none"> - La dimensión biológica: evolución y hominización. - La dimensión sociocultural: individuo y ser social. La tensión entre naturaleza y cultura. - Relación lingüística y simbólica del sujeto con el mundo. - Concepciones filosóficas del ser humano.
<p>4. Filosofía moral y política</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Los fundamentos de la acción moral: libertad y responsabilidad. - Las teorías éticas ante los retos de la sociedad actual: felicidad y justicia. - La construcción filosófica de la ciudadanía: génesis histórica y fundamentación filosófica.
<p>5. Democracia y ciudadanía</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Origen y legitimidad del poder político. - Fundamentos filosóficos del Estado democrático y de derecho. - Legitimidad de la acción del Estado para defender la paz, los valores democráticos y los derechos humanos. - Democracia mediática y ciudadanía global.

Elaboración propia en base a los datos facilitados en REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus Enseñanzas Mínimas, *BOE* núm. 266 de 6 de noviembre de 2007

Es bastante notoria la incorporación de una sutil perspectiva de género y de un cierto carácter laico³⁸⁸ en la elaboración de esta educación, con toques historicistas y positivistas. Sin embargo, no debe obviarse que también se afirmó que los contenidos de esta educación “no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa”³⁸⁹. Este inciso, es un claro ejemplo de la intención de no querer herir las susceptibilidades del sector de la derecha católica y conservadora y

³⁸⁸ REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, *BOE* núm. 293 de 8 de diciembre de 2006, págs.: 43080-43082; REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, *BOE* núm. 5 de 5 de enero de 2007, págs.: 715-721; REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, *BOE* núm. 266 de 6 de noviembre de 2007, págs.: 45391-45393 y PSOE, *Constitución, laicidad y educación para la ciudadanía. Manifiesto con motivo del XXVIII aniversario de la Constitución*.

³⁸⁹ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Preámbulo, *BOE* núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pág.: 17163.

recuerda, como sostiene José Ramón López Bausela, profesor de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Cantabria, esa impronta que estuvo presente en las concesiones que los liberales de las Cortes de Cádiz asumieron para sacar adelante la Constitución de 1812. Lo cual, según López Bausela, es un “lastre que, lejos de ser banal, constituye el marco de referencia en el que debemos incardinar no sólo la existencia de esta nueva materia de estudio sino la naturaleza intrínseca de su propio contenido, lo que supone una analogía histórica verdaderamente inquietante”³⁹⁰.

A su vez, se aprecia un interés por resaltar la virtud cívica y la responsabilidad y el interés por lo público, lo que evidencia una tendencia que se acerca más a las posturas filosófico-políticas del republicanismo que a las del liberalismo democrático.

Del mismo modo, es un hecho bastante notorio el carácter ambiguo y un tanto generalista que presentaba esta exposición de los contenidos, intentando con ello suavizar el enfrentamiento con los sectores más reticentes a esta educación³⁹¹ y abriendo, a su vez, una amplia posibilidad de enfoques y criterios a la hora de desarrollar y profundizar en estos contenidos por parte de los manuales escolares y el profesorado.

Por su parte, los principales objetivos que se pretendían alcanzar con esta educación eran hacer frente a una insuficiente cultura democrática y de Derechos Humanos y proporcionar a los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio, fortaleciendo aspectos como: El desarrollo del autoestima, la afectividad, la autonomía personal y de actitud contraria a la violencia, las desigualdades y los prejuicios; El perfeccionamiento de habilidades emocionales, comunicativas y sociales constructivas y de diálogo; El conocimiento y la apreciación de los valores y las normas de convivencia; El reconocimiento de la diversidad como enriquecedora para la convivencia, mostrando respeto por las diferentes costumbres, creencias u orientaciones afectivo-sexuales; El conocimiento, aceptación y valoración de los

³⁹⁰ J. R. LÓPEZ BAUSELA, “Historia de un desencuentro: currículum prescrito y manuales escolares de Educación para la Ciudadanía en el ámbito de la educación primaria”, en A. BARRIO ALONSO, J. DE HOYOS PUENTE y R. SAAVEDRA ARIAS, (coords.), *Nuevos horizontes del Pasado* (CD).

³⁹¹ *Íbid.* Véase también, FELGTB (Área de Educación), *La diversidad afectivo-sexual y familiar en los manuales de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Un estudio de los manuales de Educación para la Ciudadanía*, Madrid: FELGTB, 2008

<<http://www.felgtb.org/temas/educacion/documentacion/investigaciones/i/1214/449/la-diversidad-afectivo-sexual-y-familiar-en-los-manuales-de-educacion-para-la-ciudadania-2008>> [consultado: 8 mayo 2012]

Derechos Humanos y de los derechos y deberes de la Constitución española; La reflexión sobre las obligaciones cívicas y los mecanismos que garantizan el funcionamiento de las sociedades democráticas, valorando la importancia de participar en la vida pública; La identificación y el rechazo de las situaciones de discriminación, pobreza o violación de los Derechos Humanos, desarrollando comportamientos a favor de la paz, la igualdad y el cuidado del medio ambiente; y el reconocerse miembros de una Ciudadanía global y adquirir un pensamiento crítico³⁹².

De igual forma, teniendo en cuenta las demandas del movimiento feminista y los principios que sustentan los Derechos Humanos y los sistemas democráticos, se destacó que uno de los principales objetivos de esta educación debía ser prestar especial atención a la enseñanza de la igualdad entre mujeres y hombres³⁹³. Ello, a su vez, reforzaba algunas de las políticas de igualdad impulsadas por el Gobierno de Zapatero, como la Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres³⁹⁴ o la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género³⁹⁵.

Las horas asignadas a la enseñanza de esta educación fueron cincuenta mínimas para Primaria³⁹⁶, setenta mínimas para Secundaria³⁹⁷ y ciento cinco mínimas para Bachillerato. Aunque algunas comunidades autónomas, como Extremadura, Asturias, Canarias, Cantabria, Galicia y Castilla-La Mancha, así como las ciudades de Ceuta y Melilla, hicieron uso de sus competencias educativas y

³⁹² REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, *BOE* núm. 293 de 8 de diciembre de 2006, pág.: 43081; REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, *BOE* núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 718 y REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, *BOE* núm. 266 de 6 de noviembre de 2007, pág.: 45392.

³⁹³ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE* núm. 106, de 4 de mayo de 2006, págs.: 17168-17170; REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, *BOE* núm. 293 de 8 de diciembre de 2006, pág.: 43054; REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, *BOE* núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 679 y REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, *BOE* núm. 266 de 6 de noviembre de 2007, pág.: 45392.

³⁹⁴ Véase, LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, Art. 23, La educación para la igualdad de mujeres y hombres y Art. 24, integración del principio de igualdad en la política de educación, *BOE* núm. 71 de 223 de marzo de 2007, pág.: 12616.

³⁹⁵ Véase, LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, Arts.: 4, 5, 6, 7, 8 y 9, *BOE* núm. 313, de 29 de diciembre de 2004, pág.: 42169.

³⁹⁶ Para dar estas horas se han reducido 25 de la asignatura de Lengua castellana y Literatura y 35 de Religión. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, *BOE* núm. 293, de 8 de diciembre de 2006, pág.: 43102.

³⁹⁷ Divididas en 35 horas para Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de los primeros cursos de Educación Secundaria y 35 horas para Educación Ético-Cívica de 4º de la ESO. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, *BOE* núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 773.

aumentaron el número de horas para Primaria y Secundaria. País Vasco, Valencia, Andalucía y Aragón lo ampliaron sólo para Secundaria. Esto colocó a España por delante del resto de países europeos, en número de horas para Primaria, ya que en 2006 la gran mayoría de ellos todavía no había reconocido esta educación como obligatoria para Primaria³⁹⁸. Sin embargo, el número medio anual de horas para Secundaria estaba por debajo de la media europea³⁹⁹, siendo, a efectos prácticos, de una hora a la semana para Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y también de una hora a la semana para Educación Ético-Cívica. Algunos profesores criticaron esta situación porque consideraban que eran asignaturas que necesitaban mucha preparación y el tiempo era insuficiente para impartirlas de una manera crítica y reflexiva, así como para conseguir los objetivos que se pretendían con ellas, robando, por tanto, tiempo a la enseñanza de otras asignaturas⁴⁰⁰.

La aplicación definitiva al sistema de Educación Secundaria Obligatoria y a Bachillerato se produjo durante el año académico 2008-2009. Aunque comunidades autónomas como Andalucía, Cataluña, Asturias, Extremadura, Aragón, Cantabria y Navarra, comenzaron a desarrollar este tipo de educación durante el año académico 2007-2008, en Secundaria⁴⁰¹. En Primaria no comenzó a enseñarse esta educación hasta el año académico 2009-2010⁴⁰². Sin embargo, como se confirmará más adelante, la vida de este tipo de educación ha sido muy corta.

³⁹⁸ Por ejemplo Francia, Irlanda, Portugal, Polonia y Holanda horas. AMNISTÍA INTERNACIONAL: *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en España: Un paso correcto, un desarrollo insuficiente*, pág.: 2.

³⁹⁹ Así, por ejemplo, actualmente 31 países han implantado de una u otra forma los contenidos de Educación para la Ciudadanía Democrática en los niveles de Secundaria Elemental (lo que corresponde a nuestra Enseñanza Secundaria Obligatoria). En las legislaciones de otros países el número mínimo de horas anuales establecido, que en España rondaría el 8.75, es de 95 horas para Suecia, 28.4 en Eslovaquia, 27.9 en Polonia y 23.3 en Irlanda. *Ibid*.

⁴⁰⁰ Carlos CARABAÑA, “Fallida enseñanza en valores. Educación para la Ciudadanía se ha quedado reducida a una <<maría>>”, *El País*, 28 de junio de 2010, pág.: 35 y M. PEINADO RODRÍGUEZ, “En torno a la asignatura <<Educación para la Ciudadanía >>”, pág.: 282.

⁴⁰¹ REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE* núm. 167, de 14 de julio de 2006, págs.: 46989-46990 y FETE-UGT ENSEÑANZA, “Medidas de aplicación de la LOE para el curso 2008-2009”, *feteugt.es*, 25 de septiembre de 2008 <http://www.feteugt.es/data/images/2008/Gab_Tecnico/Estudios/DOCINFmedidasLoe08.pdf> [Consultado: 17 de septiembre de 2011].

⁴⁰² *Ibid* y FETE-UGT ENSEÑANZA, “Medidas de aplicación de la LOE para el curso 2009-2010”, *feteugt.es*, septiembre de 2009 < <http://www.feteugt.es/Data/Upload/docinfmedidasloe09-10.pdf>> [Consultado: 17 de septiembre de 2011]

Ha de tenerse en cuenta, tal y como afirmó Amnistía Internacional, que a pesar de que Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos era una iniciativa adecuada para desarrollar una correcta educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos en España, respondiendo a las demandas internacionales⁴⁰³, lo cierto es que su aplicación tenía varios aspectos que necesitaban ser mejorados⁴⁰⁴. Por ejemplo, existía la necesidad de crear una Comisión Nacional específica de seguimiento de la implementación de este tipo de educación, analizando la aplicación de los contenidos y examinando los resultados obtenidos. También hubiera sido una actuación muy acertada la creación y extensión de programas especializados de capacitación docente⁴⁰⁵, profundizando en métodos de enseñanza y evaluación adecuados⁴⁰⁶, pues, a pesar de los compromisos internacionales contraídos, seguían sin existir materias obligatorias de Derechos Humanos en la etapa universitaria, ni tan siquiera en las titulaciones de Ciencias de la Educación o Magisterio. Incluso, lo correcto hubiera sido realizar un análisis crítico de qué tipo de ciudadanía se estaba desarrollando, aportando una mayor profundidad histórico-filosófica a los contenidos. Y ya puestos, lo ideal hubiera sido destinar medidas sociales, políticas y económicas para su aplicación, así como establecer interacciones entre ministerios, sindicatos, familias, medios de difusión, organismos y asociaciones nacionales, locales e internacional para trabajar, conjuntamente, en el óptimo desarrollo de esta educación.

⁴⁰³ AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en España*, págs.: 3-4 y AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Educación en Derechos Humanos en España. Algo más que una asignatura*, Madrid: Amnistía Internacional, 2012, págs.: 4, 12, 15 7 16.

⁴⁰⁴ AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en España*, págs.: 5-7.

⁴⁰⁵ La Fundación CIVES y el Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas” de la Universidad Carlos III de Madrid fueron algunas de las pocas instituciones que sí que desarrollaron cursos y programas especializados de formación docente en este sentido. Sin embargo, ni el Ministerio de Educación y Ciencia ni las consejerías autonómicas llegaron a diseñar un plan directo, y concreto, de formación del profesorado para este tipo de educación. Como afirma Amnistía Internacional, se apreció una escasa formación docente porque en la mayoría de los casos se desarrollaron cursos y/o seminarios de carácter voluntario y apenas se integraron contenidos especializados en los planes estables de formación de profesorado. AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Educación en Derechos Humanos en España*, págs.: 18-20. Véase también PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 45.

⁴⁰⁶ Esta evaluación no se realizó. Ni siquiera en Comunidades como Castilla - La Mancha, Aragón, Cantabria, Extremadura o Canaria donde las normas autonómicas incluyeron indicaciones detallados sobre cómo debe ser evaluado el alumnado de esta área.

Lamentablemente, estos aspectos no fueron los que centraron la atención de la sociedad española, sino que el debate sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos fue guiado, por sectores neoconservadores católicos, hacia otros temas, dificultando, como se verá más adelante, la aplicación y valoración de esta educación⁴⁰⁷ y la apertura de un debate crítico sobre el modelo de cultura política democrática y de educación cívico-democrática a desarrollar.

4.4. Desarrollo de los contenidos del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid.

4.4.1. Introducción

Es función del Estado el diseño general del sistema educativo y la determinación de los contenidos básicos de las Enseñanzas Mínimas de cada materia. Concretamente, el Estado fija entre el 55-65% del total del currículo educativo, siendo tarea de las comunidades autónomas, debido a la descentralización intraestatal, establecer el porcentaje restante que ronda entre el 45-35% dependiendo de si la comunidad autónoma tenía lengua cooficial o no. Este porcentaje que depende de la comunidad autónoma puede hacer que el currículo de las asignaturas cambie sustancialmente de unas comunidades autónomas a otras. Además, ha de tenerse en cuenta que este currículo termina siendo desarrollado y completado por los centros docentes, en función del ideario de centro, y por los profesores responsables de cada materia⁴⁰⁸.

En el caso concreto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, ha de tenerse en cuenta que en la reunión celebrada en Logroño, el 1 de diciembre de 2006, y presidida por la Secretaria Ejecutiva de Política Social del Partido Popular

⁴⁰⁷ “La política, entendida en este caso como simple partidismo y, en algunos casos, como sectarismo, impidió de hecho dar una solución adecuada al déficit de educación cívica de la sociedad española y más en concreto de los alumnos de nuestros colegios e institutos”. Luis María CIFUENTES, *Los retos de la Educación para la Ciudadanía*, Madrid: Universidad de Mayores de experiencia recíproca, 2010, pág.: 3.

⁴⁰⁸ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Arts. 6.3, 6.4 y 121, *BOE* núm. 106, de 4 de mayo de 2006, págs.: 17166 y 17189; REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, arts. 5.3 y 5.4, *BOE* núm. 293, de 8 de diciembre de 2006, pág.: 43055; REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, arts. 6.3 y 6.4, *BOE* núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 680 y REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, arts. 9.3 y 9.4, *BOE* núm. 266 de 6 de noviembre de 2007, pág.: 45383.

(2004-2008), Ana Pastor Julián, los Consejeros de Educación de las comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular⁴⁰⁹, junto con el de Navarra⁴¹⁰, haciendo uso de estas competencias educativas, acordaron retrasar y aplicar la mínima Educación para la Ciudadanía que la Ley permitiera⁴¹¹. Tras ello, el 8 de diciembre el Partido Popular anunció que elaboraría y aplicaría su propio proyecto de contenidos para esta educación en las comunidades autónomas donde gobernaba⁴¹², suprimiendo del currículo autonómico alguno de los contenidos previstos por la Ley Orgánica de Educación.

Así, en comunidades autónomas como por ejemplo Madrid o Castilla y León, se dio orden de modificar los contenidos considerados más polémicos o con los que no estaban totalmente de acuerdo, colocándolos, igualmente, al final del diseño curricular para evitar su impartición. También suprimieron del currículum educativo autonómico ciertos contenidos relacionados con la identidad personal, el reconocimiento de las diferencias de sexo, la capacidad de aceptar las opiniones de otros, abordar los conflictos de forma no violenta, las relaciones interpersonales, la responsabilidad pública, el rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales y la valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas, entre otros.

Igualmente, fueron muy mediáticas y polémicas las pretensiones autonómicas que buscaban configurar esta educación como optativa, aprobarla con un trabajo o, incluso, impartirla en inglés, como ocurrió, por ejemplo, en las Comunidades de Madrid y Valencia.

Por su parte, el Ministerio de Educación decidió recurrir estas decisiones de los Gobiernos autonómicos por no respetar los contenidos mínimos fijados por la

⁴⁰⁹ La Rioja, Madrid, Valencia, Murcia, Castilla y León e Islas Baleares. Aunque tras las elecciones autonómicas de 2007, el Partido Socialista de las Islas Baleares-PSOE formó un gobierno de coalición, de centro-izquierda, con Unió Mallorquina, Bloc per Mallorca y Eivissa pel Canvi.

⁴¹⁰ Navarra estaba gobernada por el Partido conservador, Unión del Pueblo Navarro (UPN), asociado con el Partido Popular de 1991 a 2008.

⁴¹¹ Milagros ASENJO, “El PP se limitará a cumplir los horarios mínimos en Educación para la Ciudadanía”, *abc.es*, 2 de diciembre de 2006 < http://www.abc.es/hemeroteca/historico-02-12-2006/abc/Sociedad/el-pp-se-limitara-a-cumplir-los-horarios-minimos-en-educacion-para-la-ciudadania-las-seis-comunidades-populares-y-navarra-tendran-contenidos-comunes_-la-religion-estara-dentro-del-horario-lectivo_153262710091.html > [consultado: 16 octubre 2012]

⁴¹² Respaldaban así las directrices de la Jerarquía eclesiástica y apoyaban la movilización contra Educación para la Ciudadanía. Véase, PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 126 y FAES: “El catecismo del buen socialista. ¿Educación para la Ciudadanía? Lo que Zapatero obliga a enseñar a nuestros escolares”, *FAES*, 56 (2007).

normativa estatal y asumir competencias propias de los centros educativos. Y, ante estos recursos presentados, el Tribunal Superior de Justicia de Valencia, el 24 de julio de 2009, se pronunció a favor del Ministerio de Educación, afirmando que en la Comunidad Valenciana no se debía impartir, ni evaluar, Educación para la Ciudadanía en inglés, ni se podía cubrir con un trabajo u objetar a ella⁴¹³. Por el contrario, el Tribunal Superior de Justicia de Madrid, el 21 de julio de 2009, respaldó la supresión de contenidos en el currículum madrileño, alegando que la normativa autonómica tiene que respetar la estatal, pero no repetirla al pie de la letra⁴¹⁴. De la misma manera se posicionó el Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León, el 27 de abril de 2009, emitiendo una sentencia a favor de la Consejería de Educación de Castilla y León y desestimando el recurso presentado por el Ministerio por entender que el currículo autonómico sí que recogía los aspectos esenciales del correspondiente Real Decreto de Enseñanzas Mínimas⁴¹⁵.

Como se puede comprobar el desarrollo de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, la aplicación de sus contenidos y sus formas de impartición no siguieron un criterio unánime. De manera tal que se produjo una división entre las comunidades autónomas, en función de las diferentes directrices ideológico-políticas que, en la mayoría de los casos, tuvo que ser resuelta en los tribunales, produciéndose, igualmente, una escisión en la resolución jurídica.

Por todo ello convendría realizar un análisis comparado del desarrollo de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid, ya que ello permite apreciar cómo los contextos ideológico-políticos condicionan la aplicación de la norma y como sus opositores logran desvirtuarla.

⁴¹³ TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (Sección 2 de la Sala de lo Contencioso Administrativo). Sentencia núm. 1097/2009, de 24 de julio de 2009 <<http://portaljuridico.lexnova.es/jurisprudencia/JURIDICO/59609/sentencia-tsj-valencia-1097-2009-de-24-de-julio-educacion-para-la-ciudadania-motivacion-contra>> [consultado: 6 septiembre 2012]

⁴¹⁴ J. A. AUNIÓN y P. ÁLVAREZ, “La justicia avala el contenido de la asignatura de Ciudadanía en la ESO”, *El País. Madrid*, 5 de agosto de 2009, pág.: 1

⁴¹⁵ Véase, EUROPA PRESS, “Desestiman el recurso del Ministerio”, *El Norte de Castilla, Castilla y León*, 6 de mayo de 2009, pág.: 20 y “El TSJ da la razón a la Junta y mantiene su desarrollo curricular de Ciudadanía”, *El Mundo del Siglo XXI, Castilla y León*, 6 de mayo de 2009, pág.: 10

4. 4. 2. Desarrollo en Castilla-La Mancha.

La Comunidad de Castilla-La Mancha, desde 1982 hasta 2011, ha sido un reducto del Partido Socialista. Durante más de 20 años, entre 1983-2004, estuvo presidida por José Bono⁴¹⁶, quien se define como socialista católico, y, entre 2004-2011, por José María Barreda⁴¹⁷, también de creencias católicas, y consecuentemente leal con las directrices del Partido socialista.

En 2011 la presidencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha fue asumida, hasta julio de 2015, por Secretaria General del Partido Popular, María Dolores de Cospedal⁴¹⁸, rompiendo con los más de 28 años de Gobierno socialista.

⁴¹⁶ Político, abogado y profesor universitario (1950). Desde muy joven estuvo próximo a los movimientos del catolicismo progresista. En 1973 se afilió al Partido Socialista del Interior (PSI), luego Partido Socialista Popular (PSP), liderado por el profesor Enrique Tierno Galván. Participó para favorecer la integración del Partido Socialista Popular en el Partido Socialista Obrero Español y, en 1979, pasó a ser Diputado de las Cortes General por la provincia de Albacete. En 1980 fue elegido miembro de la Comisión Ejecutiva Regional del PSOE en Castilla La Mancha y Entre 1983-2004 fue Presidente de la Comunidad de Castilla – La Mancha, ganando todas las convocatorias electorales por mayoría absoluta. Igualmente, entre 1988-1990, desempeñó el cargo de Secretario General del Partido Socialista de Castilla-La Mancha. En 2000 perdió las elecciones para la Secretaría General del PSOE con José Luis Rodríguez Zapatero, por nueve votos. Aunque durante el Gobierno de Zapatero pasó a ser uno de sus hombres fuertes ocupando la cartera de Defensa, desde 2004 hasta 2006. Además, entre 2008-2011, fue Presidente del Congreso de los Diputados y Diputado por la provincia de Toledo.

⁴¹⁷ Político, historiador y profesor universitario (1953). A pesar de sus orígenes familiares nobiliarios y muy cercanos a la tradición cristiana católica, en su juventud se afilió al Partido Comunista de España y, posteriormente, al Partido Socialista Obrero Español, siendo elegido concejal en el Ayuntamiento de Ciudad Real, en 1983. Posteriormente, entre 1987 y 2007, fue Diputado por Ciudad Real en las Cortes de Castilla-La Mancha. Cargo que compaginó con el de Vicepresidente de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, entre 1988-89, y el de Senador, de 1989 a 1991. También fue elegido Presidente de las Cortes de Castilla-La Mancha, función que desempeñó de 1991 hasta su dimisión, en 1997, para hacerse cargo, hasta 2012, de la Secretaría General del Partido Socialista de Castilla-La Mancha. En 1999, tras la nueva victoria de José Bono en las elecciones autonómicas, volvió a ocupar la vicepresidencia de Castilla-La Mancha, hasta abril de 2004. Momento en el que sustituye a José Bono, nombrado Ministro de Defensa, al frente de la presidencia de la Comunidad de Castilla-La Mancha. En las Elecciones autonómicas de mayo de 2007 revalida, con mayoría absoluta, su cargo como Presidente de la Junta de Comunidades, pero en las siguientes elecciones de mayo de 2011 pierde frente a la Secretaria General del Partido Popular, María Dolores de Cospedal. Tras ello es elegido Presidente del Grupo Socialista en las Cortes de Castilla-La Mancha, hasta 2012, y desde 2011 es Diputado por Ciudad Real en el Congreso de los Diputados.

⁴¹⁸ Política y abogada española (1965). Siendo aún una adolescente, se vinculó a las posiciones políticas de centro-liberales, militando en las Juventudes del Partido Reformista Democrático en el que su padre encabezó una candidatura. Centrada en su carrera laboral, en 1992 entró en los servicios jurídicos del Ministerio socialista de Obras Públicas, Transportes y Medio Ambiente. Y, entre 1994 y 1996, ejerció como Abogada del Estado en el Ministerio de Asuntos Sociales. Ya con el gobierno popular de José María Aznar, pasó a ser nombrada, en 1997, asesora en el Gabinete del Ministro de Trabajo y Asuntos Sociales. En 1999 accede al cargo de Secretaria General Técnica del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y, entre mayo de 2000 y junio de 2002, ejerce como Subsecretaria de

Ahora bien, fue durante el Gobierno de José María Barreda que Castilla-La Mancha implantó Educación para la Ciudadanía, mostrando un completo respaldo a la directriz estatal y reflejando un comprometido esfuerzo por aplicar una educación basada en unos valores universales vinculados con los Derechos Humanos. Como expresó el Consejero de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-la Mancha, entre 1999 y 2008, José Valverde Serrano⁴¹⁹, se buscaba defender la idea de que “el Estado tiene el deber de promover una moral pública basada en unos valores universales que nos afectan a todos y que para nada entran en conflicto con las diversas morales privadas que deben mantenerse en otra esfera”⁴²⁰.

Así pues, siguiendo con las directrices estatales, el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos comenzó a desarrollarse en 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, durante el curso académico 2008-2009, y en 5º de Educación Primaria en 2009-2010.

Las horas destinadas a su impartición fueron de 2 horas semanales para Primaria, que equivalían a una duración total de 70 horas en todo el curso; de 4 horas semanales para Secundaria: 2 horas para Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y 2 horas para Educación Ético-Cívica, siendo la comunidad

Administraciones Públicas y, posteriormente, de junio de 2002 a abril de 2004, es nombrada Subsecretaria del Ministerio de Interior, bajo las órdenes de Ángel Acebes. En 2005 fue nombrada Consejera de Transportes e Infraestructuras del Gobierno de la Comunidad de Madrid de Esperanza Aguirre, de la que llegó a decir que era su mentora política. En 2006 fue nombrada, por sustitución, Senadora de la Comunidad de Castilla-La Mancha. Este cargo lo ocupó hasta 2011. En junio de 2006 el Comité Ejecutivo Nacional del Partido Popular la nombra Presidenta del Partido en Castilla-La Mancha y candidata a la presidencia de la Junta de Comunidades para las elecciones autonómicas de mayo de 2007. A continuación asumió el cargo de Diputada de las Cortes de Castilla-La Mancha por la provincia de Toledo y, en 2008, fue nombrada Secretaria General del Partido Popular, siendo la primera mujer en ocupar ese cargo. Tras las elecciones autonómicas de 2011, las cuales ganó con mayoría absoluta, asumió la Presidencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

⁴¹⁹ Político y profesor español (1957). De familia humilde, recibió una educación religiosa y estuvo ligado a la doctrina social de la Iglesia, principalmente a la Teología de la Liberación. Desde su juventud ha sido miembro del Sindicato de Comisiones Obreras, ocupando diversos cargos, pues por ejemplo fue Secretario General de Castilla-La Mancha de la Federación de Enseñanza de CCOO. En julio de 1999, bajo el gobierno socialista de José Bono, fue nombrado Consejero de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Este cargo lo ocupó hasta 2008, momento en el que ocupó el puesto de Consejo de Presidencia del Gobierno regional, junto a José María Barreda. En 2010 deja la Consejería de Presidencia y asume las funciones de delegado de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Actualmente es Concejal del Ayuntamiento de Ciudad Real.

⁴²⁰ Intervención en el pleno de las Cortes de Castilla-La Mancha, el 17 de abril de 2008. Véase, “Y Vd. ¿por qué ha objetado a Educación para la Ciudadanía?”, *analisisdigital.com*, 12 de enero de 2009, <<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?id=36416&idNodo=-3>> [Consultado: 13 julio 2013]

autónoma, junto con Ceuta y Melilla que más horas destinó en Secundaria a desarrollar esta área educativa. Para Bachillerato se fijó en 3 horas semanales.

Sus contenidos fueron concretados por medio de los Decretos del 29 de mayo de 2007 y del 17 de junio de 2008 que establecían y ordenaban el currículo de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato para Castilla-La Mancha.

Un análisis detallado de tales Decretos muestra como Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en Primaria, recoge todos los aspectos que fija el Real Decreto del Ministerio de Educación y Ciencia, sin eliminar nada. Sin embargo la forma de organizar los contenidos es ligeramente diferente, por ejemplo se distribuyen en dos bloques, en lugar de en tres, aunque los contenidos del tercer bloque están reestructurados en el segundo bloque que pasa a denominarse “Práctica de la participación y la convivencia” y está dividido en Convivencia y conflicto y Participación democrática. Por su parte el bloque primero, que conserva su título original “Individuos y relaciones interpersonales y sociales”, divide los contenidos en Autonomía y responsabilidad y Diversidad natural, cultural o religiosa y desigualdad social. Otra pequeña modificación que introduce, con respecto al estatal, es que los aspectos sobre diversidad social, cultural y religiosa; respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio e identificación de situaciones de marginación, desigualdad, discriminación e injusticia social se sitúan al final del primer bloque, en lugar de en el segundo bloque. Por último, se puede apreciar que el currículo autonómico incide más que el estatal en algunos temas relacionados con la diversidad y la desigualdad, la participación y el compromiso con el centro escolar, la respuesta a los sucesos naturales o sociales y el cuidado del medio⁴²¹.

El desarrollo de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en Secundaria es bastante similar al establecido por la normativa fijada por el Ministerio de Educación y Ciencia, con algunas modificaciones. En lugar de en cinco bloques, los contenidos son estructurados en cuatro, ya que el bloque 1 “Contenidos comunes” desaparece y sus contenidos son incluidos en los demás bloques que reproducen el modelo estatal, salvo en el punto sobre la valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos que en lugar de situarse en el bloque de “Relaciones

⁴²¹ DECRETO 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, *DOCM*, núm. 116 de 1 de junio de 2007, págs.: 14776-14777.

interpersonales y participación” es introducido en el bloque “Deberes y derechos ciudadanos”. Es interesante ver como se recalcan, en varios bloques, los aspectos vinculados con el debate y la exposición de opiniones y juicios propios, el respeto por el resto de opiniones, la práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta y el análisis comparativo y la evaluación crítica de las informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad. Del mismo modo, el currículo de Castilla-La Mancha añade algunos contenidos, como los relacionados con el Estatuto de Autonomía de Castilla-La Mancha, en el bloque sobre “Las sociedades democráticas del siglo XXI”, y los relativos al Derecho Internacional humanitario y las acciones individuales y colectivas a favor de la paz, en el bloque destinado a la “Ciudadanía en un mundo global”. Sin embargo la valoración de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos es un aspecto, que a diferencia del currículo estatal, no es abordado⁴²².

Educación Ético-Cívica de 4º de Educación Secundaria Obligatoria no realiza grandes modificaciones a los contenidos fijados por el Ministerio de Educación y Ciencia, aunque tiende, al igual que en los casos anteriores, a reducir el número de bloques, optando por 4 bloques en vez de 6. De esta forma, el bloque de “Contenidos comunes” no se incluye y sus contenidos son recogidos por los demás bloques. El bloque sobre la igualdad entre hombres y mujeres tampoco es reflejado de forma concreta, aunque los aspectos que aborda se sitúan en el segundo bloque del currículo autonómico, que pasa a denominarse “Teorías éticas. Los derechos humanos. La igualdad entre hombres y mujeres”, en lugar de en el último bloque. De igual forma es relevante apreciar cómo se tiende a incidir en el aspecto de la diversidad, ya que entre los contenidos del bloque sobre “Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional” se incluye la identidad personal, la libertad y la diversidad y en los contenidos del Real Decreto que establece las Enseñanzas Mínimas para Secundaria, que fija el Ministerio de Educación y Ciencia, entre los contenidos que recoge este bloque se habla de la identidad personal, la libertad y la responsabilidad⁴²³.

⁴²² DECRETO 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, *DOCM*, núm. 116 de 1 de junio de 2007, págs.: 14853-14855.

⁴²³ *Ibid*, págs.: 14856-14859.

En lo que respecta a Filosofía y Ciudadanía de 1º de Bachillerato, el único aspecto a resaltar es que los contenidos del currículo autonómico dan mayor prioridad a los puntos relacionados con la utilización de distintos medios de consulta, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación, pues adelantan estos aspectos al primer lugar, en lugar de al último, del Bloque 1. Bloque que en lugar de denominarse “Contenidos comunes” es titulado “Procedimientos y técnicas de trabajo”⁴²⁴.

A nivel general, el desarrollo curricular que la Comunidad de Castilla-La Mancha hace de Educación para la Ciudadanía tiende a incidir, al igual que el estatal, en que con esta educación se sigue la línea abierta por organismos internacionales como Naciones Unidas o el Consejo de Europa. También refleja la importancia que supone para cumplir con los principios recogidos en la Constitución de 1978 y con los del Estatuto de autonomía de Castilla-La Mancha, así como, con los objetivos establecidos por la Unión Europea sobre la necesidad de fomentar una ciudadanía responsable en una sociedad democrática que permite lograr la cohesión social y la identidad europea común.

Es muy significativo que el currículo autonómico incluya una nueva competencia que no aparece en los Decretos aprobados por el Gobierno central, ni entre las competencias claves para el aprendizaje permanente recomendadas por el Parlamento Europeo y el Consejo, en diciembre de 2006. Esta competencia que se incluye, tanto en la educación Primaria, como en la Secundaria y el Bachillerato, y que guarda una estrecha relación con el área de Educación para la Ciudadanía, es la competencia emocional, la cual se define por la madurez que la persona demuestra en sus actuaciones tanto consigo misma como con los demás, especialmente a la hora de resolver los conflictos que el día a día le ofrece. Por tanto, esta competencia está asociada a una relación positiva y comprometida con los otros y resalta aspectos como el autoconcepto y el autoestima, poniendo en práctica habilidades como la

⁴²⁴ DECRETO 85/2008, de 17 de junio, por el que se establece y ordena el currículo del Bachillerato en la comunidad autónoma de Castilla-la Mancha, *DOCM*, núm. 128 de 20 de junio de 2008, págs.: 20288-20291.

escucha, el ejercicio de las habilidades sociales, el respeto al punto de vista de los otros o la tolerancia⁴²⁵.

Ahora bien, la introducción y el desarrollo de esta competencia fue cuestionada por sectores neoconservadores católicos⁴²⁶.

Igualmente, los aspectos que levantaron más críticas entre estos sectores de la sociedad española fueron, dentro de los criterios de valoración de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en Primaria, el reconocimiento y el rechazo a situaciones de discriminación, marginación e injusticia, identificando los factores sociales, económicos, de origen, de género o de cualquier otro tipo que las provocan.

Es muy importante indicar que en el desarrollo curricular de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en Primaria, no hay ninguna alusión explícita a la homosexualidad, la homofobia, los diferentes tipos de familias y de uniones matrimoniales o a la sexualidad, a pesar de los argumentos contrarios a esta educación que criticaban, precisamente, esos aspectos.

En Secundaria las alusiones más controvertidas se dan cuando, entre los objetivos y criterios de evaluación, se remarca la importancia de identificar y rechazar las situaciones de injusticia y discriminación por razones de sexo, origen, creencias ideológicas y/o religiosas, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo.

Otro aspecto que da pie a las críticas de los sectores neoconservadores católicos es que, entre los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se incluya la valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales, racistas, xenófobos, sexistas y homófobos. De igual modo, se muestran contrarios a que se aborde el tema de la familia o a que se reconozcan los Derechos Humanos como conquistas históricas inacabadas y como referente universal para la conducta humana.

⁴²⁵ DECRETO 68/2007, de 29 de mayo, *DOCM*, núm. 116 de 1 de junio de 2007, págs.: 14765-14766; DECRETO 69/2007, de 29 de mayo, *DOCM*, núm. 116 de 1 de junio de 2007, págs.: 14826 y 14828 y DECRETO 85/2008, de 17 de junio, *DOCM*, núm. 128 de 20 de junio de 2008, págs.: 20278-20280.

⁴²⁶ Véase, por ejemplo, PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *Educación para la Ciudadanía en Primaria. Claves de la asignatura*, Madrid: Profesionales por la Ética, 2009, pág.: 32 y PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *Educación para la Ciudadanía en las comunidades autónomas. Análisis comparado del desarrollo curricular de la asignatura (Etapa ESO)*, Madrid: Profesionales por la Ética, 2007, págs.: 51 y 52.

La polémica también se da cuando entre los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria se hace referencia a la necesidad de conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Algo que, como puede observarse, y a pesar de que las críticas a ello recayeran en Educación para la Ciudadanía, ni siquiera se incluyó como un contenido específico a tratar por esta área educativa.

Igualmente se cuestionó que entre los objetivos de Educación para la Ciudadanía y Educación Ético-cívica se pretendiera que las alumnas y los alumnos se reconocieran miembros de una ciudadanía global e identificaran y valoraran la pluralidad y la diversidad de las sociedades actuales como enriquecedoras de la convivencia.

En Filosofía y Ciudadanía la única referencia controvertida es que, entre los criterios de evaluación, se indique que hay que comprobar el grado de comprensión de los problemas más relevantes de la sociedad, como por ejemplo las desigualdades de género.

Independientemente de las críticas, el desarrollo curricular que el Gobierno socialista de José María Barreda hizo del área de Educación para la Ciudadanía se vio reforzado con la creación, en 2007, del Plan Autonómico de Acción en Derechos Humanos⁴²⁷. Plan que también trató de dar respuesta a las reclamaciones educativas de los organismos internacionales al respecto⁴²⁸.

Para elaborar este Plan autonómico de Acción, la Consejería de Educación contó con la colaboración de organizaciones como UNICEF, Save the Children y Amnistía Internacional⁴²⁹. Entre las diez actuaciones de Educación en Derechos Humanos que diseñó se pueden destacar:

la incorporación de los derechos humanos como contenido del currículo de Castilla-La Mancha, tanto transversalmente como a través de la materia de EpC; la convocatoria anual de proyectos de innovación educativa sobre convivencia; la elaboración de

⁴²⁷ CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE CASTILLA-LA MANCHA, UNICEF-COMITÉ ESPAÑOL, SAVE THE CHILDREN y AMNISTÍA INTERNACIONAL ESPAÑA, *Plan de Acción en Derechos Humanos en Castilla-La Mancha*, Toledo: Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha, 2007

<https://www.es.amnesty.org/uploads/media/plandeaccinenderechoshumanos_01.pdf> [Consultado: 12 julio 2013] Es relevante resaltar que el País Vasco también aprobó, en 2008, el Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos.

⁴²⁸ Véase: NACIONES UNIDAS, *Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos, 1995–2004*

⁴²⁹ AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Educación en Derechos Humanos en España*, págs.: 26 y 27.

materiales sobre Educación para la Convivencia y de Educación para los Derechos Humanos; la oferta de formación en derechos humanos en el Plan Regional de Formación del Profesorado y en las acciones formativas al personal responsable de la convivencia en los centros educativos⁴³⁰.

De igual modo, durante los años de Gobierno socialista, se realizaron actividades para mejorar la formación de los docentes en este ámbito, como por ejemplo el curso organizado por el Centro de profesores de Cuenca, sobre “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, celebrado del 18 de noviembre al 3 de diciembre de 2008.

Por último, otra de las iniciativas que muestra el completo respaldo que el Gobierno autonómico de Barreda prestó a esta educación se refleja en la aprobación de la Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha, siendo Consejera de Educación y Ciencia María Ángeles García Moreno⁴³¹. Esta Ley vino a consolidar la aplicación del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, formulando que la educación en valores era una referencia prioritaria para la organización de la enseñanza y para la vida del centro educativo⁴³². La Ley también destacó el importante papel que la formación para la ciudadanía democrática y la práctica de los valores cívicos-democráticos reconocidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Constitución y el Estatuto de Autonomía, ejercen en el desarrollo político-democrático⁴³³

4. 4. 3. Desarrollo en Castilla y León.

La Comunidad Autónoma de Castilla y León, desde hace más de 28 años presidida por el Partido Popular y, concretamente, desde 2001 por Juan Vicente Herrera Campo⁴³⁴, mostró desde un principio, al igual que el resto de comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular, su recelo a aplicar esta educación.

⁴³⁰ *Íbid*, pág.: 27.

⁴³¹ Política y maestra (1957) Volcada en su carrera profesional, ejerció la docencia desde 1979, siendo directora del Colegio Rural agrupado “La Campiña” de Humanes, en Guadalajara. Desde 2008 hasta 2011, con el gobierno socialista de José María Barreda, fue Consejera de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

⁴³² LEY 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha, *BOE* núm. 248, de 13 de octubre de 2010, pág.: 86361.

⁴³³ *Íbid*, Artículos 6, 10, 34, 36, 49, 56, 63, 94 y 135.

⁴³⁴ Abogado y político (1956) Sus primeros cargos relevantes en política los desempeñó como Secretario General de la Consejería de Economía y Hacienda de la Junta de Castilla y León, de 1992 a 1995, y como Presidente del Partido Popular de Burgos, de 1993 a 2001. Desde 1995 hasta 2011 ha

La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, liderada desde 2003 por Francisco Javier Álvarez Guisasola⁴³⁵, y desde 2007 hasta julio de 2015 por Juan José Mateos Otero⁴³⁶, retrasó todo lo que pudo su puesta en funcionamiento, esperando al último plazo dado por la Ley, por lo que fue en el curso académico de 2008-2009 cuando el área de Educación para la Ciudadanía se desarrolló en 2º y 4º de ESO y en el curso 2009-2010 que lo hizo en 1º de Bachillerato y en 5º de Educación Primaria.

El número de horas semanales para Primaria fue de 1,5, lo cual equivalía a 52,5 horas a lo largo de todo el curso. Para secundaria se establecieron dos horas semanales, una hora de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en 2º de la ESO y una hora de Educación Ético-Cívica en 4º de la ESO, cumpliendo con las 70 horas mínimas fijadas por el Ministerio de Educación y Ciencia. En Bachillerato se dedicaron 3 horas semanales que hacían un total de 105 horas para todo el curso.

sido Portavoz del Partido Popular en las Cortes de Castilla y León y, también desde 1995, es Diputado por la provincia de Burgos en las Cortes autonómicas. En 2002, tras casi un año como Secretario General del Partido Popular de Castilla y León, fue elegido como su Presidente. Este cargo lo compagina con el de Presidente, desde 2001, de la Junta de Castilla y León. De carácter discreto y fuertes creencias católicas, Herrera Campo siempre ha afirmado que sus aspiraciones políticas se circunscribían al ámbito autonómico.

⁴³⁵ Médico, Catedrático y político (1947) La mayor parte de su carrera ha estado dedicada a la medicina, la docencia y a la investigación científica. Entre 1986 y 1989 fue Director del Departamento de Pediatría, Obstetricia y Ginecología y Vicedecano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valladolid. Posteriormente, de 1990 a 1994, asumió el Vicerrectorado de Investigación y, entre 1994 y 1998, fue elegido Rector de dicha Universidad. A estos cargos académicos hay que sumar su trabajo como Vocal Regional de la Sección de Hematología Pediátrica, de 1978 a 1984, el de Vocal de Especialidades Pediátricas en la Junta Directiva, entre 1980 y 1988 y el de Presidente de la Sección de Hematología Pediátrica, de 1985 a 1988. También es de destacar su cargo como Vicepresidente de la Sociedad Astur-Cántabra-Castellano-leonesa de Pediatría entre 1986 a 1989. En el ámbito político, concretamente en 1999, asumió la coordinación general de Educación de la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León gobernada por el Partido Popular, ascendiendo a Viceconsejero en 2001 y, finalmente a Consejero de Educación en 2003. A partir de 2007 dejó la Consejería de Educación y asumió, hasta 2011, la Consejería de Sanidad de la Junta de Castilla y León.

⁴³⁶ Médico, Catedrático y político (1948) Interesado principalmente por el ámbito docente y la investigación, fue jefe de la sección de Anatomía Patológica del Hospital Clínico Universitario de Valladolid y profesor titular de dicha especialidad. En 1981 fue becario de la Institución del Cáncer del Gobierno Federal Alemán y entre 1989 y 1992 fue Vicedecano de la Facultad de Medicina de Valladolid para, posteriormente, ser elegido Decano, puesto que compaginó con el de secretario y tesorero de la Conferencia de Decanos Españoles, de 1996 a 1999. Su vinculación directa con la política no se produjo hasta 1999, cuando entró en el equipo de Álvarez Guisasola, asumiendo la Dirección General de Universidades e Investigación en la Consejería de Educación y la Vicepresidencia del Consejo de Universidades de la Junta de Castilla y León. En 2007 pasó a ocupar el cargo de Consejero de Educación de la Junta de Castilla y León.

Sus contenidos fueron fijados en los Decretos del 3 y 17 de mayo de 2007 y del 5 de junio de 2008 que establecían el currículo de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato para Castilla y León.

El examen detallado de estos Decretos muestra, claramente, como la Consejería de Educación de la comunidad autónoma suprimió ciertos contenidos mínimos e hizo cambios en los objetivos y criterios de evaluación, siguiendo las directrices acordadas, por los Consejeros de Educación de las comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular, en la reunión que tuvo lugar en diciembre de 2006.

La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León argumentó que ello se hizo para simplificar, no repetir y mantener la neutralidad ideológico-educativa. Decían que buscaban ofrecer unas asignaturas sedicentemente neutras, y legítimas, con la que las familias, sobre todo las favorables a la objeción de conciencia a esta educación, se sintieran tranquilas⁴³⁷. Por tanto, también adaptaron, como podrá comprobarse, los contenidos de esta educación a la moral católica.

Al analizar el Decreto 40/2007 de 3 de mayo, por el que se establece el currículo de Educación Primaria, se puede comprobar que se mantiene la estructura del Decreto Estatal de Enseñanzas Mínimas pero la composición es más concisa y esquemática. Igualmente, eliminan algunas expresiones vinculadas con la identidad personal, la igualdad entre mujeres y hombres o la paz, modificando la redacción de algunos aspectos relacionados con el bien público y el respeto crítico a las diferencias y reestructurando los contenidos considerados conflictivos al final del currículo⁴³⁸.

Así, si nos fijamos en el Bloque I “Individuos y relaciones interpersonales y sociales”, vemos como la Consejería de Educación de Castilla y León eliminó los aspectos vinculados a la valoración de la identidad personal, a las emociones, al bienestar e intereses propios y de los demás y al desarrollo de la empatía. En su lugar introdujo referencias concretas a la voluntad, el autoestima y la libertad. Los

⁴³⁷ César COMBARROS/ICAL, “La Junta no garantizará la graduación de los objetores a Educación para la Ciudadanía”, *elmundo.es*, 3 de junio de 2008 <<http://www.elmundo.es/elmundo/2008/06/03/castillayleon/1212494721.html>> [Consultado: 22 febrero 2012]

⁴³⁸ DECRETO 40/2007 de 3 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, núm. 89 de 9 de mayo de 2007, págs.: 9872-9874.

contenidos relacionados con la dignidad humana, los Derechos Humanos, los derechos de la infancia y las relaciones entre derechos y deberes los colocó hacia el final del Bloque III. El reconocimiento de las diferencias de sexo, la identificación de las desigualdades entre mujeres y hombres y la valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral y social fueron modificados radicalmente, aportando una visión general y omitiendo las alusiones específicas a las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres y la importancia de valorar la igualdad de derechos entre ellos.

En el Bloque II “La vida en comunidad”, el punto sobre los valores cívicos en la sociedad democrática pasa del primer lugar al último, omitiendo cuáles son esos valores. Igualmente, simplifica las referencias al desarrollo de actitudes de comprensión y solidaridad y valoración del diálogo para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con las demás personas, por una mera referencia a la convivencia, el diálogo y el conflicto. Los contenidos destinados a tratar la diversidad social, cultural y religiosa son resumidos como pluralismo y se suprime el respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio, la identificación de situaciones de marginación, desigualdad, discriminación e injusticia social y la responsabilidad en el ejercicio de los derechos y los deberes individuales.

El Bloque III “Vivir en sociedad” es el más extenso. Entre los contenidos de este bloque, los relativos a la identificación, el aprecio, el respeto y el cuidado de los bienes comunes y de los servicios públicos que los ciudadanos reciben del Estado quedan reducidos a la expresión “servicios públicos y bienes comunes”. De igual modo, la valoración de la defensa como un compromiso cívico y solidario al servicio de la paz es un punto reformulado por la Consejería de Educación, con un interesante matiz, quedando incluido de la siguiente forma: la defensa nacional como un compromiso ciudadano”. Por último, se aprecia como este bloque introduce algunas cuestiones concretas, como referencias a las normas de comportamiento de los ciudadanos, aspectos sobre el medio ambiente, mención a los medios de protección para la defensa y garantía de los Derechos Humanos en Castilla y León y recalca los contenidos sobre los derechos y libertades en la Constitución.

El Decreto 52/2007 de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, es más sintético e introduce importante

modificaciones en relación con el Real Decreto del Estado que fija las Enseñanzas Mínimas para Secundaria⁴³⁹.

Los cambios para Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria se ven, en el Bloque 1 “Contenidos comunes”, cuando se evitan todas las alusiones a: la capacidad para aceptar las opiniones de los otros, abordar los conflictos de forma no violenta, exponer las opiniones y los juicios propios con argumentos razonados y mantener una actitud de compromiso para mejorar la realidad.

En el Bloque 2 “Relaciones interpersonales y participación” se aprecia cómo se omiten prácticamente todos los contenidos, pero sobre todo aquellos sobre las relaciones interpersonales, los afectos y las emociones, las relaciones entre hombres y mujeres y las relaciones intergeneracionales, el desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria y la participación en actividades sociales que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria. Sin embargo, introduce algunos otros puntos concernientes a la libertad y responsabilidad, a la convivencia en la escuela, a la solidaridad y a las actividades de voluntario. En lo que respecta al punto sobre la valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales, racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos, éste se reformula aludiendo a la igualdad esencial de todos los seres humanos, la no discriminación y la crítica a los prejuicios sociales, evitando, como se puede comprobar, utilizar términos considerados conflictivos por un determinado sector ideológico-religioso de la sociedad española.

En el Bloque 3 “Derechos y deberes ciudadanos” es muy significativo que se elimine el punto sobre la valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas y sobre las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos para, en su lugar, sólo hacer referencia a la historia de los Derechos Humanos y presentarlos como un reto del mundo actual. De igual forma, la Consejería de Educación de Castilla y León introduce, en este bloque, algunos contenidos específicos como los relativos a los derechos individuales o los derechos y deberes de los adolescentes y de los jóvenes de Castilla y León. También

⁴³⁹ DECRETO 52/2007 de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, núm. 99 de 23 de mayo de 2007, págs.: 22-25.

resulta muy interesante ver cómo, nuevamente, se prefiere el término pluralismo antes que el de diversidad.

El Bloque 4 “Las sociedades democráticas del siglo XXI” prescinde de los temas relacionados con la política como servicio a la ciudadanía; la responsabilidad pública; el rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales; la identificación, el aprecio y el cuidado de los bienes comunes y servicios públicos; la compensación de desigualdades y la distribución de la renta. De igual modo los aspectos sobre la diversidad social y cultural y la convivencia de culturas distintas en una sociedad plural son cambiados por una reducida alusión al estudio de las sociedades democráticas como sociedades plurales y abiertas. Asimismo, el bloque incide en contenidos relativos a la Unión Europea, el Parlamento, las elecciones, la opinión pública, la protección de los menores de edad como consumidores en Castilla y León y la seguridad nacional por medio de la enseñanza de las funciones del ejército y de las fuerzas del orden público.

Por último, el Bloque 5 “Ciudadanía en un mundo global” ignora los contenidos que tienen que ver con un mundo desigual: riqueza y pobreza, la feminización de la pobreza, la falta de acceso a la educación como fuente de pobreza y el papel concreto que desempeñan las fuerzas armadas de España en misiones de paz. A su vez, mientras que el modelo estatal prefiere hablar sobre la globalización e interdependencia, el modelo autonómico se centra en presentar la globalización como motor de desarrollo, poniendo uno de los acentos en la labor que ejerce el comercio, en lugar de, como hace el estatal, en la tarea que desempeña la información. Además, el desarrollo curricular autonómico también prefiere hablar, simplificando los contenidos, de la importancia que supone Internet antes que de las relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político.

En Educación Ético-Cívica de 4º de la ESO es donde se observan la mayor cantidad de cambios y los más relevantes. Aunque se mantiene la estructura estatal, la redacción de los contenidos cambia significativamente. Por ejemplo, el Bloque 1 “Contenidos comunes” elimina toda alusión al reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos y a los aspectos sobre desigualdades. Igualmente se modifican algunos puntos, centrando la atención en la capacidad argumentativa a la hora de desarrollar diálogos y debates, en lugar de estimar, como hace el currículo estatal, las

diferentes posiciones y alternativas existentes que pueden darse. Cuando aborda el punto sobre el reconocimiento de las injusticias introduce la valoración de las violaciones de Derechos Humanos y de libertades, algo que no hace el estatal, y, del mismo modo, incluye la libertad, junto con la justicia, como objetivos de nuestra forma de vida.

En el Bloque 2 “Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional” se eliminan algunos aspectos sobre la inteligencia y las emociones y, aunque se mantienen ciertas referencias a las emociones, se concreta que deben darse en relación, sobre todo, a su control. La forma de tratar el tema de la violencia también es diferente, pues mientras que el currículo estatal indica, desde un enfoque más bien ético, que los contenidos deben abordar el rechazo de la violencia como solución a los conflictos interpersonales, el autonómico prefiere tratar la violencia como un mal moral. Cuando el currículo autonómico aborda las actitudes sociales para la convivencia reincide, nuevamente, en la dimensión moral, pues mientras que el currículo estatal incluye, junto con las actitudes sociales, contenidos sobre habilidades para fomentar la convivencia, el autonómico pone el acento en los criterios morales. De igual forma, se cambia la redacción y, por tanto, la intencionalidad, a la hora de desarrollar los contenidos sobre la dignidad humana, ya que mientras el currículo estatal vincula el respeto por la dignidad humana con los derechos fundamentales, aportando una perspectiva más cercana al positivismo jurídico, el currículo autonómico aborda la dignidad humana desde el respeto a cada ser humano, con independencia de cualquier condición o circunstancia personal o social, siguiendo un enfoque más iusnaturalista.

El Bloque 3 “Teorías éticas”, es totalmente diferente al desplegado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Para empezar, los contenidos relativos a los Derechos Humanos son omitidos en este bloque y recogidos en el Bloque 5. A continuación se puede apreciar como los aspectos sobre las diferencias sociales y culturales y el rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión son silenciados, comprobando cómo, al igual que en el bloque anterior, se incluyen y resaltan los contenidos vinculados con los valores y normas morales y con la fundamentación de la vida moral. También se incorporan aspectos relacionados con la heteronomía y la autonomía, la relación entre la ética, el derecho y la política, la ética como reflexión racional sobre la acción humana y, en el momento de hacer

referencia a las teorías éticas, se incide sobre las éticas de los fines y las éticas del deber.

En el Bloque 4 “Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales” se prescinde de los contenidos relacionados con la democracia y la participación ciudadana para enfocar, desde una perspectiva liberal, los aspectos relativos a la democracia, el gobierno de la mayoría y el respeto a los derechos individuales. Del mismo modo, cuando se desarrollan los puntos sobre las instituciones democráticas, en lugar de informar sobre su fundamento y funcionamiento, se prefiere tratar la separación de poderes, la presentación del parlamento como depositario de la soberanía nacional y abordar aspectos sobre el Gobierno democrático y su control, sobre el poder judicial y sobre el Tribunal Constitucional. Otro aspecto que se omite es la correspondencia entre derechos y deberes ciudadanos, sin embargo se incluyen nociones relativas a los valores superiores de la Constitución: la igualdad en dignidad y derechos y nociones vinculadas con las libertades básicas y el pluralismo político. También se incluyen contenidos sobre ética y política, el problema de los fines y los medios, la violencia legítima e ilegítima, el poder, la autoridad y su legitimación y el derecho y la justicia.

El Bloque 5, en lugar de titularse “Problemas sociales del mundo actual”, como lo denomina el Real Decreto estatal, se encabeza como “Derechos Humanos y retos del mundo actual”, incluyendo los contenidos sobre Derechos Humanos e inclinándose por la palabra retos, en lugar de la expresión problemas sociales. Es bastante curioso que, en el apartado dedicado a la contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas, se refieran a los valores contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución como un referente ético común pero, posteriormente, en el momento de desarrollar los contenidos de este bloque, prescindan de este punto. De esta misma manera se suprimen las referencias explícitas a los derechos cívicos y políticos y a los derechos económicos, sociales y culturales, aunque éstos quedarían recogiendo, y resumidos, con la alusión que se hace sobre el respeto a los derechos individuales. Lo que refleja una clara intención de obviar cualquier desarrollo o análisis crítico sobre los derechos colectivos. De igual forma, en lugar de abordar los factores que generan problemas y discriminaciones a distintos colectivos, se favorece el enfoque más general sobre las discriminaciones y violaciones de los Derechos Humanos en el

mundo actual. También es relevante que se opte por la fundamentación ética de los Derechos Humanos, en lugar de por la valoración ética. Seguidamente, cuando se abordan los contenidos sobre la globalización, se suprimen las referencias más críticas, relacionadas con los problemas del desarrollo, pero se abordan aspectos sobre la seguridad jurídica, la libertad y la economía de mercado como motores de desarrollo. Al hacer alusión a la ciudadanía global, otro punto que se omite es el vinculado con los movimientos comprometidos con la defensa de los Derechos Humanos, prefiriendo tratar las amenazas del nacionalismo excluyente y del fanatismo religioso. Por último, se incorporan contenidos sobre la democracia en el mundo contemporáneo, la extensión de la democracia y los totalitarismos del S. XIX: dictaduras fascistas, comunistas y fundamentalistas.

El Bloque 6 “La igualdad entre hombres y mujeres” es el único que se mantiene prácticamente igual que el diseñado por el Ministerio de Educación, sin modificaciones relevantes.

El estudio exhaustivo del Decreto 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, indica como más que eliminar o modificar contenidos, lo que se produce es una inclusión de ellos, como por ejemplo los relacionados con la dignidad, la moral y el hecho religioso⁴⁴⁰.

Así, en el tema 1 “Contenidos comunes” se aprecia cómo no sólo se tratan contenidos sobre la utilización de los medios de comunicación, sino que también se incorporan aspectos sobre la discriminación de su autoridad y validez.

En el tema 2 “El saber filosófico” se añade, al apartado sobre las preguntas y problemas fundamentales de la Filosofía, puntos sobre la realidad, el conocimiento y la acción. También se incluye la referencia a la relación lingüística y simbólica del sujeto con el mundo; contenido que el currículo estatal inserta en el tema 3.

El tema 3 “El ser humano: persona y sociedad” es el que, en relación con el estatal, presenta más cambios, eliminando las alusiones a la tensión entre naturaleza y cultura e incorporando contenidos sobre mente y cuerpo: la conciencia; la dimensión humana y la realidad personal: la dignidad; la cultura, la civilización y el multiculturalismo; y sobre el sentido de la existencia y el hecho religioso.

⁴⁴⁰ DECRETO 42/2008, de 5 de junio por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, núm. 111 de 11 de junio de 2008, págs.: 11313-11314.

El tema 4 “Filosofía Moral y Política” también introduce nociones vinculadas con las éticas formales y las éticas materiales; la justificación moral: los juicios y argumentos morales; y añade, junto a la felicidad y la justicia, el deber como punto a tratar a la hora de abordar las teorías éticas ante los retos de la sociedad actual.

El último tema “Democracia y ciudadanía” aumenta los contenidos con referencias a los modelos de democracias, el contrato social y el origen histórico del Estado Democrático y de Derecho.

Así pues, el análisis de estos Decretos que desarrollan el currículo del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en la Comunidad Autónoma de Castilla y León deja ver cómo se emplea un discurso que reproduce un enfoque claramente liberal-conservador. Este currículo autonómico resalta contenidos específicos sobre la comunidad autónoma y, también, otros vinculados con los derechos individuales, el liberalismo político y económico, la democracia liberal, las fuerzas del orden y, curiosamente, con aspectos relacionados con el control, la seguridad, la responsabilidad y la moral que, aunque no se especifica, se puede sobreentender es una moral de corte católico. En esta sintonía, también se evitan utilizar términos y desarrollar contenidos relacionados con la homofobia, el género, la feminización de la pobreza, la orientación afectivo-sexual o la xenofobia. Igualmente, y aunque son prácticamente sinónimos, se prefiere informar sobre el pluralismo en lugar de por la diversidad. Término, éste último, que sí que conlleva un matiz más integrador y de interacción. Lo mismo se aprecia cuando utilizan el término multicultural, en lugar de intercultural. Además, es muy significativo que se prefiriera utilizar el término violencia contra las mujeres, en lugar de violencia de género, pues aunque el Real Decreto del Ministerio de Educación también se refiere a la violencia contra las mujeres, en el desarrollo de los contenidos del bloque 6 de Educación Ético-Cívica, sí que incide en el rechazo a violencia de género cuando presenta la materia.

Ha de tenerse en cuenta que la gran mayoría de los contenidos que se omitieron en el desarrollo curricular de Castilla y León, sobre el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, son contenidos vinculados íntegramente con los Derechos Humanos, según sostienen diversos y múltiples informes y documentos

internacionales y nacionales⁴⁴¹. Por lo que se cae en una manipulación, intencionada e ideológica, del desarrollo de la materia.

Del mismo modo, en el preámbulo de los respectivos Decretos, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León tampoco introdujo referencias a que el desarrollo de este tipo de educación era una de las principales demandas de organismos internacionales como Naciones Unidas o el Consejo de Europa. A lo más que se acercó fue a mantener una leve referencia a la Recomendación (2002)12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa, para indicar que los objetivos y contenidos del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos partían de lo personal y del entorno más próximo para cumplir con dicha Recomendación. También informó, en el Decreto que establecía el currículo para Educación Primaria, sobre la insistencia que las Naciones Unidas, el Consejo de Europa y la Unión Europea había dedicado a fomentar una ciudadanía responsable, en una sociedad democrática, con la que lograr la cohesión social y la identidad europea común⁴⁴², pero no se puso el acento en la importancia que para ello, así como para cumplir con los principios de la Constitución de 1978 y del Estatuto de autonomía, suponía la educación cívico-democrática.

Igual de importante es indicar como, en estos Decretos presentados por la Consejería de Educación, se insiste en que a la hora de desarrollar esta educación ha de evitarse caer en el relativismo o, incluso, en el nihilismo y en el adoctrinamiento⁴⁴³. Además, el Decreto que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria recalca que “la materia de Educación para la Ciudadanía se ha concebido respetando escrupulosamente los ámbitos de la moral individual”⁴⁴⁴. Lo que a la vez evidencia una crítica a la forma estatal de desarrollar el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Sin embargo, y a pesar de modificar notablemente el desarrollo curricular de Educación para la Ciudadanía, en comparación con el diseño estatal, el currículo de Castilla y León fue objeto de algunas críticas por parte de este movimiento opositor.

⁴⁴¹ Véase apartado “2.1. Organización de Naciones Unidas y UNESCO: Demandas de una Educación en Derechos Humanos” del presente trabajo. También puede consultarse AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Educación en Derechos Humanos en España*.

⁴⁴² DECRETO 40/2007 de 3 de mayo, *BOCYL*, núm. 89 de 9 de mayo de 2007, pág.: 9873.

⁴⁴³ *Ibid*, pág.: 9873 y Decreto 52/2007 de 17 de mayo, *BOCYL*, núm. 99 de 23 de mayo de 2007, pág.: 23.

⁴⁴⁴ DECRETO 52/2007 de 17 de mayo, *BOCYL*, núm. 99 de 23 de mayo de 2007, pág.: 2.

Por ejemplo, se reprochaba que no se subsanara la falta de referencias al papel educador de la familia o los profesores y que, aún suavizándolo, se mantuvieran las alusiones relativas al positivismo jurídico⁴⁴⁵.

Ahora bien, como se ha podido comprobar, con esta modificación de los contenidos se defendía el discurso del movimiento contrario a esta educación y se intentaba responder a sus exigencias, así como a la hoja de ruta marcada, por los Consejero de Educación Populares, en la reunión celebrada en diciembre de 2006. Sin embargo, también es cierto que la Junta no quería provocar un enfrentamiento directo con el Gobierno central, buscando encontrar una solución intermedia que contentara a todas las partes implicadas. Así pues, la Junta de Castilla y León se comprometió con el Ministerio de Educación y Ciencia, entonces presidido por Mercedes Cabrera, a que antes del 30 de noviembre de 2008 se realizarían 85 actuaciones formativas relacionadas con “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”. Estas iniciativas estaban destinadas a la formación de 1530 encargados de impartir la materia, dedicando un total de 2550 horas a ello⁴⁴⁶. Con tal fin se celebraron diversas actividades, como por ejemplo, el curso “Educación para la ciudadanía en Castilla y León. Curso 2008 - 2009”, en Palencia, del 25 al 27 de septiembre de 2008. Además, es importante resaltar que la Junta se negó a autorizar, por sí misma, la objeción y a oponerse, por tanto, formalmente a las directrices del Gobierno Central, alegando que este asunto tenía que resolverse en los tribunales.

4. 4. 4. Desarrollo en Madrid

La Comunidad Autónoma de Madrid ha estado presidida por miembros del Partido Popular durante más de 20 años. Desde junio de 2015 este cargo lo ocupa Cristina Cifuentes, sucediendo a Ignacio González⁴⁴⁷, quien también fue

⁴⁴⁵ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *Educación para la Ciudadanía en las comunidades autónomas*, págs.: 54 y 55.

⁴⁴⁶ Convenio de Colaboración entre el ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad de Castilla y León para el Plan de Apoyo a la Implantación de la LOE, *BOE* núm. 55, de 4 de marzo de 2008, pág.: 13181-13182.

⁴⁴⁷ Político español del Partido Popular (1960). Tras su formación en derecho ha ocupado diversos puestos dentro de la administración pública. Su trayectoria política ha estado muy ligada a la figura de Esperanza Aguirre, siendo considerado su delfín. Ignacio González comenzó como Subsecretario del Ministerio de Cultura, Educación y Deporte durante el mandato de Aguirre (1996-1999). Posteriormente, entre 1999-2002, fue Secretario de Estado para la Administración Pública y Delegado del Gobierno para la Extranjería y la Inmigración, de 2002 a 2003. Con Esperanza Aguirre como Presidenta de la Comunidad de Madrid, Ignacio González es nombrado Vicepresidente Primero y

Vicepresidente y portavoz del Gobierno de la Comunidad de Madrid durante la presidencia de Esperanza Aguirre⁴⁴⁸ (2003-2012). Todos ellos se han opuesto al desarrollo de Educación para la Ciudadanía, favoreciendo el diseño de mecanismos con los que poder sustituirla y/o convalidarla y llegando a fomentar, incluso, la insumisión a ella⁴⁴⁹.

Por su parte la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, liderada, de 2007 a 2015, por Lucía Figar de Lacalle,⁴⁵⁰ y, de 2003 a 2007, por Luis Peral Guerra⁴⁵¹, retrasó todo lo que pudo, al igual que ocurrió en la Comunidad de Castilla

Portavoz del Gobierno de la Comunidad de Madrid (2003-2012) y, en 2009, también asumió la Consejería de Cultura y deporte de la Comunidad. Estos cargos los compaginó con la presidencia del Canal de Isabel II y la Vicepresidencia del Comité Ejecutivo de la Institución Ferial de Madrid (IFEMA). En 2011 fue nombrado Secretario General del Partido Popular de la Comunidad de Madrid, tras la propuesta de Esperanza Aguirre, y, en 2012, tras la dimisión de Aguirre, fue elegido Presidente de la Comunidad de Madrid. Durante los últimos años se ha visto envuelto en diversos escándalos de fraude y corrupción.

⁴⁴⁸ Política española (1952). Aguirre es Condesa de Bornos y Grande de España. Sus lazos familiares la ligan al mundo de la política, de la cultura y de las artes. Ella se define simplemente como liberal. Sus opositores la encuadran dentro de las tendencias más conservadoras del Partido Popular. En 1976 accedió al cuerpo de Técnicos de Información y Turismo y, entre 1979 y 1982 ocupó diversos cargos administrativos en el Ministerio de Cultura. Perteneció desde muy joven al Club Liberal de Madrid e ingresó en el Partido Unión Liberal en 1983, pasando a ser concejala del Ayuntamiento de Madrid hasta 1986. En 1987 ingresó en Alianza Popular y volvió a la concejalía de Madrid. En 1996 pasó a ser Senadora, llegando a ser la primera mujer en ser Presidenta del Senado, entre 1999 y 2002. Con el primer Gobierno Aznar también fue designada Ministra de Educación y Cultura, hasta 1999, reformando la Enseñanza Secundaria Obligatoria, los estudios universitarios y potenciando las Humanidades. Entre 2003 y 2012 fue Presidenta de la Comunidad de Madrid, retirándose del cargo por asuntos personales. Desde 2004 y hasta 2015 es Presidenta del Partido Popular de la Comunidad de Madrid.

⁴⁴⁹ Véase, por ejemplo, J. A. AUNIÓN, “La promesa de Aguirre de Educación para la Ciudadanía es <<ilegal>>, afirma el Gobierno”, *El País*, 15 de mayo de 2007, pág.: 48; “Aguirre dice que en Madrid se impartirá <<lo mínimo>> posible”, *El País*, 4 de septiembre de 2007, pág.: 35

⁴⁵⁰ Economista y política (1975) Desde su juventud estuvo afiliada al Partido Popular, iniciando su carrera política en 1998, cuando fue designada asesora en el Departamento de Asuntos Institucionales del Gabinete de José María Aznar. Tras diversos cargos dentro del Partido, como asesora y directora de diversos gabinetes, en 2003 se hizo con la Secretaría General de Asuntos Sociales del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, siendo la persona más joven, hasta ese momento, en ocupar un cargo de ese nivel. En 2004 Esperanza Aguirre la incorporó a su gabinete, valorándola como una de las personas de su confianza, y, en 2005, asumió la recién creada Consejería de Inmigración de la Comunidad de Madrid. Su carrera política continuó en ascenso, siendo elegida en 2007 Diputada de la Asamblea de Madrid por Madrid y Consejera de Educación. En 2011 dirigió la Consejería unificada de Educación y Empleo de la Comunidad y en 2012 la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Comunidad de Madrid. Era considerada una fuerte candidata a la presidencia de la Comunidad de Madrid, de cara a las elecciones autonómicas de 2015, pero los escándalos de corrupción le hicieron dimitir de la actividad política en junio de 2015.

⁴⁵¹ Político español (1959) Entre 1979 y 1987 fue Concejal del Ayuntamiento de Madrid, cargo que compaginó con el de Jefe del Gabinete Técnico en el Ministerio de Transportes, Turismo y

y León y el resto de comunidades autónomas gestionadas por los populares, su puesta en funcionamiento. De esta manera, fue durante el curso académico 2008-2009 que el área de Educación para la Ciudadanía se desarrolló en 2º y 4º de la ESO, mientras que su aplicación en 1º de Bachillerato y en 5º de Educación Primaria no se produjo hasta el curso 2009-2010.

En el número de horas de impartición se diseñó para cumplir con el mínimo acordado por el Ministerio de Educación y Ciencia, evitando que abarcara más tiempo del obligatorio. Así, el número de horas semanales destinadas para Primaria fue de 1,5, lo que suponía un total de 52,5 horas para todo el curso. En Secundaria se fijaron dos horas semanales: una hora en 2º de la ESO y una hora en 4º de la ESO, sumando un total de 70 horas. En Bachillerato se dedicaron 3 horas semanales que equivalían a 105 horas para todo el curso.

Los contenidos fueron concretados por medio de los Decretos 22/2007 de 10 de mayo, 23/2007 de 10 de mayo y 67/ 2008 de 19 de junio del Consejo de Gobierno por el que se establecen, para la Comunidad de Madrid, los currículos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Su estudio refleja, clarísimamente, que la estructura, presentación y desarrollo que la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid hace del currículo del área de Educación para la Ciudadanía es prácticamente idéntico al que hace Castilla y León⁴⁵². Ello responde a la estrategia seguida del Partido Popular que elaboró su propio programa para el área de Educación para la Ciudadanía, fundamentalmente para Primaria y Secundaria⁴⁵³.

Comunicaciones, de 1980 a 1981, bajo el gobierno de UCD. Más adelante, entre 1995 y 2001, fue Viceconsejero de Obras Públicas, Urbanismo y Transporte de la Comunidad de Madrid, con Alberto Ruiz-Gallardo como Presidente de la Comunidad. A continuación asumió la Consejería de Trabajo, de 2001 a 2003, y la Consejería de Educación de 2003 hasta 2007. A partir de ese momento se incorpora como Senador por la Comunidad de Madrid, cargo que ocupa actualmente junto con el de Portavoz de Educación del Grupo Popular y el de Diputado de la Asamblea de Madrid.

⁴⁵² DECRETO 22/2007, de 10 de mayo del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria, *BOCAM* núm. 126, de 29 de mayo de 2007, págs.: 24-26 y DECRETO 23/2007, de 10 de mayo del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, *BOCAM* núm. 126, de 29 de mayo de 2007, págs.: 76-79 y DECRETO 67/2008, de 19 de junio del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato, *BOCAM* núm. 152 de 27 de junio de 2008, págs.: 14-15.

⁴⁵³ Carmen REMÍREZ DE GANUZA, "El PP redacta su propio programa de Educación para la Ciudadanía", *El Mundo*, 8 de diciembre de 2006, pág.: 15

Por tanto, tras examinar los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos para Primaria se aprecia que éstos no cambian en nada si se comparan con los que desarrolla la Comunidad de Castilla y León.

En Secundaria ya sí que encontramos algunas leves modificaciones. Aunque a nivel general el programa que presenta la Comunidad de Madrid es el mismo que el desarrollado en Castilla y León, en el Bloque 5 “La ciudadanía en un mundo global”, de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, se introduce una aclaración de contenidos al incorporar el terrorismo, los estados fallidos, el fanatismo religioso y el nacionalismo excluyente como puntos a tratar al abordar los conflictos en el mundo actual. Otra modificación es la no alusión a aspectos específicos relacionados con la propia comunidad autónoma, como sí hace la Junta de Castilla y León. En Educación Ético-Cívica no hay ningún tipo de cambio con relación al desarrollo curricular que hace Castilla y León, siendo idénticos.

En Filosofía y Ciudadanía de 1º de Bachillerato se observa que se prefiere seguir el modelo de contenidos estatal, ya que se reproduce prácticamente el mismo diseño. La única novedad es que se introduce un nuevo bloque “Conocimiento y realidad” que la Consejería de Educación de Madrid introduce como Bloque 3 y que está relacionado con aspectos sobre lógica y argumentación. Además, se incluye en este nuevo Bloque el punto sobre la relación lingüística y simbólica con el mundo, que el Ministerio de Educación y Ciencia sitúa en el Bloque 3 “El ser humano: persona y sociedad” y que la Junta de Castilla y León coloca en el Bloque 2 “El saber filosófico”. Otro cambio que se observa es la incorporación, en el Bloque 4 “El ser humano”, de un tema sobre el ser humano a la luz de la Psicología que no se incluye ni en el desarrollo curricular estatal, ni en el que hace la Junta de Castilla y León. Por último, es muy significativo observar cómo la Consejería de Educación de Madrid intenta desligar toda relación entre Educación para la Ciudadanía y Filosofía y Ciudadanía, ya que no presenta esta materia como la culminación del desarrollo de los contenidos de esta área, como sí hace el modelo estatal, si no que prefiere eludir cualquier referencia a ella.

Por todo ello se puede afirmar, como hace el profesor de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación, Elías

Ramírez Aísa⁴⁵⁴, que el currículo elaborado por la Comunidad de Madrid para el área de Educación para la Ciudadanía seguía el modelo del liberalismo afirmativo, con toques neoconservadores⁴⁵⁵ y, me atrevería a añadir, que también seguía un cierto enfoque iusnaturalista católico. Al igual que hacía la Comunidad de Castilla y León y el resto de comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular tras las elecciones autonómicas de 2007.

Resulta evidente como se evitan los puntos más cercanos al modelo del republicanismo cívico-laico de corte positivista, que sería el recogido por el modelo estatal, suprimiendo determinadas palabras, expresiones y contenidos, como por ejemplo las relativos a: virtudes; reconocimiento y defensa de la pluralidad cultural y política; feminización de la pobreza; conocimiento, responsabilidad, valoración y promoción por lo público o valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas. De igual forma, se aprecia cómo se intentan soslayar todas las referencias a la afectividad, a los aspectos emocionales, a la orientación afectivo-sexual, al género o a la homofobia. Y se da un tratamiento bastante reducido de los contenidos relacionados con la igualdad de sexos y los estereotipos sexistas. En su lugar se prefieren ensalzar aspectos vinculados con la libertad negativa, los derechos y libertades individuales, la responsabilidad, la voluntad, el control, la democracia liberal, el liberalismo económico y el hecho religioso.

Además, como sucedía en el diseño curricular castellanoleonés, la Consejería de Educación de Madrid tampoco mencionó que esta educación cívico-democrática era una de las principales demandas de organismos internacionales como Naciones Unidas o el Consejo de Europa. De igual modo, el diseño curricular madrileño sólo citó la Recomendación (2002)12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa e

⁴⁵⁴ Es profesor asociado del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación y miembro del equipo de investigación Manes (UNED). Además es Catedrático de Instituto y ex director de un Centro de Formación de Profesores. Actualmente pertenece al Cuerpo de Inspectores de Educación de la comunidad autónoma de Madrid. Sus áreas de investigación están centradas en el currículo, la formación profesional, la política educativa y la ciudadanía e identidad política a través de los manuales escolares.

⁴⁵⁵ Elías RAMÍREZ AÍSA, "Educación para la Ciudadanía: Liberalismo y republicanismo en el currículo escolar. El caso de la Comunidad de Madrid", <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/0000e2c6/quirahlccotujalsqtrntedstkqqwadb/ELIASRAMIREZ_AISAeducaci%C3%B3nparalaciudadan%C3%ADaLiberalismoyrepublicanismoenelcurr%C3%ADculoescolar.pdf> [consultado: 27 mayo 2013]

informó sobre la importancia que para las Naciones Unidas, el Consejo de Europa y la Unión Europea suponía fomentar una ciudadanía responsable, en una sociedad democrática, con la que lograr la cohesión social y la identidad europea común⁴⁵⁶.

Es de destacar que el currículo madrileño incidió, algo más que el de Castilla y León, en recalcar que se había intentado evitar la implantación de una moral estatal⁴⁵⁷, indicando que se habían respetando escrupulosamente todos los ámbitos de la moral individual.

El currículo autonómico madrileño, al igual que el castellanoleonés, mantuvo la crítica al modelo de Educación para la Ciudadanía desarrollado por el Ministerio de Educación, aconsejando se evitara caer en el relativismo y/o nihilismo y en el adoctrinamiento⁴⁵⁸.

Ahora bien, a pesar de estas aclaraciones y modificaciones introducidas en el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, el movimiento neoconservador católico, al igual que ocurría en el caso de Castilla y León, entendió que el currículo madrileño seguía manteniendo ciertas referencias y contenidos relativos al positivismo jurídico y pocas referencias al papel educador de la familia y/o los profesores⁴⁵⁹.

En cuanto a los cursos y/o seminarios destinados a mejorar la formación del profesorado en aspectos sobre Educación para la Ciudadanía, la Comunidad de Madrid dedicó una atención escasa y bastante orientada ideológicamente. De hecho, es relevante incidir en cómo la Comunidad de Madrid llegó a paralizar, en marzo de 2008, un seminario de formación sobre Educación para la Ciudadanía del Centro de Apoyo al profesorado de San Lorenzo de El Escorial, lo que fue considerado por algunos sectores como un “boicot” más de la Consejería de Educación para dificultar el desarrollo de esta educación, mientras que la Consejería de Educación se justificó argumentando que la intención era planificar y realizar este tipo de formación de

⁴⁵⁶ DECRETO 22/2007, de 10 de mayo del Consejo de Gobierno, *BOCAM* núm. 126, de 29 de mayo de 2007, pág.: 24.

⁴⁵⁷ DECRETO 23/2007, de 10 de mayo del Consejo de Gobierno, *BOCAM* núm. 126, de 29 de mayo de 2007, pág.: 48

⁴⁵⁸ DECRETO 22/2007, de 10 de mayo del Consejo de Gobierno, *BOCAM* núm. 126, de 29 de mayo de 2007, pág.: 24 y Decreto 23/2007, de 10 de mayo del Consejo de Gobierno, *BOCAM* núm. 126, de 29 de mayo de 2007, pág.: 76.

⁴⁵⁹ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *Educación para la Ciudadanía en las comunidades autónomas*, págs.: 70 y 71.

forma conjunta en el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”⁴⁶⁰. Algo que se llevó a cabo en mayo de 2008, cuando la Comunidad de Madrid impartió el primer seminario de formación sobre Educación para la Ciudadanía, en dicho centro. Sin embargo, la manera de impartir este seminario fue duramente cuestionada y criticada por diversos representantes del ámbito educativo que observaron como medio centenar de profesores fueron formados contra Educación para la Ciudadanía, siendo recurrentes las referencias a la objeción de conciencia y al carácter adoctrinador de esta educación y escasos, sino nulos, los consejos y estrategias para impartirla⁴⁶¹. No fue hasta diciembre de 2008 que la Comunidad de Madrid se comprometió, oficialmente, aunque de forma poco detallada, a llevar a cabo acciones de formación dirigidas a los profesionales docentes encargados de impartir Educación para la Ciudadanía durante el curso 2008-2009⁴⁶².

Por último, es interesante ver cómo Madrid, al igual que Murcia, pero a diferencia de Castilla y León, reconoció el derecho a la objeción de conciencia. Así, aún cediendo a parte de las exigencias del movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y modificando los contenidos curriculares de esta área educativa para eliminar los aspectos considerados adoctrinadores y contrarios a las creencias ideológico-religiosas católicas de determinados padres y madres discrepantes con esta educación, la Presidenta de la Comunidad de Madrid consideró necesario apoyar la objeción y la insumisión a esta educación⁴⁶³. Además permitió que los alumnos que se declarasen objetores quedaran exentos de cursar esta educación hasta que el Tribunal Supremo se pronunciara al respecto⁴⁶⁴. De esto se desprende que para la Comunidad de Madrid los cambios en los contenidos no eran suficientes y la solución era la eliminación completa de esta educación. Algo que a la

⁴⁶⁰ Pilar ÁLVAREZ, “La Comunidad anula un curso para formar profesores de Educación para la Ciudadanía”, *elpais.com*, 28 de marzo de 2008 <http://elpais.com/diario/2008/03/28/madrid/1206707061_850215.html> [consultado: 6 abril 2013]

⁴⁶¹ María R. SAHUQUILLO, “Madrid instruye a sus profesores contra Educación para la Ciudadanía. Un curso retrata una asignatura <<inventada>> que <<lesiona derechos y libertades>>”, *El País*, 21 de mayo de 2008, pág.: 40

⁴⁶² Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y la Comunidad de Madrid, para el plan de apoyo a la implantación de la LOE, año 2008. *BOE* núm. 80, de 2 de abril de 2009, Sec. III, pág.: 31650.

⁴⁶³ Véase, por ejemplo, Elena G. SEVILLANO y J. A. AUNIÓN, “Aguirre llama a incumplir la ley educativa”, *elpais.com*, 7 de marzo de 2008 <http://elpais.com/diario/2008/03/07/sociedad/1204844403_850215.html> [consultado: 26 marzo 2012]

⁴⁶⁴ *Íbid.*

vez resulta interesante, a la par que contradictorio, si se valora que fue el propio Partido Popular el que insistió en 2004, al producirse el cambio de Gobierno, en la necesidad de aplicar esta educación. Lo que evidencia una cierta manipulación que responde a intereses y estrategias político-ideológicas para conseguir, a la vez que reforzar, su influencia.

El caso es que tras las sentencias del Tribunal Supremo, emitidas el 11 de febrero de 2009, negándose a reconocer el derecho de objeción de conciencia a Educación para la Ciudadanía, la Comunidad de Madrid mandó, el 3 de marzo de 2009, una carta los institutos para que los cerca de 2000 alumnos insumisos volvieran a clase, dejando en manos de los centros la decisión de cómo actuar si los padres querían continuar con la objeción a pesar del fallo del Supremo⁴⁶⁵. Esto despertó un intenso debate sobre qué debían hacer los centros escolares con aquellos alumnos que siguieran sin asistir a clase de Educación para la Ciudadanía, ¿suspenderlos, suspenderlos pero que pudieran pasar de curso si no les quedan más de tres asignaturas, negarles el correspondiente título académico al tratarse de un abandono escolar? Las respuestas de los centros escolares fueron diversas, por ejemplo uno de los Institutos madrileños optó por suspender a una alumna que objetó durante el curso 2008-2009. Sin embargo, esta decisión fue cuestionada por los padres y llevada a los tribunales. De manera tal que el Juzgado de lo Contencioso-administrativo número 3 de Madrid, el 14 de enero de 2011, se pronunció al respecto anulando tal suspenso y, por tanto, la resolución de la Dirección del Área Territorial de Madrid-Capital de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid que había ratificado la calificación impuesta por el centro. Ante tal resolución judicial, la Comunidad de Madrid decidió no recurrir y respaldar la sentencia⁴⁶⁶.

⁴⁶⁵ Pilar ÁLVAREZ, “La Comunidad veta la objeción a Ciudadanía tras haberla alentado”, *El País. Madrid*, 4 de marzo de 2009, pág.: 1

⁴⁶⁶ Alfonso MATEOS, “Un juez condena a reconocer el aprobado en EpC de una objetora”, *El Mundo*, 28 de enero de 2011, pág.: 15. Véase también, JUZGADO DE LO CONTENCIOSO-ADMINISTRATIVO NÚMERO 3 DE MADRID, Sentencia núm. 2/2011 de 14 de enero de 2011 <http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/2011/01/Sentencia_Madrid_Enero_2011.pdf> [consultado: 26 enero 2014]

5. MOVILIZACIÓN CONTRA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS (2004-2015): LA SINGULARIDAD DEL CASO ESPAÑOL.

“En España, la Iglesia está metida en las negociaciones de la educación. En cualquier otro país sería impensable”¹

“Tu verdad aumentará en la medida que sepas escuchar la verdad de los otros”

Martin Luther King

5.1. Introducción

Como se ha venido analizando, el impacto de la aplicación de los principios democráticos y en Derechos Humanos, el apogeo del proceso secularizador y las últimas legislaciones socialistas despertaron la intranquilidad y la inseguridad del sector neoconservador católico de la sociedad española. Este sector había sabido adaptarse a los diferentes contextos histórico-políticos y veía que debía volver a redefinirse en un nuevo escenario, algo más favorable al proceso laicista y secularizador, donde tanto la institución católica como su mensaje perdían relevancia e influencia sociocultural y política.

Por ello, ante la amenaza de una educación cívico-democrática de carácter laico, los sectores más neoconservadores católicos de la sociedad española se reactivaron y movilizaron para paralizar una educación que les quitaba poder de actuación en el ámbito educativo y que contribuía a desarrollar unos determinados marcos culturales e ideológicos que influían en la configuración de la cultura política y en la identidad cívico-democrática.

Ha de tenerse en cuenta que la movilización producida en España contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos fue un caso anómalo en comparación con otros países donde, hasta el momento, no se ha producido este tipo de rechazo por medio de una estrategia de movilización conflictiva contra este tipo de

¹ Julián Casanova, citado en Susana PÉREZ DE PABLOS, “La educación, el campo de tiro político”, *elpais.com*, 2 de octubre de 2008
<http://elpais.com/diario/2008/10/02/sociedad/1222898401_850215.html> [consultado: 27 abril 2012]

educación². Rechazo que no debe olvidarse está vinculado a un problema enquistado en la historia contemporánea española relacionado con qué tipo de modelo democrático y de ciudadanía queremos desarrollar en un país donde las simientes de la identidad nacional católica están bastante bien arraigadas.

Como indica Susana Aguilar Fernández, las razones que pueden explicar esta estrategia de confrontación de la Iglesia católica española, “junto con grupos católicos conservadores y, en menor medida, partidos políticos afines”³, están relacionadas, “a diferencia de otras instituciones eclesiásticas en Europa en situaciones parecidas”⁴, con

Su posición “monopolista” en una sociedad que se define mayoritariamente como católica (argumento sociológico), la inextricable imbricación entre catolicismo e identidad nacional (argumento histórico), y su privilegiada relación con el Estado, que deriva de los Acuerdos de 1979 y del aconfesionalismo constitucional (argumento institucional)⁵

Por tanto, la pretensión de este apartado es totalmente novedosa, estando destinada a examinar la ideología discursiva trazada por los detractores a esta educación y el proceso de movilización surgido en base a ella.

5.2. El movimiento católico en la sociedad española actual.

Como ya se adelantó, desde el mismo momento en que el Partido Socialista Obrero Español de José Luis Rodríguez Zapatero ganó las Elecciones Generales de marzo de 2004 y comenzó a desarrollar las iniciativas de su programa electoral, como por ejemplo la intención de retirar la LOCE y crear una nueva Ley educativa, los sectores neoconservadores católicos de la sociedad española, bajo la directriz trazada por la jerarquía de la Iglesia católica y reproduciendo sus marcos culturales, activaron un proceso discursivo de ataque directo y de movilización contra el nuevo Gobierno y sus políticas. Como afirma Díaz-Salazar, se puede verificar que

² “En otros países europeos, como Bélgica, la IC, aunque se ha opuesto a reformas políticas similares a las aprobadas en España, no ha elegido la estrategia de la movilización conflictiva: sus aliados políticos (los cristiano-demócratas) han votado contra estos proyectos legislativos en el Parlamento, pero tanto el partido, como la propia Iglesia, se han abstenido de activar políticamente a sus bases sociales” S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “El activismo político de la Iglesia católica”, pág.: 1144.

³ S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “La jerarquía católica española en perspectiva comparada”, pág. : 309.

⁴ *Íbid*

⁵ *Íbid*

Desde la llegada del PSOE al Gobierno en marzo de 2004, los dirigentes de la institución católica están defendiendo, desde su convicción de ser cooperadores de la Verdad objetiva en línea con el pensamiento del papa Benedicto XVI, su rol de garantes de la moral nacional, y desde esta identidad han criticado determinadas leyes del Gobierno y han movilizado a sectores de sus bases contra ellas. Esta vuelta de algunos grupos católicos a las movilizaciones callejeras tiene bastantes semejanzas de fondo con las protagonizadas en los años que transcurren entre 1899 y 1923 (De la Cueva: 1999, 2000), con la articulación del primer movimiento católico (Montero: 1993) y con el primer proyecto de creación de la unión política de los católicos (Ruiz Sánchez: 2005)⁶

Este resurgir del movimiento católico⁷ al primer plano del activismo político y social puede apreciarse claramente mediante el estudio de la movilización que se llevó a cabo contra el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Dicha movilización consideró que esta educación era una amenaza secularizadora y una intromisión del Estado en el monopolio de la educación moral y en valores que, al mantener ciertas concesiones educativas, ostenta la institución católica. Por tanto, es lógico que la jerarquía católica y sus asociaciones católicas más afines reforzasen sus señas de identidad nacionalcatólica y, en base a los privilegios que disfrutaban y a su vinculación con el Partido Popular, aprovecharan las oportunidades jurídicas y políticas existentes para crear, coordinar y extender su acción colectiva, llamando a la objeción de conciencia y a la desobediencia civil a esta educación.

⁶ Rafael DÍAZ- SALAZAR, *El factor católico*, págs.: 287-288.

⁷ El movimiento católico ha sido estudiado por prestigiosos especialistas. Véase, por ejemplo: J. DE LA CUEVA MERINO, “Cultura y movilización”, en M. SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española*, págs.: 169-192; Julio DE LA CUEVA MERINO, “Católicos en la calle. La movilización de los católicos españoles, 1899-1923”, *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 3, (2000), págs.: 55-80; Feliciano MONTERO GARCÍA, “Los modelos educativos juveniles del movimiento católico en España (1868-1968)”, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 22-23, (2003-2004), págs. 33-51; Julio DE LA CUEVA MERINO, “Clericalismo y movilización católica durante la Restauración”, en Ángel Luis LÓPEZ VILLAVARDE, Alfonso BOTTI y Julio DE LA CUEVA MERINO (coords.), *Clericalismo y asociacionismo católico en España, de la Restauración a la Transición: un siglo entre el palio y el consiliario*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2005, págs.: 27-50; Feliciano MONTERO GARCÍA, “El movimiento católico en la articulación de las relaciones Iglesia-Estado en la España contemporánea”, en PILAR DÍAZ SÁNCHEZ, Pedro Antonio MARTÍNEZ LILLO y Álvaro SOTO CARMONA (coords.), *El Poder de la Historia: Huellas y legado de Javier Donézar Díez de Ulzurrun, Vol. II*, Madrid : Universidad Autónoma de Madrid, 2014, págs.: 329-342; etc.

La movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, aparte de estar muy bien dirigida y organizada, contó con un gran respaldo de los católicos de base más comprometidos con sus creencias neoconservadoras y neotradicionalistas católicas, siendo uno de los mayores éxitos del movimiento católico durante este periodo objeto de estudio, pues, como ya se indicó⁸, “el movimiento católico es un proyecto de la Iglesia, impulsado y dirigido por la Jerarquía, el Papa y cada Obispo en su diócesis, pero que necesita basarse en el protagonismo creciente de los laicos”⁹.

Ahora bien, las primeras líneas de acción discursiva del movimiento católico, todavía con un matiz bastante general contra el Gobierno de Zapatero y su propuesta político-educativa, pueden apreciarse en el seno de la Conferencia Episcopal Española. Así, ante las declaraciones y medidas emprendidas, en abril de 2004 por el Gobierno socialista, encaminadas a suspender la LOCE y retrasar dos años la aplicación de algunos de sus puntos, dando tiempo a elaborar una nueva Ley educativa, la Iglesia católica español vio alejarse parte de sus exigencias educativas que habían sido incorporadas en dicha Ley¹⁰. Por esta razón, en un intento de presionar al Gobierno de Zapatero y mantener sus pretensiones educativas, jugaron con la siempre recurrente carta del victimismo y la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis presidida por el Arzobispo de Toledo, Antonio Cañizares, envió una carta, titulada “Solicitar la clase de Religión en los colegios”, a los padres de casi ocho millones de alumnos que durante el curso 2003-2004 habían decidido que sus hijos recibiesen la asignatura de Religión en los diferentes colegios e institutos. La mencionada carta también se ordenó que fuera leída en las diferentes eucaristías que se celebraran el domingo, 25 de abril de 2004¹¹.

La misiva declaraba lo siguiente:

⁸ Véase apartado “3.1. La cuestión religiosa en España” del presente trabajo.

⁹ Feliciano MONTERO GARCÍA, “El movimiento católico en la España del siglo XX. Entre el integrismo y el posibilismo” en M^a. Dolores DE LA CALLE VELASCO Y Manuel REDERO SAN ROMÁN (eds.), *Movimientos sociales en la España del Siglo XX*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2008, pág.: 174.

¹⁰ Véase apartado “4.2.18. Gobierno del Partido Popular de José María Aznar (1996-2004): Educación cívico-democrática diluida, a pesar de las responsabilidades internacionales asumidas” del presente trabajo

¹¹ Jesús BASTANTE, “La Iglesia manda una carta a 8 millones de padre de alumnos para que sigan en clase de religión”, *abc.es*, 21 de abril de 2004 < http://www.abc.es/hemeroteca/historico-21-04-2004/abc/Home/la-iglesia-envia-una-carta-a-8-millones-de-padres-de-alumnos-para-que-sigan-en-clase-de-religion_9621077340914.html > [consultado: 9 junio 2012]

Este año se han dicho muchas cosas inexactas y confusas sobre la clase de Religión. No os dejéis confundir. Todo sigue básicamente igual para vosotros. Podéis -y bien sabéis que debéis- inscribir a vuestros hijos en la clase de Religión o, en su caso, procurar que ellos mismos se inscriban. Que nadie os estorbe. Es vuestro derecho propio y constitucional. El Estado tiene la obligación de facilitaros el ejercicio real de este derecho fundamental, que a vosotros os asiste y a nadie perjudica¹².

Igualmente, esta supresión de la LOCE y las incipientes propuestas educativas socialistas llevaron a organizaciones y asociaciones neoconservadoras católicas, como la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), el Foro Español de la Familia o HazteOir, entre otras, a activar sus repertorios de acción y a utilizar un lenguaje más claro que el de la Conferencia Episcopal para hacer frente a lo que consideraban era un acoso laicista. Por ejemplo, a principios de junio de 2004, se puso en marcha una campaña de recogidas de firmas para que la asignatura de Religión y su alternativa fueran evaluables y computables. Dicha iniciativa consiguió acumular un total de 3.014.874 firmas en todo el territorio nacional¹³, partiendo del supuesto de que la situación en la que quedaba la asignatura de Religión, al paralizar la LOCE, equivalía a una “imposición antidemocrática” del Gobierno socialista que no respetaba el derecho de los padres a que sus hijos se educaran conforme a las convicciones religiosas que ellos estimaban oportunas¹⁴.

Todo ello evidencia cómo una de las tesis de fondo que más adelante se reorientará para criticar la aplicación, concreta, de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos ya comenzó a tejerse durante estos primeros meses del Gobierno socialista por parte del movimiento católico.

En esta misma línea, el Papa Juan Pablo II también criticó, en su encuentro con el recién elegido Presidente Rodríguez Zapatero, a finales de junio de 2004, la línea

¹² COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, “Los obispos de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis invitan a los padres y alumnos a solicitar la clase de religión en el colegio”, *conferenciaepiscopal.es*, 20 de abril de 2004

<<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/actividades-noticias-ensenanza/1983-los-obispos-de-la-comision-episcopal-de-ensenanza-y-catequesis-invitan-a-los-padres-y-alumnos-a-solicitar-la-clase-de-religion-en-el-colegio.html>> [consultado: 16 junio 2013]

¹³ M. G. “CONCAPA recoge tres millones de firmas a favor de que la asignatura de Religión sea evaluable y computable”, *Comunidad Escolar*, núm. 758, 26 de enero de 2005 < <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/758/infobrev.html#N3>> [Consultado: 17 junio 2013]

¹⁴ EFE, “CONCAPA recogerá firmas para <<recuperar>> la religión”, *eldia.es*, 3 de junio de 2004 <<http://eldia.es/cultura/2004-06-03/10-Concapa-recogera-firmas-recuperar-Religion.htm>> [Consultado: 17 junio 2013]

política del Ejecutivo socialista. Juan Pablo II, aún expresando su deseo de mantener un buen clima de relaciones entre la Iglesia católica y el Gobierno español, no ocultó su desacuerdo con el viraje experimentado en relación a la asignatura de Religión, pidiendo que se respetara la enseñanza de la Religión católica en las escuelas públicas, y manifestando su desacuerdo con las propuestas socialistas sobre el aborto y el matrimonio homosexual. Incluso, mostró su deseo de que el nuevo Gobierno socialista mantuviera “los los valores éticos, tan arraigados en la tradición religiosa y cultural de la población”¹⁵, refiriéndose, claro está, a los valores católicos en una manifiesta pretensión de mantener los lazos entre España y el catolicismo¹⁶.

En septiembre de 2004, después de que el Ministerio de Educación y Cultura publicase el documento “Una educación de calidad para todos y entre todos”, con el que dar paso al correspondiente debate educativo que pretendía abrirse, y se hiciera latente la pretensión de incluir una nueva área o materia de Educación para la Ciudadanía¹⁷, el movimiento católico focalizó parte de sus críticas educativas contra esta nueva educación. Entendían que la asignatura de Religión perdía relevancia y protagonismo en el currículo educativo en detrimento de una educación que podría incluir un enfoque no confesional de las religiones¹⁸.

En este contexto, comenzaron a extenderse las calumnias contra una propuesta de educación de la cual todavía no se conocían ni los objetivos ni los contenidos, pero, aún así, comenzó a ser comparada con la materia franquista de Formación del Espíritu Nacional por algunos Obispos, por representantes del mundo católico, por determinados cargos del Partido Popular y por medios afines. Estos sectores también acusaron al Gobierno de querer imponer, por medio de esta educación, una doctrina estatal basada en el fundamentalismo laicista¹⁹.

¹⁵ JUAN PABLO II, “Discurso de Juan Pablo II a su excelencia José Luis Rodríguez Zapatero, Presidente del Gobierno de España”, *vatican.va*, 21 de junio de 2004, <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2004/june/documents/hf_jp-ii_spe_20040621_president-spain.html> [consultado: 17 de junio de 2013]

¹⁶ EFE, “El Papa reprocha a Zapatero su política sobre el aborto, los matrimonios gays y la educación”, *elmundo.es*, 21 de junio de 2004 <<http://www.elmundo.es/elmundo/2004/06/21/espana/1087808593.html>> [consultado: 17 junio de 2013]

¹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Una educación de calidad para todos y entre todos*, págs.:97-99 y 104-105.

¹⁸ *Ibid*, págs.: 104-105.

¹⁹ En este sentido son de destacar las declaraciones del Obispos de Cartagena y miembro de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis y de la Comisión permanente, Manuel Ureña Pastor.

Ahora bien, fue en el II Congreso Internacional de Educación y Familia, celebrado entre los días 2 y 4 de diciembre de 2004 y organizado por la Universidad Católica de Murcia, en colaboración con la Santa Sede que estaba representada por el Consejo Pontificio para la Familia, cuando el movimiento católico desarrolló la artillería que serviría de base ideológico-discursiva a la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Así, fue en este Congreso cuando empezaron a llamar a la acción de sus fieles católicos, creando un clima de confrontación entre “ellos”-“nosotros” y evidenciando la línea de actuación por la que debía optar la Iglesia católica, en sintonía con el pensamiento de Juan Pablo II y, sobre todo, del que más adelante sería el futuro Papa, Joseph Aloisius Ratzinger.

Tremendamente reveladoras fueron las declaraciones del Presidente de la Universidad Católica San Antonio, José Luis Mendoza Pérez, que abriendo dicho Congreso afirmó:

Pretendemos dar una respuesta clara desde la fe a los graves problemas que, últimamente, se están planteando en nuestra sociedad y que suponen un atentado contra la institución familiar y un menosprecio al derecho a la libertad de educación religiosa.

Consideramos que se está menospreciando la importancia y el lugar de la Religión en los planes de estudio de las enseñanzas Primaria y Secundaria, y se fomenta el relativismo moral y un laicismo agresivo. Se pretende que el cristianismo se limite sólo al ámbito de lo privado, de modo que el mero hecho de manifestarse como católico públicamente es motivo de condena y rechazo. La forma de Gobierno a la que asistimos está conduciendo a la sociedad hacia una clara involución y retroceso. Los cristianos estamos llamados a reafirmar nuestra identidad católica frente a la sociedad postmoderna laicista. La verdad de Cristo no les interesa a ciertos grupos dotados de poder, y tratan de eliminarla. Frente a esto nos decía el cardenal Ratzinger: «Pienso que podría llegarse a una situación en la que haga falta hacer resistencia; resistencia a una dictadura de tolerancia aparente, que intenta poner fuera de juego el escándalo de la fe, liquidándolo como intolerante; sale así a relucir la intolerancia de los tolerantes»²⁰

Véase: Joan MIQUEL CORBÍ, “El Gobierno crea la asignatura de <<Educación para la Ciudadanía>> y deja la religión peor que en la LOGSE”, *forumlibertas.com*, 28 de septiembre de 2004 < http://ww2.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=829&id_seccion=6 [consultado: 17 de junio de 2013] e Ignacio MIRANDA, “Manuel Ureña, obispo de Cartagena: En occidente, está emergiendo un fundamentalismo secularista”, *forumlibertas.com*, 30 de julio de 2004 < http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=492 [consultado: 19 junio 2013]

²⁰ José Luis MENDOZA, “Respuestas desde la fe. Palabras de saludo del Presidente de la UCAM”, *Alfa y Omega*, núm. 429, 16 de diciembre de 2004, pág.: 4. La cita relativa a Ratzinger se corresponde con J. Ratzinger, *Dio e il mondo*, Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo, 2001, pág.: 415.

Del mismo modo se dejó constancia, entre las filas dirigentes del colectivo católico, de su preocupación por el avance del secularismo en Occidente y por el consiguiente olvido de la existencia de Dios, así como, en palabras del Presidente del Consejo Pontificio para la Familia, el Cardenal Alfonso López Trujillo, por el “nuevo concepto de educación que se vuelve monopolio de los Estados en nombre de la democracia”²¹.

López Trujillo también indicó que

la familia es una institución anterior y superior al mismo Estado. Por tanto, hemos de estar atentos para que la familia no sea una víctima más de los tentáculos del Estado; los padres no pueden ser privados de la educación de sus hijos (...) Actualmente, se habla de las familias y no de la familia, el único modelo fundamental que siempre ha existido y perdurará a pesar de los cambios²².

Estas palabras, sumadas a las del resto de participantes en el Congreso, evidencian la línea ideológica trazada por el movimiento católico y que consistió en entender que el modelo político y social, en general, y el modelo educativo, en particular, que se extiende en occidente en favor de la democracia activa y del Discurso Internacional de los Derechos Humanos que está en pleno desarrollo de las libertades sexuales, reproductivas y de género, supone un atentado contra la familia cristiana tradicional que es el único modelo de familia que puede ser aceptado por la Iglesia católica.

Estos planteamientos focalizaron su atención en el caso español, tras la victoria del Partido socialista, y llamaron a la necesidad de actuar ante “una ideología opuesta drásticamente a la fe cristiana”²³.

Es de destacar que en dicho acto también participaron el Nuncio papal en España, Monseñor Manuel Monteiro de Castro; el Director del Instituto de Ciencias para la Familia, Pedro Juan Viladrich; el psiquiatra Enrique Rojas; el Arzobispo de Toledo y Primado de España, Antonio Cañizares y el Presidente de la Conferencia Episcopal Española, Antonio María Rouco Varela, entre otros.

En armonía con esta línea ideológico-discursiva que el movimiento católico manifestó en el citado Congreso, muy ligada con el victimismo, el Arzobispo de

²¹ “La Universidad Católica de Murcia acoge el II Congreso de Educación y Familia. La familia: educación integral”, *Alfa y Omega*, núm. 429, 16 de diciembre de 2004, pág.: 4.

²² Alfonso LÓPEZ TRUJILLO, “La familia, anterior y superior al Estado”, *Alfa y Omega*, núm. 429, 16 de diciembre de 2004, pág.: 5.

²³ J. L. MENDOZA, “Respuestas desde la fe.”, pág.: 4.

Toledo y Presidente de la Comisión Episcopal de Enseñanza, Antonio Cañizares, se reunió con la Ministra de Educación, María Jesús San Segundo, el 21 de diciembre de 2004, y le entregó un Informe, elaborado en esas últimas semanas por la Conferencia Episcopal Española. En este Informe se criticaban las propuestas incluidas en el documento de debate sobre el futuro Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación “Una educación de calidad para todos y entre todos”, pues según indicaban, el no considerar evaluable la asignatura de Religión católica y el no tener alternativa incumplía los Acuerdos Iglesia-Estado al discriminar dicha materia en relación con las demás²⁴.

Del mismo modo, el Papa Juan Pablo II, el 24 de enero de 2005, en un discurso pronunciado a los Obispos españoles en visita “*ad limina*”²⁵, expresó su preocupación por España al entender, en base a los informes presentados por los Obispos, que se estaba produciendo una difusión de

una mentalidad inspirada en el laicismo, ideología que lleva gradualmente, de forma más o menos consciente, a la restricción de la libertad religiosa hasta promover un desprecio o ignorancia de lo religioso, relegando la fe a la esfera de lo privado y oponiéndose a su expresión pública. Esto no forma parte de la tradición española más noble, pues la impronta que la fe católica ha dejado en la vida y la cultura de los españoles es muy profunda para que se ceda a la tentación de silenciarla. Un recto concepto de libertad religiosa no es compatible con esa ideología, que a veces se presenta como la única voz de la racionalidad²⁶.

Igualmente, pronunciándose en relación a la cuestión educativa, el Sumo Pontífice aseguró que

²⁴ Jesús BASTANTE, “Los obispos recuerdan que eliminar la clase de Religión vulnera los Acuerdos Iglesia-Estado”, *abc.es*, 23 de diciembre de 2004 < http://www.abc.es/hemeroteca/historico-23-12-2004/abc/Sociedad/los-obispos-recuerdan-que-eliminar-la-clase-de-religion-vulnera-los-acuerdos-iglesia-estado_9631107711070.html > [Consultado: 17 de junio de 2013]

²⁵ Entre los Obispos se encontraban el Cardenal Arzobispo de Madrid y Presidente de la Conferencia Episcopal Española, Antonio María Rouco Varela; el Arzobispo de Toledo y Primado de España, Antonio Cañizares; el Arzobispo castrense, Francisco Pérez González; el Arzobispo de Burgos, Francisco Gil Hellín; el Arzobispo de Oviedo, Carlos Osoro Sierra; el Arzobispo de Valladolid, Braulio Rodríguez Plaza; el Arzobispo de Zaragoza, Elías Yanes Álvarez y el Arzobispo de Mérida-Badajoz, Santiago García Aracil

²⁶ JUAN PABLO II, “Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a los Obispos españoles en visita <<*Ad limina*>>”, *vatican.va*, 24 de enero de 2005, http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2005/january/documents/hf_jp-ii_spe_20050124_spanish-bishops.html [consultado: 17 de junio de 2013]. Véase también: AGENCIAS: “El Papa denuncia que el laicismo del Gobierno de Zapatero promueve el desprecio hacia lo religioso”, *elmundo.es*, 25 de enero de 2005 <<http://www.elmundo.es/elmundo/2005/01/24/sociedad/1106573413.html>> [consultado: 17 junio 2012] y Rafael DÍAZ-SALAZAR: “La transición religiosa de los españoles”, en R. DÍAZ-SALAZAR y S. GINER (eds.): *Religión y sociedad en España*, pág.: 118.

La educación integral de los más jóvenes no puede prescindir de la enseñanza religiosa también en la escuela, cuando lo pidan los padres, con una valoración académica acorde con su importancia. Los poderes públicos, por su parte, tienen el deber de garantizar este derecho de los padres y asegurar las condiciones reales de su efectivo ejercicio, como está recogido en los Acuerdos Parciales entre España y la Santa Sede de 1979, actualmente en vigor²⁷.

Juan Pablo II también indicó, en lo que podría ser interpretado como una llamada a la actuación más activa de los fieles españoles, que éstos “apoyados por sus Obispos, se sentirán vigorizados en la propia fe para dar un testimonio público y creíble al defender <<el respeto efectivo a la vida, en todas sus etapas, la educación religiosa de los hijos, la protección del matrimonio y de la familia, la defensa del nombre de Dios y del valor humano y social de la religión cristiana>> (Carta al Arzobispo de Santiago de Compostela, 8.XII.2004)”²⁸.

Toda esta línea ideológico discursiva, que ya se había empezado a gestar desde marzo de 2004, se comienza a focalizar de una manera más detalla, clara e incisiva contra Educación para la Ciudadanía a partir de marzo de 2005. Ello se produjo tras finalizar la primera fase de debate público que el Ministerio de Educación y Ciencia abrió para elaborar una nueva Ley educativa y tras aprobar el borrador, que sería sometido a una nueva fase de debate, del Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación que incluía la incorporación del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

De esta forma, al ver que el nuevo Proyecto de Ley Educativa no se retrasaba en su proceso de creación y que contaba con un significativo respaldo social, los representantes de los sectores vinculados con la escuela católica y privada, y participantes en los correspondientes órganos consultivos y de asesoramiento, mostraron su más profundo desacuerdo con el proyecto educativo y presionaron para eliminar esta nueva área educativa²⁹, que entendían era un instrumento abierto al adoctrinamiento que olvidaba los valores ético-religiosos y morales³⁰.

Igualmente, en relación con las formas de actuación del movimiento católico, era de esperar que el Comité Ejecutivo de la Conferencia Episcopal Española también se posicionara al respecto marcándoles los trazos de ruta a seguir. Así, al día

²⁷ *Íbid*

²⁸ *Íbid*

²⁹ Véase apartado “4.3. Políticas educativas cívico-democráticas, laicas y con perspectiva de género en el sistema educativo español (2004-2011)” del presente trabajo

³⁰ R. VALENCIA CANDALIJA, *La implantación de Educación para la Ciudadanía*, pág.: 53.

siguiente de ser aprobado el citado borrador de Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, el 31 de marzo de 2005, el Comité Ejecutivo de la Conferencia Episcopal Española hizo público su Informe sobre el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación.

Este Informe, aparte de expresar sus reticencias al Anteproyecto de Ley educativa, exigir un mayor peso e importancia de la Religión católica presentando a los católicos como víctimas de las políticas educativas socialistas y recogiendo las primeras críticas, explícitas, de la Conferencia Episcopal Española a Educación para la Ciudadanía³¹, pudiendo leerse lo siguiente:

Algunos planteamientos del Anteproyecto pudieran conducir a cercenar la libertad de enseñanza consagrada por la Constitución Española (...)

Por lo que toca a la Formación Religiosa y Moral Católica, el Anteproyecto le da un tratamiento semejante al que le otorgaba LOGSE en 1990, es decir, la relega a una Disposición Adicional que se apoya solamente en el cumplimiento de los Acuerdos con la Santa Sede (...)

Hemos de reiterar que han sido muchos los años en los que la enseñanza de la Religión ha estado sometida a una situación de precariedad curricular, a un cierto deterioro educativo y, desde luego, al desprestigio social desde la publicación de la LOGSE (...)

Vemos con preocupación la creación de la nueva asignatura llamada Educación para la Ciudadanía. La finalidad de esta materia y su obligatoriedad apuntan hacia una formación moral que impartirá el Estado al margen de la libre elección de los padres y que, por tanto, vulneraría el derecho que les garantiza a éstos la Constitución Española en su artículo 27.3. Es igualmente muy probable que la imposición por parte del Estado de una determinada formación moral a todos los ciudadanos y a todos los centros educativos contradiga la libertad ideológica y religiosa que consagra el artículo 16.1 de la Constitución³².

Es por tanto a partir de este momento, y como ya se adelantó, cuando las críticas sobre que el Gobierno socialista impone una educación que no garantiza el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que ellos deseen se orientan, específicamente, contra Educación para la Ciudadanía para así atacar el proyecto de política educativa socialista e, incluso, y como se verá más

³¹ Para ver cómo los movimientos sociales acuden a la lógica del testimonio para presentarse como víctimas e impulsar e intensificar la participación emocional, véase D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, págs.: 228-229.

³² COMITÉ EJECUTIVO DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Nota sobre el Anteproyecto de ley Orgánica de Educación”, *conferenciaepiscopal.es*, 31 de marzo de 2005 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/documentos-ejecutivo/884-nota-sobre-el-anteproyecto-de-ley-organica-de-educacion-.html>> [consultado: 18 de junio de 2013]

adelante, el proyecto de política educativa que en función de las políticas europeas y de Naciones Unidas se desarrolla en Occidente.

En esta misma línea, asociaciones de clara inspiración católica, contrarias con el nuevo Proyecto de Ley Educativa que se debatía, también comenzaron a criticar de forma más nítida el área de Educación para la Ciudadanía. Por ejemplo, Profesionales por la Ética difundió, a partir del 21 de mayo de 2005, el tríptico “5 Motivos para decir NO a EpC”.

El 22 de julio de 2005, después de hacerse público que el Gobierno había aprobado el Proyecto de Ley Orgánica de Educación, el Comité Ejecutivo de la Conferencia Episcopal Española volvió a pronunciarse emitiendo unas declaraciones para dejar clara la postura contraria de la Conferencia Episcopal ante tal Proyecto. Se afirmó, en una lectura bastante personal de los acontecimientos, que en el Proyecto de Ley educativa “no ha habido diálogo ni negociación alguna respecto del mismo”³³ y las razones que dieron para oponerse fueron las siguientes:

Recorta el derecho fundamental de los padres a decidir sobre la educación de sus hijos de acuerdo con sus convicciones religiosas, morales y pedagógicas; limita gravemente la libertad de la escuela católica y de las demás instituciones educativas de iniciativa social en el ejercicio de sus derechos a la educación; pone seriamente en peligro la enseñanza de la religión en la escuela y arbitra un nuevo estatuto de los profesores de religión que contradice la reiterada jurisprudencia del Tribunal Supremo³⁴.

Por su parte, la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española también emitió un informe al respecto, el 28 de septiembre de 2005, reiterando parte de las declaraciones del Comité Ejecutivo sobre el Proyecto educativo, en general, y sobre Educación para la Ciudadanía, en particular³⁵.

En estas declaraciones de la Conferencia Episcopal Española, que contaron con el acuerdo de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y padres de Alumnos (CONCAPA), de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) y de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza (FERE), se aprecia

³³ COMITÉ EJECUTIVO DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Ley de educación, inaceptable y por sorpresa”, *conferenciaepiscopal.es*, 22 de julio de 2005 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/documentos-ejecutivo/940-ley-de-educacion-inaceptable-y-por-sorpresa.html>> [consultado: 18 de junio de 2013]

³⁴ *Íbid.*

³⁵ COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Ante el Proyecto de Ley Orgánica de Educación”, *conferenciaepiscopal.es*, 28 de septiembre de 2005 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/LeyEducacion.htm>> [Consultado: 18 de junio de 2013]

claramente como se acusa al Gobierno de no respetar la libertad de enseñanza. Igualmente se le culpa de violar el derecho de los padres a decidir la formación religiosa y moral de sus hijos; de rechazar la libre elección de centros; de discriminar al alumnado de Religión; de intentar adoctrinar con Educación para la Ciudadanía y de deteriorar, incluso, la convivencia democrática.

En este clima de tensión entre los sectores católicos de la sociedad española y el Gobierno de Rodríguez Zapatero, se decidió convocar una manifestación contra la Ley Orgánica de Educación. La manifestación se celebró, en Madrid, el 12 de noviembre de 2005 y estuvo organizada por diez organizaciones³⁶, contando con el apoyo de la Conferencia Episcopal Española y del Partido Popular.

En este sentido es de destacar que a la manifestación asistieron, por segunda vez durante la democracia, varios Obispos³⁷, entre ellos el Obispo de Granada, Javier Martínez; el Obispo de Jaca, Jesús Sanz; el Obispo de Tarazona, Demetrio Fernández; el Obispo de Murcia, Juan Antonio Reig, el Obispo auxiliar de Madrid, Fidel Herráez; el Obispo auxiliar de Valencia, Esteban Escudero, y el Obispo auxiliar de Toledo, Carmelo Borobia. El Arzobispo de Madrid, Antonio María Rouco Varela, y el Arzobispo de Toledo, Antonio Cañizares, no pudieron acudir por compromisos de su cargo pero expresaron su apoyo incondicional. Entre los miembros del Partido Popular se encontraban el secretario general, Ángel Acebes; el portavoz parlamentario, Eduardo Zaplana; la secretaria de Política Social, Ana Pastor; la presidenta de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre; la concejal de Madrid, Ana Botella, el Portavoz de la Delegación española del Grupo Popular en el

³⁶ Asociación Nacional de Centros de Educación Especial (ANCEE); Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria (APS); Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE); Confederación Nacional de Estudiantes (CES); Coalición Democrática de Estudiantes (CODE); Confederación de Padres y Madres de Alumnos (COFAPA); Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA); Foro Español de la Familia (FEF); Plataforma Tiempo de Educar (PTE) y Unión Sindical Obrera-Federación de Enseñanza (USO). La Federación Española de Religiosos de Enseñanza (FERE) decidió mantenerse al margen de la manifestación y mantener una actitud de diálogo.

³⁷ La primera manifestación a la que asistieron varios Obispos fue a la convocada contra el matrimonio entre personas del mismo sexo, el 18 de junio de 2005.

Parlamento Europeo, Jaime Mayor Oreja y, aunque Mariano Rajoy no pudo asistir³⁸, sí que estuvo su mujer, Elvira Martínez³⁹.

La manifestación se abrió con el lema “Por una educación en libertad. LOE no” y, según las fuentes, la cifra de asistentes estuvo entre 407.000 y 1.500.000 personas⁴⁰.

A los pocos días de la marcha, el Presidente del Gobierno se reunió con las organizaciones convocantes de la manifestación y con las organizaciones discrepantes con el Proyecto de Ley Educativa, así como con las organizaciones partidarias de la Ley pero con valoraciones que hacer. El resultado de estas conversaciones, como muy bien sostiene Puelles Benítez,

dividió al sector contrario a la LOE en dos: la CECE y la CONCAPA, que habían acudido a la reunión con la pretensión de que se retirara de inmediato la Ley, mantuvieron su desacuerdo; en cambio, FERE, FSIE y Educación y Gestión, organizaciones ampliamente mayoritarias en la enseñanza concertada (representativas de los centros católicos y del profesorado), se mostraron razonablemente satisfechas con los acuerdos alcanzados en esta nueva negociación, acuerdos que se incorporaron a la ley en vía parlamentaria. Asimismo, CCOO y FETE, organizaciones sindicales mayoritarias en el profesorado, y CEAPA, organización de padres de orientación laica, lograron introducir en la ley buena parte de sus demandas. En resumen, la LOE obtenía un respaldo social, fruto de un difícil equilibrio entre posiciones a veces muy encontradas⁴¹.

Sin embargo, a pesar de las negociaciones y de las modificaciones que se introdujeron en el texto del Proyecto de Ley Educativa, la Conferencia Episcopal Española, las asociaciones de tendencia religioso-católica y el Partido Popular seguían sin conceder su apoyo. De hecho, y a pesar de que la Ley Educativa contaba con el respaldo de parte de las organizaciones más numerosas de la enseñanza católica, el Comité Ejecutivo de la Conferencia Episcopal Española, volvió a emitir un comunicado, el 15 de diciembre de 2005, oponiéndose a la LOE y a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos:

La LOE enmendada sigue siendo un texto legal que no garantiza como es debido los derechos referentes a la libertad de enseñanza de los que son titulares los padres de los alumnos (...) aunque atenuada en algunos aspectos, la concepción estatalista de la educación como “servicio público” (art. 108, 5), cual si fuera un derecho originario del

³⁸ Estaba recuperándose de una hernia inguinal.

³⁹ Gionata CHATILLARD, “Masiva marcha contra la LOE”, *elmundo.es*, 13 de noviembre de 2005 <<http://www.elmundo.es/elmundo/2005/11/12/espana/1131772817.html>> [consultado: 28 de junio de 2013]

⁴⁰ *Íbid.*

⁴¹ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología*, págs.: 433 y 434.

Estado y una competencia primariamente suya, sigue lastrando el conjunto del texto legal (...)

2. La nueva asignatura llamada *Educación para la Ciudadanía* sigue siendo obligatoria para todos los centros y todos los alumnos. Pero, como no se aclaran de modo preciso cuáles sean su finalidad y sus contenidos, persiste la posibilidad de que el Estado imponga a todos, por este medio, una formación moral al margen de la libre elección de los padres y de los centros, con lo que se vulneraría el derecho de libre elección en este campo (Constitución Española, art. 27. 1) y también el de libertad ideológica y religiosa (Constitución Española, art. 16. 1). Ha de quedar claro que esta asignatura no se convertirá, por ejemplo, en un medio de indoctrinación obligatoria en la “ideología del género”, a la que el texto enmendado de la LOE hace ahora alusión en la Exposición de motivos⁴².

Nuevamente sus declaraciones sobre Educación para la Ciudadanía sin aún conocer sus contenidos y objetivos son bastante críticas, manteniendo la línea ideológico-discursiva que el movimiento católico aplica contra la Ley Orgánica de Educación y contra el Gobierno socialista, aunque reorientándola también de forma específica contra Educación para la Ciudadanía.

Es interesante observar cómo en este comunicado suman al adoctrinamiento laicista que dicen impone Educación para la Ciudadanía, un posible adoctrinamiento en “ideología de género”. Estas acusaciones serán parte de la base en la que se apoye la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, tal y como se verá más adelante.

Finalmente, tras la aprobación de la Ley Orgánica de Educación en el Congreso, el 6 de abril de 2006, el Ministerio de Educación y Ciencia presenta, el 6 de junio de 2006, el primer borrador de los contenidos del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos⁴³. Ahora bien, en palabras de Juan José Abad:

tan pronto como se conoció el borrador del proyecto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos comenzó un frenético acoso a ésta. Los adelantados en tal menester fueron los obispos (Rouco Varela, Cañizares Llovera, Martínez Camino...), seguidos por diferentes colectivos católicos (CONCAPA, el Foro Español de la

⁴² COMITÉ EJECUTIVO DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL, “Grave preocupación por la LOE enmendada”, *conferenciaepiscopal.es*, 15 de diciembre de 2005, <<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/LOE.htm>> [Consultado: 18 de junio de 2013]

⁴³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, El MEC presenta a diversas organizaciones una propuesta de contenidos para Educación para la Ciudadanía”, *mecd.gob.es*, 6 de junio de 2006 <<http://www.mecd.gob.es/multimedia/00001232.pdf>> [18 de junio de 2013]

Familia, Hazte Oír, la Asociación Católica de Propaganditas, los Legionarios de Cristo...) y algún sector del Partido Popular⁴⁴.

Puede afirmarse que fue a partir de este momento cuando el movimiento católico expresó su intención de poner en funcionamiento una línea, específica, de actuación práctica para promocionar la objeción de conciencia contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y paralizar su funcionamiento. Para ello organizaciones profesionales de tendencia neoconservadora católica, como la CONCAPA, el Foro Español de la Familia o Profesionales por la Ética, entre otras, contando con el apoyo de la Conferencia Episcopal Española, de determinados Obispos, del Partido Popular y de varios medios de comunicación de ideología afín, como Ecclesia, Alfa y Omega, La Razón, ABC, la COPE o El Mundo comenzaron a buscar el apoyo de los padres y madres para que participaran en las presiones contra esta educación.

Por ejemplo, Profesionales por la Ética, en colaboración con la revista Hacer Familia, difundió, el 7 de junio de 2006, la publicación “Cómo el Gobierno va a adoctrinar a sus hijos con Educación para la Ciudadanía. Guía para padres”. En dicha guía se afirmaba que

la nueva asignatura encierra un riesgo real de adoctrinamiento ideológico en la escuela, según los intereses del gobierno de turno, y que con ella no se garantiza el derecho fundamental de los padres, amparado por la Constitución, a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones⁴⁵.

Además esta guía, de marcada orientación neoconservadora católica, aparte de incluir algunos temas que no eran tratados en el área de Educación para la Ciudadanía, introdujo una serie de afirmaciones muy maniqueas sobre aspectos muy importantes, como la dignidad, la reproducción asistida, la clonación terapéutica, la eutanasia, el aborto, la identidad sexual y de género, la diversidad afectivo-sexual o la familia. Puntos todos ellos que deberían haberse abordados bajo un verdadero análisis crítico y no con la intención de buscar el enfrentamiento.

En los periódicos conservadores católicos pudieron leerse, durante los meses de verano de 2006, críticas durísimas contra Educación para la Ciudadanía,

⁴⁴ Juan José ABAD PACUAL, *Historia de una soberana agresión*, Madrid: Civalibros, 2012, págs.: 47 y 48.

⁴⁵ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *Cómo el Gobierno va a adoctrinar a sus hijos con Educación para la Ciudadanía. Guía para padres*, Madrid: Profesionales por la Ética, 2006, pág.: 1.

tildándola de ingeniería social y acusando al Gobierno de Zapatero, por medio de comparaciones con el régimen nazi y comunista, de totalitario por aplicar esta educación. Bajo ese planteamiento discurso, se incitó a la objeción de conciencia y a la desobediencia civil contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

Ante tal atropello, los ciudadanos libres -si es que todavía resta alguno -deben actuar enérgicamente (...) Esta asignatura llamada cínicamente Educación para la Ciudadanía nos amenaza con una flagrante invasión de ese ámbito inviolable, ejercida además contra los más débiles e indefensos, que son nuestros hijos. La desobediencia civil será, llegado el momento, un recurso legítimo⁴⁶.

Igualmente, en estos primeros pasos que el movimiento católico comenzó a dar para movilizar a los fieles católicos contra Educación para la Ciudadanía, el Cardenal y Arzobispo de Madrid, Antonio María Rouco Varela, en clara sintonía con el pensamiento neotradicionalista católico del Papa Benedicto XVI, introdujo la tercera de las críticas que sustentó el discurso contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos al hacer referencia a la “dictadura del relativismo”. Así, el 16 de junio de 2006, al ser investido Doctor Honoris Causa por la Universidad privada y católica CEU San Pablo, Rouco Varela pronunció un discurso en el que, en claras referencias a la situación educativa de España por la cuestión de Educación para la Ciudadanía, afirmó lo siguiente:

El riesgo máximo para la subsistencia de un ordenamiento libre y democrático de la comunidad política llega cuando esa teoría del *absoluto relativismo* ético se constituye en doctrina justificadora de la actuación del Estado, dispuesto a convertirse en la última instancia de los principios normativos de la ética pública, cuando no de la moral privada. Si, además, trata de enseñarlos obligatoriamente a través del sistema educativo, por encima de los derechos de los padres y de los alumnos, el peligro resulta extraordinariamente preocupante⁴⁷.

Se va observando cómo este movimiento católico pasa a articularse, por medio de una línea no sólo discursiva sino también vinculada a una actuación ideológica y práctica mucho más concreta contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, a partir de la primavera de 2006 y, de forma mucho más notoria, a partir

⁴⁶ Juan Manuel DE PRADA, “Educación para la esclavitud”, *abc.es*, 17 de julio de 2006 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-17-07-2006/abc/Opinion/educacion-para-la-esclavitud_1422484724626.html> [consultado: 18 de junio de 2013]

⁴⁷ Antonio M^a. ROUCO VARELA, “La cuestión ética ante el futuro del Estado democrático de derecho. Discurso del Emmo. y Rvdmo. Sr. Cardenal-Arzobispo de Madrid. D. Antonio M^a Rouco Varela en el Acto de Investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad CEU San Pablo”, *cardinalrating.com*, 18 de junio de 2006 <http://www.cardinalrating.com/cardinal_90__article_4242.htm> [consultado: 19 de junio de 2013]

de octubre, pudiendo, por tanto, pasar a hablar del surgimiento de una auténtica movilización específica contra esta educación.

5.3. Línea ideológico-discursiva de los opositores a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: Agentes religiosos, educativos, sociales, mediáticos y políticos implicados

La oposición directa a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos surge de grupos, organizaciones y personalidades católicas que reproducen el discurso más integrista de determinados líderes de la jerarquía religiosa católica, contando con el apoyo de un partido político al que un sector muy importante de estos integrantes neoconservadores católicos está muy vinculado, el Partido Popular.

Estos grupos, organizaciones y personalidades, junto con determinados colegios y con la creación de plataformas específicas de padres y madres con ideología, manifiesta o no, muy cercana al integrismo religioso, lideraron la parte más activa de movilización contra esta educación. Por ello, conveniente pasar a analizar, de forma detallada, el discurso de los diversos agentes religiosos, educativos, sociales, mediáticos y políticos implicados en la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Movilización que, como se ha dicho, comienza a articularse ideológicamente de forma más específica y concreta contra esta educación, a partir de la primavera de 2006, y de manera más activa y con repercusión social, a partir de octubre de dicho año.

5.3.1. Iglesia católica

En primer lugar es de destacar la poderosa influencia ideológica ejercida por la propia Iglesia católica. Ello ha sido debido, como se ha analizado y como muy bien señala Manuel Pérez Ledesma, al

miedo al laicismo y a la enseñanza de unos valores no del todo acordes con la doctrina eclesiástica, en especial en lo relativo a la familia y la moral sexual. De esta forma, la misma Iglesia que a comienzos del siglo XX promovió, como hemos visto, la publicación de breviarios y catecismo para la educación del ciudadano, cien años después ha sugerido a los padres católicos que objeten a esa enseñanza, en la medida en que ya no está bajo su estricto control⁴⁸.

⁴⁸ M. PÉREZ LEDESMA, “El lenguaje de la ciudadanía”, en M. PÉREZ LEDESMA (dir.), *De súbditos a ciudadanos*, págs.: 480.

Es decir, la Iglesia católica es partidaria de una ciudadanía católica diseñada por ella desde una inspiración iusnaturalista, pero no lo es de una ciudadanía cívico-democrática diseñada por medio del pacto, el acuerdo y el consenso entre los diversos responsables y representantes del ámbito educativo.

Para explicar esta lógica de la Iglesia católica debe observarse su línea ideológica, comprobando cómo a menudo ha mantenido una actitud discrepante con los avances de la modernidad filosófico-política, pues ha de recordarse, recuperando la reflexión que suele utilizar el teólogo alemán Johann Baptist Metz, que “no hay un solo valor moderno que no haya sido desacreditado por la Iglesia”. En este sentido, un ejemplo muy significativo, en relación con el objeto de estudio de esta investigación, se encuentra en la no aceptación de parte del Discurso Internacional de los Derechos Humanos.

Debe saberse que la Santa Sede no ha firmado la Declaración Universal de Derechos Humanos y solo ha suscrito 10 de las 103 convenciones internacionales existentes al respecto. Incluso, como subraya Alberto Romero de Urbiztondo

el Vaticano ha utilizado su estatus de país no miembro observador de Naciones Unidas para vetar en conferencias internacionales políticas sobre derechos de las mujeres y derechos sexuales y reproductivos, que cuentan con el apoyo mayoritario de los demás Estados Miembros, bajo la amenaza de bloquear el consenso con el que se aprueban los documentos de las comisiones, pretendiendo imponer sus creencias religiosas, principios morales y cosmovisión al resto de Estados y pueblos⁴⁹.

Es cierto que hubo un periodo, a partir de de la década de los sesenta, de aparente actitud tolerante que facilitó su convivencia con los valores de la modernidad ilustrada. Por ejemplo, téngase presente el papado de Juan XXIII, el Concilio Vaticano II y la encíclica *Pacem in terris*, donde se dio un paso para tolerar parte del contenido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su vertiente más iusnaturalista, pero no sin “objeciones fundadas” al respecto por entender que el Dios católico trasciende los pactos y las declaraciones realizadas por los seres humanos⁵⁰.

⁴⁹ Alberto ROMERO DE URBIZTONDO, “Razones por las que no quiero que el Vaticano ingrese en el SICA”, *laicismo.org*, 24 de diciembre de 2012, < <https://laicismo.org/2012/razones-por-las-que-no-quiero-que-el-vaticano-ingrese-en-el-sica/37099> > [consultado: 17 junio 2013] y Alberto ROMERO DE URBIZTONDO Y Laia RIBERA CAÑENGUEZ, *Mujeres organizadas en el Salvador: entre el pensamiento feminista y el discurso religioso hegemónico*, San Salvador: Colectiva Feminista para el Desarrollo Local, 2011.

⁵⁰ Había aspectos en la Declaración que no podían ser aceptados por la Iglesia católica como, por ejemplo, permitir la disolución del matrimonio o no hacer referencias explícitas a Dios, ya que se

Sin embargo, aparte de estos gestos de aparente actitud tolerante, actualmente sigue existiendo un sector reaccionario muy combativo en la jerarquía eclesiástica, con gran poder de decisión, que dificulta una relación de aceptación activa, comprometida y consciente entre el discurso de la institución católica y el discurso de la racionalidad democrática.

De hecho, como ya se ha ido observando, el discurso de la Iglesia católica fue muy crítico con el Gobierno de Rodríguez Zapatero, precisamente, por la introducción en sus políticas de algunos aspectos ligados a la herencia de la Ilustración europea.

Ahora bien, esas duras críticas, que entendían que había que recuperar España para su Iglesia, se comprenden si se analiza el discurso de los Papas Juan Pablo II (1978-2005)⁵¹ y Benedicto XVI (2005-2013)⁵², pues, por ejemplo, Juan Pablo II,

defiende que “el orden vigente en la sociedad es todo él de naturaleza espiritual (...) La convivencia tiene que fundarse en el orden moral establecido por Dios (...) este orden espiritual, cuyos principios son universales, absolutos e inmutables, tiene su origen único en un Dios verdadero, personal y que trasciende a la naturaleza humana”. JUAN XXIII, “Carta encíclica *Pacem in terris* de su Santidad Juan XXIII”, *vatican.va*, 11 de abril de 1963, http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html [consultado: 19 junio 2013]

⁵¹ Fue Papa de la Iglesia católica entre 1978 y 2005. Nació en Wadowice (Polonia). Su nombre secular era Karol Józef Wojtyła. Al ser elegido Papa, el 16 de octubre de 1978, rompió con más de cuatrocientos cincuenta años de pontífices italianos. Su gran carisma lo convirtió en un icono de los medios de comunicación. Su papado estuvo caracterizado por una gran actividad, realizando más de cien viajes por el mundo y más de ciento cuarenta por Italia, publicando más de catorce encíclicas y creando más de doscientos treinta Cardenales. Durante su papado destacó por su carácter conservador y por su resistencia a la modernización de la institución eclesiástica, defendiendo una línea teológica tradicional, manteniendo una muy buena relación con los movimientos neoconservadores y criticando duramente la teología de la liberación y a los teólogos progresistas. Sus hombres de confianza eran Antonio María Rouco Varela en España, Jean-Marie Lustiger en Francia y Joachim Paul Meisner en Alemania. Juan Pablo II fue beatificado en mayo de 2011 y canonizado en abril de 2014. Ver: José Manuel VIDAL, *Rouco. La biografía no autorizada*, Barcelona: Ediciones b, 2014, págs.: 494, 495.

⁵² Fue Papa de la Iglesia católica entre 2005 y 2013. Nació en el municipio de Marktl, en la Alta Baviera (Alemania). Su nombre secular es Joseph Aloisius Ratzinger. En su juventud defendió la renovación eclesial, pero con los años su pensamiento se fue modificando. Como Papa destacó por su carácter conservador y crítico con las posiciones teológicas más progresistas, considerando que la esencia misma de la Iglesia católica era ser conservadora. Manifestó una actitud pesimista con la cultura moderna y un escaso carisma. Una de las principales líneas de actuación de su pontificado fue defender las raíces cristiano-católicas de Europa y combatir el relativismo moral, alentando a los episcopados para que desempeñasen un papel más intenso en la conformación del orden jurídico-político de sus países, contando con un apoyo bastante favorable del Episcopado español. Igualmente, bajo su papado los nuevos movimientos neoconservadores se consolidaron y afianzaron, convirtiéndose en las columnas de la Nueva Evangelización. Véase: José Manuel VIDAL, *Benedicto XVI el Papa enigma. De delfín de Juan Pablo II a Pontífice de la curia*, Madrid: Temas de Hoy, 2005, págs.: 370, 381, 382 y 386 y R. DÍAZ-SALAZAR, *Democracia laica y religión pública*, pág.: 117.

quien desde su elección como Papa “comenzó a nombrar obispos conservadores”⁵³ e inició una activa “lucha contra la secularización”⁵⁴, afirmó:

En el transcurso de los años me he ido convenciendo de que las ideologías del mal están profundamente enraizadas en la historia del pensamiento filosófico europeo. A este respecto, debo aludir a ciertos hechos relacionados con la historia de Europa, y, sobre todo, con la cultura dominante en ella (...) ¿De dónde surgía esta reacción? Surgía de las mismas fuentes de las que, hace más de doscientos años, nació la llamada Ilustración europea (...) Para esclarecer mejor este problema, hay que remontarse al período anterior a la Ilustración y, específicamente, a la revolución que supuso el pensamiento de Descartes en la Filosofía⁵⁵.

Así pues, podría afirmarse, tal y como hace el profesor titular de Historia Contemporánea de la Universidad de Castilla-La Mancha, Ángel Luis López Villaverde, la existencia de una ofensiva integrista de la Iglesia a partir del mandato de Juan Pablo II⁵⁶. Igualmente, y según defiende Vicente Jesús Díaz Burillo, el discurso de Juan Pablo II puede entenderse como una propuesta de “cristianizar la modernidad”, adquiriendo prácticas de “integralismo político” en aras de cristianizar Europa por medio de la Nueva Evangelización⁵⁷, algo que, a la vez, encaja muy bien con la parte del discurso del Concilio Vaticano II que insta a los laicos a movilizarse, cuando sea necesario, para defender las bases ideológicas católicas, aceptando

como obligación suya la restauración del orden temporal, y que, conducidos por la luz del Evangelio y por la mente de la Iglesia, y movidos por la caridad cristiana, obren directamente y en forma concreta en dicho orden; que cooperen unos ciudadanos con otros, con sus conocimientos especiales y su responsabilidad propia; y que busquen en

⁵³ S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “La jerarquía católica española en perspectiva comparada”, pág.: 319

⁵⁴ *Ibid*, pág.: 323

⁵⁵ Juan Pablo II, *Memoria e identidad. Conversaciones al filo de dos milenios*, Madrid: La Esfera de los Libros, 2005, págs.: 20-21.

⁵⁶ Juan Luis GALLEGO, “La Iglesia se está jugando su futuro en las escuelas. Entrevista con Ángel Luis López Villaverde, doctor en Historia”, *publico.es*, 11 de diciembre de 2013 <<http://blogs.publico.es/numeros-rojos/2013/12/11/la-iglesia-se-esta-jugando-su-futuro-en-las-escuelas/>> [consultado: 12 diciembre 2013]. Ver también: Ángel Luis LÓPEZ VILLAVERDE, *El poder de la Iglesia en la España contemporánea. La llave de las almas y de las aulas*, Madrid: La Catarata de los Libros, 2013.

⁵⁷ Vicente Jesús DÍAZ BURILLO, “Integralismo católico posconciliar: un imaginario político para la Iglesia en democracia” en Enrique ROMERALES y Eduardo ZAZO (coord.), *La religión en el espacio público*, Madrid: Gedisa (en prensa). En relación a la Nueva Evangelización de la que habla Juan Pablo II puede verse, por ejemplo: JUAN PABLO II, “Santa misa para los obreros de Nowa Huta. Homilía del Santo Padre Juan Pablo II”, *vatican.va*, 9 de junio de 1979 <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/homilies/1979/documents/hf_jp-ii_hom_19790609_polonia-mogila-nowa-huta.html> [consultado: 18 junio 2013] y JUAN PABLO II, “Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a la Asamblea del CELAM”, *vatican.va*, 9 de marzo de 1983 <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1983/march/documents/hf_jp-ii_spe_19830309_assemblea-celam.html> [consultado: 18 junio 2013]

todas partes y en todo la justicia del reino de Dios. Hay que establecer el orden temporal de forma que, observando íntegramente sus propias leyes, esté conforme con los últimos principios de la vida cristiana⁵⁸

De hecho, Juan Pablo II indicó que “la evangelización del nuevo milenio debe fundarse en la doctrina del Concilio Vaticano II. Debe ser, como enseña el mismo Concilio, tarea común de los Obispos, de los sacerdotes, de los religiosos y de los seglares, obra de los padres y de los jóvenes”⁵⁹

Así, en esta defensa de las raíces cristianas podrían destacarse, por ejemplo, las siguientes declaraciones de Juan Pablo II:

Yo, Juan Pablo, hijo de la nación polaca que fue siempre considerada europea por sus orígenes, por sus tradiciones, su cultura y sus relaciones vitales; eslavo entre latinos, y latino entre eslavos; yo, sucesor de Pedro en la sede de Roma, sede que Cristo quiso poner en Europa, que ama por sus esfuerzos que ha hecho por difundir el cristianismo por el mundo. Yo, obispo de Roma, te lanzo a ti, vieja Europa, un grito lleno de amor: Regresa a ti misma, sé tú misma⁶⁰.

Esta pretensión que se observa, no en su totalidad, pero si en una parte bastante significativa del discurso de Juan Pablo II, respira un cierto aire de tradicionalismo católico. En este sentido, Demetrio Velasco Criado, Catedrático de Pensamiento Político en la Universidad de Deusto, declara que “desde que Juan Pablo II proclamara en Santiago de Compostela su proyecto de ‘la Nueva Evangelización’ de Europa y, desde ella, del mundo actual, se ha venido gestando un proyecto eclesial de claros rasgos tradicionalistas”⁶¹. Según este proyecto eclesial, y como sostiene Velasco Criado,

La Iglesia Católica tiene, por encargo divino, el irrenunciable rol de liderar la movilización de todas las fuerzas disponibles para recristianizar Europa. Así, bajo el lema de la “nueva evangelización” se promueve una beligerante crítica de la construcción de una Europa secularizada, laica y pluralista. El hecho de percibir este propósito como una misión religiosa, siguiendo el camino que señala la “Veritatis Splendor”, liberará a la Iglesia de tener que supeditarse a criterios seculares por

⁵⁸ DECRETO APOSTOLICAM ACTUOSITATEM sobre el apostolado de los laicos, *vatican.va*, Roma, 18 de noviembre de 1965

<http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651118_apostolicam-actuositatem_sp.html> [Consultado: 18 junio 2013]

⁵⁹ JUAN PABLO II, “Santa misa para los obreros de Nowa Huta. Homilía del Santo Padre Juan Pablo II”, *vatican.va*, 9 de junio de 1979

⁶⁰ JUAN PABLO II, “Acto Europeo en Santiago de Compostela. Discurso de Juan Pablo II” *vatican.va*, 9 de noviembre de 1982

<http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1982/november/documents/hf_jp-ii_spe_19821109_atto-europeistico_sp.html> [consultado: 18 junio 2013].

⁶¹ D. VELASCO CRIADO, “El resurgimiento del tradicionalismo católico”, pág.: 17.

democráticos que estos sean. El “obedecer a Dios antes que a los hombres” se traducirá en una relativización de los ordenamientos jurídicos y políticos y a poner en cuestión su legitimidad, mientras el contenido de sus normas no se ajuste a las leyes divinas, naturales que son el verdadero y único referente normativo de universal y obligado cumplimiento⁶²

Ahora bien, fue sobre todo a partir de abril de 2005, con el nombramiento de Joseph Aloisius Ratzinger, quien era el teólogo de cabecera y el cerebro del papado de Juan Pablo II, como Benedicto XVI y nuevo máximo pontífice de la Iglesia católica⁶³, cuando las críticas al Gobierno de Zapatero, y a determinadas políticas europeas e internacionales, se agudizan. De hecho, el 26 de abril de 2005, el que llegó a ser uno de los hombres de mayor confianza y gran afinidad ideológica con Benedicto XVI, Tarcisio Bertone, declaró que “Zapatero se ha mostrado muy apresurado e impulsivo en su afán de propinar una bófetada a la Iglesia”⁶⁴, evidenciando el clima de tensión y hostilidad que se vivía entre la Iglesia católica y el Gobierno socialista.

Así pues, la figura de Juan Pablo II y, sobre todo, la de Benedicto XVI juegan un papel muy importante, como máximos representantes de la Iglesia católica, para explicar este estado de confrontación y para entender la línea ideológica que motiva la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Como indica Díaz-Salazar refiriéndose a Benedicto XVI, éste “ha elaborado durante decenios un pensamiento sobre las relaciones entre el orden religioso, el orden moral y orden jurídico-político que es el que inspira todo el discurso y la acción colectiva de la jerarquía episcopal española y de las bases católicas afines⁶⁵”.

Así, si se examina el proyecto ideológico de Benedicto XVI podrá comprobarse que continúa y amplía la línea ideológica que se trazó bajo el papado de Juan Pablo II, con fuertes notas de tradicionalismo católico y con una clara pretensión de recristianizar Europa⁶⁶. De hecho, en julio de 2007, promulgó la carta apostólica *Summorum Pontificum*, para facilitar el uso de las formas pre-conciliares

⁶² *Ibid*, págs.: 18 y 19.

⁶³ Véase: J. M. VIDAL, *Benedicto XVI el Papa enigma*, pág.: 427

⁶⁴ Juan Manuel DE PRADA, “Zapatero ha propinado una bofetada a la Iglesia”, *abc.es*, 26 de abril de 2005 < http://www.abc.es/hemeroteca/historico-26-04-2005/abc/Sociedad/zapatero-ha-propinado-una-bofetada-a-la-iglesia_202090792728.html>

⁶⁵ R. DÍAZ-SALZAR, *El factor católico*, pág.: 11.

⁶⁶ J. M. VIDAL, *Benedicto XVI el Papa enigma*, pág.: 389.

de celebración de la liturgia romana y de la mayoría de los sacramentos⁶⁷, y, en septiembre de 2010, creó el Consejo Pontificio para la Promoción de la Nueva Evangelización. Este Consejo Pontificio es un Ministerio del Vaticano para, según el propio Benedicto XVI, “identificar las grandes cuestiones que se agitan en los diferentes sectores de la sociedad y de la cultura contemporánea”⁶⁸ y, así, ayudar a los países que van cayendo en laicismo y/o se vuelven hostiles a la Palabra de Dios, como se consideró era España, a recuperar sus signos cristianos-católicos de identidad⁶⁹.

Igualmente, la propia elección de su nombre, el que optara por llamarse Benedicto XVI, es un hecho realmente significativo, pues aparte de remitir a Benedicto XV, “un Papa también con fama de conservador y antimodernista”⁷⁰, nos hace fijarnos en que San Benito es considerado “el patrón de Europa y el fundador de la orden a través de la cual se evangelizó el Viejo Continente al final de la Edad Media”⁷¹.

El caso es que la pretensión de Benedicto XVI de recristianización aspiraba a forjar una fuerte identidad religioso-católica en Europa para paralizar las que consideraban eran propuestas enemigas⁷², pues, ha de valorarse que la línea discursiva de Benedicto XVI ha sido muy crítica con algunas directrices y medidas adoptadas por la comunidad europea e internacional en las últimas décadas. Se entendía que estas medidas estaban llevando a los países hacia la secularización y hacia el relativismo, así como amenazando tanto a la familia tradicional católica como a la verdadera naturaleza del hombre por medio de la perspectiva de género⁷³.

⁶⁷ BENEDICTO XVI, “Carta apostólica en forma motu proprio *Summorum Pontificum* del sumo pontífice Benedicto XVI”, *w2.vatican.va*, 7 de julio de 2007 <https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/motu_proprio/documents/hf_ben-xvi_motu-proprio_20070707_summorum-pontificum.html> [consultado: 18 junio 2013]

⁶⁸ Luca ROLANDI, “<<Mobilización extraordinaria para la nueva evangelización>>”, *vaticaninsider.es*, 15 de octubre de 2011 <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FvbU4x8wwm0J:vaticaninsider.lastampa.it/es/reportajes-y-entrevistas/dettagliospain/articolo/chiesa-iglesia-church-evangelizzazione-evangelization-evangelization-papa-el-papa-pope-9045/+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>> [consultado: 18 junio 2013]

⁶⁹ *Íbid.*

⁷⁰ J. M. VIDAL, *Benedicto XVI el Papa enigma*, pág.: 389.

⁷¹ *Íbid.*, pág.: 390.

⁷² R. DÍAZ-SALAZAR, *Democracia laica*, pág.: 147. Véase también, Georges CORM, *La cuestión religiosa en el S. XXI*, Madrid: Taurus, 2007.

⁷³ Parte de estas líneas ideológicas se analizaron en el apartado “3. Contexto religioso-político español de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”. Igualmente, conviene consultar, por

Igualmente, es notorio que el proyecto ideológico de Benedicto XVI, continuando con la línea ideológica que la jerarquía de la Iglesia católica ha mantenido a lo largo de toda su historia, destacara como Dios y la ley natural, dada por Dios, son lo único verdadero para guiar nuestra conducta y nuestras normas de convivencia. Por ejemplo, en 2007, afirmó que “ninguna ley hecha por los hombres puede subvertir la norma escrita por el Creador, sin que la sociedad quede dramáticamente herida en lo que constituye su mismo fundamento basilar”⁷⁴. La ley natural “es, en definitiva, el único baluarte válido contra la arbitrariedad del poder o los engaños de la manipulación ideológica”⁷⁵.

Unos años después, en 2009, en relación a las políticas que se estaban aplicando en Europa, volvió a insistir en esta idea, indicando que “hay filosofías e ideologías, pero también cada vez más modos de pensar y de actuar que exaltan la libertad como único principio del hombre, en alternativa a Dios, y de ese modo transforman al hombre en un dios, pero es un dios equivocado, que hace de la arbitrariedad su sistema de conducta”⁷⁶.

Por tanto, y como muy bien expresa Benedicto XVI en su obra “La Iglesia, el ecumenismo y la política”, de 1987, y en la exhortación apostólica *Sacramentum*

ejemplo: Joseph RATZINGER, “Homilía del Cardenal Joseph Ratzinger Decano del Colegio Cardenalicio” *vatican.va*, 18 de abril de 2005, http://www.vatican.va/gpII/documents/homily-pro-eligendo-pontifice_20050418_sp.html [consultado: 18 junio 2013]; BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI al 56 Congreso Nacional de la Unión de juristas católicos italianos”, *vatican.va*, 9 de diciembre de 2006 <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/december/documents/hf_ben_xvi_spe_20061209_giuristi-cattolici.html> [consultado: 18 junio 2013]; BENEDICTO XVI, “Mensaje de su santidad Benedicto XVI para la celebración de la XLI jornada mundial de la Paz; Carta del Cardenal Ratzinger a los obispos católicos sobre la homosexualidad”, *vatican.va*, 1 de enero de 2008 <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20071208_xli-world-day-peace.html> [consultado: 19 junio 2013]; BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a los participantes en la plenaria del Consejo pontificio *Cor unum*”, *vatican.va*, 19 de enero de 2013, <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2013/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20130119_pc-corunum.html> [consultado: 18 junio 2013]; Joseph RATZINGER, *La sal de la tierra. Quién es y cómo piensa Benedicto XVI*, Madrid: Libros Palabra, 2009; Joseph RATZINGER: *Verdad, valores, poder. Piedras de toque de la sociedad pluralista*, Madrid: Rialp, 2005

⁷⁴ BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a los participantes en un Congreso sobre la Ley Moral Natural”, *vatican.va*, 12 de febrero de 2007, <http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2007/february/documents/hf_ben-xvi_spe_20070212_pul_sp.html> [consultado: 19 junio 2013]

⁷⁵ *Ibid*

⁷⁶ BENEDICTO XVI, “Benedicto XVI. Ángelus”, *vatican.va*, 9 de agosto de 2009 <http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/angelus/2009/documents/hf_ben-xvi_ang_20090809_sp.html> [consultado: 19 junio 2013]

caritatis, de 2007, para la jerarquía de la Iglesia católica sólo son aceptables las cuestiones ético-políticas si siguen el magisterio de la Iglesia católica⁷⁷.

Ello pone en tensión la convivencia de la democracia y los Derechos Humanos con la religión católica porque sólo se aceptan las leyes democráticas si no hay contraposición con la verdad católica. En este sentido, la democracia y los Derechos Humanos sólo son compatibles con la religión católica si se sigue una postura iusnaturalista, pero no son compatibles si se sigue una postura positivista, historicista o contractualista, pues “el Estado (...) debe comprender que existe un conjunto de verdades que no puede someterse a consenso, que por el contrario lo precede y lo hace posible”⁷⁸.

Nos encontramos, por tanto, con “un cristianismo neointegrista y neoconservador que está activando un fundamentalismo moral y político que pretende que el Estado legisle de acuerdo a su interpretación de la <<moral objetiva>> y la <<ley natural>> condensadas en la Verdad cristiana, tal como ésta es definida por la jerarquía eclesial”⁷⁹.

En consecuencia, es lógico que la Iglesia católica criticara algunas políticas que se desarrollaron en España y que contribuían a promover, de forma no del todo directa, pero sí por medio del discurso de base, la oposición a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Por ejemplo, precisamente en junio de 2006, Benedicto XVI alertó de que debido a aspectos como la propagación de la cultura secularizada, del relativismo y del agnosticismo las familias se encontraban con dificultades para educar a sus hijos conforme a sus creencias religiosas y que por ello era necesario promover una auténtica “Pastoral de la inteligencia”. Esta Pastoral se destinaba a educar a las nuevas generaciones, por medio del diálogo entre la fe y la razón, en la verdad cristiana, no dudando en reflejar que Jesucristo es el Señor de toda la creación y de toda la historia

⁷⁷ Joseph RATZINGER: *Iglesia, Ecumenismo y política*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2005 y BENEDICTO XVI, “Exhortación apostólica postsinodal *Sacramentum caritatis* del Santo Padre Benedicto XVI al episcopado, al clero, a las personas consagradas y a los fieles laicos sobre la eucaristía fuente y culmen de la vida y de la misión de la Iglesia”, *vatican.va*, 22 de febrero de 2007 <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/apost_exhortations/documents/hf_ben-xvi_exh_20070222_sacramentum-caritatis.html> [consultado: 19 junio 2013]

⁷⁸ Victorino MAYORAL CORTES, “Aconfesionalidad, laicidad y moral privada: matrimonio, familia y eutanasia”, *Cuadernos de derecho judicial*, núm. 1 (2008), págs.: 261 y 262

⁷⁹ R. DÍAZ-SALAZAR, *Democracia laica*, pág.: 22

En los últimos tres años vuestra atención se ha centrado sobre todo en la familia, para consolidar con la verdad del Evangelio esta realidad humana fundamental, hoy por desgracia fuertemente amenazada y atacada, para ayudarle a cumplir su insustituible misión en la Iglesia y en la sociedad.

Al poner ahora en primer lugar la educación en la fe de las nuevas generaciones, ciertamente no abandonamos el compromiso en favor de la familia, a la que pertenece la principal responsabilidad educativa. Más bien, tratamos de afrontar una preocupación generalizada en muchas familias creyentes, que en el actual marco social y cultural temen no lograr transmitir la valiosa herencia de la fe a sus hijos (...)

Esta tarea resulta hoy especialmente difícil por varias razones, pero precisamente por esto es aún más importante y sumamente urgente. En efecto, se pueden descubrir dos líneas de fondo de la actual cultura secularizada, claramente dependientes entre sí, que impulsan en dirección contraria al anuncio cristiano y no pueden menos de influir en los que están madurando sus orientaciones y opciones de vida.

La primera de esas líneas es el agnosticismo, que brota de la reducción de la inteligencia humana a simple razón calculadora y funcional, y que tiende a ahogar el sentido religioso inscrito en lo más íntimo de nuestra naturaleza. La segunda es el proceso de relativización y de desarraigo que destruye los vínculos más sagrados y los afectos más dignos del hombre, y como consecuencia hace frágiles a las personas, y precarias e inestables nuestras relaciones recíprocas (...)

Por consiguiente, en la educación de las nuevas generaciones no debemos tener miedo de confrontar la verdad de la fe con las auténticas conquistas del conocimiento humano. Los progresos de la ciencia son hoy muy rápidos y a menudo se presentan como contrapuestos a las afirmaciones de la fe, provocando confusión y haciendo más difícil la aceptación de la verdad cristiana. Pero Jesucristo es y sigue siendo el Señor de toda la creación y de toda la historia: "Todas las cosas fueron creadas por él y para él (...), y todo tiene en él su consistencia" (*Col 1, 16-17*). Por eso, el diálogo entre la fe y la razón, si se realiza con sinceridad y rigor, brinda la posibilidad de percibir de modo más eficaz y convincente la racionalidad de la fe en Dios —no en un Dios cualquiera, sino en el Dios que se reveló en Jesucristo— y de mostrar que en el mismo Jesucristo se encuentra la realización de toda auténtica aspiración humana. Así pues, queridos jóvenes de Roma, avanzad con confianza y valentía por el camino de la búsqueda de la verdad. Y vosotros, queridos sacerdotes y educadores, no dudéis en promover una auténtica "pastoral de la inteligencia"⁸⁰

Igualmente, en octubre del mismo año, Benedicto XVI afirmó que la educación debía basarse en verdades sólidas y no en formas débiles alejadas de Dios

Una educación verdadera debe suscitar la valentía de las decisiones definitivas, que hoy se consideran un vínculo que limita nuestra libertad, pero que en realidad son indispensables para crecer y alcanzar algo grande en la vida, especialmente para que madure el amor en toda su belleza; por consiguiente, para dar consistencia y significado a nuestra libertad.

⁸⁰ BENEDICTO XVI, "Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a los participantes en la Asamblea eclesial de la diócesis de Roma", *vatican.va*, 5 de junio de 2006, <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20060605_convegno-diocesano.html> [Consultado: 19 junio 2013]

De esta solicitud por la persona humana y su formación brotan nuestros "no" a formas débiles y desviadas de amor y a las falsificaciones de la libertad, así como a la reducción de la razón sólo a lo que se puede calcular y manipular. En realidad, estos "no" son más bien "sí" al amor auténtico, a la realidad del hombre tal como ha sido creado por Dios⁸¹.

En enero de 2007, Benedicto XVI llamó a la acción de sus fieles, afirmando que convenía “ponerse en guardia frente al riesgo de un ejercicio de la democracia que se transforme en dictadura del relativismo, proponiendo modelos antropológicos, incompatibles con la naturaleza y dignidad del hombre”⁸².

Del mismo modo, al inaugurar la Asamblea diocesana de Roma, en febrero de 2007, también aseguró que se estaban viviendo tiempos de emergencia educativa que vinculó, fundamentalmente, a la emergencia del relativismo y a la profanación del cuerpo y de la sexualidad. Ante ello, aseguró que era necesario hacer algo al respecto, como activar una red que permitiera acercar a Cristo a la nueva generación por medio de la “pastoral de la inteligencia”

Se habla de una gran "emergencia educativa" (...)

Podemos añadir que se trata de una emergencia inevitable: en una sociedad y en una cultura que con demasiada frecuencia tienen el relativismo como su propio credo —el relativismo se ha convertido en una especie de dogma—, falta la luz de la verdad, más aún, se considera peligroso hablar de verdad, se considera "autoritario", y se acaba por dudar de la bondad de la vida (...)

Debemos esforzarnos por responder a la demanda de verdad poniendo sin miedo la propuesta de la fe en confrontación con la razón de nuestro tiempo. Así ayudaremos a los jóvenes a ensanchar los horizontes de su inteligencia, abriéndose al misterio de Dios, en el cual se encuentra el sentido y la dirección de nuestra existencia, y superando los condicionamientos de una racionalidad que sólo se fía de lo que puede ser objeto de experimento y de cálculo. Por tanto, es muy importante desarrollar lo que ya el año pasado llamamos la "pastoral de la inteligencia" (...)

Hoy, más que en el pasado, la educación y la formación de la persona sufren la influencia de los mensajes y del clima generalizado que transmiten los grandes medios de comunicación y que se inspiran en una mentalidad y cultura caracterizadas por el relativismo, el consumismo y una falsa y destructora exaltación, o mejor, profanación del cuerpo y de la sexualidad. Por eso, precisamente por el gran "sí" que como creyentes en Cristo decimos al hombre amado por Dios, no podemos desinteresarnos de la orientación conjunta de la sociedad a la que pertenecemos, de las tendencias que

⁸¹ BENEDICTO XVI, “Discurso de su santidad Benedicto XVI a los obispos, sacerdotes y fieles laicos participantes en la IV Asamblea eclesial nacional italiana”, *vatican.va* 19 de octubre de 2006 <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/october/documents/hf_ben-xvi_spe_20061019_convegno-verona.html> [consultado: 19 junio 2013]

⁸² BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI al cuerpo diplomático acreditado ante la Santa Sede”, *vatican.va*, 8 de enero de 2007, <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20070108_diplomatic-corps.html> [consultado: 19 junio 2013]

la impulsan y de las influencias positivas o negativas que ejerce en la formación de las nuevas generaciones⁸³.

En 2011, en una ya más clara referencia encubierta a Educación para la Ciudadanía, Benedicto XVI no dudo en defender que la Iglesia católica juega un papel crucial en la formación de la identidad nacional y en criticar la aplicación que los países europeos hacen de una educación cívica desligada de la fe y la razón católica

Es preocupante que este servicio que las comunidades religiosas ofrecen a toda la sociedad, en particular mediante la educación de las jóvenes generaciones, sea puesto en peligro u obstaculizado por proyectos de ley que amenazan con crear una especie de monopolio estatal en materia escolástica, como se puede constatar por ejemplo en algunos países de América Latina. Mientras muchos de ellos celebran el segundo centenario de su independencia, ocasión propicia para recordar la contribución de la Iglesia católica en la formación de la identidad nacional, exhorto a todos los Gobiernos a promover sistemas educativos que respeten el derecho primordial de las familias a decidir la educación de sus hijos, inspirándose en el principio de subsidiariedad, esencial para organizar una sociedad justa.

Continuando mi reflexión, no puedo dejar de mencionar otra amenaza a la libertad religiosa de las familias en algunos países europeos, allí donde se ha impuesto la participación a cursos de educación sexual o cívica que transmiten una concepción de la persona y de la vida pretendidamente neutra, pero que en realidad reflejan una antropología contraria a la fe y a la justa razón⁸⁴.

Incluso, y en perfecta sintonía con el discurso de Benedicto XVI, el primer secretario de la Congregación para la Doctrina de la Fe, Angelo Amato, se posicionó sobre la polémica en torno a Educación para la Ciudadanía alegando, en 2007, que “no debe ser el Estado quien impone las convicciones religiosas y éticas, sino la propia conciencia”⁸⁵

⁸³ BENEDICTO XVI, “Discurso del Papa Benedicto XVI en la inauguración de los trabajos de la Asamblea diocesana de Roma”, *vatican.va*, 11 de junio de 2007 <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20070611_convegno-roma.html> [consultado: 19 junio 2013]

⁸⁴ BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI al cuerpo diplomático acreditado ante la Santa Sede”, *vatican.va*, 10 de enero de 2011 <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20110110_diplomatic-corps.html> [consultado: 19 junio 2013]

⁸⁵ Juan G. BEDOYA, “El Vaticano respalda a los obispos en su boicoteo a Educación de la Ciudadanía”, *elpais.com*, 27 de julio de 2007, <http://elpais.com/diario/2007/07/27/sociedad/1185487202_850215.html> [consultado: 19 junio 2013] y Juan G. BEDOYA, “Los obispos, los grandes derrotados”, *elpais.com*, 29 de enero de 2009 <http://elpais.com/diario/2009/01/29/sociedad/1233183606_850215.html> [consultado: 19 junio 2013]

El Cardenal prefecto de la Congregación Pontificia para la Educación Católica, Zenon Grocholewski, declaró también, en 2008, que el Gobierno de Zapatero “promueve una sociedad fundamentada en el relativismo y el nihilismo anticristiano” y que era oportuna y necesaria la objeción a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos⁸⁶.

Por todo ello, debe entenderse que la crítica a esta educación, por lo que representa, forma parte del rearme internacional que la Iglesia católica, con Juan Pablo II y Benedicto XVI, ha venido experimentando. Ello le ha llevado a posicionarse en contra de los valores de la modernidad ilustrada, observándose los efectos más perceptibles de tal actuación en la oposición que ha realizado a la creciente secularización y al reconocimiento de los derechos sexuales, reproductivos, de género e, incluso, favorables con la interreligiosidad.

5.3.1.1. Conferencia Episcopal Española⁸⁷

La línea ideológica de la Iglesia católica, sin olvidar que se trata de una institución jerárquica, fue desarrollada entre las filas dirigentes de la Conferencia Episcopal Española, pues, como indica Díaz-Salazar, el proyecto ideológico de Benedicto XVI, que tenía en Italia y España sus principales centros de aplicación, alentó a los episcopados para que desempeñaran un papel más intenso en la conformación del orden jurídico-político de sus países⁸⁸.

⁸⁶ “El Vaticano considera necesaria la objeción a la EpC”, *infocatolica.com*, 6 de noviembre de 2008 <<http://infocatolica.com/?t=noticia&cod=15341>> [consultado: 19 junio 2013]

⁸⁷ Fue constituida en 1966 y es el principal actor dentro de la Iglesia católica española. El ser y la forma de actuar de la Conferencia Episcopal Española están perfilados por los documentos *Lumen Gentium* (1964), *Christus Dominus* (1965), *Ecclesiae Sanctae* (1966), *Ecclesiae Imago* (1973), *Apostolos Suos* (1998) y el Código de Derecho Canónico. La Conferencia Episcopal Española tiene personalidad jurídica civil, tal y como recoge el Acuerdo de 1979 entre el Estado español y la Santa Sede, y está integrada por todos los Obispos españoles bajo la autoridad del Papa. Además, mantiene una continua relación con el representante oficial de la Santa Sede en España y es el portavoz oficial de la Iglesia católica con el Estado español. Su objetivo principal es promover la vida de la Iglesia y fortalecer la evangelización. Sus presidentes, entre 1966 y 2015, han sido Fernando Quiroga Palacios (1966-1969), Casimiro Morcillo González (1969-1971), Vicente Enrique y Tarancón (1971-1981), Gabino Díaz Merchán (1981-1987), Ángel Suquía Goicoechea (1987-1993), Elías Yanes Álvarez (1993-1999), Antonio María Rouco Varela (1999-2005 y 2008-2014) y Ricardo Blázquez Pérez (2005-2008 y 2014-Actualidad). Los cargos tienen una duración de tres años, sin poder sobrepasar los tres mandatos, salvo el Secretario General que se elige para cinco años. La última renovación de la Conferencia Episcopal española fue aprobada en noviembre de 2008, bajo la presidencia de Rouco Varela.

⁸⁸ R. DÍAZ-SALAZAR, *Democracia laica*, pág.: 117.

Igualmente, Demetrio Velasco Criado recuerda que el nuevo tradicionalismo católico presente en la Iglesia que han configurado Juan Pablo II y su sucesor Benedicto XVI, también es representado, de forma paradigmática, por Mons. Rouco, Mons. Cañizares y Mons. García-Gasco, en cuya estela se han posicionado buena parte del resto de Obispos españoles⁸⁹.

En esta sintonía, y como bien explica Susana Aguilar Fernández, la jerarquía eclesiástica española, en alianza con otras fuerzas sociales y políticas neoconservadoras católicas, ha actuado como un

destacado adversario político del Gobierno desde el año 2004. En el desempeño de este papel, la ICE no se ha limitado a difundir ideas críticas con respecto a determinadas actuaciones del Gobierno, tal y como otras iglesias han hecho en distintos países, sino que su papel se ha centrado primordialmente en invertir importantes recursos de distinto tipo con el objetivo de desarrollar campañas y contribuir a movilizar a distintos sectores de la sociedad contra políticas que considera «altamente sensibles»⁹⁰.

Es cierto que la jerarquía eclesiástica española “no organiza las movilizaciones callejeras por mucho que a las mismas puedan unirse figuras eclesiásticas”⁹¹. Sin embargo, no puede negarse que existen “contactos previos entre la CE (o determinados obispos), ciertas figuras políticas y los grupos sociales convocantes”⁹², pues la jerarquía eclesiástica “necesita de aliados políticos y, sobre todo, sociales que puedan sacar a la calle a la sociedad católica conservadora”⁹³.

Esta forma de actuar es posible porque la Iglesia católica española es un “grupo de interés que puede decidir o no, bajo determinadas circunstancias, activar políticamente la religión y, durante el proceso de activación, convencer con éxito a otros actores de la sociedad civil acerca de la necesidad de actuar contra determinadas políticas promovidas”⁹⁴.

La táctica que utilizan para ello consiste, apoyándome en la reflexión de Díaz-Salazar, en reproducir “la estrategia de fondo ensayada en otras épocas de la historia (finales del siglo XIX y primeros 30 años del siglo XX)”⁹⁵. Estrategia que consistió, nuevamente, en “1) una intensa actividad de la jerarquía de la institución en los

⁸⁹ D. VELASCO CRIADO, “El resurgimiento del tradicionalismo católico”, pág.: 25

⁹⁰ S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “El activismo político de la Iglesia católica”, pág.: 1131.

⁹¹ S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “La jerarquía católica española en perspectiva comparada”, pág.: 325

⁹² *Ibid*, pág.: 326.

⁹³ *Ibid*, pág.: 326

⁹⁴ S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “El activismo político de la Iglesia católica”, pág.: 1135-1136.

⁹⁵ R. DÍAZ-SALAZAR, *El factor católico*, pág.: 293.

debates y proyectos políticos y legislativos; 2) la articulación unitaria de sus bases e infraestructuras, marginando a la disidencia católica –desplazándola al exilio interior- y formando un bloque ideológico y social fiel reproductor de las directrices jerárquicas”⁹⁶.

Así, la Iglesia católica representada institucionalmente por medio de la Conferencia Episcopal Española, escogió una estrategia ético-política conflictiva que se reflejó “en un abanico diverso de actuaciones: desde la presión política y el *lobby*, la organización de conferencias de prensa y la publicación de comunicados, hasta el apoyo a las manifestaciones organizadas por los grupos laicos católicos y/o de inspiración cristiana”⁹⁷.

Las causas de este activismo ético-político de inspiración religiosa son, según Susana Aguilar, endógenas:

una iglesia que cuenta con importantísimos recursos de todo tipo y que funciona en un mercado religioso cuasi monopolista, el cual facilita que la ICE se presente como «la institución que representa a la gran mayoría de los españoles»; su situación privilegiada en el contexto de un estado aconfesional; la percepción de grave amenaza que deriva de la aprobación de ciertas «políticas altamente sensibles» acerca de las cuales, además, ciertos sectores sociales exhiben una alta intensidad de preferencias, y la existencia de importantes aliados sociales (o grupos de inspiración cristiana) y políticos (principalmente el PP y UDC) contrarios a las reformas socialistas⁹⁸.

El caso es que esta forma de proceder, como ya se ha venido observando, se focalizó en una intensa oposición a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos por parte de la Conferencia Episcopal Española que consideró que la impartición de este tipo de educación era totalmente inaceptable por impone una manera de entender la vida ligada a una ideología ilustrada socialista que pretendería construir un interesado modelo de ciudadano alejado de los preceptos católicos. De la misma manera, se sostuvo que los contenidos de esta educación dañaban el desarrollo personal, debido, fundamentalmente, a los aspectos que podían vincularse con diversidad afectivo-sexual y con los diferentes modelos de familias, pues se entendía que imponían una “ideología de género”. Ideología de género que iba más allá de la Ley y de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, negando la

⁹⁶ *Íbid.*

⁹⁷ S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “El activismo político de la Iglesia católica”, pág.: 1151

⁹⁸ *Íbid.*, pág.: 1152

naturaleza sexual constitutiva del ser humano y que, en palabras del propio Cardenal Ratzinger era “la última rebelión de la criatura contra su condición de tal”⁹⁹.

Estos ataques a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos por parte de la Conferencia Episcopal Española, aparte de beber del proyecto ideológico de los papados de Juan Pablo II y Benedicto XVI, también guardaban relación directa con una línea discursiva que ya se había dejado entrever, en 1990, por medio de la instrucción pastoral “La verdad os hará libres”¹⁰⁰. Esta instrucción pastoral, siguiendo la descripción que de ella hace Victorino Mayoral Cortés,

mantén que sin los valores éticos cristianos carecen de fundamento los valores superiores de nuestra Constitución y, al mismo tiempo, se rechazaba toda actuación de los poderes públicos que pudiese afectar a materias relacionadas con la moral y particularmente con la moral sexual (...) también se rechazaba la posibilidad de aceptar por parte de la moral cristiana diálogo alguno con otros modelos éticos, oponiéndose a la pretensión de establecer unos <<mínimos comunes>> que diluirían la moral cristiana en el marco de una hipotética <<ética cívica>>, basada en valores y normas consensuadas en el espacio histórico de una sociedad plural y democrática¹⁰¹

Ello evidencia como la oposición a este tipo de educación ya estaba en el imaginario católico mucho antes de llegar incluso a concretarse, pues el problema no es Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, el problema son los valores que defiende esta educación, así como la ética de mínimos comunes y lo que ello representa. De esta forma, es lógico que este tipo de educación no sea aceptada por algunos sectores de la sociedad española, pues la ven como una amenaza que puede alterar las reglas de juego favorables para determinadas estructuras de poder.

En esta línea, y una vez que la movilización contra Educación para la Ciudadanía tomó connotaciones más activas, la Conferencia Episcopal Española volvió a pronunciarse con una Instrucción Pastoral, el 23 de noviembre de 2006, tras celebrar una jornada de estudio sobre esta educación, acrecentando el clima de tensión entre el Gobierno socialista y la Iglesia católica y contribuyendo a reforzar el

⁹⁹ Benigno BLANCO, “Un ataque que no debemos dejar pasar” en F. DE HARO, *¿Qué hacemos, con Educación para la Ciudadanía?*, pág.: 35.

¹⁰⁰ CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “La verdad os hará libres (Jn 8,32). Instrucción pastoral sobre la conciencia cristiana ante la actual situación moral de nuestra sociedad”, *conferenciaepiscopal.es*, 20 de noviembre de 1990

<http://www.conferenciaepiscopal.nom.es/archivodoc/jsp/system/win_main.jsp> [consultado: 27 agosto 2012]

¹⁰¹ V. MAYORAL CORTÉS, “Controversia española sobre educación para la ciudadanía”, pág.: 76.

discurso contra esta educación. Así pues, esta Instrucción Pastoral de la Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española afirmó lo siguiente:

Algunos sectores pretenden excluir a los católicos de la vida pública y acelerar la implantación del laicismo y del relativismo moral como única mentalidad compatible con la democracia. Tal parece ser la interpretación correcta de las dificultades crecientes para incorporar el estudio libre de la religión católica en los currículos de la escuela pública. En este mismo sentido apuntan las leyes y declaraciones contrarias a la ley natural, que deterioran el bien moral de la sociedad, formada en buena parte por católicos, como es el caso de la insólita definición legal del matrimonio con exclusión de toda referencia a la diferencia entre el varón y la mujer, el apoyo a la llamada “ideología de género”, la ley del “divorcio exprés”, la creciente tolerancia con el aborto, la producción de seres humanos como material de investigación, y el anunciado programa de la nueva asignatura, con carácter obligatorio, denominada “Educación para la ciudadanía”, con el riesgo de una inaceptable intromisión del Estado en la educación moral de los alumnos, cuya responsabilidad primera corresponde a la familia y a la escuela¹⁰².

El 28 de febrero de 2007, una vez que los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas y, por tanto, los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos habían sido finalmente aprobados y la movilización contra esta educación ya había eclosionado, desplegándose por todo el territorio nacional, pero sin que todavía nadie hubiera iniciado acciones legales concretas para objetar, la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española se posicionó al respecto. En esta ocasión, jugando sibilinamente con las palabras, reclamó una actuación responsable y comprometida y defendió la objeción de conciencia, pues afirmó que los padres harían “muy bien en defender con todos los medios legítimos a su alcance el derecho que les asiste de ser ellos quienes determinen la educación moral que desean para sus hijos”¹⁰³.

¹⁰² CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Orientaciones morales ante la situación actual de España. Instrucción pastoral de la LXXXVIII Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española”, *conferenciaepiscopal.es*, 23 de noviembre de 2006
<<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/OrientacionesSituacionActual.pdf>>
[Consultado: 26 agosto 2012]

¹⁰³ COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “La Ley orgánica de Educación (LOE), los Reales Decretos que la desarrollan y los derechos fundamentales de padres y escuelas”, *conferenciaepiscopal.es*, 28 de febrero de 2007,
<<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/LOE2007.htm>> [consultado: 19 junio 2013]

Estas declaraciones pueden entenderse perfectamente, al igual que defiende Rafael Valencia Candalija, como “un verdadero llamamiento a la objeción de conciencia frente a estas asignaturas”¹⁰⁴.

Ello, sumado al resto de discursos, repertorios de acción y modos de proceder activados por parte del movimiento contrario a esta educación, explica que a las pocas semanas se produjeran las primeras solicitudes de objeción de conciencia a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Además, este comunicado subrayó la línea ideológica que la jerarquía católica venía defendiendo desde hace bastante tiempo atrás, ya que, tras conocer los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, y a pesar de las favorables negociaciones entre los representantes del movimiento educativo católico y el Gobierno, la jerarquía mantuvo el argumento de que Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos consistía en una inaceptable formación estatal de la conciencia. Formación que vulneraba el derecho de los padres a elegir la formación moral que querían para sus hijos e imponía el relativismo moral y la ideología de género. Así pues, indicó:

Si el sistema educativo obligara a recibir otra formación de la conciencia moral, violentaría la voluntad de los padres y declararía implícitamente que la opción hecha por ellos en el ejercicio de sus derechos no es considerada válida por el Estado.

9. Precisamente eso es lo que hace ahora el Estado con la nueva área creada por la LOE bajo el nombre de “Educación para la ciudadanía” (...) dichas enseñanzas pretenden formar, con carácter obligatorio, “la conciencia moral cívica” de todos los alumnos en todos los centros (...) Se formará y evaluará, pues, la conciencia moral de los alumnos, al margen de la voluntad de sus padres (...)

Una educación verdaderamente integral que persiga el desarrollo armonioso de la persona en todas sus dimensiones no puede reducirse a la mera transmisión de conocimientos; ha de referirse también a la verdad del ser humano como norma y horizonte de la vida. Pero las enseñanzas antropológicas orientadas a la formación de la conciencia moral -tanto en lo “personal” como en lo “social”- no son competencia del Estado (...) Son los padres y es la escuela, como colaboradora de aquéllos, quienes tienen el derecho y el deber de la educación de las conciencias, sin más limitaciones que las derivadas de la dignidad de la persona y del justo orden público (...)

Hemos de denunciar también que los criterios que guiarán estas enseñanzas son los propios del relativismo y de la llamada ideología de género. La “verdad” no juega papel alguno en los Decretos que desarrollan sus contenidos (...)

Esta “Educación para la ciudadanía” de la LOE es inaceptable en la forma y el fondo: en la forma, porque impone legalmente a todos una antropología que sólo algunos

¹⁰⁴ R. VALENCIA CANDALIJA, *La implantación de Educación para la Ciudadanía*, pág.: 99.

comparten y, en el fondo, porque sus contenidos son perjudiciales para el desarrollo integral de la persona¹⁰⁵.

Incluso, evidenciando discrepancias entre la jerarquía y una parte de las estructuras de base del colectivo católico, se aprecia como la Conferencia Episcopal Española hizo notar a los centros católicos de que si desarrollaban esta educación entrarían en contradicción con el ideario católico que debían defender. También advirtió a los centros estatales de que si impartían dicha educación se alejarían de la neutralidad ideológica:

Los centros católicos de enseñanza, si admiten en su programación los contenidos previstos en los Reales Decretos, entrarán en contradicción con su carácter propio, informado por la moral católica. El Estado no puede obligarles a hacerlo, si no es vulnerando el derecho a la libertad de enseñanza y a la libertad religiosa. Los centros estatales, por su parte, al tener que impartir esta asignatura perderán su obligada neutralidad ideológica e impondrán a los alumnos una formación moral no libremente elegida por sus padres o incluso expresamente contradictoria con su voluntad cuando éstos hayan elegido para sus hijos la enseñanza de la Religión y Moral católica¹⁰⁶.

En abril y junio de 2007 la Asamblea Plenaria y la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española, respectivamente, continuaron presionando contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, repitiendo los puntos principales de su discurso para, así, movilizar a sus fieles católicos a favor de la objeción de conciencia y la desobediencia civil contra tal materia¹⁰⁷. De hecho, la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal, con un cuidado lenguaje que aún así no escondía el propósito de sus palabras, afirmó que ante la gravedad que suponía la introducción de esta educación en el currículo escolar no valían posturas pasivas ni

¹⁰⁵ “La Ley Orgánica de Educación (LOE), los Reales Decretos que la desarrollan y los derechos fundamentales de padres y escuelas”, *conferenciaepiscopal.es*, 28 de febrero de 2007, <<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/LOE2007.htm>> [consultado: 19 junio 2013]

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “La escuela católica. Oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI. LXXXIX Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española”, *conferenciaepiscopal.es*, 27 de abril de 2007, <<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/EscuelaCatolica.html>> [consultado: 19 junio 2013] y COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Nueva declaración sobre la Ley Orgánica de Educación LOE y sus desarrollos: profesores de Religión y <<Ciudadanía>>”, *conferenciaepiscopal.es*, 20 de junio de 2007 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/LOE2007b.html>> [consultado: 19 junio 2013]

acomodaticias, sino que por el contrario debían unirse y actuar de forma conjunta, usando todos los medios legítimos a su alcance, contra ella.

Los medios concretos de actuación de los que disponen los padres y los centros educativos son diversos. No hemos querido ni queremos mencionar ninguno en particular. Deseamos, en cambio, recordar que la gravedad de la situación no permite posturas pasivas ni acomodaticias. Se puede recurrir a todos los medios legítimos para defender la libertad de conciencia y de enseñanza, que es lo que está en juego. Los padres harán uso de unos medios y los centros, de otros. Ninguno de tales medios legítimos puede ser excluido justamente en ninguno de los centros en los que se plantea este nuevo desafío: ni en los centros estatales ni en los de iniciativa social. Cuando está en cuestión un derecho tan fundamental, como el de la libertad de conciencia y de enseñanza, todos –y los católicos, en particular– debemos mostrarnos unidos en su defensa¹⁰⁸.

Es de destacar que aunque la Conferencia Episcopal Española no utilizó nunca las palabras objeción de conciencia y desobediencia civil, haciendo uso de un calculado juego de expresiones, es bastante claro que la aspiración de su discurso era movilizar a sus fieles a utilizar estas medidas.

También es bastante notorio que la Conferencia Episcopal ejerció una gran presión, con su discurso, para que los colegios de ideario católico no impartieran Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Tras conocerse, a finales de enero de 2009, las sentencias del Tribunal Supremo negando que Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos tuviera carácter adoctrinador y deslegitimando la objeción de conciencia a ella, el discurso de la Conferencia Episcopal Española se mantuvo inalterable. En una nota de prensa, el 19 de febrero de 2009, la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal mantuvo sus críticas contra el Gobierno y contra esta educación, así como la pretensión de movilizar a sus fieles para dificultar y/o frenar el desarrollo de esta área educativa¹⁰⁹.

¹⁰⁸ “Nueva declaración sobre la Ley Orgánica de Educación LOE y sus desarrollos: profesores de Religión y <<Ciudadanía>>”, *conferenciaepiscopal.es*, 20 de junio de 2007 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/LOE2007b.html>> [consultado: 19 junio 2013]

¹⁰⁹ COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Nota de prensa final de la CCXII reunión de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española”, *conferenciaepiscopal.es*, 19 de febrero de 2009, <<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/notas/2009/533-nota-de-prensa-final-de-la-ccxii-reunion-de-la-comision-permanente-de-la-conferencia-episcopal-espanola.html>> [consultado: 19 junio 2013]

Es de destacar el discurso inaugural de la XCVIII Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española, pronunciado por su Presidente, Antonio María Rouco Varela, el 21 de noviembre de 2011. En él se destacó que entre los objetivos más importantes de la Nueva Evangelización tenía “especial relevancia la realidad de una cultura matrimonial y familiar gravemente herida, en España y en el mundo, por el individualismo hedonista y el positivismo jurídico, a los que ha conducido el alejamiento de Dios y de la verdadera humanidad”¹¹⁰ En dicha Asamblea Plenaria también se acordó desarrollar un Plan Pastoral vinculado a estos aspectos. Ello dio lugar a la Pastoral titulada “La verdad del amor humano. Orientaciones sobre el amor conyugal, la ideología de género y la legislación familiar”, de abril de 2012. En la Pastoral los Obispos se congratulaban, entre otros aspectos, por el éxito de la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y las objeciones de conciencia realizadas, pero matizaban la necesidad de seguir actuando para paralizar el desarrollo de un proyecto ideológico a la ideología de género y a “la cultura de la muerte”, que entendían estaba presente en esta educación. Para ello, opinaban que había que seguir apostando por la Nueva Evangelización de España, en perfecta sintonía con el discurso de Juan Pablo II y Benedicto XVI, pues sostenían que todo había empeorado en los últimos años¹¹¹.

Es cierto que no todos los individuos que configuran o que representan a la Iglesia católica española defendieron el mismo discurso contra Educación para la Ciudadanía. De hecho, existieron bastantes voces favorables, dentro del colectivo católico español, a que se aplicara esta educación¹¹². Sin embargo, no debe de olvidarse que la institución católica se basa en una estructura jerárquica y, como se ha comprobado, el discurso de la alta jerarquía, que marca la hoja de ruta a aplicar dentro del colectivo católico, se pronunció en contra de este tipo de educación.

¹¹⁰ CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Discurso inaugural XCVIII Asamblea Plenaria de la CEE”, *conferenciaepiscopal.es*, 21 de noviembre de 2011, <<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/discursos-plenarias/2418-discurso-inaugural-xcviii-asamblea-plenaria-de-la-cee.html>> [consultado: 2 agosto 2013]

¹¹¹ CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “XCIX Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal. La verdad del amor humano. Orientaciones sobre el amor conyugal, la ideología de género y la legislación familiar”, *conferenciaepiscopal.es*, 26 de abril de 2012 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/documentos-plenaria/2843-la-verdad-del-amor-humano-orientaciones-sobre-el-amor-conyugal-la-ideologia-de-genero-y-la-legislacion-familiar.html>> [consultado: 2 agosto 2013]

¹¹² Véase apartado “1. Introducción” y apartado “7.2.3. Sectores religiosos” del presente trabajo.

El discurso discrepante con Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos no sólo se difundió por medio de documentos oficiales de la Conferencia Episcopal Española, sino también, mediante declaraciones mucho más beligerantes y abiertamente explícitas a favor de la objeción y la desobediencia civil, efectuadas por relevantes Obispos y dirigentes del episcopado español. Como indica Susana Aguilar Fernández, es la Conferencia Episcopal “la que funciona como grupo de interés a la hora de desarrollar los contactos con el Gobierno estatal, lanzar campañas mediáticas contra las reformas y apoyar las movilizaciones callejeras, pero son los Obispos los que pueden desarrollar más libremente una actividad de adversario político”¹¹³

5.3.1.2. Obispos españoles

Como informa Profesionales por la Ética, multitud de Obispos se manifestaron en contra de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y a favor de la objeción de conciencia y la desobediencia civil a ella. Concretamente lo hicieron

en su ejercicio pastoral ordinario, en sus diócesis de referencia, en forma de carta pastoral, circular, homilía, hoja diocesana o conferencia de prensa, a veces en reiteradas ocasiones. Sin ánimo de ser exhaustivos, destacamos las aclaradoras intervenciones del Cardenal Antonio M^a Rouco en la Archidiócesis de Madrid, el Cardenal Antonio Cañizares en la Diócesis de Toledo, Primada de España, que desde el primer momento vieron la enorme trascendencia del problema, D. Javier Martínez, Arzobispo de Granada, D. Juan del Río, Obispo de Asidonia-Jerez, el Obispo de Málaga, D. Antonio Dorado Soto o el de Jaén, monseñor Ramón del Hoyo López; los Obispos en pleno de Aragón (Huesca-Jaca, Tarazona, Zaragoza y Teruel Albarracín), Monseñor Reig en Castellón, D. Agustín García-Gasco, Arzobispo de Valencia; el Arzobispo de Barcelona D. Lluís Martínez Sistach, y el Arzobispo emérito de la misma diócesis, Ricard Maria Carles; el nuevo Obispo de Palencia, Monseñor Munilla, el de Osma-Soria; el Arzobispo de Pamplona monseñor Fernando Sebastián, con gran claridad, así como el Obispo de Ciudad Real, monseñor Antonio Algora o el de Badajoz, Arzobispo García Aracil. Todos ellos han reconocido que tiene sentido la objeción de conciencia de los católicos en esta cuestión, algunos incluso animando expresamente a ella, y han exhortado a los padres católicos a actuar con libertad y responsabilidad ante una invasión inaceptable del gobierno¹¹⁴.

¹¹³ S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “La jerarquía católica española en perspectiva comparada”, pág.: 331.

¹¹⁴ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Solucionario. Respuestas a las preguntas más frecuentes sobre Educación para la Ciudadanía y objeción de conciencia”, *profesionalesetica.org*, <<http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/2013/03/Solucionario-Objeci%C3%B3n-de-Conciencia-EpC.pdf>> [consultado: 7 abril 2013]

Como subraya Juan José Abad, los Obispos “no dudaron en predicar la desobediencia contra la LOE, en desatar una cruzada contra la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, y en convertirse en los principales instigadores de un no pequeño desorden académico”¹¹⁵.

Procede ahora analizar con detalle el discurso de Antonio María Rouco Varela, Antonio Cañizares Llovera, Juan Antonio Martínez Camino y Ricardo Blázquez Pérez, que, aparte de encontrarse entre los principales dirigentes de la Conferencia Episcopal Española, fueron los Obispos que más duramente criticaron Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

5.3.1.2.1. Antonio María Rouco Varela¹¹⁶

De las primeras declaraciones contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos del Arzobispo de Madrid y Presidente de la Conferencia Episcopal Española entre 1999-2005 y 2008-2014, Antonio María Rouco Varela, se puede destacar la del 18 de julio de 2006. Esta declaración tuvo lugar a los pocos meses de ser aprobada la LOE, en una Conferencia impartida durante el curso de verano dirigido por el vicepresidente de la Conferencia Episcopal Española, Antonio Cañizares, en la Universidad Rey Juan Carlos. Rouco explicó que los contenidos de esta educación, los cuales aún estaban elaborándose, rozaban la constitucionalidad y

¹¹⁵ J. J. ABAD PASCUAL, *Historia de una soberana agresión*, pág.: 193.

¹¹⁶ Antonio María Rouco Varela fue ordenado sacerdote en 1959. En 1971 fue nombrado Catedrático de Derecho Canónico Fundamental en la Universidad Pontificia de Salamanca y, en 1972, Vicerrector de dicha Universidad, cargos que mantuvo hasta 1978. En 1976 fue consagrado Obispo, con el título de Gergi. En 1984 fue nombrado Arzobispo de Santiago de Compostela y en 1994 Arzobispo de Madrid. El Papa Juan Pablo II lo nombró, en 1998, Cardenal. Entre 1999 y 2005 fue Presidente de la Conferencia Episcopal Española. En 2005, participó en el cónclave que designó a Benedicto XVI como Papa de la Iglesia católica. En 2008 fue reelegido Presidente de la Conferencia Episcopal, cargo que ocupó hasta 2014. Fue el responsable de organizar la XXVI Jornada Mundial de la Juventud, celebrada en Madrid del 16 al 21 de agosto de 2011. Ha publicado libros y numerosos trabajos en revistas españolas y extranjeras sobre la fundamentación teológica del Derecho Canónico y los problemas de las relaciones Iglesia Estado. Es miembro de la Asociación Internacional de Derecho Canónico, de la Asociación Española de Canonistas y de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Forma parte de la rama más conservadora de la Iglesia católica española, con posturas muy críticas con los Gobiernos socialistas, en especial con el Gobierno de Zapatero. Además, es de destacar que ha estado íntimamente vinculado al pensamiento tradicionalista de Benedicto XVI y era considerado el hombre de Roma en España. Véase: J. M. VIDAL, *Rouco. La biografía no autorizada*.

podían dañar el derecho de los padres a elegir la formación moral que querían para sus hijos¹¹⁷.

Sus ataques a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos continuaron durante los meses sucesivos. Por ejemplo, es de señalar su conferencia impartida en el Club Siglo XXI de Madrid, bajo el título “El Derecho a la educación y sus titulares. ¿De nuevo en la incertidumbre histórica?, el 30 de enero de 2007. Esta conferencia tuvo lugar una vez que la movilización contra esta educación ya había comenzado a desarrollarse de forma activa y se habían aprobado ya los contenidos de esta educación. En ella, Antonio María Rouco Varela criticó el panorama porque, aseguró, existían nuevas ideologías en las que pervivían “los viejos ateísmos y materialismos del siglo pasado”¹¹⁸. Estas nuevas ideologías a las que se refería eran “el agnosticismo relativista, la teoría de género y el viejo laicismo de los siglos XIX y XX, retornando como una ideología política supuestamente muy adecuada para la configuración actual del Estado democrático”¹¹⁹. Rouco venía a hacer una comparación entre el Estado, bajo el Gobierno de Zapatero, y un Estado concebido a la medida jurídica del laicismo radical, donde, según él, “poco sitio queda y quedará para los derechos de los padres a elegir libremente el tipo de educación y la escuela que quieren para sus hijos”¹²⁰.

Este discurso, como puede apreciarse, bebe directamente del discurso de los papados de Juan Pablo II y Benedicto XVI y en él también se destaca, como el propio título matiza, que la problemática que envuelve a Educación para la Ciudadanía en realidad responde a un problema incrustado en la historia contemporánea de España. De forma más concreta, con la pretensión de ampliar la movilización de sus fieles católicos, Rouco subrayó que en el contexto educativo había surgido “un motivo de nueva y desconocida preocupación por el futuro del ejercicio libre y pleno de la responsabilidad de los padres en la educación moral y

¹¹⁷ “Los obispos, contra la asignatura sobre Ciudadanía”, *laicismo.org*, 19 de julio de 2006, <<https://laicismo.org/2006/los-obispos-contra-la-asignatura-sobre-ciudadania/45706>> [consultado: 20 junio 2013]

¹¹⁸ Antonio M^a. ROUCO VARELA, “Conferencia en el Club Siglo XXI del Cardenal Antonio María Rouco Varela, Arzobispo de Madrid. El derecho a la educación y sus titulares ¿De nuevo en la incertidumbre histórica”, *alfayomega.es*, 8 de febrero de 2007 <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:M_BK8FQ-dxEJ:alfayomega.es/documento-27+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=es> [consultado: 19 junio 2013]

¹¹⁹ *Íbid.*

¹²⁰ Antonio María ROUCO VARELA, *Ecclesia et ius. Escritos de derecho canónico y concordatario*, Madrid: Ediciones Universidad San Dámaso, 2014, pág.: 351

religiosa”¹²¹, refiriéndose a “una nueva materia obligatoria en todas las etapas de la escuela, desde la Primaria hasta el Bachillerato, titulada «Educación para la Ciudadanía» y definida legalmente como «educación ético-cívica»”¹²². A continuación, Rouco Varela pasó a enunciar las razones por las cuales se oponía a la misma:

Aparte de la naturaleza claramente antropológica y ética de varios de los contenidos abordados en el programa de la nueva asignatura y de los objetivos pedagógicos propuestos –“Autonomía y responsabilidad”; “Valoración de la identidad personal...”; “Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal, etc”-. se pretende contribuir “a la construcción de una conciencia moral cívica”, “centrándose la educación ético-cívica en la reflexión ética que comienza en las relaciones afectivas con el entorno más próximo”; introduciendo, además, en la programación de la nueva asignatura, al fijar los contenidos y los criterios de su evaluación, la enseñanza de la llamada “Teoría del género”. “Teoría” que así, de este modo, “se oficializa”¹²³.

Se aprecia una clara crítica a esta educación por contribuir a construir una conciencia moral y cívica. Sin embargo, como ya se indicó, llama la atención que tales críticas se silenciaron para la materia de Ética diseñada con la LOCE del Partido Popular. Otro de los motivos de reprobación se debe a la incorporación de la teoría de género, totalmente rechazada por la jerarquía católica a pesar de ser un aspecto ampliamente aceptado e incorporado en el Discurso Internacional de los Derechos Humanos.

El 29 de mayo de 2007, una vez que ya se habían producido los primeros casos de objeción de conciencia, Antonio María Rouco Varela se volvió a pronunciar. Esta vez su discurso se centró, en exclusividad, en el tema de Educación para la Ciudadanía, argumentando de forma más detalladas sus críticas al respecto. Así, cuestionó tanto su carácter obligatorio como el que el Estado desarrollara una educación cívico-moral con la que entendía imponía, haciendo gala de un “totalitarismo radical” encubierto, su determinada concepción ideológica, que Rouco consideraba que se apoyaba en elementos de la ideología laicista, relativista y de género que excluían la dimensión trascendente del hombre para anteponer los conceptos de ciudadano responsable y de ciudadanía democrática a los de persona y a su responsabilidad moral intransferible.

¹²¹ *Íbid*, pág.: 361

¹²² *Íbid*

¹²³ *Íbid*.

La configuración de la nueva materia “Educación para la Ciudadanía” (...) se concibe y programa como una teoría o doctrina sobre el ser y el deber ser del hombre en su doble dimensión personal y social. En los presupuestos teóricos que la sustentan, los conceptos de ciudadano responsable y de ciudadanía democrática prevalecen sobre los de persona y de su responsabilidad moral intransferible, cuando no los absorben axiológicamente en su valor y como valor último (...)

Se presenta en el fondo, inequívocamente, como una doctrina en la que se excluye sistemáticamente toda referencia a la dimensión trascendente del hombre y de la sociedad y a la correspondiente perspectiva explícita filosófico-teológica para su completa comprensión y explicación (...)

El Estado no puede introducir como obligatoria en la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato una asignatura cuyos principios inspiradores, objetivos pedagógicos y contenidos, junto con los criterios correspondientes de evaluación, vayan dirigidos teórica y prácticamente a la formación moral de los alumnos; acentúese o no la moral social sobre la individual y otórguesele o no mayor o menor espacio lectivo y didáctico a la primera que a la segunda; y menos aún puede permitirse el Estado sub-introducir a través de los presupuestos antropológicos explícitos e implícitos de dicha asignatura una concepción del hombre, de la vida y del mundo que equivalga a una doctrina o ideología obligatoria que venga de hecho a competir con la formación religiosa elegida libremente o a suplantarla subrepticamente (...)

A propósito de la propuesta de una “Educación para la Ciudadanía” (...) del plano de la formación jurídico-cívica, basada en el conocimiento teórico y práctico del ordenamiento jurídico positivo, pretender pasar a la dimensión de la formación doctrinal sobre el hombre y a los principios y normas ético-morales que han de presidir y regir su conducta y “su sitio en la vida”, significaría propugnar una concepción ideológica del Estado –en nuestro caso, laicista-radical–, que nos retrotraería a períodos de la historia política de la Europa del siglo XX y que habríamos de suponer definitivamente superados, y, lo que es más grave, abriría paso a una realización injusta del orden político-constitucional (...)

El estado se propone y quiere actuar y actúa como educador de la sociedad y de la nación y no digamos como educador del hombre, se coloca en la peligrosa pendiente jurídico-política de caer en la tentación de un totalitarismo radical, más o menos encubierto¹²⁴.

Ahora bien, el Gobierno de Zapatero desarrolló esta educación tras llegar a acuerdos y pactos con los diversos agentes educativos de la sociedad española, incluidos los católicos. Otra cosa es que algunos puntos de la misma sean, como se ha comprobado, contrarios al discurso de la jerarquía católica que, incluso, como ya se ha observado y como deja entre ver el discurso de Rouco, defiende la existencia

¹²⁴ Antonio María ROUCO VARELA, *Educación para la Ciudadanía. Reflexiones para la valoración jurídica y ética de una nueva asignatura en el sistema escolar español*, Madrid: Publicaciones de la Facultad de Teología de San Dámaso, 2007, págs.: 379, 384, 385, 387, 388 y 389.

de una única verdad superior a los principios democráticos y los Derechos Humanos: la verdad católica.

En sintonía con esta línea ideológica, hacia el final de su discurso, Antonio María Rouco Varela defiende y anima a la objeción de conciencia y a la desobediencia civil a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

Una cuestión de viva actualidad y de un interés doctrinal indudable, al menos para los católicos, es el de los recursos jurídicos posibles, incluso desde el punto de vista de la legalidad positiva, a los que pudiesen acudir legítimamente en primer lugar los padres de familias y padres de alumnos de cara a un eventual cuestionamiento de la asignatura. Se apunta a la objeción de conciencia, recomendada con cada vez mayor insistencia por expertos y profesionales de la educación bien conocidos socialmente y por algunas organizaciones de esos mismos padres (...) En cualquier caso, a tenor de la jurisprudencia constitucional y jurídico-internacional comparada, no puede negarse a los padres de familia y a los alumnos mayores de edad el recurso legítimo a la objeción de conciencia¹²⁵.

El 27 de julio de 2007, en una conferencia impartida nuevamente en los cursos de verano de la Fundación Universidad Rey Juan Carlos, en Aranjuez, Rouco Varela volvió a insistir en estos argumentos para cuestionar el desarrollo de Educación para la Ciudadanía¹²⁶.

A partir de marzo de 2008, coincidiendo con su reelección como Presidente de la Conferencia Episcopal española, su discurso contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos aumenta en conflictividad, no dudando en apelar a la capacidad de sacrificio de sus fieles para movilizarse contra esta educación. De hecho, el 8 de abril de 2008, tras impartir su conferencia “Iglesia y Estado. La perspectiva del Concilio Vaticano II”, en Logroño, respondió a una pregunta referida a la objeción de conciencia frente a Educación para la Ciudadanía de la siguiente manera: “cuantos más padres hagan uso de ese derecho mejor para conseguir fruto en este problema” (...) “hay que tener una cierta voluntad de sacrificio a la hora de padecer posibles consecuencias” que “serían menores si se unen muchos padres en esta campaña”¹²⁷

¹²⁵ *Ibid*, pág.: 389

¹²⁶ EFE, “Para Rouco Varela, la formación la formación moral de los jóvenes no es competencia del Estado”, *abc.es*, 27 de julio de 2007, < http://www.abc.es/hemeroteca/historico-27-07-2007/abc/Nacional/para-rouco-varela-la-formacion-moral-de-los-jovenes-no-es-competencia-del-estado_164145154758.html > [consultado: 19 junio 2013]

¹²⁷ HAZTEOIR.ORG, “Rouco anima a los padres a objetar a EpC”, *Hazteoir.org*, 9 de abril de 2008, <<http://www.hazteoir.org/noticia/rouco-anima-padres-objetar-epc-11578>> [consultado: 20 junio 2013]

Su discurso contra esta educación también se impartió por medio de varias de sus homilias y comunicaciones, así como en el programa de la COPE “La Linterna”, del 6 de noviembre de 2008¹²⁸.

Ante las sentencias del Tribunal Supremo desestimando la posibilidad de ejercer la objeción de conciencia al área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, el Cardenal Rouco no suavizó sus planteamientos, sino que los mantuvo. Así, el 23 de noviembre de 2009, en el discurso que pronunció para inaugurar la XCIV Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española, continuó con sus ataques:

La asignatura “Educación para la Ciudadanía” que “por su carácter obligatorio, habría de ser programada como materia de formación estrictamente cívico-jurídica y no – según es ahora el caso- como una materia de formación moral y de visión del hombre, de la vida y del mundo. Fórmula típica de una enseñanza ideológica y adoctrinadora”¹²⁹

5.3.1.2.2. Antonio Cañizares Llovera¹³⁰

Las reprobaciones del Arzobispo de Toledo y Vicepresidente de la Conferencia Episcopal Española entre 2005 y 2008, Antonio Cañizares, hacia el Gobierno de Zapatero fueron muy notorias y recurrentes. En materia educativa sus declaraciones sobre la suspensión de la LOCE fueron muy claras, considerando que suponía un retroceso en el terreno educativo y en el desarrollo de los derechos y

¹²⁸ “Rouco, partidario de un referéndum para el matrimonio gay”, *elpais.com*, 8 de noviembre de 2008, < http://elpais.com/diario/2008/11/08/sociedad/1226098806_850215.html> [consultado: 20 junio 2013]

¹²⁹ CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Nota final de la XCIV Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española”, *conferenciaepiscopal.es*, 27 de noviembre de 2009 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/notas/2009/514-nota-final-de-la-xciv-asamblea-plenaria-de-la-conferencia-episcopal-espanola.html>> [consultado: 20 junio 2013]

¹³⁰ Ordenado sacerdote en 1970. Doctor en Teología por la Universidad Pontificia de Salamanca. Fue nombrado Obispo de Ávila en 1992, Arzobispo de Granada en 1996, Arzobispo de Toledo en 2002 y creado Cardenal, por el Papa Benedicto XVI, en 2006. También fue nombrado, por Benedicto XVI, como Prefecto de la Sagrada Congregación para el Culto Divino y la Disciplina de los Sacramentos, en 2008. Ha sido profesor en la Facultad de Teología de la Universidad de Salamanca, en el Seminario de Madrid y en el Instituto Superior de Ciencias Religiosas. Además, es fundador y expresidente de la Asociación Española de Catequistas, miembro del Equipo Europeo de Catequesis, coadjutor de la Parroquia de San Gerardo de Madrid y director de la revista Teología y Catequesis. Es Defensor a ultranza de la unidad y de la identidad católica de España. Fiel reproductor del pensamiento de Juan Pablo II y Ratzinger, forma parte de la rama más conservadora de la Iglesia católica española y es considerado el líder de la derecha eclesial española. Ha manifestado una clara oposición al Gobierno de Zapatero, alejándose de cualquier posibilidad de negociación y alentando a la movilización social de los católicos contra dicho Gobierno. Ha criticado con dureza la política educativa desarrollada, fundamentalmente en lo relativo a Educación para la Ciudadanía.

libertades¹³¹. Sin embargo, sus declaraciones del 5 de julio de 2004, en el curso de verano “Iglesia, sociedad y política en la España del siglo XXI”, organizado por la Universidad Rey Juan Carlos, fueron todavía más significativas, evidenciando su total equiparación con el discurso de Juan Pablo II y Benedicto XVI, así como revelando la ideología subyacente en el resurgir del movimiento católico que en una de sus vertientes se concretiza contra Educación para la Ciudadanía. Con su discurso vino a defender que por encima de la democracia y los Derechos Humanos está la única y absoluta Verdad, la verdad católica¹³². Si la democracia y los Derechos Humanos no se asientan en dicha verdad no puede haber entendimiento

hay que reemprender una reflexión sobre la fundamentación de los derechos humanos, porque la dignidad humana es previa a toda creación política. La democracia sólo es posible sobre una recta comprensión de la dignidad humana, y hoy tiene la necesidad de asentarse sobre una sólida base moral. Los derechos fundamentales no son creados por el legislador, ni concedidos a los ciudadanos. Si el Estado se cree con poder para decidir sobre estos derechos, necesariamente conduce a la sociedad hacia los totalitarismos. Los derechos humanos no son fruto del consenso, sino anteriores al mismo Estado; la idea de un mero consenso social es insuficiente para lograr un orden social justo¹³³

Declaraciones como está, sumadas a la forma de proceder de Antonio Cañizares, llevaron a intelectuales como Díaz-Salazar a definirlo como

el hombre de Roma en España, desplazando claramente al presidente de la Conferencia Episcopal elegido por los obispos. Él es el que mejor parece encarnar la crítica del Vaticano al gobierno de Zapatero. Desea prolongar el pensamiento de Juan Pablo II reflejado en memoria e identidad y aplicar en España las tesis de Ratzinger sobre verdad, valores y política¹³⁴.

Además, desde esta perspectiva era lógico que fuera difícil aceptar una educación como Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Por ello, entre las primeras declaraciones explícitas de Antonio Cañizares contra esta

¹³¹ “Suspensión de la LOCE es un retroceso para la educación, denuncia primado de España”, *ACI Prensa Servicios de Noticias*, 26 de mayo de 2004

<<http://www.ewtn.com/vnews/getstory.asp?number=46860>> [consultado: 20 junio 2013]

¹³² Ha de entenderse que cuando la jerarquía eclesiástica habla de Verdad se refiere a una determinada verdad: “Verdad que no es otra que Dios mismo, Creador, de la que es inseparable la verdad del hombre y su realización” Antonio CAÑIZARES LLOVERA, “Instrucción pastoral. Reflexiones sobre la educación en España, hoy, *architoledo.org*, 21 de septiembre de 2007

<<http://www.architoledo.org/arzobispo/Cartas%202007/2007%20Carta%20Pastoral%20Educacion.pdf>> [consultado: 20 junio 2013]

¹³³ Ver, Juan Luis VÁZQUEZ, “España tiene derecho a ser cristiana”, *Alfa y Omega*, núm. 411, 15 de julio de 2004, pág.: 18

¹³⁴ R. DÍAZ-SALAZAR, *El factor católico*, pág.: 241.

educación se puede hacer alusión a cómo, en febrero de 2006, en unos declaraciones a la COPE, aseguró que esta educación era “enormemente amenazadora para el futuro de nuestra sociedad”¹³⁵. Igualmente, en junio de 2006, volvió a arremeter contra esta educación y alentar a los padres y madres a la movilización contra ella, declarando que este tipo de educación se basaba en un relativismo moral y en una relación instrumental entre los hombres que atacaba a la familia e iba contra la verdad del hombre, animando a los padres a actuar para que no permitieran que sus hijos fueran educados por otros¹³⁶.

El 17 de noviembre de 2006, al clausurar una Jornada de estudio sobre Educación para la Ciudadanía organizada por la Conferencia Episcopal Española, Cañizares insistió en la necesidad de movilizarse contra esta educación y apeló directamente a la objeción de conciencia

Ante esta ley sólo cabe o el que se retire o el movilizarse, en los niveles de opinión pública y de objeción de conciencia, porque de la misma manera que hoy hablamos con preocupación de la juventud LOGSE en el futuro hablaremos de la juventud de la Educación para la Ciudadanía. Hay que hacer lo posible para que la Ciudadanía forme futuras generaciones de hombres cabales y libres¹³⁷.

Tras la aprobación de los contenidos sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos su discurso contra esta educación fue más contundente si cabe. Así, el 27 de mayo de 2007, escribió una carta pastoral a los fieles de la archidiócesis de Toledo que fue leída en la homilía de todas las iglesias católicas de la provincia¹³⁸. En ella quería acercar el posicionamiento de la Conferencia Episcopal Española sobre la cuestión de Educación para la Ciudadanía a sus feligreses toledanos, mostrándoles cuál era el camino que, como fieles católicos, debían seguir

¹³⁵ Europa Press, “Cañizares considera <<enormemente amenazadora>> la asignatura <<educación para la Ciudadanía>> que establece la LOE”, *libertaddigital.com*, 26 de febrero de 2006 <http://www.libertaddigital.com/sociedad/canizares-considera-enormemente-amenazadora-la-asignatura-educacion-para-la-ciudadania-que-establece-la-loe-1276272853/> [consultado: 20 junio 2013]

¹³⁶ EP, “El cardenal Cañizares dice que la asignatura Educación para la Ciudadanía ataca a la familia”, *elpais.com*, 11 de junio de 2006, http://elpais.com/diario/2006/06/11/sociedad/1149976811_850215.html [consultado: 20 junio 2013]

¹³⁷ CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “La CEE ha celebrado una jornada de estudio sobre Educación para la Ciudadanía”, *conferenciaepiscopal.es*, 17 de noviembre de 2006 <http://conferenciaepiscopal.es/la-cee-ha-celebrado-una-jornada-de-estudio-sobre-educacion-para-la-ciudadania/> [consultado: 20 junio 2013]

¹³⁸ La carta pastoral también fue firmada por los Obispos auxiliares de Toledo, Carmelo Borobia Isasa y Ángel Rubio Castro.

para ser coherentes con el discurso de la Iglesia católica. Este camino era la objeción de conciencia.

No hacemos otra cosa con esta carta que asumir y difundir fielmente la Nota, aprobada por unanimidad, de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal sobre este tema, del pasado 28 de febrero (...)

Los padres harán muy bien en defender con todos los medios legítimos a su alcance el derecho que les asiste de ser ellos quienes determinen la educación moral que desean para sus hijos». Cuando se habla de todos los medios legítimos no se excluye ninguno de los que sean en verdad legítimos. Entre éstos está, como bien sabéis, el de presentar objeción de conciencia tanto en centros estatales de enseñanza o públicos, como en los de iniciativa social, entre los que se encuentran los colegios católicos. (...) los padres podéis tener por seguro que si optáis por la objeción de conciencia estaréis también optando por la defensa de vuestros hijos, por la tutela de derechos fundamentales y contribuyendo al bien común (...)

Queremos recordar, con esta ocasión, a los padres que quisisteis que vuestros hijos fueran bautizados, coherentes con lo que hicisteis y fieles a lo que prometisteis en su día -educar a vuestros hijos cristianamente, en la fe-, tenéis el grave deber de poner los medios necesarios para la formación cristiana de vuestros hijos¹³⁹.

En esta carta pastoral, Antonio Cañizares continuó reproduciendo los puntos básicos del discurso contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, pues aseguró que esta educación era inaceptable ya que el Estado imponía una formación relativista, de género y laicista que atentaba contra el derecho de los padres a elegir la educación moral que querían para sus hijos.

<<Esta Educación para la ciudadanía de la LOE es inaceptable en la forma y en el fondo: En la forma, porque impone legalmente a todos una antropología que sólo algunos comparten y, en el fondo, porque sus contenidos son perjudiciales para el desarrollo integral de la persona» (...)

El Estado va a imponer con carácter obligatorio para todos los alumnos y en todos los centros una determinada formación de la conciencia moral, al margen de la elección de los padres (...)

El derecho inalienable e innegociable que tenéis los padres a que vuestros hijos reciban la formación moral que habéis elegido para ellos se ve contradicho y dificultado, de hecho y de derecho (...)

Impone unos criterios propios del relativismo; porque obliga a asumir, se diga lo que se diga, una determinada visión del hombre que contrasta con la verdad del hombre y con la visión cristiana sobre él, o con el hecho de ser creatura de Dios; impone, además, la ideología de género, que, aparte de otras cosas, distorsiona la verdad de lo que es el hombre, desestructura la identidad de la persona y esconde una visión de la constitución de la persona más ligada a las llamadas «orientaciones sexuales», que al

¹³⁹ Antonio CAÑIZARES LLOVERA, “Carta Pastoral a los fieles de la Archidiócesis. Orientaciones sobre Educación para la Ciudadanía”, *architoledo.org*, 1 de junio de 2007 <<http://www.architoledo.org/arzobispo/Cartas%202007/22%20Carta%20Educacion%20Ciudadania.htm>> [consultado: 20 junio 2013]

sexo. También la antropología en la que forma y la conciencia moral que suscita se sustentan en una concepción laicista de la vida, donde no cabe Dios o ha de ser recluido a la esfera de lo privado. Todo ello es grave y constituye una lesión por parte del Estado del derecho que los padres tienen a determinar la visión de la vida y la formación moral que elijan para sus hijos¹⁴⁰

Cañizares también posicionó su discurso para favorecer la creación de un engranaje de redes sociales y de repertorios de acción que ayudarán a extender el mensaje y la pretensión que se perseguía con la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Pido a todos los sacerdotes, en todas las parroquias, que se informe debidamente sobre toda esta temática amplia, un poco compleja, pero muy importante. Esto entra de lleno en nuestra tarea pastoral; no podemos fallar, ni defraudar a nuestros fieles en este deber que tenemos.

Pido también a los colegios y centros educativos de la Iglesia que ayuden en este asunto a los padres con información adecuada y aceptando de buen grado sus legítimas opciones. Pido a parroquias, colegios de la Iglesia, padres de familia y asociaciones de padres y de apostolado seglar, Radio Santa María y Canal Diocesano de TV, COPE, que difundan la presente Carta Pastoral con la mayor difusión posible¹⁴¹.

Con pretensión de presionar a los colegios católicos y predisponerlos a favor de la objeción de conciencia y a la no adaptación de la materia, el 26 de junio de 2007, en unas jornadas sobre la materia, celebradas por la Fundación García Morente y la Universidad privada y católica CEU San Pablo, ligada a la Asociación Católica de Propagandistas (ACdP), Cañizares alertó de que “los centros religiosos que impartan la nueva asignatura colaborarán con el mal”¹⁴².

Como defiende Díaz-Salazar, la intención de este discurso es crear

un filtro para establecer lo que se puede enseñar y lo que no se debe enseñar en el sistema escolar de un Estado democrático. En definitiva, se rechaza la enseñanza de todo aquello que pueda potencialmente contradecir las tesis propugnadas por una determinada interpretación de una dogmática y una moral confesionales. De ahí la insistencia de los cardenales Cañizares y Rouco en que la aceptación de la enseñanza de Educación para la Ciudadanía en un centro escolar católico conlleva la pérdida de la identidad específica del mismo, llegando incluso a plantear a los padres el antagonismo entre solicitar la enseñanza de la religión y la moral católica y aceptar que sus hijos se matriculen en Educación para la Ciudadanía¹⁴³.

¹⁴⁰ *Íbid.*

¹⁴¹ *Íbid.*

¹⁴² EFE, “Los centros religiosos que impartan la nueva asignatura colaborarán con el mal”, *elpais.com*, 26 de junio de 2007

<http://sociedad.elpais.com/sociedad/2007/06/26/actualidad/1182808804_850215.html> [consultado: 20 junio 2013]

¹⁴³ R. DÍAZ-SALAZAR, *Democracia laica*, pág.: 69

La línea discursiva de Antonio Cañizares contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos fue todavía más explicativa y detallada en la Instrucción Pastoral “Reflexiones sobre la Educación en España, hoy”, del 21 de septiembre de 2007. Aquí, Cañizares Llovera indica que la polémica que se vive con Educación para la Ciudadanía en España responde a un problema que la historia de España ha ido arrastrando y que tuvo su último momento de tensión más álgido en plena transición. Concretamente, Cañizares considera que una parte de la línea defendida por la Junta General del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid al presentar el documento “Una alternativa para la enseñanza”, en 1976, es la que respira en el marco cultural que ha llevado a los cambios en el panorama educativo

La gran polémica desatada ha originado un importante debate que no se había vuelto a tener en España desde la «Alternativa para la Enseñanza» del Colegio de Licenciados y Doctores de Madrid. El actual debate ha puesto de manifiesto que hay retos y asuntos pendientes muy fundamentales a los que es preciso dar respuesta en España (...)

Un exponente muy significativo y decisivo o la punta del iceberg de este cambio de mentalidad que se iba a operar entre nosotros, y que tanto ha influido en el panorama educativo español, fue la Alternativa para la Enseñanza del Colegio de Licenciados y Doctores de 1976. «Ahí se encuentra el pensamiento que ha sostenido y animado la mencionada ‘revolución cultural’ en España. La Alternativa, en efecto, proyectaba una enseñanza que fuese capaz de conformar una sociedad homogénea igualitaria, coherente, en la que impera la ‘voluntad general’: sólo podría lograr este objetivo la escuela pública en la que se impartiese únicamente el saber científico, el único valedero para todos; por consiguiente, las creencias religiosas de grupos confesantes particulares no representaban, para la Alternativa, el saber que había de transmitir como socialmente relevante en la escuela pública» (A. Palenzuela Velázquez)¹⁴⁴.

Cañizares, en esta Instrucción Pastoral, aún centrándose en la realidad española, afirmó que el problema se debía a que a nivel internacional se estaba desarrollando una determina y equivocada concepción antropológica en los sistemas educativos. Concepción que el catolicismo no puede aceptar y contra la que entiende hay que actuar

Hemos de ser sinceros y reconocer que los actuales sistemas educativos -no hablo ahora sólo de España, aunque es normal que me refiera principalmente a ella- han fracasado, no parecen responder, no responden, a la demanda o exigencias de la educación. El fracaso ha venido, según mi parecer, no tanto por los aspectos organizativos y estructurales, en los que sin duda también podrían haber

¹⁴⁴ Antonio CAÑIZARES LLOVERA, “Instrucción pastoral. Reflexiones sobre la educación en España, hoy”, *architoledo.org*, 21 de septiembre de 2007, págs.: 6 y 13. <<http://www.architoledo.org/arzobispo/Cartas%202007/2007%20Carta%20Pastoral%20Educacion.pdf>> [consultado: 20 junio 2013]

mejoramientos importantes, y ni siquiera, con ser muy importante, por el nivel alcanzado de conocimientos, cuanto por los mismos objetivos, metas, contenidos y pedagogía de la enseñanza; es decir, por la concepción educativa y por la antropología que la sustenta, por la visión del hombre que se tiene y por la concepción de educación y escuela al servicio de tal visión antropológica (...)

En el fondo, se pretende elaborar una antropología sin Dios. Está en juego la persona, el hombre, la verdad, y, consecuentemente, la convivencia humana y el futuro del hombre¹⁴⁵

Y, una vez más, volvió al argumento de base utilizado en la movilización contra Educación para la Ciudadanía, pues explicó, de forma muy detallada y catastrofista, que esta concepción antropológica, ligada al laicismo, a la dictadura del relativismo, a la ideología de género y al positivismo, es la que el Estado, excediéndose en sus funciones, ha decidido que impregne la configuración de esta educación, vulnerando los derechos fundamentales de los padres y llevando, prácticamente, a la destrucción de la existencia

El laicismo presente que se impone es un proyecto cultural que va al fondo y conlleva en su entraña erradicar nuestras raíces cristianas más propias o las reservas y principios morales que nos caracterizan como pueblo sustituyéndolas por un cientifismo, o por una razón práctica instrumental, o por un relativismo ético, que al fin y a la postre se convierte, en expresión del Papa, en la «dictadura del relativismo» (...)

La situación actual, en su raíz más profunda, se caracteriza por dos factores: «la separación llevada hasta el extremo entre la fe y la razón; y la eliminación de la cuestión de la verdad absoluta e incondicionada de la búsqueda cultural y del saber racional del hombre» (J. Ratzinger). Este es el problema de la escuela (Sin duda está muy en el quicio del actual debate sobre la escuela, sobre la educación y aun sobre la nueva asignatura de «Educación para la ciudadanía»). Por eso estamos llamados a actuar, como hizo Juan Pablo II en *Fides et Ratio*, o Benedicto XVI en la Universidad de Ratisbona, ante esta situación y ofrecer una respuesta en la que se muestre la confianza plena en la capacidad del hombre, en la capacidad de la razón humana, para alcanzar la Verdad (...)

<<Educación para la ciudadanía y los Derechos humanos>> es, sin duda, la más relevante y novedosa aportación de la LOE. Es incluso, me atrevo a decir, más que una asignatura, porque de alguna manera impregna el conjunto de la misma Ley educativa. Se trata de algo compacto y articulado, y con una coherencia interna muy notable. Se percibe en el conjunto de la Ley, y, sobre todo, en el conjunto de los Reales Decretos que desarrollan esta nueva materia toda una concepción de fondo que se impone obligatoriamente a todos los ciudadanos, que está en contraste con derechos fundamentales de los padres (...)

¹⁴⁵ *Ibid*, págs.: 7 y 8

Con la introducción de la Educación para la Ciudadanía de la LOE -tal como está planteada en los Reales Decretos- el Estado se arroga un papel de educador moral que no es propio de un Estado democrático de Derecho (...)

La cuestión de la identidad está muy en la base de la coherencia que configura todo el conjunto de esta nueva asignatura; pues bien, la identidad personal no puede ser formada sin referencia a un sentido último de la vida, o sin la respuesta a la pregunta - que, por lo demás tiene que ver con lo religioso- por el sentido último de la vida, sea para afirmarlo o negarlo en libertad; en los desarrollos curriculares que establecen los Reales Decretos, se prejuzga la respuesta, al no plantearse la pregunta, y al dar por supuesto que ésta no tiene que ver con la realidad de Dios (...)

Identidad, sentido de la vida, afectividad, sentimientos- y otras de los Reales Decretos implican o afectan a cuestiones morales, sobre el bien y el mal, sobre la verdad del hombre, sobre la visión religiosa de la vida, etc. (...) Pone de manifiesto una concepción laicista de la vida sin Dios, donde Dios no cabe propiamente, y donde la realidad de Dios, la fe y la convicción religiosa y moral, queda de hecho, desplazada a la esfera de lo privado (...)

Se impone, de hecho, una enseñanza teñida de relativismo moral, marcada, además, de la ideología de género, que tan destructiva es de la verdad de la persona, de su ser natural, de la sexualidad, con tan graves consecuencias para el futuro del hombre y de la sociedad.

En resumen, con palabras de los Obispos de Aragón¹⁴⁶: (...) El hombre que resulta de la antropología subyacente a la Educación para la Ciudadanía tendría el siguiente perfil: un ser inmanente, ajeno a su Creador, sin trascendencia y, por tanto, mutilado en su realidad (laicismo); un hombre en el que las facultades espirituales del alma son eclipsadas por el nivel del conocimiento sensible y por los afectos (empirismo); un ser que se construye a sí mismo y que no puede conocer la verdad ni objetivar el bien (relativismo moral); y un ser humano cuya sexualidad no es constitutiva, sino el resultado del deseo de la elección (ideología de género)» (...)

Laicismo, Relativismo, ideología de género, positivismo en el derecho, una nueva antropología impuesta por decreto a todos, son aspectos que están en entera contraposición con la visión cristiana del hombre, de la ley natural, de la verdad, y resultan inaceptables para la conciencia cristiana. La implantación de esta materia obligatoria para todos, tal y como está planteada en los Reales Decretos de aplicación daría lugar a una nueva visión del hombre, del mundo, de la historia, sin referencia a Dios, impuesta. ¿Podemos aceptar esto los cristianos? ¿No vulnera la libertad religiosa? ¿No entra en colisión clara con lo que casi el 80 por ciento de los padres españoles en la enseñanza primaria desean para sus hijos al solicitar para ellos la formación moral y religiosa Católica? ¿Son compatibles entre sí ambas enseñanzas?¹⁴⁷

¹⁴⁶ “Carta Pastoral de los Obispos de las diócesis de la Provincia Eclesiástica de Zaragoza y del Obispo de la Diócesis de Jaca. A propósito de la implantación de la nueva materia de enseñanza obligatoria y evaluable introducida en nuestro sistema educativo español, Educación para la Ciudadanía y los Derechos humanos”, Zaragoza, 28 de agosto de 2007, págs.: 21-22 <<http://www.diocesisdeteruel.org/pdf%20y%20otros/Pastoral%20de%20la%20Ense%C3%B1anza/educacion%20ciudadania/Carta%20Pastoral%20de%20los%20Obispos%20de%20la%20Provincia%20Eclesi%C3%A1stica%2080%A6.pdf>> [consultado: 9 agosto 2013]

¹⁴⁷ A. CAÑIZARES LLOVERA, “Instrucción pastoral. Reflexiones sobre la educación en España, hoy”, págs.: 12, 30, 58, 59, 60, 61, 62 y 63

Si se defiende este discurso es explicable que el pensamiento jerárquico católico esté en contra de esta educación, pues, como Antonio Cañizares alegó, según la concepción ideológica del catolicismo dirigente, lo suyo hubiera sido aplicar una Educación para la Ciudadanía catolizada, estableciendo una estrecha relación entre la identidad nacional de España, la ciudadanía democrática y el catolicismo, lo cual recuerda a pretensiones ideológicas de épocas pasadas, defendidas por la cúpula ideológica del catolicismo tanto a finales del S. XVIII, como a lo largo del S. XIX y el S. XX¹⁴⁸.

Una asignatura como «Educación para la ciudadanía» en España debería respetar el patrimonio ético común que sustenta y configura nuestra cultura, las raíces y fundamentos de lo que es nuestra tradición social y cultural más propia que nos configura en nuestra identidad, y constituyen la base de nuestra convivencia (...)

Es bien sabido, por otra parte, que la Iglesia está colaborando a la educación para la ciudadanía con la enseñanza de la Religión Católica donde se enseña a amar, donde se muestra que Dios es amor y misericordia y que estamos hechos a su imagen y semejanza para que amemos; en ella se enseña el valor inigualable y la dignidad inviolable de todo ser humano, creado a imagen y semejanza de Dios y redimido por amor por Cristo, y el respeto que todo ser humano, desde su concepción, merece (...) ¿Hay mejor formación para hacer buenos ciudadanos?¹⁴⁹

Igualmente, Cañizares se vio tentado de volver a llamar, una vez más, a la creación de redes específicas contra esta educación, las cuales ya habían comenzado a gestarse y que según él sería conveniente que se consolidaran articulando una confederación. Lo cual evidencia su pretensión de promover la acción directa de los fieles católicos contra esta educación y, como se verá, la efectividad que tuvo su discurso. A tal fin afirmó: “Los padres católicos han de asociarse en asociaciones que defiendan sus posiciones. Por ello pido que se busquen y lleven a cabo los cauces y medidas necesarias para hacer una red o confederación fuerte de padres católicos”¹⁵⁰

Por último, ha de destacarse que el discurso de Cañizares extiende sus críticas no sólo contra el Gobierno de Zapatero por su manera de desarrollar la asignatura, sino también contra los contenidos establecidos por determinados decretos autonómicos y contra la mayoría de los libros de texto que en esas fechas aún están diseñando parte de los temarios y, por tanto, se ven presionados y condicionados.

¹⁴⁸ Véase apartado “4.2. Breve recorrido histórico-crítico sobre el modelo educativo contemporáneo español: La Educación cívico-democrática como caballo de batalla entre la tradición y la modernidad” del presente trabajo.

¹⁴⁹ A. CAÑIZARES LLOVERA, “Instrucción pastoral. Reflexiones sobre la educación en España, hoy”, págs: 84 y 85

¹⁵⁰ *Ibid*, pág.: 27

Además, Cañizares continuó apelando a la acción, a la movilización y a la objeción de conciencia como medida preferida para oponerse a esta educación, en nombre de “los derechos fundamentales” y la “libertad”

Pero la cosa se agrava más todavía con ciertas programaciones de algunas Comunidades Autónomas, o con la inmensa mayoría de libros de texto verdaderamente inadmisibles por muchos conceptos. Es preciso actuar. Es preciso defender los derechos fundamentales, apoyar a los niños, estar al lado de los padres; es preciso unirse, para que esto que no se puede admitir así como está cambie. No se va contra nadie, sino que se defiende y apoya la verdad de un auténtico humanismo, de una verdadera convivencia y de una correcta ciudadanía, la verdad de la escuela, el futuro del hombre y de la sociedad. Buscamos una sociedad en libertad, una sociedad sana; así es como podrá vivir en convivencia respetuosa y pacífica. Es preciso actuar. ¿Cómo?. La Comisión Permanente de la Conferencia en sus declaraciones de febrero y junio pasados nos ha ofrecido suficientes pistas; también los Obispos de Toledo, en su día, escribimos a los diocesanos de aquí una carta pastoral de amplia difusión, que añadido como complemento a este escrito: ahí tenemos suficientes criterios de actuación. Insisto en que hay que actuar, y esto no es insubordinación, sino sentido de responsabilidad (...)

Gran parte de los padres de alumnos de los mismos centros diocesanos, en uso de su legítimo derecho, constitucional, han acudido al medio legítimo de la objeción de conciencia¹⁵¹

El 30 de septiembre de 2008, cuando se iniciaba el curso escolar y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos comenzaba a ser impartida en los centros educativos castellano-manchegos, Cañizares envió una carta a los colegios diocesanos de Toledo descargando la culpa de la oposición eclesiástica en el Ejecutivo. En ella utilizó un discurso maniqueo que abandonó las connotaciones formales más combativas e hizo uso de una “falsa aceptación” de la legalidad, dando a entender que el colectivo católico quería aceptar la Ley, en tanto y cuanto entienden que ésta ha de estar vinculada a la ley natural, pero que eran “otros” -refiriéndose al Gobierno- los que no les dejaban hacerlo.

Queremos -quede claro- cumplir la Ley escrupulosamente en nuestros Colegios; no nos hemos negado en ningún momento ni nos negamos ahora en modo alguno a ello: queremos cumplir la Constitución en sus artículos 16 y 27, queremos cumplir la LOE en lo que se refiere a esta materia. Estamos a favor de la Ley y queremos obedecerla.

En primer lugar a la *Ley inscrita en la naturaleza del ser humano*, en la que radican los derechos humanos fundamentales, como es el de los padres a educar a sus hijos conforme a sus convicciones y a la libertad de enseñanza; *en segundo lugar, y derivado de aquí, a la Ley positiva* que garantiza estos derechos como es el caso de nuestra Constitución Española; en tercer lugar a aquellas Leyes Orgánicas que se

¹⁵¹ *Ibid*, págs.: 65, 66

refieren y sirven al bien común, como sería la LOE; por supuesto, querríamos secundar en todo los Reales Decretos que desarrollan y aplican las Leyes Orgánicas cuando, en fidelidad a lo anterior, respeten y no vulneren objetivamente esa Ley fundamental de derechos humanos que corresponden al ser humano *previamente a cualquier ordenación jurídica positiva*.

Lamentablemente lo legislado, en concreto, por los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas Obligatorias que regulan y configuran dicha asignatura, establece algunos contenidos, señala algunos objetivos y exige algunas competencias que no son compatibles con la visión cristiana del hombre que es la que identifica a nuestros Colegios y por la que los padres y profesores de nuestros Colegios han optado (...) Por eso no podemos cumplir enteramente con lo que determinan estos Reales Decretos (...) ¹⁵²

Visto que algunos padres y la FERE se resistían a la confrontación con el poder, Cañizares se mostró partidario de dos opciones: la preferida objeción de conciencia o, suavizando las discrepancias de la jerarquía católica con la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza, la adaptación de los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos al ideario católico, defendiendo lo que podría entenderse como una versión catolizada de esta educación.

Respetando la voluntad de los padres y el carácter propio de los Colegios diocesanos, y queriendo mantenerse en el imperativo de la Ley se ven forzados a seguir una doble vía. No vemos otra salida. Así, para los alumnos, cuyos padres no han presentado objeción a esta asignatura, se les impartirá esta nueva materia con una programación propia adaptada al carácter propio del Centro, de conformidad con la Constitución y la LOE, y en total fidelidad a la visión cristiana del hombre y de la sociedad, de acuerdo con la Doctrina Social de la Iglesia que es válida y universal y es conforme con la recta razón. Aseguramos que se contará con materiales didácticos que no contradigan la visión cristiana.

Los alumnos, cuyos padres hayan presentado objeción de conciencia en legítima defensa de sus derechos, dentro del horario y ámbito escolar, en espacios diferentes, recibirán la atención educativa adecuada con una formación que garantice su integración total en nuestra sociedad ¹⁵³

Esta aceptación de la posibilidad de adaptar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos al ideario católico, lo acercaba a la estrategia del Obispo Ricardo Blázquez, y suponía promover la readaptación del discurso hegemónico de la Conferencia Episcopal Española mayoritariamente contraria a esta opción, aunque no

¹⁵² Antonio CAÑIZARES LLOVERA, “Colegios diocesanos de Toledo y Educación para la Ciudadanía”, *architoledo.org*, 30 de septiembre de 2008 <<http://www.architoledo.org/arzobispo/Cartas%202008/36%20Carta%20Colegios%20EPC.htm> > [consultado: 20 junio 2013] La cursiva es añadida.

¹⁵³ *Íbid.*

unánime, pues hay que destacar que algunos Obispos, como Antonio Dorado Soto, Presidente y miembro de la Comisión Episcopal de Enseñanza, se habían venido posicionando a favor de tal acomodación¹⁵⁴.

En febrero de 2009, a pesar de las sentencias del Tribunal Supremo sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Antonio Cañizares siguió insistiendo, en el II Foro de la Cadena Cope de Castilla-La Mancha, en que no se podía aceptar la educación elaborada por el Gobierno porque vulneraba el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que querían para sus hijos. Cañizares mantuvo la defensa, en su línea argumentativa, de la opción de la desobediencia civil al manifestar que hay cuestiones que “no son ley”¹⁵⁵.

Es de destacar que el discurso de Cañizares, al ser Arzobispo de Toledo y usar las homilias y cartas pastorales con gran frecuencia para criticar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, caló hondo entre la población católica de la zona castellano-manchega. Ello explica, junto con diversas razones más que se analizarán más adelante, que la base católica de la Comunidad de Castilla-La Mancha, fundamentalmente en Toledo, participara activamente en el proceso movilizador contra esta educación.

5.3.1.2.3. Juan Antonio Martínez Camino¹⁵⁶

El secretario General de la Conferencia Episcopal Española, entre 2003-2013, y portavoz de los Obispos, Juan Antonio Martínez Camino, en una rueda de prensa para informar de los trabajos de la reunión de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española, el 28 de septiembre de 2006, ante una pregunta del

¹⁵⁴ Véase: Jesús BASTANTE, “La objeción no es la única solución, y no es viable en centros confesionales”, *abc.es*, 23 de julio de 2007, <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-23-07-2007/abc/Nacional/la-objecion-no-es-la-unica-solucion-y-no-es-viable-en-centros-confesionales_16473610053.html> [consultado: 20 junio 2013]

¹⁵⁵ EFE, “Cañizares asegura que Educación para la Ciudadanía viola la Constitución”, *publico.es*, 24 de febrero de 2009 < <http://www.publico.es/actualidad/canizares-asegura-educacion-ciudadania-viola.html>> [consultado: 17 octubre 2012]

¹⁵⁶ Ingresó en la Compañía de Jesús en 1974 y fue ordenado sacerdote en 1980. En 1986 asumió el cargo de Rector del Teologado de la provincia de León de la Compañía de Jesús, en Madrid. Entre 1993 y 2001 fue Director del Secretariado de la Comisión Episcopal para la Doctrina de la Fe. En 1999 Juan Pablo II lo nombró perito del Sínodo de los Obispos para Europa. Entre 2003 y 2013 fue Secretario General y Portavoz de la Conferencia Episcopal Española, siendo muy crítico con las leyes sociales del Gobierno de Zapatero. En 2007 Benedicto XVI lo nombró Obispo auxiliar de la Archidiócesis de Madrid, convirtiéndose en la mano derecha de Rouco Varela y en el primer Obispo jesuita de la historia de España.

periodista Javier Otero, de la revista *Tiempo*, animó a los padres a ejercer la objeción de conciencia si el programa de Educación para la Ciudadanía, que en ese momento todavía estaba elaborándose, terminaba imponiendo opciones éticas y morales que el colectivo católico entendía que eran contrarias a la creencias y moral católica. Igualmente, Martínez Camino afirmó que la Iglesia católica no tendría ningún problema con esta educación si en lugar de obligatoria fuera optativa¹⁵⁷.

Este discurso también fue el que defendió el 17 de noviembre de 2006, en su intervención al finalizar la Jornada de Estudio sobre Educación para la Ciudadanía organizada por la Conferencia Episcopal Española, añadiendo que la Conferencia Episcopal tenía serias dudas sobre que esta educación respetara la neutralidad del Estado al hablar de diferentes tipos de familias, entre éstas las homosexuales, lo que abría en su opinión la posibilidad del adoctrinamiento¹⁵⁸.

El 20 de febrero de 2007, en una ponencia impartida en la Facultad de Teología San Vicente Ferrer de Valencia, Martínez Camino no dudó, analizando la Instrucción Pastoral de la Conferencia Episcopal Española “Orientaciones morales ante la situación actual en España”, en sostener que Educación para la Ciudadanía constituía “una amenaza para el derecho fundamental de los padres a educar a sus hijos”. También argumentó, intentando vincular democracia con catolicismo, que la democracia correctamente entendida “se basa en los principios que proceden de la cultura cristiana católica”¹⁵⁹. Con ello se daba a entender que si los católicos, como baluartes de la democracia, no aceptaban ese tipo de educación era porque entendían que era una educación no democrática, alejada de la única verdad: la verdad natural, la verdad católica.

Como puede comprobarse, la pretensión de Martínez Camino, al igual que las de Rouco Varela, Cañizares y la línea discursiva hegemónica de la Conferencia Episcopal, en sintonía con las directrices de la Santa Sede, era oponerse tanto al

¹⁵⁷ CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “CCIII Comisión Permanente (Rueda de prensa)”, *conferenciaepiscopal.es*, 28 de septiembre de 2006 < <http://conferenciaepiscopal.es/cciii-reunion-de-la-comision-permanente/> > [consultado: 21 junio 2013]

¹⁵⁸ V. V. “Los obispos cuestionan de nuevo la Educación para la Ciudadanía. Temen que <<abra una puerta al adoctrinamiento>>”, *elplural.com*, 18 de noviembre de 2006, <<http://www.elplural.com/macrovida/detail.php?id=8033>> [consultado: 21 junio 2013]

¹⁵⁹ “Martínez Camino afirma que <<Educación para la Ciudadanía>> es una amenaza al derecho de los padres”, *chequescolar.hazteoir.org*, 20 de febrero de 2007 <<http://chequescolar.hazteoir.org/2007/02/martinez-camino-afirma-que-%E2%80%9Ceducacion-para-la-ciudadania%E2%80%9D-es-una-%E2%80%9Camenaza-al-derecho-de-los-padres%E2%80%9D/>> [consultado: 21 junio 2013]

formato como a los contenidos y valores de este tipo de educación, movilizando a sus bases católicas y animando a la objeción de conciencia. Esta intención la materializó en diferentes intervenciones públicas como portavoz de los Obispos de la Conferencia Episcopal, tal y como se ha señalado anteriormente y, también, en declaraciones en diferentes medios de comunicación, como por ejemplo en sus colaboraciones en diarios nacionales como *El Mundo* y *ABC*.

Es de destacar al respecto la publicación del artículo “¿Qué ética universal? ¿y qué ciudadanía?”, el 9 de marzo de 2007, en el diario *El Mundo*. En él Martínez Camino, apelando a las redes sociales del movimiento contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, arremetió contra el Gobierno y contra los autores de los libros de texto por contribuir a difundir esta educación. Para ello siguió las directrices de Juan Pablo II y Benedicto XVI, defendiendo que la única “verdadera ética universal” practicable era la católica e insistiendo en la opción de ejercer la objeción de conciencia contra Educación para la Ciudadanía¹⁶⁰.

Del mismo modo, en un artículo de opinión publicado el 9 de julio de 2007 en *ABC*, Martínez Camino, aparte de ligar Estado de Derecho y Democracia con tradición cristiana para fijar la base ideológica de la que partía su discurso, insistió en divulgar el posicionamiento de la Conferencia Episcopal española contra Educación para la Ciudadanía. De forma más concreta, reiteró que la Conferencia Episcopal no podía aceptar la mera adaptación de esta educación al ideario católico de los centros religiosos, criticando la opción de la FERE y presionando a los colegios católicos para movilizarse contra esta educación. También defendió las declaraciones de Antonio Cañizares en este sentido y evidenció que la pretensión primera de su artículo consistía en extender la estrategia del movimiento contra esta educación para conseguir su eliminación y, si la protesta verbal no fuera suficiente, animaba al colectivo católico a hacer uso de otras medidas, entre las que se podía entender que estaba la objeción de conciencia.

Los obispos no han dudado en decir que, aunque fuera la orientación católica, no lo podrían aceptar (...)

Está muy bien dicho que quién contribuya a la implantación de una asignatura cuyo objetivo confesado es la formación estatal obligatoria de las conciencias está prestando una colaboración objetiva al mal, a la injusticia. Tal contribución puede ser de muy diverso orden. No quedan excluidas de ella personas o instituciones que actúan de

¹⁶⁰ Juan Antonio MARTÍNEZ CAMINO, “¿Qué ética universal? ¿Y qué ciudadanía?”, *El Mundo*, 9 de marzo de 2007, pág.: 4

modo acomodaticio, tratando de aminorar el mal en su propia parcela. Está bien aminorar el mal en el propio círculo. Pero si hay instrumentos para hacerlo, es un imperativo moral ir a la raíz de un mal y de una injusticia que afecta a todos; a los de fuera, sin duda, pero, a pesar del incierto acomodo de programas, también inevitablemente a los del propio círculo, que ni viven en otro mundo incontaminable ni están eximidos de la solidaridad efectiva. Tales instrumentos existen. En primer lugar, la palabra. Y luego, la Justicia¹⁶¹.

La posibilidad de ejercer la objeción de conciencia y el discurso contrario a la adaptación de los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos al ideario católico fueron puntos sobre el que Martínez Camino volvió a insistir en la rueda de prensa que tuvo lugar el 27 de septiembre de 2007, al terminar la CCVI Reunión de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española. Así, Juan Antonio Camino indicó que en base al informe¹⁶² elaborado por el Servicio Jurídico de la Conferencia Episcopal Española, a petición de la Comisión Permanente en junio de 2007, la objeción de conciencia era una opción perfectamente defendible¹⁶³.

El 19 de febrero de 2009, en la rueda de prensa que tuvo lugar para informar de los trabajos de la reunión de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española celebrada entre el 17 y 18 de febrero, y tras conocerse las sentencias del Tribunal Supremo relativas a Educación para la Ciudadanía, Martínez Camino reiteró la posición de la Conferencia Episcopal Española sobre dicha educación, calificándola de “inaceptable” por imponer contenidos “contraproducentes” relacionados con la ideología de género y el relativismo moral. Según subrayó Martínez Camino, la Conferencia Episcopal Española entendía que estos contenidos

¹⁶¹ Juan Antonio MARTÍNEZ CAMINO, “Ciudadanía, Escuela y Familia”, *abc.es*, 9 de julio de 2007 <<http://sevilla.abc.es/historico-opinion/index.asp?ff=20070709&idn=1634144974569>> [consultado: 19 mayo 2012]

¹⁶² Dicho informe fue sometido a debate interno de la Conferencia Episcopal Española pero, finalmente, no fue publicado. Entre los mecanismos viables defendidos en dicho informe estaban: los recursos ante los tribunales, los recursos de inconstitucionalidad, los recursos al defensor del pueblo, las huelgas, las manifestaciones y la objeción de conciencia, aunque se indicaba que estaba última era la que menos seguridad jurídica planteaba. Véase: M. ASENJO Y J. BASTANTE, “La Comisión de Enseñanza diseña una hoja de ruta para eludir Ciudadanía”, *abc.es*, 24 de julio de 2007 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-24-07-2007/abc/Sociedad/la-comision-de-ense%C3%B1anza-dise%C3%B1a-una-hoja-de-ruta-para-eludir-ciudadania_16485833129.html> [consultado: 20 de junio de 2013]

¹⁶³ “CCVI Comisión Permanente (Rueda de prensa)”, *conferenciaepiscopal.es*, 27 de septiembre de 2007, <<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/ruedas/2007/209-ccvi-permanente.html>> [consultado: 21 junio 2013]

iban en contra de la doctrina social de la Iglesia católica y vulneraban el derecho de los padres a que sus hijos recibieran la formación religiosa que ellos consideraban oportuna, por lo que mantenían la posibilidad de que los padres siguieran apoyándose en la objeción de conciencia, y el resto de medidas legales contra esta educación, aunque las sentencias del Tribunal Supremo desautorizaran dichas medidas¹⁶⁴.

Igualmente es de subrayar que Martínez Camino siguió reproduciendo el discurso del movimiento católico contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en todas sus declaraciones al respecto, buscando movilizar a los fieles católicos y presionando a los responsables de los centros religiosos y a los autores de los libros de texto. Un ejemplo de ello puede observarse en sus declaraciones a cope.es y a Popular TV, dentro del espacio Encuentros Digitales, en abril de 2009¹⁶⁵.

5.3.1.2.4. Ricardo Blázquez Pérez¹⁶⁶.

Las declaraciones del Obispo de Bilbao y también Presidente de la Conferencia Episcopal España entre 2005 y 2008 y Vicepresidente de la misma entre 2008-2014, Ricardo Blázquez, fueron más discretas y moderadas que las de los anteriores Obispos, así como más proclives a la negociación y al diálogo.

¹⁶⁴ CCXII Comisión Permanente (Rueda de prensa), *conferenciaepiscopal.es*, 19 de febrero de 2009, <<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/ruedas/2009/191-ccxii-permanente.html>> [consultado: 21 junio 2013]

¹⁶⁵ ANÁLISIS DIGITAL, “Para el secretario general de la Conferencia Episcopal Española la iniciativa del Congreso para reprobar al Papa <<es tan fuera de lo común que lo mejor es no tomarla en consideración>>”, *analisisdigital.com*, 1 de mayo de 2009 <<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?id=39277&idNodo=-3>> [consultado: 21 junio 2013]

¹⁶⁶ Ricardo Blázquez Pérez fue ordenado sacerdote en 1967. En 1972 se doctoró en Teología por la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma. Fue profesor de la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia de Salamanca, de 1974-1988, y Decano, de 1978-1981. Juan Pablo II lo nombró Obispo titular de *Germa in Galatia* y auxiliar de Santiago de Compostela, en 1988. En 1992 fue nombrado Obispo de Palencia y en 1995 Obispo de Bilbao. Entre 2005 y 2008 fue Presidente de la Conferencia Episcopal Española y desde 2008 hasta 2014 su Vicepresidente. En 2010 el Papa Benedicto XVI le nombró Arzobispo metropolitano de Valladolid. Ha colaborado en la redacción de numerosos documentos de la Conferencia Episcopal Española y es autor de diversos libros, como por ejemplo: “Jesús sí, la Iglesia también”, de 1985, o “Iglesia, ¿qué dices de Dios?”, de 2007. Son de destacar sus tendencias más moderadas y dialogantes con el Gobierno de Zapatero que las de Antonio María Rouco Varela o Antonio Cañizares. Sin embargo, su mandato como Presidente de la Conferencia Episcopal estuvo eclipsado por el liderazgo de Rouco y Cañizares. Véase: J. M. VIDAL, *Rouco. La biografía no autorizada*, págs.: 514-516.

Blázquez, aún mostrándose contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, llegó a afirmar el 17 de noviembre de 2006, en la Jornada de estudio sobre Educación para la Ciudadanía organizada por la Conferencia Episcopal, que “el diálogo auspiciado desde el Ministerio parece que ha alcanzado ya una convergencia notable en los temas que constituirían los programas de la nueva asignatura”¹⁶⁷. Con ello indicaba un cierto respaldo a que se impartiera esta educación adaptada al ideario religioso de los centros católicos, desarrollando una Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos “catolizada”, tal y como se había acordado por medio de las negociaciones entre la organización de centros católicos “Escuelas Católicas” y el Ministerio de Educación y Ciencia.

En relación al tema de la objeción de conciencia a esta educación, Blázquez siempre fue muy reservado y comedido. Según sus declaraciones, no la desestimaba, entendiendo que era uno de los medios legítimos que los padres tenían para reaccionar ante tal modalidad educativa, aunque pensaba, desligándose del discurso más combativo de la jerarquía eclesiástica, que ésta objeción no era necesaria en los colegios de ideario católico al haber adaptado al mismo los contenidos de Educación para la Ciudadanía¹⁶⁸.

Tras las sentencias del Tribunal Supremo, Blázquez mantuvo sus críticas a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos afirmando que “hay algunos aspectos en la programación de la asignatura que nos suscitan cierta inquietud”¹⁶⁹, destacando entre ellos “lo que se llama ideología de género y también un cierto relativismo ético”¹⁷⁰. Sin embargo, manteniendo su discreción y una actitud pragmática, evitó posicionarse sobre el tema de la legitimidad de la objeción de conciencia y reconoció que el fallo del Supremo era claro, si bien recordó que la

¹⁶⁷ CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Presentación. Mons. Ricardo Blázquez Pérez, Obispo de Bilbao y Presidente de la Conferencia Episcopal Española. Jornada de estudio sobre <<Educación para la Ciudadanía>>”, *conferenciaepiscopal.es*, 17 de noviembre de 2006 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/Dossier/ciudadania/blazquez.pdf>> [consultado: 21 junio 2013]

¹⁶⁸ EFE, “Blázquez dice que <<los padres tienen derecho a reaccionar>> ante EpC”, *libertaddigital.com*, 3 de septiembre de 2007, <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/blazquez-dice-que-los-padres-tienen-derecho-a-reaccionar-ante-epc-1276312403/>> [consultado: 20 junio 2013]

¹⁶⁹ J. C. P. “Blázquez afirma que el fallo judicial sobre Educación para la Ciudadanía es <<claro>>”, *elcorreo.com*, 31 de enero de 2009, <<http://www.elcorreo.com/vizcaya/20090131/rioja/blazquez-afirma-fallo-judicial-20090131.html>> [consultado: 21 junio 2013]

¹⁷⁰ *Ibid.*

postura de la Conferencia Episcopal siempre ha sido la de apoyar a los padres en su derecho a que sus hijos fueran educados según sus convicciones religiosas¹⁷¹.

Estas declaraciones dejan entrever que Blázquez, aun siendo contrario a esta educación, en base a la moral católica, entiende que las tensiones entre esta educación y las creencias católicas pueden limarse con la adaptación del temario al ideario católico de los centros, ya que si los padres llevan a sus hijos a centros afines disfrutarán del derecho de educarlos según sus creencias religiosas y morales, lo que hará innecesaria la objeción de conciencia.

Como se puede apreciar, en la jerarquía de la Iglesia católica española, con pequeños toques de diferenciación, se produjeron distintos discursos y posicionamientos sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Estas leves matizaciones discursivas respondían, a su vez, a proyectos y redes ideológicas más ambiciosos. Así, como aspecto curioso, es de destacar que tanto Rouco Varela como Cañizares, fieles reproductores del discurso de Juan Pablo II y Benedicto XVI, fueron nombrados Cardenales por ellos. Igualmente, Martínez Camino fue propuesto por Benedicto XVI para ser Obispo auxiliar de la Archidiócesis de Madrid, mientras Ricardo Blázquez, de posturas más moderadas, fue recientemente nombrado Cardenal por el Papa Francisco que, aun con un discurso muy marcado por la propia trayectoria de la Iglesia católica, parece seguir postulados más flexibles que sus predecesores.

5.3.2. Otras confesiones religiosas

Hay que indicar que no sólo la jerarquía eclesiástica de la Iglesia católica se posicionó en contra de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Otras confesiones religiosas, como la Evangélica¹⁷², aun considerando “aceptable y

¹⁷¹ *Íbid.*

¹⁷² La Alianza Evangélica es la corporación interdenominacional más antigua del actual protestantismo en España. Tuvo su origen en Londres, en 1846, con objeto de promover la unidad cristiana y la defensa del cristianismo bíblico sobre la base de una declaración de fe netamente evangélica. En España, la Alianza Evangélica se fundó en septiembre de 1877, aunque no se constituyó legalmente hasta 1914. Durante la Guerra Civil experimentó un ceso de sus actividades y terminó disolviéndose. En 1953 volvió a resurgir y en la actualidad ha registrado un relevo generacional que busca desligarse de su componente más institucional para transformarse en un movimiento que facilite una mayor participación y ampliación de los cristianos evangélicos. La Alianza Evangélica Española está integrada en la Alianza Evangélica Europea (EEA) y en la Alianza

positiva” la educación cívica, discrepaban de algunos aspectos de la misma y defendían la posibilidad de la objeción de conciencia, como manifestaron en un comunicado específico sobre esta educación, el 25 de junio de 2007

Valoramos positivamente la preocupación del Estado en prevenir la creciente intolerancia y violencia que observamos en distintos ámbitos (étnico, de género, familiar, escolar, deportivo, etc.), así como las tensiones originadas por el carácter multicultural de la actual sociedad española. Hay aspectos claramente positivos en Educación para la Ciudadanía en cuestiones relativas a la convivencia, como el énfasis en los derechos humanos y los derechos y deberes de los niños.

Nos preocupa que el Estado o una determinada confesión religiosa pretendan imponer –aunque se llame educar- al conjunto global de los ciudadanos lo que deben creer o no creer en aspectos morales personales, fomentando una determinada moral única, más allá de la convivencia respetuosa en pluralidad, y relegando la responsabilidad que tienen los padres en la educación de sus hijos (...)

Defendemos la libertad de conciencia junto a la responsabilidad de los padres en su derecho y deber de educar. Por ello, consideramos un legítimo derecho la objeción de conciencia de los padres que así lo decidieran; sin que esto suponga que propongamos esta medida¹⁷³.

5.3.3. Disponibilidad de redes: Asociaciones y organizaciones.

Es preciso destacar la explicación de una serie de organizaciones, asociaciones y entidades que, aún en algunos casos definiéndose ellas mismas como laicas, guardan una íntima relación con el ideario católico, ejerciendo una gran influencia social, política, educativa y mediática contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

En primer lugar debe indicarse que este tipo de organizaciones y asociaciones católicas pueden entenderse, siguiendo las argumentaciones de Rafael Díaz-Salazar, como “la masa católica que ha de convertirse en un nuevo grupo de presión cívica que haga operativos los deseos de la jerarquía (católica)”¹⁷⁴, pues, como dice Susana Aguilar:

existe una clara sintonía entre estas asociaciones y la ICE a la hora de defender un modelo de sociedad en el que los valores religiosos tengan una presencia pública asegurada (dentro de los mismos, el catolicismo mantiene una relevancia indiscutible) y en el que el estado se abstenga de intervenir en cuestiones éticas y morales. Estos

Evangélica Mundial (WEA) que representan a millones de evangélicos y llevan su voz a instituciones como el Parlamento Europeo y las Naciones Unidas.

¹⁷³ ALIANZA ENVANGÉLICA ESPAÑOLA, “Comunicado sobre Educación para la Ciudadanía”, *aeesp.net*, 25 de junio de 2007

<http://www.aeesp.net/pdf/comunicados/anteriores/comunicados_archivos_educacionciudadania.pdf> [consultado: 21 junio 2013]

¹⁷⁴ R. DÍAZ-SALAZAR, *El factor católico*, pág.: 256.

aliados laicos, muchos de ellos fundados en las dos últimas décadas, están más cerca de una visión conservadora dentro de la Iglesia¹⁷⁵

Igualmente, es muy importante resaltar que estos grupos sociales refuerzan las campañas de la ICE de manera distinta (dándoles publicidad en sus páginas web, apoyando los objetivos de la Iglesia en ruedas de prensa y actos de protesta, etc.) y sus líderes se han manifestado junto con figuras religiosas (y también políticas) en contra de las PAS en numerosas ocasiones. La coincidencia con los planteamientos de la CEE podría ser explicada, entre otras razones, por la probabilidad de que la gente que participa en estos grupos sea la misma que muestra una más alta asistencia a los oficios (...) Finalmente, es interesante mencionar también que algunos de estos grupos han recibido reconocimiento jurídico especial por parte del Vaticano y que responden en muchos casos al intento, iniciado en 1978 por el Papa Juan Pablo II y seguido en la actualidad por Benedicto XVI, de aminorar la secularización en el mundo occidental¹⁷⁶.

También ha de tenerse presente, como se indica en el informe “Neoconservadores españoles. La Telaraña del Nuevo Lobby Fundamentalista Católico”, del Centro de Estudios de Opinión de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, que

estos movimientos con frecuencia evitan las estructuras tradicionales de la Iglesia, que ellos contemplan como ineficientes e inapropiadas para la importante tarea de *'recristianizar'* el mundo. Tal y como señala el Informe *Preserving Power and Privilege* elaborado por la asociación católica progresista americana *Catholics for a Free Choice (CFFC)*: “Raramente son *transparentes*: muchas de ellas *trabajan bajo la cobertura* de diferentes organizaciones, fundaciones y compañías, y *las actividades* no están necesariamente *planificadas de una* manea *democrática*. Con frecuencia estas organizaciones laicas se ven a sí mismas como la respuesta moderna a una Iglesia que pierde *poder*. *Vuelta* a lo que ellos consideran como un catolicismo *puro*, incorrupto, y sin concesiones al cambio *social*. La salud reproductiva y *los* temas sobre *sexualidad* son *importantes* en su agenda”¹⁷⁷.

Ahora bien, siguiendo a Susana Aguilar, es necesario destacar que existen diferencias significativas entre las asociaciones y organizaciones católicas y/o de inspiración cristiana. Fundamentalmente, estas diferencias se puede observar analizando tres variables:

¹⁷⁵ S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “El activismo político de la Iglesia católica”, págs.: 1144 y 1145.

¹⁷⁶ *Ibid*, pág.: 1145.

¹⁷⁷ INFORME DEL CENTRO DE ESTUDIOS DE OPINIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, *Neoconservadores españoles. La Telaraña del Nuevo Lobby Fundamentalista Católico*. Mayo 2004, pág.: 2 <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1234/956>> [consultado: 12 mayo 2014]

1) momento de creación; 2) existencia de una implícita división interna del trabajo, y 3) adopción de distintas estrategias y repertorios.

1) En términos de tiempos, puede distinguirse entre los grupos recientemente creados y los de más larga trayectoria: a la primera categoría pertenecen aquéllos que han adquirido relevancia al calor del revuelo provocado por las PAS (el Foro Español de la Familia —el Foro—, creado en 1999, y Hazte Oír —HO—, del 2001, por ejemplo), mientras que la segunda recogería organizaciones más antiguas como la CONCAPA (1929) y Camino Neocatecumenal (1964).

2) En cuanto a la «especialización temática», la distinción sería entre grupos pro vida (HO, Derecho a la Vida, etc.), pro familia (Foro, etc.), orientados al ámbito educativo (Concapa, etc.), y de tipo pastoral (Camino Neocatecumenal, Obra de María, Opus Dei, Comunión y Liberación, etc.). Esta distinción no impide que muchos de ellos participen conjuntamente en las mismas campañas: CONCAPA ha asistido, por ejemplo, a manifestaciones pro vida y en contra del matrimonio homosexual aunque su interés se sitúe en el campo de la educación; el Foro, por otro lado, se ha mostrado activo en las protestas contra las reformas educativas y el aborto.

3) En relación con las diferencias estratégicas, los grupos podrían ser clasificados a lo largo de un continuo radical *versus* convencional. La rivalidad entre el Foro y HO es un ejemplo de este tipo de diferencia y es la que probablemente mejor explica la decisión del segundo de abandonar el Foro en octubre del 2009. Aunque oficialmente se anunció que esta decisión era el resultado de discrepancias organizativas —se acusó al Foro de imponer ciertas formas de trabajo sobre sus organizaciones miembro al tiempo que no respetaba su autonomía—, el contraste entre el estilo más radical y abiertamente crítico de HO y el más convencional del Foro puede ser una razón más relevante a la hora de entender fricciones internas. HO, un grupo compuesto por gente joven cuyo presidente fomenta el uso de las nuevas tecnologías de la información como instrumentos para la acción política de inspiración cristiana, no se inhibe a la hora de criticar abiertamente el liderazgo del PP (Rajoy es su principal blanco) debido a su supuestamente dubitativa postura en relación con el aborto; sin embargo el Foro, cuyo principal representante fue Secretario de Estado con el gobierno del PP, adopta una perspectiva más cauta y menos agresiva. Es también interesante que el repertorio del Foro sea más amplio que el de HO, en el sentido de combinar tanto técnicas convencionales (iniciativas legislativas populares, recurso a los tribunales, etc.) como otras de tipo más contencioso, al tiempo que confía menos en los instrumentos «virtuales» on line¹⁷⁸.

Es de destacar que algunas asociaciones y organizaciones católicas, entre ellas la gran mayoría de las que se indicaran más adelante, forman parte de un foro ultraconservador que se desarrolla a nivel internacional y que aspira, en sintonía con el ideario de Juan Pablo II y Benedicto XVI, a reecristianizar Europa, atacando los aspectos que consideran contrarios a la moral católica, como es, fundamentalmente, la perspectiva de género, por estimar que amenaza a la familia tradicional católica y al orden natural de la vida. Estas asociaciones y organizaciones quieren mantener los

¹⁷⁸ S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “El activismo político de la Iglesia católica”, págs.: 1146-1147.

roles androcéntricos que perpetúan la familia tradicional y las señas de identidad nacionalcatólica, ligando ciudadanía y democracia con catolicismo¹⁷⁹.

Entre las más destacadas y beligerantes cabe señalar E-Cristians¹⁸⁰, la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE)¹⁸¹, la Confederación de Padres y Madres de Alumnos (COFAPA)¹⁸², La Asociación Nacional para la Defensa del Derecho a la Objeción de Conciencia (ANDOC)¹⁸³, el Instituto de

¹⁷⁹ Véase, por ejemplo, los siguientes artículos: D. ALANDETE / CH. NOGUEIRA, “Un foro ultraconservador llama al regreso de la mujer al hogar”, *elpais.com*, 25 de mayo de 2012 <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/05/24/actualidad/1337887882_303210.html> [consultado: 7 mayo 2013] y EFE, “La Misa de la Sagrada Familia reunirá a miles de familias europeas en Madrid”, *La Gaceta*, 2 de enero de 2011. Consúltense, igualmente, el apartado “3.2. El Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011): Secularización, laicidad, políticas de igualdad” del presente trabajo.

¹⁸⁰ Asociación fundada por el ingeniero Josep Miró i Ardevol, su actual Presidente. Miró i Ardevol es Director del Instituto de Estudios del Capital Social (INCAS) de la Universidad privada, de ideario católico, Abat Oliba CEU y Presidente de la Convención de Cristianos por Europa y editor del periódico digital Forum Libertas. Además, es colaborador en La Vanguardia, El Mundo Catalunya y Ràdio Estel. E- Cristians está integrada por varias organizaciones como el Foro Español de la Familia, Movimiento Familiar Cristiano y Unión Católica de Informadores y Periodistas de España, entre otras. Entre las principales demandas de esta asociación cabe destacar: la defensa del matrimonio heterosexual, la enseñanza de la religión y la moral católica en la escuela y la libertad de elección de centro escolar.

¹⁸¹ Fundada en 1977, es una organización empresarial del sector educativo privado que representa a diversas empresas educativas, estando integrada por centros de enseñanza reglada y no reglada que son de titularidad, principalmente, religiosa y de carácter concertado y no concertado, abarcando tanto colegios como Universidades, escuelas infantiles, etc. Alberga a un 6% del alumnado. Su principal objetivo es defender y promover la libertad de enseñanza. Entre 2002 y 2010 su Presidenta fue Isabel Bazo, quien negó taxativamente la validez de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Desde 2010 su Presidente fue Antonio Rodríguez-Campra Berbel, quien ha sido director del colegio privado de Granada “Mulhacén” y Director General de la institución educativa Attendis, que integra a 21 centros privados de ideología cristiana. En 2015, Alfonso Aguiló Pastrana pasó a ser su nuevo Presidente.

¹⁸² Es una Confederación de Asociaciones presidida, desde 2010, por Begoña Ladrón de Guevara Pascual, profesora del Centro Universitario Villanueva. La principal pretensión de esta Confederación, entre otras, es garantizar el derecho de los padres a elegir la educación y el centro que desean para sus hijos. Esta Confederación ha tendido a decantarse a favor de la educación diferenciada y se ha manifestado en contra del aborto. Igualmente conviene indicar que las entidades que integran esta confederación están integradas en la European Parents Association (EPA), la cual pretende dar voz a los padres para influir en las políticas y decisiones educativas europeas.

¹⁸³ Es una asociación constituida en 2001, en Granada. Surgió como una iniciativa de un grupo de farmacéuticos andaluces que se oponían a la legalización de la píldora del día después y, contando con el apoyo legal del abogado José Miguel Castillo Calvín, se organizaron para defender el derecho a la objeción de conciencia ideológica, ética y/o religiosa de cualquier profesional. Actualmente facilitan cobertura jurídica especializada a todos aquellos profesionales que consideren puede verse lesionado su derecho a la objeción de conciencia, así como imparten jornadas, cursos, reuniones sobre formación bioética y objeción de conciencia. Su actual Presidenta es María Dolores Gómez Armenteros.

Política Familiar (IPF)¹⁸⁴, la Asociación Educación y Persona¹⁸⁵, la Fundación Universitaria San Pablo CEU¹⁸⁶, etc, aunque las principales líneas de actuación las marcaron la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de

¹⁸⁴ Se definen como una entidad civil independiente, no ligada a partidos políticos u organizaciones religiosas, centrada en la promoción y defensa de la familia ante la opinión pública y los poderes públicos, tanto a nivel nacional como internacional. Ejerce una labor de análisis sobre la situación de la familia, en sus distintas dimensiones, buscando poner de manifiesto sus principales problemas actuales o futuros, presentando alternativas y soluciones a ellos. También elabora informes y estudios, realiza servicio de asesoría y organiza seminarios, foros, etc. Se ha manifestado en contra del aborto y en contra del matrimonio entre personas del mismo sexo, declarando en diversas ocasiones una interpretación claramente iusnaturalista del concepto de familia. Sede central está en Madrid, aunque cuenta con oficinas en Francia, Noruega, Hungría, Suiza, Argentina, Colombia y México, así como en Nueva York, donde dispone de estatus consultivo especial ante Naciones Unidas, y en Bruselas, donde está presente en el Intergrupo Familia e Infancia del Parlamento Europeo. Su Presidente es Eduardo Hertfelder de Aldecoa, quien también pertenece a la Junta Directiva del Foro Español de la Familia y al Consejo Asesor de la Subcomisión de Familia y Vida de la Conferencia Episcopal. Igualmente es de destacar su labor como columnista en la revista HACER FAMILIA.

¹⁸⁵ Nació en la primavera de 2006, tras la iniciativa llevada a cabo por una docena de profesores y padres después de asistir a un congreso diocesano de educación celebrado en Toledo. La asociación está inspirada en el humanismo cristiano y busca establecer una íntima relación entre la escuela y la familia, considerando que el Estado tiene un papel subsidiario. Una de sus principales actividades fue hacer frente a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos por entender que suponía un ataque frontal a los valores tradicionales e imponía un sistema ideológico que vulneraba la Constitución y el derecho fundamental de los padres a educar a los hijos en sus propios valores y convicciones. Sobre la objeción de conciencia se posicionaban a favor, aunque alegaban que, en última instancia, era una decisión de los padres. Su presidente es Carlos Jariod, profesor de filosofía de tendencia conservadora.

¹⁸⁶ La Fundación Universitaria San Pablo CEU nace en 1933, en Madrid, por iniciativa de Ángel Herrera Oria, quien fue primer Presidente de la Asociación Católica de Propagandistas. En 1969 se constituyó como fundación benéfico-docente, con el nombre de Colegio Universitario San Pablo, adscrita a la Universidad Complutense de Madrid. En 1972 se transforma en la Fundación Universitaria San Pablo CEU, tal y como se conoce en la actualidad, pasando a depender de ella numerosos centros educativos, de todos los niveles educativos, repartidos por toda España. Así pues, imparte enseñanza desde infantil hasta postgrado, con un claro ideario católico, contando con más de 20 centros educativos privado-concertados, más de 200 enseñanzas oficiales, sobre 25.000 alumnos y alrededor de 2.600 profesionales de la educación. En 2005 se unificaron todos sus centros bajo la denominación CEU. La Fundación Universitaria San Pablo CEU está muy ligada al ideario de la Conferencia Episcopal Española. En 2006 su Presidente, en sustitución de Alfonso Coronel de Palma, paso a ser Alfredo Dagnino Guerra, quien, en septiembre de 2007, llegó a declarar que en los centros escolares CEU no se impartiría Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. De hecho, a comienzos de 2008, los colegios de la Fundación San Pablo CEU abandonaron la patronal de Escuelas Católicas, partidaria de impartir esta educación adaptada al ideario católico, y pasaron a integrarse en la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), contraria a esta educación. Incluso, en Cataluña, la Fundación San Pablo CEU ofreció en sus centros una materia alternativa para los objetores, denominada “Educación para la vida política y social”; lo que motivó un expediente por parte de la Generalitat. En relación a estos hechos y declaraciones, véase, por ejemplo, ACI, “Ninguno de nuestros centros impartirá EpC, asegura Presidente de Fundación Universitaria San Pablo-CEU”, *aciprensa.com*, 24 de septiembre de 2007 < <https://www.aciprensa.com/noticias/ninguno-de-nuestros-centros-impartira-epc-asegura-presidente-de-fundacion-universitaria-san-pablo-ceu/> > [consultado: 20 junio 2013]

Alumnos (CONCAPA), la organización de centros católicos “Escuelas Católicas”, el Foro Español de la Familia, Profesionales por la Ética y HazteOír. Ciertos miembros de algunas de estas entidades y asociaciones han sido acusados de pertenecer a una organización secreta de extrema derecha denominada “El Yunque”, cuyo fin es establecer el reino de Dios en la tierra.

5.3.3.1. Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA)¹⁸⁷

Desde que se tuvo conocimiento del proyecto de implementación de Educación para la Ciudadanía Democrática basada en los Derechos Humanos, la CONCAPA se mostró contraria a esta educación. Entendían que como representantes de los padres católicos debían defender el derecho de los éstos a educar a sus hijos según criterios y convicciones católicas, las cuales consideraban colisionaban con el referente ético-cívico común que albergaba este tipo de educación. Por eso, desde el principio anunciaron al Ministerio de Educación y Ciencia que se opondrían a esta educación, llegando, si fuera necesario, a defender la objeción de conciencia, tal y como finalmente hicieron¹⁸⁸.

Así, la CONCAPA votó en contra de Educación para la Ciudadanía en la reunión del Pleno del Consejo Escolar del Estado que tuvo lugar en mayo de 2005, como anteriormente se indicó¹⁸⁹.

En la misma línea, el 1 de marzo de 2006, emitieron un comunicado muy crítico sobre esta cuestión en el que afirmaban lo siguiente:

¹⁸⁷ Sus orígenes se remontan a 1929, siendo resultado de la unión de diferentes asociaciones católicas de padres de familia. Desde su fundación, y hasta hoy día, se ha preocupado por proteger la libertad de los padres a la hora de elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos. Durante la transición colaboró en la elaboración de la LOECE y se manifestó en contra de la LODE, la LOGSE y, más recientemente, como se ha visto, contra la LOE. Actualmente cuenta con 51 Federaciones provinciales en las que participan más de tres millones de padres. También está presente en organismos como: el Consejo General de la Educación Católica, el Consejo Escolar del Estado, la Coordinadora Pro Libertad de enseñanza, la Fundación Pro Derechos de la familia o the Groupement International des Associations de Parents d’Élèves de l’Enseignement Catholique. Su Presidente desde 2004 es Luis Carbonel Pintanel quien, entre otros cargos, ha sido Vicepresidente del Foro Español de la Familia.

¹⁸⁸ L. CARBONEL, “La libertad de enseñanza y los contenidos de la Educación para la Ciudadanía”, en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, pág.: 112

¹⁸⁹ Véase apartado: “4.3.2. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: Desarrollo, competencias, contenidos, objetivos, carga horaria y aplicación” del presente trabajo.

pese al planteamiento edulcorado del Gobierno la asignatura de Educación para la Ciudadanía supone una intromisión del poder político en la esfera exclusiva de la educación que corresponde a la familia. Frente a la responsabilidad de los padres en la educación de los hijos, el Gobierno pretende diseñar el modelo de ciudadano, anteponiendo valores éticos y morales de su interés a aquellos que, libremente, desean las familias (...) CONCAPA reitera, pues, su rechazo a la *Educación para la Ciudadanía* y plantea una vez más la objeción de conciencia como forma de lucha por la libertad de pensamiento y de expresión, puesto que somos ciudadanos y no súbditos¹⁹⁰.

Tras la aprobación la Ley Orgánica de Educación y la consiguiente aceptación de la inclusión de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el currículo educativo, la CONCAPA siguió con sus presiones para que se suprimiera y planteó en todo caso la posibilidad de que fuera opcional. Posteriormente, en la reunión que tuvieron con el Ministerio de Educación y Ciencia, el 20 de septiembre de 2006, planteó, sin éxito, incluir una cláusula de objeción de conciencia¹⁹¹.

En un nuevo intento de negociar con el Ministerio de Educación y Ciencia y eliminar o modificar sustancialmente esa educación, el 15 de noviembre de 2006 la asociación envió un documento al Ministerio planteando la posibilidad de abrir un debate social¹⁹², olvidando que el debate y las negociaciones ya se habían producido durante más de dos años, que incluso se había llegado a un acuerdo con la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza para adaptar esta educación al ideario católico, que la Ley Orgánica de Educación ya había sido aprobada y que los borradores de los contenidos de esta área educativa, tras varias negociaciones y modificaciones motivadas, en parte, por las peticiones de los sectores católicos, estaban ya en su fase final de aprobación.

¿Por qué la CONCAPA mantenía esta actitud tan crítica con este tipo de educación? ¿qué argumentos utilizaba para oponerse a la implantación de esta área educativa? Para dar respuesta a estas preguntas deben analizarse parte de las declaraciones de la CONCAPA al respecto.

¹⁹⁰ HAZTEOIR.ORG, “CONCAPA critica duramente <<Educación para la Ciudadanía>>”, *hazteoir.org*, 2 de marzo de 2006, <<http://hazteoir.org/noticia/concapa-critica-duramente-educacion-ciudadania-1749>> [consultado: 20 marzo 2012]

¹⁹¹ L. CARBONEL, “La libertad de enseñanza y los contenidos de la Educación para la Ciudadanía”, en en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, pág.: 112

¹⁹² *Íbid.*

Así, en el Congreso de Educación para la Ciudadanía organizado por la Universidad Pontificia de Salamanca, entre los días 25 y 27 de noviembre de 2008, el Presidente de la Confederación, Luis Carbonel, afirmó que esta educación pretendía formar “la conciencia moral de los alumnos, al margen del derecho de las familias y dando por supuesto que existe una ética cívica, distinta de la personal, que el Estado puede imponer”¹⁹³.

Puede apreciarse que se acusa al Gobierno de Zapatero de intentar adoctrinar y que se cuestiona el valor de la ética cívica común. De hecho, Carbonel llegó a sostener que no se puede aceptar que los derechos y deberes que figuran en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución española sean el referente ético común, pues afirma que así “la ética y la moral se sustituyen por unas normas jurídicas, cambiantes y relativas”¹⁹⁴, llegando a afirmar que “los valores contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos están contagiados de la ética relativista”¹⁹⁵. Esta clara defensa de la ley natural y de los postulados dogmáticos de la moral católica se aprecia, aún más claramente, con unas declaraciones muy parecidas a las que más adelante hará el Obispo de Córdoba, Demetrio Fernández González, en la Fiesta de la Sagrada Familia de diciembre de 2010, y que, como se ha venido analizando, siguieron las directrices de los papados de Juan Pablo II y Benedicto XVI¹⁹⁶. Así pues, Luis Carbonel afirmó que

desde hace unos años en Naciones Unidas se vive un proceso de reinterpretación de la Declaración Universal de 1948, para acoger los llamados <<derechos reproductivos>> las <<nuevas formas de familia>>, expresiones de ideología de género que engloban el aborto, la esterilización, el <<matrimonio>> entre personas del mismo sexo, entre otros, para hacerlos universales y obligatorios para todos los estados. De hecho, en recientes documentos de Naciones Unidas, se habla de una nueva ética universal que sustituiría a la ética o moral individual¹⁹⁷.

Estas consideraciones evidencian que se llegará a cuestionar el valor de la democracia y la interpretación de los Derechos Humanos que no sigan la ley natural de inspiración católica. Igualmente se observa como uno de los principales motivos para rechazar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, aparte de por

¹⁹³ *Íbid*, pág.: 111.

¹⁹⁴ *Íbid*.

¹⁹⁵ *Íbid*.

¹⁹⁶ Véase apartado “3.2. El Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011): Secularización, laicidad, políticas de igualdad” del presente trabajo.

¹⁹⁷ *Íbid*.

entenderla como una amenaza secularizadora que defendía el relativismo moral, se debía a un total rechazo a la perspectiva de género que esta educación incorporaba. Lo cual no es nada nuevo, teniendo en mente que, en marzo de 2007, la CONCAPA puso en circulación un modelo de carta para que las Asociaciones de Padres y Madres la enviaran a los Directores de los colegios. En ella argumentaban los motivos por los cuales solicitan la objeción de conciencia y, entre ellos, destacaban que:

Las materias aludidas no son neutrales y únicamente buscan la ideologización del alumnado a partir de la denominada “teoría del género”, con la inclusión de conceptos como “la condición humana”, “la identidad personal” “la educación afectivo-emocional” o “la construcción de la conciencia moral”, lo que clara y rotundamente atenta contra la libertad de pensamiento y de conciencia¹⁹⁸.

También se indicó que otro de los motivos para proponer la objeción de conciencia era que esta educación renunciaba a:

la identidad de la persona -varón o mujer- determinada por su sexo, suplantándola por el de “género”, hasta el punto que constituye uno de los criterios con los que se evaluará al alumnado y, en definitiva, a su conciencia moral. Estima que la diferenciación y complementariedad sexual entre varón y mujer -base de la familia- es una construcción cultural que debe ser superada¹⁹⁹.

Luis Carbonel, continuando con los motivos que dio en el Congreso de Educación para la Ciudadanía de la Universidad Pontificia de Salamanca para justificar que la CONCAPA se opusiera a Educación para la Ciudadanía, hizo una distinción entre moral y ley natural y positiva e indicó que con este modelo educativo se confundía

el Derecho con la ética, olvidando que la ética es previa y de mayor alcance que el Derecho y que, en muchas ocasiones, puede no coincidir, como sucede por ejemplo con las últimas leyes aprobadas en relación con la familia. Lo moral y lo legal muchas veces no coinciden, como ocurrió con el régimen nazi, aprobado legalmente, pero nefasto moralmente²⁰⁰.

¹⁹⁸ “Argumentario de la objeción de conciencia”, *concapa.org*, 29 de marzo de 2007 <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sRF4q8rrt4IJ:www.dretaescollir.org/agmosfera/webs/agt_object.php%3Fwid%3D17%26type%3Dfile%26fpath%3D1195808409-Y29uY2FwYVtPYmpldGFyXS5wZGY%3D%26fname%3DY29uY2FwYVtPYmpldGFyXS5wZGY%3D+%&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es> [consultado: 21 abril 2012]

¹⁹⁹ *Íbid*

²⁰⁰ L. CARBONEL, “La libertad de enseñanza y los contenidos de la Educación para la Ciudadanía”, en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, pág.: 111

Carbonel también alegó que otro de los motivos por los que no podían aceptar esta educación era porque no había “ni una sola mención a Dios o la trascendencia del ser humano”²⁰¹ e indicó, con una gran falta de rigor crítico, que desde la CONCAPA veían esta educación como equiparable “a lo que en su día fue la *Formación del Espíritu Nacional* pero mucho peor”²⁰².

Resumiendo, Carbonel finalizó su intervención sosteniendo, de una manera un tanto tergiversada, que las razones para rechazar tal educación eran las siguientes:

1. No es necesaria y además roba horas de estudio a otras materias que nuestros hijos deben estudiar y conocer mejor. Es posible impartirla perfectamente de forma transversal
2. Ningún gobierno verdaderamente democrático puede imponer valores que no estén recogidos en la Constitución o en la Declaración de Derechos Humanos (...)
3. La formación en valores ya se venía ofreciendo (...) de forma transversal
4. No se comprende, salvo por el sectarismo del Gobierno, la diferencia de trato entre la EpC – que es obligatoria para todas las familias en lugar de ser opcional- y la asignatura de Religión (...)
5. Al implantarse como asignatura obligatoria y evaluable, nuestro deber es EXIGIR que sus contenidos se ajusten a las necesidades de los escolares y que se correspondan con la voluntad de las familias, pues de lo contrario podría dar lugar a serios conflictos (inestabilidad y esquizofrenia en el menor) (...)
6. El Ministerio la ha impuesto sin dar lugar a un diálogo con las familias. En sus contenidos equipara lo legal a lo moral, pero hay que recordar que lo legal o lo políticamente correcto no siempre coincide con lo moral (baste recordar la ley que aprueba el pseudo matrimonio homosexual, etc.) Regímenes políticos como el de Stalin o el de Hitler aprobaron leyes que fueron inmorales.
7. La Educación para la Ciudadanía supone un grave perjuicio en la educación de nuestros hijos cuando pretende imponer <<valores oficiales>>, en lugar de aquellos que queremos muchas familias españolas, como el valor del trabajo, esfuerzo (...)
8. CONCAPA apuesta porque los alumnos conozcan y ejerciten los derechos y obligaciones que les corresponden como ciudadanos, los que se derivan de la Declaración de Derechos Humanos, pero considera necesario que se respete la libertad de conciencia y los derechos de los padres a educar a sus hijos conforme a sus convicciones. En los contenidos actuales de la materia no se estudia ni la Constitución ni los derechos humanos, no se habla de solidaridad interregional ni del ejército, ni de la unidad de España, ni del idioma o la bandera.
9. La misión del Estado no es transmitir valores sino apoyar a las familias en el tipo de educación que desean para sus hijos. La misión del Gobierno es subsidiaria de la familia. Su misión es garantizar el ejercicio de nuestros derechos y, en todo caso, incrementarlos, no reducirlos²⁰³.

²⁰¹ *Íbid*, pág.: 113

²⁰² *Íbid*.

²⁰³ *Íbid*, págs.: 114 y 115.

De todo ello se desprende que la CONCAPA reproducía el discurso elaborado por la Iglesia católica, utilizando argumentos que incluso contribuyeron a reforzar las pretensiones del discurso base utilizado por la jerarquía católica contra esta educación.

Igualmente, la CONCAPA venía a afirmar que esta educación no se ajustaba a la correcta interpretación de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, informando sobre leyes inmorales y desarrollando contenidos que no respetaban la libertad religiosa y vulneraban el derecho de los padres a educar a sus hijos según sus convicciones morales. Inclusive se intentó hacer un paralelismo insostenible a todas luces entre el Gobierno de Zapatero y los regímenes de Stalin y Hitler o la dictadura franquista, asegurando que el Gobierno intentaba adoctrinar imponiendo unos determinados valores estatales. También se sostuvo que Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos suponía una amenaza y una discriminación de la asignatura de Religión. Por tanto la CONCAPA, más partidaria de una educación patriótica que cívica, en sintonía con lo que realmente fue la Formación del Espíritu Nacional, prefería que esta educación fuera transversal u optativa, o bien que se pudiera objetar a ella.

5.3.3.2. Escuelas Católicas: Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Centros Católicos y la Confederación de Centros de Educación y Gestión (FERE-CECA y EyG)²⁰⁴

Escuelas Católicas, al igual que la CONCAPA, siempre estuvo en contra de la implantación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. De hecho, votó en contra de esta educación en la reunión del Pleno del Consejo Escolar del Estado que tuvo lugar en mayo de 2005²⁰⁵.

En el Congreso de Educación para la Ciudadanía que tuvo lugar en la Universidad Pontificia de Salamanca, en noviembre de 2008, el Secretario General de Escuelas Católicas, Manuel de Castro, indicó que las principales razones para oponerse a esta educación eran:

- a) Porque (...) creemos que ésta debe realizarse preferentemente de manera transversal” (...) b) Porque, aunque la UE ha recomendado a todos los países introducir en la escuela la educación cívica, otros países han utilizado formulas diferentes a la implantación de una asignatura o han evitado algunos de los contenidos más polémicos que aquí sí se han introducido. c) Porque, la fórmula de la asignatura no ha encontrado el consenso social necesario (...) d) Finalmente, porque el máximo y más cualificado órgano asesor de Gobierno y del MEPSYD en materia educativa, el

²⁰⁴ Escuelas Católicas es el nombre, sin personalidad jurídica, con el que se conoce a la unión funcional de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza-Centros Católicos (FERE-CECA) y de la Confederación de Centros Educación y Gestión (EyG). Los orígenes de este trabajo conjunto comenzaron en 2004, aunque la FERE llevaba funcionando desde 1957, sucediendo a la que fue la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE), creada en 1930 por el Padre teresiano, Pedro Poveda, el Padre marianista, Domingo Lázaro, y el Padre jesuita, Enrique Herrera Oria. A finales de 1988, la FERE acordó la creación de una patronal de centros católicos, denominada “Educación y Gestión”, que estuviera interrelacionada con ella. Así fue como nació esta organización empresarial, Educación y Gestión, que agrupa a los colegios católicos. En 2004, FERE y EyG se convierte en FERE-CECA y EyG, en un proceso que buscaba integrar a todos los centros católicos y fortalecer la oferta educativa católica. La unión de estas instituciones pasó a denominarse, en 2005, Escuelas Católicas, representando a más de 2.000 centros educativos católicos. Actualmente Escuelas Católicas supone el 14,9% del total del sistema educativo y el 59% del sistema privado-concertado, siendo la organización más representativa en este sector. Según la organización, entre sus objetivos están la defensa de la libertad educativa, la promoción de la identidad católica de los centros y la formación de directivos y profesores bajo los valores católicos. El Presidente de Escuelas Católicas, entre 2005 y 2007, fue el claretiano Miguel Ángel Velasco y, desde 2007 hasta 2015, su Presidenta ha sido la religiosa de Jesús-María, Inmaculada Tuset Garín. El cargo de Secretario General ha sido desempeñado por el salesiano Manuel de Castro, entre 2005 y 2009; el hermano de las Escuelas Cristianas (Lasalle), Juan Antonio Ojeda, entre 2009 y 2011, y, desde 2011 y hasta la actualidad, por el marianista José María Alvira Duplá.

²⁰⁵ Véase apartado “4.3.2. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: Desarrollo, competencias, contenidos, objetivos, carga horaria y aplicación” del presente trabajo.

Consejo Escolar del Estado rechazó con su voto en contra la introducción de esta asignatura (...) ²⁰⁶.

Sin embargo, Escuelas Católicas utilizó estrategias diferentes a las de la CONCAPA y llegó a un acuerdo con el Gobierno. Por ejemplo, el 12 de noviembre de 2005, Escuelas Católicas se desmarcó del resto de entidades que participaron en la manifestación contra la LOE, pues, en palabras de Manuel de Castro, preferían “adoptar una actitud de diálogo y negociación con el MEC” ²⁰⁷. Igualmente, decidieron intervenir en la negociación abierta por el Ministerio de Educación y Ciencia y en el diseño de los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en lo que supuso una cierta catolización general de esta educación, contribuyendo a modificar principalmente el enfoque de la perspectiva de género

Una vez aprobada la asignatura por el Parlamento como parte de la LOE, sabíamos que todos estamos obligados a cumplir la Ley, es decir, a impartirla y por eso pensamos que el único camino realista que nos quedaba era participar en la gestión de los contenidos para que éstos fueran lo más aceptables posibles. (...) b) Por eso participamos activamente en la negociación de los contenidos de la asignatura con todos aquellos que quisieron aceptar la invitación del entonces MEC para lograr en lo posible que los mismos fueran aceptables para todos. C) En la negociación logramos retirar bastantes cuestiones que no eran aceptables, entre ellas el epígrafe sobre <<los diversos tipos de familia>>, que se modificó a favor de <<la familia en la Constitución>> y la mayor parte de las referencias al <<género>>, que cambiamos por la palabra <<sexo>>. En esta negociación no faltaron consultas a los prelados en aquel momento responsables de la presidencia de la CEE y de la Comisión de Enseñanza y Catequesis. Solicitamos la retirada de todas aquellas cuestiones que nos parecían más delicadas y todas nuestras peticiones fueron aceptadas tras un intenso diálogo no exento de confrontación ²⁰⁸

Es por ello que a finales de 2006, Manuel de Castro, en una entrevista concedida a la revista Escuela, declaró que:

el currículo diseñado por el Ministerio de Educación para la nueva asignatura cumple con el “requisito” de no incluir en su programa “cuestiones que afecten a la moral personal sobre las que la sociedad no tiene un criterio compartido”, y aseguró que la

²⁰⁶ M. DE CASTRO BARCO, “Postura de Escuelas Católicas sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, pág.: 125.

²⁰⁷ Citado en PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 32

²⁰⁸ M. DE CASTRO BARCO, “Postura de Escuelas Católicas sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, págs.: 125 y 126

materia no promueve el “laicismo excluyente” del que habla la Conferencia Episcopal²⁰⁹.

También afirmó que la “<<objeción de conciencia>> con respecto a la Educación para la Ciudadanía no puede <<plantearse en los centros católicos>>, puesto que es una materia más del programa impuesto por el Ministerio, por lo que debe impartirse en todos los centros”²¹⁰.

Así pues, como resultado de este proceso de diálogo y de negociación entre Escuelas Católicas y el Ministerio de Educación y Ciencia, el 23 de febrero de 2007, en la Declaración final de las Asambleas de FERE-CECA y EyG, se garantizó que Escuelas católicas impartiría esta educación, aunque aplicando un nivel más en el proceso de catolización de esta educación, pues obtuvo el beneplácito del Gobierno para impartirla adaptada al ideario católico de sus centros religiosos

la asignatura de *Educación para la Ciudadanía*, y todas las demás, se impartirán en plena consonancia con el Proyecto Educativo Católico y con el ideario de sus centros, mediante unos profesores perfectamente identificados con dicho proyecto y una cuidada selección de los materiales curriculares²¹¹.

Esta cesión del Gobierno a Escuelas Católica estuvo influenciada, en parte, por las presiones del movimiento contrario a esta educación, pues el Gobierno vio que con esta acción podría ganarse a los católicos de base más moderados y éstos no se sentirían tentados de participar activamente en el proceso de movilización.

Por su parte, Escuelas Católicas, con esta pretensión de adaptar Educación para la Ciudadanía al ideario católico y “evitar el impacto negativo que esta asignatura pudiera ocasionar sobre los alumnos”²¹², desarrolló una serie de acciones como dialogar con las editoriales de los libros de texto para, en cierta forma, presionarlas más de lo que ya podrían estarlo y hacerles comprender que si el desarrollo del currículo no era acorde con el carácter propio de sus centros católicos los manuales

²⁰⁹ “Los colegios católicos, a favor de Educación para la Ciudadanía”, *laicismo.org*, 8 de diciembre de 2006

<<https://laicismo.org/2006/los-colegios-catolicos-a-favor-de-educacion-para-la-ciudadania/45650>>
[consultado: 19 marzo 2012]

²¹⁰ *Íbid*

²¹¹ ESCUELAS CATÓLICAS, “Declaración final de las asambleas de FERE-CECA y EyG”, *escuelascaticas.es*, 23 de febrero de 2007

<[HTTP://WWW.ESCUELASCATICAS.ES/PAGINAS/ASAMBLEA2007.ASPX](http://www.escuelascaticas.es/paginas/asamblea2007.aspx)> [Consultado: 14 Marzo 2012]

²¹² M. DE CASTRO BARCO, “Postura de Escuelas Católicas sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, pág. 128.

serían rechazados por sus directores de centro²¹³. Por tanto, las editoriales, principalmente las más cercanas al ideario de Escuelas Católicas, adaptaron los contenidos siguiendo un enfoque humanista cristiano de tinte católico en lo que se puede entender como una catolización de los mismos. Aun así, los sectores más reticentes a esta educación e incitadores de la movilización en contra de ella, consideraron que esta adaptación era insuficiente por seguir manteniendo, según ellos, fuertes dosis de relativismo, laicismo e ideología de género. Sin embargo, para Escuelas Católicas los manuales editados por SM, Santillana y Edebé eran perfectamente aceptables. Incluso, Manuel de Castro puntualizó que probablemente otros libros de texto también lo eran y que, por tanto, no comprendía la oposición de algunos a esta educación, pues, según él, bastaba con elegir el texto y el profesor adecuado²¹⁴.

Otra de las acciones que Escuelas Católica llevo a cabo para adaptar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos al ideario católico de sus centros fue elaborar una guía didáctica que sirviera de material complementario para ayudar a sus centros y a sus docentes a impartirla conforme al pensamiento de la Iglesia católica. Esta guía, titulada “Claves para ofrecer Educación para la Ciudadanía en un centro católico. Orientaciones para el profesorado”, fue presentada el 13 de noviembre de 2007 e incluía recursos para la programación, propuestas pedagógicas y orientaciones didácticas desde el ideario católico. Incluso se desarrollaba una propuesta de programación de aula con diez unidades didácticas sobre “La búsqueda de la verdad y la conciencia personal”; “Varón y mujer que los creó”; “Constructores de la paz”; “Relaciones intergeneracionales”; “El derecho a la igualdad”; “Normas para la convivencia”; “La búsqueda del bien común”; “El cuidado de nuestro planeta”; “Compromiso solidario” y “Vivimos en comunidad”²¹⁵.

Según Manuel de Castro, la intención de la guía no era ocultar aspectos relativos a temas como, por ejemplo, el matrimonio homosexual, sino plantear la

²¹³ *Íbid*

²¹⁴ Joaquina PRADES, “Educación para la Ciudadanía a la carta”, *elpais.com*, 2 de septiembre de 2007 < http://elpais.com/diario/2007/09/02/sociedad/1188684001_850215.html > [consultado: 17 marzo 2012]

²¹⁵ Véase: ESCUELAS CATÓLICAS, *Claves para ofrecer Educación para la Ciudadanía en un centro católico*, Madrid: Escuelas Católicas, 2007 y G. A., “FERE y Educación y Gestión celebran sus Congresos anuales. Las Escuelas Católicas presentan una guía para adaptar la Educación para la Ciudadanía al ideario de sus centros”, *Comunidad Escolar*, nº 820, 21 de noviembre de 2007 <<http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/820/info4.html>> [consultado 12 marzo 2012]

posición de la Iglesia católica y servir de “instrumento para ayudar a los profesores a impartir la nueva asignatura <<de acuerdo al ideario de sus centros, sin modificar ni recortar>> los contenidos mínimos establecidos por el MEC y las comunidades autónomas”²¹⁶.

Igualmente, Escuelas Católicas puso en circulación, en 2009, otra guía que venía a reforzar la anterior, titulada “Claves para ofrecer Educación para la Ciudadanía en un centro católico: Guía para Primaria, 4º de ESO y Bachillerato”, cuyo objetivo era, según Escuelas Católicas, “seguir ayudando a los profesores a realizar un desarrollo del contenido de esta materia en total consonancia con el ideario”²¹⁷ de sus centros católicos.

Con este mismo propósito de “catolizar” Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Escuelas Católicas también organizó cursos de formación para preparar a los profesores y profesoras de sus centros y negoció con el Ministerio de Educación y Ciencia para que los titulados en ciencias eclesiásticas pudieran, con una preparación complementaria, impartir esta educación en sus centros²¹⁸.

En relación a la objeción de conciencia a esta educación, Escuelas Católicas emitió una circular, el 7 de mayo de 2007, afirmando que, aún apoyando y viendo coherente que los padres se plantearan la objeción de conciencia, ellos no veían posible que dicha objeción pudiera plantearse en sus centros. Concretamente afirmaban lo siguiente:

Apoyamos con la CEE el que los padres defiendan “con todos los medios legítimos a su alcance el derecho que les asiste de ser ellos quienes determinen la educación moral que desean para sus hijos”, pero nos oponemos, en defensa de nuestro carácter propio, a que la objeción de conciencia se plantee en nuestros centros. Las razones de esta oposición son poderosas.

1) Cuando los centros católicos manifiestan a los padres su compromiso de garantizar la impartición de esta asignatura en consonancia con el Carácter Propio, plantear la objeción de conciencia supone una desconfianza inadmisibile hacia los Titulares de los

²¹⁶ G. A., “FERE y Educación y Gestión celebran sus Congresos anuales. Las Escuelas Católicas presentan una guía para adaptar la Educación para la Ciudadanía al ideario de sus centros”, *Comunidad Escolar*, nº 820, 21 de noviembre de 2007

²¹⁷ ESCUELAS CATÓLICAS, *Memoria de actividades 2009*, Madrid: Escuelas católicas, 2009, págs.: 24 y 35 y ESCUELAS CATÓLICAS, *Claves para ofrecer Educación para la Ciudadanía en un centro católico: Guía para Primaria, 4º de ESO y Bachillerato* Madrid: Escuelas Católicas, 2009.

²¹⁸ M. DE CASTRO BARCO, “Postura de Escuelas Católicas sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, pág.: 128

mismos.

2) Supone, además, una quiebra en toda regla al Carácter Propio y la consolidación de la idea de que puede darse una aceptación parcial del mismo por parte de los padres.
3) Estamos convencidos de que la libertad de elegir la educación moral y religiosa que quieren para sus hijos por parte de los mismos la ejercen al escoger un centro con un Proyecto Educativo, que es conocido por todos²¹⁹.

En esta misma línea, Manuel de Castro declaró, en noviembre de 2007, que los padres que habían solicitado la objeción de conciencia en sus centros católicos eran “casos aislados” y que, en estas situaciones, los alumnos no recibían una asignatura alternativa²²⁰.

En el Congreso que tuvo lugar en la Universidad Pontificia de Salamanca, en noviembre de 2008, Manuel de Castro volvió a reiterar que Escuelas Católicas no se oponía, ni veía mal, que los padres objetaran a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, siempre y cuando no fuera en sus centros, porque entendían que al darse acomodada al ideario católico no había lugar para ello

Una vez asumido el compromiso de que íbamos a hacer un desarrollo del currículum de esta asignatura acorde con nuestra identidad de escuelas católica, la consecuencia lógica era que la objeción de conciencia no tenía razón de ser en nuestros centros y además, la considerábamos peligrosa para el Carácter Propio²²¹.

Sin embargo, Manuel de Castro también indicó que en un intento de respetar al máximo el derecho de los padres a elegir la formación que quieren para sus hijos, Escuelas Católicas aconsejó a sus directores “no poner el menor obstáculo a los padres que, en el libre ejercicio de sus derechos, decidieran hacerlo”²²².

Tras las sentencias del Tribunal Supremo negando la posibilidad de objetar a esta educación, Escuelas Católicas no quiso posicionarse abiertamente sobre lo acertado o no de la objeción de conciencia. Escuelas Católicas, simplemente, mostrando su respeto a la sentencia del Tribunal Supremo indicó, por boca de su

²¹⁹ ESCUELAS CATÓLICAS, *A los titulares de los centros*, 7 de mayo de 2007, disponible en: Julián MORENO MESTRE, “Circular de la FERE”, *blogs.periodistadigital.com*, 11 de mayo de 2007 <http://blogs.periodistadigital.com/fisicoycatolicopamasinri.php/2007/05/11/circular_de_la_fere> [consultado: 11 marzo 2012]

²²⁰ “FERE y Educación y Gestión celebran sus Congresos anuales. Las Escuelas Católicas presentan una guía para adaptar la Educación para la Ciudadanía al ideario de sus centros”, *Comunidad Escolar*, nº 820, 21 de noviembre de 2007

²²¹ M. DE CASTRO BARCO, “Postura de Escuelas Católicas sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, pág.: 127

²²² *Ibid*

Secretario General, Manuel de Castro, que era necesario tender la mano “para que los objetores no se vieran afectados negativamente por la resolución del Tribunal Supremo”²²³ y que, en lo que dependía de ellos, “la incorporación a las aulas no será en absoluto problemática”²²⁴. Incluso, se planteó que la mejor manera de respetar la Ley y el derecho de los padres a educar a sus hijos según sus creencias ideológico-religiosas era optar por colegios católicos donde la materia se impartía en perfecta sintonía con el ideario católico. Así, Manuel de Castro indicó: “pueden estar seguros de que su derecho a elegir la formación religiosa y moral de sus hijos está plenamente asegurado porque la asignatura de Educación para la Ciudadanía se desarrolla conforme al carácter propio católico que escogieron para sus hijos”²²⁵.

Lo cierto es que las acciones llevadas a cabo por Escuelas Católicas, dialogando y negociando con el Gobierno y desarrollando Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos armonizada al ideario católico, en lugar de oponerse tajantemente a su aplicación, así como sus declaraciones afirmando que la objeción de conciencia no tenía razón de ser en sus centros, levantaron el rechazo de otras organizaciones y asociaciones católicas, como la CONCAPA, HazteOír o Profesionales por la Ética, y de determinados Obispos de la jerarquía eclesiástica²²⁶. Según Manuel de Castro, llegaron a recibir fuertes presiones para que modificaran su línea argumentativa y su programa de actuación²²⁷ por entender que se apartaban de la línea directriz trazada por la Conferencia Episcopal Española. Ante estas intimidaciones de los sectores más beligerantes del movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía, Manuel de Castro declaró:

Nosotros no hemos emitido ni tomado ninguna posición contraria a las decisiones adoptadas por la Conferencia Episcopal Española a través de su Comité Ejecutivo, de la Permanente o en Plenaria. Quienes así lo afirman están faltando a la verdad, porque hemos seguido al pie de la letra las indicaciones de la CEE. Que me demuestren en una sola cuestión que nos hayamos opuesto (...) Nuestra idea es hacer la adaptación correspondiente, pero sin salirnos de la ley. Y la LOE ofrece mecanismos suficientes

²²³ Eva DÍAZ FERNÁNDEZ, “El Tribunal Supremo se pronuncia sobre EpC. <<Mano tendida>> con los objetores”, *Escuelas Católicas*, 23, (2009), pág.: 18

²²⁴ *Íbid*

²²⁵ *Íbid*

²²⁶ S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “La jerarquía católica española en perspectiva comparada”, pág.: 319.

²²⁷ Véase, por ejemplo, C. M. / J. A. A., “Los colegios católicos denuncian presiones para que no se dé ciudadanía”, *El País*, 24 de febrero de 2007, pág.: 38

para poder introducir, con esa adaptación, la antropología cristiana, que es lo que, al parecer, los obispos echaban de menos en la ley²²⁸.

Esta actitud pragmática de Escuelas Católicas en lo concerniente a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos cambió, con la coyuntura de oportunidad política, tras las Elecciones Generales de noviembre de 2011 que dieron el Gobierno al Partido Popular. De esta manera, durante el XI Congreso de Escuelas Católicas, celebrado a finales de noviembre de 2011, Juan Antonio Ojeda, en ese momento Secretario General de Escuelas Católicas, manifestó que se podría prescindir de esa educación “porque disponemos de otras herramientas que podrían cubrir esa formación al alumnado de manera transversal”²²⁹

En base a esta línea de actuación de Escuelas Católicas, y sin olvidar la línea ideológica del movimiento contrario a esta educación, sería conveniente tener presente, tal y como hace el teólogo Juan José Tamayo, la existencia de dos estrategias dentro del colectivo católico, en su opinión “perfectamente armonizadas desde la jerarquía eclesial”²³⁰ y que tenían como objetivo eliminar, dificultar y/o desvirtuar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Según Tamayo, una era “el boicot, defendido por la CONCAPA y numerosos Obispos; otra, impartir la asignatura, adaptada al ideario de los centros católicos, apoyada por la FERE y por el presidente de la Conferencia Episcopal Española (refiriéndose a Ricardo Blázquez Pérez)”²³¹. Ambas, una más combativa y otra más dialogante y moderada, respondían a diferentes estrategias o repertorios de acción llevados a cabo por el movimiento dispuesto a acabar con este tipo de educación, ya fuera eliminándola o catolizándola.

²²⁸ Citado en D. BARTOLOMÉ CRESPO, P. RIVAS RODAO, G. MARTÍN SANZ, R. MUÑOZ ASENSIO, “Educación para la Ciudadanía: La asignatura de la discordia”, pág.: 46.

²²⁹ Rocío RUÍZ, “Las Escuelas Católicas partidarias de suprimir Educación para la Ciudadanía”, *larazon.es*, 26 de noviembre de 2011 < http://www.larazon.es/3269-las-escuelas-catolicas-partidarias-de-suprimir-educacion-para-la-ciudadania-PLLA_RAZON_414949#.Tt1m24IoXMDYm > [consultado: 27 febrero 2014]

²³⁰ Juan José TAMAYO ACOSTA, “¿Qué Educación para la Ciudadanía?”, *Revista Pueblos*, 3 de enero de 2008 <<http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article741>> [consultado: 20 agosto 2013]

²³¹ *Ibid*

5.3.3.3. Foro Español de la Familia²³².

El Foro Español de la Familia, representando a diversas familias de todo el territorio español, mostró su disconformidad con que Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos formase parte del currículo docente. Su presidente, de 2007 a 2015, Benigno Blanco²³³, en perfecta sintonía con las directrices de la Santa Sede, de la Conferencia Episcopal Española, de la CONCAPA y de determinados Obispos, afirmó en numerosas ocasiones que la materia sobrepasaba los límites de la neutralidad ideológica, imponiendo una antropología que sólo aceptaban unos pocos, dando contenidos perjudiciales para el desarrollo integral de las personas y desarrollando una “ideología de género” nociva para el ser humano. También resaltó que esta educación atentaba contra el derecho de los padres a elegir el tipo de educación moral que querían para sus hijos, quedando esta decisión en manos del

²³² Es una asociación civil española. Se fundó en 1999, en Santiago de Compostela. Inicialmente estuvo presidida por José Gabaldón López. Desde marzo de 2007 su presidente, sucediendo a Gabaldón, es Benigno Blanco. El Foro Español de la Familia representa, estimativamente, a más de 4 millones de familias por medio de más de 5.000 asociaciones que lo constituyen. Entre estas asociaciones se encuentran: la Asociación Española de Profesores de Planificación Familiar Natural (RENAFER), la Asociación Nacional de Objeción de Conciencia (ANDOC), la Confederación Católica de Padres de Alumnos (CONCAPA), la Federación Española de Familias Numerosas (FEFN), la Fundación Familia, Sociedad y Educación (FASE), la Fundación Mujer, Familia y Trabajo, entre otras. Entre sus principales objetivos destacan: propagar, promover y defender los valores esenciales de la persona y de la familia en la sociedad; investigar los problemas actuales de la familia y dar soluciones para su fortalecimiento; acceder y actuar ante las instituciones y organismo responsables de la política familiar y facilitar la comunicación entre entidades y personas que defiendan los valores fundamentales de la persona y la familia. Adquirió gran relevancia mediática por participar en diversas campañas, manifestaciones y acciones de protesta contra algunas de las políticas aprobadas durante el Gobierno socialista de Rodríguez Zapatero, como, por ejemplo, las relacionadas con el divorcio o el matrimonio entre personas del mismo sexo.

²³³ Abogado, asesor y gestor público (1957). Fue Secretario de Estado durante los 8 años que duró el Gobierno de José María Aznar (PP). De 1982 a 1987 ejerció de asesor técnico-jurídico del grupo parlamentario popular en la Junta Principal del Principado de Asturias, a la vez que dirigía un despacho de abogados en Gijón. Entre 1987 y 1996 llegó a ser Director de la asesoría jurídica de Iberdrola y también trabajó como asesor técnico-jurídico del Grupo Parlamentario Popular en el Congreso de los Diputados y en el Senado. Actualmente se dedica a la asesoría de empresas y es miembro de un bufete de abogados. Su actividad laboral se ha visto completada impartiendo diversos seminarios y conferencias sobre Derechos Humanos, bioética y familia y desempeñando un activo papel social como Vicepresidente de la Asociación Asturiana en Defensa de la Vida, Presidente de la Federación Española de Familias Numerosas, Miembro del Comité Federal de la Federación Española de Asociaciones en defensa de la vida y de la Pontificia Academia Pro vita. A lo que hay que sumar que desde marzo de 2007 es Presidente del Foro Español de la Familia y Vicepresidente de la Fundación Red Madre y miembro del Patronato y del Comité Ejecutivo de la Fundación +Familia. Como aspectos importantes a destacar, indicar que en 2011 fue galardonado con el premio San Benedetto por su contribución a la construcción de una Europa comprometida con la tradición cristiana.

Estado, que optaba por adoctrinar, imponiendo su ideología e incumpliendo el art. 27.3²³⁴ y el art. 16.1²³⁵ de la Constitución española. Por todo ello, el Foro Español de la Familia se mostró completamente partidario no sólo de defender la objeción de conciencia a esta educación, sino también de animar y de iniciar acciones para lograr que los padres y madres hicieran uso de ese mecanismo de acción. A tal fin, el Foro Español de la Familia facilitó asesoramiento jurídico gratuito y modelos de escritos y recursos para simplificar y hacer más atrayente la acción de objetar.

Así, a partir de la primavera de 2006, cuando los borradores de los contenidos de Educación para la Ciudadanía todavía estaban elaborándose, el Foro Español de la Familia comenzó a animar activamente a los receptores potenciales de su mensaje para favorecer la objeción de conciencia a esta educación y, el 14 de julio de 2006, emitieron un Comunicado proponiendo a las familias a que “en nombre de la libertad”, ejercitasen el derecho a la objeción de conciencia y se negasen a que sus hijos asistieran a clase. En el Comunicado también indicaron la conveniencia de reunir hasta un millón de progenitores dispuestos a objetar porque así “el Estado no podrá hacer nada contra un millón de padres comprometidos con la educación de sus hijos”²³⁶.

El Foro Español de la Familia continuó trabajando y elaborando un argumentario contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, iniciando acciones conjuntas contra otras entidades que también estaban integradas en la movilización contra esta educación para promover y favorecer la objeción de conciencia.

Ante estas maniobras, y en un intento de frenar el recurso a la objeción de conciencia que comenzaba a ser una práctica utilizada por algunos padres y madres, e incluso alumnos, el Secretario General de Educación, Alejandro Tiana, declaró en una rueda de prensa que tuvo lugar en la Sede del Ministerio de Educación y Ciencia,

²³⁴ “Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” Constitución española, 1978.

²³⁵ “Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley” *Ibid.*

²³⁶ AGENCIAS, “El Foro de la Familia incita a rechazar la asignatura <<Educación para la Ciudadanía>>”, *abc.es*, 17 de julio de 2006 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-14-07-2006/abc/Sociedad/el-foro-de-la-familia-incita-a-rechazar-la-asignatura-educacion-para-la-ciudadania_1422453239148.html> [consultado: 20 febrero 2012]

el 13 de junio de 2007, que las organizaciones afines a la objeción de conciencia estaban promoviendo una “campaña de desobediencia civil a las leyes” con argumentos que no eran ciertos. Del mismo modo, indicó que el no cursar esta educación tendría graves consecuencias académicas para los alumnos y las alumnas²³⁷.

Estas declaraciones fueron respondidas por el Foro Español de la Familia emitiendo un Comunicado, ese mismo día, muy crítico con el Ministerio de Educación y, sobre todo, con Alejandro Tiana, evidenciando el clima de crispación que se vivía entre las asociaciones partidarias de la objeción de conciencia a Educación para la Ciudadanía y el Ministerio de Educación y Ciencia.

En este comunicado se acusaba al Secretario General de Educación de mentir, amenazar y de restringir la libertad de los ciudadanos. También se defendió que la Constitución amparaba la posibilidad de ejercer la objeción de conciencia, en una clara pretensión de concienciar de que ello no supondría repercusiones académicas y/o legales de ningún tipo para los alumnos. Incluso el Comunicado remarcó que el Foro Español de la Familia no estaba en una campaña de desobediencia civil, sino en una campaña en defensa del derecho constitucional de los padres a educar a sus hijos conforme a sus convicciones morales²³⁸.

El Foro Español de la Familia volvió a emitir un Comunicado el 23 de julio de 2007. Esta vez la pretensión era dejar constancia argumentada de los motivos por los cuales se oponían a este tipo de educación. Como puede comprobarse si se analiza dicho comunicado, primero desplegaron todo un discurso crítico contra la misma, incitando a realizar acciones para paralizarla, y, después, justificaron los motivos de su rechazo.

El Comunicación titulado “Educación para la ciudadanía: los contenidos inaceptables” alegó que los contenidos del área de Educación para la Ciudadanía y

²³⁷ ANÁLISIS DIGITAL, “El Ministerio de Educación amenaza: objetar contra <<Educación para la Ciudadanía>> tendrá <<consecuencias académicas>>”, *analisisdigital.com*, 14 de junio de 2007 <<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?id=21895&idNodo=-3>> [consultado: 20 febrero 2012]

²³⁸ FORO ESPAÑOL DE LA FAMILIA, “Comunicado difundido este miércoles por el Foro Español de la Familia, presidido por Benigno Blanco, en respuesta a las amenazas de las autoridades del Ministerio de Educación a las familias que se declaren objetoras de conciencia a la asignatura de Educación para la Ciudadanía (EpC)”, *libertaddigital.com*, 14 de junio de 2007 <http://www.libertaddigital.com/php/imprimir_pagina.php?cpn=1276307687> [consultado: 19 febrero 2012]

los Derechos Humanos eran inadmisibles porque buscaban “la formación de la conciencia moral de los alumnos”²³⁹, pero, como ya se ha explicado anteriormente, éstas referencias también se incluían en la asignatura de Ética implantada bajo el Gobierno del Partido Popular y los sectores neoconservadores católicos de la sociedad española no promovieron la agitación con que respondieron a Educación para la Ciudadanía. Otro de los motivos que el Foro Español de la Familia dio para rechazar esta educación fue que “su contenido se extiende a todas las dimensiones de la personalidad, desde las más íntimas a las más sociales y públicas. Por eso supone una extralimitación sin soporte constitucional en las atribuciones del Gobierno y se entromete en el ámbito reservado a los padres por el art. 27.3 de la Constitución”²⁴⁰, olvidando que los contenidos y objetivos de esta educación fueron desarrollados siguiendo las directrices marcadas por los planes de acción sobre educación en y para los Derechos Humanos de Naciones Unidas y por las recomendaciones que el Consejo de Ministros del Consejo de Europa hizo sobre estos aspectos²⁴¹.

El Comunicado proseguía indicando que no podían aceptar que existiera “una ética cívica, distinta de la personal”²⁴² porque ésta ética provenía “del ordenamiento jurídico vigente (declaraciones de derechos humanos, Constitución, Estatutos de Autonomía y leyes)”²⁴³ y, por tanto, “sería tan cambiante como éste”²⁴⁴. Con ello indicaban su defensa de la ley, de la ética y de la moral natural, supuestamente inamovibles, evidenciando reticencias al positivismo, al contractualismo, a la ética discursiva y a la política deliberativa, considerados modelos relativistas. Bajo este prisma ideológico, rechazaban que los contenidos de la asignatura insistieran en que “Los valores universales y los derechos y deberes contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución española constituyen el referente ético común”²⁴⁵. También se oponían a que, entre los criterios de evaluación, se incluyera el “Reconocer los Derechos Humanos como principal referencia ética de la conducta humana e identificar la evolución de los derechos

²³⁹ B. BLANCO y R. GARCÍA, “Educación para la Ciudadanía: Los contenidos inaceptables”.

²⁴⁰ *Íbid*

²⁴¹ Véase apartado “2. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: Demandas de la Sociedad Internacional” del presente trabajo.

²⁴² B. BLANCO y R. GARCÍA, “Educación para la Ciudadanía: Los contenidos inaceptables”

²⁴³ *Íbid*

²⁴⁴ *Íbid*

²⁴⁵ *Íbid*. Ver también REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, BOE núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 717.

cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales, manifestando actitudes a favor del ejercicio activo y el cumplimiento de los mismos”²⁴⁶. Según el comunicado “sólo hay una ética: la de la persona empeñada en identificar y hacer lo bueno como bueno y lo malo como malo”²⁴⁷.

Por si estas razones no quedaban suficientemente acentuadas, el Comunicado aclaraba que no se podía aceptar que los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos presentaran “los procedimientos formales de la democracia como fuente de valor ético”²⁴⁸ porque, insistían, con ello se caía en el relativismo y el historicismo. Así, se mostraban reticentes a que se afrontara “el conocimiento y la reflexión sobre los derechos humanos desde la perspectiva de su carácter histórico”²⁴⁹, pues entendían que con ello se favorecía a “que el alumnado valore que no están garantizados por la existencia de una Declaración, sino que es posible su ampliación o su retroceso según el contexto”²⁵⁰. Tampoco compartían el hecho de que se evaluara a los alumnos sobre la comprensión y la expresión del “significado histórico y filosófico de la democracia como forma de convivencia social y política”²⁵¹. Incluso, utilizando un discurso prácticamente idéntico al utilizado por el Presidente de la CONCAPA y por el Obispo de Córdoba, Demetrio Fernández, ya en este comunicado del Foro Español de la Familia, de julio de 2007, se indicó que

En el planteamiento ético de EpC es muy importante esta presentación de los valores cívicos y los derechos humanos como históricos y cambiantes y supeditados a las decisiones mayoritarias (“democráticas”) de cada momento; pues desde hace unos años en Naciones Unidas se está viviendo un proceso de reinterpretación de los derechos humanos para acoger, en una nueva interpretación de la Declaración Universal de 1948 y otros instrumentos posteriores, los llamados “derechos reproductivos” y las “nuevas formas de familia”, expresiones de la ideología de género que engloban el aborto, la esterilización y el llamado “matrimonio” entre personas del mismo sexo entre otros nuevos derechos que se quieren amparar en la Declaración de 1948 para hacerlos universales y obligatorios para todos los Estados.

²⁴⁶ B. BLANCO y R. GARCÍA, “Educación para la Ciudadanía: Los contenidos inaceptables”. Ver también REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, BOE núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 720.

²⁴⁷ B. BLANCO y R. GARCÍA, “Educación para la Ciudadanía: Los contenidos inaceptables”

²⁴⁸ *Íbid*

²⁴⁹ *Íbid*.

²⁵⁰ *Íbid*. Véase también REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, BOE núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 716.

²⁵¹ B. BLANCO y R. GARCÍA, “Educación para la Ciudadanía: Los contenidos inaceptables”. Véase también REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, BOE núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 720.

En recientes documentos de Naciones Unidas se habla ya de una nueva ética universal, basada en estos nuevos paradigmas, que debe ir sustituyendo a las antiguas éticas privadas o religiosas, presentadas como enemigas de la universalización de los nuevos derechos humanos reescritos conforme a estas ideas²⁵².

Estas declaraciones que, como se ha analizado anteriormente, inspiraron parte del discurso utilizado por el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, reproducían el bagaje ideológico-discursivo defendido por Juan Pablo II y Benedicto XVI y evidenciaban no sólo un rechazo a la perspectiva de género y a la ampliación del Discurso Internacional de los Derechos Humanos y de los principios democráticos, sino que también eludían la línea histórico-filosófica de actuación práctica y discursiva que hizo posible la consecución de la idea misma de lo que es Democracia y Derechos Humanos.

La penúltima de las razones que el Comunicado dio para no aceptar esta educación fue que planteaba “temas, objetivos y criterios de evaluación de alto contenido político discutible y discutido”²⁵³, siendo principalmente los aspectos relacionados con el pacifismo los que rechazaba el Foro Español de la Familia. Por tanto, tal y como se indicaba, se rechazaban los contenidos relacionados con “el estudio de los factores de discriminación de distintos colectivos, el análisis de la globalización, el concepto de ciudadanía global, el desarrollo humano sostenible o lo relativo a la cooperación y al desarrollo de una cultura de paz”²⁵⁴. También se cuestionaban los contenidos sobre “las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como los relativos a la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo”²⁵⁵ y los vinculados a la valoración de “las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo”²⁵⁶. Igualmente, se negaban a que los contenidos siguieran “la perspectiva del rechazo de las discriminaciones y de la valoración de la actuación de aquellos movimientos y fuerzas internacionales que contribuyen a fomentar la cultura de la paz y la

²⁵² B. BLANCO y R. GARCÍA, “Educación para la Ciudadanía: Los contenidos inaceptables”

²⁵³ *Íbid.*

²⁵⁴ *Íbid.* Véase también REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, *BOE* núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 716.

²⁵⁵ B. BLANCO y R. GARCÍA, “Educación para la Ciudadanía: Los contenidos inaceptables”. Véase también REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, *BOE* núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 718.

²⁵⁶ *Íbid.*

cooperación”²⁵⁷ e, incluso, a que se reconociera “la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación”²⁵⁸.

Por último, el Foro Español de la Familia no podía tolerar, bajo ningún concepto, que se utilizara “la terminología y los conceptos propios de la ideología de género”²⁵⁹, ya que entendían que “la ideología de género es una ideología y muchos españoles no la compartimos”²⁶⁰. Tampoco toleraban, haciendo un análisis muy tergiversado, que se introdujera en el sistema educativo el término “homofobia” porque afirmaban que “es un término sectario inventado por los defensores de la ideología de género para limitar la libertad de expresión de quienes no piensan como ellos. A todos los escolares españoles se les pretende educar en la idea de que quienes no piensan como los ideólogos de género son <<homófobos>> y en que deben evitar ese “prejuicio”²⁶¹.

En base a todos estos argumentos, el Foro Español de la Familia aseguraba en el comunicado que “la objeción de conciencia frente a esta asignatura está más que justificada para todo defensor de la libertad y, especialmente, para los padres de familia que no quieran dejar que el Gobierno de turno forme la conciencia moral de sus hijos”²⁶², lo cual era una llamada para animar a los padres y madres a utilizar este medio de actuación, convenciéndoles de que era la opción correcta y la más justa y segura.

Para que la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos no decayera, el Foro continuó caldeando el ambiente y los ánimos de los padres y las madres. Así, justo al comienzo del curso escolar de 2007-2008, cuando esta educación comenzaba a ser implementada en algunas comunidades autónomas, el Foro Español de la Familia quiso insistir en su invitación a los padres a ejercitar la objeción de conciencia. Por ello, el 6 de septiembre de 2007, se emitió una nueva Declaración alentando “a todos los padres sean cuales sean su moral, religión o

²⁵⁷ *Íbid*, pág.: 717.

²⁵⁸ *Íbid*, pág.: 719.

²⁵⁹ B. BLANCO y R. GARCÍA, “Educación para la Ciudadanía: Los contenidos inaceptables”

²⁶⁰ *Íbid*. Se podría extrapolar esta situación a las reticencias que la teoría de la evolución de Darwin originó en su día y que incluso actualmente origina en determinados ambientes ideológicos y religiosos como los representados por los creacionistas. También se podría pensar en las críticas que la modernidad, y todo lo que ella suponía, levantó entre las filas de la Iglesia católica.

²⁶¹ *Íbid*.

²⁶² *Íbid*.

ideología; a todos los padres, vivan en una Comunidad en donde la asignatura empiece a aplicarse este curso o no; a todos los padres, estudien sus hijos en escuelas públicas o privadas, concertadas o no, con ideario o sin él”²⁶³ a ejercer la objeción de conciencia, pues, según Benigno Blanco, “se objeta por convicción de conciencia, pero se debe formalizar ya esa objeción por solidaridad”²⁶⁴.

Esta misma nota, apartándose del discurso de Escuelas Católicas, recalcó que la objeción de conciencia era también muy necesaria en los colegios de ideario católico, invitando a objetar

a aquellas familias cuyos hijos estudian en colegios con ideario propio elegido libremente por los padres, por mucha confianza subjetiva y objetiva que tales centros les ofrezcan; pues (...) se objeta frente a la norma jurídica que amenaza la libertad atribuyendo al Gobierno una competencia que constitucionalmente es de las familias; y esa norma, publicada en el BOE y vigente, obliga a todas las familias a tomar posición: o se admite esa expropiación de los derechos de los padres o se defienden la libertad y los derechos de la familia. La objeción de conciencia es una buena forma de defender la libertad²⁶⁵.

Como el resto de entidades y asociaciones que se movilizaron contra Educación para la Ciudadanía, el Foro Español de la Familia no cejó en la recomendación de ejercer la objeción de conciencia, a pesar, incluso, de las sentencias desestimatorias que el Tribunal Supremo emitió a principios de 2009, alegando que las sentencias del Supremo no sentaban jurisprudencia. Además, el Foro participó activamente en la elaboración de medidas alternativas con las que se buscaba facilitar la posibilidad de eludir la asistencia a las clases de esta educación, como, por ejemplo, recurrir al Tribunal Constitucional o al Tribunal Europeo de Derechos Humanos²⁶⁶.

Tras las Elecciones Generales de noviembre de 2011, que dieron la mayoría absoluta al Partido Popular, el Foro Español de la Familia se mostró partidario de las reformas que el nuevo Ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio

²⁶³ “El Foro Español de la Familia invita a todas las familias a objetar frente a Educación para la Ciudadanía”, *forofamilia.org*, 6 de septiembre de 2007 < <http://www.forofamilia.org/notas-de-prensa/el-foro-espaol-de-la-familia-invita-a-todas-las-familias-a-objetar-frente-a-educacin-para-la-ciudadana/> > [consultado: 21 febrero 2012]

²⁶⁴ *Íbid.*

²⁶⁵ *Íbid.*

²⁶⁶ Alberto MENDOZA, “Los objetores a ciudadanía desafían al Supremo y se niegan a volver a las aulas”, *elconfidencial.com*, 18 de febrero de 2009, <http://www.elconfidencial.com/espana/2009-02-18/los-objetores-a-ciudadania-desafian-al-supremo-y-se-niegan-a-volver-a-las-aulas_209855/> [consultado: 6 marzo 2014]

Wert²⁶⁷, anunció, a principios de 2012, en relación al área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Así, cuando el 24 de mayo de 2012 se publicaron los nuevos contenidos que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte había elaborado, modificando esta educación, el Foro Español de la Familia valoró positivamente dicha iniciativa argumentando que desaparecía “la pretensión de formación de la conciencia moral del alumnado (...), la teoría de la ética pública obligatoria como contrapuesta a la ética personal y el adoctrinamiento de género”²⁶⁸.

En palabras de Benigno Blanco:

Estos tres cambios hacen por si mismos que la asignatura pierda el carácter ideológico y contrario a la libertad de educación de las familias que caracterizaba a la EpC anterior y que motivó la fuerte polémica social y el amplísimo rechazo por parte de las familias españolas. Los contenidos de la asignatura que propone el ministro Wert son homologables básicamente con lo que existe en las sociedades democráticas de nuestro entorno y acaba con la anomalía histórica de un país europeo cuyo Gobierno intentaba instrumentalizar la escuela al servicio de su particular ideología²⁶⁹.

Sin embargo, el Foro Español de la Familia seguía considerando que el borrador aún mantenía “algunos aspectos preocupantes”²⁷⁰, no resultando “aún

²⁶⁷De tendencias ideológicas vinculadas con la Democracia Cristiana. Sus inicios en política se produjeron en las filas de Izquierda Democrática para posteriormente, en 1977, ingresar en Unión de Centro Democrático, pasando a ocupar puestos de responsabilidad política en diversos organismos públicos. Por ejemplo, fue nombrado en 1978 jefe del servicio de estudios, en 1979 subdirector general del Gabinete técnico del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), el cual dependía de la Presidencia del Gobierno, y en 1980 pasó a ser vocal del Consejo Asesor de radiotelevisión española. En 1982 pasó a militar en el Partido Demócrata Popular y en 1983 fue miembro de la candidatura de Coalición Popular por Madrid, siendo elegido concejal. En 1986 pasó a ser diputado por la circunscripción de A Coruña. En 1987 dejó la política y trabajó en diversas empresas privadas de sondeos de opinión y análisis de audiencia, siendo Presidente fundador de Demoscopia, entre 1987 y 2003. Entre 2003 y 2005 trabajó para el Banco Bilbao Vizcaya Argentaria, para posteriormente pasar a ser Presidente de Inspire Consultores. En 2011 vuelve a las filas de la política, siendo nombrado Ministro de Educación, Cultura y Deporte, bajo el Gobierno del Partido Popular. Ha sido considerado el Ministro peor valorado del Gobierno Popular de Mariano Rajoy. Incluso se ha pedido en varias ocasiones su dimisión. Exhibe una actitud provocadora, sensacionalista y poco dialogante. Ha demostrado escasos conocimientos de la realidad educativa española y ha protagonizado polémicos episodios, como el plantón de los Rectores de las Universidades públicas. Su Ministerio es de los que más recortes han sufrido y sus decisiones han estado expuestas a diversas críticas y manifestaciones en defensa de una educación pública y gratuita.

²⁶⁸ “El Foro de la Familia valora positivamente la reforma de la EpC propuesta por el Ministro de Educación”, *forofamilia.org*, 25 de mayo de 2015 < <http://www.forofamilia.org/NOTICIAS/EL-FORO-DE-LA-FAMILIA-VALORA-POSITIVAMENTE-LA-REFORMA-DE-LA-EPC-PROPUESTA-POR-EL-MINISTRO-DE-EDUCACION/>> [consultado: 2 enero 2013]

²⁶⁹ *Íbid.*

²⁷⁰ *Íbid.*

plenamente satisfactorio”²⁷¹ y siendo “susceptible de ser mejorado”²⁷². Por ello, el Foro de la Familia defendía que lo “ideal sería que esta asignatura desapareciera para que sus contenidos tengan carácter transversal como sucede en otros países europeos”²⁷³.

Cuando el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presentó, el 19 de diciembre de 2012, el último borrador del Proyecto de Ley de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) en el que se indicaba la intención de desarrollar, de forma transversal, una Educación Cívica y Constitucional libre de connotaciones susceptibles de adoctrinamiento, el Foro Español de la Familia expresó su completa satisfacción, considerando que se daban por respaldadas las exigencias que el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos había venido manifestando.

5.3.3.4. Profesionales por la Ética²⁷⁴ y las oportunidades discursivas

Conscientes de la importancia del discurso vehiculado a través de los medios de comunicación, la asociación de Profesionales por la Ética realizó una intensa campaña contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos por medio de multitud de notas de prensa, artículos, entrevistas, intervenciones en radio y televisión, informes, encuentros, folletos, vídeos, etc.

²⁷¹ *Íbid.*

²⁷² *Íbid.*

²⁷³ *Íbid.*

²⁷⁴ Asociación fundada en 1992. Ha estado presidida por Jaime Urcelay Alonso y, desde 2014, por Leonor Tamayo, quien también ha sido presidenta de la Asociación Grupo de Montaña a Contracorriente. Los principios y valores de Profesionales por la Ética, sobre su manera de entender lo que es la persona, la vida y el bien común, están ligados a las propuestas del humanismo cristiano-católico. En 2001 se constituyó como una Federación española de Asociaciones y en 2005 amplió su campo de actuación instituyéndose la Federación Iberoamericana de Profesionales por la Ética. Igualmente, colabora a nivel europeo e internacional con entidades, de inspiración cristiano-católica, contrarias al aborto o al matrimonio entre personas del mismo sexo, como Alliance Defending Freedom (ADF), el European Center for Law and Justice (ECLJ), Catholic Family & Human Rights Institute (C-FAM), European Dignity Watch, Care for Europe, New Women for Europe o Observatory for Discrimination against Christians in Europe También es miembro fundador de la Euthanasia Prevention Coalition – Europe, forma parte de las coaliciones internacionales Life is Beautiful y UN Family Caucus y está reconocida como organización no gubernamental en el Parlamento Europeo. Ha desarrollado diversas actividades de investigación, formación y asesoramiento, siendo de destacar sus acciones contra el aborto, la investigación con células madre, la eutanasia, el matrimonio entre personas del mismo sexo o Educación para la Ciudadanía.

Desde finales de 2004, cuando se indicó la posibilidad de desarrollar esta educación, Profesionales por la Ética había comenzado a expresar sus discrepancias difundiendo algunos panfletos y haciendo algunas declaraciones al respecto.

Sus argumentos, como sostiene el Catedrático de Derecho eclesiástico del Estado, Dionisio Llamazares Fernández, no fueron “esencialmente diferentes de los sostenidos por la Conferencia Episcopal española”²⁷⁵. Aunque ha de apreciarse cómo Profesionales por la Ética insistía “fundamentalmente en la defensa y fundamentación de la objeción de conciencia”²⁷⁶, mientras que la Conferencia Episcopal Española, como se ha analizado, sólo lo dejaba entrever, ya que no aludía “expresamente, salvo como contenido de la expresión general del recurso <<cualesquiera de los medios legítimos>>, contra la nueva asignatura”²⁷⁷.

Se puede afirmar que Profesionales por la Ética utilizaba un discurso compartido con el resto de sectores implicado en la movilización contra esta educación y el cual estaba perfectamente acomodado al proyecto ideológico de la Santa Sede.

Así pues, entre los principales motivos para oponerse a esta educación estaban el entender que con ella se instruía en el laicismo, la ideología de género y el relativismo moral. Además, no podían aceptar que se abordasen cuestiones como la ética, los valores o la conciencia moral; que se introdujeran aspectos emocionales y afectivos; que se explicara la democracia como un modo de vida; que se calificaran los Derechos Humanos como referente ético universal o que se presentaran los Derechos Humanos como conquistas históricas inacabadas²⁷⁸.

Otro de los motivos esgrimidos era que el programa de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos diseñado por el Ministerio de Educación y Ciencia no hiciera referencias a la existencia de Dios. El propio Presidente de Profesionales por la Ética, Jaime Urcelay, comentó que no se resignaba a “que sus hijos escuchen en su casa y en clase de religión que Dios es el <<centro y motor de

²⁷⁵ D. LLAMAZARES FERNÁNDEZ, *Educación para la ciudadanía democrática y objeción de conciencia*, pág.: 35.

²⁷⁶ *Ibid*

²⁷⁷ *Ibid*

²⁷⁸ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, págs.: 40-44.

todos y cada uno de los pensamientos humanos>> y se encuentren después en clase de Ciudadanía con la realidad de una existencia completamente laica”²⁷⁹.

Las críticas a esta educación llegaron a tal nivel que se afirmó que “el diseño de EpC en España y el contexto global de la LOE era una herramienta decisiva al servicio de la deconstrucción de la nación española, precisamente –entre otras cosas– por el olvido y la tergiversación de nuestra historia nacional”²⁸⁰. Esta línea ideológico-discursiva se asemejaba bastante a la elaborada por Antonio María Rouco Varela o Antonio Cañizares, que fueron analizadas anteriormente²⁸¹.

Resulta llamativo que Profesionales por la Ética asociara la autonomía individual con el relativismo moral, declarando que “el proceso de construcción de la conciencia moral que articulan estas materias escolares se fundamenta en la autonomía del sujeto y, por tanto, en el relativismo moral”²⁸².

Ahora bien, el primer documento donde Profesionales por la Ética recogió un estudio crítico contra esta educación fue el publicado, el 14 de diciembre de 2005, bajo el título “Informe sobre la propuesta de la Universidad Carlos III y la Fundación CIVES para la nueva asignatura «Educación para la Ciudadanía»”.

En dicho Informe primero se reprobaba la introducción de esta educación porque decían parecía constituir “toda la esencia del sistema educativo cuando la realidad es que se trata de orientaciones nuevas, muy loables, pero que no deben dejar en segundo o últimos planos”²⁸³ otras cuestiones esenciales. Posteriormente, el Informe se centraba en criticar la propuesta de contenidos dada por la Fundación CIVES y la Universidad Carlos III, ya que argumentaban que no podían aceptar que dicha propuesta intentara “imponer, en la enseñanza pública y bajo capa de neutralidad, la ideología laicista”²⁸⁴. Profesionales por la Ética entendía que ello era algo que se pretendía al introducir en esta educación la distinción entre moral privada

²⁷⁹ Joaquina PRADES, “¿Objeción de conciencia o desobediencia civil?”, *elpais.com*, 2 de septiembre de 2007 <http://elpais.com/diario/2007/09/02/sociedad/1188684002_850215.html> [consultado: 3 enero 2012]

²⁸⁰ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 60.

²⁸¹ Véanse los apartados “5.3.1.2.1. Antonio María Rouco Varela” y “5.3.1.2.2. Antonio Cañizares Llovera” del presente trabajo.

²⁸² *Íbid*, pág.: 47.

²⁸³ PROFESIONALES PARA LA ÉTICA. “Informe sobre la propuesta de la Universidad Carlos III y la Fundación Cives para la nueva asignatura «Educación para la Ciudadanía»”, *arvo.net*, 6 de febrero de 2006 <<http://arvo.net/la-educacion-y-el-colegio/la-educacion-y-el-colegio/gmx-niv138-con15658.htm>> [consultado: 3 octubre 2014]

²⁸⁴ *Íbid*

y moral pública, así como al indicar que debido al gran pluralismo religioso y moral era necesario hallar un “mínimo común ético como obligatorio para todos y como parámetro de valoración de los demás valores diferenciales, legítimos y merecedores de todo respeto siempre que no entren en contradicción con ese mínimo común”²⁸⁵.

En esta misma línea, el 15 de diciembre de 2005 presentaron en rueda de prensa el documento “La nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía encubre la imposición ideológica de una <<moral de Estado>> en el sistema educativo”²⁸⁶.

Tras conocer los primeros borradores de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, donde se recogían los bocetos de los contenidos de esta educación, Profesionales por la Ética se decantó de lleno por la opción de la objeción de conciencia, entendiendo que estos contenidos vulneraban el derecho de los padres a elegir la formación moral que querían para sus hijos y quebrantaban la libertad de educación. Así, a partir de junio de 2006 comenzaron a unir su línea de actuación, en defensa de la objeción de conciencia contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, con otras entidades como la CONCAPA, el Foro Español de la Familia, HazteOír, Educación y Persona, la CECE, SOS Familia, Juristes Cristianes de Catalunya, etc.

Se puede observar como a partir del verano de 2006 Profesionales por la Ética desarrolló una ardua batalla con la pretensión de animar y favorecer la objeción de conciencia contra esta educación, presionando con vistas a conseguir dificultar y paralizar su impartición. Tarea que no fue exclusiva de esta entidad, sino que, como se ha analizado y se seguirá analizando, estuvo sostenida por diversas fuerzas sociales, políticas, educativas, religiosas, mediáticas y jurídicas que trabajaron tanto de forma individual como conjunta para conseguirlo.

Algunos de los repertorios de acción más significativos que Profesionales por la Ética llevó a cabo para realizar esta tarea serán analizados a continuación.

El 17 de octubre de 2006 se presentó, en rueda de prensa, la “Guía para la Objeción de Conciencia. Educación para la Ciudadanía: los padres elegimos”. Esta guía, respaldada por otras 16 entidades, daba a conocer e invitaba a utilizar los

²⁸⁵ *Íbid.*

²⁸⁶ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXIV). La <<batalla de Educación para la Ciudadanía>>. Los inicios”, *profesionalesetica.org*, 28 de enero de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/01/20-aniversario-xxiv-la-batalla-de-educacion-para-la-ciudadania-los-inicios/>> [consultado: 20 septiembre 2013]

mecanismos legales que facilitaban la insumisión civil contra esta educación²⁸⁷. Para facilitar al máximo esta práctica, se explicaban de forma detallada los pasos que debían darse para hacer efectiva la objeción de conciencia y se indicaban las palabras y expresiones que debían incluir en la petición de objeción. Por ejemplo, se recomendaba que siguieran el siguiente modelo de solicitud:

a la vista de que algunos contenidos de la asignatura de “Educación para la Ciudadanía” implican una formación moral para nuestros hijos no acorde con nuestras convicciones, hemos decidido, por razones de conciencia y amparándonos en el derecho fundamental a la libertad ideológica reconocido en la Constitución Española, que nuestros hijos no asistan a las clases correspondientes²⁸⁸.

Además, el responsable del área de educación de Profesionales por la Ética, Ramón Novella, argumentaba en dicha Guía que esta educación era un “instrumento de manipulación ideológica y adoctrinamiento de un Estado que quiere convertirse en formador moral de niños y jóvenes”²⁸⁹.

Al mes siguiente, el 17 de noviembre de 2006, en la Jornada de Estudios sobre “Educación para la Ciudadanía”, organizada por la Conferencia Episcopal Española, Jaime Urcelay declaró que la antropología subyacente en el currículo de Educación para la Ciudadanía contribuía a crear, entre otros aspectos, “un ser humano autónomo que se construye a sí mismo y que no puede conocer la verdad ni objetivar el bien. Cuya sexualidad no es constitutiva sino el resultado del deseo y la elección (...) Un hombre sin naturaleza que se construye a sí mismo”²⁹⁰. También declaró que esta educación imponía “una concepción historicista y consensualista como fundamento de la <<dignidad de toda persona>> y de los derechos humanos”²⁹¹, confundiendo democracia y ética.

A principios de 2007, tras conocerse, ya sí, los contenidos definitivos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, se divulgó el desplegable “10 motivos para rechazar Educación para la Ciudadanía”, especificándose cuáles eran las razones para rehuir esta educación:

²⁸⁷ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Guía para la Objeción de Conciencia. Educación para la Ciudadanía: los padres elegimos”, *arbil.org*, octubre 2006 < <http://www.arbil.org/108guia.pdf> > [consultado: 3 enero 2014]

²⁸⁸ *Íbid*

²⁸⁹ *Íbid*

²⁹⁰ Jaime URCELAY, “Antropología subyacente en el currículo del área de Educación para la Ciudadanía”, *conferenciaepiscopal.es*, 17 de noviembre de 2006 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/Dossier/ciudadania/curriculo.pdf>> [consultado: 3 enero 2012]

²⁹¹ *Íbid*.

Constituye una intromisión del Estado en la educación moral de los alumnos.
No hace ninguna referencia ni a la verdad ni al bien.
Pretende educar en moral ignorando las tradiciones religiosas, la existencia de Dios y la misma dimensión trascendente de la persona.
Impone la ideología de género y la diversidad de opciones afectivo-sexuales.
Abusa de las emociones y afectos de los alumnos renunciando a la pedagogía del esfuerzo, la exigencia y la voluntad.
Insiste en una concepción inadecuada de la democracia en la escuela provocando la pérdida de autoridad de los profesores.
Evaluará observando el comportamiento de los alumnos y no la adquisición de conocimientos.
Reduce horas de materias fundamentales como Lengua, Ciencias Sociales o Tecnología.
Es discriminatoria respecto a la asignatura de Religión que voluntariamente eligen los alumnos.
Reitera contenidos (Constitución, derechos humanos, funcionamiento del sistema político) que ya se encuentran en otras materias²⁹²

A finales de enero de 2007 se presentó un informe sobre los contenidos mínimos de esta educación en Secundaria, insistiendo, una vez más, en que invadía la formación de la conciencia moral y cívica de los alumnos imponiendo una nueva ética común basada en el laicismo, el relativismo y la ideología de género que excluía cualquier referencia a la moral objetiva, a la verdad o la dimensión religiosa o trascendente del ser humano²⁹³. Sin embargo, como se ha analizado, los contenidos de esta educación trabajaban desde un enfoque laico que no era excluyente del enfoque interreligioso que se halla en la propia idea de democracia y de Derechos Humanos y que a su vez es absolutamente necesario para garantizar la convivencia y la cohesión social, vinculándose, por tanto, a una postura ético-moral de mínimos cívicos bastante objetiva e inclusiva.

El 6 de marzo de 2007 Profesionales por la Ética colaboró con la Universidad privada Francisco de Vitoria de Madrid²⁹⁴, administrada por los Legionarios de

²⁹² PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “10 motivos para rechazar Educación para la Ciudadanía”, *almena.blogia.com*, 8 de enero de 2007 < <http://almena.blogia.com/2007/010805-aumentan-los-motivos-para-rechazar-la-asignatura-educacion-para-la-ciudadania.php> > [consultado: 3 enero 2012]

²⁹³ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, Educación para la Ciudadanía: una moral de estado obligatoria: Informe sobre los contenidos mínimos de la asignatura para la ESO, *profesionalesetica.org*, 30 de enero de 2007 < http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/2009/07/EpC_ESO.pdf > [consultado: 3 enero 2012]

²⁹⁴ La Universidad Francisco de Vitoria forma parte de un sistema universitario internacional, de inspiración católica, que integra instituciones de Europa, México y América del Sur. Su nacimiento se produce en 1993, como centro adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. En 2001 se

Cristo²⁹⁵, en la organización de la Jornada de Reflexión “¿Educación para la Ciudadanía o ingeniería social?. La intención con esta actividad, en la que participaron personalidades como Luis Peral Guerra, Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, o Benigno Blanco era reflexionar sobre la implantación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los planes de estudios.

Más adelante, el 4 de junio de 2007, se presentaron los dos tomos del informe “Educación para la Ciudadanía en las comunidades autónomas. Análisis comparado del desarrollo curricular de las asignaturas (Etapa ESO)”. Estos informes de Profesionales por la Ética, aun siendo menos beligerantes con los contenidos desarrollados por las comunidades autónomas del Partido Popular, insistían en el carácter adoctrinador de los contenidos y la necesidad de eliminar esta educación²⁹⁶.

A partir de septiembre de 2007, Profesionales por la Ética puso en funcionamiento la realización de un total de nueve Seminarios destinados, en un principio, a la formación de ponentes para impartir charlas informativas sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos que contribuyeran a mantener una cierta unidad de criterio a la hora de transmitir las ideas fundamentales

instituyen de forma independiente como universidad. Su propósito es formar en base a los valores del humanismo cristiano, con la mirada puesta en las enseñanzas del Evangelio y en base a, según afirman, un diálogo entre fe y razón. Igualmente, defienden una postura muy tradicionalista y conservadora en temas de familia y sexualidad. Su lema es “Vence al mal con el bien”. Teniendo en cuenta estos fundamentos en su ideario, es relevante indicar que la Universidad Francisco de Vitoria ofreció un manual alternativo, acorde a los postulados católico-cristianos, para el profesor de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Este manual se tituló “Educación para ser” y fue autoría de Antonio Sastre, profesor de filosofía, ética y antropología en dicha Universidad.

²⁹⁵ Congregación religiosa clerical de Derecho Pontificio. Fue fundada en México, en 1941, por el sacerdote mexicano Marcial Maciel Degollado, quien unos años antes de morir se vio envuelto en escándalos de drogadicción, abuso sexual, extorsión y casos de paternidad. El objetivo de la Congregación es la predicación y la extensión del Reino de Cristo, entendiendo que la vocación no es un refugio sino un campo de batalla. Su movimiento seglar es Regnum Christi, con quien comparte la misión de participar activamente en la tarea de la Nueva Evangelización. Participan activamente en diversos ámbitos del entramado del poder público, pues sus ámbitos de acción pastoral son la educación, las misiones de evangelización, la promoción social y las obras de caridad cristiana, formación permanente y apoyo a los sacerdotes diocesanos, los medios de comunicación y la atención pastoral a la familia, la juventud y la niñez. Según datos del año 2011, la Congregación tiene presencia en cuatro de los cinco continentes y casas establecidas en 24 países. También cuenta con 4 Obispos, 923 sacerdotes y 1993 seminaristas. Es de destacar que los Legionarios de Cristo controlan 15 universidades a través de la Red de Universidades Anáhuac, 43 institutos de estudios superiores y 175 colegios. Se calcula que hay más 400.000 legionarios en todo el mundo, de los cuales 40.000 residen en España. Ver: José MARTÍNEZ DE VELASCO FEYJÓO, *Los legionarios de Cristo: el nuevo ejército del Papa*, Madrid: La esfera de los libros, 2002

²⁹⁶ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *Educación para la Ciudadanía en las comunidades autónomas*.

de la campaña contra esta educación. Sin embargo, después del Seminario celebrado el 19 de abril de 2008, los Seminarios ampliaron su labor y se dedicaron tanto a la formación de ponentes y formadores, como a enseñar la metodología necesaria para crear y expandir plataformas de padres y madres contra esta educación. Estos Seminarios se realizaban en Madrid y tenían una duración de 8 horas, a ellos podían asistir hasta un máximo de 15 personas por edición y requerían el pago de un donativo voluntario de 10€ para sufragar el material. El último de estos seminarios se realizó el 6 de marzo de 2010, aunque el 16 de enero de 2012 se celebró un Seminario especial, titulado “Comunica Libertad”, que estuvo dedicado a técnicas y habilidades de comunicación para portavoces de plataformas de padres y madres y a él asistieron los periodistas Javier Cámara, Víctor Gago y Luis Losada²⁹⁷.

Dos meses después de iniciado el curso 2007-2008, se comenzaba a difundir, por parte de Profesionales por la Ética, el documento titulado “Solucionario. Respuestas a las preguntas más frecuentes sobre Educación para la Ciudadanía y objeción de conciencia”. El documento daba respuestas muy detalladas a 39 preguntas relacionadas con esta educación, con sus contenidos y con aspectos sobre la objeción de conciencia.

Algunas de las explicaciones que dicho solucionario daba eran que los temarios de esta área educativa “hablan, de manera recurrente y casi obsesiva, de la <<identidad afectivo-emocional>>, de destruir los <<prejuicios homófobos>>, de la <<orientación afectivo-sexual>>, del <<género>>”²⁹⁸. Algo que, como se ha observado en el análisis de los contenidos de esta educación, es una notoria exageración ya que dichos aspectos se citan y poco más. También se argumentaba que esta educación utilizaba “terminología propia de los grupos radicales que abogan por la equiparación de la homosexualidad en todas sus formas a la unión entre el hombre y la mujer”²⁹⁹, aceptando “la homosexualidad como un derecho y elección

²⁹⁷ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXX). La <<batalla de Educación para la Ciudadanía>>. Los seminarios de formación”, *profesionalesetica.org*, 6 de abril de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/04/20-aniversario-xxx-la-batalla-de-educacion-para-la-ciudadania-los-seminarios-de-formacion/>> [consultado: 27 noviembre 2013]

²⁹⁸ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Solucionario. Respuestas a las preguntas más frecuentes sobre Educación para la Ciudadanía y objeción de conciencia”, *profesionalesetica.org*, <<http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/2013/03/Solucionario-Objeci%C3%B3n-de-Conciencia-EpC.pdf>> [consultado: 7 abril 2013]

²⁹⁹ *Ibid.*

que tienen que tomar en cada etapa de su vida”³⁰⁰. Algo que es congruente con su defensa iusnaturalista de la condición humana. Incluso, sus aseveraciones llegaban a asegurar que esta educación, en cierta medida, animaba a la homosexualidad³⁰¹.

Las críticas acordes con la ideología iusnaturalista católica, se seguían apreciando a medida que el Solucionario de Profesionales por la Ética insistía en el carácter relativista y positivista de Educación para la Ciudadanía por presentar la ética, la moral y los Derechos Humanos como realidades cambiantes, “relativas, dependiendo del momento histórico y de lo que determinen las mayorías”³⁰². También insistían en que esta educación no hacía “referencia al bien y el mal objetivos, que hay que descubrir en la naturaleza de la persona, ni a la dignidad inviolable del ser humano, ni a la Verdad cierta acerca del mismo”³⁰³. Igualmente, reprendían que en esta educación la legalidad democrática se propusiera “como máximo referente de justicia, y como origen de los derechos humanos”³⁰⁴, pues entendían que era una “realidad <<dinámica y cambiante>>”³⁰⁵, de manera tal que “el derecho natural no existe, y es suplantado por la legalidad positiva”³⁰⁶.

Para animar y facilitar, aún más, la objeción de conciencia a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, el 15 de enero de 2008, Profesionales por la Ética mostró en rueda de prensa una Guía elaborada por su propia asesoría jurídica, entonces dirigida por José Luis Bazán, donde se presentaban un total de 73 preguntas y respuestas destinadas a solventar las posibles dudas de los padres y madres a la hora de oponerse a esta educación.

Esta Guía Jurídica ampliaba el trabajo ya realizado durante el otoño de 2006, incluyendo formularios específicos para objetar; páginas web, como www.objetamos.com y www.epcno.org; direcciones con las que contactar para, en colaboración con el Foro de la Familia y la CONCAPA, proporcionar asesoría jurídica gratuita e, igualmente, se explicaban cada uno de los pasos judiciales necesario para objetar³⁰⁷.

³⁰⁰ *Íbid.*

³⁰¹ *Íbid*

³⁰² *Íbid*

³⁰³ *Íbid*

³⁰⁴ *Íbid*

³⁰⁵ *Íbid*

³⁰⁶ *Íbid.*

³⁰⁷ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *Objeción de conciencia frente a educación para la ciudadanía. Guía jurídica*. Madrid: profesionales por la ética, 2008, págs.: 36-39

La Guía justifica que la objeción de conciencia era

un ejercicio práctico y efectivo de tal derecho frente a un Estado incompetente para legislar en materia de educación moral sin tener en cuenta el criterio paterno, y que utiliza abusivamente sus potestades para adoctrinar. Es, simplemente, un sano ejercicio de ciudadanía al que están llamados todos los ciudadanos y entidades con independencia de su ideología y creencia³⁰⁸.

La objeción de conciencia era defendida con tal entusiasmo que la Guía afirmaba que el impacto curricular de la objeción era mínima hasta el Bachillerato³⁰⁹, buscando tranquilizar a los padres ante las posibles consecuencias que dicha práctica pudiera ocasionar en el currículo de sus hijos.

Es curioso observar que en la Guía se peca, en cierto modo, de aquello que se critica, pues se decide sobre las creencias cívico-morales de personas que no están movilizándose con ellos, atreviéndose a decir que tienen que defender también sus derechos por verse éstos dañados con esta educación. Incluso, a pesar de que la FERE sostenía que en sus centros de ideario católico no era necesaria la objeción, en esta Guía se indica que también era necesario que los padres y madres que llevaran a sus hijos e hijas a colegios católicos deberían objetar para contribuir a defender los derechos de esos terceros.

La defensa de los derechos fundamentales no es una tarea particular, sino que hemos de asumir la defensa de los derechos de terceros, especialmente de los padres que pueden encontrarse más desamparados por estar sus hijos en escuelas sin ideario³¹⁰

La Guía estimuló la objeción de conciencia inclusive para padres que no tenían hijos cursando las asignaturas; indicó actuaciones que los alumnos podían hacer para oponerse a ellas, como la huelga, la manifestación, la creación de asociaciones, etc.; llegó a alentar a los abuelos a que también objetaran y a que crearan asociaciones a favor de la libertad de educación de sus nietos e incitó a la constitución de nuevas plataformas sociales, destacándose la fundación de Plataformas de Madres, para que los objetores estuvieran en contacto e intercambiaran información. También se apeló a la construcción de nuevas AMPAS, a nivel nacional y autonómico, para garantizar, según ellos, el derecho de los padres y de los alumnos³¹¹.

³⁰⁸ *Íbid*, pág.: 23.

³⁰⁹ *Íbid*, pág.: 42.

³¹⁰ *Íbid*, pág.: 25.

³¹¹ *Íbid*, págs.: 27, 30, 31, 47-49.

Tras las sentencias del Tribunal Supremo sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Profesionales por la Ética presentó una nueva guía titulada “Cuestión de conciencia, cuestión de libertad. Guía práctica, tras las sentencias del Tribunal Supremo, para los padres que rechazan esta Educación para la Ciudadanía”.

Esta nueva guía afirmaba que el Tribunal Supremo “no sólo no ha protegido los derechos que se están vulnerando sino que además ha ampliado el conflicto, abriéndose nuevas y complejas vías para la protección del derecho de los padres a elegir la educación moral de sus hijos”³¹². Con ello exhortaban a presentar nuevos recursos de amparo ante el Tribunal Constitucional y el Tribunal Europeo de Derechos Humanos y aseguraban que “los motivos para la objeción de conciencia”³¹³ continuaban “plenamente vigentes”³¹⁴.

Igualmente, viendo que el Tribunal Supremo no reconocía la objeción a los contenidos diseñados por el Ministerio de Educación y Ciencia, la guía reflejaba que existían otros caminos de actuación, animando a los padres y madres a revisar la programación didáctica, el manual y los materiales de estas materias para comprobar si existían elementos adoctrinadores y, en ese caso, movilizarse para objetar³¹⁵.

A partir de estas sentencias del Tribunal Supremo, y como se puede comprobar en esta última Guía, Profesionales por la Ética, sin abandonar la vía de la objeción de conciencia, se vio obligada a retroceder en sus declaraciones sobre las consecuencias de dicha objeción e informó a los padres y madres de las posibles repercusiones que ello podría originar. Así pues se indicó: “Los padres objetores deben ser conscientes de que si deciden mantener este acto de coherencia moral y si sus hijos no entran en clase, se exponen a que suspendan estas materias”³¹⁶.

De cara al inicio del curso escolar 2009-2010, con el consiguiente comienzo de la impartición de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en Primaria, el área de Estudios de Profesionales por la Ética presentó un informe sobre cómo esta educación había sido diseñada en Primaria por el Ministerio de Educación y los correspondientes Gobiernos autonómicos. Este informe compartía las mismas

³¹² PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *Cuestión de conciencia, cuestión de libertad. Guía práctica, tras las sentencias del Tribunal Supremo, para los padres que rechazan esta Educación para la Ciudadanía*, Madrid: Profesionales por la Ética, 2009, pág.: 4.

³¹³ *Íbid*

³¹⁴ *Íbid*.

³¹⁵ *Íbid*, págs.: 6, 8 y 9.

³¹⁶ *Íbid*, pág.: 5

críticas que habían sido anteriormente expresadas, tanto a nivel general como para los contenidos de Secundaria, e incluía un anexo sobre material didáctico on-line, relacionado con temas de educación sexual, recomendado por el Ministerio de Educación. Aunque este material on-line no formaba parte directa de los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, el informe lo criticó desde una valoración completamente ideológica, cayendo en el sensacionalismo y la demagogia³¹⁷.

Igualmente, el 1 de septiembre de 2009, Profesionales por la Ética presentó el estudio “¿Puede <<adaptarse>> Educación para la Ciudadanía al ideario de un centro educativo católico?”. El estudio había sido elaborado por su Servicio Jurídico y en él se argumentaba que dicha adaptación no era admisible e igualmente se alegaba, mostrando un discurso completamente alejado del defendido por el teólogo Juan José Tamayo e, incluso, de la posición algo más moderada que había comenzado a asumir una parte de la línea directiva de la Conferencia Episcopal Española, que ello respondía a un intento del Gobierno socialista y de la FERE por dividir a los padres y provocar la desmovilización³¹⁸.

También en estas fechas se editó el libro “¡Ni un paso atrás! La batalla de los padres frente a Educación para la Ciudadanía”, informando, desde una determinada orientación ideológica, de parte del proceso de creación de esta educación y de parte del proceso de movilización contra ella, insistiendo en que el modelo español era una anomalía en el contexto europeo y que habían sido los padres los protagonistas de esta campaña movilizadora. Al insistir en la figura de los padres desviaban, por tanto, la atención del verdadero proyecto y de los marcos ideológicos, de inspiración iusnaturalista católica, que realmente alentaron tal movilización³¹⁹.

En dicho libro Profesionales por la Ética no sólo criticaba Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, sino que se atrevía a ir más allá y aseguraba que otras materias, actividades y recursos educativos también estaban adoctrinando, como por ejemplo las Ciencias Sociales y Naturales. Por ello animaban a continuar la batalla y a iniciar nuevas líneas de actuación para vigilar y criticar otras parcelas educativas. Lo cual evidencia que las pretensiones ideológicas eran mucho más

³¹⁷ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *Educación para la Ciudadanía en Primaria*.

³¹⁸ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “¿Puede <<adaptarse>> Educación para la Ciudadanía al ideario de un centro educativo católico?”, Madrid: Profesionales por la Ética, 2009

³¹⁹ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*.

amplias y lo que pretendían era marcar un contrapunto en el modelo educativo. En este sentido indicaban:

Lo cierto es que la realidad nos muestra, por un lado, la multitud de casos de adoctrinamiento en las aulas de los centros estatales, y por otro, la completa ausencia de procedimientos administrativos instados de oficio por la Inspección educativa o a instancia del interesado, que resuelva tales ilegalidades. Son muchas y variadas las formas de adoctrinamiento dentro y fuera del aula: obras de teatro de ideología tendenciosa, sustitución de sesiones lectivas ordinarias por <<conferencias>> impartidas por entidades feministas radicales o grupos de activismo homosexual, pase de películas y documentales donde la neutralidad ideológica brilla por su ausencia, textos donde la apología de la ideología de género es una constante, exámenes y pruebas donde se exceden los límites debidos a la intimidad del alumno, etcétera (...) Sin duda alguna, la conciencia generada entre los padres por el carácter adoctrinador de EpC llevará a un incremento de la labor de supervisión de otras tantas materias que pueden ser aptas para adoctrinar moralmente, especialmente en aquellas áreas relativas a las Ciencias Sociales y Naturales, en las que se están tratando de imponer perspectivas no solamente opinables, sino incluso sectarias, en temas alejados de la evidencia científica. Una nueva línea de trabajo se añade, por tanto, a la defensa de la libertad educativa en su conjunto³²⁰

Continuando con su campaña de oposición a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en marzo de 2010 se publicó el documento “Educación para la Ciudadanía a cara descubierta”, donde cuestionaban los contenidos que los diversos manuales de esta educación desarrollaban y algunas referencias a páginas web que éstos recomendaban³²¹. Es significativo que este documento criticara, como también hicieron algunas destacadas personalidades del ámbito político y religioso, los contenidos del libro de la editorial Akal, de tendencias progresistas y laicas, pues dicho libro no era un libro de texto como los demás, era una obra de lectura, pero no un manual didáctico. Lo cual evidencia la falta de capacidad analítica o el interés de manipulación ideológica a la hora de “informar” a la ciudadanía.

Es importante esclarecer este malentendido que se extendió entre la opinión pública, intencionado o no, sobre los manuales de la editorial Akal. Ninguno de los libros de texto de la editorial Akal que se manejaban en los institutos se correspondía con el que los alentadores de la movilización contra esta educación criticaban. La propia editorial, así como los autores, explicaron que habían editado libros de texto para el área de Educación para la Ciudadanía que seguía el programa de la materia y

³²⁰ *Íbid*, pág.: 116 y 119-120.

³²¹ PROFESIONALES POR LA ÉTICA “Educación para la Ciudadanía a cara descubierta”, *profesionalesetica.org*, marzo 2010 <http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/2010/03/EpC_descubierta_2.pdf> [consultado: 3 enero 2012]

que habían sido homologados por el Ministerio de Educación, siendo éstos los utilizando en los institutos de Educación Secundaria³²², y también indicaron que habían editado un ensayo titulado “Educación para la Ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho”³²³ que nunca había pretendido ser un libro de texto. Este ensayo, según los autores, era más bien un anti-libro de texto con una perspectiva bastante crítica con la manera en que se estaba desarrollando esta educación. Sin embargo, fue el ensayo el que centró todas las críticas, a pesar de no ser un manual que estuviera siendo usado en los centros de Educación Secundaria Obligatoria.

Continuando con la línea ideológico-discursiva y de actuación de Profesionales por la Ética, en abril de 2010, dentro de la campaña “Haz volar la libertad de educación”, esta entidad divulgó un folleto donde venían a afirmar que Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos imponía una educación sexual y abortista que agredía “la libertad de educación”³²⁴. Una educación que según su análisis favorecía las prácticas masturbatorias de los niños y niñas, el tener relaciones prematuras, experimentar nuevas formas de sexualidad sin límites y aspectos tan *contra natura* como equiparar los comportamientos homosexuales a los heterosexuales o normalizar la existencia de modelos de familia alternativos al tradicional³²⁵.

Además, según el folleto, toda esta situación se debía a los intentos del Estado de imponer una ideología de género que quería “reconstruir la sociedad conforme a un nuevo orden de valores y privarla del verdadero valor de la sexualidad, el matrimonio y la familia”³²⁶, criticando la Conferencia de la ONU sobre la mujer, celebrada en Pekín, en 1995, por entender que a partir de ella es cuando se origina esta pretensión de adoctrinamiento internacional por medio de unos valores contrarios a la naturaleza humana. Así pues, el folleto afirmaba que desde esta

³²² Luis ALEGRE ZAHONERO, Carlos FERNÁNDEZ LIRIA, Pedro FERNÁNDEZ LIRIA y Miguel BRIEVA, *Educación Ético-Cívica, 4º ESO*, Madrid: Akal, 2008; GRUPO PANDORA, *Educación para la Ciudadanía, ESO*, Madrid: Akal, 2011; Agustín GONZÁLEZ RUIZ y Fernando GONZÁLEZ RUIZ, *Filosofía y Ciudadanía, 1º Bachillerato*, Madrid: Akal, 2008 y GRUPO PANDORA, *Filosofía y Ciudadanía, 1º Bachillerato*, Madrid: Akal, 2011.

³²³ FERNÁNDEZ LIRIA, FERNÁNDEZ LIRIA, ALEGRE ZAHONERO Y BRIEVA 2007

³²⁴ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “La educación sexual que el gobierno quiere dar a tus hijos, *profesionalesetica.org*, abril 2010 <http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/2010/03/Ed_Sexual.pdf> [consultado: 3 enero 2012]

³²⁵ *Íbid*, pág.: 5

³²⁶ *Íbid*, pág.: 4

Conferencia celebrada en Pekín “asistimos a un proceso acelerado a nivel mundial, y en España, singularmente, para imponer la ideología de género en la legislación y, lo que es más preocupante, en la escuela”³²⁷. Lo que encaja perfectamente con el discurso difundido por la Santa Sede y su preocupación por el avance de la secularización y la amenaza de la dictadura del relativismo y la perspectiva de género.

Tras la formación del nuevo Gobierno del Partido Popular, y las consiguientes modificaciones que ello trajo consigo en los contenidos del área de Educación para la Ciudadanía, Profesionales por la Ética publicó, en junio de 2012 y en septiembre de 2012, el informe “La nueva Educación para la Ciudadanía del Partido Popular” y la guía “Educación para la Ciudadanía en España: 20 cuestiones controvertidas”. Estos documentos hacían referencia a la situación de Educación para la Ciudadanía en Europa y en España y se centraban en informar sobre la reforma que el Partido Popular había realizado al respecto. Reforma que era considerada insuficiente, reclamándose su completa eliminación³²⁸. Lo cual fue reiterado por el Presidente de Profesionales por la Ética, Jaime Urcelay, quien declaró:

Se ha procurado la eliminación o matización de algunos de los contenidos más controvertidos, pero se ha mantenido prácticamente intacta la estructura de objetivos y criterios de evaluación que configuran la asignatura como una moral de Estado que debe asumirse y practicarse (...) Mientras EpC no desaparezca (...), seguirá creando conflicto. Es lógico porque son materias escolares creadas para impartir doctrina y moral a los alumnos; por eso es un motivo de confrontación ideológica y política que no responde a unos contenidos curriculares objetivos y académicamente evaluables sino al capricho del político de turno. Por eso nos oponemos a ella, tanto a la del PSOE como a la del PP³²⁹.

Finalmente, con el Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobado por el Partido Popular, las exigencias fueron materializadas y desapareció cualquier indicio de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, lo que fue recibido con entusiasmo por Profesionales por la Ética.

³²⁷ *Íbid.*

³²⁸ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Educación para la Ciudadanía en España: 20 cuestiones controvertidas”, *profesionalesetica.org*, 2012 < http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/downloads/2012/10/EpC_20_cuestiones.pdf > [consultado: 19 noviembre 2013]

³²⁹ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Se publica la guía <<Educación para la Ciudadanía en España. 20 cuestiones controvertidas>>”, *profesionalesetica.org*, 17 de septiembre de 2012 <<http://www.profesionalesetica.org/2012/09/se-publica-la-guia-educacion-para-la-ciudadania-en-espana-20-cuestiones-controvertidas/>> [consultado: 19 noviembre 2013]

Ahora bien, ha de tenerse en cuenta, como muy bien declaró Profesionales por la Ética y como se ha analizado en el discurso desarrollado por la jerarquía de la Iglesia católica, que en realidad la movilización que surgió contra Educación para la Ciudadanía respondía a pretensiones más amplias³³⁰. Así pues, Profesionales por la Ética declaró:

El problema es que la ofensiva ideológica no acaba en EpC: el mal llamado <<matrimonio homosexual>> (con la posibilidad de adopción incluida); la introducción del conocido como <<divorcio express>>; la aprobación de la clonación terapéutica y la consolidación de experimentación con embriones sin apenas límites; las diversas normas para impulsar la ideología de género y la propia LOE muestran un plan coherente de lo que ha sido la legislatura política y socialmente más <<deconstructivista>> de la historia de España³³¹

Estas pretensiones no sólo iban contra la línea ideológica y de actuación del Gobierno socialista de Zapatero, sino que pretendían contraatacar lo que entendían es una amenaza más compleja, y global, que entienden que está desarrollándose por medio de políticas Europas y de Naciones Unidas. En este sentido, Profesionales por la Ética dejó claro, muy en sintonía con la línea ideológico-discursiva de la Iglesia católica, que

Desde el inicio de la “batalla de Educación para la Ciudadanía” fuimos muy conscientes de que lo que estaba en juego trascendía las fronteras de España (...) Las amenazas a ese derecho fundamental (refiriéndose al derecho de los padres a educar a sus hijos según sus las convicciones religiosas y morales que ellos elijan) no solamente se planteaban en España con el Gobierno Zapatero, sino que, en un contexto de globalización, forman parte de un designio ideológico de carácter relativista y estatista, cuya pretensión es mundial. Iba a ser necesario, por tanto, antes o después, salir de los límites de nuestra nación para denunciar lo que estaba ocurriendo aquí y, a la vez, buscar apoyos en el espacio internacional³³².

³³⁰ Véase apartado “5.4.3. Tipo de acción colectiva y su dinámica” del presente trabajo.

³³¹ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 25.

³³² PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXXI). La <<batalla de Educación para la Ciudadanía>>. Acciones internacionales”, *profesionalesetica.org*, 15 de abril de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/04/20-aniversario-xxxi-la-batalla-de-educacion-para-la-ciudadania-acciones-internacionales/>> [consultado: 20 junio 2013]

5.3.3.5. HazteOir³³³ y la ampliación de las oportunidades discursivas del movimiento contra la EpC

HazteOir respaldó y participó de las diversas iniciativas llevadas a cabo por Profesionales por la Ética e inició nuevas acciones contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, por lo que se puede afirmar que estas dos entidades constituyeron la parte más activa que incidió, directamente, en la estructuración física de la movilización contra esta educación, alentando la objeción de conciencia y la desobediencia civil, así como incitando a los padres y madres a crear plataformas específicas contra esta educación.

HazteOir utilizó fundamentalmente las nuevas tecnologías, las redes sociales y el “marketing viral” para ejercer una gran presión política, actuando como un gran lobby fundamentalista católico.

Entre los eslóganes que utilizaron en sus campañas contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos pueden destacarse los siguientes: Yo no quiero que me eduque Zapatero; Esta educación es manipulación; Son nuestros hijos, no tus afiliados; Zp, deja a los niños en paz; Con esta gente el cole no es decente; No está en mi lista la educación marxista; Ley de Educción sin manipulación; Menos talante y más libertad; Zapatero y De la Vega, con mis hijos, no se juega; etc. Estos lemas transmiten mucha información sobre los marcos ideológico-culturales que guiaban este proceso movilizador y sobre los mensajes ideológicos que se querían transmitir, estableciendo una tergiversada identificación entre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y la figura de Rodríguez Zapatero y visibilizando tanto al Gobierno, como a la figura de Zapatero, con el mal, el caos y la dictadura.

Ya en marzo de 2006, HazteOir presentó un Informe sobre las bases, que según ellos, sustentaban el proyecto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. En este Informe se aseguraba que este tipo de educación respondía a una

³³³ HazteOir es una asociación que funciona fundamentalmente por medio de su página web HazteOir.org. Esta entidad fue fundada, en 2001, por su actual presidente Ignacio Arsuaga Rato. HazteOir dice estar dedicada al activismo social y político en defensa de la vida humana, la libertad de educación, la familia como célula básica de la sociedad, la libertad religiosa y el respeto a las confesiones religiosas, en particular a la religión católica. Se opone a la perspectiva de género, el laicismo, el aborto, la eutanasia, la pena de muerte, la investigación con embriones y el matrimonio entre personas del mismo sexo. A finales de 2014 contaba con cerca de 460.000 suscriptores a su boletín y con 6.500 socios. Ha sido una de las asociaciones impulsoras de las manifestaciones por la familia y contra la Ley Orgánica de Educación. En 2009 y en 2010 lideró la protesta social contra el aborto. En 2011 reunió más de 100.000 firmas para impedir una “procesión atea” y creó la plataforma en defensa de la libertad religiosa MasLibres.org.

estrategia de ingeniería social, típica de los peores totalitarismos del S. XX, destinada a adoctrinar a los alumnos y a moldearlos bajo los principios ideológicos neomarxistas, influidos por los teóricos de la posmodernidad³³⁴.

Al mes siguiente, justo un día antes de la votación de la LOE en el Congreso de los Diputados, el Presidente de HazteOir, Ignacio Arsuaga, afirmó:

La asignatura Educación para la ciudadanía supone un ataque directo contra las conciencias de los ciudadanos que nos confesamos católicos y, en general, de todos los ciudadanos que no compartimos las tesis laicistas del Gobierno (...) promoveremos una campaña para pedir a los padres que objeten y se nieguen a que sus hijos asistan a esta asignatura y les ofreceremos la asistencia de nuestros servicios jurídicos para que defiendan ante los tribunales su derecho a objetar³³⁵.

Estas declaraciones evidenciaban que la problemática entorno a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos estaba relacionada con un choque de creencias ideológico-religiosas sobre los modelos de identidad cívico-democrática a desarrollar.

Igualmente, dicha campaña a favor de la objeción de conciencia fue desarrollada en colaboración con diversas entidades católicas comprometidas con los mismos fines, como se ha ido analizando.

Es bastante significativo que la primera objeción de conciencia a Educación para la Ciudadanía se produjera, en Toledo, el 13 de marzo de 2007, por parte del que fue portavoz de HazteOir, Alejandro Campo. Esta acción posiblemente buscara servir de ejemplo para que los padres y madres no tuvieran miedo a las consecuencias de la objeción, incitándoles a dar el paso para que no sólo apoyaran la causa, sino para que también se implicaran activamente en ella.

HazteOir continuó con sus acciones para deslegitimar esta educación, a la vez que buscaba presionar y debilitar al Gobierno. Por ello, ante las declaraciones del Secretario General de Educación, Alejandro Tiana, el 13 de junio de 2007, advirtiendo de las posibles consecuencias de la objeción a esta educación, como que los alumnos no podrían pasar de curso o que podrían ser expulsados, HazteOir no

³³⁴ HAZTEOIR.ORG, “Informe sobre las bases de la Educación para la Ciudadanía”, *hazteoir.org*, marzo 2006 < <http://www.hazteoir.org/documentos/instruccionesmec.pdf>> [consultado: 25 marzo 2011]

³³⁵ HAZTEOIR.ORG, “HazteOir.org iniciará campañas de objeción de conciencia si el Gobierno impone la Educación para la Ciudadanía”, *hispanidad.com*, 5 de abril de 2006 <<http://www.hispanidad.com/hazteoir-org-iniciara-campanas-de-objecion-de-conciencia-si-el-gobierno-impone-la-educacion-para-la-ciudadania.html>> [Consultado: 23 marzo 2011]

dudo en presentar, el 15 de junio de 2007, una querrela criminal en el Tribunal Superior de Justicia de Madrid contra él. En la querrela se le acusaba de abuso de posición, prevaricación y amenazas hacia los padres que habían decidido objetar a Educación para la Ciudadanía, llegando a pedir su inhabilitación para ejercer el cargo público³³⁶. Finalmente, la querrela no prosperó y fue retirada.

Otra de las actuaciones llevadas a cabo por HazteOir fue la creación de www.epcno.org. El objetivo era recoger firmas vía electrónica y enviar cartas al presidente del Gobierno presionándolo para eliminar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos o, en su defecto, para que la modificara y pasara a ser de carácter voluntario³³⁷.

En febrero de 2008, en plena campaña electoral para las Elecciones Generales de 2008, HazteOir lanzó una nueva campaña bajo el lema “Rompe con Zapatero. Tienes otras opciones” y de un vídeo que modificaba levemente del spot “1984” de Apple e incluía la imagen de Zapatero hablando de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. La intención era desprestigiar la labor realizada por el Gobierno de Zapatero, insistiendo en la idea de presentarlo como un Gobierno dictatorial que buscaba el adoctrinamiento por medio de esta educación³³⁸.

Muy interesante fue la acción emprendida, ya en junio de 2007, cuando HazteOir creó un ranking de colegios ante Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Con esta iniciativa se buscaba presionar a la dirección de los colegios para que apoyaran la movilización contra esta educación, o al menos se vieran obligados a suavizar su impartición para evitar posibles enfrentamientos o ataques de las organizaciones, tanto profesionales como de base, contrarias a esta

³³⁶ HAZTEOIR.ORG, “HazteOir.org presenta hoy una querrela criminal contra Tiana por obstaculizar el ejercicio de derechos fundamentales”, *hazteoir.org*, 14 de junio de 2007 <<http://www.hazteoir.org/alerta/hazteoirorg-presenta-hoy-una-querrela-contra-tiana-por-obstaculizar-el-ejercicio-de-derechos-fundame>> [consultado: 25 marzo 2011]

³³⁷ EUROPA PRESS, “HazteOir lanza la web www.epcno.org, que recogerá firmas para exigir la derogación de Educación para la Ciudadanía”, *europapress.es*, 18 de septiembre de 2007 <<http://www.europapress.es/epsocial/noticia-hazteoir-lanza-web-wwwepcnoorg-recogera-firmas-exigir-derogacion-educacion-ciudadania-20070918113805.html>> [consultado: 25 marzo 2011]

³³⁸ LIBERTAD DIGITAL, “Una nueva plataforma impulsada por <<Hazte Oir>> presenta su primer vídeo contra Zapatero”, *libertaddigital.com*, 8 de febrero de 2008 <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/una-nueva-plataforma-impulsada-por-hazte-oir-presenta-su-primer-video-contra-zapatero-1276323149/>> [consultado: 25 marzo 2011]

educación³³⁹. Este ranking fue completándose con el paso de los meses y, en noviembre de 2008, incluía a 337 colegios, representados simbólicamente con los colores verde, amarillo y rojo, en función del grado de respeto, según HazteOir, a las decisiones adoptadas por los padres objetores³⁴⁰. En verde se presentaba a los colegios que habían facilitado o promovido la objeción de conciencia, 140; en amarillo a los centros que, aún sin incitar a la objeción, no ponían trabas a los objetores y atendían a los alumnos que no asistían a clases de esta educación, 163; y en rojo se incluía a los centros que habían recomendado la no objeción, 34, la mayoría pertenecientes a congregaciones religiosas moderadas.

Según este ranking, entre los colegios que favorecieron la movilización contra esta educación y la consiguiente objeción de conciencia a ella se pueden destacar, por ejemplo, el colegio Highlands, en Montequinto (Sevilla), y el colegio Monte Tabor, en Pozuelo de Alarcón (Madrid), ligado al movimiento apostólico internacional Schönstatt³⁴¹. Por el contrario, el colegio Marista Champagnat, en Salamanca, o el colegio Virgen del Carmen, de las Hermanas Carmelitas, en Toledo, ambos vinculados a Escuelas Católicas, se encontraban entre los centros educativos que se consideraba ponían trabas a la objeción de conciencia.

Tras las sentencias del Tribunal Supremo sobre Educación para la Ciudadanía, HazteOir, al igual que otras entidades contrarias a esta educación, expresó su desacuerdo con el Supremo y animó a continuar la batalla, utilizando tanto las vías existentes como invitando a buscar nuevas.

³³⁹ HAZTEOIR.ORG, “HO publica un ranking de centros docentes según su actitud ante la objeción de conciencia frente a EpC”, *hazteoir.org*, 13 de junio de 2007 <<http://www.hazteoir.org/node/4829>> [consultado: 2 abril 2013] y Jesús BASTANTE, “La <<lista negra>> de HazteOir.org sobre Ciudadanía”, *periodistadigital.com*, 24 de octubre de 2008 <<http://blogs.periodistadigital.com/elbaronrampante.php/2008/10/24/la-lista-negra-de-hazteoir-org-sobre-ciu>> [consultado: 2 abril 2013]

³⁴⁰ Consultar Anexo 3: Centros escolares y objeción de conciencia.

³⁴¹ Su fundación se originó en 1914, a propuesta del Padre José Kentenich, con la colaboración de un pequeño grupo de seminaristas del antiguo seminario de los Padres Pallottinos, en Schönstatt, en el corazón de Renania (Alemania). Su propósito era servir como un camino de renovación espiritual dentro de la Iglesia católica, consagrándose a la Santísima Virgen. El movimiento se compromete a seguir a Cristo y a actuar, con diferentes niveles de compromiso, como apóstoles en la construcción de su Reino. Se conciben a sí mismos y se estructuran como una familia espiritual, proponiendo la comunión de bienes, de ideales y de corazones, procurando una cohesión y eficiencia apostólica para, desde el testimonio cristiano, renovar el mundo. Actualmente tienen presencia en 42 países de África, Asia, Europa y América, entre ellos Alemania, Chile, Paraguay, España, Argentina, etc. El Santuario de Schönstatt es un lugar de peregrinación, tanto de la devoción mariana como del Movimiento de Schönstatt.

En noviembre de 2010, Ignacio Arsuaga y Miguel Vidal Santos, miembro del equipo de comunicación de HazteOir, publicaron el libro “Proyecto Zapatero. Crónica de un asalto a la sociedad”³⁴². El propósito del libro era analizar el proyecto ideológico del Gobierno que, según los responsables del libro, se servía de herramientas como Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos para transmitir sus pretensiones ideológicas destructivas³⁴³, pues aseguraban que con el proyecto de Zapatero se busca acabar con Europa desde España. Además, entendían, según sus propias palabras, que el proyecto del Gobierno de Zapatero trascendía “los límites del PSOE y de la propia nación española. Un proyecto que está siendo exportado a Europa e Hispanoamérica, después de ser ensayado en España. Un proyecto que arranca de cuajo las raíces que forjaron la civilización occidental”³⁴⁴.

De cara a las Elecciones Generales de noviembre de 2011, HazteOir presentó, el 5 de octubre de 2011, una nueva plataforma denominada “Vota valores”, con la pretensión de presionar sobre varios temas de cara a las Elecciones, entre ellos la derogación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Dicha plataforma incluía una guía de voto con la posición de los partidos políticos en torno a temas relacionados con la familia, la libertad de educación, la vida o la lucha contra el terrorismo, destacando que el partido más respetuoso con estos temas era Unión del Pueblo Navarro, seguido por el Partido Popular³⁴⁵.

Tras la victoria del Partido Popular, bombardearon con e-mails y tweets al Presidente del Gobierno, Mariano Rajoy, y al Ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert, para recordarles el compromiso que habían asumido de eliminar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos si ganaban.

El 4 de diciembre de 2012, HazteOir aplaudió la decisión final de eliminar cualquier resquicio de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de la nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa y animó a avanzar en políticas educativas que favorecieran la elección de los padres sobre la educación de

³⁴² Ignacio ARSUAGA RATO y Miguel VIDAL SANTOS, *Proyecto Zapatero. Crónica de un asalto a la sociedad*, Madrid: HazteOir.org, 2010.

³⁴³ *Ibid*, págs.: 55-77.

³⁴⁴ HAZTEOIR.ORG, “Europa abre hoy los ojos ante el <<proyecto Zapatero>>”, *hazteoir.org*, 8 de febrero de 2011 < <http://www.hazteoir.org/np/europa-abre-ojos-ante-proyecto-zapatero> > [consultado: 3 diciembre 2011]

³⁴⁵ HAZTEOIR.ORG, “votavalores.org: La sociedad civil entra en campaña por la vida, la familia y la libertad”, *hazteoir.org*., 5 de octubre de 2011 <<http://www.hazteoir.org/np/votavalores-sociedad-civil-entra-en-campana-derogacion-ley-aborto>> [consultado: 3 diciembre 2011]

sus hijos. También incitó a aplicar una especie de amnistía para que aquellos alumnos que hubiera objetado a esta educación no sufrieran consecuencias curriculares³⁴⁶.

5.3.3.6. Un problema para los laicos católicos: La supuesta infiltración en las organizaciones católicas de miembros de la Organización Nacional El Yunque

Según el informe “El Transparente de la catedral de Toledo. Análisis del asociacionismo de los laicos cristianos españoles y la intromisión del Yunque”, de Fernando López Luengos³⁴⁷, ciertas organizaciones y entidades católicas citadas podrían tener miembros infiltrados de la Organización Nacional El Yunque³⁴⁸. De ser así, podría ser probable que parte del discurso contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, y parte de ciertas estrategias movilizadoras, estuvieran orquestadas por esta organización.

Fernando López Luengos explicó en su informe que:

El Yunque es una organización cívico-política abocada a preparar a una aristocracia del espíritu que debe conducir y gobernar a España según los dictados evangélicos. Sus miembros se organizan “para consagrar sus vidas a instaurar el reinado de Cristo en la tierra”. Pero este fin se lleva a cabo con una estrategia que tanto en España como en Hispanoamérica incluye:

- 1.- La ocupación de parcelas de poder político y de influencia mediática cada vez mayores sin que se conozcan los verdaderos objetivos de la misma.
- 2.- El acoso, presión y desestabilización del poder político con vistas a lograr leyes acordes con la doctrina de la Iglesia Católica. Su objetivo último es instaurar el Reino de Cristo en la tierra en consonancia con la Iglesia Católica utilizando métodos políticos y de presión social.

³⁴⁶ HAZTEOIR.ORG, “El fin de EpC una victoria del trabajo cívico para defender las libertades”, *hazteoir.org*, 4 de diciembre de 2012 < <http://www.hazteoir.org/np/fin-epc-victoria-trabajo-civico-defender-libertades> > [consultado: 3 diciembre 2011]

³⁴⁷ Doctor, profesor de Filosofía y miembro fundador y Vicepresidente de la asociación de profesores “Educación y Persona”, contraria a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

³⁴⁸ Fernando LÓPEZ LUENGOS, “El Transparente de la catedral de Toledo. Análisis del asociacionismo de los laicos cristianos españoles y la intromisión del Yunque”, marzo-abril de 2010, <<http://www.infovaticana.com/wp-content/uploads/2014/05/Informe-yunque.pdf>> [consultado: 3 agosto 2014]. Véase también: Juan Francisco JIMÉNEZ JACINTO, “Entrevista a Victoria Uroz (II): El Yunque es un desafío que no tiene precedentes en la historia de la Iglesia”, *forumlibertas.com*, 12 de enero de 2015 <<http://www.forumlibertas.com/entrevista-a-victoria-uroz-ii-el-yunque-es-un-desafio-que-no-tiene-precedentes-en-la-historia-de-la-iglesia/>> [consultado: 13 enero 2015] y José Luis BARBERÍA, “Los secretos del Tea Party español”, *elpais.com*, 2 de enero de 2011 <http://elpais.com/diario/2011/01/02/domingo/1293943954_850215.html> [consultado: 9 marzo 2012]

3.- La posibilidad de crear redes de captación de jóvenes y adolescentes para su organización³⁴⁹

Una de las características de esta organización es que, “por seguridad, va cambiando continuamente algunos de sus rasgos de aspecto o funcionamiento. Así por ejemplo, en España ya no se llama Yunque sino ‘Organización del Bien Común’ o también, de manera vulgar, ‘La Orquesta’”³⁵⁰.

López Luengos aseguraba en su informe que en las diócesis en las que operan “deben presentarse al obispo del lugar para informarle de sus actividades y sus miembros. Por ese motivo insisten en que su asociación no es secreta sino reservada. Sin embargo esta información no es ‘transparente’ (nos consta que es parcial e incompleta)”³⁵¹.

Los orígenes de esta organización se remontan a principios de la década de los cincuenta, en México, en el entorno de la Universidad de Puebla. Su fundador fue Ramón Plata Moreno³⁵².

La llegada de El Yunque a España se habría producido, según los periodistas Álvaro Delgado y José L. Lobo, en la década de los 70, por medio de la congregación católica Cruzados de Cristo Rey³⁵³ y por medio de Miguel Ángel López Zavaleta, responsable del aparato de captación de nuevos socios de HazteOír. López Zavaleta, a petición de Plata Moreno, estableció relación con la familia Ruiz Mateos para ayudar a que los Cruzados de Cristo Rey construyeran una casa de formación sacerdotal, “Nuestra Señora de la Oliva”, en Toledo, la cual fue financiada con fondos del grupo de empresas “Rumasa”, presidida por José María Ruíz Mateos. Ruíz Mateos simultaneó la financiación de El Yunque y la del Opus Dei con aportaciones económicas, hasta mediados de la década de los 80, después no se sabe

³⁴⁹ F. LÓPEZ LUENGOS, “El Transparente de la catedral de Toledo”, págs.: 3 y 4

³⁵⁰ *Ibid*, pág.: 3

³⁵¹ *Ibid*, págs.:10 y 11.

³⁵² Ver: Álvaro DELGADO, *El Yunque: La ultraderecha en el poder*, México: Plaza y Janés, 2003; Álvaro DELGADO, *El ejército de Dios. Nuevas relaciones sobre la extrema derecha en México*, México: Plaza y Janés, 2004; Enrique DE DIEGO, *Dando caña*, Madrid: Rambla, 2012 y José Alfonso AYALA MUÑOZ, “Tradicionalismo católico postconciliar y ultraderecha en Guadalajara”, *Grieta*, Vol. I, 2 (mayo-octubre 2006), págs.: 54-65

<<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/grieta/grieta02.htm>> [consultado: 4 enero 2014]

³⁵³ “Una fraternidad religiosa impulsada en México por el fundador de El Yunque para servir de apoyo espiritual a los miembros” José Luis LOBO, La familia Ruíz Mateos financió a la secta secreta El Yunque tras su desembarco en España, *elconfidencial.com*, 13 de marzo de 2012 <http://www.elconfidencial.com/espana/2012-03-13/la-familia-ruiz-mateos-financio-a-la-secta-secreta-el-yunque-tras-su-desembarco-en-espana_232615/> [consultado: 20 enero 2013]

muy bien de dónde procede la financiación de El Yunque, aunque parece que gran parte puede proceder de México³⁵⁴.

López Luengos sostiene que “varios miembros del Yunque lograron formar células (Centros) en varias ciudades españolas. Arraigaron en diversos ambientes, pero tuvieron buen asiento en ambientes franquistas y afines a la Falange o a los carlistas”³⁵⁵. Actualmente se conoce “la existencia de miembros del Yunque en Madrid, Barcelona, Valladolid, Salamanca, Valencia, Toledo y Sevilla”, pero “su acción –a través de internet- afecta a muchas personas de toda España”³⁵⁶.

Además, según López Luengos, una vez que los grupos iniciales consiguieron consolidarse en la sociedad española, El Yunque intentó introducirse en las diversas estructuras de poder y medios de comunicación, existiendo indicios de la infiltración de miembros de El Yunque en

estructuras mediáticas (hay miembros del Yunque en *Intereconomía* y en *La Gaceta* y existen indicios de infiltración en *TeleMadrid* y en *La Razón*), partidos políticos (algunos asesores del PP, infiltración en CTC comunión Tradicionalista Carlista) en la universidad (Asociación *Testimonio 2000*, *Alfil*, *Corporación Universitaria*, *Asociación Robert Schumann* y *Montañeros de San Ignacio* para bachilleres) en movimientos eclesiales y en varios órganos diocesanos. En algunos de ellos fueron detectados y expulsados: Jóvenes por el Reino de Cristo (del Apostolado de la Oración), Asociación Católica de Propagandistas y universidad S. Pablo CEU, Acción Familiar, Foro Español de la Familia, Círculos de San Rafael del Opus Dei, etc.³⁵⁷

También tienen, que se sepa, un miembro español en el Consejo Pontificio para los Laicos³⁵⁸ y en la institución Ayuda a la Iglesia Necesitada (AIN)³⁵⁹, pues

³⁵⁴ Á. DELGADO, *El Yunque: La ultraderecha en el poder*; José Luis LOBO, La familia Ruíz Mateos financió a la secta secreta El Yunque tras su desembarco en España, *elconfidencial.com*, 13 de marzo de 2012 <http://www.elconfidencial.com/espana/2012-03-13/la-familia-ruiz-mateos-financia-a-la-secta-secreta-el-yunque-tras-su-desembarco-en-espana_232615/> [consultado: 20 enero 2013]. Ver también: José Luis BARBERÍA, “Los secretos del Tea Party español”, *elpais.com*, 2 de enero de 2011 <http://elpais.com/diario/2011/01/02/domingo/1293943954_850215.html> [consultado: 9 marzo 2012] y Juan Francisco JIMÉNEZ JACINTO, “Entrevista a Victoria Uroz (II): El Yunque es un desafío que no tiene precedentes en la historia de la Iglesia”, *forumlibertas.com*, 12 de enero de 2015 <<http://www.forumlibertas.com/entrevista-a-victoria-uroz-ii-el-yunque-es-un-desafio-que-no-tiene-precedentes-en-la-historia-de-la-iglesia/>> [consultado: 13 enero 2015].

³⁵⁵ F. LÓPEZ LUENGOS, “El Transparente de la catedral de Toledo”, pág.: 5.

³⁵⁶ *Íbid*, pág.: 11.

³⁵⁷ *Íbid*, pág.: 5

³⁵⁸ *Íbid*, pág.: 5, 11 y 13

³⁵⁹ LIBERTAD DIGITAL, “El obispo Rico Pavés: la sociedad secreta El Yunque <<existe>> y está infiltrada en España”, *libertaddigital.com*, 2 de marzo de 2015 <<http://www.libertaddigital.com/espana/2015-03-02/el-obispo-rico-paves-la-sociedad-secreta-el-yunque-existe-y-esta-infiltrada-en-espana-1276542093/>> [consultado: 5 de marzo de 2015]

colocan a sus miembros “no solo en diferentes órganos de poder social sino en órganos eclesiales”³⁶⁰. Además, “en la organización hay un encargado de <<estrategia eclesial>> que controla la información relativa a los obispos y los criterios a seguir con los obispos para lograr su apoyo directo o indirecto en las acciones de la organización”³⁶¹.

Cuando se descubrió la existencia estructurada de esa organización, en torno a 2009, decidieron pasar a llamarse en nuestro país “Asociación Organización del Bien Común España”, entidad que pasó a estar reconocida en el Registro Nacional de Asociaciones, en 2011, tras la reiterada petición de destacados miembros de la Conferencia Episcopal Española de que abandonaran el secretismo. Sin embargo, según parece, la nueva entidad “no tiene ninguna actividad ni ningún socio”³⁶². Según la hoja de constitución de esta asociación los miembros de la Junta Directiva que constan en el acta fundacional de la “Asociación Organización del Bien Común España” son Eduardo Hertfelder de Alcolea, Presidente del Instituto de Política Familiar; Jaime Urcelay, hasta 2014 Presidente de Profesionales por la Ética, y Liberto Senderos Oliva, Presidente del Instituto de Política Familiar (IPF) de Cataluña³⁶³.

Investigadores especialistas en El Yunque, entre ellos López Luengos, indican que una de las formas más frecuentes que tienen para lograr presencia pública consiste “en crear múltiples asociaciones e iniciativas abiertas a la colaboración de gente ajena a la organización. El Yunque no trabaja mostrando su identidad e intenciones, sino que crea múltiples etiquetas con las que incidir en la sociedad”³⁶⁴. Así, cuando la iniciativa no tiene éxito

³⁶⁰ F. LÓPEZ LUENGOS, “El Transparente de la catedral de Toledo”, pág.: 13

³⁶¹ *Ibid*, pág.: 11

³⁶² Juan Francisco JIMÉNEZ JACINTO, “Entrevista a Victoria Uroz (I): El Yunque es el mayor problema al que se enfrentan los laicos católicos en España” *forumlibertas.com*, 9 de enero de 2015 <http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=32279> [consultado: 10 de enero de 2015]. Véase también: Juan Francisco JIMÉNEZ JACINTO, “Un tribunal considera <<esencialmente veraz>> la relación de algunos miembros de HazteOir con el Yunque”, *forumlibertas.com*, 28 de mayo de 2014 <http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=30072> [consultado: 2 junio 2014].

³⁶³ Juan Francisco JIMÉNEZ JACINTO, “Entrevista a Victoria Uroz (I): El Yunque es el mayor problema al que se enfrentan los laicos católicos en España” *forumlibertas.com*, 9 de enero de 2015 <http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=32279> [consultado: 10 de enero de 2015].

³⁶⁴ F. LÓPEZ LUENGOS, “El Transparente de la catedral de Toledo”, pág.: 5

se abandona y se recolocan sus miembros, pero si la iniciativa tiene éxito se empieza a dar un fingido protagonismo a los voluntarios para que se impliquen más sin dejar nunca de tener el control último sobre las decisiones. Este ha sido el caso de algunas de las plataformas creadas por el Yunque que han logrado gran resonancia social: Hazteoir.org (HO), el Instituto de Política Familiar (IPF) o Profesionales por la Ética (PPE) que han tenido un notable protagonismo en la movilización contra la ley del aborto y contra la asignatura Educación para la ciudadanía. En estas tres últimas tanto la presidencia como parte de la junta directiva son miembros del Yunque³⁶⁵.

La manera en que los supuestos miembros infiltrados de El Yunque podrían haber influido en determinadas acciones movilizadoras podría haber sido un tanto peculiar, como por ejemplo en el caso de la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, pues, según se indica en el Informe de López Luengo:

Ha habido muchas decisiones de organización en la campaña contra EpC y contra el aborto de suma gravedad que son tomadas unánimemente y que -sin dar explicaciones- ellos cambian sin contar con nadie. Perjudica profundamente el trabajo de equipo hasta hacerlo imposible (...) Tanto en el tema de EpC como en el del aborto las plataformas de movilización se han dividido en dos grupos. No es cierto que la división se deba solo a una diferencia de pareceres estratégicos o a luchas de poder de distintas fuerzas. La razón es mucho más profunda: la gente que ha trabajado con ellos encuentra tarde o temprano que no respetan las decisiones colectivas y cambian de rumbo sin respetar la mínima coherencia organizativa ni la mínima lealtad exigible (...) La queja sobre esta deficiencia me la he encontrado en varias personas. La apariencia asamblearia que se esfuerzan en transmitir desaparece bruscamente cuando se tienen que tomar decisiones graves: En Educación y Persona nos sorprendió mucho que después de la Sentencia del Tribunal Supremo sobre EpC no se respetara el sistema de discusión por correo electrónico que tantas veces habíamos llevado a cabo (...)

También nos llamaba mucho la atención cuando hacíamos recuento de los objetores a Educación para la Ciudadanía de Toledo: desde Profesionales por la Ética siempre daban una cifra muy superior a pesar de que nuestro recuento era minucioso y así se lo hacíamos saber, pero no hacían caso de nuestras advertencias (...)

Es muy triste comprobar que buena parte del trabajo y esfuerzo realizado tal vez durante años estaba siendo utilizado para fines que nada tiene que ver con lo que uno había decidido (...)

Curiosamente han criticado que el Estado no puede estar por encima de las personas, pero en cambio, en obediencia a su organización han utilizado a las personas dándolas participación o quitándosela. Su organización secreta está por encima de las personas: no solo de sus miembros a los que les obliga un juramento asumido libremente por lo que parece, sino a la gente que ha colaborado con las asociaciones tapadera (con HazteOir o con Profesionales por la Ética, por ejemplo)³⁶⁶

³⁶⁵ *Íbid*

³⁶⁶ *Íbid*, págs.:19-21.

Según el periodista José L. Lobo, otra de las formas de proceder de la organización, “pasa por ‘acosar, presionar y desestabilizar’ al poder político e influir en la cúpula de la Conferencia Episcopal, utilizando para ello ‘métodos de control, infiltración y ocultación’ y creando ‘redes de captación de jóvenes y adolescentes’”³⁶⁷. Incluso, según López Luengos, investigan todos sus datos personales³⁶⁸. De esta manera, “los adultos tratan de ‘infiltrarse en distintas realidades sociales, religiosas, políticas o mediáticas’, mientras que a los jóvenes se les explica ‘que deben aprovechar su juventud para afiliarse, es decir, captar candidatos’”³⁶⁹.

Parece ser que debido a su infiltración en las esferas de poder eclesial, también utilizaban la presencia de los Obispos en algunos de sus proyectos, lo que aportaba un impacto de seguridad en el imaginario colectivo católico, ya que los católicos suponen que “no pueden ser sospechosas unas personas que llevan a cabo actividades apoyadas por los obispos”³⁷⁰.

Uno de sus métodos más comunes de proceder es hacer informes “tanto de realidades o personas amigas como de realidades o personas enemigas”³⁷¹. Después, “toda esa información es centralizada en el Centro de Documentación de la organización”³⁷².

El periodista Santiago Mata indica que los principios que se inculcan a los miembros de El Yunque “se llaman primordialidad (la organización debe anteponerse a todo, incluso a la familia o a la Iglesia), obediencia (que ha de ser incondicional) y reserva (secreto)”³⁷³.

³⁶⁷ José Luis LOBO, “El Yunque se infiltra en las aulas: un colegio de Madrid pide a los padres <<extremar la vigilancia>>”, *elconfidencial.com*, 6 de febrero de 2012 <http://www.elconfidencial.com/espana/2012-02-06/el-yunque-se-infiltra-en-las-aulas-un-colegio-de-madrid-pide-a-los-padres-extremar-la-vigilancia_233104/> [consultado: 3 febrero 2013]

³⁶⁸ “Entorno familiar, gustos, costumbres, hábitos, orientación ideológica y prácticas religiosas” F. LÓPEZ LUENGOS, “El Transparente de la catedral de Toledo”, pág.: 10.

³⁶⁹ José María GARRIDO, “Los obispos prohibirán el acceso a la Iglesia al colectivo ultracatólico que lideró las marchas del PP anti-Zapatero” *elplural.com*, 14 de abril de 2015 <Los obispos prohibirán el acceso a la Iglesia al colectivo ultracatólico que lideró las marchas del PP anti-Zapatero> [consultado: 15 abril 2015]

³⁷⁰ F. LÓPEZ LUENGOS, “El Transparente de la catedral de Toledo”, pág.: 15.

³⁷¹ *Íbid*, pág.: 8.

³⁷² *Íbid*.

³⁷³ Santiago MATA, “¿Qué dice la Iglesia sobre la sociedad secreta El Yunque?”, *es.aleteia.org*, 18 de febrero de 2015 < <http://es.aleteia.org/2015/02/18/que-dice-la-iglesia-sobre-la-sociedad-secreta-el-yunque/> > [consultado: 19 febrero 2015]

López Luengos en su informe explica que la pretensión de esta organización es “legitimar evangélicamente su particular visión política como si ésta fuera la única legítima”³⁷⁴, pues “actúan con la consciencia de que la estrategia política de su organización dimana del mismo Evangelio: en sus reuniones repiten que el Reino de Dios se beneficia si su organización asciende políticamente. Y continuamente apelan al Evangelio para fundamentar las exigencias políticas de su organización”³⁷⁵

Según informa el periodista José Luis Lobo,

La Policía tiene constancia de las actividades de El Yunque por las denuncias de padres de alumnos de varios colegios privados y concertados de la Comunidad de Madrid, que aseguran que la secta integrista ha tratado de captar a sus hijos en los propios centros escolares. Y fuentes muy cercanas al Centro Nacional de Inteligencia (CNI) han reconocido a *El Confidencial* que los servicios secretos conocen la presencia de El Yunque en España, aunque rehusaron confirmar si están investigando sus actividades³⁷⁶.

Las denuncias a El Yunque por su forma de proceder, principalmente por su secretismo y por sus métodos de captación, comenzaron a ser recurrentes en torno a 2009-2010. Incluso, según relata Monseñor José Rico Pavés, en la Comisión de la Doctrina de la Fe de la Conferencia Episcopal Española recibieron una carta de unos seglares que indicaban haber escuchado el testimonio de un joven ante sus padres que afirmaba haber militado durante años en El Yunque. “El joven describió cómo fue captado y formado en ese grupo secreto, cómo funcionaba el grupo y cómo algunos de sus miembros estaban presentes en asociaciones públicas implicadas en la defensa de la familia y de la vida, o de la educación”³⁷⁷.

Igualmente, Monseñor Rico Pavés declaró que en 2003 un grupo de personas que habían pertenecido a El Yunque y que habían colaborado en su implantación en España contactaron con él y le hablaron de esta asociación. Rico Pavés también afirmó que “son los miembros del Yunque los encargados de crear asociaciones

³⁷⁴ F. LÓPEZ LUENGOS, “El Transparente de la catedral de Toledo”, pág.: 13

³⁷⁵ *Íbid.*

³⁷⁶ José Luis LOBO, “Padres católicos denuncian a El Yunque, una secta secreta integrista que capta a adolescentes”, *elconfidencial.com*, 31 de enero de 2012 <http://www.elconfidencial.com/espana/2012-01-31/padres-catolicos-denuncian-a-el-yunque-una-secta-secreta-integrista-que-capta-a-adolescentes_238203/> [consultado: 3 junio 2013]

³⁷⁷ LIBERTAD DIGITAL, “El obispo Rico Pavés: la sociedad secreta El Yunque <<existe>> y está infiltrada en España”, *libertaddigital.com*, 2 de marzo de 2015 <<http://www.libertaddigital.com/espana/2015-03-02/el-obispo-rico-paves-la-sociedad-secreta-el-yunque-existe-y-esta-infiltrada-en-espana-1276542093/>> [consultado: 5 de marzo de 2015]

nuevas o de infiltrarse en otras ya existentes”³⁷⁸ y que “aunque persigan fines buenos, sus medios son malos. Ningún bien, por elevado que sea, puede justificar el engaño, la falta de transparencia o la simulación”³⁷⁹.

El caso es que, según informa el periodista José María Garrido “el obispo auxiliar de Getafe y director del Secretariado para la Doctrina de la Fe, José Rico Pavés, encargó al filósofo y activista católico Fernando López Luengo”³⁸⁰ la elaboración de unos informes que permitieron a los Obispos conocer la existencia de El Yunque en España. “Esos informes, en los que se hablaba de una secta capaz de utilizar ‘métodos de control, infiltración y ocultación’, fueron discutidos en la Comisión Especial para la Doctrina de la Fe en dos reuniones celebradas el 21 de junio de 2010 y el 27 de septiembre de 2010”³⁸¹.

En el Informe, López Luengos afirmaba que las intenciones de esta organización eran buenas y mostraban un “sincero sentido cristiano”, pero que su método de trabajo era pernicioso, “fruto de una interpretación cuestionable de los criterios evangélicos”³⁸².

Las consecuencias del Informe de López Luengos no se hicieron esperar, de manera que la directiva de la Federación de Plataformas que surgieron contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos³⁸³, “España Educa en Libertad”, emitió un Comunicado, en abril de 2010, desvinculándose, según recomendación de Antonio María Rouco Varela, de Profesionales por la Ética³⁸⁴.

Alejandro Campoy, el primer padre que objetó a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y ex portavoz de HazteOír, declaró que él también tuvo

³⁷⁸ *Íbid.*

³⁷⁹ *Íbid.*

³⁸⁰ José María GARRIDO, “Al igual que la pederastia, El Yunque ya le ha estallado a la Iglesia Católica”, *elplural.com*, 13 de junio de 2014 < <http://www.elplural.com/2014/06/13/al-igual-que-la-pederastia-el-yunque-ya-le-ha-estallado-a-la-iglesia-catolica/> > [consultado: 15 junio 2014].

³⁸¹ *Íbid.* Véase también: Gabriel ARIZA, “López Luengos sobre El Yunque: <<su juramento les prohíbe reconocer su pertenencia>>”, *infovaticana.com*, 5 de junio de 2014 <<http://www.infovaticana.com/2014/06/05/entrevista-fernando-lopez-luengos/>> [consultado: 7 junio 2014]

³⁸² F. LÓPEZ LUENGOS, “El Transparente de la catedral de Toledo”, pág.: 4.

³⁸³ Véanse apartados “5.4.2. Estructura y coordinación de la movilización” y “5.4.3. Tipo de acción colectiva y su dinámica” del presente trabajo.

³⁸⁴ Consultar Anexo 4: Comunicado de los miembros de la Junta Directiva de *España Educa en Libertad* (Federación de plataformas de padres objetores) por el que se desvinculan a título personal de Profesionales por la Ética tras conocer que está relacionada con una asociación secreta. Puesto que el comunicado fue hecho público en Redes no ocultó el nombre de los firmantes. 1 de abril de 2010

noticias de la existencia de El Yunque, en 2006, y decidió consultar al entonces arzobispo de Toledo, el cardenal Cañizares, quien le “aseguró que no había ningún problema, que lo que se estaba haciendo era muy necesario en España en aquella coyuntura y que debía seguir colaborando con ellos”³⁸⁵. El propio Alejandro Campoy, quien abandonó HazteOír en 2009³⁸⁶, declaró que

Aquello era como para volverse loco, ese estado de cosas te vuelve esquizofrénico y paranoico por completo (...) En una ocasión, uno de los principales protagonistas de la campaña de objeción de conciencia a la asignatura Educación para la Ciudadanía manifestó en privado a otra persona que ellos captaban a adolescentes porque a esa edad ‘aún no tenían formada su conciencia moral’. ¡Pero si esa era la misma razón por la que estábamos objetando a esa asignatura, porque intentaba formar la conciencia moral de nuestros hijos! ¡Y los propios líderes del movimiento de objeción estaban realizando lo mismo, con el agravante de hacerlo a escondidas y en secreto! (...) Todo esto es insoportable para un católico y para la propia Iglesia, pero también no todos los líderes del movimiento de objeción eran de El Yunque. Yo fui el primer padre en presentar mi objeción de conciencia a la asignatura en toda España y jamás he tenido nada que ver con ellos, salvo en lo que me han utilizado. Pues bien, hay mil veces más motivos para objetarles a ellos mismos³⁸⁷.

Por su parte, HazteOír interpuso una demanda contra López Luengo por su Informe “El Transparente de la Catedral de Toledo. Análisis del asociacionismo de los laicos cristianos españoles y la intromisión del Yunque” en el que se vinculaba a algunos miembros de esta asociación con en El Yunque. En mayo de 2014, el Juzgado de Primera Instancia número 48 de Madrid dictó “que la información que aparece en el informe redactado sobre El Yunque en España ‘es esencialmente veraz y de trascendencia pública’, tal y como ‘se ha corroborado por los distintos testigos’ que participaron en el juicio”³⁸⁸. Del mismo modo, la jueza estimó que el informe “no ha supuesto ningún choque al derecho al honor de Hazte Oír”³⁸⁹ y calificó como un “hecho contrastado y acreditado a tenor de la prueba documental y testifical la relación entre alguno de los miembros de Hazte Oír con El Yunque”³⁹⁰, aunque

³⁸⁵ Álvaro DELGADO, “Las entrañas del Yunque en España”, *proceso.com.mx*, 20 de marzo de 2012 <<http://www.proceso.com.mx/?p=301477>> [consultado: 20 febrero 2014]

³⁸⁶ *Íbid*

³⁸⁷ *Íbid*

³⁸⁸ José María GARRIDO, “La Justicia da por <<acreditada>> la relación de miembros de Hazte Oír con la sociedad secreta y paramilitar El Yunque”, *elplural.com*, 28 de mayo de 2014 <<http://www.elplural.com/2014/05/28/la-justicia-da-por-acreditada-la-vinculacion-de-miembros-de-hazte-oir-con-la-sociedad-secreta-y-paramilitar-el-yunque/>> [consultado: 2 junio 2014]

³⁸⁹ *Íbid*

³⁹⁰ *Íbid*

matizó que el informe de Fernando López Luengos no vinculaba de forma íntegra a la asociación con El Yunque³⁹¹.

Durante este proceso judicial, según indica el periodista José L. Lobo al menos siete testigos revelaron con nombres y apellidos la identidad de los principales dirigentes de El Yunque en España. Entre ellos, Eduardo Hertzfelder, presidente del Instituto de Política Familiar; Jaime Urcelay, de Profesionales por la Ética; Liberto Senderos, de la Organización del Bien Común; Leonor Tamayo, del Grupo de Montaña Contracorriente; los miembros de Hazte Oír Álvaro Zulueta, su esposa Olga Cuquerella (hermana de la que fue secretaria personal de Iñaki Urdangarin, Julia Cuquerella), Marcial Cuquerella -hermano de los anteriores- o Luis Losada, subdirector del diario *LA GACETA*, del Grupo Intereconomía, y actual colaborador de 13 TV, la cadena de los obispos³⁹².

Es de destacar que el informe de López Luengos también se unió a una demanda interpuesta por el abogado Pedro Leblic, en febrero de 2012. Esta demanda exigía

la disolución de El Yunque y de las plataformas que la secta utiliza como pantalla de sus actividades clandestinas: Hazte Oír, Instituto de Política de Familiar, Profesionales por la Ética, Organización del Bien Común y Asociación de Montaña a Contracorriente. En ella, además, se pide al juez que declare la pertenencia a El Yunque de Arsuaga, Hertzfelder, Jaime Urcelay, Liberto Senderos y Leonor Tamayo³⁹³.

La demanda de Pedro Leblic fue desestimada, en junio de 2014, por el Juzgado de primera instancia número 45 de Madrid³⁹⁴. Ante esta sentencia Leblic interpuso recurso de apelación y, en diciembre de 2014, la Sección Decimoctava de la

³⁹¹ *Ibid* y Sentencia del Juzgado de 1ª instancia número 48 de Madrid, 19 de mayo de 2014. Disponible en J. M. GARRIDO, “La Justicia da por <<acreditada>> la relación de miembros de Hazte Oír con la sociedad secreta y paramilitar El Yunque”, *elplural.com*, 28 de mayo de 2014.

³⁹² J. L. LOBO, “Testigos revelan en un juicio la identidad de los miembros de la secta secreta El Yunque”, *elconfidencial.com*, 31 de mayo de 2014 <http://www.elconfidencial.com/espana/2014-05-31/testigos-revelan-en-un-juicio-la-identidad-de-los-miembros-de-la-secta-secreta-el-yunque_138970/> [consultado: 2 junio 2014]. Véase también Juan Francisco JIMÉNEZ JACINTO, “Entrevista a Victoria Uroz (I): El Yunque es el mayor problema al que se enfrentan los laicos católicos en España” *forumlibertas.com*, 9 de enero de 2015

³⁹³ José Luis LOBO, “La secta secreta El Yunque, acorralada: el juez admite la demanda contra sus líderes”, *elconfidencial.com*, 20 de marzo de 2012 <http://www.elconfidencial.com/espana/2012-03-20/la-secta-secreta-el-yunque-acorralada-el-juez-admite-la-demanda-contra-sus-lideres_232580/> [consultado: 3 febrero 2013]

³⁹⁴ Juzgado de 1ª instancia número 48 de Madrid, sentencia núm. 0090/14, 2 de junio de 2014. Disponible en HAZTEOIR.ORG, “HazteOir.org muestra su satisfacción al desestimar una demanda contra la asociación”, *hazteoir.org*, 10 de junio de 2014 <http://hazteoir.org/sites/default/files/adjuntos/06.06.14_sentencia_hazte_oir_po_285.12.pdf> [consultado: 12 junio 2014]

Audiencia Provincial de Madrid emitió la sentencia nº 411/2014, desestimando el recurso de apelación. Esto se hizo por valorar que la demanda iniciadora del proceso partía de una premisa errónea, juzgando que la demanda se amparaba en un derecho inexistente, ya que la Constitución española, en su artículo 22, prohíbe las asociaciones secretas y paramilitares, pero no la existencia de un derecho fundamental de los ciudadanos a la inexistencia de sociedades secretas o paramilitares³⁹⁵.

Con motivo de ambos procedimientos judiciales algunas personalidades, como por ejemplo Victoria Uroz, mujer de Luis Losada Pescador, testificaron contra El Yunque y HazteOir³⁹⁶.

En cuanto a la postura de la Jerarquía católica española, el periodista Santiago Mata sostuvo, en es.aleteia.org, que

la Jerarquía católica desautoriza al Yunque y a sus plataformas en privado, o discretamente, como ha hecho el obispo de Getafe, al prohibir a sus sacerdotes colaborar y a las asociaciones diocesanas asistir a cualquier actividad de Hazte Oír. Al tiempo, invitan al Yunque a dejar de ser secreto y le ofrecen constituir una asociación canónica dedicada a la política, semejante a la Asociación Católica de Propagandistas³⁹⁷.

La Conferencia Episcopal ha comenzado a debatir sobre El Yunque. De hecho, “buena parte del Episcopado español quiere preparar una Declaración de la CEE al respecto”³⁹⁸. Ahora bien, según indica el periodista Jesús Bastante, aunque este tema

³⁹⁵ Audiencia Provincial Civil de Madrid, sección Decimoctava, sentencia núm. 411/2014, 3 de diciembre de 2014. Disponible en HAZTEOIR.ORG, “Deviene firme la sentencia que desestima una demanda contra HazteOir.org”, *hazteoir.org*, 22 de enero de 2015 <http://hazteoir.org/sites/default/files/adjuntos/sentencia_audiencia_provincial.pdf> [consultado: 25 enero 2015]

³⁹⁶ José María GARRIDO, “El Ministerio del Interior declaró de ‘utilidad pública’ a la asociación que está siendo juzgada por posible pertenencia a una sociedad secreta y paramilitar”, *elplural.com*, 9 de mayo de 2014 < <http://www.elplural.com/2014/05/09/el-ministro-del-interior-declaro-de-utilidad-publica-a-la-asociacion-que-esta-siendo-juzgada-por-posible-pertenencia-a-una-sociedad-secreta-y-paramilitar/>> [consultado: 10 mayo 2014]

³⁹⁷ Santiago MATA, “¿Qué dice la Iglesia sobre la sociedad secreta El Yunque?”, *es.aleteia.org*, 18 de febrero de 2015 < <http://es.aleteia.org/2015/02/18/que-dice-la-iglesia-sobre-la-sociedad-secreta-el-yunque/3/>> [consultado: 19 febrero 2015]

³⁹⁸ Jesús BASTANTE, “Los obispos debaten sobre si prohibir las actividades de HazteOir en las diócesis españolas” *periodistadigital.com*, 20 de abril de 2015 <<http://www.periodistadigital.com/religion/espana/2015/04/20/los-obispos-debaten-sobre-si-prohibir-las-actividades-de-hazteoir-en-las-diocesis-espanolas-religion-iglesia-yunque-plenaria.shtml>> [consultado: 23 abril 2015]

fue objeto de debate en la Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal, celebrada en abril de 2015,

los obispos decidieron no hacer una nota oficial al respecto. Por dos razones: la primera, para no desvirtuar el documento 'La Iglesia, servidora de los pobres' en el que, por primera vez, la Iglesia española se desmarcaba de los postulados de la derecha política y económica de nuestro país; la segunda, porque el consenso no es definitivo en este punto”³⁹⁹.

Así pues, “la Conferencia Episcopal decidió dar libertad a cada obispo para que, en sus diócesis, decidieran si prohibían o no las actividades de las asociaciones vinculadas a El Yunque”⁴⁰⁰. Decisión que ya habían tomado algunas diócesis, como la de Getafe

Aunque compartimos con la plataforma Derecho a Vivir y con la asociación HazteOir.org muchos de los objetivos a favor de la defensa de la vida y de otros derechos fundamentales, no compartimos con estas instituciones ni el sentido de pertenencia eclesial ni los medios que emplean. Por tanto, desde la Diócesis de Getafe no prestaremos apoyo a las iniciativas promovidas por la asociación HazteOir.org o alguna de sus plataformas. Rogamos, en consecuencia, que se abstengan de recurrir a las instituciones de nuestra Diócesis (parroquias, delegaciones diocesanas, etc.) para dar a conocer o promover sus iniciativas⁴⁰¹.

5.3.4. El papel de los intelectuales y personalidades del ámbito educativo, cultural y mediático en la movilización católica.

Durante los años que duró el proceso de movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos diversas personalidades del ámbito educativo, cultural y mediático se pronunciaron al respecto, favoreciendo y animando el auge de la movilización con sus declaraciones. Muchos tenían una presencia importante en los medios de comunicación.

Puesto que la muestra es bastante extensa y variada, podríamos destacar entre ellos a Antonio Burgos⁴⁰², Amando de Miguel⁴⁰³, Pío Moa⁴⁰⁴ o César Vidal⁴⁰⁵.

³⁹⁹ Jesús BASTANTE, “Los obispos se amilanan y eluden expulsar oficialmente a la sociedad secreta ultracatólica El Yunque”, *eldiario.es*, 25 de junio de 2015 <http://www.eldiario.es/sociedad/obispos-consideran-neointegristas-HazteOir-Yunque_0_396860576.html> [consultado: 28 de junio de 2015]

⁴⁰⁰ *Íbid*

⁴⁰¹ DIÓCESIS DE GETAFE, “Declaración del obispado de Getafe sobre el encuentro entre el obispo de Getafe y el Presidente de la Asociación Hazteoir.org”, *diocesisgetafe.es*, 10 de marzo de 2015 <<http://www.diocesisgetafe.es/index.php/noticias/notas-de-prensa/1920-declaracion-del-obispado-de-getafe-sobre-el-encuentro-entre-el-obispo-de-getafe-y-el-presidente-de-la-asociacion-hazteoir-org>> [consultado: 25 abril 2015]

⁴⁰² Escritor y periodista. Ha colaborado en diversos medios de comunicación como ABC, Hermano Lobo, La Codorniz, Diario de Madrid, Revista Triunfo, Diario 16, El Mundo, ¡Hola!, Radio Nacional,

Algunos otros jugarían un papel destacado en la legitimación de la movilización contra Educación para la Ciudadanía.

5.3.4.1. Agapito Maestre Sánchez

Agapito Maestre Sánchez⁴⁰⁶, escritor y filósofo católico, habitual colaborador en numerosos medios de comunicación próximos a la derecha católica, declaró en un artículo publicado en Libertad Digital, el 29 de julio de 2007, que

La lección práctica de educación liberal y democrática que está dando la Iglesia católica española oponiéndose a la asignatura de Educación para la ciudadanía es ya un fenómeno político de extraordinaria envergadura democrática para la Europa que lucha, por encima de todo, por las libertades individuales. Por el contrario, el empecinamiento de Zapatero por mantener el núcleo duro de su reforma educativa, a saber, la asignatura de Educación para la Ciudadanía como instrumento de adoctrinamiento laicista, saltándose la concepción aconfesional de nuestro Estado, es ya objeto de estudio entre los teóricos de la democracia occidental; la legislación que justifica la materia en cuestión es una prueba inequívoca de cómo un Estado

Telecinco. Entre 1984 y 1990 fue subdirector de ABC. Ha sido calificado de homófobo por diversos colectivos LGTB, también ha sido acusado de misógino. El Observatorio de Imagen de la Mujer del Instituto de la Mujer condenó algunos de sus comentarios como vejatorios hacia las mujeres.

⁴⁰³ Catedrático de sociología de la Universidad Complutense de Madrid y un asiduo colaborador en diversos medios de comunicación, como COPE, Onda Cero, La Gaceta, Libertad Digital, Intereconomía o Telemadrid. Ha publicado más de 120 libros y miles de artículos. Desde 2004 es miembro del Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid y también es de destacar que forma parte del Patronato de Honor de la Fundación para la Defensa de la Nación Española (DENAES).

⁴⁰⁴ Es un articulista y escritor español especializado en temas de la Historia Contemporánea española como la Guerra Civil, la II República o el Franquismo. Ha dirigido algunas revista históricas como “Tanteos” y “Ayeres” y actualmente colabora en diversos medios de comunicación como Intereconomía, El Economista y Época. En torno a 1977 experimentó un cambio en sus tendencias ideológico-políticas, pasando de un pensamiento marxista-leninista y maoísta a una fervorosa defensa de Franco y del Franquismo. Sus libros, investigaciones y declaraciones sobre temas históricos suelen generar bastante polémica, siendo, por un lado, cuestionado por historiadores como Mercedes Yusta, Paul Preston, Santos Juliá o Enrique Moradiellos, mientras ha recibido el apoyo de Carlos Seco Serrano o José Manuel Cuenca Toribio.

⁴⁰⁵ Es un historiador, periodista, escritor y abogado español. Sus tendencias ideológicas están más bien relacionadas con el protestantismo conservador. Fue director y presentador de programas como “La Linterna” o “Camino Sur” de la Cadena COPE; presentó el programa “Es la noche de Cesar” en la emisora EsRadio y fue contertulio en diversos programas de Antena 3 y Telecinco. Actualmente colabora con periódicos y revistas como La Razón, Muy Interesante, Historia de Iberia Vieja, Libertad Digital o Protestante Digital. Es autor de una inmensa variedad de libros de temática, en su mayor medida, de Historia, relacionados con temas polémicos y controvertidos como, por ejemplo, la masonería, las matanzas de Paracuellos, la Inquisición, la Guerra Civil o la Historia de la Iglesia.

⁴⁰⁶ En 1996 fue nombrado Catedrático de Filosofía en la Universidad de Almería, pero en 2002 una resolución le retiró la Cátedra basándose en defectos administrativos. Es de subrayar que cuando cursaba sus estudios de Filosofía realizó una estancia en Alemania, bajo la dirección de Jürgen Habermas. Ha colaborado en Libertad Digital TV, EsRadio y Onda Cero.

democrático se vuelve totalitario.(...) Defender los derechos y libertades que nos garantiza la Constitución es el único objetivo de la Iglesia.(...) para evitar equívocos torticeros o pecuniarios como los que mueven a la FERE, no se trata de que la Iglesia quiera aparecer como una fuente básica para fundamentar la democracia española, sino como una defensora del orden liberal y democrático instituido por nuestra Constitución. Frente al orden liberal y laico, jamás laicista, que defiende la Iglesia española, el Gobierno de Zapatero, de acuerdo con las tradiciones revolucionarias y totalitarias del socialismo del XIX, quiere terminar con el sistema de libertades de la actual democracia española para hacer del Estado intervencionista una "religión" que amaestre las conciencias.(...) Así las cosas, o se defiende el adoctrinamiento de las conciencias a través de la asignatura de Educación para la Ciudadanía o se defiende la libertad de acuerdo con la lucha emprendida con la Iglesia católica. O el PP, y cientos de intelectuales, se alinean con quienes, como la Iglesia católica, están dando la batalla por la libertad o terminarán allanándose al sistema anticlerical, laicista y cesarista que Zapatero quiere imponer a los españoles⁴⁰⁷.

Con estas afirmaciones se presentaba a la Iglesia católica como el baluarte de la democracia y de las libertades y se posicionaba a los lectores contra el Gobierno de Zapatero, contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos e incluso contra la actuación pragmática emprendida al respecto por Escuelas Católicas.

5.3.4.2. Gabriel Albiac Lópiz

El catedrático de Filosofía y colaborador en diversos medios de comunicación como ABC, EsRadio o Libertad Digital TV, Gabriel Albiac⁴⁰⁸, fue el director y conductor de un espacio televisivo, en Libertad Digital Televisión, de enero a abril de 2008, dedicado al análisis del debate generado por el diseño de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. En este programa televisivo, titulado "Reeducación para la Ciudadanía", se invitaba a debatir y a dialogar a diferentes expertos en Filosofía, Teología, Educación y Política educativa, como, por ejemplo, Agapito Maestre, Antonio Cañizares, Gustavo Bueno Sánchez, Fernando Sánchez Dragó, José María Marco o Pilar del Castillo. Los análisis efectuados en el programa

⁴⁰⁷ Agapito MAESTRE, "Iglesia o socialismo", *libertaddigital.com*, 29 de junio de 2007 <<http://www.libertaddigital.com/opinion/agapito-maestre/iglesia-o-socialismo-38623/>> [consultado: 24 marzo 2012]

⁴⁰⁸ Catedrático de filosofía en la Universidad Complutense de Madrid. Fue alumno de Louis Althusser. Ha recibido varios premios de ensayo y periodismo y ha colaborado en diferentes medios de comunicación como El Viejo Topo, El País, Diario 16, El Mundo, donde fue consejero editorial, La Razón y COPE. El mismo se ha definido como un comunista muerto. En su juventud se mostraba más próximo al marxismo, aunque en los últimos años su pensamiento ha dado un giro a la derecha. Actualmente colabora en ABC, EsRadio y Libertad Digital TV.

fueron bastante críticos con esta educación⁴⁰⁹, lo que contribuyó a legitimar el discurso y la movilización católica contra el Ejecutivo socialista.

5.3.4.3. María Rosa de la Cierva y de Hocés

La religiosa del Sagrado Corazón de Jesús, Secretaria General de la Provincia Eclesiástica de Madrid y miembro del Consejo Escolar del Estado, María Rosa de la Cierva⁴¹⁰, contribuyó con diversas charlas y artículos en la prensa digital a difundir el discurso recristianizador de la Santa Sede y el específicamente elaborado contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, llamando a la actuación comprometida de los padres para paralizar esta educación. Para María Rosa de la Cierva los contenidos relacionados con las relaciones afectivo-emocionales, la identidad y la alteridad o el proyecto ético de los Derechos Humanos eran aspectos inaceptables, incompatibles con el ideario católico de centro, insistiendo en que esta educación suponía una intromisión ilícita en el derecho de los padres a educar a sus hijos en sus propias convicciones morales y religiosas⁴¹¹.

5.3.4.4. Fernando Fernández Méndez de Andrés

El que fuera Rector de la Universidad privada Antonio de Nebrija, calificó, en un artículo de opinión de julio de 2006, en abc.es, a Educación para la Ciudadanía de

⁴⁰⁹ Véase, por ejemplo: “Reeducación para la ciudadanía”, *tv.libertaddigital.com*, 14 de enero de 2008 <<http://tv.libertaddigital.com/videos/2008-01-14/reeducacion-para-la-ciudadania---140108-6000778.html>> [consultado: 17 junio 2013]

⁴¹⁰ Diplomada en magisterio, francés, inglés, teología y pedagogía religiosa y Doctora en Filología clásica. Además de sus trabajo como docente en los colegios del Sagrado Corazón de Madrid, ha sido Secretaria General Adjunta de FERE, Secretaria General Técnica de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis de la Conferencia Episcopal, miembro del Consejo General de la Educación Católica, Coordinadora Provincial de Educación, consejera del Consejo Escolar del Estado, presidenta de la C.O.N.F.E.R. de Granada, miembro de la Comisión de Seguimiento del Convenio sobre Enseñanza Religiosa entre los Obispos del Sur y la Junta de Andalucía, Secretaria Técnica del Patronato de la Universidad Pontifica de Salamanca, miembro de la Comisión Técnica de Diálogo entre la Comisión Episcopal de Enseñanza y el Ministerio de Educación y Cultura y Secretaria General de la Provincia Eclesiástica de Madrid. Igualmente, ha sido una estrecha colaboradora de Rouco Varela, ha impartido varias conferencias y seminarios sobre educación religiosa y ha escrito varios capítulos de libros y artículos académicos y en prensa al respecto.

⁴¹¹ Ver, por ejemplo: María Rosa DE LA CIERVA Y DE HOCES, “La LOE, a examen. <<Educación para la Ciudadanía>>”, *analisisdigital.com*, 3 de septiembre de 2006 <<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?id=14860&idNodo=-3>> [consultado: 22 septiembre 2012] o María Rosa DE LA CIERVA Y DE HOCES “Educación para la Ciudadanía y Consejo de Estado”, *analisisdigital.com*, 12 de febrero de 2007 <<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?id=18940&idNodo=-5>> [consultado: 22 septiembre 2012]

“bodrio”, “catecismo laico y tercermundista” y de “puro totalitarismo”⁴¹². Con un discurso catastrofista y vinculado a la política del miedo, Fernández Méndez de Andrés⁴¹³, entendía que esta educación venía a agudizar la confrontación de las dos Españas y hacia una comparación, muy recurrente durante las primeras fases de la movilización ideológica contra esta educación, de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y la Formación del Espíritu Nacional franquista.

Cuando se anunció la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía, ya la denuncié como Formación del Espíritu Nacional bis (...) Si este engendro de asignatura me parecía peligroso en su concepción, he de confesar que la revelación de sus contenidos supera mis peores pesadillas. Es puro totalitarismo. Será inútil, afortunadamente, pero politizará aún más la educación, aumentará la crispación social, dificultará el encuentro necesario entre los dos principales partidos y nos deslizará un poco más en esa pendiente de las dos Españas que con ahínco irracional parece perseguir el presidente del Gobierno.

Será inútil decía, porque los valores se aprenden en casa. Aunque esa dejación permanente de responsabilidades personales a las que nos empuja una concepción totalitaria de la sociedad opulenta, nos confunda a pensar que compete al Estado asegurar la formación de buenos ciudadanos⁴¹⁴.

5.3.4.5. José Luis González Quirós

El filósofo José Luis González Quirós⁴¹⁵, activo colaborador en varios diarios y blog conservadores, impartió un Seminario en mayo de 2008, coordinado por él

⁴¹² Fernando FERNÁNDEZ MÉNDEZ DE ANDÉS, “La senda del absolutismo”, *abc.es*, 17 de julio de 2006 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-17-07-2006/abc/Opinion/la-senda-del-absolutismo_1422484669869.html> [consultado: 26 abril 2013]

⁴¹³ Fernández Méndez de Andrés, adscrito a la doctrina liberal de la economía, en la actualidad es profesor de Economía en la escuela de negocios privada “IE Business School” de Madrid y consejero de Bankia. También fue director del European Business Programme, economista principal del FMI en el departamento del Hemisferio Occidental, entre 1991-1996, director del servicio de estudios del Banco Santander Central Hispano, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, rector de las universidades privadas “Universidad Europea de Madrid” y “Universidad Antonio de Nebrija”. En julio de 2013 el Consejo de Ministros del Gobierno del Partido Popular lo nombró vocal del comité de especialistas que debían elaborar una propuesta de reforma fiscal.

⁴¹⁴ F. FERNÁNDEZ MÉNDEZ DE ANDÉS, “La senda del absolutismo”, *abc.es*, 17 de julio de 2006

⁴¹⁵ Filósofo español. Es profesor de la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid, anteriormente fue profesor de Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid y en el Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Entre 1991 y 2003 formó parte del consejo asesor de la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES) e, incluso, en 1995 editó los discursos políticos de José María Aznar “La España en que yo creo”, formando parte de su equipo político. En 2004 fundó y dirigió la revista de FAES “Cuadernos de pensamiento político”. Es colaborador en la Gaceta de los Negocios y de medios digitales como elconfidencial.com y elestadodelderecho.com. También mantiene un blog personal sobre temas de actualidad

mismo, titulado “Educación para la Ciudadanía: implantación en la Comunidad de Madrid”. La actividad se desarrolló en el centro madrileño de formación “Las Acacias”. El objetivo del Seminario era “sugerir recomendaciones prácticas para la enseñanza de la materia”⁴¹⁶. Sin embargo, como informa la periodista María R. Sahuquillo, “en su inauguración no se habló de consejos ni de ejercicios, sino de la polémica, de la objeción de conciencia, del matrimonio homosexual y de religión”⁴¹⁷. Durante su intervención González Quirós indicó que Educación para la Ciudadanía era “una asignatura ‘inventada’ que pretende ‘adoctrinar’ a los alumnos y ‘lesiona los derechos de los ciudadanos”⁴¹⁸. También aseguró que “la Comunidad de Madrid ha escogido una visión de esta asignatura más liberal frente a otra más doctrinaria del Gobierno”⁴¹⁹.

5.3.4.6. Carmen Martínez Castro

La periodista y desde diciembre de 2011 Secretaria de Estado de Comunicación en el Ministerio de la Presidencia, Carmen Martínez Castro⁴²⁰, también se unió a esta campaña discursiva contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. En este sentido es de destacar su artículo de opinión en el periódico digital abc.es, en julio de 2006, donde no dudó en afirmar que esta educación era una invención del Gobierno de Zapatero y

una fábrica de pequeños zapateritos: delgados como juncos, campeones del relativismo moral y sectarios hasta la médula. Nuestros niños se alimentarán en el futuro de raciones de verdura para el cuerpo y de Alianza de Civilizaciones para el espíritu. Estudiarán la familia biparental, la monoparental, la homosexual y la reconstituida. (...) un proyecto para formar ciudadanos sino para formar progres (...) Dejemos al Estado la obligación de enseñar Matemáticas o Historia y que cada familia

“pormiquenoquede.com” y colabora con en otro dedicado a temas de cultura digital “adiosgutenberg.com”.

⁴¹⁶ María R. SAHUQUILLO, “Madrid instruye a sus profesores contra Educación para la Ciudadanía. Un curso retrata una asignatura <<inventada>> que <<lesiona derechos y libertades>>”, *El País*, 21 de mayo de 2008, pág.: 40

⁴¹⁷ *Íbid*

⁴¹⁸ *Íbid*

⁴¹⁹ *Íbid*

⁴²⁰ Periodista vinculada al Partido Popular. Ha trabajado en Radio 80, Antena 3, ABC, La Razón y TVE. Ha sido subdirectora de los programas radiofónicos “La Linterna” y “La Mañana” de COPE y de “Herrena en la Onda” de Onda Cero. También fue directora de “La Brújula” y del informativo de medio día de Onda Cero.

pueda transmitir libremente a sus hijos sus personalísimos valores morales. Para lo demás nos llega el Código Penal⁴²¹.

5.3.5. Partido Popular⁴²²

Destacados miembros del Partido Popular, como por ejemplo Eugenio Nasarre, Dolores de Cospedal, Francisco Camps, Esperanza Aguirre, Alfonso Alonso, Esteban González Pons, Jaime Mayor Oreja, Ana Pastor o Mariano Rajoy, entre otros, expresaron su rechazo a la inclusión de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los planes de estudio desde prácticamente finales de 2004.

El Partido Popular pasó del cuestionamiento moderado a la crítica combativa contra esta educación a partir del verano de 2006, identificándose con los argumentos dados por la Conferencia Episcopal y las diversas asociaciones, entidades y personalidades contrarias a Educación para la Ciudadanía, sumándose a este discurso discrepante clarísimos intereses políticos y clientelares.

Entre los primeros cuestionamientos de miembros del Partido Popular a esta educación se pueden citar, por ejemplo, los del representante del Partido Popular en la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados de 2004 a la actualidad, Eugenio Nasarre Goicoechea⁴²³. Nasarre, en un artículo publicado en el seminario

⁴²¹ Carmen MARTÍNEZ CASTRO, “Ciudadanos o progres”, *abc.es*, 15 de julio de 2006 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-15-07-2006/abc/Opinion/ciudadanos-o-progres_1422460527120.html > [consultado: 23 noviembre 2012]

⁴²² Partido político fundado en 1989, con la unión de Alianza Popular, Partido Demócrata Popular y Partido Liberal Español. Sigue una ideología política neoliberal y de derechas, vinculada a la democracia cristiana y al conservadurismo. Siempre ha mantenido afables relaciones con la Iglesia católica española. En las elecciones Generales de 2004 obtuvo 148 escaños (9.763.144votos) y en las Elecciones Generales de 2008, 154 escaños (10.277.809 votos), siendo el principal partido de la oposición. Desde el 2004 hasta la fecha, el Presidente del Partido y Presidente del Gobierno de España, tras las Elecciones Generales del 20 de noviembre de 2011, es Mariano Rajoy, quien ganó las elecciones por mayoría absoluta (10.866.566 votos traducidos a 186 escaños). Durante su etapa en la oposición (2004-2011), el Partido Popular liderado por Rajoy mantuvo una postura contraria a algunas de las políticas emprendidas por el Gobierno de Rodríguez Zapatero, como, por ejemplo, las medidas de política exterior, la política migratoria, el matrimonio entre personas del mismo sexo y las políticas medioambientales. Desde 2008 su Secretaria General es María Dolores de Cospedal, sucediendo en el cargo a Ángel Acebes.

⁴²³ Está graduado en Periodismo y licenciado en Derecho, en Filosofía y Letras y en Ciencias Políticas y Económicas. Ha ejercido una intensa labor como político. Son de destacar sus fuertes convicciones católicas. En su juventud fue miembro de Juventudes de Acción Católica y secretario de Redacción de Cuadernos para el Diálogo. En un principio militó en las filas de Izquierda Democrática, pero en 1977 pasó a Unión de Centro Democrático, desempeñando importantes cargos, durante los Gobiernos de Adolfo Suárez y Leopoldo Calvo-Sotelo, como Director del gabinete técnico del Ministro de Educación, Director General de Asuntos Religiosos del Ministerio de Justicia, Subsecretario de

católico Alfa y Omega, el 28 de octubre de 2004, indicaba que la política educativa del Gobierno de Zapatero y la consiguiente Educación para la Ciudadanía contribuían a que se fomentara el “analfabetismo religioso” de los educandos, lo que entendía era una laguna formativa. También advertía que estábamos en el inicio de un debate crucial⁴²⁴.

Cuando se presentó el borrador de los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, el 6 de junio de 2006, Nasarre, en representación del Partido Popular, afirmó en abc.es que esta educación suponía un “grave riesgo de adoctrinamiento”⁴²⁵. Igualmente son de destacar sus declaraciones, de noviembre de 2007, mostrando el apoyo del Partido Popular a los padres que quisieran objetar, sosteniendo que la objeción de conciencia a esta educación era legítima y noble⁴²⁶.

María Dolores de Cospedal afirmó, en el verano de 2007, manteniendo el clima de tensa confrontación, que “decir que EpC no adoctrina está ‘fuera del mínimo respeto a la inteligencia’”⁴²⁷ y recordó “que durante el franquismo las asignaturas de adoctrinamiento ‘no valieron para nada’”⁴²⁸, denunciando “que ese periodo y el Gobierno actual tienen en común ‘el poco gusto por la libertad’ y ‘el poco amor por

Cultura y Director General de RTVE. Posteriormente pasó las filas del Partido Popular, ejerciendo de Secretario General de Educación entre 1996 y 1998 y siendo Diputado a Cortes en la VII, VIII, IX y X legislatura. En la actualidad es Vicepresidente de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados. Es miembro de la Asociación Católica de Propagandistas y del Instituto Internacional Jacques Maritain, Patrono de la Fundación FAES, de la Fundación Humanismo y Democracia y de la Fundación de Educación Católica y Presidente del Consejo español del movimiento europeo.

⁴²⁴ Eugenio NASARRE, “Un riesgo para la libertad de enseñanza”, *Alfa y Omega*, nº 422, 28 de octubre de 2004, pág.: 6.

⁴²⁵ M. A. / R. B. “Educación para la ciudadanía provoca un riesgo de adoctrinamiento, según el pp”, *abc.es*, 8 junio de 2006 < http://www.abc.es/hemeroteca/historico-08-06-2006/abc/Sociedad/educacion-para-la-ciudadania-provoca-un-riesgo-de-adoctrinamiento-segun-el-pp_1421918794356.html > [consultado: 16 octubre 2012]

⁴²⁶ Milagros ASENJO, “El PP califica de <<legítima>> y <<causa noble>> la objeción contra ciudadanía”, *abc.es*, 12 de julio de 2007 < http://www.abc.es/hemeroteca/historico-12-07-2007/abc/Sociedad/el-pp-califica-de-legitima-y-causa-noble-la-objecion-contra-ciudadania_1634195539646.html > [consultado: 16 octubre 2012]

⁴²⁷ LIBERTAD DIGITAL, “Cospedal cree que el Gobierno comparte con el franquismo <<el poco amor por la libertad>>”, *libertaddigital.com*, 26 de agosto de 2007 <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/cospedal-cree-que-el-gobierno-comparte-con-el-franquismo-el-poco-amor-por-la-libertad-1276311847/>> [consultado: 16 octubre 2012] y “Copedal cree que EpC <<es una manera de recuperar el franquismo>>”, *libertaddigital.com*, 3 de septiembre de 2007 < <http://www.libertaddigital.com/sociedad/cospedal-cree-que-epc-es-una-manera-de-recuperar-el-franquismo-1276312386/> > [16 octubre 2012]

⁴²⁸ *Ibid*

la libertad”⁴²⁹. En octubre de 2008 reflejó su apoyo directo a los padres objetores proclamando “yo soy una absoluta defensora de la libertad que asiste a los padres para elegir la educación que quieren para sus hijos y esa libertad incluye tanto la posibilidad de objetar como la de no objetar”⁴³⁰.

Esperanza Aguirre, en noviembre de 2008, en la presentación del libro de Jesús Trillo Figueroa, “Una tentación totalitaria. Educación para la Ciudadanía”, indicó que esta educación “establece una concepción del mundo que no tiene que coincidir con la de los padres, lo que agrade a los derechos fundamentales”⁴³¹ y denunció la “revolución ideológica” que, en su opinión, estaba tratando de imponer el Gobierno de Zapatero⁴³².

Jaime Mayor Oreja⁴³³, en una Conferencia pronunciada el 12 de diciembre de 2009, en la entrega de los V Premios Nacionales “La Familia por la libertad y la calidad de la enseñanza”, otorgados por la CONCAPA, “apuntó al relativismo como el causante de la concepción de la ‘socialización de la nada’ que impregna en Europa y en España”⁴³⁴ e indicó que algunas medidas y políticas del Gobierno de Zapatero,

⁴²⁹ *Íbid*

⁴³⁰ Rafa LÓPEZ, “María Dolores de Cospedal: ‘En el PP no va a haber ruidos de sables, somos un partido reforzado’”, *laopinioncoruna.es*, 12 de octubre de 2008 <<http://www.laopinioncoruna.es/galicia/2008/10/12/maria-dolores-cospedal-pp-haber-ruido-sables-partido-reforzado/228135.html>> [consultado: 16 octubre 2012]

⁴³¹ Tamara LABORDA, “Esperanza Aguirre presenta el libro de Jesús Trillo sobre EpC”, *diarioya.es*, 5 de noviembre de 2008 <<http://www.diarioya.es/content/esperanza-aguirre-presenta-el-libro-de-jes%C3%BAs-trillo-sobre-epc>> [consultado: 20 junio 2011]

⁴³² *Íbid*

⁴³³ Con once años ingresó en la Asociación Católica de Propagandistas y en 1977 pasó a militar en Unión de Centro Democrático, siendo elegido, a partir de 1979 miembro de las Juntas Generales de Guipúzcoa, diputado foral, Consejero de Turismo, Diputado de las Cortes Generales por Guipúzcoa, Presidente de su partido en Guipúzcoa y secretario adjunto de relaciones internacionales del partido. En 1982 fue delegado del Gobierno en el País Vasco. En 1983 pasó a las filas del Partido Demócrata Popular, siendo su portavoz en el parlamento vasco y miembro de su comité ejecutivo. Entre 1986-1989 abandonó la política tras varios intentos de formar partidos políticos de ámbito vasco. En 1981 volvió para reorganizar las filas del Partido Popular vasco y en 1990 y 1994 se presentó a lehendakari sin obtener la victoria. En 1995 encabezó la lista del Partido Popular al ayuntamiento de San Sebastián. En 1999 fue nombrado Vicepresidente General del Partido Popular, cabeza de lista para Álava y Diputado al Congreso, para posteriormente ser elegido Ministro de Interior con el Gobierno de José María Aznar. En 2001 pasó a ser candidato a la presidencia del Gobierno vasco. Actualmente es Vicepresidente del Grupo Popular Europeo y Presidente de la Red Europea de Ideas, una organización de investigación y análisis creada por el grupo popular para trazar la línea ideológica de la política de la centro-derecha europea.

⁴³⁴ ANÁLISIS DIGITAL, “Mayor Oreja: “Eliminar los crucifijos, la ley del aborto y la asignatura de Educación para la Ciudadanía no son simples cortinas de humo sino parte sustancial del proyecto de zapatero”, *analisisdigital.com*, 13 de diciembre de 2009

como Educación para la Ciudadanía “no son simples cortinas de humo sino parte sustancial del proyecto de Zapatero”⁴³⁵. Sobre esta idea volvió, en marzo de 2010, con una Conferencia ofrecida en Valencia, titulada “Crisis de Valores. Un diagnóstico del relativismo”. En dicha Conferencia afirmó que la izquierda europea se había convertido en la gran promotora de un relativismo moral que era más peligroso que el comunismo o el autoritarismo por partir de un falso principio que postulaba que las creencias religiosas o las convicciones morales eran límites a la libertad⁴³⁶. También indicó, según recoge el diario online, *elmundo.es*, que

La ciudadanos están ‘vacunados’ contra males como el comunismo o el autoritarismo porque los conocen, pero no contra ‘la contagiosa plaga del relativismo’, una ‘extensión de la nada’ que alcanza a casi toda Europa.

Esta nueva ‘doctrina’, sostuvo Mayor Oreja, ‘se adorna gracias a la manipuladora utilización del lenguaje’, creando una nueva ‘jerga’ en las que las ‘obligaciones’ se ‘disfrazan de derechos’.

De este modo, ‘ya no hablamos del aborto, sino de la salud reproductiva o el derecho de las madres a decidir; ya no hablamos de eutanasia, sino del derecho a morir dignamente; ya no hablamos de adoctrinamiento, sino de educación para la ciudadanía’⁴³⁷

Esteban González Pons⁴³⁸, en unas declaraciones de septiembre de 2008, también mostró su apoyo a los objetores a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, criticando al Gobierno socialista de Zapatero por no reconocerles este derecho⁴³⁹.

<<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?IDNodo=-3&IdAccion=2&Id=44401>>

[consultado: 16 octubre 2012]

⁴³⁵ *Íbid*

⁴³⁶ EFE, “Mayor Oreja advierte de una doctrina socialista más peligrosa que el autoritarismo”, *elmundo.es*, 12 de marzo de 2010

<<http://www.elmundo.es/elmundo/2010/03/12/valencia/1268379480.html>> [consultado: 16 octubre 2012]

⁴³⁷ *Íbid*

⁴³⁸ Ha ejercido como abogado y profesor de Derecho Constitucional en la Universidad de Valencia. Entre 1993 y 2003 fue senador en las Cortes Generales por la provincia de Valencia y entre 1999 y 2003 portavoz del Grupo Popular en el Senado. En 2003 pasó a ser conseller de Cultura, Educación y Deporte del Grupo valenciano y en 2004 conseller de relaciones institucionales y comunicación y portavoz del Gobierno valenciano. En 2006 ocupó la conselleria de territorio y vivienda. En 2008 es elegido diputado nacional por Valencia y vicesecretario general de Comunicación. En 2011 y 2007 fue cabeza de lista por la Circunscripción de Valencia y en 2012 se encargó de la Vicesecretaría General de Estudios y Programas. En la actualidad es eurodiputado, Vicepresidente del Grupo Popular europeo y portavoz delegado en el Parlamento europeo.

⁴³⁹ EUROPA PRESS, “González Pons cree que Zapatero es “un maleducado para la ciudadanía” al no reconocer el derecho a la objeción”, *europapress.es*, 6 de septiembre de 2008

Igualmente, Eduardo Zaplana⁴⁴⁰, que había presentado en noviembre de 2004 una Proposición no de Ley instando al Gobierno de Zapatero a aplicar este tipo de educación cívico-democrática, se mostró contrario a la forma en la que el Gobierno socialista había desarrollado esta educación y, en unas declaraciones de febrero de 2008, subrayó que la implantación de esta educación había “sido una decisión equivocada de intentar adoctrinar en la educación a los niños y restar libertad a los padres”⁴⁴¹. Sin embargo, sostuvo que si un hijo suyo insistiera en querer estudiar esta educación tendría que ser respetado, matizando que, en cualquier caso, entendía que a nadie le podía entusiasmar estudiar Educación para la Ciudadanía⁴⁴².

El Presidente del Partido Popular, Mariano Rajoy⁴⁴³, siempre se mostró discrepante con Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, aunque evidenció un proyecto de actuación contradictorio al respecto. Por ejemplo, en mayo

<<http://www.europapress.es/nacional/noticia-epc-gonzalez-pons-cree-zapatero-maleducado-ciudadania-no-reconocer-derecho-objecion-20080906145807.html>> [consultado: 16 octubre 2012]

⁴⁴⁰ En su juventud militó en Unión de Centro Democrático para posteriormente pasar a ingresar en las filas del Partido Popular, llegando, en 1991, a la alcaldía de Benidorm. En 1995 consiguió la presidencia de la Generalitat valenciana, hasta 2002 que asumió la cartera de Trabajo y Asuntos Sociales y pasó a ser portavoz en el Congreso. En 2008 dejó la línea política y actualmente es adjunto al secretario general de telefónica.

⁴⁴¹ EUROPA PRESS, “Zaplana afirma que si un hijo suyo quisiera estudiar educación para la ciudadanía lo permitiría”, *europapress.es*, 29 de febrero de 2008

<<http://www.europapress.es/epsocial/politica-social/noticia-epc-zaplana-afirma-si-hijo-suyo-quisiera-estudiar-educacion-ciudadania-permitiria-20080229113059.html>> [consultado: 16 octubre 2012]

⁴⁴² *Íbid*

⁴⁴³ Es un político español (1955). Con 24 años se convirtió en el registrador de la propiedad más joven. Entabló una buena amistad con Manuel Fraga y se afilió a Alianza Popular, siendo elegido diputado en las elecciones autonómicas gallegas, en 1981. En 1983 asumió el cargo de concejal en el Ayuntamiento de Pontevedra y el de presidente de la Diputación provincial. Entre 1986 y 1987 fue vicepresidente de la Junta de Galicia y en 1988 pasó a la Secretaría General de Alianza Popular en Galicia. En 1989 formó parte del Comité Ejecutivo Nacional del Partido Popular y renovó su acta como Diputado por Pontevedra y Preside la Comisión de Control Parlamentario de RTVE. En 1990 entró en la Ejecutiva Nacional y pasó a ser el Vicesecretario General del Partido. Con el Gobierno Aznar se hizo cargo del Ministerio de Administraciones Públicas (1996-1999) para, posteriormente, asumir el de Educación y Cultura, dedicando gran parte de sus esfuerzos a la mejora de la Formación Profesional. El éxito de las dos campañas electorales que dirigió, en 1996 y 2000, le llevaron a la vicepresidencia del Gobierno y a ser designado Ministro de Presidencia, aunque en 2001 asumió el Ministerio de Interior para en 2002 volver al de Presidencia y convertirse, también, en Portavoz del Gobierno. En 2003 renunció a sus cargos y asumió la Secretaría General del Partido y se postuló como candidato a la Presidencia, pasando a ser el nuevo líder del Partido Popular. En 2011 ganó las Elecciones Generales y fue elegido Presidente del Gobierno debiendo afrontar una grave crisis económica que llevó a aplicar duros recortes. Además, ha tenido que hacer frente a numerosos escándalos de corrupción entre las filas de su Partido. Los ministros de su Gobierno han puesto en marcha polémicas medidas políticas como, por ejemplo, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa o el Anteproyecto de la Ley de Protección de la Vida del Concebido y los Derechos de la Mujer Embarazada que Rajoy hizo retirar en septiembre de 2014.

de 2007 se comprometió a suprimir una absurda, según sus calificaciones, Educación para la Ciudadanía si ganaba las Elecciones General de 2008⁴⁴⁴. Posteriormente, en octubre de 2007, afirmó que de ganar dichas Elecciones sustituiría esta educación por inglés y nuevas tecnologías, pues entendía que esta área educativa era “perfectamente prescindible”⁴⁴⁵. En marzo de 2011 volvió a insistir en que si ganaba las Elecciones Generales sustituiría esta educación, pero esta vez afirmó que lo haría por una educación que definió como “fomento de la actividad emprendedora”⁴⁴⁶.

Mariano Rajoy también se mostró partidario, en varias ocasiones, de la objeción de conciencia a Educación para la Ciudadanía, llegando a declarar, en una entrevista concedida al periódico *El País*, en agosto de 2008: “Soy partidario de que no exista esa asignatura (...) Y si puedo objetar, porque es un derecho que existe y me asiste, lo voy a hacer”⁴⁴⁷.

Durante el Curso de Verano sobre la situación actual de la educación religiosa en España, celebrado en la Universidad Rey Juan Carlos, en julio de 2006, y dirigido por el Vicepresidente de la Conferencia Episcopal Española entre 2005 y 2008, Antonio Cañizares Llovera, Mariano Rajoy radicalizó su discurso para aproximarlos al del movimiento contrario a esta educación.

Rajoy, invitado a participar en dicha Curso, insistió durante su intervención en que esta educación era una imposición del Gobierno socialista de Zapatero que buscaba configurar un determinado modelo ciudadano. Además, dio a entender, de acuerdo con las directrices de Cañizares Llovera, que esta educación abría la puerta al “adoctrinamiento”⁴⁴⁸.

⁴⁴⁴ Carlos E. CUÉ, “Rajoy: <<Le advertí, ahora no puede ir de víctima>>”, *El País*, 16 de mayo de 2007, pág.: 20

⁴⁴⁵ AGENCIAS, “Rajoy se compromete a cambiar Educación para la Ciudadanía por inglés y nuevas tecnologías si gana las elecciones”, *abc.es*, 10 de octubre de 2007 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-07-10-2007/abc/Nacional/rajoy-se-compromete-a-cambiar-educacion-para-la-ciudadania-por-ingles-y-nuevas-tecnologias-si-gana-las-elecciones_1641084967623.html#> [consultado: 16 octubre 2012]

⁴⁴⁶ Carlos E. CUÉ, “Rajoy se rodea de pymes mientras el PP se aleja de Botín”, *elpais.com*, 28 de marzo de 2011 <http://elpais.com/elpais/2011/03/28/actualidad/1301300239_850215.html> [consultado: 9 abril 2012]

⁴⁴⁷ Vicente JIMÉNEZ y José Manuel ROMERO, “Este Gobierno lleva cuatro meses y da la sensación de que está agotado”, *elpais.com*, 31 de agosto de 2008 <http://elpais.com/diario/2008/08/31/espana/1220133601_850215.html> [consultado: 9 abril 2012]

⁴⁴⁸ AGENCIAS, “Educación para la Ciudadanía abre la puerta al ‘adoctrinamiento’, según la Iglesia y el PP”, *elpais.com*, 18 de julio de 2006 <http://elpais.com/diario/2006/07/18/sociedad/1153173605_850215.html> [consultado: 6 abril 2012]

Puede observarse como fue, precisamente, a partir de este Curso de Verano, y del encuentro entre los altos cargos de la Conferencia Episcopal española y del Partido Popular, cuando se homologa el discurso contra Educación para la Ciudadanía y pasa a ser compartido por el activismo militante de la Iglesia católica y del Partido Popular, dando pie a una especie de unión religioso-política que intentó trabajar de forma conjunta para sostener la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Durante la reunión que tuvo lugar en Logroño, el 1 de diciembre de 2006, los consejeros de Educación de las comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular acordaron retrasar y aplicar lo mínimo posible de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en las Comunidades donde gobernaban, así como elaborar su propio proyecto de contenidos para esta educación.

En sintonía con esta línea de actuación, algunas de las propuestas de los Gobiernos autonómicos del Partido Popular también fueron configurar esta educación como optativa, aprobarla con un trabajo o, incluso, impartirla en inglés, como se propuso en las comunidades autónomas de Madrid y Valencia.

En el caso del Gobierno de la Comunidad Valenciana, presidido de 2003 a 2011 por Francisco Camps, se reconoció la posibilidad de ejercer la objeción de conciencia a esta educación y, además, también se dio la posibilidad de configurar las materias de Educación para la Ciudadanía como optativas o sustituirlas con un trabajo trimestral, manteniéndose muy firmes en la decisión de que sí finalmente tenían que impartirlas lo haría en inglés. Esto levantó fuertes críticas por parte de varios sectores de la comunidad educativa, como por ejemplo la Asociación Profesional de Directores, la Confederación de Padres de la Escuela Pública, algunas asociaciones de alumnos y sindicatos, etc.

El Ministerio de Educación, Política Social y Deporte presentó un recurso ante el Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana (TSJCV) solicitando la nulidad de la Orden dictada por la Consejería de Educación del Gobierno valenciano, del 10 de junio de 2008, que regulaba que Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se impartiera en inglés y que pudiera cursarse o de forma presencial o realizando trabajos trimestrales.

Ahora bien, a pesar de este recurso, de no tener recursos precisos para impartir esta educación en inglés y de la enérgica protesta social⁴⁴⁹, el Gobierno de la Comunidad Valenciana, al comenzar el curso 2008-2009, continuó con su intento de impartir esta educación en inglés. Sin embargo, el 15 de diciembre de 2008, ante las presiones de una huelga general en el sistema educativo valenciano, se publicó una Circular de Educación donde se rectificó la Orden que permitía impartir en inglés Educación para la Ciudadanía. Finalmente, el 24 de julio de 2009 se promulgó la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana que prohibía impartir esta educación y evaluar en inglés, así como sustituirla por un trabajo, e incluso anuló la posibilidad de apelar a la objeción de conciencia contra los contenidos de la asignatura⁴⁵⁰.

Continuando con la línea de actuación destinada a deslegitimar y paralizar la impartición de Educación para la Ciudadanía, el 26 de junio de 2007 el Partido Popular presentó una moción al pleno del Congreso de los Diputados, pidiendo la supresión de esta educación, pero dicha moción no prosperó y fue rechazada⁴⁵¹. Igualmente, el 28 de agosto de 2007, el Partido Popular anunció diversas iniciativas en los parlamentos autonómicos contra esta educación⁴⁵².

Más mediática fue la presentación que Ana Pastor, secretaria de Política Social del Partido Popular, Lucía Figar, consejera de Educación de la Comunidad de Madrid, y Jaime García-Legaz, Secretario General de la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES), ligada al Partido Popular, hicieron, el 19 de octubre de 2007, del documento titulado “El catecismo del buen socialista. ¿Educación para la ciudadanía? Lo que Zapatero obliga a enseñar a nuestros escolares”.

⁴⁴⁹ La Plataforma por la Enseñanza Pública presentó un Manifiesto exigiendo la retirada de Ciudadanía en inglés, así como su intención de realizar movilizaciones y paros hasta que “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” dada en inglés desapareciera. Por ejemplo se puede destacar la movilización del 29 de noviembre de 2008.

⁴⁵⁰ Jaime PRATS, “El Tribunal Superior de Valencia tumba Educación para la Ciudadanía en inglés”, *elpais.com*, 24 de julio de 2009,

<http://sociedad.elpais.com/sociedad/2009/07/24/actualidad/1248386403_850215.html> [consultado: 29 julio 2009]

⁴⁵¹ 308 Votos emitidos: 127 a favor, 180 en contra y 1 abstención. Ver: CORTES GENERALES, “Toma en consideración de Propositiones de Ley”, *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, núm. 266, de 26 de junio de 2007, pág.: 13288

<http://www.congreso.es/public_oficiales/L8/CONG/DS/PL/PL_266.PDF> [consultado: 25 junio 2013]

⁴⁵² PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 133

Este documento, por medio de un análisis bastante ideologizado de los libros de texto de Educación para la Ciudadanía, concretamente de los manuales de Serbal, McGraw-Hill, Bruño, Everest, Santillana, Praxis y Anaya, criticó los contenidos de esta educación, llegando a afirmar que los manuales estaban

plagados de doctrina política que explícitamente:

- Elogia las dictaduras comunistas.
- Llama “democracias” a regímenes como los de Stalin y Lenin.
- Exhibe eslóganes de sindicatos próximos a ETA.
- Exalta la figura del propio presidente Rodríguez Zapatero.
- Critica el pensamiento liberal.
- Critica el mundo occidental.
- Vilipendia a los Estados Unidos.
- Rechaza el mercado y la libre empresa.
- Critica la globalización.
- Manipula la historia y justifica los atentados terroristas de Nueva York del 11-S (de 2001) por los conflictos (posteriores) de Afganistán e Irak.
- Sitúa la pobreza en el origen de todos los conflictos bélicos.
- Razona sistemáticamente en clave marxista.
- Defiende principios y valores manifiestamente contrarios a la moral de la religión elegida por el 80% de los españoles⁴⁵³

El 21 de mayo de 2008, el Partido Popular emitió una nota sobre Educación para la Ciudadanía donde reiteró su postura contraria a la misma por entender que sus contenidos eran adoctrinadores y vulneraban el derecho de los padres a elegir la educación que quieren para sus hijos. De igual modo, la nota mostraba el apoyo del Partido Popular a la objeción de conciencia y llamaba, nuevamente, al Gobierno de Zapatero a retirar esta educación de los planes de estudio.

1. El Partido Popular ha defendido y defiende la objeción de conciencia como un derecho de las personas contemplado en nuestra Constitución.
2. El Partido Popular reconoce y valora positivamente que algunos padres hayan ejercido ese derecho, que más allá del tema concreto, fortalece nuestra democracia, así como el reconocimiento del mismo por parte de algunos Tribunales Superiores de Justicia.
3. El Partido Popular se ha manifestado en contra de la implantación de esta asignatura y especialmente de su contenido por su carácter doctrinario e ideológico que, como ya advertimos en su momento, atenta contra el derecho de los padres y divide a la sociedad.
4. El Partido Popular, ante la pluralidad de sentencias y a la espera de que haya un pronunciamiento definitivo del Tribunal Supremo defenderá siempre la objeción de conciencia y la no impartición de los contenidos, tal como se contemplan en el Real

⁴⁵³ FAES: “El catecismo del buen socialista. ¿Educación para la Ciudadanía? Lo que Zapatero obliga a enseñar a nuestros escolares”, *FAES*, 56 (2007), págs.: 2 y 3

Decreto a los alumnos que así lo manifiesten. Esta situación no deberá perjudicar nunca el expediente de los alumnos.

5. El Partido Popular instará al Gobierno a que retire esta asignatura mientras no se consensue un contenido estrictamente educativo basado en el conocimiento de nuestra Constitución, no conocida suficientemente por la mayor parte de nuestros escolares⁴⁵⁴.

El 21 de junio de 2008, durante el XVI Congreso del Partido Popular, Eugenio Nasarre y Luis Peral, antiguo Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid y actual Senador por la Comunidad de Madrid, insistieron en que era necesario endurecer las referencias a Educación para la Ciudadanía en la ponencia política que tenía que salir aprobada de dicho Congreso. De esta manera, el texto pasó de unas breves referencias a que la “formación en valores democráticos y ciudadanos tiene que ser transversal a todas las materias y no una asignatura específica”⁴⁵⁵ a definir Educación para la Ciudadanía como un “peligroso instrumento de adoctrinamiento y de manipulación ideológica incompatible con la exigencia de un Estado democrático”⁴⁵⁶. Además, el Partido Popular volvió a justificar y defender el que los padres ejercieran la objeción de conciencia a esta educación⁴⁵⁷.

Sin embargo, parte de estas declaraciones de la directriz del Partido no venían acompañadas por la actuación acorde de sus Gobiernos autonómicos, pues algunas comunidades autónomas gobernadas por los populares, como por ejemplo Castilla y León, aún mostrándose en contra de esta educación y a favor de la objeción de conciencia a ella, se resistieron a reconocer la posibilidad de ejercer tal objeción a las familias que lo solicitasen hasta que sus respectivos Tribunales Superiores de Justicia se pronunciasen al respecto.

De forma diferente actuó el Gobierno de la Comunidad de Valencia, como se ha indicado, y el de la Comunidad de Madrid, pues ambos dieron instrucciones para eximir a los alumnos cuyas familias lo solicitasen de ir a clase y de ser evaluados de esta educación.

⁴⁵⁴ HAZTEOIR.ORG, “Comunicado del PP sobre <<Educación para la Ciudadanía>>”, *hazteoir.org*, 22 de mayo de 2008 <<http://www.hazteoir.org/np/comunicado-pp-educacion-ciudadania>> [consultado: 16 abril 2012]

⁴⁵⁵ Josep GARRIGA, “Luz verde a los trasvases y freno a Educación para la Ciudadanía”, *elpais.com*, 22 de junio de 2008 <http://elpais.com/diario/2008/06/22/espana/1214085606_850215.html> [consultado: 29 junio 2012]

⁴⁵⁶ *Íbid*

⁴⁵⁷ *Íbid*

La implicación del Partido Popular en la movilización contra Educación para la Ciudadanía se mantuvo por medio de su apoyo a diversas declaraciones y actuaciones que las asociaciones y plataformas llevaban a cabo.

Durante la campaña electoral a la Elecciones Generales, en 2011, el Partido Popular incluyó en su Programa Electoral la propuesta educativa de sustituir Educación para la Ciudadanía por otra cuyo contenido estuviera basado en el aprendizaje de los valores constitucionales y en el conocimiento de las instituciones españolas y europeas⁴⁵⁸.

Después de la victoria del Partido Popular, en las Elecciones Generales del 20 de noviembre de 2011, el que fue ministro de Educación, Cultura y Deporte entre 2011 y 2015, José Ignacio Wert, pasó a hacer efectiva la promesa electoral y satisfizo parte de las reclamaciones que la movilización contra esta educación venía exigiendo desde hacía más de 6 años.

Wert anunció, el 31 de enero de 2012, que modificaría Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos eliminando aquellos contenidos que eran “susceptibles de adoctrinamiento”. Asimismo, precisó que el siguiente paso que daría sería elaborar una nueva Ley educativa que permitiría sustituir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos por una Educación Cívica y Constitucional libre de adoctrinamiento y de contenidos polémicos, pues según sus propias palabras, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos iba “más allá de lo que debería corresponder a una verdadera formación cívica conforme a las directrices formuladas por el Consejo de Europa”⁴⁵⁹.

Con estas pretensiones, el 24 de mayo de 2012, el Partido Popular dio a conocer el borrador de los nuevos contenidos de Educación para la Ciudadanía, suprimiendo ciertos aspectos.

Estas modificaciones contaron el voto favorable del Consejo de Estado, entendiéndolo que ello guardaba

una continuidad sustancial con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del área o materia Educación para la Ciudadanía que en su día fueron establecidos en el

⁴⁵⁸ PARTIDO POPULAR, *Programa electoral partido popular 2011. Lo que España necesita*, Madrid: PP, 2011, pág. 85 <<http://s01.s3c.es/imag3/pdf/elecciones/programa-pp.pdf>> [consulta: 15 noviembre 2011]

⁴⁵⁹ EUROPA PRESS, “El Gobierno sustituirá EpC por Educación Cívica y Constitucional”, *europapress.es*, 31 de enero de 2012 <<http://www.europapress.es/sociedad/educacion/noticia-nuevo-primer-bachillerato-sera-obligatorio-todos-estudiantes-20120131164439.html>> [consultado: 16 octubre 2012]

anexo II de los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006, siguiendo la Recomendación (2002) 12, de fecha 16 de octubre de 2002, del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática. En conclusión, la norma proyectada se ajusta a esta Recomendación –que debe tenerse siempre presente, en sus propios términos, para cualquier ajuste o precisión que pudiera hacerse en la norma proyectada, en línea con lo señalado en el presente dictamen- y respeta los límites que la programación general de la enseñanza encuentra en los artículos 16.1 y 27.3 de la Constitución⁴⁶⁰

Con la entrada en vigor del Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, estos cambios en los contenidos pasaron a ser efectivos⁴⁶¹, obligando a las editoriales de los libros de texto a modificar sus contenidos de cara al nuevo curso escolar 2012-2013.

Los contenidos suprimidos fueron los vinculados con la valoración crítica de la división sexual y social del trabajo, las relaciones entre hombres y mujeres, el sexismo, la homofobia, el racismo, la xenofobia, la pobreza en el mundo y la falta de acceso a la educación como fuente de pobreza. En su lugar se introdujeron contenidos favorables a la iniciativa económica privada para la generación de riqueza y a lo que se denominó “conflictos en el mundo actual”, incluyendo temas como el terrorismo, los nacionalismos excluyentes, el fanatismo religioso y los Estados fallidos.

⁴⁶⁰ CONSEJO DE ESTADO, “Dictamen del Consejo de Estado 649/2012, de 19 julio 2012, sobre el Proyecto de Real Decreto por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria”, *boes.es*, 19 de julio de 2012 <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=CE-D-2012-649>> [consultado: 18 octubre 2012]

⁴⁶¹ REAL DECRETO 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *BOE* núm. 186 de 4 de agosto de 2012, págs.: 55692 – 55704.

MODIFICACIONES A LA ASIGNATURA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN RELACIÓN A LA SEGURIDAD Y DEFENSA	
EDUCACIÓN PRIMARIA	
RD 1190/2012 (modificaciones al anexo II, apartado “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” del RD 1513/2006)	RD 1513/2006 (anexo II, apartado “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”)
(...) Finalmente, el bloque 3, Vivir en sociedad, propone el conocimiento de las normas y principios de convivencia establecidos por la Constitución, una información sobre los servicios públicos y bienes comunes, así como las obligaciones de las administraciones públicas y de los ciudadanos en su mantenimiento. Algunos de los servicios públicos y de los bienes comunes reciben un tratamiento específico adecuado a la edad de este alumnado, es el caso de los servicios educativos y sanitarios, la protección civil, la seguridad, la defensa y la educación vial.	(...) Finalmente, el bloque 3, Vivir en sociedad, propone un planteamiento social más amplio: la necesidad y el conocimiento de las normas y principios de convivencia establecidos por la Constitución, el conocimiento y la valoración de los servicios públicos y de los bienes comunes, así como las obligaciones de las administraciones públicas y de los ciudadanos en su mantenimiento. Algunos de los servicios públicos y de los bienes comunes reciben un tratamiento específico adecuado a la edad de este alumnado, es el caso de la protección civil, la seguridad, la defensa al servicio de la paz y la educación vial.
Objetivos: 6. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas y valorar el papel de las administraciones en la garantía de los derechos y libertades fundamentales, así como de los servicios públicos básicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas.	Objetivos: 6. Conocer los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas, y valorar el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas.
Contenidos: Bloque 3. Vivir en sociedad. (...) Derechos y deberes en la Constitución. Hábitos cívicos: Los espacios públicos y el medio ambiente. La protección civil y la colaboración ciudadana frente a los desastres. La seguridad integral del ciudadano. (...)	Contenidos: Bloque 3. Vivir en sociedad (...) Hábitos cívicos. La protección civil y la colaboración ciudadana frente a los desastres. La seguridad integral del ciudadano. Valoración de la defensa como un compromiso cívico y solidario al servicio de la paz. (...)
Criterios de evaluación: 7. Mostrar actitudes cívicas en aspectos relativos a la seguridad vial, a la protección civil, a la defensa y a la seguridad integral de los ciudadanos.	Criterios de evaluación: 7. Explicar el papel que cumplen los servicios públicos en la vida de los ciudadanos y mostrar actitudes cívicas en aspectos relativos a la seguridad vial, a la protección civil, a la defensa al servicio de la paz y a la seguridad integral de los ciudadanos. (...)

Fuente: Blanca PALACÍAN DE INZA, “Documento Informativo: Los cambios en las asignaturas de Educación para la Ciudadanía” *Instituto Español de Estudios estratégicos*, Núm.55 (2012), pág.: 4

Mobilización contra Educación para la Ciudadanía y los
Derechos Humanos (2004-2015): La singularidad del caso español.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	
RD 1190/2012 (modificaciones al anexo II, apartado "Educación para la ciudadanía" del RD 1631/2006)	RD 1631/2006 (anexo II, apartado "Educación para la ciudadanía")
(para la asignatura Educación para la ciudadanía y los derechos humanos de uno de los tres primeros cursos)	(para la asignatura Educación para la ciudadanía y los derechos humanos de uno de los tres primeros cursos)
El bloque 5, Ciudadanía en un mundo global, aborda algunas de las características de la sociedad actual: las diferencias entre distintas regiones del mundo, el proceso de globalización e interdependencia, los principales conflictos del mundo actual, así como el papel de los organismos internacionales e instituciones europeas en su prevención y resolución.	El bloque 5, Ciudadanía en un mundo global, aborda algunas de las características de la sociedad actual: la desigualdad en sus diversas manifestaciones, el proceso de globalización e interdependencia, los principales conflictos del mundo actual así como el papel de los organismos internacionales en su prevención y resolución. (...)
(para la asignatura Educación Ético-cívica de cuarto curso)	(para la asignatura Educación Ético-cívica de cuarto curso)
El bloque 5, Problemas en el mundo actual, analiza la aproximación crítica a fenómenos tales como la globalización, las políticas de ayuda al desarrollo, los conflictos bélicos y la actuación de la comunidad internacional en su prevención y resolución.	El bloque 5, Problemas sociales del mundo actual, incluye la valoración ética de los grandes problemas y dilemas morales generados en el mundo actual desde la perspectiva de los derechos humanos: la globalización y los problemas del desarrollo, los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución, etc., todo ello desde la perspectiva del rechazo de las discriminaciones y de la valoración de la actuación de aquellos movimientos y fuerzas internacionales que contribuyen a fomentar la cultura de la paz y la cooperación.
Objetivos: 11. Conocer en sus términos fundamentales la Constitución Española, la Declaración de los Derechos Humanos y el Convenio Europeo de Derechos y Libertades. Valorar las acciones encaminadas a la consecución de una paz y seguridad fundamentadas en el respeto a estos derechos fundamentales, y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.	Objetivos: 10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.

Fuente: Blanca PALACÍAN DE INZA, "Documento Informativo: Los cambios en las asignaturas de Educación para la Ciudadanía" *Instituto Español de Estudios estratégicos*, Núm.55 (2012), pág.: 5

Mobilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid

<p>Cursos primero a tercero Educación para la ciudadanía y los derechos humanos Contenidos</p> <p>Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global. Los conflictos en el mundo actual: terrorismo, estados fallidos, fanatismo religioso. Derecho internacional humanitario. La lucha contra el subdesarrollo y acciones para lograr un mundo más próspero y más justo. (...)</p>	<p>Cursos primero a tercero Educación para la ciudadanía y los derechos humanos Contenidos</p> <p>Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global. Un mundo desigual: riqueza y pobreza. La «feminización de la pobreza». La falta de acceso a la educación como fuente de pobreza. La lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo. Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y de las fuerzas armadas de España en misiones internacionales de paz. Derecho internacional humanitario. Acciones individuales y colectivas en favor de la paz. (...)</p>
<p>Cursos primero a tercero Educación para la ciudadanía y los derechos humanos Criterios de evaluación</p> <p>8. Reconocer la existencia de conflictos y sus principales causas. Valorar la importancia del Derecho Internacional Humanitario para paliar las consecuencias de los conflictos.</p>	<p>Cursos primero a tercero Educación para la ciudadanía y los derechos humanos Criterios de evaluación</p> <p>9. Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la importancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos. Con este criterio se pretende comprobar si se conocen los conflictos más relevantes del mundo actual y su localización, la actuación de las organizaciones internacionales, de las fuerzas de pacificación y las leyes por las que se rigen. Asimismo, se pretende comprobar si el alumnado reflexiona y asume el papel vital que tiene la participación humanitaria y la presencia de las organizaciones no gubernamentales para mitigar las derivaciones negativas de los conflictos.</p>
<p>Cuarto curso Educación Ético-cívica Contenidos</p> <p>Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual. Factores que generan problemas y discriminaciones. Valoración ética desde los derechos humanos. Propuestas de actuación. La globalización y desarrollo. Poder y medios de comunicación. Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos. Los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución.</p>	<p>Cuarto curso Educación Ético-cívica Contenidos</p> <p>Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual. Factores que generan problemas y discriminaciones a distintos colectivos. Valoración ética desde los derechos humanos. Propuestas de actuación. La globalización y los problemas del desarrollo. Poder y medios de comunicación. Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos. Los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución. Operaciones para establecer, mantener o consolidar la paz. La defensa al servicio de la paz. La cultura de la paz.</p>

Fuente: Blanca PALACÍAN DE INZA, “Documento Informativo: Los cambios en las asignaturas de Educación para la Ciudadanía” *Instituto Español de Estudios estratégicos*, Núm.55 (2012), pág.: 6

<p>Cuarto curso Educación Ético-cívica Criterios de evaluación</p> <p>8. Reconocer la existencia de conflictos y sus principales causas. Valorar el Derecho Internacional Humanitario.</p>	<p>Cuarto curso Educación Ético-cívica Criterios de evaluación</p> <p>8. Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la cultura de la paz, la importancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado conoce los conflictos más relevantes del mundo actual y su localización, la actuación de las organizaciones internacionales, de las fuerzas de pacificación y las leyes por las que se rigen. Asimismo, se pretende comprobar si valora la cultura de la paz en la convivencia diaria y si reflexiona y asume el papel vital que tiene la participación humanitaria para mitigar las derivaciones negativas de los conflictos.</p>
--	--

Fuente: Blanca PALACÍAN DE INZA, “Documento Informativo: Los cambios en las asignaturas de Educación para la Ciudadanía” *Instituto Español de Estudios estratégicos*, Núm.55 (2012), pág.: 7

Continuando con los objetivos fijados y la consiguiente intención de elaborar una nueva Ley de Educación, el 21 de septiembre de 2012, tras la aprobación del Anteproyecto de Ley de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) por parte del Consejo de Ministros, José Ignacio Wert indicó que Educación para la Ciudadanía sería sustituida por Educación Cívica y Constitucional, la cual sólo se desarrollaría en 2º de la ESO⁴⁶².

Ahora bien, tras varios intentos fallidos de obtener la aprobación de las comunidades autónomas sobre este Anteproyecto de Ley, José Ignacio Wert presentó, el 19 de diciembre de 2012, un nuevo borrador de la Reforma⁴⁶³. Este nuevo Anteproyecto, entre otros cambios, mantenía la iniciativa expresada ya en el borrador del 4 de diciembre de 2012 de desarrollar, de forma transversal, Educación Cívica y Constitucional. Lo que fue revalidado con la aprobación del proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) por parte del

⁴⁶² MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, versión 1 25/09/2012*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012 <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/ministerio-mecd/servicios-al-ciudadano/participacion-publica/lomce/20120925-anteproyecto-LOMCE.pdf>> [consultado: 10 octubre 2012]

⁴⁶³ Contó con el respaldo de las 11 comunidades autónomas gobernadas por el PP (Galicia, Castilla y León, Cantabria, Extremadura, Madrid, Castilla-La Mancha, Valencia, Murcia, Aragón, Islas Baleares y La Rioja) más Navarra, y el rechazo del resto.

Consejo de Ministros, el 17 de mayo de 2013, y por las Cortes Generales, el 28 de noviembre de 2013⁴⁶⁴. Obsérvese como la LOMCE dice explícitamente:

Esta Ley Orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el contexto del cambio metodológico que esta Ley Orgánica propugna se aborda esta necesidad *de forma transversal* al incorporar *la educación cívica y constitucional* a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador⁴⁶⁵.

El Partido Popular llegó finalmente a esta decisión sobre Educación Cívica y Constitucional al verse presionado por algunos miembros de su partido y, sobre todo, por las insistentes demandas de la línea más neotradicionalista de la jerarquía eclesiástica española y por algunas asociaciones y plataformas de ideología afín.

De esta manera, pasaron a hacerse realidad las exigencias de los sectores más neoconservadores católicos de la sociedad española, pues Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos está desapareciendo de los planes de estudios y, además, la asignatura de Religión ha pasado a ser evaluable y a contar con una alternativa llamada “Valores sociales y cívicos”, en Primaria, y “Valores éticos” en Secundaria⁴⁶⁶, materias que, de acuerdo con el análisis de Rafael Valencia Candalija, no pueden considerarse sucesoras de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos⁴⁶⁷ y que no cursan todos los alumnos, sino sólo aquellos que no optan por la materia de Religión.

De igual modo, ha de tenerse presente que ni el enfoque transversal ni las alternativas a Religión cumplen con los compromisos contraídos para desarrollar una educación cívico-democrática y en Derechos Humanos, ya que se han excluido gran parte de los contenidos específicos en este último campo.

Con estas modificaciones en la política educativa, el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos ha continuado siendo desarrollada en los

⁴⁶⁴ El Senado la aprobó, el 21 de noviembre de 2013, con 136 votos a favor, procedentes del Partido Popular, con 81 votos en contra y 3 abstenciones. El Congreso de los Diputados la aprobó, el 28 de noviembre de 2013, con los 182 votos a favor del Partido Popular, 143 en contra y con dos abstenciones procedentes de UPN.

⁴⁶⁵ LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, *BOE* núm. 295, 10 de diciembre de 2013, págs.: 97866. La cursiva es añadida.

⁴⁶⁶ *Ibid*, págs.: 97858-97921.

⁴⁶⁷ R. VALENCIA CANDALIJA, *La implantación de Educación para la Ciudadanía en el sistema educativo español*, pág.: 202.

centros escolares, pero, desde septiembre de 2012, con la supresión de contenidos indicada. Su eliminación está prevista que se realice por fases, coincidiendo con la implantación paulatina de la nueva Ley de educación⁴⁶⁸. El primero periodo de eliminación ha tenido lugar durante el curso 2014-2015, con la entrada en vigor de la LOMCE en los cursos de 1º, 3º y 5º de Educación Primaria. El segundo periodo está previsto se aplique durante el curso 2015-2016, con la implantación de esta Ley educativa en los cursos de 1º y 3º de Educación Secundaria y 1º de Bachillerato y, finalmente, el último periodo debería aplicarse durante el curso 2016-2017, con la acomodación de esta Ley en 2º y 4º de Educación Secundaria y 2º de Bachillerato.

Algunas comunidades autónomas como Andalucía, Cataluña y País Vasco no realizaron el desarrollo curricular autonómico adaptado a la LOMCE, para la etapa de Primaria, y siguieron funcionando en base a la Ley Orgánica de Educación socialista⁴⁶⁹, con las consecuencias que ello supuso en relación a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Andalucía, por ejemplo, gobernada por los socialistas, ha mantenido esta educación como obligatoria dentro del bloque de materias de libre configuración autonómica, respetando el diseño tal y como estaba antes de la supresión de contenidos de 2012⁴⁷⁰.

Con los cambios generados en los Gobiernos autonómicos, tras las elecciones locales y autonómicas de mayo de 2015, varias comunidades autónomas han expresado sus reticencias a aplicar la LOMCE de cara a los próximos cursos, lo que podría repercutir en el mantenimiento de esta educación en Secundaria y Bachillerato. De hecho Aragón, también gobernada por los socialistas, se está resistiendo a aplicar la LOMCE y está manteniendo Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos⁴⁷¹.

⁴⁶⁸ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, *BOE* núm. 295, 10 de diciembre de 2013, págs.: 97920-97921.

⁴⁶⁹ Véase, por ejemplo, “Andalucía, Canarias y Asturias se rebelan contra Wert con medidas paliativas por la LOMCE”, *elplural.com*, 6 de junio de 2014 <<http://www.elplural.com/2014/06/06/andalucia-canarias-y-asturias-se-rebelan-contr-wert-con-medidas-paliativas-por-la-lomce/>> [consultado: 3 agosto 2014]

⁴⁷⁰ EUROPA PRESS, “La Junta de Andalucía quiere incluir Educación para la Ciudadanía como asignatura obligatoria en el currículo escolar”, *europapress.es*, 27 de junio de 2014 <<http://www.europapress.es/nacional/noticia-junta-andalucia-quiere-incluir-educacion-ciudadania-asignatura-obligatoria-curriculo-escolar-20140627153709.html>> [consultado: 27 julio 2014]

⁴⁷¹ Óscar F. CIVIETA, “El Gobierno de Aragón recupera Educación para la Ciudadanía y continúa con la paralización de la Lomce”, *eldiario.es*, 9 de julio de 2015

Hemos de subrayar que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa del Partido Popular ha encontrado una fuerte oposición por parte de todos los grupos políticos y de la parte mayoritaria de la Comunidad Educativa. Asimismo, esta Ley ha sido motivo de multitud de manifestaciones, concentraciones y huelgas contra ella, como la huelga educativa general que tuvo lugar el 22 de mayo de 2013 y que fue la primera huelga unitaria de la enseñanza pública en la historia de la democracia española.

La Jerarquía eclesiástica española, aun considerando que se habían dado pasos bastante positivos en materia educativa, no estaba del todo conforme con estas concesiones educativas. Ello llevó al Arzobispo de Zaragoza, Manuel Ureña, a reconocer que el proyecto educativo de Wert mejoraba la situación educativa y la enseñanza de la religión, aunque entendía que seguía sin darle a Religión católica el carácter de “asignatura fundamental”, afirmando que no se llegaba “a plasmar totalmente lo que se recoge en el acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede”⁴⁷².

El caso es que, presionados por los católicos militantes, la reforma educativa del Partido Popular supuso un retroceso en relación a los acuerdos y a las recomendaciones internacionales y europeas suscritas por España, situándonos a la cola de Europa en lo que a educación cívico-democrática, en Derechos Humanos y de género respecta⁴⁷³, mientras que, según un informe de la red europea de información sobre educación “Eurydice”, de mayo de 2012, Educación para la Ciudadanía ya se ha incorporado a todos los sistemas educativos europeos y en todas

<http://www.eldiario.es/aragon/politica/Gobierno-Aragon-Educacion-Ciudadania-Lomce_0_407359682.html> [consultado: 10 julio 2015]

⁴⁷² RD/AGENCIAS, “Ureña critica que la LOMCE no dé a la Religión <<carácter como asignatura fundamental>>”, *periodistadigital.com*, 29 de agosto de 2013

<<http://www.periodistadigital.com/religion/educacion/2013/08/29/urena-critica-que-la-lomce-no-de-a-la-religion-caracter-como-asignatura-fundamental-religion-clase-educacion-arzobispo-zaragoza.shtml>> [consultado: 4 septiembre 2013]

⁴⁷³ Véase, por ejemplo: Noelia FERNÁNDEZ GONZÁLEZ y Nuria GÓNZALEZ CLEMARES, “la LOMCE a la luz de la CEDAW: un análisis de la coeducación en la última reforma educativa”, *Journal of supranational policies of education*, 3 (2015), págs.: 242-263 <https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/667467/JOSPOE_3_15.pdf?sequence=1> [consultado: 28 julio 2015]

las etapas, ya sea como materia específica, integrada en otras materias o desde un enfoque transversal que coexiste con el específico o integrado⁴⁷⁴.

Además, esta situación hace evidente que los lazos ideológicos y estratégicos que mueven las relaciones de los círculos de poder de la sociedad española fueron favorables a una alianza entre el Partido Popular y los sectores más conservadores del catolicismo. Unión que se reflejó, claramente, en la movilización que tuvo lugar contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, reproduciendo, el Partido Popular, la elaboración discursiva del movimiento católico e iniciando acciones favorables a la objeción de conciencia y a la eliminación de este tipo de educación.

Por último, las concesiones educativas realizadas permiten comprobar que las estrategias diseñadas para la Nueva Evangelización han sido bastante eficaces, lográndose parte de sus pretensiones.

5.4. Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

Al igual que Julio de la Cueva ha observado que ocurrió con el movimiento católico surgido a principios del S. XX, el resurgir del movimiento católico de principios del S. XXI, que articuló entre otros el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, enmarcó su acción

dentro de una construcción cultural propia, realizada a partir de los mitos, ritos y cosmovisiones proporcionados por esa caja de herramientas simbólica que es la cultura. Algunas de tales herramientas se extrajeron del repertorio cultural común a toda la sociedad española de la época. Otras procedían del acervo católico local, nacional o universal. Algunas, incluso, provenían del propio adversario, a cuyos argumentos era necesario replicar y en cuyo terreno se veía preciso batir. Todas esas herramientas culturales fueron adaptándose a las necesidades de la acción

⁴⁷⁴ Consultar Anexo 2. Contexto Escolar Europeo (2010-2011). Veinte países de Europa la aplican como materia obligatoria independiente en sus sistemas educativos, iniciándola a veces en la etapa de Primaria y, en la mayoría de los casos, en la etapa de Secundaria. Su duración varía en función del país, por ejemplo en Francia esta educación se da durante 12 años y en Bulgaria o Turquía sólo se desarrolla durante un año. Otros países europeos la integran dentro del currículo de otras asignaturas, como por ejemplo hace la República Checa. Las materias en las que esta formación se suele integrar son: Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Lenguas, y Formación Ética/Religiosa. Por último, algunos países optan por el enfoque transversal, que coexiste con uno o los dos enfoques anteriores. Ver también: EURYDICE, *Educación para la Ciudadanía en Europa*, Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2012

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139ES.pdf> [consultado: 21 julio 2013]

contrasecularizadora y fueron cargándose de nuevos significados en su curso. La creación de una cultura de movimiento facilitó la formación de los vínculos de solidaridad precisos para la movilización y la construcción de una identidad católica específica, muy marcada, a su vez, por la experiencia movilizadora⁴⁷⁵

Por ello, una vez analizado el discurso que dio cohesión ideológica al movimiento contrario a esta educación e incitó a la acción, conviene pasar a analizar las variables que, junto con las elaboraciones discursivas interrelacionadas e interdependientes entre sí, explican el éxito de los oponentes a Educación para la Ciudadanía.

Conviene para entenderlo examinar de forma más detalla aspectos como la estructura de oportunidades políticas, la estructura y la coordinación del movimiento, los repertorios de acción, la dinámica de la acción colectiva y los marcos ideológico-culturales compartidos esgrimidos que, de acuerdo con la Teoría de la movilización social, pueden condicionar el éxito o el fracaso de un movimiento.

5.4.1. Estructura de oportunidades políticas

Como se ha ido analizando, los resultados electorales y parlamentarios, la intención de aplicar determinadas políticas públicas por parte del Gobierno socialista de Zapatero y el creciente proceso de secularización de la sociedad española levantaron las críticas de determinados sectores de la sociedad española que, sobre todo a partir de la primavera-verano de 2004, se sentían atacados y amenazados, denunciando una vulneración de derechos y exigiendo medidas de actuación para compensar las libertades que consideraban dañadas.

Este nuevo escenario político era entendido por estos sectores como el avance de un proyecto ideológico, laicista, secularizador y relativista que destruía las bases tradicionales de la familia y la sociedad.

El temor a un cambio del modelo social arraigado era el caldo de cultivo idóneo para que el movimiento católico reapareciera, estructurándose en diferentes frentes de movilización, entre ellos el frente opositor a Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, pues el riesgo asociado a un Gobierno políticamente opuesto lleva a considerar la movilización como algo inevitable⁴⁷⁶.

⁴⁷⁵ J. DE LA CUEVA MERINO, “Cultura y movilización”, en M. SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española*, págs.: 171 y 172.

⁴⁷⁶ D. DELLA PORTA y M. DIANI, “Los Movimientos Sociales”, pág.: 275.

Era vital disponer de “aliados” para que la confrontación tuviera posibilidades de éxito y en efecto los había, derrotados electoralmente, pero muy poderosos: la Iglesia católica logró el apoyo de la cúpula directiva del Partido que se ligó al proceso movilizador contra esta educación, sobre todo a partir del verano de 2006, respaldando y materializando, en la medida que podían, sus demandas y exigencia de derechos y convirtiendo en asunto electoral la eliminación de esta área educativa. Además también podían contar con sus Gobiernos autonómicos.

Todo ello -un contexto político y social en el que los sectores católicos se sentían “amenazados” y, a la vez, un aliado político e ideológico afín- propició unas oportunidades políticas bastante favorables al movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, una vez que era posible crear, coordinar o extender las oportunidades discursivas precisas; marcos movilizadores; visibilidad en medios de comunicación y una identidad (la católica) compartida.

Si a esto se suma el hecho de que desde las últimas décadas “las elites desean obtener beneficios electorales apelando a las identidades religiosas de los votantes”, siendo “más fácil encontrar votantes que emplean la religiosidad para fundamentar su apoyo a los partidos conservadores”⁴⁷⁷, se entenderá esta estrecha vinculación de poderes políticos y religiosos del movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, ya que, “los estudios electorales muestran cómo, desde 1996, los votantes con una mayor frecuencia de práctica religiosa se han ido desplazando hacia la derecha y votan actualmente al PP”⁴⁷⁸.

La vinculación religioso-política que dio seguridad y propició una estructura de oportunidades políticas favorables al movimiento contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos también se aprecia en el intercambio de servicios que ambos se facilitaron, pues, como afirma Aguilar Fernández, prueba de

⁴⁷⁷ S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “El activismo político de la Iglesia católica”, pág.: 1150. Ver también: Kerman CALVO, Álvaro MARTÍNEZ y José Ramón MONTERO, “Devotos y votantes: El peso del factor religioso en las elecciones generales españolas”, en José Ramón MONTERO e Ignacio Lago, *Elecciones Generales 2008*, Madrid: CIS, 2010, págs.: 4-10.

⁴⁷⁸ S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “El activismo político de la Iglesia católica”, pág.: 1145. Consúltense también: Kerman CALVO, “Calidad de la democracia: Las leyes de derechos civiles y la reforma de la política”, en Anna BOSCO e Ignacio SÁNCHEZ-CUENCA (eds.), *La España de Zapatero: Años de cambio, 2004-2008*, Madrid: Fundación Pablo Iglesias, 2009, págs.: 205-227; Joseba LOUZAO VILLAR, “Nación y catolicismo en la España contemporánea. Revisando una interrelación histórica”, *Ayer*, 90 (2013), pág.: 88 y CIS, *Avance de resultados. Tabulación por recuerdo de voto y escala de ideología*, Estudio nº 2987 (2013), <http://datos.cis.es/pdf/Es2987rei_A.pdf> [Consultado: 14 junio 2013]

que la Iglesia católica española y el Partido Popular “podrían tener intereses electorales compartidos sería el apoyo de los Gobiernos conservadores en Madrid y Valencia a la rebelión política de ciertos católicos contra Educación para la Ciudadanía”⁴⁷⁹. Así, el Partido Popular constituía “claramente ‘el menos malo’ de los aliados políticos para la ICE a la hora de luchar contra la agenda de Rodríguez Zapatero”⁴⁸⁰.

La Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal emitió un documento, durante la campaña electoral de 2008, donde, de forma implícita, criticaba la opción política defendida por el Gobierno socialista de Zapatero y animaban a los fieles católicos a votar partidos de ideología afín, que, como se dejaba entrever, era el Partido Popular.

El citado documento de la Conferencia Episcopal, haciendo referencias a la Instrucción Pastoral del 23 de noviembre de 2006, afirmaba lo siguiente:

Los Obispos ofrecemos a los católicos y a todos los que deseen escucharnos algunas consideraciones que estimulen el ejercicio responsable del voto. Hablamos como pastores de la Iglesia que tienen la obligación y el derecho de *orientar el discernimiento moral* que es necesario hacer cuando se toman decisiones que han de contribuir al pleno reconocimiento de los derechos fundamentales de todos y a la promoción del bien común (...)

Si bien es verdad que los católicos pueden apoyar partidos diferentes y militar en ellos, también es cierto que no todos los programas son igualmente compatibles con la fe y las exigencias de la vida cristiana, ni son tampoco igualmente cercanos y proporcionados a *los objetivos y valores que los cristianos deben promover* en la vida pública (...)

Es preciso afrontar - señala el Papa - con determinación y claridad de propósitos, el peligro de opciones políticas y legislativas que contradicen valores fundamentales y principios antropológicos y éticos arraigados en la naturaleza del ser humano, en particular con respecto a *la defensa de la vida humana* en todas sus etapas, desde la concepción hasta la muerte natural, y a *la promoción de la familia fundada en el matrimonio*, evitando introducir en el ordenamiento público otras formas de unión que contribuirían a desestabilizarla, oscureciendo su carácter peculiar y su insustituible función social (...)

No es justo tratar de construir artificialmente una sociedad sin referencias religiosas, exclusivamente terrena, sin culto a Dios ni aspiración ninguna a la vida eterna (n. 13). En ese sentido parece que apuntan, entre otras cosas, las dificultades crecientes para incorporar el estudio libre de la religión católica en los currículos de la escuela pública, así como el programa de la nueva asignatura, de carácter obligatorio, denominada “Educación para la ciudadanía” (n.18), que lesiona el derecho de los

⁴⁷⁹ S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “La jerarquía católica española en perspectiva comparada”, pág.: 325.

⁴⁸⁰ *Ibid*, pág.: 324.

padres - y de la escuela en colaboración con ellos - a formar a sus hijos de acuerdo con sus convicciones religiosas y morales⁴⁸¹

Igualmente, Agustín García-Gasco, Arzobispo de Valencia, radicalizó el discurso indicando que “las leyes inicuas y la cultura del laicismo radical conducen a la ‘disolución de la democracia’”⁴⁸². Con el mismo tono de exaltación, Martínez Camino sentenció que las políticas socialistas degeneraban en dictadura, discriminación y desorden, creando una sociedad desvertebrada, desorientada y fácil de manipular y de caer en la corrupción y el autoritarismo. También declaró que los católicos debían votar partidos y programas compatibles con la fe y las exigencias de la vida cristiana⁴⁸³.

Estas declaraciones y actuaciones, incluidas a las analizadas anteriormente, evidencian como ante una situación ideológica y política desfavorable para determinados grupos de poder, éstos acercan posturas y se dan respaldo mutuo frente a un enemigo común, reflejando que las oportunidades políticas eran favorables a la acción que perseguía el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, pero también se comprueba que el movimiento supo actuar para que estas oportunidades fueran propicias a sus intereses ideológicos, pues jugó con la influencia política que el peso de la religiosidad social podía otorgarle, sobre todo en determinadas regiones. Lo que recuerda, como recoge el trabajo de William Gamson y David S. Meyer, que la oportunidad política abre el camino para la acción, pero que los movimientos sociales también crean la oportunidad para ésta⁴⁸⁴.

La alianza del Partido Popular con la Iglesia perdería incentivos a partir de principios de 2012. Algo que fue aún más evidente con la aprobación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), ya que buena parte de sus

⁴⁸¹ COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Nota de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española ante las Elecciones Generales de 2008”, *conferenciaepiscopal.es*, 30 de enero de 2008

<<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/elecciones2008.html>> [consultado: 2 octubre 2012]

⁴⁸² Juan G. BEDOYA, “Los obispos piden el voto para el <<bien mayor>> con duras críticas al Gobierno Zapatero”, *elpais.com*, 31 de enero de 2008

<http://elpais.com/elpais/2008/01/31/actualidad/1201771028_850215.html> [consultado: 2 octubre 2012]

⁴⁸³ *Íbid.*

⁴⁸⁴ W. A. GAMSON y D. S. MEYER. “Marcos interpretativos de la oportunidad política”, en D. MCADAM, J. D. MCCARTHY y M. N. ZALD, *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*, 1999, pág.: 390-391.

reivindicaciones iban a ser materializadas y el contexto político-ideológico general ya no era considerado tan amenazador, sino algo más favorable, no sintiéndose tan obligados a mezclar sus pretensiones ideológico-educativas con la demanda de determinados derechos. Sin embargo, como se analizará, ciertos coletazos de actuación del movimiento han seguido activos hasta el momento presente, pues las demandas internacionales y europeas, así como la implantación, paulatina, de la LOMCE no han permitido una rápida eliminación de esta educación.

5.4.2. Estructura y coordinación de la movilización: los recursos

La movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos utilizó, como explica Sidney Tarrow, una de las formas más efectivas de organización, ya que se basó “en redes sociales autónomas e interdependientes vinculadas por estructuras de movilización informalmente coordinadas”⁴⁸⁵.

Pero, ¿cómo fue este proceso de organización y coordinación de la movilización? Esa es la cuestión que se intentará esclarecer y explicar a continuación.

A partir de la primavera-verano de 2006 empezaron a surgir las primeras personas y las primeras familias que comenzaron a manifestarse, de forma concreta, contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Estas primeras familias formaban parte de determinadas organizaciones y asociaciones profesionales de ideológica católica contrarias a esta educación.

Las primeras objeciones a las polémicas asignaturas fueron fruto de la labor que llevaron a cabo personas de algunas de las entidades que proponían la objeción –Foro Español de la Familia, Asociación Educación y Persona, Profesionales por la Ética, Hazte Oír...- y que ya entonces empezaban a recorrer España dando charlas a padres⁴⁸⁶

Estos grupos de padres y madres, reproduciendo el discurso de base del movimiento, no estaban satisfechos con la forma en la que el Gobierno socialista había desarrollado algunos de los contenidos de esta educación.

Sin embargo, no fue hasta principalmente la primavera de 2007 que estas familias, a las que se sumaron nuevos grupos de padres y madres y también algunos estudiantes y profesores, alentados, respaldados y supervisados por las diversas asociaciones y organización profesionales ya existentes que defendían la objeción de

⁴⁸⁵ S. TARROW, *El poder en movimiento*, pág.: 237.

⁴⁸⁶ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 64

conciencia a esta educación⁴⁸⁷, así como por el discurso de determinados Obispos⁴⁸⁸, comenzaron con el proceso de creación de plataformas de padres y madres para organizar, coordinar y difundir su acción colectiva específica contra esta educación.

La primera de estas plataformas de base que se constituyó fue la Plataforma Luentina por la Libertad de Educación, en Córdoba, el 13 de junio de 2007, y entregó en rueda de prensa 300 objeciones de conciencia. Al día siguiente se presentó la Asociación Valdemoro es familia, en la Comunidad de Madrid, que también adjuntó 305 solicitudes de objeción de conciencia⁴⁸⁹. Por tanto, estas plataformas, además de ayudar a estructurar y coordinar el proceso movilizador, contribuyeron a dinamizar los repertorios de acción.

Las plataformas de base eran, principalmente, de ámbito local y/o provincial, pero también había algunas de alcance nacional e, incluso, la iniciativa llegó a familias españolas que vivían en el país vecino de Portugal⁴⁹⁰. La mayoría de estas

⁴⁸⁷ Fundamentalmente por Profesionales por la Ética, el Foro español de la familia, la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), HazteOir y Educación y Persona.

⁴⁸⁸ Véase apartado “5.3.1.2. Obispos españoles” del presente trabajo.

⁴⁸⁹ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, págs.: 64 y 65.

⁴⁹⁰ ¿Xq te callas? Plataforma de padres por el respeto y la libertad en la educación; Alcalá Educa en Libertad; Almería Libertad; Aranda Educa en Libertad; Asociación Familiar Viguesa; Asturias Educa en Libertad; Ávila Educa en Libertad; Burgos Educa en Libertad; Cádiz Educa en Libertad; Cantabria: Educación y Libertad; Cartagena por la Libertad de Educación; Castellón Educa en Libertad; Colmenar, Libres para Educar; Córdoba Educa en Libertad; Educa en Libertad Madrid-Noroeste; EPC? ...Aragón Va Ser Que No!; Es cosa de Padres. Plataforma de Padres Objetores en Chiclana; Ferrolanos por la Libertad de Educación; Foro Ciudad Real en Libertad; Foro de Laicos Asidonia; Griñón Educa en Libertad; Guadalajara Educa en Libertad; Instituto de Política Familiar de Baleares; Jaén Educa en Libertad; Jerez Libre para Educar; La Rioja Educa en Libertad; La Rosa Blanca en Granada; La Unión Educa en Libertad; León Educa Libertad; Liberanza (Santiago); Liberes Madrid; Lugo Educa en Libertad; MAJO (Movimiento Andaluz de Jóvenes por la Objeción); Navarra Educa en Libertad; Orense Educa en Libertad; Padres en Acción (Madrid-Fuencarral); Padres Objetores de Canarias; Padres por la Libertad. Valladolid; Palencia Educa en Libertad; Plataforma "Educan los Padres" Villalba; Plataforma "EPC, No Gracias". Aranjuez; Plataforma estudiantil “No-villada.org”; Plataforma 27.3 Padres por la Libertad Murcia; Plataforma de Madres Objektoras; Plataforma de Madres por la Libertad de Educación; Plataforma de Madres y Padres para la Objeción de Conciencia a Educación para la Ciudadanía en Badajoz - ObjetoX: Educando en libertad; Plataforma de Padres de Almagro; Plataforma de Padres Objektoras Isleños; Plataforma de Padres para la Libertad de Educación en Portugal; Plataforma Independiente de Padres Objektoras a EPC de Cáceres; Plataforma Julio Gómez Pastrana, Familias Objektoras de El Puerto; Plataforma Los padres decidimos. Madrid; Plataforma Los Padres Eligen; Plataforma Luentina por la Libertad de Educación; Plataforma Malagueña Educación y Libertad; Plataforma Objektor del Baix Llobregat; Plataforma Objektor Catalana de Hospitalet; Plataforma Objektor del Vallés; Plataforma Objektor a EpC de Lorca; Plataforma de Pares i Mares objektor de Catalunya; Plataforma Frente Objektor Catalán; Plataforma Osuna por la Libertad; Plataforma Alicante Educa en Libertad; Plataforma Sevillana Ni Un Paso Atrás; Plataforma Toledo Educa en Libertad; Plataforma Vasca Educación y Libertad; Plataforma de

instituciones fueron agrupadas, en octubre de 2009, en la Federación “España Educa en la Libertad”, la cual llegó a estar formada por más de 70 entidades.

Al igual que ocurrió con el movimiento católico de principios del S. XX, aunque en un nuevo escenario y con un modelo de organización y una estructura de coordinación más modernizados y digitalizados, las redes de comunicación social que contribuyeron a propagar el discurso de oposición a esta educación, así como a formar lazos de solidaridad y a construir una identidad colectiva común, “pasaron a través de decenas de instituciones y asociaciones de la más diversa índole que ya existían o que se fueron constituyendo durante estos años bajo el manto protector de la Iglesia”⁴⁹¹.

Así pues, estas plataformas de madres y padres, con una gran capacidad de compromiso, junto con otras organizaciones y entidades profesionales de tendencia católica, “formaron el entramado de espacios de sociabilidad católica por donde difundir ideas y consignas, movilizar recursos para la acción colectiva y cerrar filas frente al ataque secularizador”⁴⁹² que entendían suponía esta educación y el proyecto ideológico que representaba.

Estas plataformas que idearon o aplicaron discursos, dinamizadoras del movimiento contra Educación para la Ciudadanía, consiguieron que padres y madres se implicaran directamente en la movilización y también lograron implicar a los propios alumnos, profesores u otros miembros del ámbito familiar, contribuyendo a formar un poderoso entramado social de relaciones que resultó vital, si bien es cierto que estas plataformas no habrían eclosionado y actuado si no se hubiera incitado a su creación y si no hubieran contando con el asesoramiento y la supervisión teórica, metodológica y jurídica de las entidades reproductoras del discurso tradicionalista de la Iglesia católica ya existentes. Véase, por ejemplo, como lo explica Profesionales por la Ética:

Las plataformas han contado, desde luego, con el apoyo de las asociaciones y entidades de carácter nacional que, de manera subsidiaria, les han proporcionado la formación y el soporte jurídico, documental y de prensa que han ido necesitando:

objectores a Educación para la Ciudadanía de Lorca; Rivas: Libres para Educar; Salamanca Educa en Libertad; San Javier por la Libertad de Educación; San Pedro del Pinatar Educa en Libertad; Segovia por una Educación en Libertad; Soria Educa en Libertad; Tenerife Educa en Libertad; Valdemoro es Familia; Valencia Educa en Libertad (VAEL); Zamora Educa en Libertad. "27punto3"

⁴⁹¹ J. DE LA CUEVA MERINO, “Cultura y movilización”, en M. SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española*, pág.: 191.

⁴⁹² *Ibid*

seminarios de formación teórica y práctica (ocho ediciones), publicaciones (*Los padres eligen, Guía jurídica, 10 motivos para objetar a EpC*). Los seminarios han sido esenciales en la formación y la consolidación del movimiento objetor porque proporcionaban la metodología y los materiales necesarios para crear o consolidar plataformas de objetores, darles alas para que echaran a volar con sus propios medios⁴⁹³.

El centrar la atención en los grupos de madres y padres, para convertirlos en los protagonistas y héroes de la movilización, responde a una de las estrategias seguidas por el movimiento, pues el reforzar la figura y la responsabilidad de las bases contribuye a afianzar la identidad colectiva del movimiento y a mantener la implicación directa de sus miembros.

Se puede afirmar, por tanto, que estas plataformas de base seguían un modelo de organización intermedio⁴⁹⁴, ya que tenían carácter temporal y semi-formal y operaban con cierta autonomía, flexibilidad e interdependencia, pero eran guiadas y supervisadas por organizaciones y asociaciones formales, incitadoras directas de la movilización, que organizaron un sistema, de intercambio de información y colaboración conjunta entre todas ellas para perseguir un objetivo común.

En este sentido es de destacar cómo se desarrolló en el imaginario colectivo del movimiento la idea de que cada padre y madre era un héroe, un líder, y cómo las organizaciones formales dieron premios a las plataformas de madres y padres por su labor realizada, reforzando el sentimiento de aprobación y éxito.

Ahora bien, lo interesante se encuentra en el hecho de que la figura de algunas madres y padres se destacó de manera más visible, siendo valorados por el resto de integrantes como líderes o referentes del movimiento, observando cómo, precisamente, estos padres o madres eran presidentas, miembros de la junta directiva o colaboradores destacados de las asociaciones y organizaciones formales incitadoras de la movilización.

En lo que respecta a la estructura conectiva de la movilización, se optó por una coordinación de tipo informal que pretendía fomentar la participación, los lazos de afinidad y amistad y el contacto directo y continuado en el tiempo entre los miembros del proceso movilizador contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Este medio de coordinación era decisivo para prolongar el

⁴⁹³ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *Ni un paso atrás*, pág.: 73

⁴⁹⁴ S. TARROW, *El poder en movimiento*, pág.: 247

proceso de movilización y tener más garantías de éxito, pues contribuía a reforzar las señas de identidad colectiva de las familias católicas de base implicadas en la movilización contra esta educación.

Los medios que se utilizaron para coordinar de forma informal la estructura de la movilización y fomentar la participación de los miembros fueron diversos. Por ejemplo, se apoyaron en las posibilidades que actualmente ofrece Internet y que no requieren de un excesivo desembolso de recursos económicos. Ello ayudó a extender las redes sociales del movimiento de forma más amplia y rápida⁴⁹⁵.

Así pues, entre las primeras iniciativas llevadas a cabo para armonizar la movilización estuvo la articulación de un grupo cerrado de correo electrónico, “ObjetoresEpC”, que fue iniciativa de Profesionales por la Ética. En sus inicios, de 2006 a 2007, este grupo contaba con un número reducido de personas que eran integrantes destacados de las principales organizaciones y asociaciones directrices del proceso movilizador. A medida que crecía el número de plataformas y asociaciones de padres, madres y estudiantes contra esta educación, el grupo de *mailing* se amplió, dando paso a la creación del nuevo grupo, “Redes Locales”, coordinado por Leonor Tamayo, donde se hablaba y se debatían los programas e iniciativas de actuación a corto y medio plazo⁴⁹⁶.

Las posibilidades que ofrecía Internet para facilitar la conexión entre los integrantes del proceso movilizador no sólo se reducían al correo electrónico, también se crearon, sobre todo a partir de 2008, portales web muy accesibles y muy visitados que ofrecían amplios foros de debate, un gran soporte de documentos y de vídeos y asesoraban sobre qué pasos y medidas seguir para objetar. Ejemplos fueron objetamos.com, padreobjektor.com, epcno.org, padresenaccion.org u objetores.org. Este último, administrado por un padre objetor llamado Mariano Bailly-Baillièrre, se convirtió en un espacio de referencia para los objetores a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos⁴⁹⁷.

⁴⁹⁵ D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, págs.: 175-176.

⁴⁹⁶ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXVIII). La <<batalla de Educación para la Ciudadanía>>. Guías prácticas para los padres y sus plataformas”, *profesionalesetica.org*, 16 de marzo de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/03/20-ANIVERSARIO-XXVIII-LA-BATALLA-DE-EDUCACION-PARA-LA-CIUDADANIA-GUIAS-PRACTICAS-PARA-LOS-PADRES-Y-SUS-PLATAFORMAS/>> [consultado: 17 agosto 2014]

⁴⁹⁷ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *Ni un paso atrás*, pág.: 77.

El espacio web “Facebook” también fue utilizado como medio para crear redes sociales que permitieran la interconexión de los opositores a esta educación. De esta manera se crearon algunos grupos, tanto abiertos como cerrados, como por ejemplo “Asignatura Educación para la Ciudadanía” o “No a educación para la Ciudadanía”.

Ahora bien, algunos de estos portales web y páginas de facebook han sido recientemente cerradas y, por tanto, actualmente no pueden ser consultadas o visitadas.

Otro de los medios más visibles de coordinación del movimiento fue la celebración de Jornadas y Encuentros. Por ejemplo, el 17 de noviembre de 2006, la Conferencia Episcopal española celebró una Jornada de estudio sobre Educación para la Ciudadanía en la que participaron un centenar de personas. En ella se justificó y se animó a los fieles a implicarse en la defensa de la objeción de conciencia, sirviendo esta Jornada de espacio idóneo para empezar a estructurar redes de trabajo.

Encuentros se celebraron un total de doce, entre febrero de 2008 y noviembre de 2009, tanto de ámbito nacional como autonómico y provincial. En algunos casos fueron organizados directamente por asociaciones profesionales como Profesionales por la Ética y en otros sólo contaron con su respaldo y colaboración.

El I Encuentro Nacional de Objetores a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos fue organizado por Profesionales por la Ética y tuvo lugar, el 16 de febrero de 2008, en el Colegio Monte Tabor de Pozuelo de Alarcón (Madrid)⁴⁹⁸.

Este Encuentro, bajo el lema “Sin miedo”, fue muy importante para afianzar la estructura del movimiento. Fue la primera vez que se preparó un espacio físico para que unos 500 padres y madres objetores, vinculados a unas 60 asociaciones y plataformas de base, pudieran interactuar no sólo por internet sino también cara a cara e intercambiar impresiones. Además, durante este encuentro se presentó un vídeo y una canción, titulados ambos “Ni un paso atrás”, con la pretensión de que sirvieran para estrechar lazos de afinidad y unión, creando una consolidada identidad colectiva⁴⁹⁹.

⁴⁹⁸ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXIX). La <<Batalla de Educación para la Ciudadanía>>. Los encuentros de objetores”, *profesionalesetica.org*, 26 de marzo de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/03/20-aniversario-xxix-la-batalla-de-educacion-para-la-ciudadania-los-encuentros-de-objetores/>> [consultado: 17 agosto 2014]

⁴⁹⁹ Véase Anexo 6: Algunos de los referentes y símbolos más utilizados por el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

Durante el Encuentro se dio prioridad al testimonio de los padres y madres y al de los representantes de las diversas plataformas. Incluso se entregaron los Premios Libertad 2007-2008, destinados a aquellos ciudadanos o instituciones que hubieran destacado en su defensa de la “libertad de educación” durante el curso. En la entrega de estos premios se pudieron observar los vínculos organizativos del movimiento⁵⁰⁰: El Colegio Monte Tabor entregó el premio “Centro Educativo sin Miedo” al Colegio Abat Oliba (Barcelona); el Foro Español de la Familia entregó el premio “Familia comprometida” a la familia Casanueva García de Alvear; la CONCAPA entregó el premio “Agrupación de valientes” a la Plataforma Lucentina por la Libertad de Educación; No-villada.org entregó el premio “Joven y audaz” a Eduardo González Colomina, objetor de conciencia en nombre propio; Instituto de Política Familiar entregó el premio “Cuanto más mejor” a la Plataforma de padres objetores isleños y al Foro de Laicos Asidonia; la CECE entregó el premio “Profesores en marcha” a Educación y Persona; Ana María Peralta, portavoz de la Plataforma La Rioja educa en libertad, entregó el premio “Sólo ante el peligro” a la Plataforma Soria educa en libertad; HazteOir entregó el premio “Libertad e imaginación” a la Plataforma Navarra educa en libertad; y la Red de Abogados por la libertad de educación y conciencia entregó el premio “Arrojo jurídico” a Carlos Seco Gordillo, padre objetor y Secretario de coordinación municipal del Partido Popular de la provincia de Sevilla.

El Encuentro sirvió de ejemplo y marcó el formato de posteriores encuentros autonómicos y/o provinciales organizados por plataformas y asociaciones de base que contaron con el respaldo de las organizaciones profesionales directrices del movimiento. Así, por ejemplo, se celebraron encuentros en Cádiz, Cataluña, Toledo, Alicante, Cantabria o Murcia, buscando crear espacios y redes de afinidad y solidaridad entre los opositores a esta educación.

Igualmente, las asociaciones estudiantiles MAJO (Movimiento Andaluz de Jóvenes por la Objeción) y Mójate.es, organizaron su propio Encuentro de Jóvenes,

⁵⁰⁰ HAZTEOIR.ORG, “Madrid: Encuentro Nacional de objetores a Educación para la Ciudadanía”, *hazteoir.org*, 21 de enero de 2008 < <http://hazteoir.info/evento/madrid-encuentro-nacional-de-objetores-educacion-para-la-ciudadania> > [consultado: 17 agosto 2014]

el 11 de octubre de 2008, también en el Colegio Monte Tabor de Pozuelo de Alarcón⁵⁰¹.

El 28 de febrero de 2009 tuvo lugar el II Encuentro Nacional de Objetores⁵⁰². Esta vez se celebró en la Universidad privada Francisco de Vitoria de Madrid y estuvo organizado por Profesionales por la Ética y la CECE, contando con la colaboración y participación de otras asociaciones profesionales, como HazteOir, el Foro Español de la Familia, la CONCAPA y la Fundación Universitaria San Pablo CEU. La coordinadora del Encuentro fue Leonor Tamayo.

El lema de este Encuentro fue “Cuestión de Libertad” y siguió una estructura bastante similar al anterior. Asistieron sobre mil personas de diversas partes de España y en esta ocasión los Premios Libertad 2008-2009 fueron ampliados y distribuidos de la siguiente manera: Premio Libertad Ni Un Paso Atrás a la Plataforma Salamanca Educa en Libertad; Premio Libertad Familia Comprometida a la familia Taboada López (Segovia); Premio Libertad Web Sin Objeción a Mariano Bailly-Bailliére de Objetores.org; Premio Libertad Agrupación de Valientes a la Plataforma de Padres para la Libertad de Educación en Portugal; Premio Libertad Joven y Audaz a todos los alumnos objetores, recibiendo el premio en su nombre la asociación MAJO; Premio Libertad Cuantos Más Mejor a Caridad Navarro de la CONCAPA (Albacete); Premio Libertad Arrojo Jurídico a Enrique Domingo de la CONCAPA (La Rioja); Premio Libertad Sólo Ante el Peligro a Iñigo Urien de la Plataforma Vasca Educación y Libertad; Premio Libertad Tomando la Calle a la Plataforma Padres en Acción (Madrid); Premio Periodismo Sin Miedo a José Javier Esparza, Director del programa La Estrella Polar en COPE y Premio Libertad Centro Educativo Sin Miedo al Colegio Monte Tabor (Madrid).

Al igual que el año anterior, tras este II Encuentro, algunas Plataformas de base realizaron encuentros de ámbito autonómico y provincial, como por ejemplo los que tuvieron lugar en Castilla y León o Alicante.

Con intención de ampliar las redes sociales del movimiento y obtener un mayor respaldo, Profesionales por la Ética participó en las dos ediciones del *European*

⁵⁰¹ MDO/E.P., “Jóvenes objetores mostrarán este sábado su rechazo a EpC”, *madridiario.es*, 9 de octubre de 2008 <<http://www.madridiario.es/noticia/103303/jovenes-objetores-mostraran-este-sabado-su-rechazo-a-epc.html>> [consultado: 17 agosto 2014]

⁵⁰² PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXIX). La <<Batalla de Educación para la Ciudadanía>>. Los encuentros de objetores”, *profesionalesetica.org*, 26 de marzo de 2013

Family Congress. Estas actividades se celebraron entre el 8 y 10 de marzo y el 15 y 17 de noviembre de 2007, en Roma, y estuvieron organizadas por el *Istituto di Studi Superiori sulla Donna* de la institución universitaria católica “Ateneo Pontificio Regina Apostolorum”⁵⁰³.

Los medios de comunicación también ayudaron a coordinar la estructura de la movilización, contribuyendo a despertar y a afianzar los lazos de afinidad del movimiento objetor⁵⁰⁴, pues los medios de comunicación, como grupos de poder que son, cuentan con un bagaje ideológico implícito y pueden ejercer una gran capacidad de persuasión, creando estados de opinión y organizando y movilizándolo a la sociedad⁵⁰⁵. De ahí que el Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Antonio Bolívar, afirmara que “los medios de comunicación imponen un modelo cultural y son auténticas <<fábricas>> de asimilación cultural”⁵⁰⁶.

De esta forma, determinadas revistas y periódicos, así como productoras de radio y de televisión, se implicaron, en mayor o menor medida, con el movimiento contrario a esta educación, con el cual compartían ciertos rasgos de su línea ideológica. Ejemplos fueron periódicos como ABC, Libertad Digital, Forum Libertas, La Razón, El Mundo, La Gaceta o La Nueva España; los semanarios Alfa y Omega o Alba; la revista Actualidad Económica; la cadena radiofónica COPE; la productora de televisión Goya Producciones; el grupo de comunicación Intereconomía⁵⁰⁷. Incluso, algunos de ellos, como ya se ha analizado, sirvieron de medio para crear y difundir el discurso de oposición a esta educación.

El papel de estos medios de comunicación a la hora de contribuir a reforzar la identidad colectiva del movimiento se hizo creando un espacio de intercambio de información, de impresiones y de referentes y valores ideológicos compartidos con

⁵⁰³ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXXI). La <<batalla de Educación para la Ciudadanía>>. Acciones internacionales”, *profesionalesetica.org*, 15 de abril de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/04/20-aniversario-xxxi-la-batalla-de-educacion-para-la-ciudadania-acciones-internacionales/>> [consultado: 2 agosto 2013]

⁵⁰⁴ A. MUÑOZ RAMÍREZ, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los Medios de Comunicación*.

⁵⁰⁵ J. M^a. CASASUS, *Ideología y análisis de medios de comunicación*; W. LIPPMANN, *La opinión pública* y M^a. Á. REBOLLO CATALÁN, “Educar para una ciudadanía paritaria” en E. SORIANO AYALA (coord.), *Educación para la Ciudadanía intercultural y democrática*, pág.: 317.

⁵⁰⁶ A. BOLÍVAR, *Educación para la Ciudadanía*, pág.: 51

⁵⁰⁷ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXVI). La <<Batalla de Educación para la Ciudadanía>>. El impacto en los medios de comunicación”, *profesionalesetica.org*, 23 de febrero de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/02/20-aniversario-xxvi-la-batalla-de-educacion-para-la-ciudadania-el-impacto-en-los-medios-de-comunicacion/>> [consultado: 17 agosto 2014]

sus receptores para, moviéndose dentro de unos determinados marcos ideológico-culturales, crear afinidad y embarcarse en un mismo objetivo: conseguir la eliminación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

De todos los medios de comunicación, la prensa fue uno de los espacios más efectivos para crear lazos de afinidad entre los opositores a esta educación, ya que cuando se configuran los movimientos sociales éstos intentan establecer una estrecha relación con la prensa de ideología afín para, así, hacer circular la idea del movimiento y conseguir extenderla a nuevos públicos. Ello permite establecer vínculos y crear comunidades invisibles de lectores que comparten unos marcos ideológico-culturales afines, por lo que es más fácil que se identifiquen con el objetivo de la movilización y contribuyan a consolidar la identidad colectiva del movimiento⁵⁰⁸.

Así pues, ha sido muy interesante observar cómo el movimiento contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos consiguió crear redes de intercambio de información y de apoyo por medio de la prensa afín, ya que los artículos, las encuestas a los lectores o las cartas de opinión favorecieron enormemente esta labor⁵⁰⁹.

También ha de destacarse que organizaciones y asociaciones profesionales como Profesionales por la Ética o HazteOir, conscientes de la importancia de mantener visible y presente la labor del movimiento contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, realizaron una intensiva y estratégica campaña de comunicación por medio de notas y ruedas de prensa. Esta actividad contribuyó a afianzar la estructura del movimiento, pues debido a la amplitud de la campaña tuvieron que preparar a nuevos portavoces,

padres y madres que hasta entonces no habían tenido el menor contacto con los medios de comunicación. Había que trabajar argumentarios, cosas que no había que decir, enfoques, respuestas a preguntas... Y traducir a la opinión pública la pasión y la

⁵⁰⁸ J. DE LA CUEVA MERINO, “Cultura y movilización”, en M. SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española*, pág.: 190- 191

⁵⁰⁹ Por citar un ejemplo, el 15 de julio de 2007, el diario El Mundo publicó una encuesta en la que, ante la pregunta de si Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos debía ser obligatoria, el 70% de los lectores que participó en ella respondió que no debía serlo. “¿Debe ser obligatoria Educación para la Ciudadanía?”, *El Mundo. Opinión*, 15 de julio de 2007, pág.: 2. Véase: A. MUÑOZ RAMÍREZ, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los Medios de Comunicación* y A. CARRATALÁ, “Los marcos de acción colectiva en la prensa conservadora”, (2013), págs.: 133-171.

sensibilidad de un nutrido grupo de ciudadanos que no estaban dispuestos a dar ni un paso atrás en la defensa de sus derechos y los de sus hijos⁵¹⁰

El que los padres y madres participaran como portavoces de prensa era fundamental para que los simpatizantes del movimiento se sintieran identificados y decidieran dar un paso más e implicarse directamente en la causa.

El caso es que la organización y coordinación del movimiento contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos experimentó una ligera desvertebración a partir de febrero de 2009, con las sentencias del Tribunal Supremo desestimando la posibilidad de ejercer la objeción de conciencia.

A partir de ese momento, los integrantes del proceso movilizador dieron diversas opiniones sobre qué hacer y cómo actuar. Se debatió sobre si continuar defendiendo y/o ejerciendo la objeción de conciencia a esta educación o no. En esta tesitura, algunos miembros y plataformas de base decidieron desvincularse y no seguir apoyando la objeción de conciencia y la desobediencia civil -propuestas que sí continuaron defendiendo las organizaciones profesionales-.

Un segundo momento crítico para la estructura del movimiento, evidenciando una fragmentación paulatina de éste, se vivió durante la primavera de 2010, tras conocerse el informe de López Luengos y la infiltración de miembros de El Yunque.

Ante esta noticia, la Federación de Plataformas “España Educa en Libertad” decidió seguir trabajando por el mismo objetivo, pero desvinculándose de las asociaciones y organizaciones directrices.

Por su parte, organizaciones profesionales como HazteOir y Profesionales por la Ética, continuaron con la línea de movilización trazada, aunque algo más desestructurada.

Además, ha de tenerse en cuenta que aunque se tendieron a fragmentar los lazos de solidaridad entre las redes sociales nacionales, las alianzas a escala internacional se extendieron, sobre todo a partir de la primavera de 2010, entablando contacto y difundiendo e intercambiando información con, por ejemplo, European Dignity Watch⁵¹¹ y Christian Action Research and Education (CARE) for Europe⁵¹².

⁵¹⁰ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXVI). La <<Batalla de Educación para la Ciudadanía>>. El impacto en los medios de comunicación”, *profesionalesetica.org*, 23 de febrero de 2013

⁵¹¹ Organización que proporciona información sobre los asuntos europeos, sobre todo en los aspectos relacionados con la libertad, la vida y la familia, y facilita la creación de redes. Está presidido por Jorge Soley Climent.

Igualmente, el movimiento también contó con el apoyo del Grupo del Partido Popular Europeo.

Ahora bien, la línea de acción no se desmovilizó del todo con la aprobación de la LOMCE, en 2013, pues la aprobación no era suficiente, debía pasar a ser efectiva y para ello habría que esperar un par de años más. Aunque bien es cierto que durante estos últimos años el movimiento actuó de forma mucho más relajada, descoordinada y sin apenas notoriedad.

Esta forma de organizar y coordinar la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, apoyándose en la creación de plataformas específicas y en la acción de las familias católicas de base para ampliar la difusión del movimiento y aumentar sus expectativas de éxito, guarda cierta relación con las pretensiones de la Nueva Evangelización, centrando la actividad difusora y, sobre todo, la actividad protectora del mensaje cristiano-católico no tanto en las instituciones católicas y sí más en la base católica⁵¹³.

Así, mientras que la Iglesia católica se alejaba de la exposición pública directa y del enfrentamiento más aparentemente frontal en cuestiones sobre políticas públicas y aspectos jurídicos, se aspiraba a que fueran los católicos de base, sobre todo las familias católicas, las que, influenciados por el discurso y las directrices de la Santa Sede que iban calando en los diferentes escalafones de la institución jerárquica que es la Iglesia católica, se convirtieran en la verdadera fuerza activa, con capacidad de actuar y movilizarse, presionando para que las políticas públicas se desarrollaran en función del ideario católico.

Como indica Susana Aguilar, en esta línea de no exposición pública y de no reconocer los vínculos formales entre la Iglesia y sus aliados sociales y políticos,

los grupos laicos de inspiración cristiana han puesto el énfasis repetidamente en que las grandes movilizaciones son «manifestaciones civiles» y han asegurado que en las mismas no se admiten «adhesiones de partidos políticos o confesiones religiosas». A pesar de ello, es indudable que la ICE, a través de sus comunicados y de los sermones en las iglesias, así como determinados partidos (...) han contribuido estratégicamente a la organización de tales eventos⁵¹⁴.

⁵¹² Organización que tiene como objetivo lograr que la legislación europea y los asuntos públicos incorporar principios éticos cristianos, especialmente en los aspectos de la vida, el matrimonio, la familia y la educación.

⁵¹³ Véase: D. VELASCO CRIADO, “El resurgimiento del tradicionalismo católico”, págs.: 18 y 19

⁵¹⁴ S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “El activismo político de la Iglesia católica”, pág.:1152

Se puede sostener, por tanto, que se sigue una estrategia en la que la Iglesia católica tiende a respetar, aparentemente, la separación Iglesia-Estado y el carácter aconfesional o laico de los Estados democráticos, pero que en la práctica aspira a movilizar a sus bases católicas para no perder influencia y poder en todos los ámbitos de la esfera pública y así extender su doctrina social.

Esto es especialmente evidente en el caso de la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, ya que, siguiendo la reflexión de Rafael Valencia, aunque la Iglesia católica como institución no ha participado directamente en la acción colectiva, no cabe la menor duda de que “la Iglesia Española ha apoyado la labor de todas estas asociaciones y plataformas”⁵¹⁵, las cuales son las que han armonizado el proceso movilizador en base al discurso de la Jerarquía eclesiástica y el Vaticano.

5.4.3. Tipo de acción colectiva y su dinámica

La acción colectiva del movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se caracterizó, al igual que suele ocurrir con los movimientos sociales en general, por una actitud práctica y discursiva desafiante con el antagonista⁵¹⁶, por un cierto nivel de incertidumbre al desconocer el coste y el tiempo que duraría su línea de actuación y por lazos de solidaridad y afinidad entre sus miembros⁵¹⁷.

De forma más concreta puede verificarse que se trató de un tipo de acción colectiva que aunque recurrió, principalmente, a repertorios de acción convencionales también presentó ciertas notas de acción disruptiva. Ello se explica porque, por un lado, la acción colectiva era organizada, basándose en rutinas habituales conocidas por la gente y aceptadas por el Gobierno con las que se pretendía, por medio de métodos de acción directa no violenta, que se reconociera el derecho a los padres a educar a sus hijos según sus creencias religiosas y el derecho a la objeción de conciencia en caso contrario, pero, por otro lado, la movilización también tenía un alto componente de incertidumbre y de ruptura con las leyes

⁵¹⁵ R. VALENCIA CANDALIJA, *La implantación de Educación para la Ciudadanía*, pág.: 111.

⁵¹⁶ Mario Diani sostiene que los movimientos sociales precisan unos oponentes claramente identificados con los que mantienen relaciones conflictivas y escenifican protestas. Véase: D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, pág.: 43.

⁵¹⁷ S. TARROW, *El poder en movimiento*, págs.: 180 y ss.

establecidas al apreciar como una parte bastante significativa de sus integrantes demandaban y recurrían a la desobediencia civil.

El que la acción colectiva mantuviera esta actuación entre la acción convencional y la acción disruptiva no es algo nuevo si se tiene en cuenta que, como aclara Sidney Tarrow, también la huelga y la manifestación en sus inicios fueron tácticas disruptivas pero que, finalmente, llegaron a ser perfectamente asimiladas como convencionales. Algo que también ocurre en la actualidad, ya que “ciertas formas de acción, como la ocupación militar y la desobediencia civil, han empezado a recorrer un camino similar de la disrupción a la convención”⁵¹⁸.

Igualmente, es importante resaltar como el Gobierno socialista de Zapatero mostró una actitud más bien tolerante con esta técnica de acción del movimiento basada en la desobediencia civil, pues, aun negándose a ella, no se quiso cortarla o sancionarla de forma radical, dejando que fueran los Gobierno autonómicos y los tribunales los que resolvieran la disputa al respecto. Si el Gobierno hubiera sido más riguroso en su actuación sobre este asunto el movimiento contrario a esta educación podría haber periclitado, pero también podría haber pasado de la actividad convencional-disruptiva a la acción disruptiva-violenta, pues ya el lenguaje del movimiento era bastante tenso y beligerante⁵¹⁹.

Este tipo de acción convencional-disruptiva se debe a que el movimiento entendía que para no perder capacidad de repercusión y notoriedad en la sociedad necesitaba que su dinámica causara cierta sorpresa y desorientación en las autoridades, por eso jugó a mantener su acción entre la radicalización y el convencionalismo, controlando las características de incertidumbre, desafío y solidaridad. Ahora bien, mientras que el desafío lo pudieron controlar bastante bien, sin llegar a la violencia, el nivel de incertidumbre terminó pasándoles cierta factura tras las sentencias del Tribunal Supremo, en febrero de 2009. Algo parecido ocurrió con los lazos de solidaridad que, a partir de abril de 2010, comenzaron desestructurarse, dañando la coordinación y la organización del movimiento que, aún así, consiguió sobrevivir hasta alcanzar su gran parte de sus objetivos.

⁵¹⁸ *Íbid*, pág.: 195.

⁵¹⁹ La emergencia y la moderación o radicalización dependen del grado o tipo de utilización del aparato represivo y también de la apertura o rigidez del sistema para con la disidencia. D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, pág.: 43.

La dinámica de acción que siguió el movimiento para conseguir sus pretensiones fue muy intensa y activa, centrándose, principalmente, en la utilización de rutinas convencionales, pacíficas y ordenadas de protesta. Por ejemplo se recurrió a: envío de cartas y de solicitudes al Gobierno central; petición de audiencias con las correspondientes autoridades; recogida de firmas contra este tipo de educación; recogida de solicitudes y declaraciones de objeción de conciencia; elaboración de múltiples documentos, cartas, manifiestos y libros por parte de varios profesionales y especialistas jurídicos para justificar la causa del movimiento y pedir financiación⁵²⁰; creación de pancartas, lemas o, incluso, camisetas reivindicativas; presentación de recursos de amparo a los tribunales; redacción de modelos de cartas de objeción de conciencia para padres, directores de centros escolares, profesores y alumnos; performance de protesta; manifestaciones; emisión de ruedas de prensa; circulación de artículos en diversos medios de comunicación; etc.

La utilización de los medios de comunicación, sobre todo de la prensa, siempre vital para cualquier movilización, fue un elemento muy eficaz para presionar al Gobierno, conseguir respaldo, incitar a la acción colectiva y para afianzar una mentalidad compartida de oposición a esta educación en base a unos marcos ideológicos compartidos. En este sentido, el movimiento tenía muy claro que “una cercanía constante y respetuosa a los periodistas puede conseguir una verdadera influencia sobre la opinión pública y el poder para que las cosas puedan cambiar de verdad”⁵²¹. De ahí su pretensión de servirse de los medios de comunicación afines para manifestarse, presionar y transmitir sus exigencias, ya que no debe olvidarse que los medios de comunicación “desempeñan un papel importante a la hora de determinar la resonancia de la protesta y, por consiguiente, su efectividad”⁵²².

La dinámica de actuación del movimiento se fortaleció, principalmente, a partir de octubre de 2006, pero se hizo más vigorosa tras la primavera de 2007,

⁵²⁰ Es cierto que no se necesitaba demasiada financiación ya que los abogados y asesores actuaban de forma voluntaria y gratuita y que las redes sociales del movimiento eran principalmente virtuales. Ahora bien, la principal fuente de recursos económicos se obtenía por medio de estas peticiones, por la venta de libros y por la matriculación en cursos o seminarios.

⁵²¹ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 88.

⁵²² D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, pág.: 232. Ver también: Eric NEVEU, “Media, mouvements sociaux, espace public”, *Reseaux*, 98 (1999), págs.: 28 y ss. y James JASPER, *The Art of Moral Protest: Culture, Biography, and Creativity in Social Movements*, Chicago: University of Chicago Press, 1997, pág.: 286.

coincidiendo con la creación de plataformas específicas de padres y madres contra esta educación, consiguiendo ampliar la repercusión social del movimiento.

La exhibición de fuerza numérica, que forma parte de los repertorios de acción usuales, fue impresionante: de 2006 a 2012, se recogieron más de 54.000 declaraciones de objeción de conciencia a esta educación⁵²³, se llevaron a cabo alrededor de 3.000 procedimientos judiciales, 300 de ellos con fallos favorables a la objeción de conciencia⁵²⁴, se impartieron unas 3000 charlas informativas sobre cómo objetar, se repartieron casi medio millón de guías y trípticos informativos contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos por toda España⁵²⁵, 375 españoles presentaron una demanda ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos buscando se les reconociera el derecho a la objeción de conciencia, se entregaron numerosas denuncias a esta educación en diferentes organismos internacionales y, además, durante el curso 2008-2009 se contabilizó la cifra de 114 alumnos y alumnas, de 800.000 que podían cursar esta educación en Primaria y Secundaria, que practicaban la desobediencia civil y no entraban a clase de esta educación⁵²⁶.

5.4.3.1. Otros repertorios de acción

En la primavera de 2006, un grupo de madres de Bullas, en Murcia, inquietas por el futuro desarrollo de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los planes de estudio, mostraron su preocupación a Profesionales por la Ética. Se inició así un tímido proceso de asesoría e intercambio de opiniones e ideas entre algunos padres y madres y ciertas organizaciones y asociaciones profesionales de tendencia católica, las cuales llevaban casi dos años lanzando un mensaje ideológico contrario a este tipo de educación.

⁵²³ Jaime URCELAY, “Los falsarios de la Historia. Poner fin al Adoctrinamiento de EPC, recuperar libertad”, *La razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, 16 (2011) <<http://www.revistalarazonhistorica.com/16-15/>> [Consultado: 29 junio 2013]. Esta cifra se corresponde a los datos facilitados por Profesionales por la Ética. Consultar Anexo 5: Número de declaraciones de objeción de conciencia al área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos por comunidades autónomas, 2009

⁵²⁴ Rocío RUIZ, “Víctimas del experimento de Educación para la Ciudadanía”, *larazon.es*, 19 de mayo de 2013 <<http://www.larazon.es/sociedad/victimas-del-experimento-de-educacion-para-a-c-AX2330471#.Ttt1YtbvFLJTxRG>> [consultado: 3 enero 2014]

⁵²⁵ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 96

⁵²⁶ Aunque Galicia, Asturias y la Comunidad Valenciana no ofrecían datos. Véase: J. A. AUNIÓN, “Más de un centenar de alumnos sigue boicoteando ciudadanía”, *El País*, 8 de junio de 2009, pág.: 50 y J. A. AUNIÓN, “Último recuento, 114 objetores” *El País*, 4 de marzo de 2011, pág.: 37

Posteriormente, el 9 de octubre de 2006, pocos meses después de que el movimiento hiciera pública su intención de orquestar una línea de actuación específica contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, promocionando la objeción de conciencia y la desobediencia civil contra ella, Profesionales por la Ética, el Foro Español de la Familia, HazteOír, la Asociación Nacional para el Derecho a la Objeción de Conciencia (ANDOC) y el Centro Jurídico Tomás Moro, presentaron a los medios de comunicación el Observatorio para la objeción de conciencia a esta educación. Este Observatorio pretendía ser un espacio de asesoría jurídica gratuita a los padres que optaran por este tipo de actuación, así como un medio que sirviera para presionar y desafiar al Gobierno⁵²⁷.

Ha de tenerse en cuenta que el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos entendía que este mecanismo de actuación relativo a la objeción de conciencia (como explica el Catedrático emérito de Derecho Eclesiástico del Estado de la Universidad Complutense de Madrid, Rafael Navarro Valls, y el también Catedrático de Derecho Eclesiástico del Estado de la misma Universidad, Javier Martínez-Torrón) era

la negativa del individuo, por motivos de conciencia, a someterse a una conducta que en principio sería jurídicamente exigible -ya provenga la obligación directamente de la norma, ya de un contrato, ya de un mandato judicial o resolución administrativa. Incluso, todavía más ampliamente, se podría afirmar que el concepto de objeción de conciencia incluye toda pretensión contraria a la ley motivada por razones axiológicas -no meramente psicológicas-, de contenido primordialmente religioso o ideológico, ya tenga por objeto la elección menos lesiva para la propia conciencia entre las alternativas previstas en la norma, eludir el comportamiento contenido en el imperativo legal o la sanción prevista por su incumplimiento, o incluso, aceptando el mecanismo represivo, lograr la alteración de la ley que es contraria al personal imperativo ético⁵²⁸.

Ahora bien, se ha podido comprobar cómo la utilización de esta vía de actuación, por parte del movimiento, también tenía la pretensión de causar crispación en la sociedad, desinformar a la población y deslegitimar esta educación con vistas a conseguir su completa eliminación de los planes de estudio, pues, como sostiene el

⁵²⁷ FORO ESPAÑOL DE LA FAMILIA, “Presentado el Observatorio para la Objeción de Conciencia en Educación para la Ciudadanía”, *forofamilia.org*, 11 de octubre de 2009 <<http://www.forofamilia.org/notas-de-prensa/presentado-el-observatorio-para-la-objecin-de-conciencia-en-educacin-para-la-ciudadana/>> [consultado: 24 enero 2011]

⁵²⁸ Rafael NAVARRO-VALLS y Javier MARTÍNEZ-TORRÓN, *Las objeciones de conciencia en el derecho español y comparado*, Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, 1997, págs.:14-15.

profesor titular de Derecho Eclesiástico del Estado de la Universidad de Castilla-La Mancha, José María Martí Sánchez, la objeción de conciencia se estaba planteando contra la propia ideología democrática y constitucional⁵²⁹. Además, se ha observado que

la objeción de conciencia hacia la educación para la ciudadanía ha sido justificada por sus promotores en un hipotético derecho a la misma reconocido tanto por los tribunales nacionales e internacionales. Se trata de una auténtica campaña de desinformación intencional, que tiene por objeto provocar la crispación social sobre este particular, ya que la posición de los tribunales nacionales e internacionales es precisamente la contraria⁵³⁰

El 17 de octubre de 2006, ocho días después de la presentación del Observatorio para la Objeción de Conciencia, comienza la acción más dinámica de la movilización específica contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos⁵³¹, pues 17 entidades⁵³² respaldaron la presentación de la Guía de Objeción de Conciencia “Educación para la Ciudadanía: los padres elegimos”, elaborada por Profesionales por la Ética.

Esta Guía alcanzó una gran difusión, distribuyéndose más de cien mil ejemplares de ella tanto en España como en Portugal⁵³³. El objetivo que se pretendía alcanzar con su difusión era, tal y como indicaron desde Profesionales por la Ética, que “en la primavera del 2007 los padres de los dos millones quinientos mil alumnos de Primaria y los casi dos millones de Educación Secundaria Obligatoria conozcan

⁵²⁹ J. M. MARTÍ SÁNCHEZ, “Aconfesionalidad, laicidad; ante el Derecho a la educación y la libertad de enseñanza”, pág.: 104

⁵³⁰ Para justificar estas posturas se apoya en las sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos sobre el caso danés, Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen, en 1976, y el caso noruego, Folgero, en 2007, así como en la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cantabria de 23 de marzo de 2008. *Íbid*

⁵³¹ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *30 notas de prensa para la libertad. El debate de Educación para la Ciudadanía a través de las notas de prensa de Profesionales por la Ética*, Madrid: Profesionales por la Ética, 2007, pág.: 7

⁵³² El Foro español de la familia, HazteOír, la Asociación Nacional para el Derecho a la Objeción de Conciencia (ANDOC), el observatorio para la objeción de conciencia, la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), la Federación Española de Familias Numerosas, la Plataforma por la Calidad de la Escuela Pública, la Plataforma los Padres Eligen, la Associació de Mares i Pares per la Llibertat d'Educació (AMPLE), Plataforma Cheque Escolar, Instituto de Política Familiar, Grup d'Entitats catalanes de la Família (GEC), Fundación Persona, Observatorio para la Libertad Religiosa y de Conciencia, Pacto por los Derechos y las Libertades, Juristes Cristianes de Catalunya o el Centro jurídico Tomás Moro

⁵³³ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 64

perfectamente qué tienen que hacer y cómo, para oponerse a esta asignatura en el momento de inscribir a su hijo o hija en el centro educativo”⁵³⁴

El 18 de noviembre de 2006 tuvo lugar una manifestación con el lema “EpC, no”, en la Plaza Mayor de Madrid. Esta actividad de protesta estaba organizada por la Plataforma estudiantil Novillada⁵³⁵, que no tuvo un impacto demasiado significativo⁵³⁶.

El 22 de noviembre de 2006, la CONCAPA presentó un programa alternativo al del Ministerio de Educación y Ciencia con la intención de presionar y lograr una modificación de los contenidos de esta educación⁵³⁷. Hay que indicar que, aunque sí que se estaba presionando al Ministerio de Educación y Ciencia y condicionando hasta cierto punto su actitud con este tipo de acciones, no se consiguió que éste cediera más de lo que hasta la fecha había hecho en la modificación de contenidos.

Otra de las actuaciones que llevaron a cabo tuvo lugar el 28 de diciembre de 2006, cuando la Plataforma Novillada convocó una inocentada frente al Ministerio de Educación y Ciencia. La actividad consistió en colocar un monigote de cartón piedra de metro y medio de alto en la puerta del Ministerio para denunciar que estaban en contra de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos por entender que era una “inocentada” que el Gobierno, al tratar a los alumnos como “títeres”, les quería imponer. Cuatro de los siete dirigentes de la Plataforma que participaron en esta especie de performance se disfrazaron con caretas del Presidente Rodríguez Zapatero, movieron marionetas de monigotes, gritaron contra la Ministra de Educación y Ciencia, Mercedes Cabrera, corearon el lema “Yo no quiero que me

⁵³⁴ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *30 notas de prensa para la libertad*, pág.: 7

⁵³⁵ Esta plataforma se creó en octubre de 2006, aglutinando a asociaciones de estudiantes de distintas comunidades autónomas, como Cataluña, Comunidad Valenciana, Castilla y León, Madrid o Andalucía. Su intención era ser un movimiento estudiantil repartido por toda España que contribuyera a difundir la objeción de conciencia y la desobediencia civil a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos entre los jóvenes, animándoles a hacer novillos a esta educación. Su portavoz era Pablo Paredes Crespo, quien en junio de 2010 recibió el premio al compromiso universitario, en la categoría de Ciencias Sociales y Jurídicas, de la Universidad de Valladolid y la Fundación Schola, destinada a difundir los valores de la familia tradicional, como sostenedores de la sociedad, por medio del apoyo a la actividad educativa.

⁵³⁶ Véase, por ejemplo: JECHDINA, “18-N contra la EPC”, *unpatiodelocos.blogspot.com.es*, 14 de noviembre de 2006 < <http://unpatiodelocos.blogspot.de/2006/11/18-n-contra-la-epc.htm> > [consultado: 12 octubre 2012]

⁵³⁷ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 126.

eduque Zapatero” y animaron a la desobediencia civil instando a los jóvenes a “saltarse” las clases vinculadas a esta área educativa⁵³⁸.

Durante los primeros meses de 2007 el movimiento, por medio de sus diversas asociaciones y organizaciones, dio cientos de charlas contra esta educación. Con ello se buscaba lograr el apoyo de las bases católicas y concienciarles de la importancia de objetar a ella.

El 17 de enero de 2007 representantes de Profesionales por la Ética se entrevistaron con el Secretario General de Educación, Alejandro Tiana, y le hicieron llegar tres propuestas en relación a las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: su retirada de los currículos educativos, su conversión en materias alternativas a Religión o la inclusión en los Decretos de Enseñanzas Mínimas de una cláusula específica que posibilitara la objeción de conciencia a ellas. Las tres propuestas fueron rechazadas.

HazteOír elaboró un manifiesto contra esta educación que dio a conocer el 24 de enero de 2007. Dicho manifiesto servía para presionar al Gobierno, pues se afirmaba que se utilizarían “todos los medios legales para evitar cualquier forma de adoctrinamiento al servicio del poder sea del signo que sea”⁵³⁹.

De igual modo, el 8 de febrero de 2007, Profesionales por la Ética hizo pública su pretensión de llevar a los tribunales los contenidos de las materias⁵⁴⁰.

La dinámica de acción y las presiones que la movilización contra esta educación llevó a cabo para extender su poder de repercusión y conseguir el respaldo de profesores, padres y demás sectores sociales llevó a la Federación Española de Religiosos de Enseñanza a denunciar, el 23 de febrero de 2007, que tal movilización estaba dificultando, principalmente por medio de un multitudinario envío de cartas y emails, el proceso de impartición de esta educación en sus centros escolares católicos, ya que en ellos no se contemplaba la objeción de conciencia que tales cartas exigían⁵⁴¹.

⁵³⁸ Luis Miguel SERRANO, “Alumnos denuncian con monigote "inocentada" asignatura educación ciudadanía”, *familiayeduca*, 29 de diciembre de 2006
<<http://familiayeduca.blogspot.com.es/2006/12/alumnos-denuncian-con-monigote.html>> [consultado: 7 abril 2012]

⁵³⁹ J. J. ABAD, *Historia de una soberana agresión*, pág.: 173

⁵⁴⁰ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 127.

⁵⁴¹ C. M. / J. A. A., “Los colegios católicos denuncian presiones para que no se de Ciudadanía”, *El País*, 24 de febrero de 2007, pág.: 38

Con esta misma actitud desafiante, el Foro Español de la Familia, la CONCAPA y Profesionales por la Ética presentaron, en febrero de 2007, el documento “Bases para la comparecencia pública de las entidades de la sociedad civil por la libertad ideológica en la escuela y el rechazo de la asignatura Educación para la Ciudadanía”. Este documento invitaba a diversas asociaciones, plataformas, sindicatos, patronales y entidades educativas, familiares y ciudadanas a participar en una rueda de prensa, prevista para el 27 de marzo de 2007, y a unirse a trabajar en conjunto por la defensa de la libertad de educación y contra esta educación⁵⁴². La iniciativa fue avalada por un total de 31 entidades, entre ellas la ANDOC, la CECE, el IPF, HazteOir o el Observatorio para la Objeción de Conciencia⁵⁴³. Estas entidades comparecieron en dicha rueda de prensa, celebrada en el Hotel Velázquez de Madrid, estrechando líneas ideológicas y de actuación, lo que dio lugar a la campaña “Tus hijos, tu decisión” que utilizó como imagen compartida la fotografía de una niña de unos 6 o 7 años.

Dentro de esta dinámica, el 6 de marzo de 2007, la CONCAPA dirigió una nota a los padres de los colegios concertados rechazando Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y proponiendo la objeción de conciencia a ella.

Todas estas actuaciones incitadoras de la objeción de conciencia tuvieron un impacto más significativo a partir del 15 de marzo de 2007, momento en que se

⁵⁴² FORO ESPAÑOLA DE LA FAMILIA, “Bases para la comparecencia pública de las entidades de la sociedad civil por la libertad ideológica en la escuela y el rechazo de la asignatura Educación para la Ciudadanía”, *forofamilia.org*, 27 de febrero de 2007

<<http://www.forofamilia.org/documentos/EDUCACION%20-%20Rechazo%20EpC%20-%20varias%20asociaciones%20-%20%28FEB07%29.pdf>> [consultado: 19 marzo 2012]

⁵⁴³ Estas 31 entidades eran: Asociación Familiar de Baleares (AFA Baleares), FAPACE, Fundación Educatio Servanda, Asociación de madres y padres por la libertad de educación (AMPLE), Asociación Nacional para la Defensa del Derecho a la Objeción de Conciencia (ANDOC), Asociación Mujer Proyecto Familia y Trabajo, la CECE, Centro Jurídico Tomás Moro, El chequeescolar.org, Confederación de Padres y Madres de Alumnos (COFAPA), Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), Educación y Persona, Federación de Asociaciones y movimientos de familias católicas (FAMOFACA), Foro Español de la Familia, Foro de Laicos Asidonia, Fundación Persona, HazteOir, Instituto de Política Familiar (IPF), Novillada.org, Observatorio para la Libertad Religiosa y de Conciencia, Observatorio para la Objeción de Conciencia (OOC), Plataforma Cívica en Defensa y Promoción de la Familia, Plataforma los Padres Eligen, Plataforma por la Calidad de la Enseñanza Pública, Presencia Cristiana Córdoba, Presencia Cristiana Toledo, Profesionales por la Ética, SOS Familia, Unión Democrática de Estudiantes, Unión Familiar Española (UFE), Navarra Educa en Libertad, Plataforma Lucentina por la Libertad de Educación y Valdemoro es familia.

registró la primera declaración de objeción de conciencia. La acción tuvo lugar en Toledo, efectuada por Alejandro Campoy Osset, portavoz de HazteOir hasta 2009⁵⁴⁴.

Tras esta iniciativa se pasó a la difusión de una carta escrita por Alejandro Campoy en la que animaba a otros padres y madres para que, como él, apoyaran la campaña emprendida y colaboraran económicamente a sostenerla⁵⁴⁵.

En abril se dieron nuevas declaraciones y solicitudes de objeción de conciencia, como la efectuada, el 17 de abril de 2007, en el centro San José de Cluny de Pozuelo de Alarcón, en Madrid. En esta ocasión fue Leonor Tamayo, miembro de Profesionales por la Ética y Presidenta de la Asociación Grupo de Montaña a Contracorriente, la que registró tal declaración de objeción de conciencia. A ella siguieron, el 27 de abril, 200 declaraciones de objeción de conciencia más, las cuales fueron registradas en el colegio Monte Tabor, también en Pozuelo de Alarcón.

A partir de este momento se observa como las declaraciones de objeción de conciencia se disparan, dándose casos de objeción en Barcelona, el 7 de mayo; en Sevilla, el 16 de mayo; en Murcia, el 4 de junio; en Jaén y Ciudad Real, el 8 y el 11 de junio, etc. Sin embargo, estos efectos, aun siendo bastante significativos, no tuvieron todo el alcance y notoriedad cuantitativa que el movimiento hubiera deseado.

A finales de abril de 2007, para hacer aun más fácil y atrayente la objeción de conciencia, el Foro Español de la Familia, la CONCAPA y Profesionales por la Ética presentaron en rueda de prensa los materiales de la campaña “Tus hijos, tu decisión”, con información sobre los trámites a seguir para objetar a Educación para la Ciudadanía. También se presentó el dictamen sobre la legalidad de tal acción, , elaborado por Daniel Tirapu Martínez, Catedrático de Derecho Eclesiástico del Estado de la Universidad de Jaén⁵⁴⁶.

Durante unos meses también fue muy frecuente que se incluyera entre los repertorios de acción del movimiento la tergiversación de información para generar

⁵⁴⁴ Ver, por ejemplo, PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 66.

⁵⁴⁵ Alejandro CAMPOY, “Una carta para ti del primer objetor de conciencia frente a EpC”, *riodelavida.blogspot.com.es*, 17 de octubre de 2007 <<http://riodelavida.blogspot.com.es/2007/10/una-carta-para-ti-del-primer-objeto-de.html>> [consultado: 23 marzo 2012]

⁵⁴⁶ FORO ESPAÑOL DE LA FAMILIA, “El Foro Español de la Familia, CONCAPA y Profesionales por la Ética presentan la campaña de objeción de conciencia a la asignatura Educación para la Ciudadanía”, *forofamilia.org*, 26 de abril de 2007 <<http://www.forofamilia.org/notas-de-prensa/el-foro-espaol-de-la-familia-concapa-y-profesionales-por-la-tica-presentan-la-campaa-de-objecin-de-conciencia->>> [consultado: 2 agosto 2012]

polémica y para cuestionar algunos de los contenidos que desarrollaba esta educación.

Esta práctica fue bastante utilizada comparando esta educación con educación sexual o educación para la homosexualidad⁵⁴⁷. De hecho, uno de los focos que centraron más su atención en este sentido fue la guía de recursos “Somos diferentes, somos iguales” y, de forma más concreta, el cómic del dibujante Nazario⁵⁴⁸ “Alí Babá y los 40 maricones”, el cual fue calificado de cómic porno⁵⁴⁹.

El movimiento llegó a declarar que el Ministerio de Educación y Ciencia recomendaba que para impartir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se utilizara esta guía de recursos, y el citado cómic incluido en ella, pretendiendo con ello educar en el goce de la sexualidad y la homosexualidad. Incluso, el Foro Español de la Familia amenazó, el 24 de mayo de 2007, con ir a los tribunales si el Ministerio de Educación y Ciencia no eliminaba esta Guía y este cómic por sus altos contenidos de sexualidad⁵⁵⁰.

Ante estas declaraciones el Ministerio de Educación y Ciencia tuvo que aclarar esta situación e informar que la susodicha Guía y el mencionado cómic no guardaban relación directa con la Programación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. El Ministerio indicó que eran materiales educativos complementarios, elaborado por el Comité Español de la Campaña Europea de la Juventud contra el Racismo, la Xenofobia, el Antisemitismo y la Intolerancia, que habían sido incluidos en 2001, en la página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE), con la que enlazaba la página web del

⁵⁴⁷ M. PEINADO RODRÍGUEZ, “Educación para la Ciudadanía ¿pensar la homosexualidad en clave educativa?”, pág.: 192

⁵⁴⁸ Nazario Luque Vera, historietista y pintor contracultural español. Es uno de los referentes del cómic gay y *underground* en España.

⁵⁴⁹ Este cómic fue publicado en 1993 por Víbora Comix y Ediciones La Cúpula. Está dedicado a José Pérez Ocaña, un activista y artista bisexual y travesti, de ideología anarquista y muy polémico durante la Transición española. El cómic se incluyó en la Guía de Recursos Documentales “Somos diferentes, somos iguales”, en 1995. Un trabajo que, como explica Juan José Abad, fue elaborado por el Comité Español de la Campaña Europea de la Juventud contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo y la intolerancia, y contó con el apoyo de 79 instituciones, y colectivos, entre los que se encontraban la totalidad de las comunidades autónomas, la Federación Española de Municipios y Provincias, Cruz Roja, Cáritas, S.O.S Racismo, Amnistía Internacional, Secretariado Gitano, Jóvenes contra la Intolerancia, la Federación Estatal de Gays y Lesbianas, la Confederación Española de Organizaciones de Empresarios, CCOO, UGT, Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad, ACNUR e, incluso, las Nuevas Generaciones del PP. J. J. ABAD, *Historia de una soberana agresión*, pág.: 260

⁵⁵⁰ *Ibid*, pág.: 254.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ministerio dirigido, en ese momento, por Pilar del Castillo, bajo el Gobierno del Partido Popular de José María Aznar. Por tanto, “las acusaciones relativas a que el cómic de Alí Babá y los 40 maricones forma parte de Educación para la Ciudadanía o de que el Gobierno aconseja leerlo en clase, constituyen una manifiesta calumnia”⁵⁵¹. A pesar de ello, las críticas hacia estos recursos y las alusiones a que el Gobierno socialista pretendía, con Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, fomentar prácticas sexuales y homosexuales entre los jóvenes continuaron⁵⁵².

Ha de subrayarse que entre las técnicas de presión utilizadas por el movimiento, algunos Obispos y párrocos enviaron cartas advirtiendo que si los progenitores no objetaban a esta educación sus hijos e hijas no podrían asistir a catequesis y no podrían hacer la comunión. Este fue el caso de Rafael García, párroco de Villanueva de Bogas (Toledo), en junio de 2007, que con esta iniciativa se sumó a las declaraciones y cartas publicadas por el Arzobispo de Toledo y Cardenal primado de España, Antonio Cañizares, a favor de la objeción de conciencia a esta educación. Sin embargo, el Arzobispado se vio obligado a moderar las pretensiones del párroco, recordándole que no se debía negar a nadie la recepción de los sacramentos⁵⁵³.

La dinámica de la movilización señalada alcanzó connotaciones algo más tensas en junio de 2007, cuando HazteOir presentó una querrela criminal contra el Secretario General de Educación, Alejandro Tiana, por considerar que sus declaraciones, en la rueda de prensa que tuvo lugar el 13 de junio de 2007 en la sede del Ministerio de Educación y Ciencia, incurrieran en un presunto delito contra el ejercicio de derechos cívicos. En estas declaraciones Tiana afirmaba que las organizaciones afines a la objeción de conciencia promovían una campaña de desobediencia civil y que habría consecuencias académicas para los hijos de los padres objetores, ya que éstos no podrían pasar de curso y serían amonestados con preavisos o, incluso, con la expulsión temporal por no cursar esta educación, lo que

⁵⁵¹ *Íbid*, pág.: 261.

⁵⁵² *Íbid*, pág.: 257.

⁵⁵³ Véase, por ejemplo: J. A. AUNIÓN, “El cura de Toledo da marcha atrás”, *elpais.com*, 9 de junio de 2007 <http://elpais.com/diario/2007/06/09/sociedad/1181340004_850215.html> [consultado: 9 mayo 2012]

fue calificado por estas asociaciones y organizaciones como una amenaza del Gobierno⁵⁵⁴.

Finalmente, HazteOir retiró la querrela contra Alejandro Tiana tras el Comunicado del 18 de julio de 2007 de la Ministra de Educación y Ciencia, Mercedes Cabrera, quien presionada por todas estas actuaciones explicó que no sería el Gobierno, sino las comunidades autónomas, las que decidieran sobre el futuro de los alumnos y alumnas que presentaran objeción de conciencia⁵⁵⁵.

En el verano de 2007 la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos alcanzó gran representatividad social, consiguiendo que ante el incipiente desarrollo de esta educación, durante el curso 2007-2008, en algunas comunidades autónomas para la etapa de Secundaria, se ampliara en número de declaraciones de objeción de conciencia.

En estas fechas Toledo tomó

la delantera nacional en número de objeciones al registrar en poco tiempo cerca de 1500 en la provincia. En Madrid un importante espaldarazo a la objeción vino de la mano del colegio Monte Tabor de Pozuelo de Alarcón, en el que el 90% de los padres presentó su declaración de objeción para que sus hijas no entrasen en clase de EpC. Lo mismo sucedió en Talavera de la Reina, donde en el colegio la Compañía de María las alumnas hacían cola en secretaría, a la hora del recreo, para que les sellaran el escrito de objeción⁵⁵⁶.

Por si todas estas presiones no fueran suficientes, el 4 de septiembre de 2007, la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) envió una Circular a sus centros promoviendo el boicot a esta educación, pues se aconsejaba que permitieran a los alumnos y alumnas faltar a sus clases. La Confederación también proponía que, durante las horas de estas clases, aquellos alumnos que objetaran podían ser conducidos a otras aulas para realizar tareas de lectura o trabajos sobre la Constitución o la Declaración de los Derechos Humanos. Esta decisión fue tachada de irresponsable por parte del Gobierno⁵⁵⁷.

⁵⁵⁴ HAZTEOIR.ORG, “Presentada la querrela de HO contra Tiana por obstaculizar el ejercicio de derechos fundamentales”, *hazteoir.info*, 15 de junio de 2007 <<http://hazteoir.info/alerta/presentada-la-querrela-de-ho-contra-tiana-por-obstaculizar-el-ejercicio-de-derechos-fundamentales>> [consultado: 27 agosto 2012]

⁵⁵⁵ HAZTEOIR.ORG, “Tras la rectificación de Cabrera, HO retirará la querrela contra Tiana”, *hazteoir.org*, 19 de julio de 2007 <<http://www.hazteoir.org/node/5101>> [consultado: 27 agosto 2012]

⁵⁵⁶ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 66.

⁵⁵⁷ J. A. AUNIÓN, “La patronal de los colegios privados incita a saltarse la clase de Ciudadanía”, *El País*, 5 de septiembre de 2007, pág.: 33

HazteOir también aumentó su nivel de acción y presentó, el 9 de septiembre de 2007, la web “EpC no”, destinada a recoger peticiones a favor de la desaparición de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

En una actuación conjunta, el 10 de septiembre de 2007, el Foro Español de la Familia, la plataforma “Los Padres Eligen”, la asociación “Educación y Persona” y Profesionales por la Ética enviaron a los directores de más de dos mil colegios concertados una carta y un dossier elaborado por ellos mismos explicando las razones para rechazar la educación cuestionada y las diversas vías de acción para oponerse a ella⁵⁵⁸.

En otra actuación destinada a los padres y madres que hubieran optado por la objeción de conciencia a esta educación, las 31 asociaciones y plataformas civiles integrantes de la campaña “Tus hijos, tu decisión” presentaron, el 13 de septiembre de 2007, un Decálogo de Actuación recordando el modo de presentar la declaración de objeción de conciencia al centro y explicando cómo proceder y a quién recurrir en caso de negativas verbales o escritas del reconocimiento de tal objeción⁵⁵⁹.

Al iniciarse el curso 2007-2008, las organizaciones y asociaciones promotoras de la objeción contabilizaban unas 15.000 declaraciones de objeción de conciencia presentadas, sin embargo, según las cifras oficiales, sólo 84 padres o madres habían formalizado la solicitud de objeción de conciencia para más de 200.000 alumnos y alumnas que ese curso asistían a esta educación en Secundaria. A ellos había que sumar los casos de 356 personas que habían presentado la declaración de objeción, pero no tenían hijos o hijas que cursaran esta educación⁵⁶⁰.

Con una clara intención de estrechar lazos de solidaridad y de identidad entre los integrantes y simpatizantes del movimiento, la CONCAPA anunció, el 28 de septiembre de 2007, la convocatoria del Premio Ciudadano 2007 de viñetas sobre Educación para la Ciudadanía, aprovechando para reiterar su apoyo a las familias

⁵⁵⁸ ANÁLISIS DIGITAL, “Más de dos mil colegios reciben asesoramiento de cómo actuar ante “Educación para la Ciudadanía”, *analisisdigital.com*, 20 de septiembre de 2007 <<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?id=24159&idNodo=-3>> [consultado: 27 agosto 2012]

⁵⁵⁹ FORO ESPAÑOL DE LA FAMILIA, “Decálogo de actuación para padres que hayan objetado contra la Educación para la Ciudadanía”, *forofamilia.org*, 13 de septiembre de 2007 <<http://www.forofamilia.org/notas-de-prensa/declogo-de-actuacin-para-padres-que-hayan-objetado-contra-la-educacin-para-la-ciudadana/>> [consultado: 13 agosto 2012]

⁵⁶⁰ Joaquina PRADES, “Fracasa el boicoteo a la clase de Ciudadanía”, *El País*, 14 de septiembre de 2007, pág.: 36

objektoras y apelando a la objeción formal, con entrada en clase para evitar situaciones desagradables, en los casos en los que los centros fueran más reticentes a esta medida. Igualmente, expresó su intención de crear una red de abogados y procuradores que se encargaran de los casos de denegaciones de objeción de conciencia y su voluntad de convocar manifestaciones en favor del derecho de los padres a educar a sus hijos según sus convicciones religiosas y/o morales⁵⁶¹.

El movimiento decidió dar un mayor respaldo a su causa buscando crear una mayor apariencia de rigor y objetividad por medio del documental. A este fin la Productora de televisión “Goya Producciones”⁵⁶² promovió, en octubre de 2007, la realización de nueve documentales bajo el título *Cristianos en la Sociedad. Claves de la Doctrina Social de la Iglesia*⁵⁶³, con los que se quería concienciar de la importancia de introducir la doctrina social de la Iglesia católica en las leyes, la política, la empresa, el comercio y las relaciones internacionales. Además, uno de los documentales reflejaba, según los autores, “La auténtica Educación para la Ciudadanía”, criticando las pretensiones del Gobierno con su modalidad educativa y defendiendo, por medio de diversos profesionales y especialistas en jurisprudencia, el derecho de objeción de conciencia de quienes no desearan impartirla o cursarla⁵⁶⁴.

Uno de los actos de protesta contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos que tuvo más impacto mediático fue la realización de una especie de *performance*, el 5 de noviembre de 2007, que consistía en simular la impartición de una clase de esta educación frente a las puertas del Ministerio de

⁵⁶¹ EUROPA PRESS, “La CONCAPA anuncia nuevas medidas contra Educación para la Ciudadanía”, *libertaddigital.com*, 29 de septiembre de 2007 < <http://www.libertaddigital.com/sociedad/la-concapa-anuncia-nuevas-medidas-contra-educacion-para-la-ciudadania-1276314342/>> [consultado: 27 agosto 2012]

⁵⁶² Establecida en Madrid en el 2000. Goya Producciones produce series especializadas en Arte, Historia, Cultura, Religión y Temas Sociales, entre las que destacan las relacionadas con la Bioética y la Enseñanza Social Católica. Algunas, al tener objetivos educativos, son distribuidas en Escuelas de Secundaria a través de la Editorial Magisterio Casals. Parte de sus documentales han sido emitidos por televisiones públicas y privadas como Antena 3, Canal Sur, Telemadrid, Popular TV, etc. y gran parte han sido distribuidos en librerías y grandes superficies.

⁵⁶³ Estos documentales son presentados en un estuche con 3 DVDs (3 documentales en cada DVD). En el DVD – 1 se recogen los documentales: 1. Ética Social Cristiana, 2.Familia y Sociedad y 3.Derecho y Justicia. En el DVD – 2: 4. Los Poderes Públicos, 5. Los impuestos y 6. El Orden Internacional. En el DVD – 3: 7.Relaciones Laborales, 8. La empresa y 9. El Mercado.

⁵⁶⁴ Véase GOYA PRODUCCIONES, *Cristianos en la sociedad, “claves de la doctrina social de la Iglesia”*, 3 DVD’s, Madrid: Goya Producciones, 2007.

Educación y Ciencia⁵⁶⁵. La acción estaba organizada por HazteOir y su intención era llamar la atención de la ciudadanía hacia su causa, incomodar al Gobierno y denunciar que esta educación tenía un alto contenido sexual y adoctrinador⁵⁶⁶.

También en estas fechas, S. O. S. Familia anunció que habían realizado un envío masivo de tarjetas postales contra la obligatoriedad de cursar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, a Mercedes Cabrera. De igual forma, el 6 de noviembre de 2007, el movimiento presentó 25.000 firmas al Ministerio de Educación y Ciencia favorables a la eliminación de esta educación o a su modificación para que fuera optativa⁵⁶⁷.

A principios de diciembre de 2007, asociaciones de 16 países firmaron el manifiesto “Por la libertad de educación en España”, elaborado por Profesionales por la Ética. La firma del manifiesto suponía apoyar a los padres y madres partidarios de la objeción de conciencia a esta educación y comprometerse a difundir y denunciar, en diversos foros y espacios internacionales, el adoctrinamiento del Gobierno de Zapatero con esta educación. Entre estas asociaciones internacionales firmantes se encontraban, por ejemplo: Catholic Family and Human Rights Institute (EEUU), Institut for Familie Politikk (Noruega), GOL Foundation (Malta) o Associação Portuguesa de Famílias Numerosas (Portugal)⁵⁶⁸. El Observatorio de la Asociación de Padres Europeos (EPA), que representa a más de 150 millones de familias de Europa, también apoyó a los padres y madres objetores españoles ante los organismos europeos⁵⁶⁹.

⁵⁶⁵ EFE, “HazteOir dara <<una clase>> de Educación para la Ciudadanía frente a Educación”, 20minutos.es, 5 de noviembre de 2007
<<http://www.20minutos.es/noticia/300899/0/clase/educacion/ciudadania/#xtor=AD-15&xts=467263>>
[consultado: 25 marzo 2011]

⁵⁶⁶ Víctor RUIZ, “Clase de EpC en la calle: <<Profe, menos rollos, que empiece el sexo a tope>>”, *forumlibertas.com*, 7 de noviembre de 2007
<http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=9439> [consultado: 27 agosto 2012]

⁵⁶⁷ *Ibid.*

⁵⁶⁸ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *30 notas de prensa para la libertad*, pág.: 44 y LIBERTAD DIGITAL, “Asociaciones de 16 países firman un manifiesto contra Educación para la Ciudadanía”, *libertaddigital.com*, 6 de diciembre de 2007 <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/asociaciones-de-16-paises-firman-un-manifiesto-contra-educacion-para-la-ciudadania-1276318985/>> [consultado: 27 agosto 2012]

⁵⁶⁹ FORUMLIBERTAS.COM, “Una plataforma europea de 150 millones de padres apoya a los objetores contra la EpC”, *forumlibertas.com*, 4 de enero de 2008
<http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=9891> [consultado: 27 agosto 2012]

En este contexto, en el que el movimiento contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos consiguió notoriedad y respaldo de diversas organizaciones internacionales, Profesionales por la Ética presentó, el 23 de enero de 2008, ante el Parlamento europeo, el informe “Educación para la Ciudadanía en España: la batalla por la libertad”. A este acto acudieron, en calidad de anfitriones, los eurodiputados del Partido Popular Jaime Mayor Oreja y Pilar del Castillo⁵⁷⁰.

El movimiento había intentando números repertorios de acción para conseguir sentencias judiciales favorables a la objeción de conciencia a esta asignatura, pero, hasta ese momento, no lo había conseguido, pues los Tribunales Superiores de Justicia de Asturias y de Cataluña se había opuesto al entender que no existía tal derecho a la objeción. Sin embargo, la primera sentencia a favor de la objeción de conciencia a esta educación se produjo el 4 de marzo de 2008, por el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía que avaló el auto de medidas provisionales presentado en enero de 2008 y que la Junta de Andalucía rechazó al no reconocer la objeción de conciencia a esta educación⁵⁷¹.

La sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía reconoció tal derecho a la objeción de conciencia a una familia de Bollullos Par de Condado, en Huelva⁵⁷². Ahora bien, la fiscalía y el consejero de Educación de la Junta de Andalucía, anunciaron que tal sentencia iba a ser recurrida ante el Tribunal Supremo⁵⁷³.

⁵⁷⁰ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXXI). La <<batalla de Educación para la Ciudadanía>>. Acciones internacionales”, *profesionalesetica.org*, 15 de abril de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/04/20-aniversario-xxxi-la-batalla-de-educacion-para-la-ciudadania-acciones-internacionales/>> [consultado: 2 agosto 2013]

⁵⁷¹ AGENCIAS, “El TSJA reconoce el derecho a objetar ante Educación para la Ciudadanía”, *elmundo.es*, 4 de marzo de 2008 <<http://www.elmundo.es/elmundo/2008/03/04/espana/1204645160.html>> [consultado: 5 mayo 2012]

⁵⁷² TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DE ANDALUCÍA (Sala de lo contencioso-administrativo en Sevilla. Sección tercera), Sentencia núm. 1/2008 de 4 de marzo de 2008 <<http://www.poderjudicial.es/search/doAction?action=contentpdf&datasematch=AN&reference=211780&links=educaci%F3n%20para%20la%20ciudadan%EDa&optimize=20080313&publicinterface=true>> [consultado: 6 septiembre 2012]

⁵⁷³ “La mujer que tumbó ciudadanía”, *abc.es*, 6 de marzo de 2008 <<http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/2008/03/06/022.html>> [consultado: 2 marzo 2012] y Reyes RINCÓN, “La justicia andaluza reconoce la objeción de conciencia en Ciudadanía”, *El País*, 5 de marzo de 2008, pág.: 47

Debe destacarse que entre los miembros del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, que emitieron tal sentencia, se encontraban personalidades con cierta vinculación al movimiento contrario a esta educación⁵⁷⁴.

La sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía sirvió para consolidar aún más la dinámica del movimiento que se sintió completamente respaldado y justificado para continuar presionando al Gobierno. Por ello, las acciones de protesta y a favor de la objeción de conciencia, así como la creación de plataformas de padres y madres y de otras nuevas redes sociales, experimentaron, en la primavera de 2008, un nuevo auge y las solicitudes y declaraciones de objeción de conciencia se multiplicaron. A ello hay que sumar que tras la derrota electoral del Partido Popular, en las elecciones del 9 de marzo de 2008, el movimiento contrario a esta educación decidió seguir actuando y presionando al Gobierno socialista, aún con mayor dinamismo, para conseguir sus objetivos.

El 30 de abril de 2008 el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía volvió a pronunciarse en relación a la polémica en torno a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. En este caso dictó una sentencia, en base a un recurso presentado por cinco padres sevillanos contrarios a los decretos que desarrollaban esta educación en Andalucía, declarando que parte del currículo andaluz relativo a esta educación, incluido en las órdenes autonómicas del 10 de agosto de 2007, debía ser considerado nulo por vulnerar la neutralidad ideológica⁵⁷⁵.

Es conveniente resaltar algunos fragmentos de esta sentencia, como por ejemplo el siguiente párrafo, donde se explica por qué consideraban los jueces que el currículo era adoctrinador

la afirmación de que los derechos humanos dependen del contexto, o de la coyuntura histórica, y son susceptibles de ser creados o de ser destruidos, es un postulado ideológico (no jurídico) que, como tal, no está incorporado en la norma constitucional. Como también lo es la llamada ideología de género que según el propio recurrente propugna que el sexo no define al hombre y a la mujer como tales, sino que es fruto de una determinada concepción cultural o de un accidente biológico; es decir que a los

⁵⁷⁴ Reyes RINCÓN y Julio M. LÁZARO, “El padre promovió la objeción, el hijo la avaló en los tribunales”, *El País*, 6 de marzo de 2008, pág.: 44

⁵⁷⁵ TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DE ANDALUCÍA (Sala de lo contencioso-administrativo en Sevilla. Sección tercera) Sentencia núm. 1615/2008 de 30 de abril de 2008 <<http://www.poderjudicial.es/search/doAction?action=contentpdf&database=AN&reference=3194958&links=Educaci%F3n%20para%20la%20Ciudadan%EDa&optimize=20081023&publicinterfaced=true>> [consultado: 6 septiembre 2012]

seres humanos no nos define como personas el sexo, sino la opción sexual que es elegida por aquél⁵⁷⁶.

Puede entenderse que el movimiento en curso no sólo pretendía obtener el reconocimiento de la objeción de conciencia, sino también dinamitar Educación para la Ciudadanía recortando algunos de sus contenidos.

A finales de abril de 2008, la CONCAPA y la confederación estatal de asociaciones de alumnos de centros públicos y privados de centro-derecha, Unión Democrática de Estudiantes, se dirigieron al Presidente del Partido Popular, Mariano Rajoy, para solicitarle que impusiera un criterio unificado sobre la línea de actuación en torno a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en las comunidades autónomas donde gobernaba su Partido⁵⁷⁷.

Esta petición se debe a que la cúpula del Partido Popular había declarado públicamente su apoyo y su respaldo a la objeción de conciencia, vinculándose con el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía, sin embargo, como se indicó anteriormente, algunos Gobierno autonómicos del Partido Popular, como los de La Rioja o Castilla y León, aún apoyando ciertas iniciativas contrarias a este tipo de educación, se resistían a reconocer, por sí, el derecho de los padres y madres a objetar, por lo que éstos tenían que acudir a los tribunales de justicia y ello dificultaba la línea de actuación del movimiento.

El movimiento católico multiplicó, entre mayo y junio de 2008, sus entrevistas con diversos cargos públicos de las comunidades autónomas más receptivas a la objeción de conciencia. También presionó desde varios medios de comunicación de ideología afín y envió miles de correos electrónicos a los respectivos consejeros de educación de las comunidades autónomas⁵⁷⁸. De esta manera, el movimiento consolidó su línea de actuación con el comienzo del curso académico 2008-2009.

La Universidad CEU San Pablo presentó, a comienzos de octubre de 2008, un estudio de José Juan Escandell, José Ángel Ceballos y Antonio Páramo titulado “Diecinueve manuales de educación para la ciudadanía”, el cual fue finalmente publicado en abril de 2009⁵⁷⁹. Este trabajo, aparte de criticar esta educación y el

⁵⁷⁶ *Íbid*

⁵⁷⁷ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 143.

⁵⁷⁸ *Íbid*, págs.: 78 y 79.

⁵⁷⁹ HAZTEOIR.ORG, “CEU Ediciones publica un informe sobre los libros de texto de EpC”, *hazteoir.org*, 3 de abril de 2009 < <http://www.hazteoir.org/noticia/ceu-ediciones-publica-informe-libros-texto-epc-19139>> [consultado: 3 septiembre 2012]

desarrollo que las diversas editoriales habían realizado de los contenidos de ella, estaba orientado a justificar la movilización otorgándole un respaldo académico⁵⁸⁰. Además, la publicación de este libro fue un arma muy útil que utilizó el movimiento, tras las sentencias de enero de 2009 del Tribunal Supremo, para continuar con su línea de ataque a esta educación.

La dinámica de movilización alcanzó a Portugal, como previamente se había señalado, y el 14 de octubre de 2008 nació la plataforma portuguesa por la Libertad de Educación. Esta iniciativa se debía a la labor realizada por un grupo de madres y padres españoles que llevaban a sus hijos al Instituto español de Lisboa y que habían decidido objetar a esta educación, llegando a presentar 16 solicitudes de objeción al respecto⁵⁸¹.

El 26 de noviembre de 2008, madres y padres objetores de diversas localidades anunciaron, en ruedas de prensa simultáneas, que habían alcanzado 50.420 objeciones de conciencia, aprovechando para presentar el vídeo “Ya somos 50 mil”⁵⁸². Este vídeo servía para afianzar los lazos de unidad y solidaridad creados entre los miembros del movimiento, para adquirir mayor impacto mediático y social.

A comienzos de 2009, diversas plataformas de padres y madres difundieron el “Manifiesto de las Plataformas de Padres por la Libertad de Educación y la objeción de conciencia a las asignaturas de Educación para la Ciudadanía”. El Manifiesto dejó claro que el objetivo del movimiento no era sólo el reconocimiento de la objeción de conciencia, sino que la pretensión última era la eliminación total de esta educación.

No nos conformamos con el reconocimiento de la objeción de conciencia a las asignaturas de Educación para la Ciudadanía, pues ello nos convertiría en ciudadanos de segunda categoría. Pretendemos el restablecimiento del equilibrio de derechos y deberes que ha alterado la implantación del mencionado bloque de asignaturas⁵⁸³

Igualmente, a principios de 2009, el movimiento estaba tanteando qué posibles líneas de actuación llevar a cabo tras las sentencias del Tribunal Supremo, las cuales estaba previsto fuera emitida a finales de enero de 2009. Así, el 15 de enero de 2009,

⁵⁸⁰ Véase el apartado “1. Introducción” del presente trabajo.

⁵⁸¹ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 149

⁵⁸² *Íbid*, págs.: 84 y 85.

⁵⁸³ “Manifiesto de las Plataformas de Padres por la Libertad de Educación y la Objeción de Conciencia a las asignaturas de Educación para la Ciudadanía”, *padresporlalibertadvalladolid.blogspot.com.es*, 12 de enero de 2009 <<http://padresporlalibertadvalladolid.blogspot.com.es/2009/01/manifiesto.html>> [consultado: 3 septiembre 2012]

el Foro Español de la Familia, Profesionales por la Ética, la CONCAPA, la COFAPA, la CECE, HazteOir y la ACdP dieron una rueda de prensa conjunta anunciando cuáles serían las posibles rutas a seguir tras dichas sentencias.

Con las esperadas sentencias del Tribunal Supremo, en base a cuatro recursos de casación procedes tres del Tribunal Superior de Justicia de Asturias, contrarios a la objeción⁵⁸⁴, y uno del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, favorable a la objeción⁵⁸⁵, se esperaba resolver la confrontación y sentar jurisprudencia.

Hasta el momento se habían dado “pronunciamientos contradictorios por parte de los Tribunales Superiores de Justicia y los Juzgados de lo Contencioso-administrativo de las distintas comunidades autónomas”⁵⁸⁶, con bastantes buenos resultados para el movimiento objetor desde marzo de 2008. De hecho, a principios de 2009 se habían obtenido setenta sentencias de tribunales y juzgados, concentradas, fundamentalmente en Andalucía y La Rioja, favorables a los objetores, frente a 39 sentencias contrarias. A estas sentencias había que añadir el apoyo que el movimiento había obtenido con la concesión de más de 281 autos de medidas cautelares concedidos, procedentes fundamentalmente de Castilla-la Mancha y Andalucía, frente a 23 denegados. Los autos de medidas cautelares eximían provisionalmente a los objetores de cursar esta educación hasta que los respectivos Tribunales Superiores de Justicia dictaran sentencia⁵⁸⁷. Sin embargo, tras darse a conocer el veredicto denegando el derecho a objetar del Tribunal Supremo, la polémica y la disparidad de sentencias y autos judiciales continuaron produciéndose por todo el país⁵⁸⁸.

El 26 de enero de 2009 era el día acordado para que el Tribunal Supremo se pronunciara al respecto, pero tardó aún dos días en hacerlo. Tras unas 20 horas de deliberación, el Supremo dictaminó la inviabilidad jurídica de la objeción de conciencia a la implantación de esta educación, considerando que tanto los Decretos estatales como los Autonómicos de Asturias y Andalucía no vulneraban los derechos

⁵⁸⁴ Rec. n.º 948/2008, 949/2008 y 1013/2008

⁵⁸⁵ Rec. n.º 905/2008

⁵⁸⁶ R. VALENCIA CANDALIJA, *La implantación de Educación para la Ciudadanía*, pág.:124

⁵⁸⁷ Paloma DÍAZ SOTERO, “Examen final a Ciudadanía”, *El Mundo*, 26 de enero de 2009, pág.: 16

⁵⁸⁸ Como las sentencias del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León (sentencias nº 1998 y 1999/2009, de 23 de septiembre, dictadas en los recursos nº 2348 y 2546 del año 2008) o los autos de medidas cautelares notificados por los Juzgados de lo Contencioso-Administrativo nº 1 y nº 2 de Toledo, el 16, 23 y 24 de febrero de 2009.

de los padres⁵⁸⁹ y que los contenidos mínimos exigidos por el Gobierno central no adoctrinaban⁵⁹⁰. Las sentencias, que se hicieron públicas el 11 de febrero de 2009, también indicaron que si en los Decretos Autonómicos, o en los libros de texto de la asignatura, se detectaban contenidos contrarios a los derechos de los padres se deberían impugnar ante la Inspección Educativa o los Tribunales. Por último, el Tribunal Supremo declaró nula la sentencia del Tribunal Superior de Justicia Andaluz que admitía la validez de la objeción de conciencia a esta educación⁵⁹¹ e indicó que:

las normas reglamentarias estatales y autonómicas que se acaban de examinar no pueden, por las razones expuestas, ser tachadas de ilegales o inconstitucionales. De aquí se sigue que la materia Educación para la Ciudadanía, tal como queda en ellas diseñada, es en sí misma ajustada a Derecho y, por consiguiente, el deber jurídico que sobre los alumnos pesa de cursarla debe considerarse como un deber jurídico válido. Llegados a este punto, sin embargo, es conveniente insistir en que el hecho de que sea ajustada a Derecho y que el deber jurídico de cursarla sea válido no autoriza a la Administración educativa –ni tampoco a los centros docentes, ni a los concretos profesores– a imponer o inculcar, ni siquiera de manera indirecta, puntos de vista determinados sobre cuestiones morales que en la sociedad española son controvertidas. Ello es consecuencia del pluralismo, consagrado como valor superior de nuestro ordenamiento jurídico, y del deber de neutralidad ideológica del Estado, que prohíbe a éste incurrir en cualquier forma de proselitismo. Las asignaturas que el Estado, en su irrenunciable función de programación de la enseñanza, califica como obligatorias no deben ser pretexto para tratar de persuadir a los alumnos sobre ideas y doctrinas que –independientemente de que estén mejor o peor argumentadas– reflejan tomas de posición sobre problemas sobre los que no existe un generalizado consenso moral en la sociedad española. En una sociedad democrática, no debe ser la Administración educativa –ni tampoco los centros docentes, ni los concretos profesores– quien se erija en árbitro de las cuestiones morales controvertidas. Estas pertenecen al ámbito del libre debate en la sociedad civil, donde no se da la relación vertical profesor-alumno, y por supuesto al de las conciencias individuales. Todo ello implica que cuando deban abordarse problemas de esa índole al impartir la materia Educación para la Ciudadanía –o, llegado el caso, cualquier otra– es exigible la más exquisita objetividad y el más prudente distanciamiento⁵⁹².

⁵⁸⁹ Artículos 27.3 y 16 de la Constitución Española y en los que se apoyaba el movimiento objetor.

⁵⁹⁰ La sentencia contó con el respaldo de 19 magistrados. Sin embargo, 10 magistrados presentaron votos particulares.

⁵⁹¹ Julio M. LÁZARO, “El Supremo desarma el boicoteo y obliga a cursar Ciudadanía”, *El País*, 29 de enero de 2009, pág.: 30 y TRIBUNAL SUPREMO, (Sala de lo Contencioso-administrativo, Pleno sentencia) Sentencia estimatoria de 11 de febrero de 2009, Recurso Núm.: 905/2008 <http://www.iustel.com/v2/diario_del_derecho/docs/Sentencia_TS_And_1.pdf> [consultado: 6 septiembre 2012]

⁵⁹² TRIBUNAL SUPREMO (Sala de lo Contencioso-administrativo, Pleno sentencia) Sentencia estimatoria y desestimatoria de 11 de febrero de 2009, Recurso Núm.: 1013/2008

Así el Tribunal Supremo determinó que esta educación era obligatoria y que había que cursarla, rechazando la objeción de conciencia al entender que no vulneraba el derecho a la libertad ideológica y religiosa, ni el derecho de los padres a que sus hijos recibieran la formación religiosa y moral de acuerdo a sus propias convicciones. Además, el Supremo aseguraba que no había adoctrinamiento en los contenidos, ni en las leyes, al ponerlas en relación con la doctrina del Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

Tras estas sentencias, el Tribunal Supremo se volvió a pronunciar, en relación a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en varias ocasiones. Por ejemplo lo hizo el 11 de marzo y hasta 23 veces más entre el 9 y 11 de mayo y el 14 y 5 de junio de 2009. En todas ellas reiteró la misma posición.

En esta situación, el movimiento necesitaba trazar una línea argumentativa y práctica activa para no perder fuerza ante el revés judicial que generaba cierta incertidumbre entre los activistas.

Las asociaciones y personalidades más implicadas en la batalla en curso expresaron su intención de no darse por vencidos y seguir con su dinámica de actuación, manifestándose a favor de la objeción de conciencia y de la eliminación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos a menos que el Gobierno llegará a un acuerdo con ellos sobre los contenidos y el carácter de esta educación, pasándola, por ejemplo, de obligatoria a optativa.

El presidente de HazteOír, Ignacio Arsuaga, declaró que seguirían movilizándose “hasta lograr que el Gobierno se sienta a negociar con los padres. Y si el Supremo quiere ver en qué casos si hay adoctrinamiento, podemos presentar libros con contenidos conocidos y adoctrinantes. Esta batalla va a seguir”. Igualmente, Isabel Bajo, presidenta de la CECE, dejó clara que su posición era “facilitar a los padres el ejercicio del derecho constitucional de decidir la formación religiosa y

<http://www.iustel.com/v2/diario_del_derecho/docs/Sentencia_TS_Ast_1.pdf> [consultado: 6 septiembre 2012]; TRIBUNAL SUPREMO (Sala de lo Contencioso-administrativo. Pleno sentencia) Sentencia estimatoria y desestimatoria de 11 de febrero de 2009, Recurso Núm.: 948/2008
<http://www.iustel.com/v2/diario_del_derecho/docs/Sentencia_TS_Ast_2.pdf> [consultado: 6 septiembre 2012]; TRIBUNAL SUPREMO (Sala de lo Contencioso-administrativo. Pleno sentencia) Sentencia estimatoria y desestimatoria de 11 de febrero de 2009, Recurso Núm.: 949/2008
<http://www.iustel.com/v2/diario_del_derecho/docs/Sentencia_TS_Ast_3.pdf> [consultado: 6 septiembre 2012]

moral de sus hijos”. Luis Carbonel, presidente de la CONCAPA, también llamó a continuar la actividad. Lo mismo que el presidente del Foro Español de la Familia, Benigno Blanco. El presidente de Profesionales por la Ética, Jaime Urcelay, afirmó que “entre las plataformas hay fervor y entusiasmo. No nos vamos a arrugar y no vamos a dar ni un paso atrás”⁵⁹³.

Para seguir adelante los movilizadores trazaron varias vías argumentativas y de actuación. Por ejemplo, pusieron en práctica de nuevos repertorios de acción presentando recursos de amparo ante el Tribunal Constitucional y el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. También continuaron con las presiones por medio de protestas, envío de cartas y e-mails a los poderes públicos, elaborando y difundiendo documentos y artículos contrarios a esta educación, recogiendo solicitudes y declaraciones de objeción de conciencia o presentando denuncias y peticiones de objeción ante los tribunales.

Asimismo, el movimiento argumentó que las sentencias eran ambiguas y que, en ciertos puntos, dejaban la puerta abierta al reconocimiento de la objeción de conciencia y al reconocimiento del carácter adoctrinador de esta educación, principalmente en los incisos realizados sobre los profesores y los libros de texto.

El movimiento objetor vía en los libros de texto una nueva baza con la que oponerse a Educación para la Ciudadanía⁵⁹⁴, planteándose que si no podían objetar porque los contenidos fijados por los Reales Decretos estatales y autonómicos no eran considerados adoctrinadores y contrarios a sus creencias ideológico-religiosas, quizás podrían objetar oponiéndose a los contenidos desarrollados por los libros de texto. A partir de ese momento gran parte de sus líneas de actuación se destinaron, como explica Rafael Valencia, “al examen de cada uno de los manuales de las asignaturas de EpC”⁵⁹⁵, pues “los detractores de EpC estimaban que iban a poder controlar no sólo la labor de los profesores en la transmisión de conocimientos de las disciplinas de EpC, sino también los contenidos de los libros de texto”⁵⁹⁶.

⁵⁹³ J. A. MÉNDEZ, “Ni un paso atrás”, *Alfa y Omega*, nº 627, 5 de febrero de 2009, pág.: 19

⁵⁹⁴ AGENCIAS, “Los objetores a EpC pedirán la retirada de los libros que adoctrinen”, *libertaddigital.com*, 28 de febrero de 2009 <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/los-padres-pediran-que-se-retiren-los-libros-adoctrinadores-de-epc-1276352099/>> [consultado: 2 septiembre 2012]

⁵⁹⁵ R. VALENCIA CANDALIJA, *La implantación de Educación para la Ciudadanía*, pág.: 150

⁵⁹⁶ *Ibid*

Aunque el movimiento quería dar apariencia de solidez y de continuidad, empezó a experimentarse una cierta división entre los movilizadores, pues aun manteniendo una actitud discrepante y contraria con esta educación y pretendiendo que los niños y niñas de las familias objetoras se vieran afectados lo menos posible en sus expedientes, surgió un desencuentro sobre cuál debía ser la dinámica de acción a seguir en relación a la objeción de conciencia. Algunos consideraban que los niños que no estaban asistiendo a las clases de esta educación debían seguir sin hacerlo, sin embargo otros, con posturas más moderadas, afirmaron que se debía respetar las sentencias y que los alumnos tendrían que volver a las aulas. Además, estos puntos de vista contradictorios también dieron pie a una pugna por el protagonismo del movimiento, produciéndose una cierta ruptura entre, principalmente, Profesionales por la Ética y HazteOír y la gran mayoría del resto de asociaciones y plataformas⁵⁹⁷.

En este contexto, Profesionales por la Ética lanzó una nueva campaña contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, con un carácter de desobediencia civil aún más marcado. El lema de esta nueva iniciativa fue “Yo no entro”, acompañado de un vídeo que utilizaba fragmentos del video clip de Bob Dylan, “Subterranean homesick blues”.

En esta misma línea, a mediados de febrero de 2009, las principales asociaciones de padres y madres publicaron el documento “El Tribunal Supremo impide que Educación para la Ciudadanía adoctrine”. En este escrito indicaban que el Tribunal Supremo había dejado constancia de la posibilidad de que por medio de esta educación se adoctrinara, por lo que animaban a las familias, a los centros educativos, a los profesores y a la propia administración educativa a estar atentos y controlar y supervisar los contenidos dados por los profesores y, sobre todo, por los libros de texto, incitando a acudir a los tribunales cuando consideraran existiera posibilidad de “adoctrinamiento”. El documento también persistía en la importancia de continuar ejerciendo la objeción de conciencia⁵⁹⁸.

El II Encuentro Nacional de Objetores de conciencia a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, a finales de febrero de 2009, fue el espacio elegido para debatir directamente sobre si continuar con la dinámica de objeción de

⁵⁹⁷ F. LÓPEZ LUENGOS, “El Transparente de la catedral de Toledo”, pág.: 14.

⁵⁹⁸ R. VALENCIA CANDALIJA, *La implantación de Educación para la Ciudadanía*, pág.: 147

conciencia o no. Durante el Encuentro se presentó un cuadro informativo de las principales acciones a seguir tras las sentencias del Tribunal Supremo. El mantenimiento de la objeción de conciencia y de la desobediencia civil fueron las principales líneas de actuación que se acordó se debían seguir. Ello dio lugar a la división efectiva de los movilizados, pues fue tras este Encuentro cuando algunas asociaciones y plataformas optaron distanciarse, aunque otras decidieron seguir adelante, lo que dio lugar, en los meses sucesivos, a 117 nuevas objeciones y 69 nuevos recursos judiciales. Del mismo modo, en junio de 2009 se registraban al menos 114 alumnos que no entraban a clase de esta educación y, según los datos de las Consejerías de Educación, la mayoría de estos casos se concentraba en Castilla y León, con 48 casos; Castilla-La Mancha, con 37 casos, y Andalucía, con 19⁵⁹⁹.

Con la sustitución de Mercedes Cabrera por Ángel Gabilondo, como nuevo Ministro de Educación, a partir del 7 de abril de 2009, y la pretensión de éste de intentar llegar a un pacto en la educación, el movimiento inició una nueva fase de diálogo con el Ministerio. Sin embargo, aunque Gabilondo aceptó reunirse con los objetores y escuchar las propuestas, siempre mantuvo que esta educación era obligatoria y que seguiría impartándose con normalidad, con los mismos indicadores, procedimientos y valoraciones. Por este motivo, las propuestas del movimiento, que iban desde la modificación del carácter de la asignatura, al reconocimiento del derecho a la objeción de conciencia o, como proponía el Partido Popular, un cambio en los contenidos de esta educación en Secundaria y su eliminación en Primaria y Bachillerato, no tuvieron cabida⁶⁰⁰.

Durante la primavera-verano de 2009, el movimiento presentó demandas contra los manuales de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. La primera en ser admitida a trámite fue la presentada contra el manual de la editorial McGraw-Hill ante el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, el 9 de junio de 2009. Concretamente, el escrito de demanda solicitaba

que se declare el carácter adoctrinador y por tanto contrario a la neutralidad ideológica y los principios constitucionales del libros educación para la ciudadanía editado por la

⁵⁹⁹ J. A. AUNIÓN, “Más de un centenar de alumnos sigue boicoteando Ciudadanía”, *El País*, 8 de junio de 2009, pág.: 50

⁶⁰⁰ Gabilondo escuchará a los objetores de Ciudadanía, que se <<impartirá>>”, *publico.es*, 1 de octubre de 2009 <<http://www.publico.es/actualidad/gabilondo-escuchara-objetores-ciudadania-impartira.html>> [consultado: 3 agosto 2011] y J. A. AUNIÓN / AGENCIAS, “Gabilondo: <<Un pacto no es presentar un programa electoral>>”, *El País*, 20 de enero de 2010, pág.: 32

editorial McGraw-Hill (...) y que por consecuencia de lo anterior, se exima, al menor de la obligación de asistir a las clases de la signatura Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos en dicho curso y de ser evaluado en la misma⁶⁰¹.

El Tribunal Superior de Justicia de Andalucía se pronunció al respecto, el 15 de octubre de 2010, declarando el carácter adoctrinador del libro de texto. Sin embargo, en vez de retirar el manual por considerarlo adoctrinador, la sentencia indicó que el alumno no debía asistir a clase y ser evaluado⁶⁰². Por tanto, como ha subrayado Rafael Valencia Candalija, “el tribunal andaluz no se limitó a pronunciarse sobre la idoneidad de los contenidos del libro de texto, sino que facultaba a los padres para que se negaran a que sus hijos asistieran a clase mientras no se cambiara el manual elegido para las clases de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”⁶⁰³. Esta estrategia seguida con la sentencia de octubre de 2010 era “la manera más sencilla de conseguir que los menores no asistiera a clase, al menos hasta que el propio TS entrara a valorar la idoneidad de los contenidos de dichos manuales”⁶⁰⁴.

La sentencia fue aplaudida por el Foro Español de la Familia, HazteOir, Profesionales por la Ética y demás asociaciones incluidas en el proceso movilizador. La presidenta de la Plataforma España Educa en Libertad, Marisa Pérez Toribio, llegó a afirmar que se trataba de “una noticia muy relevante porque abre los ojos a lo que <<de hecho>> se está haciendo, no sólo en Educación para la Ciudadanía, sino también con otras cuestiones como la educación sexual que se pretende imponer por ley según la ideología de género”⁶⁰⁵.

Sin embargo, la fiscalía y la abogacía del Estado pidieron que no se admitiera el recurso y la Junta de Andalucía anunció que recurría el auto del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía (TSJA). Dos de los cinco miembros de la sección tercera del

⁶⁰¹ R. VALENCIA CANDALIJA, *La implantación de Educación para la Ciudadanía*, pág.: 151

⁶⁰² TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DE ANDALUCÍA (Sala de lo contencioso-administrativo en Sevilla. Sección tercera), Sentencia núm. 4497/2010 de 15 de octubre de 2010 <<http://www.poderjudicial.es/search/doAction?action=contentpdf&databasematch=AN&reference=5787834&links=Educaci%F3n%20para%20la%20Ciudadan%EDa&optimize=20101125&publicinterfac e=true>> [consultado: 6 septiembre 2012]

⁶⁰³ R. VALENCIA CANDALIJA, *La implantación de Educación para la Ciudadanía*, pág.:152

⁶⁰⁴ *Íbid*

⁶⁰⁵ “El TSJ de Andalucía confirma que la neutralidad ideológica en la escuela está seriamente comprometida”, *fundacionlibertadypersona.org*, 21 de octubre de 2010 <http://www.fundacionlibertadypersona.org/index.php?id=55&tx_ttnews%5Btt_news%5D=4&tx_ttn ews%5BbackPid%5D=3&cHash=5fcc3a640c> [consultado: 3 agosto 2012]

TSJA mostraron su disconformidad con el auto a través de un voto particular. Estos magistrados señalaron la incongruencia de no ordenar que se modificara o se retirara el libro, si se consideraba adoctrinador, y solo se permitiera no acudir a clase, pues entendían que si el libro era adoctrinador lo era *per se* y, por tanto, era adoctrinador para todos los alumnos -no sólo para el hijo de los demandantes-⁶⁰⁶.

Finalmente, el Tribunal Supremo falló, el 12 de noviembre de 2012, a favor de la pertinencia de dicho libro de texto, dictaminando que “no tiene carácter adoctrinador y que su contenido respeta los principios y valores contenidos en la Constitución”⁶⁰⁷.

Exponer ordenadamente hechos, concepciones, actitudes no es adoctrinar (...) es difícilmente comprensible que se tenga por adoctrinadora la exposición de los distintos tipos de familia que existen en la sociedad española, tipos de familia que (...) con toda probabilidad conocen de antemano los alumnos a los que va dirigido el manual por formar parte muchos de ellos de las que son distintas de la tradicional. Y por lo que se refiere a los tipos de sexualidad, de nuevo, es la exposición lo que se encuentra en el texto: información y no defensa, descripción y no prescripción, de determinados patrones y llamamiento a la responsabilidad en el ejercicio de la libertad y al respeto a la otra persona⁶⁰⁸

Después de esto el movimiento no se limitó a la presentación de demandas contra los manuales, sino que sus líneas de actuación continuaron también por otras vías.

El 29 de noviembre de 2009, en el I Encuentro de Objetores a Educación para la Ciudadanía de Castilla y León, celebrado en Villagarcía de Campos (Valladolid), se presentó una nueva campaña de movilización con el lema “Haz volar la libertad de educación”.

Esta nueva fase quería ser aún más llamativa que las anteriores, buscando atraer nuevos apoyos y aspirando a afianzar lazos de solidaridad entre los integrantes, tras las disputas internas vividas los meses anteriores⁶⁰⁹.

⁶⁰⁶ TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DE ANDALUCÍA (Sala de lo contencioso-administrativo en Sevilla. Sección tercera), Sentencia núm. 4497/2010 de 15 de octubre de 2010

⁶⁰⁷ TRIBUNAL SUPREMO (Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección Séptima). Sentencia estimatoria de 12 de noviembre de 2012 < <http://www.aelpa.org/actualidad/201212/STS-sobre-educacion-para-la-ciudadania.pdf>> [consultado: 25 abril 2013]

⁶⁰⁸ *Íbid.*

⁶⁰⁹ ACI, “<<Haz volar la libertad de educación>>: lema de nueva fase de movimiento objetor a EpC”, *aciprensa.com*, 1 de diciembre de 2009 < <https://www.aciprensa.com/noticias/haz-volar-la-libertad-de-educacion-lema-de-nueva-fase-de-movimiento-objetor-a-epc/>> [consultado: 6 septiembre 2012] y EUROPA PRESS, “Cientos de personas se reúnen en Villagarcía de Campos (Valladolid) en el I

La primera actividad que se desarrolló dentro de esta campaña fue la elaboración y difusión del “Manifiesto por la Libertad de Educación. El derecho de los padres a decidir la educación sexual de sus hijos”, el cual fue presentado públicamente el 20 de enero de 2010 y contó con el apoyo de 132 asociaciones y plataformas.

Dentro de la campaña también se impartieron charlas y se elaboraron diversos materiales informativos y de concienciación, así como se diseñaron chapas, pegatinas y pancartas que centraron las críticas contra esta educación haciendo alusión, principalmente, a contenidos relacionados con la sexualidad y con la forma en la que los manuales desarrollaban esta educación.

Entre estos materiales elaborados se pueden destacar el tríptico “¿Quién educa a nuestros hijos?”; el folleto “La educación sexual que el Gobierno quiere dar a tus hijos”; el vídeo “Haz volar la libertad de educación”, incitando a la objeción de conciencia con frases como “con la objeción de conciencia hacemos volar la libertad de educación”; y un modelo de solicitud de información previa y de consentimiento expreso para que los padres y madres pudieran conocer y controlar las actividades de los centros y los contenidos educativos⁶¹⁰.

Otra de las iniciativas que llevó a cabo el movimiento objetor fue la búsqueda de la renovación del respaldo político. Los representantes de la Federación España Educa en Libertad entregaron, el 27 de enero de 2010, en la sede nacional del Partido Popular, un breve dossier con información de esta nueva campaña y una carta dirigida a Mariano Rajoy solicitando una entrevista con él y pidiéndole que mediara para que los Gobiernos autonómicos del Partido Popular se comprometieran más activamente con el movimiento objetor⁶¹¹.

El 18 de marzo de 2010, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos de Estrasburgo admitió a trámite una demanda colectiva, presentada por 197 padres y

Encuentro de objetores”, *europapress.es*, 29 de noviembre de 2009 <<http://www.europapress.es/castilla-y-leon/noticia-cientos-personas-reunen-villagarcia-campos-valladolid-encuentro-objetores-20091129192432.html>> [consultado: 6 septiembre 2012]

⁶¹⁰ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXXII). La campaña haz volar la libertad de educación”, *profesionalesetica.org*, 26 de abril de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/04/20-aniversario-xxxii-la-campana-haz-volar-la-libertad-de-educacion/>> [consultado: 19 julio 2013]

⁶¹¹ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “España Educa en Libertad pide a Rajoy una entrevista para hablar de EpC”, *profesionalesetica.org*, 27 de enero de 2010 <<http://www.profesionalesetica.org/2010/01/espana-educa-en-libertad-pide-a-rajoy-una-entrevista-para-hablar-de-epc/>> [consultado: 19 julio 2013]

madres objetores⁶¹², contra el Estado español por “vulnerar sus derechos fundamentales” con la introducción en el sistema educativo español de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Estas familias estaban lideradas por Profesionales por la Ética y Alliance Defending Freedom (ADF)⁶¹³ y asesorados por el European Center for Law and Justice (ECLJ)⁶¹⁴.

Pasado un año eran ya 105 casos los que se habían puesto en conocimiento del Tribunal de Estrasburgo, por medio de más de 300 denuncias, y en 2012 eran 389 madres y padres españoles, correspondientes a 150 alumnos objetores, los que habían optado por esta vía⁶¹⁵.

En cuanto a la línea de actuación emprendida por medio de la vía de amparo ante el Tribunal Constitucional, el 4 de mayo de 2010 dicho Tribunal admitió a trámite el recurso de amparo presentado por una madre andaluza contra la sentencia del Tribunal Supremo de 17 de septiembre de 2009. Esta sentencia del Supremo anulaba la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, de 11 de septiembre de 2008, reconociéndole el derecho de los demandantes a ejercer la objeción de conciencia frente a la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, emitida después de que la Junta de Educación de Andalucía se negara a reconocerle tal derecho en enero de 2008. Igualmente, el 20 de octubre de 2010, el Constitucional también admitió a trámite un recurso de amparo interpuesto por una familia salmantina contra la sentencia del Tribunal Supremo, de 6 de mayo de 2010, que anulaban la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León, de 1 de octubre de 2009, a favor de la objeción de conciencia. Esta sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León había sido dictada después de

⁶¹² Procedían de Castilla y León, Madrid, Andalucía, Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha, Navarra y Murcia.

⁶¹³ Es una organización cristiana conservadora estadounidense. Su actual presidente es Alan Sears. Esta organización está especializada en la defensa jurídica de los derechos fundamentales y está en contra del aborto y el matrimonio, unión civil o adopción para parejas del mismo sexo

⁶¹⁴ Organización internacional de inspiración católica que se dedica a la promoción y la protección de los Derechos Humanos. Está especializado en temas de libertad religiosa. Su Director General es Gregor Puppink.

⁶¹⁵ R. VALENCIA CANDALIJA, *La implantación de Educación para la Ciudadanía*, pág.: 154; AGENCIAS, “La objeción a Ciudadanía llega a Estrasburgo”, *elpais.com*, 21 de marzo de 2010 <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/03/21/actualidad/1269126005_850215.html> [consultado: 2 octubre 2012] y “Objetores a Educación para la Ciudadanía mantienen su demanda en Estrasburgo”, *madrideducaenlibertad.wordpress.com*, 15 de febrero de 2012 <<https://madrideducaenlibertad.wordpress.com/2012/02/15/los-objetores-a-educacion-para-la-ciudadania-mantienen-su-demanda-en-estrasburgo/>> [consultado: 2 octubre 2012]

que la Consejería de Educación de Castilla y León se negara, el 28 de julio de 2008, a reconocer la objeción de conciencia⁶¹⁶.

El Tribunal Constitucional se pronunció sobre estos recursos de amparo el 24 de febrero y el 24 de marzo de 2014, respectivamente. Su sentencia se resolvió inadmitiendo tales recursos por falta de legitimación de la parte recurrente⁶¹⁷. Por tanto, negó el derecho a la objeción de conciencia respecto de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, aunque para ese momento el Gobierno del Partido Popular ya había iniciado acciones para eliminarla de los planes de estudio.

El caso es que, como puede comprobarse, la dinámica del movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía era muy vigorosa, contando con potentes redes, incluso a escala internacional, que facilitaban la coordinación, la repercusión y la línea de acción del movimiento.

Por ello, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos fue denunciada, como explica Leonor Tamayo, en diez foros internacionales diferentes que iban desde el Parlamento Europeo, pasando por la ONU, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos y el Consejo de Europa⁶¹⁸.

Estas iniciativas evidencian que los repertorios de actuación del movimiento adquirieron proyección internacional, pudiendo destacarse el caso que se produjo durante la decimoquinta sesión del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, en Ginebra. Durante esta sesión, que tuvo lugar el 21 de septiembre de 2010, el director de la organización no gubernamental European Center for Law and Justice (ECLJ), Grégor Puppinck puso de manifiesto que la aplicación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en España vulneraba los Derechos Humanos de los padres y madres españoles, lo que producía un grave problema en torno a la libertad de conciencia. Puppinck también pidió al Consejo de Derechos Humanos

⁶¹⁶ TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (Sala Primera) Sentencia núm. 28/2014 de 24 de febrero de 2014, *BOE* núm. 73 de 25 de marzo de 2014, págs.: 1-11 <<https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/25/pdfs/BOE-A-2014-3238.pdf>> [consultado: 18 julio 2014] y TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (Sala Segunda), Sentencia núm. 41/2014 de 24 de marzo, *BOE* núm. 87 de 10 de abril de 2014, págs.: 66-76 <<https://www.boe.es/boe/dias/2014/04/10/pdfs/BOE-A-2014-3884.pdf>> [consultado: 18 julio 2014]

⁶¹⁷ *BOE* núm. 73 de 25 de marzo de 2014, pág.:11 y *BOE* núm. 87 de 10 de abril de 2014, pág.: 74

⁶¹⁸ Leonor TAMAYO, “Europa despierta al adoctrinamiento en España”, *libertaddigital.com*, 23 de octubre de 2011 <<http://www.libertaddigital.com/opinion/leonor-tamayo/europa-despierta-al-adoctrinamiento-en-espana-61577/>> [consultado: 19 agosto 2012]

que instara al Gobierno español a rectificar su posición frente a los padres objetores⁶¹⁹, aunque su petición no contó con el respaldo deseado.

Igualmente se hicieron acusaciones contra esta educación en la Asamblea de la Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa (OSCE), celebrada en Varsovia, en octubre de 2010; en la Reunión sobre Libertad de Religión o Creencia de la OSCE, que tuvo lugar en Viena, en diciembre de 2010; en la Cumbre de la OSCE, en Kazajstán, también en diciembre de 2010; en la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en abril de 2011, y en el Comité Europeo de Derechos Sociales del Consejo de Europa, en Estrasburgo, en junio de 2011⁶²⁰.

Del mismo modo, el 12 de septiembre de 2011, en el Congreso sobre Prevención y respuesta a los ataques contra los cristianos de la OSCE, celebrado en Roma, el Arzobispo ortodoxo Hilarión Alféyev⁶²¹ y Massimo Introvigne⁶²², representante de la OSCE, denunciaron que la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos aplicada en España era adoctrinadora y vulneraba el derecho de los padres a educar a sus hijos en base a sus convicciones⁶²³.

Con la victoria del Partido Popular en las Elecciones Generales de noviembre de 2011, el movimiento católico relajó su línea de actuación, ya que el Gobierno que

⁶¹⁹ ZENIT.ORG, “España: el conflicto de Educación para la Ciudadanía llega a la ONU”, *zenit.org*, 23 de septiembre de 2010 <<http://www.zenit.org/es/articulos/espana-el-conflicto-de-educacion-para-la-ciudadania-llega-a-la-onu>> [consultado: 11 julio 2011]

⁶²⁰ ZENIT.ORG, “El Consejo de Europa, contrario a Educación para la Ciudadanía”, *zenit.org*, 13 de octubre de 2011 <<http://www.zenit.org/es/articulos/el-consejo-de-europa-contrario-a-educacion-para-la-ciudadania>> [consultado: 19 agosto 2012]

⁶²¹ Es un teólogo ruso, anteriormente fue Obispo ortodoxo ruso de Viena y Austria y, actualmente, es administrador de la diócesis de Budapest y Hungría, representante de la iglesia ortodoxa rusa ante las instituciones europeas en Bruselas y presidente del Departamento de Relaciones Exteriores del Patriarcado de Moscú y toda Rusia. También es miembro de los Comités ejecutivo y central del Consejo Mundial de Iglesias y miembro permanente de las comisiones internacionales para el diálogo entre la Iglesia ortodoxa y la Iglesia católica, la Iglesia Anglicana y la Alianza Mundial de Iglesias Reformadas.

⁶²² Es un sociólogo, escritor y académico italiano. Ha dedicado su vida a estudiar la historia de los movimientos religiosos y sus fundamentalismos y es experto en sociología de la religión. Además es el fundador y director ejecutivo del Centro de Estudios sobre las Nuevas Religiones (CESNUR) y miembro del consejo de redacción de la Revista de Investigación Interdisciplinaria sobre Religión. En 2011 desempeñó el cargo de representante de la lucha contra el racismo, la xenofobia y la discriminación, con un enfoque especial sobre la discriminación contra los cristianos y miembros de otras religiones, de la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) y en 2012 el Ministerio de Asuntos Exteriores de Italia lo nombró presidente del Observatorio de Libertad Religiosa creado para controlar los problemas de libertad religiosa a escala mundial.

⁶²³ Leonor TAMAYO, “Europa despierta al adoctrinamiento en España”, *libertaddigital.com*, 23 de octubre de 2011

se formó había sido un potente aliado del mismo los años anteriores, a pesar de no haber conseguido todo el respaldo a nivel autonómico que le hubiera gustado a los objetores, sin embargo siguió ejerciendo presiones y protestas, aunque de forma bastante más débil a partir de 2012, pues aun aplaudiendo la iniciativa del nuevo Gobierno del Partido Popular de querer eliminar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, discrepaban con su propuesta de aplicar una Educación Cívica y Constitucional en 2º de Educación Secundaria Obligatoria, aunque estuviera desprovista, según el Partido Popular, de carga ideológica⁶²⁴.

La acción del movimiento se suavizó, aún más, a finales de 2012, con el anuncio de que una nueva Ley educativa, aprobada a finales de 2013, no incluiría una materia específica de Educación Cívica y Constitucional, aunque sí aplicaría las competencias sociales y cívicas, con las que España se había comprometido por medio de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 2006, aplicando una Educación Cívica y Constitucional de forma transversal. El anteproyecto de Ley educativa también indicaba que se incorporaría, como finalmente se hizo, una materia alternativa a Religión católica tanto en Primaria como en Secundaria. Esta materia alternativa sería Valores Sociales y Cívicos en Primaria y Valores Éticos en Secundaria y no la cursarían todo los alumnos, sólo aquellos que no eligieran Religión católica.

Sin embargo, el movimiento no se desmovilizó del todo, pues consideraban que esta Ley educativa, aun habiendo sido aprobada, pasara a ser aplicada en el sistema educativo para poder abandonar los casos de objeción de conciencia, los cuales han seguido produciéndose con sucesos aislados de alumnos que siguen sin entrar a clase de esta educación.

Además, a pesar de haberse aprobado la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa y, por consiguiente, la supresión paulatina de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, parte del movimiento citado sigue ejerciendo ciertas presiones y le exige al Gobierno del Partido Popular que apruebe una disposición que elimine esta educación del expediente de las alumnas y de los

⁶²⁴ Véase, por ejemplo: PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *La nueva Educación para la Ciudadanía del Partido Popular*, Madrid: Profesionales por la Ética, 2012; Leonor TAMAYO, “Yo no entro”, *profesionalesetica.org*, 2 de julio de 2012 <<http://www.profesionalesetica.org/2012/07/somos-objetores-de-conciencia/>> [consultado: 19 agosto 2012] y PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Se publica la guía <<Educación para la Ciudadanía en España. 20 cuestiones controvertidas>>”, *profesionalesetica.org*, 17 de septiembre de 2012

alumnos objetores para que no les cause problemas académicos, ya que la decisión de aprobar o suspender o de otorgarles el título de la correspondiente etapa educativa, o no, es una decisión que recae en los claustros de profesores de los diversos centros educativos. Es cierto que, en la mayoría de los casos, pero no en todos, las decisiones adoptadas están siendo bastante tolerantes con los objetores, permitiendo que si el alumno o la alumna ha aprobado un examen extraordinario al final de curso, aun sin haber pasado a clase, pueda aprobar. En otros casos los alumnos suspenden esta educación, pero si no tienen otras dos asignaturas suspensas, y el claustro de profesores considera que los alumnos cumplen con los objetivos de la correspondiente etapa educativa, pueden pasar de curso. Sin embargo, algunos sectores educativos, como la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE), entiende que los objetores no pueden obtener el título de la respectiva etapa educativo porque “se han negado a cursar todo el currículo obligatorio”⁶²⁵. Estos argumentos también fueron utilizados, por ejemplo, por el equipo docente de un Instituto público de Las Cabezas de San Juan, en Sevilla, que en 2011, y respaldado con la Consejería de Educación, denegó el título de Educación Secundaria Obligatoria a dos alumnas por no alcanzar las competencias y los objetivos básicos de esta etapa⁶²⁶.

Estas situaciones, sumadas a la pretensión de José Ignacio Wert de revisar la Ley para no dar el título de la ESO a los alumnos con suspenso⁶²⁷, fueron las que llevaron a la directriz del movimiento a pedir al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España un pronunciamiento que fuera favorable a los alumnos que habían objetado y que seguirían haciéndolo hasta que la eliminación de esta educación fuera efectiva en todos los niveles educativos.

Del mismo modo, una parte del movimiento considera que sería necesario supervisar otras materias relacionadas con las Ciencias Sociales y Naturales, ya que consideran que con ellas se podrían “imponer perspectivas no solamente opinables, sino incluso sectarias, en temas alejados de la evidencia científica”⁶²⁸.

⁶²⁵ J. A. AUNIÓN, “Más de un centenar de alumnos sigue boicoteando Ciudadanía”, *El País*, 8 de junio de 2009, pág.: 50

⁶²⁶ Manuel PLANELLES, “Dos alumnas se quedan sin el título de ESO por el rechazo a Ciudadanía”, *El País*, 4 de marzo de 2011, pág.: 37

⁶²⁷ J. A. AUNIÓN, “Wert revisará la ley para no dar el título de la ESO con suspenso”, *El País*, 3 de mayo de 2012, pág.: 38

⁶²⁸ Véase, por ejemplo, PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 119 y 120.

5.4.4. Marcos ideológico-culturales

Cualquier movimiento político, social y/o religioso está configurado en torno a un determinado sistema de creencias e ideas que permiten crear afinidad entre sus miembros, así como legitimar y animar a la acción colectiva de sus integrantes para obtener un objetivo común. En la mayoría de los casos los marcos de referencia ideológico-culturales legitimadores se suelen estructurar por medio de símbolos, mitos, valores y referentes de memoria vinculados con las tradicionales ideologías, políticas y religiosas, condicionando la forma de definir, comprender, experimentar y razonar la realidad de los miembros del movimiento, los cuales pueden ser conscientes y participes de ello o no.

Como indica Díaz-Salazar, “la constitución de las identidades colectivas y la orientación de los comportamientos sociales están muy marcadas por la religión en la mayoría de los países”⁶²⁹. Igualmente, M^a. Ángeles Rebollo recuerda que

la religión y los medios de comunicación son potentes transmisores de valores, costumbres y tradiciones que caracterizan la cultura y la sociedad de una época. Estos contribuyen a la creación y propagación de significados y valores socialmente compartidos y aceptados. La persistencia de ciertas tradiciones a pesar de la existencia de leyes nos indica la presión de otros agentes para perpetuar el sistema social⁶³⁰.

En el caso de la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, parte del ideario, de los referentes y de los símbolos compartidos por el movimiento contrario a esta educación ya se han ido observando, apreciando cómo la religión católica española ejerció una influencia decisiva en la conformación de marcos que guiaron el imaginario colectivo del colectivo movilizador.

Se puede afirmar que los activistas católicos movilizadores alentaron, parafraseando una de las reflexiones de Emilio Castillejo, una estructura de pensamiento, una ideología, una mentalidad largamente asentada que, ya fuera en su versión *ligh* o en su interpretación más integrista, no era otra cosa que una estrategia de defensa frente a las amenazas de la modernidad (secularización, laicismo...)⁶³¹. Esta estructura de pensamiento nutrió los marcos ideológico-culturales que pivotaban en el imaginario de los artífices de la movilización opositora y que fueron aceptados

⁶²⁹ R. DÍAZ-SALAZAR, *Democracia laica*, pág.Á10.

⁶³⁰ M^a. Á. REBOLLO CATALÁN, “Educar para una ciudadanía paritaria, 2008, pág.: 315

⁶³¹ E. CASTILLEJO CAMBRA, *La enseñanza de la Religión católica en España desde la Transición*, pág.: 253.

por quienes los secundaron; marcos que se movían en torno al nacionalcatolicismo, al neoconfesionalismo, al neoconservadurismo católico mejor definido como teoconservadurismo, al iusnaturalismo, a la repolitización de la religión, a la normativización de la moral heterónoma católica y al teocentrismo. Por ello, podría decirse que la línea de pensamiento que guió el imaginario colectivo de los integrantes del proceso movilizador contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos era el tradicionalismo católico.

Este tradicionalismo católico, como se ha venido recordando, está vinculado con las directrices del Papa Juan Pablo II y el Papa Benedicto XVI, ya que en ambos papados se siguieron, como explica Velasco Criado, una serie de estrategias recatolizadoras y reelaboradoras del tradicionalismo religioso que estuvieron relacionadas con:

La enorme centralización eclesial; un deseo de doctrina saciado mediante una creciente dogmatización de la teología; la “nueva evangelización” como fórmula para “instaurare omnia in Christo”, bajo el liderazgo de un papado que convoca a restaurar el orden cristiano en el nuevo contexto de la modernidad; la respuesta de un catolicismo de masas que tendrá asimismo como guía supremo e indiscutible al papa, que reclama para la Iglesia el derecho y el deber de intervenir en todas las cuestiones importantes de la vida, ya que sin ella no hay solución verdadera para ningún problema importante⁶³²

Para lograr tales objetivos algunos de los referentes y símbolos, utilizados en los diferentes discursos escritos, sonoros, orales y visuales usados por los opositores a Educación para la Ciudadanía, provenían de las herramientas ideológico-culturales de anteriores movimientos católicos, aún vivos en el imaginario católico, y otros fueron creados de forma específica para estrechar lazos de afinidad entre los activistas⁶³³. Lo que recuerda que “en el curso de la movilización, los temas culturales que han alimentado el consenso anímico e intelectual que la permiten adquieren nuevas significaciones y van precipitándose hasta formar una identidad cultural propia del movimiento que han ayudado a generar”⁶³⁴.

En este sentido es de destacar como en las manifestaciones, en los actos de protesta e, incluso, en parte de la propaganda utilizada por los manifestantes era

⁶³² D. VELASCO CRIADO, “El resurgimiento del tradicionalismo católico”, pág.: 24.

⁶³³ Consultar Anexo 6: Algunos de los referentes y símbolos más utilizados por el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

⁶³⁴ J. DE LA CUEVA MERINO, “Cultura y movilización”, en M. SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española*, pág.: 169

frecuente el uso de la bandera de España⁶³⁵, con la que querían representar que su causa, envuelta en un halo de patriotismo, estaba íntimamente relacionada con la protección de la “identidad nacional española”.

Ahora bien, en algunas ocasiones podía observarse como entre las banderas utilizadas algunas incluían el sagrado corazón de Jesús, algo que era utilizado no sólo por el movimiento específico contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, sino también por otros sectores del movimiento católico, por ejemplo entre los movimientos surgidos contra el aborto o el matrimonio homosexual. El recurrir a este símbolo aporta una gran información sobre los marcos culturales e ideológicos del movimiento que nos ocupa y que, en este caso, estaban relacionados, al igual que lo estuvieron en el S.XIX, con la construcción simbólica del “reino social de Cristo”⁶³⁶ y, sobre todo, con el nacionalcatolicismo, ya que, como subraya Emilio Castillejo, “no es una ideología cerrada, sino versátil, que ha sabido adecuarse al sistema liberal, a la dictadura franquista y, actualmente, a la democracia”⁶³⁷.

Ha de recordarse que los marcos ideológicos ligados al nacionalcatolicismo estaban muy presentes en las declaraciones de determinados miembros de la Jerarquía eclesiástica contrarios a esta educación. Recuérdese, por ejemplo, como el Cardenal y Arzobispo de Madrid, Rouco Varela, afirmó en mayo de 2005 que “España será cristiana y católica o dejará de existir como tal”⁶³⁸, copiando, prácticamente, la frase “España será católica o no será” usada por el Cardenal Isidro Gomá durante la Guerra Civil española⁶³⁹ y que también fue reutilizada por el Cardenal Arzobispo de Toledo, Antonio Cañizares, en marzo de 2007 al indicar que “España, como Europa será cristiana o no será”⁶⁴⁰. Así, el movimiento católico por

⁶³⁵ Consultar Anexo 6: Algunos de los referentes y símbolos más utilizados por el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

⁶³⁶ *Ibid*, pág.: 187

⁶³⁷ E. CASTILLEJO CAMBRA, *La enseñanza de la Religión católica en España desde la Transición*, pág.: 253.

⁶³⁸ RD/AGENCIAS, “El cardenal Rouco afirma que España será cristiana y católica o dejará de existir como tal”, *Periodista Digital*, 23 de mayo de 2005

<<http://www.periodistadigital.com/old/75975.shtml>> [Consulta: 24 agosto 2012]

⁶³⁹ Joan FRIGOLÉ REIXACH, *Cultura y Genocidio*, Barcelona: Universitat Barcelona, 2003, pág.: 78.

⁶⁴⁰ ACI, “Card. Cañizares señala que ‘España será cristiana o no será’”, *aciprensa.com*, 11 de marzo de 2007 < <https://www.aciprensa.com/noticias/card-canizares-senala-que-espana-sera-cristiana-o-no-sera/>> [consultado: 27 abril 2013]

medio de diferentes discursos utilizados, ya fueran escritos, orales o visuales, hacía una cierta identificación entre la identidad de la nación española y el catolicismo, rechazando ciertos aspectos adquiridos con la modernidad, con la ilustración europea y con la extensión del Discurso Internacional de los Derechos Humanos.

Dentro de tales marcos ideológico-culturales, el movimiento ha ofrecido un sistema de certezas y seguridad muy sólido a sus miembros, en base a la consideración de que el catolicismo tiene la autoridad moral, jurídica y política última por estar en posesión de la verdad auténtica, natural y absoluta, lo que le permite ser la fuente idónea para ejercer el bien, la justicia y la ley, pues proviene de la propia voluntad de Dios padre creador que es “absoluto, que es amor, que es la verdad”⁶⁴¹. Así, todo lo que se aleje de este sistema aparentemente perfecto, vinculado al teoconservadurismo, al teocentrismo y a la moral heterónoma, que no autónoma, considerada relativista, es considerado una amenaza secularizadora y relativista.

Igualmente, en esta estrecha vinculación entre ley, justicia, verdad y moral que hacen se aprecia una clara defensa del Derecho Natural, alegando que el sistema democrático puede establecer vínculos entre verdad, justicia y ley, pero negando que ello se produzca siempre desde “la verdad auténtica y universal”, ya que ésta no responde a mayorías, pues “quien establece los derechos de la persona no son ni los ciudadanos ni el Parlamento, sino la naturaleza y la razón humana”⁶⁴², de manera que ni el Gobierno, ni el Parlamento pueden “crear nuevos derechos que ‘artificialmente’ violenten esa naturaleza y esa razón humana que son las que los definen previamente a la voluntad arbitraria de los hombres”⁶⁴³. Así pues, usando el discurso intelectual tomista, catolizan los significados de razón y naturaleza y, bajo unas referencias ideológicas iusnaturalistas, entienden que los Derechos Humanos han sido dados por Dios a los hombres por medio de la ley y moral natural católicas, pues entienden que “la ley natural no es otra cosa que la luz de la inteligencia puesta en nosotros por Dios; por ella conocemos lo que es preciso hacer y lo que es preciso evitar. Esta luz o

⁶⁴¹ J. Alberto ESCOBAR MARÍN, “La objeción de conciencia a la asignatura educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, *Anuario jurídico y económico Escorialense*, 42 (2009) pág.: 189.

⁶⁴² R. DÍAZ-SALAZAR, *El factor católico*, págs.: 243

⁶⁴³ *Ibid.*

esta ley, Dios la ha dado a la creación”⁶⁴⁴. Asimismo, obsérvense, por ejemplo, estas frases de Benedicto XVI: “Sólo si están arraigados en bases objetivas de la naturaleza que el Creador ha dado al hombre, los derechos que se le han atribuido pueden ser afirmados sin temor de ser desmentidos”⁶⁴⁵ y “ninguna ley hecha por los hombres puede trastocar la norma escrita por el Creador en el corazón del hombre, sin que la sociedad misma quede herida dramáticamente en lo que constituye su fundamento irrenunciable. Así, la ley natural se convierte en la verdadera garantía”⁶⁴⁶.

Estas consideraciones ideológicas revelaban, en cierto modo, la repolitización de la religión y del neoconfesionalismo, considerando que la doctrina religiosa católica es el medio idóneo para dirigir y organizar tanto los aspectos políticos como socioculturales⁶⁴⁷. Lo que a su vez reflejaba ciertos tintes de intolerancia ideológico-religiosa, de manera que cuando el movimiento contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos hablaba de “libertad religiosa” en realidad lo que hacía era defender el derecho a la libertad religiosa del catolicismo en detrimento a las demás religiones, no poseedoras, según sus criterios, de la verdad única y absoluta.

⁶⁴⁴ SANTO TOMÁS DE AQUINO, *In duo praecepta caritatis et in decem Legis praecepta expositio*, c. 1

⁶⁴⁵ BENEDICTO XVI, “Mensaje de su Santidad Benedicto XVI para la celebración de la XL Jornada Mundial de la Paz”, *w2.vatican.va*, 1 de enero de 2007 < http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20061208_xl-world-day-peace.html > [consultado: 13 abril 2012]

⁶⁴⁶ BENEDICTO XVI, “Discurso de su Santidad Benedicto XVI a los participantes en la sesión plenaria de la Comisión Teológica Internacional”, *w2.vatican.va*, 5 de octubre de 2007 <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/october/documents/hf_ben-xvi_spe_20071005_cti.html> [consultado: 13 abril 2012]

⁶⁴⁷ JUAN PABLO II, “Carta encíclica Centesimus Annus del sumo pontífice Juan Pablo II a sus hermanos en el Episcopado, al clero, a las familias religiosas, a los fieles de la Iglesia Católica y a todos los hombres de buena voluntad en el centenario de la *Rerum Novarum*”, *vatican.va*, 1 de mayo de 1991 < http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_01051991_centesimus-annus.html > [consultado: 5 noviembre 2012]; JUAN PABLO II, “Carta Encíclica *Veritatis Splendor* del sumo pontífice Juan Pablo II a todos los obispos de la Iglesia Católica sobre algunas cuestiones fundamentales de la enseñanza moral de la iglesia”, *vatican.va*, 6 de agosto de 1993 <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_06081993_veritatis-splendor.html> [consultado: 5 noviembre 2012]; CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “La verdad os hará libres (Jn 8,32). Instrucción pastoral sobre la conciencia cristiana ante la actual situación moral de nuestra sociedad”, *conferenciaepiscopal.es*, 20 de noviembre de 1990 y GOYA PRODUCCIONES, *Cristianos en la sociedad*, “*claves de la doctrina social de la Iglesia*”.

El movimiento contra esta educación identificó que el foco del mal estaba en el pensamiento de la modernidad ilustrada europea, incluyendo también los escenarios ideológicos derivados de él y arremetiendo, fundamentalmente, contra el antropocentrismo, el socialismo, el krausismo, el krausoinstitucionalismo de la Institución Libre de Enseñanza, el republicanismo cívico, el feminismo y el laicismo.

De igual modo, criticaron el pensamiento ideológico-pedagógico de intelectuales y personalidades como, por ejemplo, Condorcet, Rousseau, el Rey Carlos III, Jovellanos, Meléndez Valdés, Cabarrús, Francisco Giner de los Ríos, Manuel Azaña, Rodolfo Llopis Ferrándiz o, más recientemente, Gregorio Peces-Barba. Incluso, hicieron un paralelismo vinculando los males heredados de la modernidad ilustrada con los modelos educativos autoritarios del comunismo ruso y cubano, del nazismo alemán y del franquismo español.

En este sentido, obsérvese como Profesionales por la Ética traza una línea que explica la interrelación de los marcos ideológico-culturales “dañinos” que desembocan en la creación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

Educación para la Ciudadanía (EpC) no es un hallazgo casual ni un error de cálculo en el diseño del currículo obligatorio de la enseñanza preuniversitaria. Muy al contrario, parte de un proyecto ideológico perfectamente armado y cuenta con los apoyos de fuerzas políticas y sociales, muy identificadas y razonables coordinadas e imbricadas entre sí. Todas ellas beben de fuentes diversas –la Ilustración revolucionaria, el filantropismo masónico, los totalitarismos europeos del siglo XX, el krausismo- que han pretendido utilizar la educación como arma de transformación social y homologación ideológica para la construcción de una <<nueva sociedad>> (...)

Es a raíz de la Ilustración donde podemos reconocer las raíces primeras de la educación materialista y relativista (...)

En España, el protagonista principal de esta concepción educativa estatalista fue el rey Carlos III, que conocía bien los precedentes francés e italiano (...)

Diversos ilustrados impulsaron las propuestas educativas de la Corona; entre ellos Jovellanos, Meléndez Valdés y Cabarrús (...)

Pero fue a finales del XIX cuando nació la principal fuente inspiradora de los impulsores de EpC en España: la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada por un grupo de profesores en torno a Francisco Giner de los Ríos (...)

La II República permitió que los principios ilustrados y reformistas se concretaran en políticas educativas públicas (...)

El siglo XIX fue el del nacimiento de las ideologías que consumaron el desastre social del siglo XX; entre todas ellas la más significativa e influyente ha sido y sigue siendo la marxista (...)

Cuando el marxismo tomó cuerpo en Rusia (...) la educación adquirió una importancia crucial para el sostenimiento a largo plazo de la dictadura del proletariado (...)

El caso de la educación en la Cuba de Fidel Castro es también muy interesante. El adoctrinamiento marxista, presentado como campaña de alfabetización, comenzó en 1960 (...)

Para el régimen nazi, le correspondía al Estado la misión de educar a la juventud aun por encima del derecho de la familia (...)

No son pocos los que han establecido un paralelismo entre EpC y la Formación del Espíritu Nacional (...)

Después de la caída del comunismo, los políticos e intelectuales de izquierdas, especialmente en Europa occidental, han tenido que reencontrarse a sí mismo y definir un nuevo horizonte ideológico. En este sentido, las nuevas corrientes ilustradas pretenden refundar la democracia sobre los <<nuevos derechos humanos>> (o derechos de <<tercera generación>>, el <<republicanismo cívico>> (término acuñado por Philip Pettit, filósofo de referencia para Zapatero y la corriente Nueva Vía del PSOE), la globalización (Nuevo orden Mundial) y, sobre todo, la ideología de género, heredada del feminismo radical que nació en torno a la revolución del 68⁶⁴⁸.

Observando esta parcelación ideológica en el imaginario del movimiento contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, se ha comprobado cómo se realizó una representación dual, maniquea y bélica de la situación, definiendo la identidad colectiva de los llamados a movilizarse por medio de conceptualizaciones referenciales y simbólicas de “nosotros” y “ellos”. Es decir, el movimiento contra esta educación se definió por oposición a “los otros”, a los que considera como enemigos en esta representación ideológica maniquea que incluía referencias discursivas a la existencia de “las dos Españas”.

Esto se explica si se tiene en cuenta que “la acción colectiva del movimiento no puede ocurrir en ausencia de un <<nosotros>> caracterizado por rasgos comunes y una solidaridad específica. Igualmente indispensable resulta la identificación de un <<otro>> definido como responsable de la situación del actor contra la que se llama a la movilización”⁶⁴⁹.

En base a ello, por un lado, los padres, madres, niños, plataformas, asociaciones y poderes religiosos y políticos integrados en la movilización se

⁶⁴⁸ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.:15-23.

⁶⁴⁹ D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, pág.: 130; Ver también: William A. GAMSON, *Talking Politics*, Cambridge/Nueva York: Cambridge University Press, 1992; Simone DE BEAUVOIR, *El segundo sexo*, Madrid: Cátedra, 2005; Jean Paul SARTRE, *El ser y la nada*, Buenos Aires: Losada, 2005; Seyla BENHABIB, *El ser y el otro en la ética contemporánea: Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*, Barcelona: Gedisa, 2009.

referenciaban como víctimas y/o presos ideológicos⁶⁵⁰, utilizando la tradicional estrategia simbólica del victimismo, presentándose como un grupo de mártires que son perseguidos por defender una causa justa⁶⁵¹. Algo que, como explica Julio de la Cueva para el movimiento católico de principios del S. XX y que también se puede aplicar a este caso, ayudaría

a fomentar una actitud militante en los católicos, a cimentar una identidad más sólida y a configurar la cultura católica como una auténtica “subcultura” (...) Esta cultura católica serviría a la movilización y, a la vez, saldría reforzada de la experiencia movilizadora, pues a través de ella los militantes católicos pudieron autoidentificarse, conocer la fuerza que les daba el movimiento y estrechar los lazos de solidaridad que los unían⁶⁵²

El movimiento contra esta educación reforzó su identidad colectiva presentándose como un colectivo marginando, sí, pero un colectivo que también era capaz de escapar a esta configuración y, como grupo, tener el valor y la fuerza suficiente para pasar a definirse como la mayor movilización que se ha “producido en España para luchar por la libertad en la educación”⁶⁵³, consiguiendo escribir “la historia de la libertad de educación y de conciencia en la España del siglo XXI”⁶⁵⁴. Por tanto, se presentaban como víctimas capaces de convertirse en héroes valientes, poseedores de la verdad y la superioridad moral, que luchaban, como soldados, por traer la luz, el amor, la felicidad y la libertad a la sociedad española⁶⁵⁵.

Por otro lado, el Gobierno, la figura concreta de Rodríguez Zapatero o de Mercedes Cabrera, las asociaciones, los sectores y los agentes que apoyaban Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos fueron conceptualizados por el movimiento opositor como el mal, la opresión, la ignorancia, la intimidación, la oscuridad, la dictadura y el adoctrinamiento, haciendo una interrelación histórico-ideológica entre la línea de pensamiento que consideran era el desencadenante de

⁶⁵⁰ Consultar Anexo 6: Algunos de los referentes y símbolos más utilizados por el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

⁶⁵¹ SUBCOMISIÓN EPISCOPAL PARA LA FAMILIA Y DEFENSA DE LA VIDA DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “(Flp 3, 20). Jornada de Familia y Vida 2007”, *conferenciaepiscopal.es*, 30 de diciembre de 2007

<<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/jornada-sagrada-familia/2453-jornada-sagrada-familia-2007.html>> [Consultado: 18 septiembre 2012]

⁶⁵² J. DE LA CUEVA MERINO, “Cultura y movilización”, en M. SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española*, pág.: 192

⁶⁵³ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.:73

⁶⁵⁴ *Ibid*, pág.: 72

⁶⁵⁵ Véase la lógica del testimonio de los movimientos sociales en D. DELLA PORTA y M. DIANI, *Los Movimientos Sociales*, págs.: 228-229.

todos los sufrimientos y errores y la situación ideológico-educativa actual entorno al área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Esta habilidad de los movimientos sociales “para imponer definiciones negativas y estigmatizantes de la identidad de otros grupos constituye de hecho un mecanismo fundamental de dominación social”⁶⁵⁶

Para referenciar esta otredad, los elementos ideológico-culturales estigmatizadores más utilizados por el movimiento para deslegitimar al Gobierno socialista fueron, fundamentalmente, la dictadura nazi, la novela “1984” de George Orwell, el anuncio de televisión “1984” dirigido por el director de cine Ridley Scott o pasajes bíblicos y de la mitología griega⁶⁵⁷.

Bajo esta dicotomía ideológica y referencial, los símbolos que uso el movimiento contrario a esta educación para representarse a sí mismo, por medio de campañas, discursos textuales, lemas, canciones y documentos e informes, fueron: la balanza de la justicia; la cruz católica; la figura de Gandhi para personificar la desobediencia civil, sirviéndose de las connotaciones que dicho personaje emana de bondad y justicia; el rebelde desconocido u hombre del tanque de la Plaza de Tian`anmen de 1989, como icono de la valentía frente a un régimen autoritario; la imagen de Bob Dylan⁶⁵⁸ en el videoclip de su canción “Subterranean homesick blues” que sirvió de icono para los movimientos protesta; o, incluso, la imagen de David, Rey de Israel, “el elegido de Dios” y el ancestro del Mesías, con el que se identifican en su lucha contra el gigante filisteo, Goliat, evidenciando la victoria del catolicismo, en una lucha desigual donde el aparentemente débil, David, pero con la ayuda de Dios, vence al fuerte, intimidador y provocador del ejército de Dios, Goliat⁶⁵⁹.

A parte de éstos, los símbolos más utilizados y que se convirtieron en los principales iconos del movimiento opositor a esta educación fueron: una cometa roja,

⁶⁵⁶ *Ibid*, pág.: 144.

⁶⁵⁷ Consultar Anexo 6: Algunos de los referentes y símbolos más utilizados por el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

⁶⁵⁸ Es interesante destacar que el artista Bob Dylan, una de las figuras de la música más importantes del S. XX, es muy apreciado entre el colectivo católico ya que en varias de sus canciones se pueden interpretar ciertas referencias religiosas, como en *When you gonna wake up, Tryn' to get to heaven, Forever young o Ain't no man righteous, no not one*. A finales de la década de los 70 empezó a acercarse al catolicismo y en 1997 actuó ante Juan Pablo II.

⁶⁵⁹ Consultar Anexo 6: Algunos de los referentes y símbolos más utilizados por el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

como alegoría a la libertad de educación⁶⁶⁰, y la fotografía a color de un niña rubia, blanca y sonrosada, que se conocía como la imagen de la “niña Teresita”⁶⁶¹, simbolizando la inocencia, la fragilidad, la alegría y la pureza de los valores católicos que querían defender.

El cartel con Teresita, la niña de pelo castaño sobre fondo blanco y rojo oscuro, ha sido la imagen del movimiento objetor proporcionando homogeneidad a las plataformas y reflejando una idea común: que la mirada alegre y confiada de los niños no se regala a ningún Gobierno y que los padres, por sus hijos, sólo saben ir en una dirección: hacia adelante⁶⁶².

La frase ¡Ni un paso atrás!, utilizada en numerosas ocasiones por el movimiento objetor, también se convirtió en todo un referente simbólico. Fue utilizada tanto en el discurso empleado por los principales dirigentes, como en el título de un libro y un videoclip difundidos por Profesionales por la Ética. Además, era el título de la canción que inspiró el citado videoclip⁶⁶³. Esta frase jugaba un papel muy significativo para el movimiento, pues tiene un significado histórico muy interesante: ¡Ni un paso atrás! ha pasado a la historia por ser el eslogan de la resistencia antifascista soviética, durante la II Guerra Mundial, haciendo referencia a la Orden 227, de 28 de julio de 1942, emitida por Lósif Stalin cuando era Comisario de Defensa del Pueblo. Esta Orden tenía la pretensión de controlar que ningún comandante o miembro del ejército retrocediera en el campo de batalla, pues de hacerlo se les dispararía por cobardes y/o serían juzgados por un tribunal militar. El empleo de dicha frase por el movimiento, que entendía su movilización como una “batalla de los padres frente a Educación para la Ciudadanía”⁶⁶⁴, tiene mucha relación con este trasfondo histórico, pues la pretensión que escondía era que los padres y madres no debían ser cobardes y, aún no reconociéndoles el derecho a la

⁶⁶⁰ Consultar Anexo 6: Algunos de los referentes y símbolos más utilizados por el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

⁶⁶¹ Está por verificar si Teresita era el nombre de la niña del cartel o si con este nombre se hacía una referencia religiosa, utilizando esta imagen como una especie de estampa de oración para adorar a Santa Teresita del Niño Jesús, patrona de las misiones de todo el mundo, y rogarle que desde el cielo hiciera el “bien en la tierra”, tal y como implora una de las oraciones a ella. Además, el parecido físico entre la niña del cartel y la santa es claro. Consultar Anexo 6: Algunos de los referentes y símbolos más utilizados por el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

⁶⁶² PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 73.

⁶⁶³ Consultar Anexo 6: Algunos de los referentes y símbolos más utilizados por el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

⁶⁶⁴ Tal y como se aprecia en el título del libro PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*. *La batalla de los padres frente a Educación para la Ciudadanía*, Madrid: Profesionales por la Ética, 2009 y en la letra de la canción ¡Ni un paso atrás! y en numerosos discursos.

objeción de conciencia, lo que tenían que hacer era no dejarse amedrentar por las posibles consecuencias, convirtiéndose, si era necesario, en una especie de mártires y/o soldados caídos en el campo de batalla por una causa que entendía justa.

Estos símbolos se reforzaban con los lemas principales del movimiento: “Haz volar la libertad de educación” y “Tus hijos, tu decisión”, lemas que se completaban con otros que, aun no siendo los centrales del movimiento católico opositor se utilizaban en los actos de protesta⁶⁶⁵.

Por el contrario, algunos de los símbolos que el movimiento contra esta educación utilizó para representar al Gobierno socialista, al área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos o la propia figura de Rodríguez Zapatero, principales chivos expiatorios⁶⁶⁶ del proyecto ideológico combatido, eran: la imagen del caballo de Troya, indicando que Educación para la Ciudadanía era un engaño destructivo, algo aparentemente bueno o positivo pero que encerraba males y graves consecuencias; la expresión $1 + 1 = 3$, otras veces usada como $2 + 2 = 3$, utilizada en la novela “1984” bajo la fórmula $2 + 2 = 5$ y que ha pasado a ser asimilada como un símbolo de un dogma falso; la figura de Hitler y también de Gran Hermano, haciendo una similitud con la figura de Zapatero para representar maldad, dictadura y adoctrinamiento; o la imagen del profesor utilizada en el vídeo musical de Pink Floyd, “Another Brick in the Wall (Part Two)”, y que es asociada como un signo de protesta a la imposición de estrictas reglas y doctrinas en la escuela que conllevan a la atrofia intelectual⁶⁶⁷.

De igual modo, para asegurar el éxito de la movilización, se sirvieron de diferentes referentes identitarios, como creencias y valores, que ofrecían una lectura mítica, en clave católica, de la historia nacional de España y que, además, presentaba al catolicismo como la única esperanza salvadora de la nación, ligando dignidad, verdad, bien, virtud cívica e identidad nacional con confesionalidad católica. Algo que también fue utilizado, como analiza Julio de la Cueva, por el movimiento

⁶⁶⁵ Recuérdense los lemas anteriormente citados y que fueron utilizados por la asociación HazteOír.

⁶⁶⁶ “Para lograr la cohesión de grupo se recurre al chivo expiatorio que consiste en utilizar a un grupo, comunidad o religión como responsable de todos los males ejerciendo sobre él una violencia que pretende exorcizar los problemas y dificultades que el grupo resiente para guardar la cohesión social” Alfred FERNÁNDEZ, “Inmigración y convivencia: un reto para la ciudadanía moderna”, en Javier VERGARA (coord.), *Formación para la ciudadanía. Un reto de la sociedad educadora*, Barcelona: Ariel, 2007, págs.: 54-55

⁶⁶⁷ Consultar Anexo 6: Algunos de los referentes y símbolos más utilizados por el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

católico a principios del S. XX, insistiendo “en que la salvación de la patria no podía realizarse sin el retorno a la unidad religiosa”⁶⁶⁸ e invitando a los católicos “a comportarse como los antiguos cruzados contra los nuevos infieles”⁶⁶⁹. Estas referencias al mito de la pérdida de España, al catolicismo como hacedor de España y al catolicismo a la defensiva, como indica Emilio Castillejo, son muy recurridas por el colectivo católico “especialmente en los momentos en que España se inclina por los derroteros del laicismo, la secularización, las desamortizaciones, el anticlericalismo...”⁶⁷⁰.

De esta forma, el movimiento contra esta educación readaptó, principalmente por medio del discurso oral y escrito, el símbolo de la batalla, de la reconquista y de la “cruzada salvadora” de España, intentando, a su vez, ligarlo a la interpretación tradicionalista de la Nueva Evangelización.

Igualmente, el lenguaje utilizado evidenció el uso de símbolos catastrofistas y apocalípticos para referirse a las políticas del Gobierno socialista de Zapatero y, más concretamente, a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, siendo muy utilizadas las palabras batalla, frente, guerra, lucha o campo de confrontación⁶⁷¹. Algo que tampoco es nada nuevo en la forma de actuar del movimiento católico, ya que, como han estudiado diversos especialistas⁶⁷², ha sido una práctica muy utilizada a lo largo de la historia contemporánea cuando se han sentido amenazado por las políticas en curso.

El movimiento contra Educación para la Ciudadanía también recurrió a un referente con mucha fuerza movilizadora, la amenaza del anticlericalismo político y, en este sentido, ante una ausencia de violencia física o iconoclasta, el movimiento manejó el referente de la “violencia moral”, asegurando que el Gobierno socialista estaba ejerciendo una violencia moral contra ellos al más puro estilo anticlerical.

Es interesante analizar como otro de los referentes ideológicos más importantes del movimiento, que a su vez ayuda a entender, en relación con la línea de

⁶⁶⁸ J. DE LA CUEVA MERINO, “Cultura y movilización”, en M. SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española*, pág.:192

⁶⁶⁹ *Ibid.*

⁶⁷⁰ E. CASTILLEJO CAMBRA, *La enseñanza de la Religión católica en España desde la Transición*, pág.: 264

⁶⁷¹ Consultar Anexo 6: Algunos de los referentes y símbolos más utilizados por el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

⁶⁷² J. DE LA CUEVA MERINO, “Cultura y movilización”, en M. SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española*; págs.: 178 y 179

pensamiento del nuevo tradicionalismo católico, la oposición a esta educación, es la Ciudad de Dios de San Agustín, con claras influencias de las epístolas paulinas. Este referente fue utilizado por los Obispos para atacar el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y para animar a las familias católicas a “educar como ciudadanos del cielo a sus hijos”⁶⁷³, pues recordaban que, como afirmó San Pablo, “nuestra ciudadanía está en el Cielo”⁶⁷⁴. El movimiento tenía muy interiorizado este referente y entendía que, ante todo, “Somos ciudadanos del cielo, y en la tierra estamos de camino hacia nuestra patria definitiva”⁶⁷⁵. Algo que, como explica Victorino Mayoral Cortés, fue utilizado para dar a entender que “la Ciudad de los Hombres no tiene legitimidad para establecer cuales sean los valores morales cívicos en los que deben ser formados los ciudadanos”⁶⁷⁶. Era, por tanto, un claro referente utilizado para defender la consecución de una “ciudadanía católica”, lo cual también hacen, como ha señalado Emilio Castillejo, los manuales de Religión católica, que también inculcan

un modelo comunitarista de ciudadanía, basado en la idea de que el ciudadano antes que un sujeto de derechos (modelo liberal), o alguien que ejerce la virtud pública y la participación (modelo republicano), es un sujeto integrante de una comunidad de memoria, a la que debe lealtad y compromiso⁶⁷⁷: sus derechos individuales, o en su caso la participación política, están condicionados por una identidad, la católica, y la fidelidad a sus valores. No solo están condicionados los individuos: también el Estado, que debe obedecer a presupuestos prepolíticos cuya portadora no es otra que la Iglesia⁶⁷⁸

Por último, el referente que más impacto ha ejercido a la hora de crear lazos de afinidad y un modelo de identidad colectiva compartida por parte de los participantes en la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos ha sido el modelo nuclear de familia tradicional católica, entendiendo que éste es el

⁶⁷³ SUBCOMISIÓN EPISCOPAL PARA LA FAMILIA Y DEFENSA DE LA VIDA DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Sin embargo, nuestra ciudadanía está en el cielo (Flp 3, 20). Jornada de Familia y Vida 2007”, *conferenciaepiscopal.es*, 30 de diciembre de 2007 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/jornada-sagrada-familia/2453-jornada-sagrada-familia-2007.html>> [Consultado: 18 septiembre 2012]

⁶⁷⁴ *Íbid.*

⁶⁷⁵ *Íbid.*

⁶⁷⁶ V. MAYORAL CORTÉS, “Controversia española sobre Educación para la Ciudadanía”, págs.: 75-76.

⁶⁷⁷ Javier PEÑA, “La ciudadanía”, en Aurelio ARTETA, Elena GARCÍA y Ramón MÁIZ (Eds.), *Teoría política: poder, moral, democracia*, Madrid: Alianza, 2003, pág.: 215-245.

⁶⁷⁸ E. CASTILLEJO CAMBRA, *La enseñanza de la Religión católica en España desde la Transición*, pág.: 279

pilar de la organización político-social de la sociedad y, por tanto, este prototipo de familia es el que debe ser y el que debe movilizarse para que la sociedad no cambie y no se rompan los elementos de cohesión que mantienen las estructuras del poder católico.

Los marcos ideológico-culturales ligados al nuevo pensamiento tradicionalista católico influyeron así en el uso de determinados referentes y símbolos y, por tanto, favorecieron la creación de una identidad colectiva consensuada por parte del movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, evitando, desde una perspectiva maniquea, posturas acomodaticias que permitieran la confluencia de los diferentes marcos ideológico-culturales en tensión. Lo que evidencia que nos encontramos con una problemática histórico-ideológica enquistada en la sociedad española desde los inicios de la modernidad ilustrada.

Ello explica la insistencia del movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de que este tipo de educación era de exclusiva responsabilidad de los padres, reclamando el derecho a la objeción de conciencia a ella y entendiendo que el Estado democrático no tenía legitimidad para desarrollar esta educación, pues, se basaban, como muy bien recuerda Díaz-Salazar, en una peculiar interpretación de la Constitución y en una determinada concepción del Estado y del sistema escolar⁶⁷⁹ que se puede afirmar estaba emparentada con la línea de pensamiento de reminiscencias tradicionalistas católicas históricas.

5.5. Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid

La Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos alcanzó representatividad, en mayor o menor medida, en las diecisiete comunidades autónomas y en las dos ciudades autónomas, pero estudiaremos ahora en detalle y compararemos los casos de Castilla-La Mancha, Castilla y León y la Comunidad de Madrid, por estar entre las comunidades autónomas donde se registró el mayor número de solicitudes de objeción de conciencia, pero cuyos Gobiernos autonómicos

⁶⁷⁹ R. DÍAZ-SALAZAR, *Democracia laica*, pág.: 66.

presentaban ideologías diferentes⁶⁸⁰, al menos durante la mayor parte del periodo estudiado, y recogían diferentes niveles de religiosidad social y de influencia del poder católico.

5.5.1. Castilla-La Mancha

El movimiento contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos alcanzó gran fuerza en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, sobre todo en la provincia de Toledo, considerada uno de los feudos más representativos del catolicismo español.

Ello se explica no tanto en relación a la estructura de oportunidades políticas sino más bien por el fuerte peso católico, es decir, por la religiosidad de la zona, en la que el catolicismo ejerce una gran influencia, principalmente en Toledo, donde plataformas y asociaciones como HazteOir o Educación y Persona tenían una presencia muy significativa y un gran respaldo. Además, el peso del Arzobispo de Toledo, Antonio Cañizares, hasta abril de 2009, fue un elemento decisivo para conseguir movilizar a la población católica.

Ha de tenerse en cuenta que Castilla-La Mancha está entre las comunidades autónomas que registran el mayor porcentaje de católicos, con un 91,2% en 2002 y un 81,10% en 2012, y entre las que presentan una mayor práctica religiosa y de participación en organizaciones católicas⁶⁸¹.

Aunque tuvo un impacto menor que el componente religioso, el cambio de tendencia política entre la población castellano-manchega también fue un elemento importante para obtener el respaldo ideológico de la población a la movilización, pues ha de valorarse que el voto autonómico y municipal a favor del Partido Popular fue *in crescendo* a partir de 2003, consiguiendo ganar la elecciones autonómicas de 2011⁶⁸².

⁶⁸⁰ Tal y como se explicó en el apartado “4.4. Desarrollo de los contenidos del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid” del presente trabajo.

⁶⁸¹ Ver CIS, *Barómetro de octubre*, 2960 (2012), pág.: 21; Julio EMBID, “España ha dejado de ser católica practicante”, *eldiario.es*, 16 de abril de 2014 < http://www.eldiario.es/sociedad/Espana-dejado-catolica-practicante_0_249875385.html > [consultado: 20 julio 2014] y Juan G. BEDOYA, “Bautizados sí, pero... ¿cuántos católicos quedan?”, *elpais.com*, 8 de diciembre de 2002 <http://elpais.com/diario/2002/12/08/domingo/1039323155_850215.html> [consultado: 9 junio 2012]

⁶⁸² Ver: MINISTERIO DE INTERIOR, Consulta de resultados electorales, *infoelectoral.interior.es* <<http://www.infoelectoral.interior.es/min/>> [consultado: 28 julio 2013]; Carles LOZANO,

Pese a que el Partido Popular, contrario a Educación para la Ciudadanía y estrechamente ligado al movimiento opositor a la misma, experimentó menor apoyo autonómico y municipal que el Partido Socialista Obrero Español hasta 2011, esto no impidió que la línea de actuación del movimiento se difundiera gracias a los lazos de solidaridad religioso-católica que si gozaban de una buena acogida en la Comunidad.

De todo ello puede desprenderse, siguiendo la teoría de la movilización de recursos y las explicaciones de Susana Aguilar, que “si un grupo de interés se considera lo suficientemente fuerte como para ejercer su influencia con un cierto grado de éxito en la esfera pública, podrá decidir racionalmente movilizar sus recursos con independencia del específico contexto político existente”⁶⁸³. Y esto precisamente es lo que ocurrió en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

La línea de actuación del movimiento contra Educación para la Ciudadanía comenzó a gestarse durante la primavera-verano de 2006 con la creación, en Toledo, de la asociación Educación y Persona, la cual se convirtió en una de las asociaciones de referencia para los padres objetores y desempeñó una intensa labor de información a favor de la objeción de conciencia, consiguiendo sumar nuevos apoyos a su causa y coordinando la tramitación de decenas de solicitudes de objeción. Siguiendo los pasos de esta asociación y de otras entidades como HazteOir o Profesionales por la Ética, varias plataformas comenzaron a gestarse en la provincia y en la Comunidad con el fin de promover la objeción de conciencia y luchar por su supresión. Un ejemplo fue la plataforma ¿Xq te callas?-Plataforma de padres por el respeto y la libertad en la educación, de Talavera de la Reina, e iniciativa de un grupo de madres. La plataforma, presentada en acto público en febrero de 2008, en sólo unos meses fue capaz de impartir unas 100 charlas, dar una decena de ruedas de prensa, intervenir en programas de radio y televisión, presentar más de 2.000 solicitudes de objeción de conciencia y formarse para asesorar sobre nociones de derechos a los padres y madres interesados en la objeción⁶⁸⁴. Estas madres también se entrevistaron con diversas autoridades y cargos políticos, como por ejemplo la

“Elecciones a las Cortes de Castilla-la Mancha, 1983-2015”, *historiaelectoral.com*, <<http://www.historiaelectoral.com/acmancha.html>> [consultado: 28 julio 2013] y Carles LOZANO, “Elecciones municipales en Castilla-La Mancha, 1979-2015”, *historiaelectoral.com* <<http://www.historiaelectoral.com/municmancha.html>> [consultado: 28 julio 2013]

⁶⁸³ S. AGUILAR FERNÁNDEZ, “El activismo político de la Iglesia católica”, pág.:1139

⁶⁸⁴ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 70.

senadora del Partido Popular por Toledo, Carmen Riobos, quien les dio su respaldo.

Asimismo, el movimiento alcanzó un gran respaldo en Ciudad Real, por medio de la creación del Foro Ciudad Real en Libertad. En un principio la iniciativa sólo contaba con 5 o 6 padres comprometidos, pero en julio de 2008 “el Foro era una de las plataformas más sólidas de España, con cerca de 700 objeciones registradas en la provincia y más de 125 recursos de alzada presentados”⁶⁸⁵.

Otras asociaciones y plataformas de madres y padres que contribuyeron a coordinar y extender la línea de acción del movimiento en la Comunidad fueron Guadalajara Educa en Libertad o Toledo Educa en Libertad. Aunque las más activas fueron las anteriormente mencionadas, asesoradas y en estrecha relación con HazteOír, Profesionales por la Ética, el Foro de la Familia y la CONCAPA.

En este sentido es de destacar la labor realizada por la CONCAPA Albacete, pues al poco tiempo de que la presidenta de esta entidad emitiera una chara sobre la objeción de conciencia en Caudete (Albacete), en el verano de 2008, y repartiera la Guía “Los padres elegimos”, Caudete se convirtió en la localidad española con más objetores por habitante: 400 de sus 1.100 habitantes eran objetores⁶⁸⁶

Ante la línea de actuación del movimiento objetor, con recogida de solicitudes de objeción de conciencia, incitación a crear plataformas específicas de padres y madres objetoras, impartición de charlas informativas y, en definitiva, diversas actividades emprendidas para dificultar y paralizar el desarrollo de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha tuvo que pronunciarse públicamente para dejar constancia de que no se iban a facilitar medidas favorables a la objeción de conciencia a esta educación al tratarse de una educación obligatoria que debía seguir con su normal proceso de implantación.

De igual modo, en junio de 2007, la Consejería de Educación intervino intentando controlar la difusión del movimiento y disuadir a los objetores. A tal fin Ángel Felpeto, Delegado Provincial de Educación y Ciencia de Toledo, envió a todos los directores de centros educativos una nota para que enviaran los formularios de objeción de conciencia que les llegaran a la Delegación Provincial. La nota también

⁶⁸⁵ *Íbid*, pág.: 69.

⁶⁸⁶ *Íbid*, pág.: 80.

indicaba que los centros debían advertir a los padres y a las madres que si su hijo o hija no cursaba la materia no podría ser evaluado y, por tanto, podría suspender el curso, no promocionar y hasta no conseguir la correspondiente titulación⁶⁸⁷.

Este escrito fue interpretado como una amenaza por parte del movimiento objetor y una pretensión de obstrucción de sus derechos fundamentales. Por esta razón, el Centro Jurídico Tomás Moro lo valoró como un delito tipificado en el artículo 542 del Código Penal y presentó una querrela criminal contra Felpeto. Del mismo modo, la Asociación de profesores “Educación y Persona” y la CONCAPA de Toledo interpusieron acciones legales similares⁶⁸⁸.

La situación suscitó la intervención pública de Fernando Lamata, en ese momento vicepresidente de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, que aclaró que no se amenazaba a nadie y que sólo se informaba de la normativa⁶⁸⁹.

La Consejería de Educación también declaró que hasta el verano de 2008 se habían desestimado más de 3.200 solicitudes de objeción de conciencia presentadas ante la Administración Autonómica y que se habían recurrido varios autos de medidas cautelares, como, por ejemplo, el primer auto expedido por el Juzgado de lo contencioso-administrativo número 1 de Albacete, de agosto de 2008, que suspendía cautelarme a 6 alumnos de la obligación de cursar esta educación⁶⁹⁰.

En este contexto, es muy significativo que el Arzobispo de Toledo, Antonio Cañizares, y el Obispo auxiliar de Toledo, Carmelo Borobia Isasa, publicaran una Carta Pastoral, el 21 de junio de 2008, dirigida a los centros escolares, principalmente de ideario católico, y también a las familias de la zona. La pretensión

⁶⁸⁷ LIBERTAD DIGITAL, “Castilla-La Mancha amenaza a los objetores de Educación para la Ciudadanía”, *libertaddigital.com*, 7 de junio de 2007

<<http://www.libertaddigital.com/sociedad/castilla-la-mancha-amenaza-a-los-objetores-de-educacion-para-la-ciudadania-1276307201/>> [consultado: 7 agosto 2011]

⁶⁸⁸ LT, “El centro Tomás Moro presenta una querrela criminal contra Ángel Felpeto”, *La Tribuna de Toledo*, 12 de junio de 2007, pág.: 8; Jaime URCELAY, “Educación para la Ciudadanía en las plataformas sociales”, en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, pág.: 194 y PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 66.

⁶⁸⁹ S. R. N., “La Junta niega que se haya amenazado con <<Educación para la Ciudadanía>>”, *La Tribuna de Toledo*, 14 de junio de 2007, pág.: 24

⁶⁹⁰ “La objeción a EpC se extenderá aún más en este curso”, *chequeescolar.hazteoir.org*, 2 de septiembre de 2008 <<http://chequeescolar.hazteoir.org/2008/09/la-objecion-a-epc-se-extendera-aun-mas-en-este-curso/>> [consultado: 7 agosto 2011] y EUROPA PRESS, “El auto del juzgado de Albacete no tendrá efecto real sobre la implantación de la asignatura, según Educación”, *europapress.es*, 3 de septiembre de 2008 <<http://www.europapress.es/castilla-lamancha/noticia-epc-auto-juzgado-albacete-no-tendra-efecto-real-implantacion-asignatura-educacion-20080903124522.html>> [consultado: 7 agosto 2011]

de esta Carta era que no se desarrollara el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los centros educativos, haciendo una clarísima y manifiesta llamada a la desobediencia civil en defensa de un tergiversado derecho de los padres a elegir la formación moral y religiosa que quieren para sus hijos.

Os corresponde a los padres elegir y determinar el tipo de formación religiosa y moral que deseáis para vuestros hijos. Éste es vuestro derecho primordial, insustituible e inalienable. Os lo reconoce la Constitución en el artículo 27.3. Queda tutelado también por el artículo 16.1, que consagra la libertad ideológica y religiosa. Por tanto, el Estado no puede imponer legítimamente ninguna formación de la conciencia moral de los alumnos al margen de la libre elección de vosotros, sus padres (...)

Sabéis muy bien que si admitieseis en vuestra programación, los contenidos previstos en los Reales Decretos entraríais en contradicción con vuestro carácter propio, informado por la moral católica; el Estado no puede obligaros a hacerlo, ni los centros podríais hacerlo tampoco, si no fuese vulnerando el derecho a la libertad de enseñanza y a la libertad religiosa. Los centros estatales, a su vez, al tener que impartir esta asignatura, perderían su obligada neutralidad ideológica, si impusieran a los alumnos una formación moral no libremente elegida por vosotros, padres, o incluso expresamente contradictoria con vuestra voluntad cuando, por ejemplo, en la diócesis de Toledo, habéis elegido tan ampliamente para vuestros hijos la enseñanza de la Religión y Moral Católica en los centros públicos o estatales. Los padres y los centros educativos deben actuar de modo responsable y comprometido en favor de sus derechos educativos⁶⁹¹

Ahora bien, puesto que los autos favorables a la objeción de conciencia fueron elevándose, el fiscal Jefe del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha, José Martínez Jiménez, ordenó a los fiscales, en septiembre de 2008, oponerse a las peticiones de objeción de conciencia y recurrir las decisiones judiciales favorables a ella, pues se pretendía que la respuesta del ministerio fiscal en Castilla-La Mancha fuera unitaria y contraria a la objeción⁶⁹². Sin embargo, durante los meses sucesivos continuaron emitiendo autos de medidas favorables a la objeción de conciencia en todas las provincias de la Comunidad.

Diversas asociaciones y sindicatos de educación de Castilla-La Mancha, como FETE-UGT o CCOO de Castilla-La Mancha, se pronunciaron públicamente contra

⁶⁹¹ Antonio CAÑIZARES LLOVERA Y CARMELO BOROBIA ISASA, “Carta pastoral de los obispos de Toledo sobre educación”, *humanitas.cl*, 21 de junio de 2008 <http://humanitas.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=112:carta-pastoral-de-los-obispos-de-toledo-sobre-educacion&catid=47:educacion> [consultado: 3 febrero 2009]

⁶⁹² Según José Martínez Jiménez había que “adoptar una misma postura desde la imparcialidad y desde la objetividad, a la luz de los preceptos constitucionales” EFE, “Se dan órdenes a los fiscales para que se opongan a la objeción de conciencia” *abc.es*, 15 de octubre de 2008 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-15-10-2008/abc/Toledo/se-dan-ordenes-a-los-fiscales-para-que-se-opongan-a-la-objecion-de-conciencia_91598590156.html> [consultado: 23 mayo 2012]

este movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y sus iniciativas.

Una situación curiosa fue la que se vivió en Yepes (Toledo), donde el inspector de educación de la zona, al comenzar el curso 2008-2009, ordenó que los alumnos y las alumnas que no estaban asistiendo a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos entraran en clase. No obstante, la presión de las asociaciones toledanas contrarias a esta educación y la propia presión que ejercieron determinados e influyentes medios de comunicación de la zona llevaron al inspector a rectificar y los alumnos, con el apoyo de la dirección de algunos centros educativos y profesores, continuaron con su acción⁶⁹³.

A pesar de la reprobación de la Junta y de las llamadas de atención de diferentes sectores educativos, la movilización contra esta educación siguió su camino.

El 29 de noviembre de 2008 tuvo lugar el I Encuentro de Objetores de Conciencia a Educación para la Ciudadanía en Toledo, organizado por diversas asociaciones y plataformas como, por ejemplo, Educación y Persona, ¿Xq te callas?, Profesionales por la Ética o Toledo Educa en Libertad. El espacio elegido para su desarrollo fue el Colegio Nuestra Señora de los Infantes y acudieron unas 300 personas de diferentes localidades de la provincia. Durante el transcurso del encuentro se celebró la noticia de la aprobación de 19 nuevos autos de medidas cautelares favorables a la objeción de conciencia.

Los meses siguientes, concretamente en enero y febrero de 2009, los autos cautelares favorables a la objeción se dispararon, a pesar de la sentencia del Tribunal Supremo negando la posibilidad de objeción de conciencia a esta educación.

En un nuevo intento de suavizar y controlar la polémica sobre Educación para la Ciudadanía y la posibilidad de seguir objetando a ella, la presidenta del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, Pilar Calero, impartió, a principios de marzo de 2009, una charla. El objetivo era, intentando adelantarse a las nuevas acciones que tenía previsto desarrollar el movimiento objetor en la comunidad autónoma, tranquilizar a los padres sobre los contenidos de esta educación y sobre la forma en que los libros de texto y los centros escolares la estaban desarrollando, invitándoles a

⁶⁹³ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 81.

conocer por ellos mismos estos aspectos y advirtiéndoles de lo peligroso de dejarse llevar por la desinformación interesada de determinados sectores sociales⁶⁹⁴.

A partir de marzo de 2009 la respuesta judicial a la objeción de conciencia dio un giro y empezaron a dictarse los primeros autos y las primeras sentencias contrarias a la objeción de conciencia. Así, el 6 de marzo de 2009, el Juzgado Contencioso-Administrativo número 1 de Toledo dictó el primer auto denegando las medidas cautelares favorables a la objeción de conciencia a esta educación y, el 31 de marzo, se produjo la primera sentencia judicial contraria a la objeción de conciencia a esta educación⁶⁹⁵.

El movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en Castilla-La Mancha no se desalentó, sino que se implicó activamente en la aplicación de nuevas acciones que les permitieran denunciar los contenidos desarrollados por los centros y por los libros de texto. El Vicepresidente de la asociación Educación y Persona, López Luengos, afirmó que “los jueces no van a ampararnos pero nos ofrecen otras armas a utilizar”⁶⁹⁶, señalando su intención de denunciar, públicamente y por vía judicial, que “la mayor parte de los programas de los centros no cumplen las condiciones de neutralidad”⁶⁹⁷ a la hora de aplicar esta educación. Luengos también adelantó que su asociación había elaborado un listado de los libros de texto que consideraban contenían elementos adoctrinadores y animó a continuar la lucha⁶⁹⁸.

Por su parte, el Delegado de Educación de la provincia de Toledo, desde julio de 2007, Francisco José García Galán, indicó que tras las sentencias del Supremo y el auto del Juzgado contencioso-administrativo número 1 de Toledo, un 20% de los alumnos de la provincia habían regresado a las aulas⁶⁹⁹.

Otro varapalo judicial para el movimiento objetor se produjo a finales de mayo de 2009, cuando la Sala de lo Contencioso-administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha estimó el recurso interpuesto por la Consejería de

⁶⁹⁴ LT, “Calero: <<EpC se limita a informar, las creencias atañen a las familias>>”, *La Tribuna de Ciudad Real*, 12 de marzo de 2009, pág.: 28

⁶⁹⁵ Hasta ese momento sólo se habían emitido autos de medidas cautelares.

⁶⁹⁶ E. MARTÍN, “<<Sin objeción, los tribunales trasladan la confrontación hasta los centros>>”, *La Tribuna de Toledo*, 15 de marzo de 2009, pág.: 13

⁶⁹⁷ *Íbid*

⁶⁹⁸ *Íbid*.

⁶⁹⁹ E. MARTÍN, “El 20% de alumnos objetores vuelve a clase tras la sentencia del Supremo”, *La Tribuna de Toledo*, 17 de marzo de 2009, pág.: 6

Educación y revocó las medidas cautelares dictadas por el Juzgado de lo contencioso número 1 de Toledo del 25 de noviembre de 2008⁷⁰⁰.

La situación que estaba experimentándose en la Comunidad, tras las sentencias del Supremo y la nueva línea defendida por los tribunales provinciales y autonómicos, ocasionó una ligera desvertebración del movimiento al no poder controlar el nivel de incertidumbre relacionado con qué les pasaría a los alumnos y las alumnas que habían objetado. Mientras la mayoría de las plataformas y asociaciones se seguían mostrando muy combativas, buscando nuevos medios para poder ejercer la objeción de conciencia, sin embargo otras plataformas de padres y madres decidieron acatar los veredictos y que sus hijos e hijas volvieran a clase, siguiendo vías menos drásticas de oposición a esta educación como podía ser su adaptación al ideario católico.

Un ejemplo de esta última estrategia lo protagonizó el colegio femenino Compañía de María, de Talavera de la Reina. A pesar de que este centro había sido de los más dinámicos en su acción contra esta educación, tras las sentencias del Supremo un centenar de padres desistió en bloque de continuar con los recursos judiciales. Estos padres y madres se decantaron por vigilar los libros de texto para que los contenidos de esta educación se dieran de acuerdo a los valores católicos del centro⁷⁰¹.

Por otro lado, Educación y Persona, ¿Xq te callas?, Toledo Educa en Libertad, la CONCAPA-Albacete, el Foro Ciudad Real en Libertad, Guadalajara Educa en Libertad o el Foro de la Familia de Cuenca mantuvieron y presentaron nuevas objeciones de conciencia y prefiriendo que los alumnos que tenían medidas cautelares reconocidas, aún sabiendo que finalmente serían recurridas, no entraran en clase.

Estas instituciones también impartieron diversas charlas informativas para explicar la línea de actuación que se estaba siguiendo a partir de febrero de 2009 y, en julio de 2009, se entrevistaron con el Defensor del Pueblo en Castilla-La Mancha, José Luis Martínez Cenzano, pidiéndole mayor amparo para los objetores y anunciándole que presentarían nuevas quejas y denuncias hasta que no se garantizase

⁷⁰⁰ M. G., “Revocadas las medidas cautelares de objeción de EpC de un juzgado toledano”, *La Tribuna de Toledo*, 30 de mayo de 2009, pág.: 9

⁷⁰¹ Natalia TEJERO, “La Compañía de María zanja la lucha contra Educación para la Ciudadanía”, *La Tribuna de Toledo*, 25 de marzo de 2009, pág.: 24

la libertad de los padres para educar a sus hijos respetando la neutralidad ideológica del sistema educativo⁷⁰².

En relación a las nuevas vías de acción que adoptó el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en Castilla-La Mancha, a partir de marzo de 2009 se empezó a barajar la posibilidad de crear observatorios de objeción de conciencia, de ámbito nacional y autonómico, para vigilar que en los centros públicos, al igual que estaban haciendo los concertados y privados, se desarrollaran los contenidos de esta educación conforme a la moral católica⁷⁰³. También se creó una red de profesores para asesorar a los padres y que éstos supieran cómo supervisar los contenidos que los docentes y los libros de texto estaban impartiendo⁷⁰⁴.

De esta forma, las nuevas estrategias a seguir llevaron al movimiento a emitir un comunicado, en septiembre de 2009, denunciando los contenidos desarrollados por el manual editado por Tiempos Educativos, formada por 43 colegios albacetenses de gestión tanto pública como concertada⁷⁰⁵.

El movimiento continuó su dinámica durante los meses siguientes, perdiendo algo de iniciativa y coordinación tras la primavera de 2010. En parte, por las repercusiones que desencadenó el Informe de López Luengo sobre El Yunque. Esto contribuyó a que la mayoría de las plataformas creadas específicamente contra esta educación, como Educación y Persona, decidieran desligarse de las asociaciones directrices del movimiento y no seguir trabajando de forma conjunta con ellas. Sin embargo, puesto que creían en la causa, las plataformas decidieron seguir trabajando, entre ellas, por el mismo objetivo que habían venido defendiendo desde el principio. Así pues, el movimiento, aún fragmentado, continuó su camino.

La victoria electoral de María Dolores de Cospedal, en las elecciones autonómicas de mayo de 2011, fue recibida con simpatía por parte de los objetores a esta educación, ya que entendían que ello les beneficiaría y facilitaría parte de sus pretensiones. La alegría del movimiento se multiplicó tras la victoria del Partido

⁷⁰² E. MARTÍN, “Los objetores se preparan para la llegada de EpC a Primaria”, *La Tribuna de Toledo*, 17 de junio de 2009, pág.: 10; L. T., “Los padres piden amparo al Defensor del Pueblo ante el <<adoctrinamiento>> de EpC”, *La Tribuna de Toledo*, 17 de julio de 2009, pág.: 11

⁷⁰³ “Observatorios para los centros públicos”, *La Tribuna de Toledo*, 25 de marzo de 2009, pág.: 25

⁷⁰⁴ S. B. F., “La falta de amparo judicial no frena la lucha de los objetores de Epc”, *La Tribuna de Toledo*, 30 de junio de 2009, pág.: 10

⁷⁰⁵ EFE, “CONCAPA denuncia que un libro de Educación para la Ciudadanía enseña a los niños a “rascarse y sobarse”, *La Tribuna de Albacete*, 24 de septiembre de 2009, pág.: 13

Popular, en noviembre de 2011, y la decisión de Wert de dar una Educación Cívica y Constitucional sin carga ideológica, eliminando Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, pues algunas plataformas se sintieron satisfechas con este cambio. Por ejemplo, Manuel Martín-Gaitero, secretario de la asociación Foro Ciudad Real, expresó que veía con agrado la nueva dirección tomada por el Partido Popular, elogiando la nueva propuesta educativa del Partido⁷⁰⁶. Sin embargo, el sector base del movimiento seguía criticando estas medidas y abogaba por continuar con las acciones hasta conseguir la eliminación de esta educación, tanto en el papel como en la práctica.

Se ha podido comprobar que la actuación del movimiento y el fuerte peso de la religiosidad social de la zona, sobre todo en Toledo, convirtieron a Castilla-La Mancha en la comunidad autónoma que, a mediados-finales de 2007, presentaba el mayor número de solicitudes de objeciones de conciencia a esta educación, con más de 6.200⁷⁰⁷, siendo realmente representativo el caso de Toledo. De hecho, el vicepresidente de Educación y Persona, López Luengos, indicó que en Toledo se logró “el mayor número de charlas y el mayor número de objeciones de conciencia frente a Educación para la ciudadanía de España”⁷⁰⁸.

A partir de 2008, mientras que la localidad de Toledo se mantuvo a la cabeza en solicitudes de objeción de conciencia, la Comunidad pasó a situarse en el segundo lugar, detrás de la Comunidad de Madrid.

A principios de 2009 se contabilizaban más de 9.300 solicitudes de objeción en la Comunidad, siendo algo más de 700 las objeciones oficiales. También se dieron más de 120 autos cautelares favorables a la objeción y más de 430 recursos al respecto⁷⁰⁹. En la provincia de Toledo se llegaron a registrar, hasta marzo de 2009,

⁷⁰⁶ M. CHAVES, “Entre la enseñanza, el adoctrinamiento y la polémica”, *La Tribuna de Ciudad Real*, 13 de febrero de 2012, pág.: 11

⁷⁰⁷ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Clase de Educación para la Ciudadanía (14 años): Debes tener relaciones con personas de todos los sexos para poder elegir tu género”, en PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *30 notas de prensa para la libertad*, págs.: 40-41.

⁷⁰⁸ Informe sobre el Yunque de López Luengo, pág.: 2

⁷⁰⁹ Ver página web de Profesionales por la Ética (<http://www.profesionalesetica.org>). Consultar también: Paloma DÍAZ SOTERO, “Examen final a Ciudadanía”. *El Mundo*, 26 de enero de 2009, pág.: 16; J. A. AUNIÓN, “Objetores pendientes del Supremo”, *El País*, 22 de diciembre de 2008, pág.: 32

cerca de 160 medidas cautelares concedidas a favor de la objeción de conciencia y más de 50 casos de niños y niñas que no estaban entrando a clase⁷¹⁰.

Puesto que el movimiento continuó siendo muy activo durante los sucesivos meses, no dándose por vencido en su batalla a favor de la objeción de conciencia, en el curso 2011-2012, antes de que esta educación fuera modificada según las nuevas pretensiones del Gobierno del Partido Popular, había alrededor de 45.000 alumnos en Castilla-La Mancha matriculados en el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, de los que un 10%, 4.575, habían presentado solicitud de objeción de conciencia. De estos 4.575, 755 tenían su caso en los tribunales, calculándose que los alumnos que no entraron a clase de esta educación rondaban entorno al 1% del total que debían hacerlo⁷¹¹.

Por todo ello, se puede afirmar que el movimiento estuvo muy vivo, aún experimentando varios vaivenes, hasta prácticamente finales de 2012, tendiendo después a suavizar su actuación. Además, aunque no tuvo un excesivo respaldo de la gran mayoría de la población castellano-manchega, el empuje, principalmente, de los católicos de base, vinculados con influyentes sectores del nuevo tradicionalismo católico, le permitió mantener su presión e ir consiguiendo sus fines.

5.5.2. Castilla y León

El Presidente de la Junta de Castilla y León, Juan Vicente Herrera, se mostró desde un principio contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, entendiendo que su impartición como asignatura obligatoria suponía un error, debiendo ser una educación de carácter optativo. Sin embargo no contentó a los implicados su política de medias tintas, adaptando los contenidos del área de Educación para la Ciudadanía a la moral católica, mientras apoyaba el discurso del movimiento contra esta educación, al igual que hicieron el resto de comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular, y colaboraba con el Gobierno central en algunos aspectos, negándose a autorizar (como sí hizo la Comunidad de Madrid)

⁷¹⁰ E. MARTÍN, “<<Sin objeción, los tribunales trasladan la confrontación hasta los centros>>”, *La Tribuna de Toledo*, 15 de marzo de 2009, pág.: 13

⁷¹¹ E. P., “CLM cuenta con 4.575 objetores este curso, 755 de ellos tienen su caso en los tribunales”, *La Tribuna de Ciudad Real*, 5 de febrero de 2012, pág.: 29

la objeción de conciencia a esta educación por considerar que era un asunto sobre el que debía pronunciarse los tribunales⁷¹².

Este hecho, sumado al alto nivel de religiosidad de la Comunidad⁷¹³ y al importante papel jugado por los poderes católicos que buscaron crear un sentimiento compartido de unidad entre las bases católicas para hacer frente a esta educación, indican que la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, aún contando con un cierto respaldo del Gobierno autonómico, estuvo vinculada, principalmente, al factor católico.

De esta manera, las asociaciones y familias contrarias a esta educación, tras considerar que la actitud y el respaldo político y administrativo del Gobierno autonómico era insuficientes, activaron, a partir de febrero de 2008, su línea de actuación más dinámica, coincidiendo con el comienzo de impartición de esta educación, para el curso 2008-2009, en Secundaria.

Así, aunque las primeras solicitudes de objeción de conciencia se recogieron en el verano de 2007, la línea de actuación empieza a ser más visible y efectiva al año siguiente, con la creación y propagación de plataformas de padres y madres que trabajaron de forma específica contra esta educación.

Las primeras plataformas que se crearon, a principios de febrero de 2008, fueron las de León y Soria, seguida, los meses siguientes, de las de Valladolid y Salamanca. El número de solicitudes de objeción de conciencia comenzó a crecer rápidamente durante estos meses, a la vez que surgían nuevas plataformas⁷¹⁴,

⁷¹² Véase, por ejemplo: “Educación para la Ciudadanía llegará en el curso 2008-09”, *El Mundo. Castilla y León*, 29 de mayo de 2007, pág.: 19; “Educación para la Ciudadanía, un punto crítico”, *El Mundo. Castilla y León*, 29 de julio de 2007, pág.: 15 o “Suben los topillos y llegan los libros de Ciudadanía”, *El Mundo. Castilla y León*, 27 de septiembre de 2007, pág.: 20

⁷¹³ Ha de valorarse que Castilla y León, al igual que Castilla-La Mancha, está situada entre las comunidades autónomas con mayor porcentaje de católicos, en torno al 83,7 % en 2012, y entre las que presentan una mayor práctica religiosa y de participación en organizaciones católicas. Ver CIS, *Barómetro de octubre*, nº 2960 (2012) <http://www.cis.es/cis/open/cm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=13224> [8 mayo 2013]; Julio EMBID, “España ha dejado de ser católica practicante”, *eldiario.es*, 16 de abril de 2014 <http://www.eldiario.es/sociedad/Espana-dejado-catolica-practicante_0_249875385.html> [consultado: 20 julio 2014] y Juan G. BEDOYA, “Bautizados sí, pero... ¿cuántos católicos quedan?”, *elpais.com*, 8 de diciembre de 2002 <http://elpais.com/diario/2002/12/08/domingo/1039323155_850215.html> [consultado: 9 junio 2012]

⁷¹⁴ Jaime URCELAY, “Educación para la Ciudadanía en las plataformas sociales” en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, pág.: 197.

llegando a registrarse 2114 solicitudes de objeción de conciencia en la Comunidad, a principios de junio de 2008⁷¹⁵.

En total se crearon 10 plataformas: Ávila Educa en Libertad; Burgos Educa en Libertad; León Educa Libertad; Padres por la Libertad. Valladolid; Palencia Educa en Libertad; Aranda Educa en Libertad; Salamanca Educa en Libertad; Segovia por una Educación en Libertad; Soria Educa en Libertad; Zamora Educa en Libertad. "27punto3".

El papel de Ávila Educa en Libertad, Soria Educa en Libertad y el de Salamanca Educa en Libertad fue fundamental para la organización del movimiento a escala provincial, autonómica y nacional. Los y las principales responsables de estas plataformas fueron, respectivamente, Fernando de Navascués, Marisa Pérez Toribio, también presidenta de la Federación España Educa en Libertad, y María Lourdes Ruano Espina.

Junto a la activación de estas plataformas, los Obispos de la diócesis de Castilla y León emitieron una nota conjunta, el 16 de mayo de 2008, deseando, como ellos mismos afirmaban, “contribuir, con todo respeto, a la información de los padres sobre sus derechos, en espera de que la asignatura EpC no se aplique en nuestras Diócesis en la forma que está programada”. De esta manera, la nota tenía la intención de criticar la intervención del Estado en la formación moral y en valores y defender el derecho de los padres a elegir el tipo de formación moral y religiosa que quieren para sus hijos, así como el derecho a ejercer objeción de conciencia a Educación para la Ciudadanía, animando a los padres a utilizar tales vías y a los centros educativos a respetarlos⁷¹⁶.

A la semana siguiente, el Obispo de Palencia, Ignacio Munilla, publicó una carta, en su blog “enticonfio.org”, titulada “Todo por los hijos”. En ella, reproduciendo el discurso del movimiento, criticó la imposición de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y el desarrollo de una ideología laicista y totalitaria por parte del Gobierno de Zapatero. También afirmó, utilizando una clara

⁷¹⁵ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 145 y “400 familias objetan ante la Junta a la asignatura Educación para la ciudadanía”, *El Mundo. Castilla y León*, 27 de marzo de 2008, pag.: 6

⁷¹⁶ “Los obispos de Castilla y León han emitido una nota sobre la asignatura Educación para la Ciudadanía en la que defienden el derecho de los padres a objetar contra la asignatura”, *6865.blogcindario.com*, 16 de mayo de 2008 <<http://6865.blogcindario.com/2008/05/05545-nota-de-los-obispos-de-castilla-y-leon-sobre-la-asignatura-educacion-para-la-ciudadania.html>> [consultado: 22 agosto 2012]

referencia a la línea de actuación que está aplicando la Iglesia católica por medio de la estrategia de la Nueva Evangelización, que “cada vez son más los que entienden que la Iglesia no está defendiendo ningún interés particular, y ya existen muchas iniciativas ciudadanas de resistencia activa ante esta intromisión injusta”⁷¹⁷.

De igual forma, Munilla pretendía cuestionar el papel jugado por la Consejería de Educación de Castilla y León, reprobando su decisión de no amparar directamente la objeción de conciencia y declarando que caía en un error si consideraba que los contenidos desarrollados por sus decretos autonómicos eran suficientes para satisfacer a los objetores⁷¹⁸.

Por todo ello, el Obispo de Palencia no tenía reparos en llamar a los padres y madres a la rebelión, destacando que debían ser ellos, los católicos de base, los que ejercieran las presiones para acabar con esta educación.

Estoy seguro de que Dios bendecirá a estos padres que han decidido declararse en “santa rebeldía” por el bien de sus hijos. No quieren engañarse una vez más, optando por el “mal menor”, porque han entendido ya que cuando el mal menor pasa a ser la opción ordinaria, termina por convertirse en una inexorable cuesta abajo hacia el “mal mayor”. Su resistencia activa está escribiendo una de las páginas más bellas de la historia de la lucha por el bien los hijos, así como de la defensa del principio de subsidiariedad frente a la tiranía de los estados. Y cuando llegue el día de la victoria - ¡que llegará!-, quienes nos hayamos quedado en segunda fila, tal vez hayamos de sentir admiración y agradecimiento; y quizás un poco de rubor y vergüenza...⁷¹⁹

En este contexto, con un indudable apoyo religioso y con un movimiento de padres y madres muy activo e integrado, en ciertos casos, por personalidades muy formadas e influyentes, las plataformas objetoras de Castilla y León se reunieron, el 8 de julio de 2008, con la Consejería de Educación. En esta reunión la Consejería reiteró su desacuerdo con la objeción de conciencia, por lo que a finales de julio y principios de agosto de 2008 las familias que pretendían objetar a esta educación y que había acudido al amparo de la Consejería de Educación recibieron, de ésta, las correspondientes denegaciones a sus peticiones. De esta manera, el movimiento se vio obligado para llevar a cabo sus pretensiones a iniciar acciones jurídicas, presentado recursos ante los diversos tribunales y juzgados de la comunidad

⁷¹⁷ José Ignacio MUNILLA AGUIRRE, “Todos por los hijos” , *enticonfio.org*, 21 de mayo de 2008
<<http://www.enticonfio.org/joseignaciomunilla112.htm>> [consultado: 22 agosto 2012]

⁷¹⁸ *Íbid*

⁷¹⁹ *Íbid.*

autónoma⁷²⁰. Por ejemplo, el 3 de octubre de 2008 se presentaron 240 recursos judiciales⁷²¹.

No fue hasta el 12 de noviembre de 2008 cuando el Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León emitió su primer auto suspendiendo, de forma cautelar, a 106 alumnos de la obligación de recibir y de ser evaluados de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos⁷²². El Tribunal alegó que tomaba esta decisión para evitar “situaciones jurídicas irreversibles” e indicó que, en el caso de que finalmente se rechazase el recurso por el que los padres solicitaban la objeción, esto no afectaría en exceso los intereses del alumno, pues, a su juicio, se trataba de un perjuicio menor que el que podrían sufrir los padres si se veían obligados a escolarizar a sus hijos en esta educación⁷²³.

La decisión judicial del Tribunal Superior de la comunidad autónoma fue el desencadenante para que el Gobierno autonómico, que había tratado de mantenerse formalmente al margen de la polémica sobre la objeción, anunciara, a finales de noviembre de 2008, su intención de no recurrir el auto y de pasar a reconocer las solicitudes de objeción de conciencia que le llegaran para que las familias no tuvieran que recurrir a la vía judicial. José Antonio de Santiago-Juárez, Consejero de Presidencia y Portavoz del Gobierno autonómico, no vaciló en mostrar su satisfacción con el auto para que las familias que decidieran objetar tuvieran un paraguas jurídico y no se sintieran desamparadas. Santiago-Juárez también declaró que se estaba estudiando la extensión del reconocimiento del derecho a la objeción a todos los que hubieran declinado cursar la asignatura, aunque no hubieran recurrido, así como la posibilidad de aplicar la misma exención a todos los alumnos que objetaran a partir de ese momento⁷²⁴, medidas que pasaron a hacerse extensivas a finales de 2008, debido al vertiginoso aumento de autos favorables a la objeción, pues las plataformas recorrieron todos los rincones de la comunidad autónoma

⁷²⁰ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 79

⁷²¹ *Íbid*, pág.: 148

⁷²² María R. MAYOR. “El TSJ suspende de forma cautelar la obligatoriedad de cursar Educación para la Ciudadanía”, *El Mundo. Castilla y León*, 13 de noviembre de 2008, pág.: 3

⁷²³ *Íbid*.

⁷²⁴ “Los detractores de Ciudadanía auguran una avalancha de objeciones tras el auto del TSJ”, *El Mundo. Castilla y León*, 14 de noviembre de 2008, pág.: 3; M. A. V. “Santiago – Juárez celebra <<el paraguas jurídico>>”, *El Mundo. Castilla y León*, 14 de noviembre de 2008, pág.: 3 y “La Consejería estudia extender la exención a todos los que objetan”, *El Mundo. Castilla y León*, 13 de noviembre de 2008, pág.: 3

informando a multitud de familias e intentando convencerlas para que apoyaran su causa. Igualmente, dieron ruedas de prensa y prepararon una gran cantidad de recursos⁷²⁵.

Los Obispos castellanoleoneses y las asociaciones y plataformas contrarias a Educación para la Ciudadanía expresaron, igualmente, su satisfacción con el auto del Tribunal, animando a las familias a que no tuvieran miedo a objetar porque la justicia y el Gobierno autonómico estaban de su lado. Incluso, José Manuel Cantera, portavoz en Castilla y León del Foro Español de la Familia, celebró la postura de Santiago Juárez, subrayando que su decisión “debería dejarles las cosas totalmente claras”⁷²⁶ a todos aquellos que aún no habían objetado.

Sin embargo, el auto no fue recibido con tanto entusiasmo por algunos sectores de la Comunidad, como, por ejemplo, el PSOE y su Secretario regional, y actual portavoz del Partido socialista en el Senado, Óscar López, o los sindicatos FETE-UGT o STEs de Castilla y León, ya que consideraban que la objeción de conciencia no era la solución y temían que esta práctica pudiera extenderse a otras materias⁷²⁷. Del mismo modo, la Presidenta de la Unión Territorial de Amnistía Internacional de Castilla y León, Charo Corbacho⁷²⁸, sostuvo que, a pesar de esta situación, Amnistía Internacional lucharía para que la educación en Derechos Humanos estuviera presente en todos los ámbitos de Castilla y León⁷²⁹, lo que implícitamente reforzaría las posiciones de los partidarios de Educación para la Ciudadanía.

La satisfacción duró poco entre el movimiento objetor castellanoleonés. Tras las sentencias del Tribunal Supremo, la situación político-administrativa y jurídica dio un vuelco en la Comunidad y el Gobierno autonómico se vio obligado a transigir, volviendo a desestimar la objeción de conciencia y dejando que fueran los tribunales, nuevamente, los que tomaran la decisión de admitirla o rechazarla.

⁷²⁵ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 83.

⁷²⁶ “El Foro de la Familia anima a objetar a quienes aún no lo han hecho”, *El Mundo. Castilla y León*, 13 de noviembre de 2008, pág.: 3

⁷²⁷ “López: <<No se puede alentar la insumisión a una Ley>>”, *El Mundo. Castilla y León*, 14 de noviembre de 2008, pág.: 3 y J.M., “Los sindicatos de docentes temen que se extienda a otras asignaturas”, *El Mundo. Castilla y León*, 14 de noviembre de 2008, pág.: 3

⁷²⁸ Anteriormente fue Presidenta del grupo de la organización, en Zamora, y Vicepresidenta de la organización en la directiva regional de Amnistía Internacional.

⁷²⁹ “Apoyo a Educación para la Ciudadanía”, *El Mundo. Castilla y León*, 16 de noviembre de 2008, pág.: 7

Por su parte, el Tribunal Superior de Justicia de Casilla y León, en sintonía con las sentencias del Supremo, emitió un auto, el 18 de marzo de 2009, levantando la suspensión cautelar que permitía a los alumnos no asistir a clase de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Este auto estimaba el recurso de súplica interpuesto por el Ministerio Fiscal contra los autos emitidos anteriormente y obligaba a 138 alumnos y alumnas de Castilla y León a asistir a las clases de esta educación. La solución que se articuló para que recuperaran los meses que habían faltado a la impartición de esta educación fue el desdoblamiento de grupos, el encargo de trabajos y dedicar a la impartición de clases las horas reservadas para las tutorías⁷³⁰.

El auto fue aceptado por el Gobierno autonómico que estimó la necesidad de que los alumnos se reincorporaran lo antes posible a sus clases. De igual modo, el consejero de Educación, Juan José Mateos, previendo la línea de actuación del movimiento, informó a las familias castellanoleonesas que aquellas que, a pesar del auto judicial y de las sentencias del Supremo, decidieran mantener la decisión de que sus hijos no entraran en clase, estarían llevando a sus hijos a suspender la materia. Por ello, el consejero, intentando congraciarse con el movimiento objetor, les animó a que entraran en clase y les recordó que la comunidad autónoma había diseñado un currículo autonómico desprovisto de carga ideológica y contenidos polémicos, afirmando que “no provoca ideologías en los propios alumnos y respeta a los padres, siendo positivo que una parte de la educación la impartan las familias pero la otra parte la debemos llevar a cabo nosotros en la asignatura de acuerdo a la ley”⁷³¹.

Esta actuación de la Consejería de Educación fue interpretada como una amenaza por una parte del movimiento objetor, el cual, además, valoró que el diseño autonómico de los contenidos, que oscilaba entre el liberalismo económico y el conservadurismo católico, no era suficiente, pues los objetores tenían pretensiones más ambiciosas, buscando que fuera la doctrina social de la Iglesia católica, y no los poderes políticos, la que controlara y diseñara, en exclusividad, la educación cívica y moral y, por tanto, el modelo de ciudadanía a desarrollar.

⁷³⁰ M. PELÁEZ, “Los objetores de la asignatura de EpC deberán volver a las aulas de inmediato”, *El Mundo. Castilla y León*, 19 de marzo de 2009, pág.: 3

⁷³¹ “Mateos advierte: <<Si no se cursa Ciudadanía no se podrá aprobar>>”, *El Mundo. Castilla y León*, 24 de marzo de 2009

Como no podía ser de otra manera, y al igual que estaba pasando en el resto de comunidades autónomas, las sentencias del Tribunal Supremo también produjeron una pequeña división de opiniones entre los miembros del movimiento que procuraron diseñar nuevas líneas de actuación.

En este sentido, por un lado, la línea más moderada del movimiento que nos ocupa emitió, el 3 de abril de 2009, un comunicado firmado por la CONFAPACYL, la COFAPA de Castilla y León y el Foro Español de la Familia de Castilla y León proponiendo la que entendían debía ser la nueva hoja de ruta a trazar⁷³². Se determinó acatar las sentencias y los autos, aun sin estar de acuerdo con ellos, y, por tanto, apoyar la entrada en clase de los disidentes; eso sí, proponían a las familias que vigilaran la manera en la que los profesores, los centros y los libros de texto desarrollaban los contenidos de esta educación, incluso, la del resto de materias para denunciar, si se diera el caso, posibles “adoctrinamientos”. El comunicado también abría la posibilidad de presentar nuevos recursos de amparo y continuar activamente la batalla, pero sin caer en la desobediencia civil. Concretamente el comunicado decía:

Desde el respeto absoluto a la libertad de todos los padres y consiguientemente a la opción que elijan como más conveniente para sus hijos, desde las instituciones firmantes de este comunicado recomendamos que los niños de la Comunidad de Castilla y León entren en clase y cursen la asignatura, denunciando cualquier tipo de adoctrinamiento que se detecte, informándonos para prestar ayuda jurídica en tales casos. Si alguien lo desea puede presentar un formulario de entrada por imperativo legal para que quede constancia de que acatamos la legalidad pero no estamos de acuerdo con la misma (...) recomendamos también la máxima atención a los contenidos de los distintos textos de todas las asignaturas, y os ofrecemos la Asesoría Jurídica del Foro Español de la Familia para denunciar aquellos casos en los que se intente adoctrinar (...) el movimiento objetor sigue adelante –dentro, como siempre de la legalidad- si bien, cambiando la estrategia que ahora nos permite atacar los libros de texto adoctrinadores con apoyo en las recientes sentencias del T.S. Como se ha expuesto, la batalla jurídica continua para conseguir que se nos reconozca el derecho a la objeción de conciencia, primero ante el Tribunal Constitucional y, posteriormente, si fuera preciso, ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Esta batalla es larga y puede durar varios años, razón por la cual nos parece lo más conveniente volver a

⁷³² CONFAPACYL – COFAPA CASTILLA Y LEÓN – FORO ESPAÑOL DE LA FAMILIA EN CASTILLA Y LEÓN, “Comunicado sobre Educación para la Ciudadanía”, *forofamilia.org*, 15 de abril de 2009 <<http://www.forofamilia.org/notas-de-prensa/concapa-cofapa-y-foro-espaol-de-la-familia-recomiendan-alternativas-a-la-objecin-para-evitar-el-adoctrinamiento-de-epc/>> [consultado: 22 agosto 2012]

clase y centrar nuestras energías en conseguir retirar de los centros los textos adoctrinadores, para lo que necesitamos de vuestro empuje, constancia y apoyo⁷³³

En contrapartida el sector más combativo del movimiento expresó su intención seguir animando para que los niños y niñas no entraran en clase de Educación para la Ciudadanía, lo que llevó a algunas familias a optar porque sus hijos suspendieran la materia antes que entraran en clase⁷³⁴.

La batalla judicial se libró con un nuevo episodio, a finales de abril de 2009, que, en parte, era bastante favorable para los objetores, pues el Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León, ante el recurso presentado por el Ministerio de Educación contra el decreto de la Junta que desarrollaba el currículo de esta educación en Secundaria, se pronunció respaldando el currículo autonómico⁷³⁵. Hizo igual a finales de mayo de 2009⁷³⁶ con el recurso presentado por el Ministerio de Educación contra el decreto de la Junta que desarrollaba el currículo de Educación Primaria⁷³⁷.

Más noticias favorables para el movimiento se produjeron el 23 de septiembre de 2009, cuando el Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León dio una nueva vuelta de tuerca a la situación e, invirtiendo la situación de los meses anteriores, emitió dos sentencias reconociendo el derecho a la objeción de conciencia de tres alumnos, aunque reconoció que Educación para la Ciudadanía era legal. El motivo de reconocer el derecho a no cursarla se debía a que entendía que su desarrollo generaba un conflicto moral e ideológico para los familias que presentaron los recursos⁷³⁸.

La decisión del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León fue celebrada por el movimiento objetor, mientras que la abogacía del Estado comunicó su intención de recurrir ante el Tribunal Supremo.

⁷³³ *Íbid.*

⁷³⁴ S. C. ANUNCIBAY, “La Junta contabiliza 77 alumnos que no entran a Ciudadanía, ninguno en León”, *diariodeleon.es*, 2 de octubre de 2009 < http://www.diariodeleon.es/noticias/leon/junta-contabiliza-77-alumnos-no-entran-ciudadania-ninguno-leon_481064.html > [consultado: 22 agosto 2012]

⁷³⁵ “El TSJ da la razón a la Junta y mantiene su desarrollo curricular de Ciudadanía”, *El Mundo. Castilla y León*, 6 de mayo de 2009, pág.: 10

⁷³⁶ “El TSJ <<aprueba>> también el plan de Ciudadanía de la Junta en Primaria”, *El Mundo. Castilla y León*, 14 de junio de 2009, pág.: 11

⁷³⁷ El Ministerio presentó recursos contra los decretos autonómicos de las comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular por su manera de desarrollar, en los decretos autonómicos, el currículo educativo. Las críticas se producían, principalmente, por la forma en que diseñaron los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

⁷³⁸ Miguel A. VERGAZ Y P. D. SOTERO, “El TSJ se desmarca del Supremo y admite la objeción a Ciudadanía”, *El Mundo. Castilla y León*, 24 de septiembre de 2009, pág.: 3

El Presidente de la Junta, Juan Vicente Herrera, indicó que se aceptarían las sentencias para los casos concretos de las familias a las que se les reconocía tal derecho, pero que, en base a las sentencias del Tribunal Supremo, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos seguiría siendo obligatoria para todos los demás alumnos de Castilla y León⁷³⁹.

El viceconsejero de Educación de Castilla y León, Fernando Sánchez-Pascuala, también se pronunció, a finales de noviembre de 2009, con la pretensión de disuadir la decisión de algunas familias de ejercer desobediencia civil, pues afirmó que los alumnos objetores que no estuvieran protegidos por sentencias judiciales perderían la evaluación continua y se verían abocados a suspender⁷⁴⁰.

Estas nuevas sentencias, contradictorias con las sentencias del Supremo, generaron una gran incertidumbre entre la población castellanoleonesa. El movimiento objetor se sentía indefenso y abandonado por el Gobierno autonómico al entender que no estaba tomando la decisión correcta y que estaba generando una desigualdad de derechos entre los objetores. Ello motivó que, en noviembre de 2009, las plataformas de familias objetoras de Castilla y León presentaran una carta abierta a Juan Vicente Herrera solicitándole que extendiera los fallos del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León para todos los alumnos y alumnas cuyas familias solicitasen que querían objetar⁷⁴¹.

Todo este desorden judicial que estaba viviéndose en Castilla y León llevó a la Junta a reclamar, a finales de septiembre de 2009, un pronto pronunciamiento del Tribunal Constitucional para tener una referencia más clara de cómo actuar con las familias objetoras⁷⁴².

Durante los siguientes meses las sentencias del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León a favor de la objeción de conciencia siguieron produciéndose y, si en octubre de 2009 eran 23 sentencias las que permitían la objeción de conciencia a 34

⁷³⁹ “Herrera opina que la EpC fue un <<nefasto error>>, *El Mundo. Castilla y León*, 24 de septiembre de 2009, pág.: 3

⁷⁴⁰ ICAL, “Educación pide un pacto de Estado para reforzar el sistema educativo”, *elmundo.es*, 1 de diciembre de 2009 < <http://www.elmundo.es/elmundo/2009/11/30/castillayleon/1259609024.html>> [consultado: 3 junio 2012]

⁷⁴¹ HAZTEOIR.ORG, “Carta abierta de los objetores de EpC de Castilla y León al presidente Herrera”, *hazteoir.org*, 26 de noviembre de 2009 <<http://www.hazteoir.org/node/25821>> [consultado: 5 junio 2013]

⁷⁴² “<<Que el Constitucional ponga orden>> sobre la EpC”, *El Mundo. Castilla y León*, 25 de septiembre de 2009, pág.: 3

alumnos, en diciembre ya eran 207 las sentencias que eximían de cursar esta educación a 424 alumnos⁷⁴³.

En este contexto, las 10 plataformas de familias objetoras de Castilla y León y el resto de asociaciones participes en la movilización en curso reforzaron su línea de actuación, presentando nuevos recursos contra el Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León, que les respaldaba, e intimidando a la Junta y a los centros para que se mostraran favorables a su causa. De hecho, llegaron a pedir la dimisión del consejero de Educación⁷⁴⁴.

La situación de los objetores volvió a experimentar una nueva alteración, a partir del 6 de mayo de 2010, con la sentencia del Tribunal Supremo emitida en base al recurso de casación interpuesto por el Ministerio Fiscal y el abogado del Estado contra la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León, de 1 de octubre de 2009. El Supremo anuló dicha sentencia y rechazó la objeción de conciencia, obligando a los alumnos a volver a clase de Educación para la Ciudadanía⁷⁴⁵. Sin embargo, la parte más obcecada del movimiento siguió animando a las familias a no entrar a clase de esta educación y a resistir las dificultades que tal decisión pudiera ocasionarles porque el objetivo por el que luchaban era más noble, justo e importante. Igualmente, el movimiento inició nuevas líneas de actuación y presentó diversos recursos de amparo ante el Tribunal Constitucional⁷⁴⁶ que, como ya se adelantó, se pronunció en 2014 negando el derecho a la objeción de conciencia a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Al señalado varapalo del Tribunal Supremo había que sumar el distanciamiento que se produjo, a partir de la primavera de 2010, tras conocerse el informe de López

⁷⁴³ “Otras 21 sentencias del TSJCyL eximen a 31 alumnos de cursar EpC”, *El Mundo. Castilla y León*, 20 de octubre de 2009, pág.: 8 y “207 fallos del TSJCyL eximen ya a 424 alumnos de cursar Ciudadanía”, *El Mundo. Castilla y León*, 6 de diciembre de 2009, pág.: 10

⁷⁴⁴ “Otras 21 sentencias del TSJCyL eximen a 31 alumnos de cursar EpC”, *El Mundo. Castilla y León*, 20 de octubre de 2009, pág.: 8; ICAL, “Objetores de la EpC denuncian sufrir <<presiones brutales>>”, *El Mundo. Castilla y León*, 27 de noviembre de 2009, pág.: 8 y “207 fallos del TSJCyL eximen ya a 424 alumnos de cursar Ciudadanía”, *El Mundo. Castilla y León*, 6 de diciembre de 2009, pág.: 10

⁷⁴⁵ “El Supremo anula la sentencia del TSJ que reconocía la objeción en Educación para la Ciudadanía”, *El Mundo. Castilla y León*, 11 de mayo de 2010, pág.: 4

⁷⁴⁶ EFE, “Familia Valladolid recurre ante TC sentencia no admitía objeción conciencia”, *agencias.abc.es*, 18 de enero de 2011 < <http://agencias.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=658073> > [consultado: 22 agosto 2012]

Luengos, entre las principales estructuras de coordinación del movimiento en Castilla y León.

El movimiento, a pesar de estos reveses, continuó activo durante los meses siguientes, aunque de forma menos provocativa, y celebró los resultados de las Elecciones Generales de noviembre de 2011 que dieron la victoria al Partido Popular.

Ahora bien, a pesar de las ventajas que el cambio de Gobierno trajo para el movimiento objetor, las pretensiones de la eliminación íntegra de Educación para la Ciudadanía continuaron, por lo que las familias y asociaciones castellanoleonesas mantuvieron su presión hasta que el Gobierno del Partido Popular aprobó la LOMCE, y la paulatina retirada de cualquier resquicio de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Incluso, puesto que la entrada en vigor de esta Ley era progresiva, el movimiento ha seguido activo hasta el momento presente, aunque de forma mucho más reducida y sin un componente tan beligerante.

Los repertorios de acción llevados a cabo por el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, por medio de las actuaciones de los católicos de base y por las maniobras de, principalmente, los poderes religiosos, mediáticos y jurídicos de Castilla y León, favorecieron el aumento de solicitudes de objeción de conciencia y de alumnos que no cursaron esta educación. Ello dio lugar a más de 3.350 solicitudes de objeción de conciencia que situaron a la Comunidad como la sexta con mayor número de solicitudes de objeción de conciencia a esta educación. Asimismo, se registraron más de 540 casos de alumnos y alumnas que, hasta mediados de 2010 y amparados por el Tribunal Superior de Justicias de Castilla y León, no cursaron esta educación. Si se calcula que entre 45.000 y 50.000 alumnos castellanoleoneses estaban matriculados en esta educación en el curso 2009-2010 y que había más de 540 que no la cursaron, se puede afirmar que la cifra real de alumnos objetores osciló en torno a un 1% durante el periodo de mayor dinamismo del movimiento en Castilla y León⁷⁴⁷. Posteriormente el número de alumnos que no entró en clase se redujo

⁷⁴⁷ Consultar Anexo 5: Número de solicitudes de objeción de conciencia al área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos por comunidades autónomas, 2009. Ver también página web de Profesionales por la Ética (<http://www.profesionalesetica.org>); Paloma DÍAZ SOTERO, “Examen final a Ciudadanía”. *El Mundo*, 26 de enero de 2009, pág.: 16; J. A. AUNIÓN, “Objetores pendientes del Supremo”, *El País*, 22 de diciembre de 2008, pág.: 32; “El Supremo anula la sentencia del TSJ que reconocía la objeción en Educación para la Ciudadanía” *El Mundo. Castilla y León*, 11 de mayo de 2010, pág.: 4

considerablemente, al no contar con apoyo jurídico ni administrativo; pero, aún así, han continuado dándose algunos casos aislados de absentismo.

Con lo antedicho, se ha podido verificar que el precavido y moderado apoyo político y administrativo que alentó, en una fase inicial, el germen del movimiento en Castilla y León, no fue la causa de la eclosión y difusión del mismo, que se debió, sobre todo, a los fuertes lazos de solidaridad católica, relacionados con el alto nivel de religiosidad social de la comunidad autónoma. Estos aspectos favorecieron que el movimiento no decayera y que, a pesar de las dificultades, de los vaivenes y de no contar con un gran respaldo entre la población castellanoleonesa, los católicos del movimiento se vieron impulsados a la acción por sus creencias religiosas tradicionalistas, consiguiendo conquistar, poco a poco, la mayor parte de sus objetivos.

5.5.3. Comunidad de Madrid

La estructura de oportunidades políticas fue bastante favorable para el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en la Comunidad Autónoma de Madrid, pues el papel jugado por el Gobierno autonómico y su administración educativa para paralizar y dificultar el desarrollo de esta educación fue casi más activo e influyente que el desempeñado por las familias y asociaciones. Este respaldo, que ligó al Gobierno autonómico con los objetores, fue clave para garantizar parte de las pretensiones de los movilizadores.

De esta manera, aparte de la decisión de retrasar la implantación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos el máximo que la Ley permitiera, el Gobierno de Esperanza Aguirre desarrolló diversas acciones destinadas a paralizar, adulterar y boicotear el desarrollo de Educación para la Ciudadanía, además de elaborar y aprobar un programa de contenidos propios, tal y como hicieron el resto de comunidades autónomas donde gobernaba el Partido Popular.

El 6 marzo de 2007, el entonces Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid entre 2003 y 2007, Luis Peral, en la Jornada de Reflexión “¿Educación para la Ciudadanía o ingeniería social?”, comparó Educación para la Ciudadanía y los

Derechos Humanos con la materia franquista de Formación del Espíritu Nacional⁷⁴⁸, al igual que también hizo Esperanza Aguirre en varias ocasiones⁷⁴⁹.

Igualmente, durante la campaña de las elecciones autonómicas de 2007, la Presidenta de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre, aseguró que apoyarían a los objetores y ofrecería la posibilidad de que los alumnos objetores pudieran realizar trabajos o tareas de voluntariado alternativos⁷⁵⁰.

La Viceconsejera de Educación de la Comunidad de Madrid, Alicia Delibes, se sumó a estas iniciativas, pronunciándose contra “una educación con un contenido moral y político, de un sesgo muy determinado (...) la izquierda pretende conducir la voluntad de los niños y moldear sus conciencias”⁷⁵¹ y, por tanto, Delibes aseguró que en su comunidad autónoma iban a trabajar para evitar que esto se produjera.

Una situación muy curiosa fue la que se vivió en la localidad de Soto del Real, en 2008, donde el ayuntamiento, con la alcaldesa Encarnación Rivero, del Partido Popular, se declaró “municipio por la libertad de conciencia frente a EpC y ha anunciado que dará las máximas facilidades para ejercer el derecho constitucional a la objeción”⁷⁵².

Ahora bien, fue tras la primera sentencia a favor de la objeción de conciencia, del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, en marzo de 2008, cuando la Consejería de Educación pasó a dar las correspondientes instrucciones prácticas a los colegios e institutos de la comunidad autónoma para que eximieran a los objetores de

⁷⁴⁸ Luis PERAL GUERRA, “Acto de apertura” en María LACALLE NORIEGA (coord.), *¿Educación para la Ciudadanía o ingeniería social?*, Madrid: Universidad Francisco de Vitoria, 2007, pág.: 14.

⁷⁴⁹ Véase, por ejemplo: LIBERTAD DIGITAL, “Aguirre: <<EpC es casi, casi un sucedáneo de la Formación del Espíritu Nacional>>”, *libertaddigital.com*, 1 de julio de 2007 <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/aguirre-epc-es-casi-casi-un-sucedaneo-de-la-formacion-del-espiritu-nacional-1276308747/>> [consultado: 16 marzo 2012]

⁷⁵⁰ Esther SÁNCHEZ, “Objetores de Educación para la Ciudadanía”, *El País, Madrid*, 19 de abril de 2007, pág.: 38; Soledad ALCAIDE, “Aguirre contra la <<Ciudadanía>>”, *El País*, 14 de mayo de 2007, pág.: 41; J. A. AUNIÓN, “la promesa de Aguirre de educación para la ciudadanía es <<ilegal>>, afirma el Gobierno”, *El País*, 15 de mayo de 2007, pág.: 48 y Susana HIDALGO, “Un alto cargo de Aguirre anima a objetar una asignatura obligatoria”, *El País, Madrid*, 5 de junio de 2007, pág.: 42

⁷⁵¹ Alfonso PÉREZ-AGOTE, *Cambio religioso en España: los avatares de la secularización*, Madrid: CIS, 2012, págs.: 102-103

⁷⁵² HAZTEOIR.ORG, “Soro del Real se declara <<municipio por la libertad de conciencia>> frente a EpC”, *hazteoir.org*, 3 de septiembre de 2008 <<http://www.hazteoir.org/noticia/soto-real-se-declara-municipio-libertad-conciencia-frente-epc-14001>> [consultado: 4 julio 2012]

ir a clase. La Consejería también pidió a los centros educativos que se encargaran de garantizar que todos los objetores recibieran la adecuada atención educativa⁷⁵³.

Haciendo caso omiso a las críticas del Gobierno de Zapatero, en septiembre de 2008, la Comunidad de Madrid remitió una Circular a los centros recordándoles que debían hacerse efectivas las instrucciones de la Consejería de Educación y, por tanto, los objetores debían realizar tareas de voluntariado o trabajos sobre la Constitución o los Derechos Humanos en lugar de asistir a clase de esta educación. Así, la Comunidad de Madrid consiguió que los objetores no iniciaran líneas de actuación en los juzgados o los tribunales porque estaban protegidos por el Gobierno autonómico. Lo que sí llevó al Gobierno nacional a anunciar que recurriría tales acciones ante los Tribunales⁷⁵⁴.

Junto a la actuación del Gobierno autonómico y de su Consejería de Educación, y sumándose a las declaraciones y actuaciones de la Conferencia Episcopal Española, los Obispos de Madrid también realizaron una activa labor de concienciación y de presión a favor de la objeción de conciencia. Por ejemplo, el 16 de septiembre de 2008, dirigieron a los colegios de las diócesis madrileñas una Instrucción instándoles a apoyar y a facilitar la objeción de conciencia para proteger a las familias objetoras de una educación adoctrinadora contraria a la doctrina social de la Iglesia católica⁷⁵⁵. Mientras, Escuelas Católicas también envió cartas, pero en sentido diferente, asegurando a los centros católicos que esta educación, si se adaptaba al ideario de centro católico, no atentaría contra las creencias religiosas de las familias y, por tanto, éstas no deberían verse en la necesidad de objetar.

La dinámica desarrollada por las plataformas específicas que se crearon para animar a los padres y madres a la objeción de conciencia también fue vital para defender la objeción de conciencia y para consolidar y extender la línea de actuación

⁷⁵³ EUROPA PRESS, “La Comunidad de Madrid admitirá objetar ante Educación para la Ciudadanía”, *elmundo.es*, 6 de marzo de 2008

<<http://www.elmundo.es/elmundo/2008/03/06/espana/1204818135.html>> [consultado: 4 julio 2012]

⁷⁵⁴ Pilar ÁLVAREZ, “El Gobierno exige a Madrid que frene la objeción a Ciudadanía”, *El País, Madrid*, 4 de octubre de 2008, pág.: 1 y Pilar ÁLVAREZ y Victoria TORRES, “Educación remite a los institutos madrileños las ‘instrucciones’ para objetar a Ciudadanía”, *elpais.com*, 10 de septiembre de 2008 < http://elpais.com/elpais/2008/09/10/actualidad/1221034627_850215.html> [consultado: 16 octubre 2012]

⁷⁵⁵ “Los obispos de Madrid dirigen a los colegios una instrucción instando a facilitar la objeción a EpC”, *libertaddigital.com*, 24 de septiembre de 2008

<<http://www.libertaddigital.com/opinion/iglesia/noticias-1276235441.html>> [consultado: 4 julio 2012]

del movimiento en la comunidad autónoma y asegurar una coordinación a nivel nacional.

Algunas de las plataformas que se crearon en la Comunidad de Madrid, a partir de la primavera-verano de 2007, fueron: Alcalá Educa en Libertad; Educa en Libertad Madrid-Noroeste; Griñón Educa en Libertad; Liberes Madrid; Padres en Acción (Madrid-Fuencarral); Plataforma "EPC, No Gracias". Aranjuez; Plataforma Los padres decidimos. Madrid; Rivas: Libres para Educar; Valdemoro es Familia o Madres Objetoras. Esta última fue muy enérgica, creando un blog, una página web, entrevistándose con diversas autoridades y con varios medios de comunicación, organizando debates, impartiendo conferencias y emitiendo multitud de notas de prensa.

La creación de estas Plataformas estuvo unida al aumento exponencial que se produjo, en la primavera-verano de 2007, del número de solicitudes de objeción de conciencia a esta educación.

En lo que respecta a los centros educativos, en los que se presentaron objeciones masivas fueron en los colegios privado-concertados: Monte Tabor, en Pozuelo de Alarcón; Nuestra Señora de Valdemoro, en Valdemoro; Veracruz, en Galapagar; Nuestra Señora de las Delicias, en Madrid, y Mater Salvatoris, también en Madrid⁷⁵⁶. Igualmente, es muy importante valorar que en Pozuelo de Alarcón, una localidad con un elevado porcentaje de centros educativos privado-concertados de ideario católico, las familias realizaron una intensa campaña contra esta educación.

Entre las principales acciones que el movimiento contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos llevó a cabo en la Comunidad de Madrid puede destacarse la concentración de jóvenes que tuvo lugar, el 18 de noviembre de 2006, en la Plaza Mayor de Madrid⁷⁵⁷. Sin embargo, no fue hasta abril de 2007 que se produjo la primera solicitud de objeción de conciencia en la comunidad autónoma, a petición de Leonor Tamayo.

⁷⁵⁶ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 77.

⁷⁵⁷ NOVILLADA.ORG, "18 de noviembre. Los estudiantes se concentran contra el adoctrinamiento de Educación para la Ciudadanía", *hispanidad.com*, 10 de noviembre de 2006
<<http://www.hispanidad.com/18-de-noviembre-los-estudiantes-se-concentran-contra-el-adoctrinamiento-de-educacion-para-la-ciudadania.html>> [Consultado: 14 junio 2012]

El discurso y la actuación del movimiento objetor fueron tan activos que una adolescente madrileña, de 16 años, fue la primera alumna que, por sí misma, decidió objetar a esta educación en mayo de 2007⁷⁵⁸.

El número de solicitudes de objeción de conciencia se disparó, nuevamente, tras la sentencia el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, de manera que en la primavera-verano de 2008 se concentró un elevado aumento de tales solicitudes. Por ejemplo, en mayo de 2008 la Plataforma Padres en Acción presentó cerca de 1000 solicitudes, seguidas de 1.063 presentadas por la Plataforma Educa en Libertad Madrid-Noroeste, y, en junio de 2008, se presentaron 1100 declaraciones más⁷⁵⁹. Este aumento en el número de solicitudes de objeción guardaba relación con el inicio de la aplicación de Educación para la Ciudadanía en Secundaria, a partir de septiembre de 2008.

La sentencia del Tribunal Supremo en contra de la objeción de conciencia supuso un cambio en la estrategia a seguir por el Gobierno de la Comunidad de Madrid. Así, la Consejería de Educación de la Comunidad envió, el 27 de febrero de 2009, una carta a los directores de los diferentes centros educativos de la comunidad autónoma pidiéndoles, en esta ocasión, que acataran la decisión del Supremo y no reconocieran la objeción de conciencia.

Como director deberá adoptar las medidas necesarias para que los alumnos de 2º y 4º de la ESO cursen “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” conforme a la sentencia del Tribunal Supremo y al Decreto 23/2007 de 10 de mayo de la Comunidad de Madrid, y de acuerdo con el proyecto educativo de su centro⁷⁶⁰.

Sin embargo, también les alertaba de la necesidad, conforme al llamamiento final de las sentencias del Supremo, de que su enseñanza “no se desvíe de los fines de la educación intentando inculcar o imponer, ni siquiera de manera indirecta, puntos de vista que puedan entrar en colisión con el artículo 27 de la Constitución Española”⁷⁶¹

⁷⁵⁸ M. A. “Una estudiante de 16 años, primera objetora a Educación para la Ciudadanía”, abc.es, 31 de mayo de 2007 < http://www.abc.es/hemeroteca/historico-31-05-2007/abc/Madrid/una-estudiante-de-16-a%C3%B1os-primera-objetora-de-educacion-para-la-ciudadania_1633433113383.html > [4 julio 2012]

⁷⁵⁹ PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!*, pág.: 77

⁷⁶⁰ La Carta puede consultarse en Pilar ÁLVAREZ, “Madrid envía cartas a los colegios objetores para que impartan Educación para la Ciudadanía”, *elpais.com*, 3 de marzo de 2009 <http://elpais.com/elpais/2009/03/03/actualidad/1236071825_850215.html> [consultado: 4 julio 2012]

⁷⁶¹ *Ibid.*

Ante esta situación, y al igual que en Castilla-La Mancha y Castilla y León, algunos padres y madres optaron por adaptarse a las circunstancias y que sus hijos entraran en clase, pero la rama más activa del movimiento decidió continuar con sus acciones y no rendirse. Por ejemplo, Juan José Bazán, de la plataforma Líberes, anunció que había “unos 150 niños en la plataforma que se negarán a cursar la materia”⁷⁶².

Esta nueva tensión generada en torno a la objeción de conciencia fue afrontada por la Comunidad de Madrid con un cierto distanciamiento, pues la decisión última de qué hacer con los alumnos objetores que tras las sentencias del Supremo decidieron volver a clase, y con los que decidieron no hacerlo, recaía en último término en los centros educativos⁷⁶³. Centros que, en la mayoría de los casos, se mostraron indulgentes con los alumnos objetores y, en los casos en los que no fue así, éstos terminaron teniendo el respaldo de los tribunales.

El movimiento logró una nueva victoria con la sentencia del 21 de julio de 2009 del Tribunal Superior de Justicia de Madrid, resolviendo el recurso presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia disconforme con el programa educativo autonómico desarrollado por la comunidad autónoma, pues el Ministerio entendió que tal programa no respetaba, para varias materias, pero sobre todo para Educación para la Ciudadanía, los contenidos mínimos fijados en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, la resolución del Tribunal Superior de Justicia de Madrid fue respetar el desarrollo autonómico, asegurando que los contenidos se ajustaban a la ley y, por tanto, a las Enseñanzas Mínimas. De igual forma se había pronunciado con anterioridad, en 2008, ante la situación que se presentó en relación a los contenidos de Educación Primaria. Estas resoluciones fueron recurridas por el Ministerio de Educación y Ciencia ante el Tribunal Supremo que, el 5 de julio de 2010, se pronunció, en relación a los contenidos desarrollados por la Comunidad de Madrid en Primaria, respaldando la decisión del Tribunal Superior de Justicia de Madrid⁷⁶⁴.

⁷⁶² Pilar ÁLVAREZ, “La Comunidad veta la objeción a ciudadanía tras haberla alentado”, *El País, Madrid*, 4 de marzo de 2009, pág.: 1

⁷⁶³ *Íbid.*

⁷⁶⁴ J. A. AUNIÓN, “La justicia respalda el currículo madrileño de Ciudadanía”, *El País*, 5 de agosto de 2009, pág.: 33; J. A. AUNIÓN y P. ÁLVAREZ, “La justicia avala el contenido de la asignatura de Ciudadanía en la ESO”, *El País, Madrid*, 5 de agosto de 2009, pág.: 1 y Jaled ABDELRAHIM, “El Supremo da el visto bueno a los contenidos de Primaria”, *elpais.com*, 3 de agosto de 2010 <http://elpais.com/diario/2010/08/03/madrid/1280834658_850215.html> [consultado: 2 abril 2012]

Estos hechos fueron utilizados por la comunidad autónoma para reforzar su alianza con el movimiento objetor, pues con ellos el Gobierno autonómico indicaba que el movimiento podía acogerse a los contenidos desarrollados por la Comunidad de Madrid para que hijos no recibieran una educación adoctrinadora.

La coordinación del movimiento experimentó un cierto desvertebramiento a partir de la primavera de 2010, pero la línea de actuación se mantuvo en la búsqueda de un objetivo común.

Otro nuevo acontecimiento que reflejó el respaldo judicial a los objetores se produjo en enero de 2011, cuando el Juzgado de lo Contencioso-administrativo número 3 de Madrid anuló el suspenso de una alumna que había objetado a Educación para la Ciudadanía, durante el curso 2008-2009. Este suspenso se debía a que, aún habiéndose presentado al examen extraordinario y habiéndolo aprobado, con un 6,9, la alumna no había realizado las clases prácticas que suponían el 40% de la nota y, por tanto, la nota media no le daba para aprobar⁷⁶⁵.

La victoria electoral del Partido Popular en las elecciones generales de finales de noviembre de 2011, rebajó el activismo del movimiento objetor en la comunidad autónoma. Sin embargo, al igual que se ha observado en Castilla-La Mancha y Castilla y León, las principales asociaciones opositoras a Educación para la Ciudadanía, fundamentalmente las de nivel nacional, como eran Profesionales por la Ética o HazteOír, siguieron presionando, a pesar de las modificaciones que anunció el Ministro de Educación, con no entrar en clase, exigiendo la completa eliminación, no sólo legal sino también práctica, de Educación para la Ciudadanía. Así pues, las acciones contrarias a esta educación se han seguido produciendo hasta la actualidad, aunque de forma mucho más comedida, y algunos alumnos y alumnas madrileños han seguido sin entrar a clase de esta educación, pues su desaparición completa del sistema educativo todavía no se ha producido.

Puede comprobarse que la Comunidad de Madrid, hasta fundamentalmente marzo de 2009, dio facilidades a los objetores y les respaldó de palabra y de hecho. Ello, sumando a la dinámica de actuación de movimiento, favoreció que el número de solicitudes de objeción de conciencia se disparara, del curso 2007-2008 al curso 2009-2010, de 4.862 a 15.631 solicitudes de objeción, pasando a ser la primera

⁷⁶⁵ Pilar ÁLVAREZ, “Un juez anula el suspenso a una objetora de Ciudadanía”, *elpais.com*, 28 de enero de 2011 <http://elpais.com/diario/2011/01/28/madrid/1296217463_850215.html> [consultado: 9 mayo 2013]

comunidad autónoma en número de solicitudes de objeción de conciencia⁷⁶⁶. Sin embargo, lo cierto es que el porcentaje real de alumnos que no entraron en clase de esta educación sólo rondó entre el 1,5-2% del total de los alumnos de la comunidad autónoma que debían cursarla. Debe tenerse en cuenta, por ejemplo, que en el curso 2008-2009 de los 62.000 alumnos que cursaron esta educación en 2º de Educación Secundaria y de los 53.000 que la cursaron para 4º de Secundaria, sólo 1233 ejercieron una verdadera objeción a ella en 2º de Secundaria y 755 en 4º de Secundaria⁷⁶⁷, manteniendo cifras muy similares para años posteriores.

Por tanto, el éxito del movimiento en la Comunidad de Madrid se debió a que contó con una óptima estructura de oportunidad política para expandirse, así como con el respaldo de influyentes sectores de poder de la comunidad autónoma que facilitaron las pretensiones del movimiento. Sin embargo, aunque las condiciones políticas, jurídicas y administrativas favorecieron que Madrid fuera la comunidad autónoma con mayor número de solicitudes de objeción de conciencia y que presentara una considerable cifra de objetores, en comparación con otras comunidades autónomas, el que no consiguiera un mayor impacto entre la población evidencia que el movimiento quedó reducido, principalmente, al sector de base católica más tradicionalista. Posiblemente, si el nivel de religiosidad social hubiera sido más elevado en la Comunidad de Madrid⁷⁶⁸, el respaldo de la población al movimiento contrario a esta educación habría sido más elevado.

⁷⁶⁶ Ver página web de Profesionales por la Ética (<http://www.profesionalesetica.org>). Consultar también: Paloma DÍAZ SOTERO, “Examen final a Ciudadanía”. *El Mundo*, 26 de enero de 2009, pág.: 16; J. A. AUNIÓN, “Objetores pendientes del Supremo”, *El País*, 22 de diciembre de 2008, pág.: 32

⁷⁶⁷ Pilar ÁLVAREZ, “La Comunidad veta la objeción a ciudadanía tras haberla alentado”, *El País, Madrid*, 4 de marzo de 2009, pág.: 1

⁷⁶⁸ CIS, *Barómetro de octubre*, 2960 (2012), pág.: 21; Julio EMBID, “España ha dejado de ser católica practicante”, *eldiario.es*, 16 de abril de 2014 <http://www.eldiario.es/sociedad/Espana-dejado-catolica-practicante_0_249875385.html> [consultado: 20 julio 2014] y Juan G. BEDOYA, “Bautizados sí, pero... ¿cuántos católicos quedan?”, *elpais.com*, 8 de diciembre de 2002 <http://elpais.com/diario/2002/12/08/domingo/1039323155_850215.html> [consultado: 9 junio 2012]

6. IMPACTO DE LA MOVILIZACIÓN CONTRA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS LIBROS DE TEXTO.

Educación en y para los derechos humanos es el único camino que conduce a las mujeres y los hombres del mundo de todos los pueblos, las culturas, las religiones, las edades, las opciones sexuales y situaciones sociales, económicas y políticas, a convertirse en ciudadanos del mundo y artífices de su propio destino¹.

6.1. Introducción

La movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos utilizó, como vimos, diferentes repertorios de acción contra la implantación de esta educación. En un primer momento éstos se utilizaron para oponerse, principalmente, a los contenidos mínimos a impartir decretados por el Ministerio de Educación y Ciencia, pero, posteriormente, abriéndose nuevas vías con las que contraatacar, el movimiento amplió sus pretensiones e inició nuevas acciones focalizando sus críticas en la manera en que las editoriales presentaron los contenidos de esta área educativa.

Se puede afirmar que el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos vio en la elaboración de los libros de texto una baza más con la que poder desnaturalizar este tipo de educación, criticando el desarrollo que los manuales hacían de los temas que consideraba polémicos y calificaba de “adoctrinadores”, que, una vez más, eran los relacionados con las relaciones interpersonales y sociales, la aproximación respetuosa a la diversidad, la identidad y la alteridad, la educación afectivo-emocional, los Derechos Humanos y la igualdad entre hombres y mujeres.

Veremos cómo fueron abordadas estas cuestiones en las tres comunidades autónomas elegidas como muestra del proceder del movimiento contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

¹ Silvina RIBOTTA, “Educación en y para los Derechos Humanos: La educación en convivencia mundial. El desafío del Siglo XXI”, en Silvina RIBOTTA (ed.), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*, Madrid: Dykinson, 2006, pág.: 153.

6.2. Editoriales utilizadas por los centros educativos para el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

6.2.1. El caso de Castilla-La Mancha

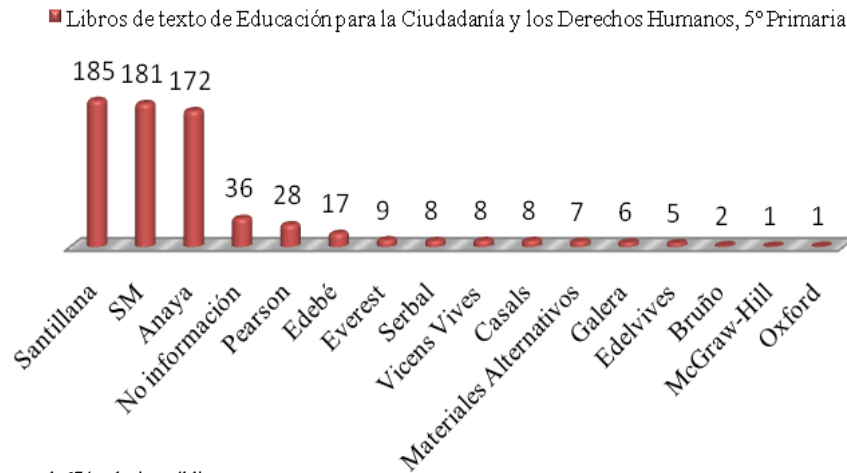
Hemos analizado un total de 674 colegios públicos, 218 institutos de Educación Secundaria y 115 centros concertados de Castilla-La Mancha, observando qué editorial era la más utilizada para las materias de: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 5º de Primaria, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria y Educación Ética-Cívica de 4º de Educación Secundaria Obligatoria.

Del estudio de los 674 colegios públicos se observó que la editorial preferida para impartir los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en 5º de Primaria era Santillana, seguida muy de cerca por SM y Anaya. Estas tres editoriales son, precisamente, las que mayor volumen de facturación anual alcanzan y, por tanto, las que mayor influencia ejercen en el panorama educativo español². Las tres editoriales juntas representaban el 78,51% de la elección preferida por los colegios públicos castellano-manchegos. Las demás editoriales tenían una representación bastante menor, pudiendo ser divididas en dos grupos: las que presentaban un impacto leve (Pearson, Edebé, Everest, Serbal, Vicens Vives y Casals) y las que suponían un impacto leve-escaso (La Galera, Edelvives, Bruño, MacGraw-Hill y Oxford). Es importante destacar que 36 colegios no indicaron qué editorial era la que utilizaban, representando a un 5,34% del total de colegios públicos consultados, y 7 colegios, el equivalente a un 1,03%, indicaron que no seguían una editorial concreta sino que utilizaban materiales alternativos.

El caso es que el libro de texto de la editorial Santillana fue el preferido por los colegios públicos de Castilla-La Mancha para impartir los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 5º de Primaria, siendo la opción elegida por 185 colegios y representando al 27,44% de la suma total analizada.

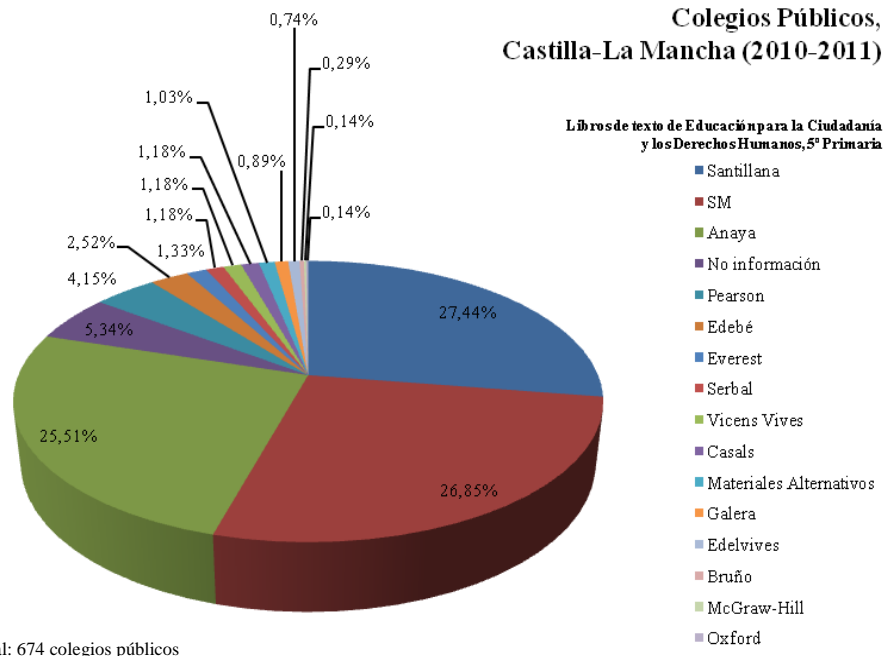
² En base a los datos de la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), estas editoriales que recogen más de 60.000.000 € anuales cada una son las que lideran el sector educativo, seguidas por Oxford, Edebé o Edelvives, entre otras. Es interesante destacar que la gran mayoría de estas editoriales están ligadas al ideario católico, como se analizará más adelante. FGEE, *Comercio interior del libro en España 2011*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2012, pág. 12.

Colegios públicos, Castilla-La Mancha (2010-2011)



Muestra total: 674 colegios públicos

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha



Muestra total: 674 colegios públicos

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

Para conocer cuáles eran las editoriales preferidas por los institutos de Educación Secundaria para el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se analizaron 218 institutos. Su estudio reflejó que la editorial de SM y Oxford eran las más utilizadas en 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente.

La editorial SM fue elegida por un total de 50 institutos para impartir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 2º de Educación Secundaria, siendo la opción preferida por el 22,93% de los institutos. Le seguían Santillana, con un 14,67%, y Oxford, con un 12,84%. A continuación, pero con un impacto bastante inferior, se encontraban Pearson, McGraw-Hill, Bruño, Vicens Vives, Serbal, Editex, Everest, Edebé, Anaya, Casals y Teide. Y con una presencia prácticamente insignificante estaban Laberinto y Octaedro que no alcanzaban ni el 1% cada una. 11 institutos, el equivalente a 5,04% de la muestra total, no indicaron ningún tipo de información sobre qué manual o material utilizaban para impartir esta educación, mientras que 5 institutos, que representaban al 2,29% de los institutos analizados, sí especificaron que preferían utilizar materiales alternativos para desarrollar los contenidos de esta educación, no decantándose por ninguna editorial en concreto.

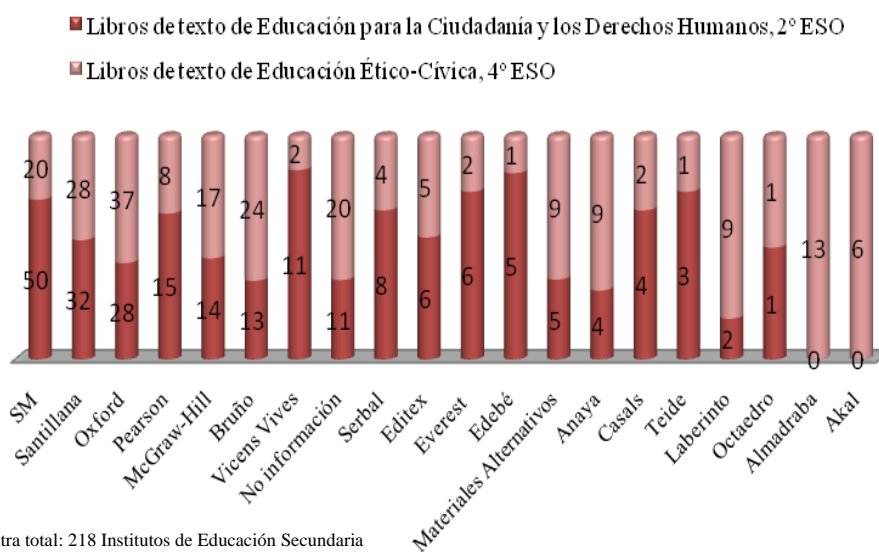
La editorial Oxford fue elegida por 37 institutos para impartir Educación Ético-Cívica de 4º de Educación Secundaria, lo que equivalía al 16,97% de los institutos estudiados. Le seguían Santillana, Bruño y SM, con una representación del 12,84%, el 11% y el 9,17% respectivamente. Las editoriales de McGraw-Hill, Almadraba, Pearson, Akal, Editex y Serbal alcanzaban un impacto bastante leve, mientras que Vicens Vives, Everest, Casals, Edebé y Octaedro no llegaban ni al 1% cada una. Los institutos que silenciaron la información sobre qué editorial o material utilizaban fueron 20, el equivalente al 9,17% de la muestra total. Por su parte, el uso de materiales alternativos fue la opción que eligieron 9 institutos, el 4,12% de los institutos estudiados.

Ahora bien, si en Primaria las editoriales de mayor impacto eran Santillana, SM y Anaya, en la etapa de Secundaria las editoriales más destacadas eran SM, Oxford y Santillana.

También es de destacar que existía una mayor variedad editorial para desarrollar el área de Educación para la Ciudadanía en la etapa de Secundaria que en

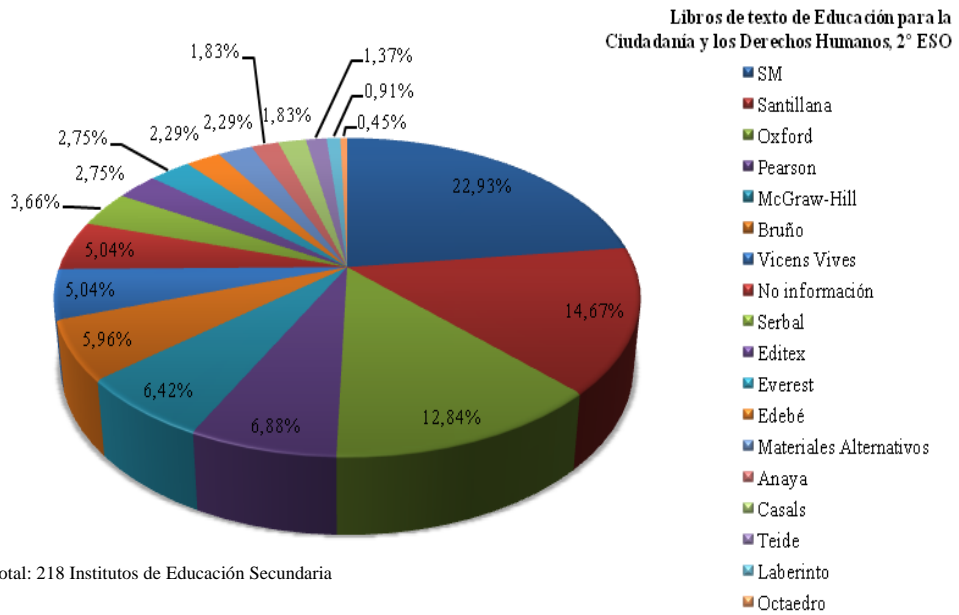
la de Primaria, siendo utilizadas por los institutos algunas editoriales que no se contemplaban en Primaria, como Editex, Laberinto, Octaedro, Almadraba, Akal o Teide. Ésta última fue utilizada en 2º de Educación Secundaria pero no en 4º. Del mismo modo, se observó que había editoriales utilizadas por los colegios en Primaria pero que no eran utilizadas en Secundaria, como La Galera y Edelvives. Es interesante apreciar el hecho de que editoriales como Anaya, con un impacto destacado en Educación Primaria, descendían significativamente en Educación Secundaria y, al revés, editoriales como Oxford, McGraw-Hill o Bruño que apenas ocupaban un espacio representativo en Primaria adquirirían un mayor impacto en Secundaria.

Institutos de Educación Secundaria, Castilla-La Mancha (2010-2011)



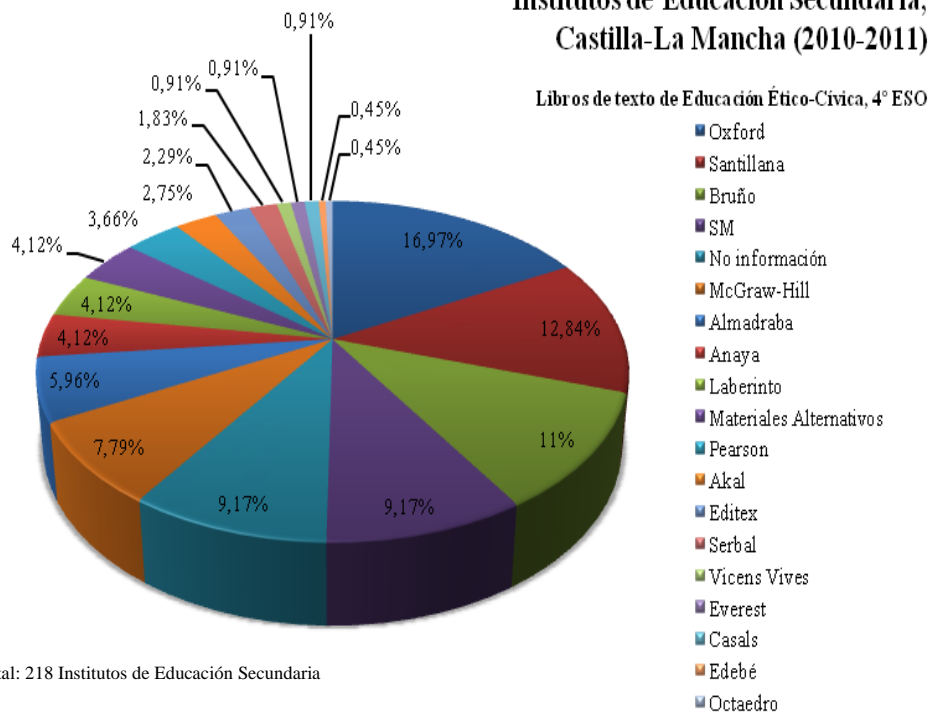
Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

Institutos de Educación Secundaria, Castilla-La Mancha (2010-2011)



Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

Institutos de Educación Secundaria, Castilla-La Mancha (2010-2011)



Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

En el caso de los centros concertados se analizaron un total de 115 centros, comprobando cómo el libro de texto de la editorial SM era el preferido, por una amplia mayoría, tanto en 5º de Primaria como en 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente por el 39,13%, el 29,56% y el 31,30%, respectivamente.

En Primaria, después del libro de texto de SM, las siguientes editoriales con mayor influencia eran Anaya, Edebé y Santillana, seguidas en menor medida por Casals y Edelvives. Con una representación bastante reducida, del 0,86% cada una, se encontraban Serval y Everest. Al observar el número de centros que no ofrecían información sobre el libro de texto o herramienta educativa que utilizan, se distinguió que había 11 centros, un 9,56%, que prefería omitir este dato. En lo que concierne a los centros que utilizaban otro tipo de materiales, diferentes a los libros de texto, sólo 2 centros, el 1,73% de la muestra estudiada, se decantaba por esta opción.

Se puede valorar, al igual que ocurría en los colegios públicos castellano-manchegos, que los libros de texto de las editoriales de SM, Santillana y Anaya, a las que se añade Edebé, vinculada a los salesianos, se encontraban entre los preferidos para impartir los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, de 5º de Primaria, en los centros concertados.

En 2º de Educación Secundaria, al libro de SM le seguían las editoriales de Anaya, Casals, Santillana y Edelvives. Con menor impacto estaban Oxford y Bruño y con una presencia mínima Everest, Editex y Pearson. Una muestra bastante representativa de los centros concertados, el 15,56%, un total de 18 centros, no ofrecían ningún tipo de información sobre la editorial o material que utilizaban y únicamente 4 centros, el 3,47% de la muestra total, indicaban usar materiales alternativos para impartir la materia.

En 4º de Educación Secundaria, al igual que ocurría para 2º, las editoriales de Edebé, Anaya, Casals, Santillana y Edelvives eran las siguientes con mayor representación tras la editorial de SM. A ellas seguían Oxford, Everest, Bruño y McGraw-Hill. Por su parte, el número de centros concertados que callaban la información sobre la editorial o recursos que utilizan aumentaba ligeramente en este curso, alcanzando un porcentaje del 16,52%. En cuanto a los centros que utilizan materiales alternativos a las editoriales, se observó un descenso leve en comparación con 2º de Secundaria, con sólo 3 centros, el 2,60% de la muestra estudiada, que prefería usar un modelo alternativo al libro de texto.

Si se contrastan los datos obtenidos en Primaria con los observados en Secundaria, el número de centros concertados que no facilitaba información aumenta exponencialmente en Secundaria, llegando a registrar el 2º porcentaje más significativo de la muestra en esta etapa educativa. Igualmente se comprobó que era más elevado, en Secundaria que en Primaria, el uso de materiales alternativos.

El caso es que la editorial preferida para Secundaria, en los centros concertados, era SM, seguida por Edebé, Anaya y Casals. Tras comparar estos datos con los obtenidos en los institutos de Educación Secundaria se apreció que SM mantenía una posición destacada, de gran impacto, sin embargo Santillana y sobre todo Oxford bajaban posiciones en los centros concertados, mientras que Anaya y Edebé, que tenían poca representatividad en los institutos de Secundaria, se alzaban a posiciones destacadas en los centros concertados, principalmente Edebé.

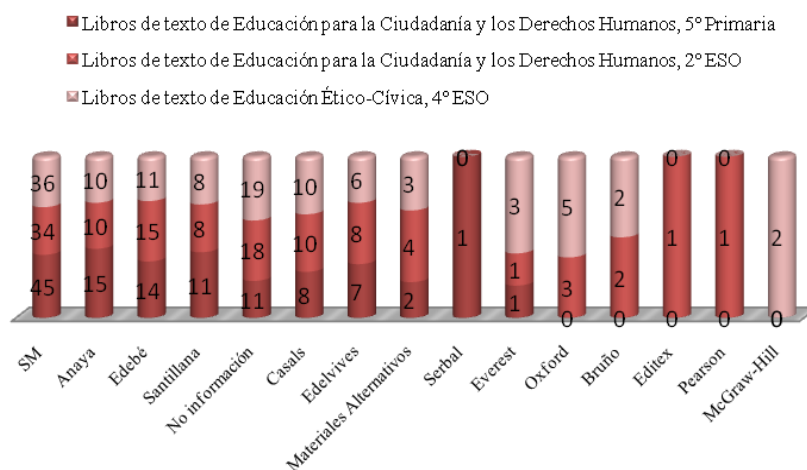
Si se compara la representatividad editorial entre Primaria y Secundaria, en los centros concertados castellano-manchegos, se aprecia que en Secundaria había una mayor variedad de editoriales, aunque ésta era más bien leve. Así, se utilizaron editoriales como Oxford, McGraw-Hill, Editex y Person que no eran demandadas para explicar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en Primaria. Sin embargo la editorial Serbal, que si era utilizada en Primaria, no alcanzaba ningún tipo de presencia en Secundaria.

Al contrastar la variedad editorial entre los colegios e institutos públicos y los centros concertados se aprecia que tanto en Primaria como, sobre todo, en Secundaria, había una menor variedad editorial en el caso de los concertados. Por ejemplo, algunas editoriales que eran utilizadas para impartir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en 5º de Primaria, como Vicens Vives, La Galera, Oxford, Pearson y McGraw-Hill, fueron empleadas en los colegios públicos pero no tuvieron ninguna representación en 5º de Primaria de los centros concertados. En Secundaria, Vicens Vives, Serbal, Laberinto, Almadraba, Akal, Octaedro y Teide fueron elegidas por algunos institutos públicos, pero no fueron manejadas en la etapa de Secundaria por ninguno de los centro concertados.

Del mismo modo, es bastante significativo el aumento de centros concertados, en comparación con los colegios e institutos públicos, que no ofrecían información sobre qué editorial o material utilizan para impartir el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, apreciándose como era en los centros

concertados donde se daba una mayor tendencia a omitir esta información para cada uno de los cursos en los que se desarrollaba esta área. Los colegios concertados también eran más propensos, que los colegios e institutos públicos, a utilizar materiales alternativos para enseñar los contenidos de esta educación.

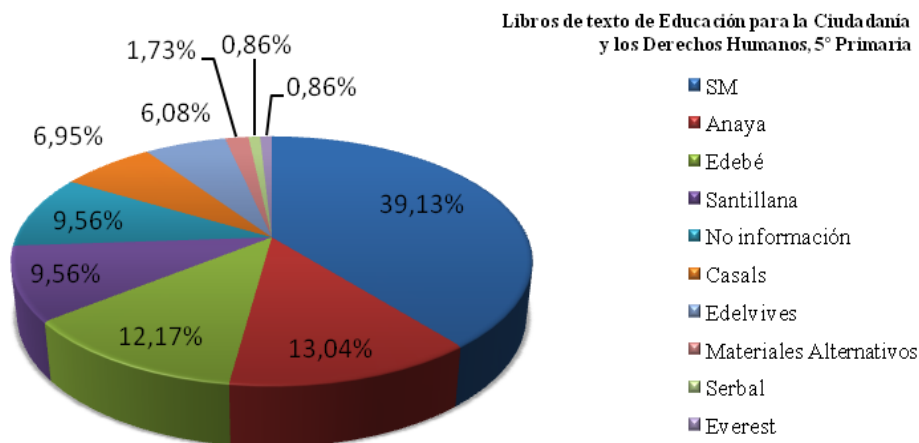
Centros Concertados, Castilla-La Mancha (2010-2011)



Muestra total: 115 centros concertados

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

Centros Concertados, Castilla-La Mancha, (2010-2011)

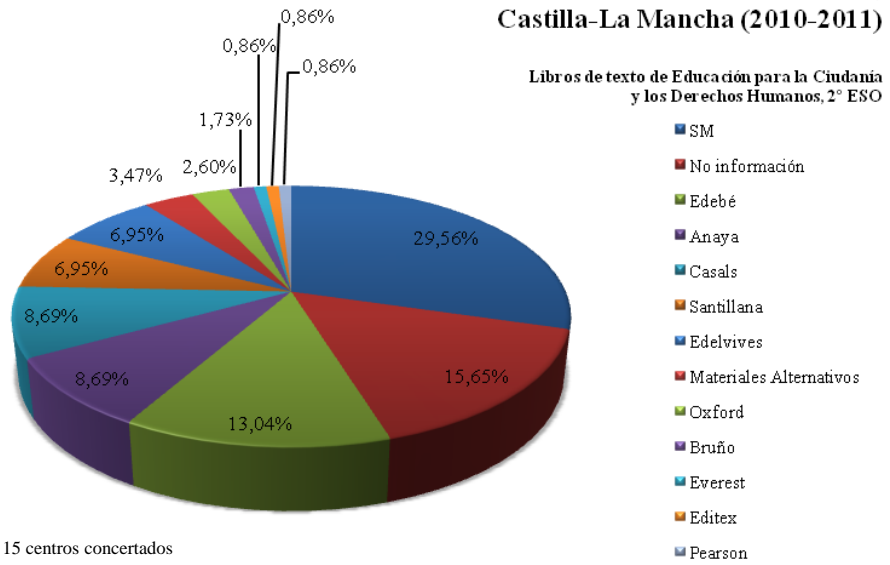


Muestra total: 115 centros concertados

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

Impacto de la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los libros de texto

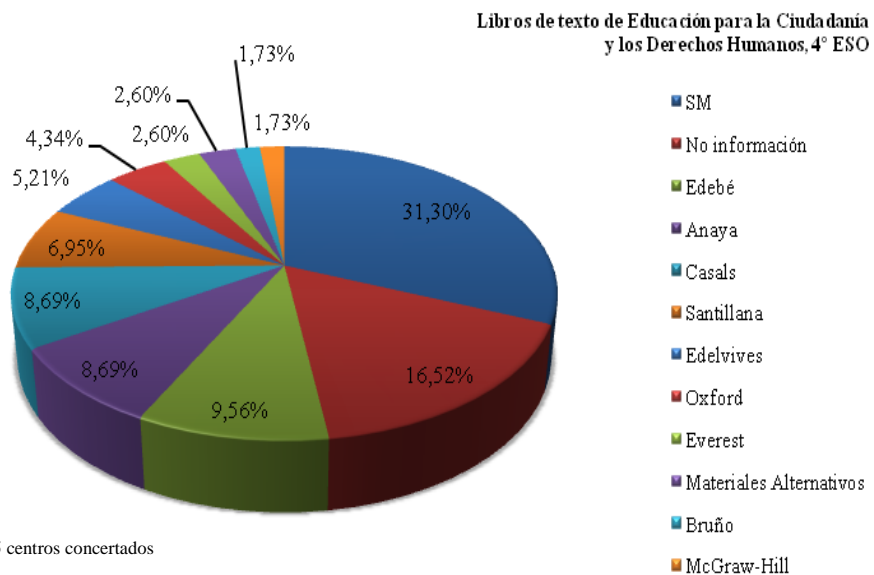
Centros Concertados, Castilla-La Mancha (2010-2011)



Muestra total: 115 centros concertados

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

Centros Concertados, Castilla-La Mancha (2010-2011)



Muestra total: 115 centros concertados

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

A nivel general se puede afirmar que fueron las editoriales de SM, Edebé y Anaya, las más utilizadas por los centros concertados castellano-manchegos para desarrollar el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Por su parte, los colegios e institutos públicos también preferían las editoriales de SM y Anaya, sin embargo cambiaban Edebé por Santillana.

Ahora bien, al analizar curso por curso, se comprobó que en Castilla-La Mancha los colegios presentaban una mayor inclinación por la editorial de Santillana para explicar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 5º de Primaria y los institutos de Educación Secundaria se decantaban por la editorial de SM, en 2º de Secundaria, y por la editorial de Oxford, en 4º de Secundaria. Por su parte, los centros concertados mantenían la predilección por la editorial SM.

Editoriales preferidas por los centros educativos para el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (2010-2011)		
	Colegios e Institutos públicos	Centros Concertados
5º Educación Primaria	Santillana	SM
2º Educación Secundaria	SM	SM
4º Educación Secundaria	Oxford	SM

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

6.2.2. El caso de Castilla y León

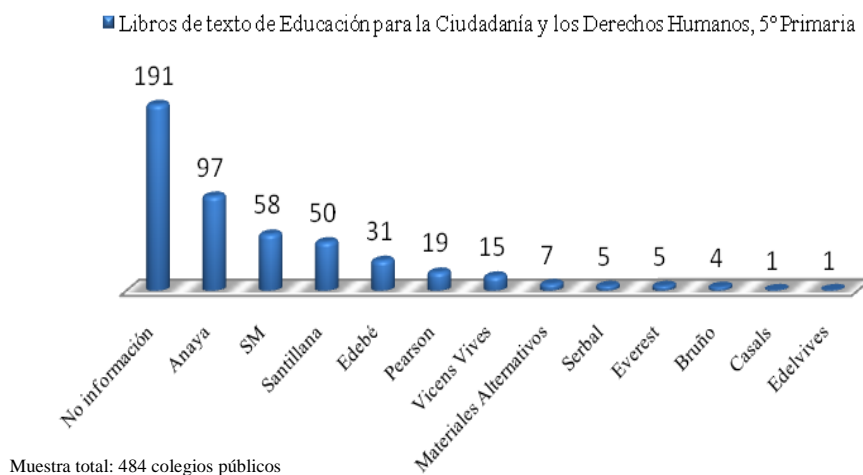
Con la pretensión de conocer cuáles eran las editoriales utilizadas en los colegios, institutos y centros concertados de Castilla y León a la hora de impartir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, contacté con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y ésta me ofreció los recursos oportunos para poder analizar un total de 484 colegios públicos, 152 institutos de Educación Secundaria y 185 centros concertados.

El análisis efectuado a los 484 colegios me permitió comprobar que la gran mayoría, 191 colegios, omitían dicha información, representando al 39,46% de la muestra estudiada. Ha de decirse que no indicaban ningún tipo de razón por la cual ocultaban dicho dato, pero el porcentaje es realmente significativo.

Continuando con el estudio, se pudo comprobar cómo la editorial Anaya era, en base a los datos recogidos, la opción mayoritaria de los colegios para impartir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 5º de Primaria, con un impacto del 20,04%. Las siguientes editoriales eran SM y Santillana, con un 11,98% y un 10,33% respectivamente. En menor proporción se encontraban los manuales de Edebé, Pearson y Vicens Vives y con una representación mínima Serbal, Everest, Bruño, Casals y Edelvives. Es de destacar que 7 colegios, un 1,44% de los colegios observados, se inclinaron por utilizar materiales alternativos.

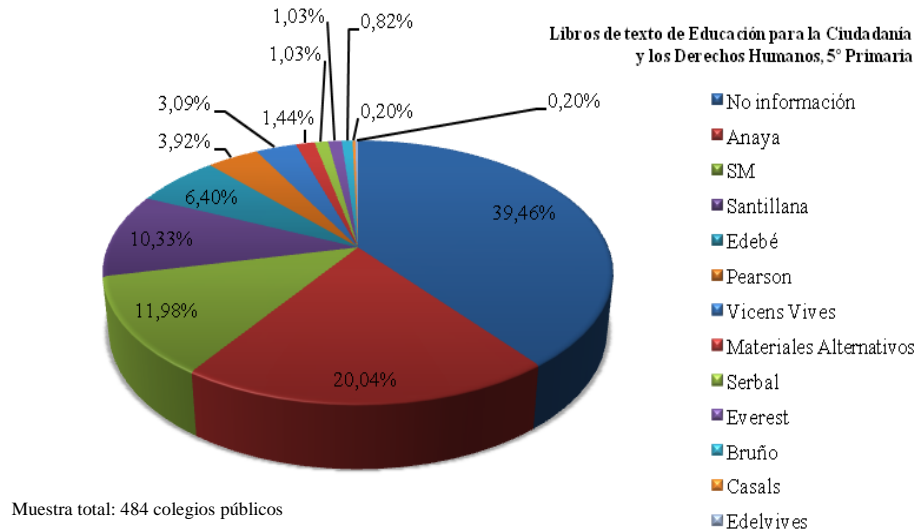
Si se cotejan las cifras con las de los colegios de Castilla-La Mancha se valorará que, en ambos casos, las tres editoriales que según los datos obtenidos tenían mayor impacto en los colegios públicos castellanoleoneses y castellano-manchegos eran Anaya, SM y Santillana.

Colegios Públicos, Castilla y León (2010-2011)



Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

**Colegios Públicos,
Castilla y León (2010-2011)**



Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León

En el caso de los institutos de Educación Secundaria, también la gran mayoría de los 152 institutos de Castilla y León analizados se decantaron por no ofrecer ningún tipo de información sobre qué editorial o recurso usaban para exponer Educación para la Ciudadanía. En 2º de Educación Secundaria eran un total de 85 institutos los que excluían esta información, el 55,92% de la muestra, y en 4º de Secundaria esta cifra se elevaba hasta 89, representando al 58,55% de los institutos objeto de estudio.

Después de estas abrumadoras cifras, la editorial que tenía una mayor acogida para impartir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en 2º de Educación Secundaria era SM, siendo elegida por el 8,55% de los institutos. Los materiales alternativos ocupaban la siguiente posición destacada, con un 7,23%. Les seguían de cerca las editoriales de Santillana y Pearson, con un 5,92% cada una. Oxford, Anaya, Serbal, Editex y Vicens Vives representaban una opción minoritaria. En último lugar, con una presencia nimia, estaban Casals, Edebé, Everest, Bruño, McGraw-Hill, Laberinto, Octaedro y Teide.

En 4º de Educación Secundaria Obligatoria la editorial más demandada para impartir Educación Ético-Cívica era, en base a los datos recogidos, Santillana, siendo la empleada por 14 institutos, un 9,21% de la muestra total. La aplicación de

recursos alternativos, al igual que en 2º de Educación Secundaria, ocupaba la tercera posición, con un 7,89% de representación, seguida por SM que obtenía un 6,57%. Oxford, Pearson, Anaya, Serbal, Vicens Vives y Edebé eran las siguientes más manejadas, rondando entre el 3,94% y el 1,31%. Por último, en un nivel prácticamente exiguo estaban Casals, Everest, Bruño, McGraw-Hill, Laberinto y Teide.

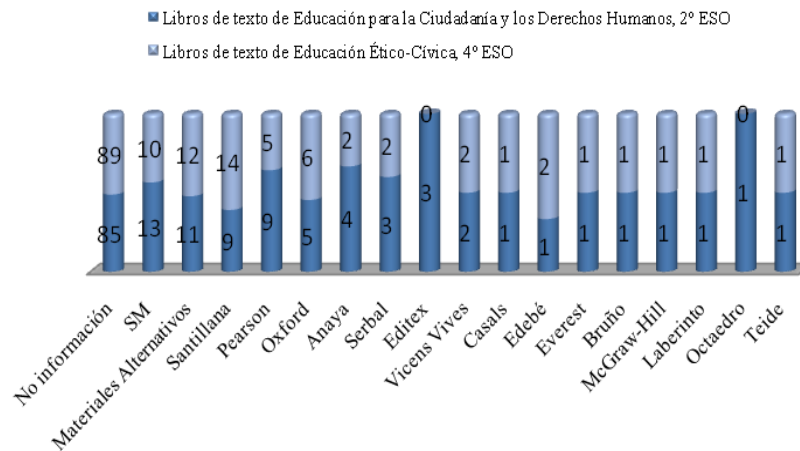
El estudio muestra que la gran mayoría de colegios e institutos de Castilla y León optó por silenciar la información relativa a los materiales pedagógicos utilizados para impartir Educación para la Ciudadanía. Cifras que llaman muchísimo la atención ya de por sí pero, sobre todo, si se comparan con las obtenidas en Castilla-La Mancha, donde esos porcentajes eran bastante más inferiores tanto para los colegios como para los institutos.

El análisis también señala que si en los colegios castellanoleoneses las editoriales preferidas eran Anaya, SM y Santilla, en los institutos castellanoleoneses SM y Santillana también se encontraban entre las más utilizadas. Sin embargo, Anaya obtenía un ámbito de representación menor, ganando puestos el empleo de recursos y métodos alternativos.

Si se comparan estos datos de las editoriales con los obtenidos en los colegios e institutos de Castilla-La Mancha, se observa que, en cifras generales, las editoriales de SM, Santillana y Anaya estaban entre las más frecuentadas tanto por los colegios e institutos de Castilla y León como por los de Castilla-La Mancha.

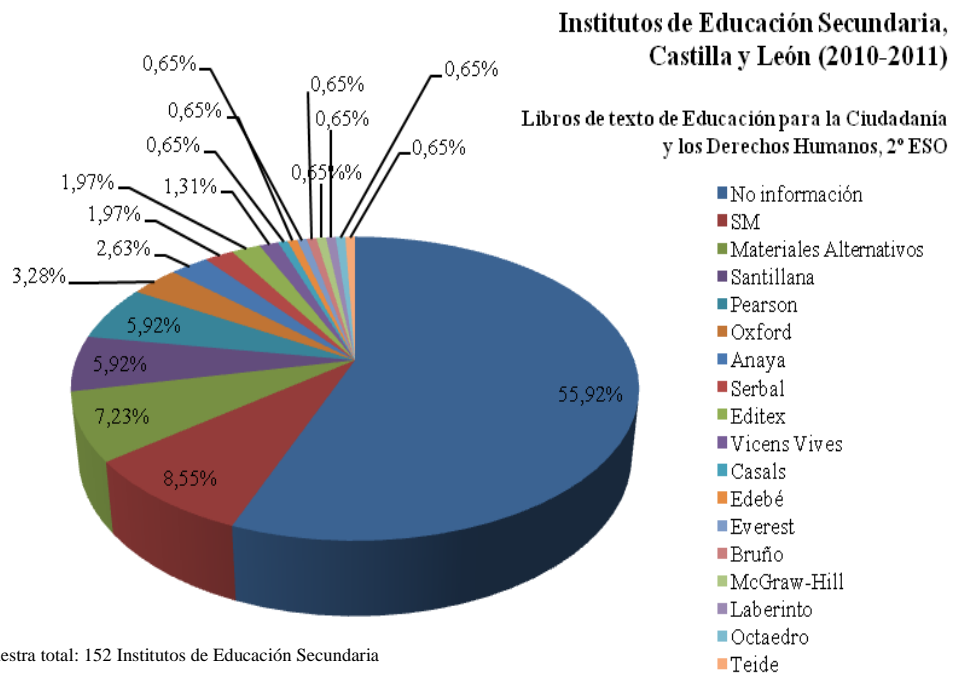
En relación a la variedad editorial, y al igual que ocurría en Castilla-La Mancha, ésta era mayor en Secundaria que en Primaria. Editoriales como Edelvives, que si bien es cierto que tenían una representación escasa en Primaria, no eran manejadas por ningún instituto para Secundaria. Y editoriales como Oxford, McGraw-Hill, Laberinto, Teide, Octaedro y Editex adquirieron un leve impacto en Secundaria, pero ninguno para Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 5º de Primaria. Del mismo modo, se percibe como Edebé y Anaya redujeron su impacto en Secundaria.

Institutos de Educación Secundaria, Castilla y León (2010-2011)



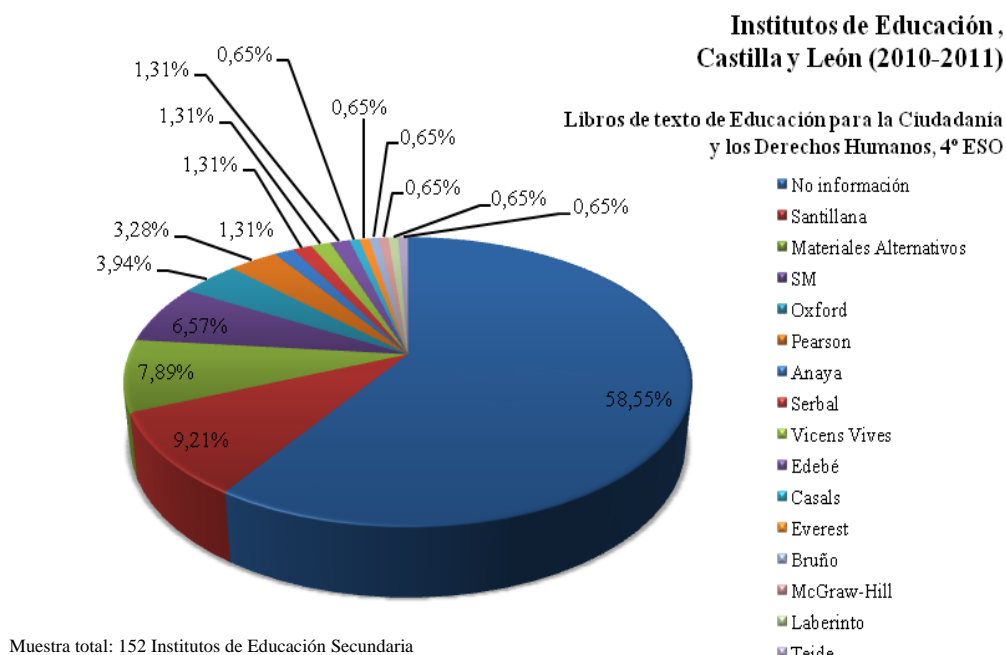
Muestra total: 152 Institutos de Educación Secundaria

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León



Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León

Impacto de la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los libros de texto



Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León

Para averiguar cuáles eran las editoriales utilizadas por los centros concertados de Castilla y León, a la hora de impartir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, investigué 185 centros concertados. Su estudio me permitió deducir que, al igual que en los anteriores colegios e institutos castellanoleoneses, la omisión de información sobre la materia de Educación para la Ciudadanía era la tendencia predilecta de estos centros, llegando a alcanzar un porcentaje total más elevado que en los centros públicos. Por tanto, con unas cifras bastante inferiores, pero encabezando la lista de editoriales más utilizadas en base a los datos que pudieron recogerse, el manual de la editorial SM volvía a ser, como en Castilla-La Mancha, el más usado por los centros concertados en todos los cursos en los que se impartía el área de Educación para la Ciudadanía.

En 5º de Primaria la falta de información alcanzaba una cifra del 57,83%, mientras que la editorial de SM presentaba un impacto del 19,45%, siendo el manual preferido por 36 centros. Los siguientes manuales más demandados eran Edebé, Anaya, Edelvives y Santillana. Posteriormente, con una muestra menos significativa, estaban Casals y Vicens Vives. Es importante subrayar que no se encontró ningún centro que para este curso apostara por el uso de materiales alternativos al libro de

texto, a no ser que fuera la opción que siguieron algunos de los centros concertados que omitieron dicha información.

Al comparar estos datos y los obtenidos en los colegios públicos se apreció que SM y Anaya eran las editoriales que tenían una mayor visibilidad a la hora de impartir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, de 5º de Educación Primaria, en Castilla y León.

En 2º de Educación Secundaria Obligatoria las cifras relativas a la supresión de datos sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos eran de un 57,29%. A continuación, SM se presentaba como la editorial por la que se decantaban 28 centros, representando al 15,13% del total de centros concertados de Castilla y León. Le seguían Edebé, con un 10,27%, y, con un índice inferior, Edelvives, Anaya, Casals, Santillana y el uso de materiales alternativos. Por su parte, Bruño, Oxford y Reverté-Aguilar presentaban una visibilidad ínfima.

Para 4º de Educación Secundaria la supresión de información alcanzó el 58,37% y el uso de la editorial SM fue la preferencia de 25 de estos centros concertados, obteniendo una representación del 13,51%. Con un impacto bastante menor estaban las editoriales de Edebé, Edelvives, Santillana, Casals, Bruño y Oxford. Estas tres editoriales últimas adquirían un porcentaje del 3,24% cada una. Cifra que comparten con el uso de materiales alternativos que era la opción por la que se decantaban 6 centros. Las editoriales de Anaya y Almadraba sólo eran elegidas por un 1,08% y un 0,54%, respectivamente.

De manera indiscutible, la editorial de SM volvía a ser, según los datos que pudieron recogerse, la opción preferida para explicar Educación para la Ciudadanía en la etapa de Secundaria de los centros concertados, seguida por Edebé, vinculada a la congregación de los salesianos.

Si se comparan estos resultados con los observados en los institutos de Educación Secundaria de Castilla y León se aprecia que SM mantenía una posición destacada, pero otras editoriales, como por ejemplo Santillana, obtenían un menor impacto en los centros concertados. Del mismo modo, y como ocurría en el caso de los centros concertados de Castilla-La Mancha, Edebé, con baja representatividad en los institutos de Educación Secundaria de Castilla y León, elevaba considerablemente su visibilidad en 2º y 4º de Educación Secundaria de los centros concertados.

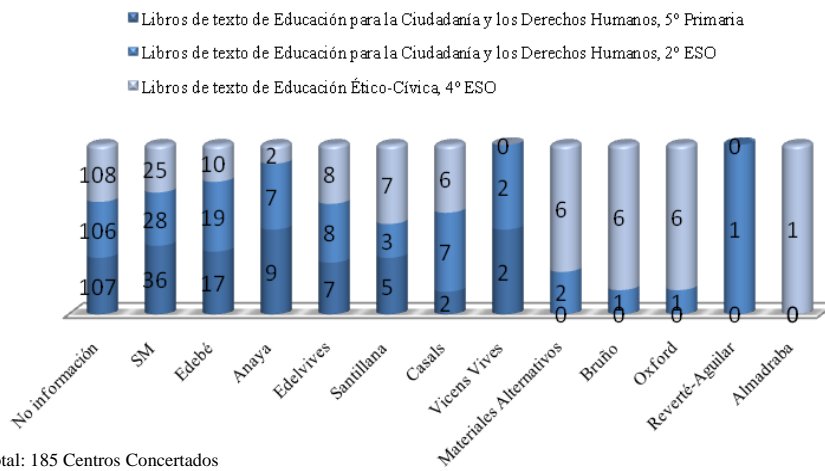
Es interesante resaltar que al comparar los datos obtenidos en los centros concertados de Castilla y León con los analizados en los centros concertados de Castilla-La Mancha se observó que la omisión de información era muchísimo más elevada en el caso castellanoleonés y que, al igual que ocurría en Castilla-La Mancha, la editorial de SM era la opción más representativa en los centros concertados para exponer los contenidos de Educación para la Ciudadanía en todos sus niveles, seguida, aunque con un impacto menor, por Edebé.

La investigación también reflejó cómo en los centros concertados castellanoleoneses había editoriales que sólo eran utilizadas en Secundaria, y no en Primaria, para exponer los contenidos de Educación para la Ciudadanía. Es el caso de Bruño, Oxford, Reverté-Aguilar y Almadraba, las cuales adquirían una representación mínima en Secundaria pero ninguna en Primaria. Además, entre estas editoriales, Almadraba no era usada por ningún centro en 2º de Secundaria y Vicens Vives y Reverté-Aguilar tampoco eran utilizadas por ningún centro en 4º de Secundaria.

Si se contrasta la variedad editorial entre los colegios e institutos públicos y los centros concertados de Castilla y León, se aprecia, al igual que ocurría en el caso de Castilla-La Mancha, que tanto en Primaria como, sobre todo, en Secundaria, había una menor variedad editorial en el caso de los concertados. Editoriales como Pearson, Serbal y Everest no eran utilizadas en los centros concertados para impartir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 5º de Primaria y sí en los colegios públicos. En Secundaria, a estas tres editoriales se añadían también Editex, McGraw-Hill, Laberinto, Octaedro y Teide que no obtenían ningún tipo de visibilidad en los centros concertados y sí en los institutos de Educación Secundaria. Por el contrario, había editoriales como Edelvives, Reverté-Aguilar y Almadraba que eran usadas por algunos centros concertados y, sin embargo, ninguna de ellas era manejada en los institutos de Educación Secundaria para explicar el área de Educación para la Ciudadanía.

Otro dato curioso analizado es que, a diferencia de lo que ocurría en Castilla-La Mancha, los centros concertados de Castilla y León utilizaban menos que los colegios e institutos públicos castellanoleoneses los materiales alternativos.

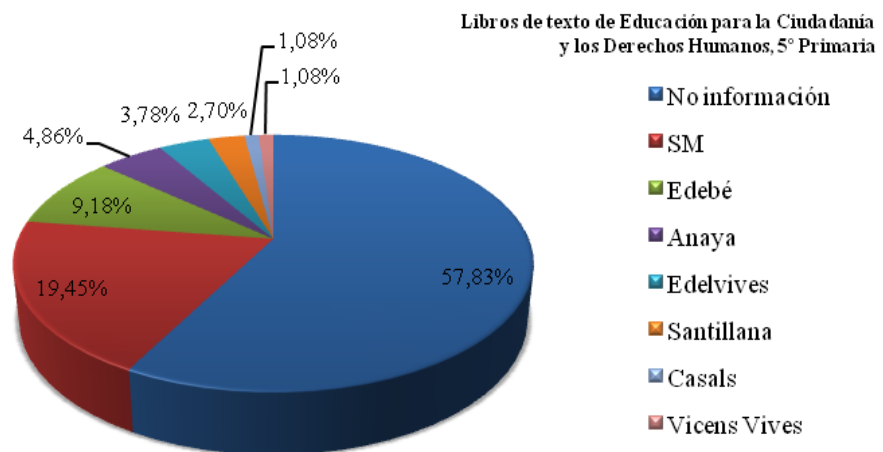
Centros Concertados, Castilla y León (2010-2011)



Muestra total: 185 Centros Concertados

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León

Centros Concertados, Castilla y León (2010-2011)



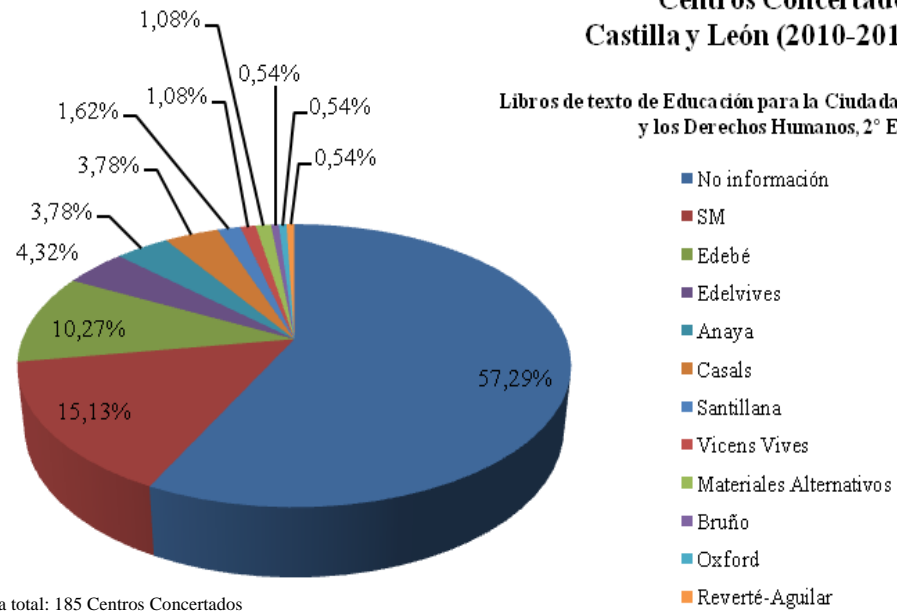
Muestra total: 185 Centros Concertados

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León

Impacto de la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los libros de texto

Centros Concertados, Castilla y León (2010-2011)

Libros de texto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, 2º ESO

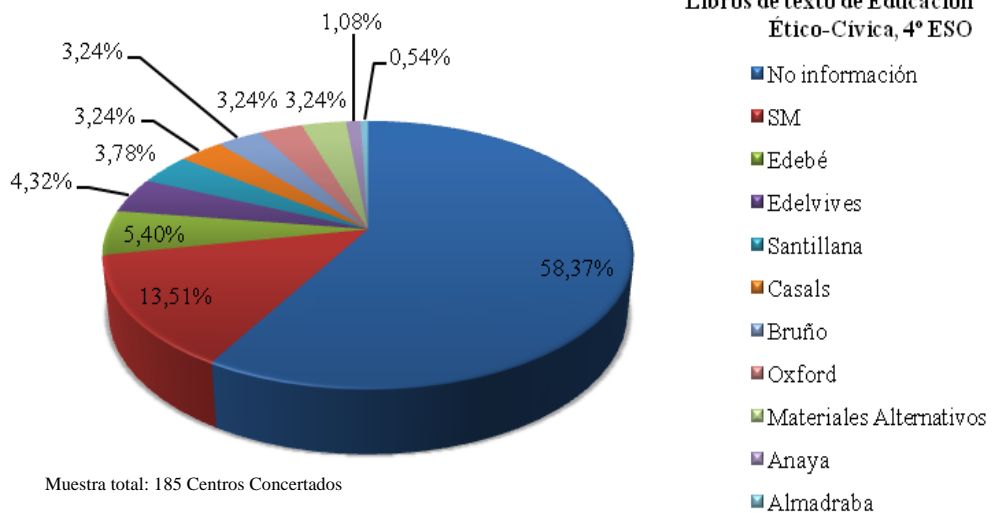


Muestra total: 185 Centros Concertados

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León

Centros Concertados, Castilla y León (2010-2011)

Libros de texto de Educación Ética-Cívica, 4º ESO



Muestra total: 185 Centros Concertados

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León

A nivel general se comprobó cómo, de la misma manera que ocurría en Castilla-La Mancha, las editoriales de SM y Edebé eran, basándonos en los datos obtenidos, las más utilizadas por los centros concertados de Castilla y León para desarrollar el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Por su parte, los colegios e institutos públicos castellanoleoneses también se decantaban, a nivel general, por la editorial de SM, seguida, sin embargo, por Santillana en lugar de por Edebé, igual que se comprobó ocurría en Castilla-La Mancha.

De forma más concreta, en la Comunidad castellanoleonesa, y según la información que ha podido recogerse, los colegios públicos preferían utilizar la editorial de Anaya para 5º de Educación Primaria y los institutos se decantaban por las editoriales SM y Santillana para 2º y 4º de Educación Secundaria, respectivamente. En lo que respecta a los centros concertados la opción de mayor impacto se mantenía, en todos los cursos donde se desarrollaba Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en SM.

Editoriales preferidas por los centros educativos para el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (2010-2011)		
	Colegios e Institutos públicos	Centros Concertados
5º Educación Primaria	Anaya	SM
2º Educación Secundaria	SM	SM
4º Educación Secundaria	Santillana	SM

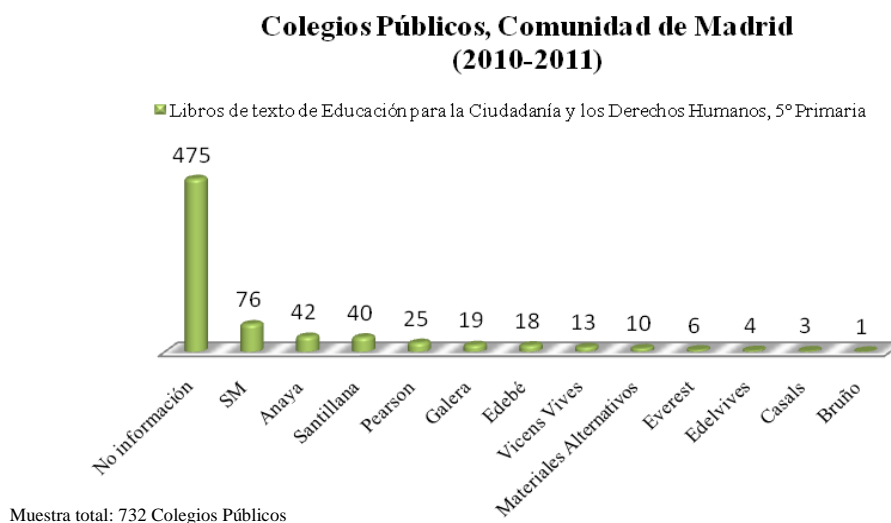
Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León

6.2.3. El caso de la Comunidad de Madrid.

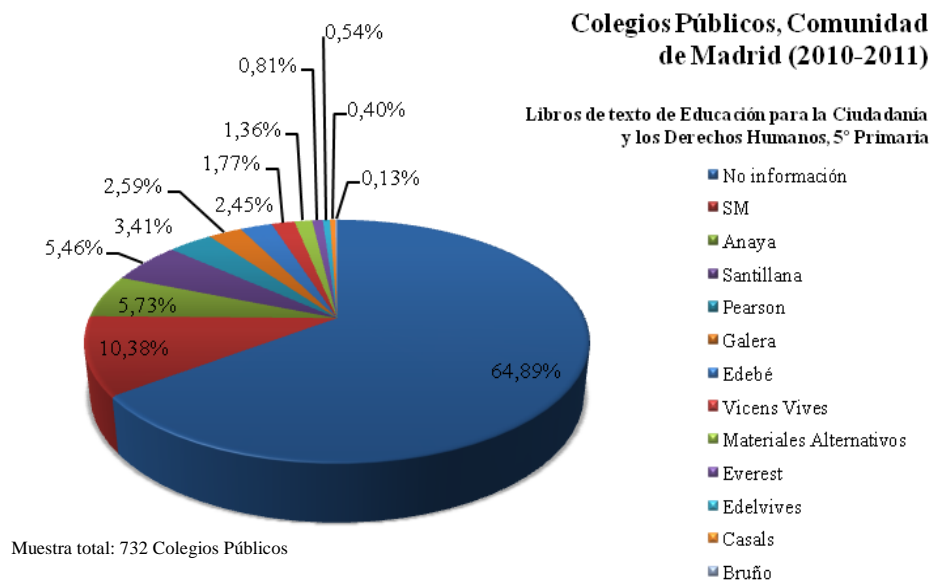
Los medios facilitados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid me ayudaron a analizar cuáles eran las editoriales utilizadas por los centros educativos madrileños a la hora de explicar el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Así pues, examine cuál era la editorial que utilizaban, en los correspondientes niveles educativos, en 732 colegios públicos, 290 institutos de Educación Secundaria y 356 centros concertados, a los que se sumaron 25 centros concertados más que sólo ofrecían Educación Primaria y 21 que sólo ofertaban Educación Secundaria.

El estudio realizado en los 732 colegios públicos reflejó que, al igual que se observó en los colegios de Castilla y León, el mayor índice de impacto se correspondía con la omisión de información. Más de la mitad de los colegios, concretamente 475, no ofrecían ningún tipo de dato al respecto, alcanzando un porcentaje del 64,89% de la muestra total. Al fijarse concretamente en las editoriales, y en función de los datos que pudieron recogerse, se apreció que era SM la opción por la que más se decantaban el resto de colegios, con una representación del 10,38%, seguida en menor medida por Anaya, Santillana, Pearson, La Galera, Edebé y Vicens Vives. Everest, Edelvives, Casals y Bruño no llegaban al 1%, cada una, y los colegios que emplearon materiales alternativos sólo eran 10, con una visibilidad equivalente al 1,36% del porcentaje total.

En base a la información que pudo obtenerse, y al igual que ocurría en Castilla-La Mancha y en Castilla y León, las tres editoriales que tuvieron un mayor impacto para impartir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, de 5º de Primaria, en la Comunidad de Madrid fueron SM, Anaya y Santilla.



Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación
de la Comunidad de Madrid



Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

En Secundaria, al analizar los datos de los 290 institutos objeto de estudio, se observó como también más de la mitad de la muestra omitía la información relativa a la editorial o al recurso que utilizaban para exponer Educación para la Ciudadanía. En 2º de Educación Secundaria un 61,37% de los institutos excluían esta información y en 4º de Educación Secundaria lo hacía un 65,17%. Al contrastar esta información con la observada en los institutos de Castilla y León se pudo apreciar cómo éstas cifras eran aun más numerosas en los institutos madrileños que en los castellanoleoneses.

La Editorial de Oxford fue la opción, según los datos obtenidos, más valorada para impartir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 2º de Educación Secundaria, siendo empleada por 21 institutos y alcanzando un tasa del 7,24%. A continuación, las editoriales más utilizadas fueron Edebé, con un 5,51%; Pearson, con un 4,82%; Santillana, con un 4,48%, y SM, con un 4,13%. Por su parte, el empleo de materiales alternativos fue la preferencia de 8 institutos, un 2,75% del total analizado. Con un impacto más reducido estaban Anaya, McGraw-Hill, Bruño, Laberinto, Everest y Teide. Y con una representación muy leve, sin llegar al 1%, Vicens Vives y Editex.

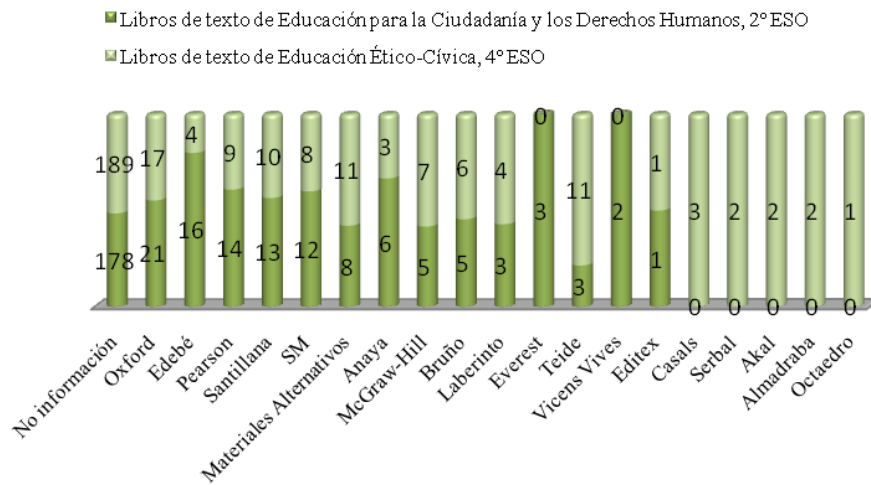
En 4º de Educación Secundaria Oxford también era la editorial que, en función de la información recogida, presentaba mayor impacto para explicar los contenidos de Educación Ético-Cívica, con un alcance del 5,86%. Le seguían Teide y el uso de recursos y materiales alternativos, siendo la opción de 11 institutos, con una representatividad del 3,79% en cada caso. Entre el 3,44% y el 1,03% estaban Santillana, Pearson, SM, McGraw-Hill, Bruño, Edebé, Laberinto, Anaya y Casals. Por último, con un porcentaje mínimo, se encontraban Serbal, Akal, Almadraba, Editex y Octaedro.

Como puede valorarse, y al igual que ocurría en Castilla y León, la falta de información sobre la manera de impartir Educación para la Ciudadanía era la tendencia mayoritaria, llegando a alcanzar cifras incluso superiores a las reflejadas en los colegios e institutos castellanoleoneses. Algo que no ocurría en la Comunidad de Castilla-La Mancha donde estos porcentajes eran significativamente más inferiores en este tipo de centros.

Del estudio realizado también puede observarse que las editoriales SM, Anaya y Santillana, a diferencia de lo ocurrido en los institutos de Castilla-La Mancha y Castilla y León, perdieron protagonismo en la Etapa de Educación Secundaria. Un protagonismo que, en función de los datos que han podido recogerse, fue adquirido por la editorial Oxford.

La variedad editorial, al igual que en Castilla-La Mancha y Castilla y León, era mayor en la etapa de Secundaria que en la de Primaria, sobre todo en 4º de la ESO. Editoriales como Oxford, McGraw-Hill, Teide, Laberinto y Editex sólo eran utilizadas en Secundaria y, concretamente, Serbal, Akal, Almadraba y Octaedro únicamente se usaban en 4º de Educación Secundaria. Además, editoriales como SM y Anaya tenían un mayor impacto en Secundaria que en Primaria y, por el contrario, Edebé y Bruño aumentaban su visibilidad en Secundaria. También hay que indicar que había editoriales que sólo eran usadas en Primaria, como La Galera y Edelvives.

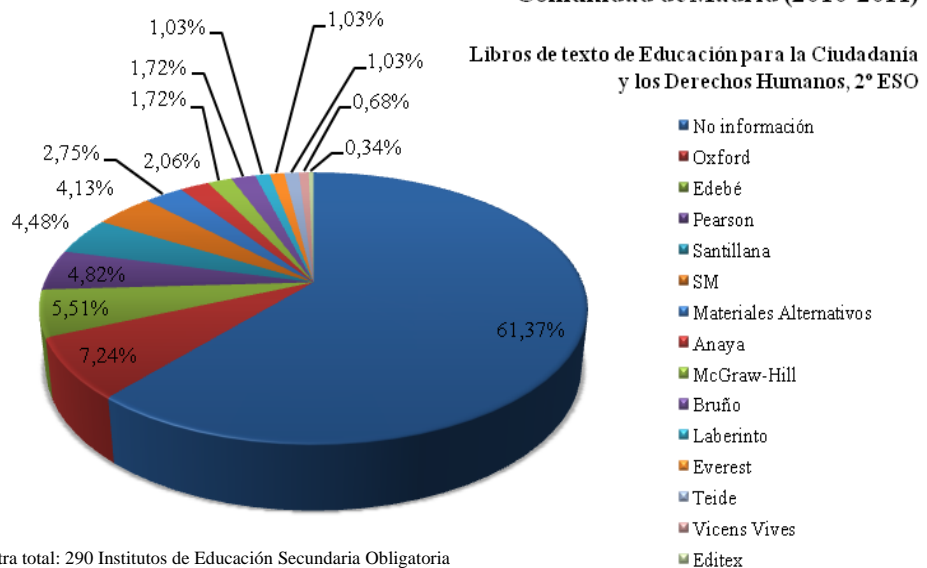
**Institutos de Educación Secundaria, Comunidad de Madrid
(2010-2011)**



Muestra total: 290 Institutos de Educación Secundaria Obligatoria

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

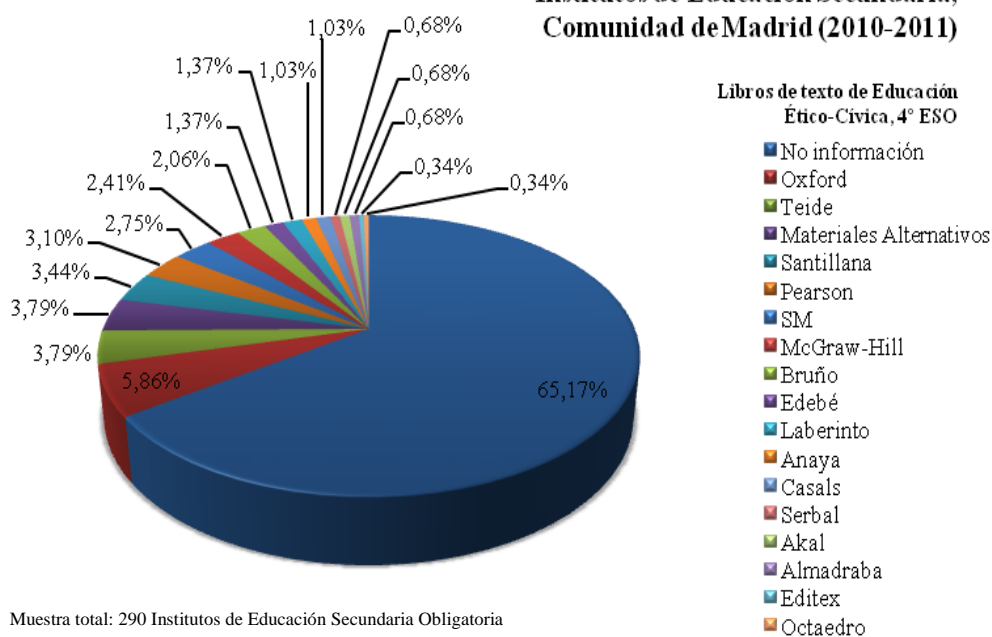
**Institutos de Educación Secundaria,
Comunidad de Madrid (2010-2011)**



Muestra total: 290 Institutos de Educación Secundaria Obligatoria

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

Institutos de Educación Secundaria, Comunidad de Madrid (2010-2011)



Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

El estudio de los centros concertados de la Comunidad de Madrid permitió comprobar cómo, al igual que ocurría en los colegios e institutos públicos madrileños y en los diferentes centros educativos castellanoleoneses, pero con un porcentaje aun mayor, la falta de información sobre la manera de impartir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos era la opción mayoritaria.

Basándonos en los datos de los centros que si incluyeron la editorial que utilizaban, el manual más usado por los centros concertados para desarrollar el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en sus diversos niveles era el de la editorial SM. Al igual que ocurría en los centros concertados de Castilla-La Mancha y Castilla y León.

Así pues, de los 381 centros concertados donde se impartía Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en 5º de Primaria, 267 de ellos, un porcentaje equivalente al 70,07%, omitía la información vinculada a esta educación. Al analizar el resto de centros se apreció que 38 de ellos indicaban utilizar la editorial de SM, lo que equivalía a un 9,97% de la muestra. Le seguían las editoriales de Edebé, Santillana, Anaya, Casals y Edelvives. Con una visibilidad bastante inferior, sin alcanzar el 1%, tres centros se inclinaron por el empleo de materiales alternativos y dos por la editorial Pearson.

Al contrastar estas cifras con las observadas en los colegios públicos madrileños se comprobó que SM y Santillana seguían manteniendo posiciones destacadas, estando entre las editoriales más utilizadas, en base a los datos obtenidos, para explicar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 5º de Primaria en la Comunidad de Madrid. Sin embargo, Anaya descendía levemente su impacto en los centros concertados en favor de la editorial de Edebé, vinculada a la congregación católica de los salesianos, la cual ganaba posiciones.

El estudio de los 377 centros concertados que explicaban Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en 2º de Educación Secundaria, y Educación Ético-Cívica, en 4º de Secundaria, reflejó que 272 de estos centros silenciaron la información relacionada con qué tipo de editorial o material empleaban para ello, lo que equivalía a un 72,14% de la muestra total.

En 2º de Educación Secundaria, a esta impresionante cifra le seguían 35 centros que utilizan la editorial SM, representando al 9,28% de los centros concertados estudiados. A continuación, las editoriales de Edebé, Santillana, Anaya, Casals y Edelvives eran las opciones predilectas de estos centros. En lo que respecta al uso de materiales alternativos, sólo 5 centros escogieron su uso, alcanzando un porcentaje del 1,32%, y editoriales como Laberinto, Pearson, Oxford, Bruño y Everest no llegaron ni al 1%.

En 4º de Educación Secundaria la editorial de SM fue la más usada, con una visibilidad del 10,34%, siendo la elección por la que se decantaron 39 centros concertados. Con menor impacto estaban las editoriales de Santillana, Edebé, Casals, Edelvives y Anaya. El empleo de materiales alternativos fue la tendencia elegida por el 2,12% de la muestra, concretamente 8 centros. Con una repercusión muy reducida se encontraban las editoriales de Oxford, Bruño, Pearson, Everest, Laberinto, McGraw-Hill, Editex y Almadraba.

Es evidente que, en función de los datos que pudieron recogerse, SM era la editorial más utilizada por los centros concertados madrileños para impartir Educación para la Ciudadanía en Secundaria, seguida por Edebé. Hecho que, como se comprobó anteriormente, sucedía igual en los centros concertados de Castilla-La Mancha y Castilla y León. Sin embargo, al contrastar estas cifras de los centros concertados madrileños en Secundaria con las analizadas en los institutos madrileños, se comprobó que las editoriales SM y Edebé, más utilizadas en los

concertados, bajaban su impacto en los institutos de Educación Secundaria. Por su parte, Oxford, Santillana y Pearson, más usadas por los institutos públicos madrileños, tenían menor relevancia en los concertados.

Al comparar los datos obtenidos en el estudio de los centros concertados madrileños con los observados en los centros concertados castellano-manchegos y castellanoleoneses se apreció que la omisión de información en la manera de impartir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en sus diversos niveles, alcanzaba cifras muy elevadas en el caso castellanoleonés y, sobre todo, en el madrileño.

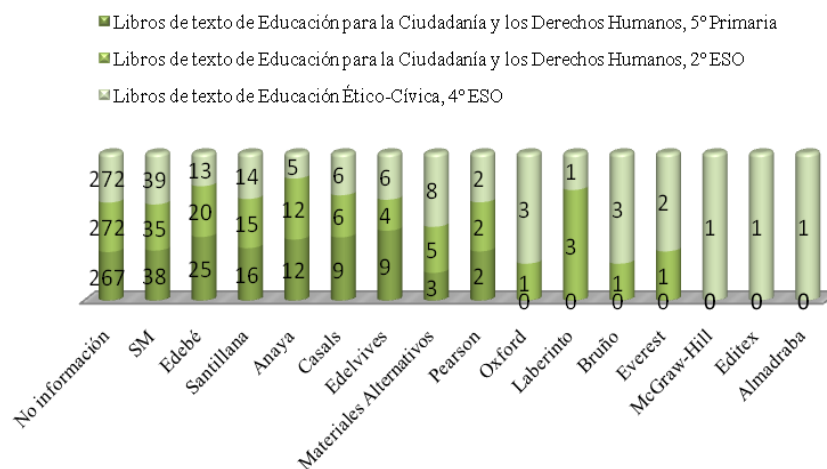
Igualmente, en base a la información que pudo recogerse, se observó que la editorial preferida por los centros concertados para explicar los contenidos de Educación para la Ciudadanía, independientemente de la comunidad autónoma en la que se encontraran, era SM, seguida con un porcentaje algo menor por Edebé.

Si se observa la representatividad editorial en los centros concertados se comprueba que, como ocurría en los anteriores casos de Castilla-La Mancha y Castilla y León, ésta era mayor en Secundaria que en Primaria. Las editoriales de Laberinto, Oxford, Bruño y Everest sólo eran utilizadas por los centros concertados madrileños para impartir el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en Secundaria, y no en Primaria. Además, editoriales como McGraw-Hill, Editex y Almadraba sólo eran demandas por los concertados madrileños para Educación Ético-Cívica de 4º de Secundaria.

En lo que respecta a la variedad editorial entre los colegios e institutos públicos y los centros concertados de la Comunidad de Madrid, se observó, al igual que pasaba en Castilla-La Mancha y Castilla y León, que había una mayor variedad editorial en los colegios e institutos que en los centros concertados, sobre todo para la etapa de Secundaria. Editoriales como La Galera, Vicens Vives, Everest y Bruño no tenían ninguna representación, en los centros concertados, para Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 5º de Primaria, pero sí la tenían en los colegios públicos. De igual modo, las editoriales de Vicens Vives, Teide, Serbal, Akal y Octaedro, utilizadas por los institutos de Educación Secundaria madrileños, no eran empleadas por ningún centro concertado en Secundaria y, por el contrario, la editorial Edelvives era usada por algunos de los centros concertados en Secundaria pero no en los institutos públicos.

Otro aspecto a valorar es el uso de materiales alternativos a la hora de explicar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Se puede apreciar que los colegios e institutos públicos de Madrid eran más proclives que los concertados, a nivel general, a utilizar otro tipo de recursos que no fuera únicamente el uso de un único manual escolar para desarrollar los contenidos de esta educación. Algo que también se observó en el caso de Castilla y León. Sin embargo, ocurría al contrario en la caso de Castilla-La Mancha, donde se comprobó que los centros concertados se decantaban más que los colegios e institutos públicos por esta opción. Ahora bien, a nivel general y haciendo una análisis comparado, eran los colegios e institutos públicos de Castilla y León los que obtenían el mayor índice de impacto en lo que se refiere al uso de materiales alternativos para impartir el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y, por el contrario, eran los centros concertados de Madrid los que menos se decantaban por su uso.

Centros Concertados, Comunidad de Madrid (2010-2011)

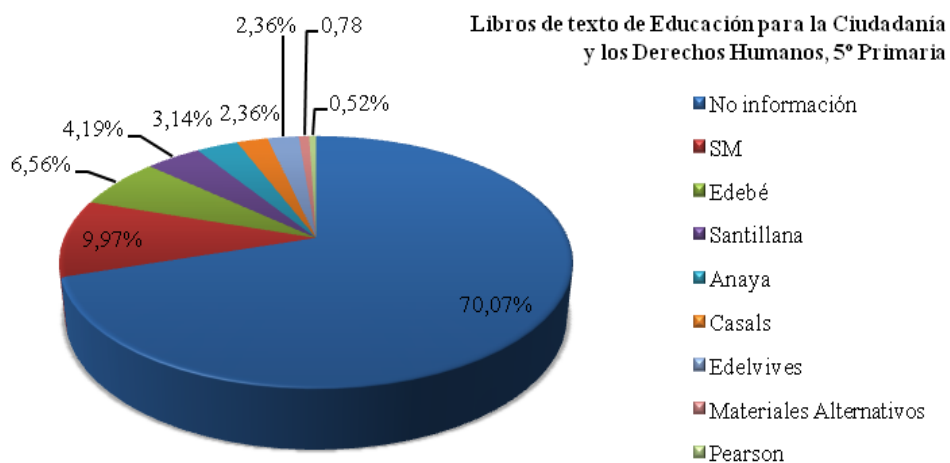


Muestra total: 356 Centros Concertados con Educación Primaria y Secundaria
381 Centros Concertados sólo con Educación Primaria
377 Centros Concertados sólo con Educación Secundaria Obligatoria

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

Impacto de la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los libros de texto

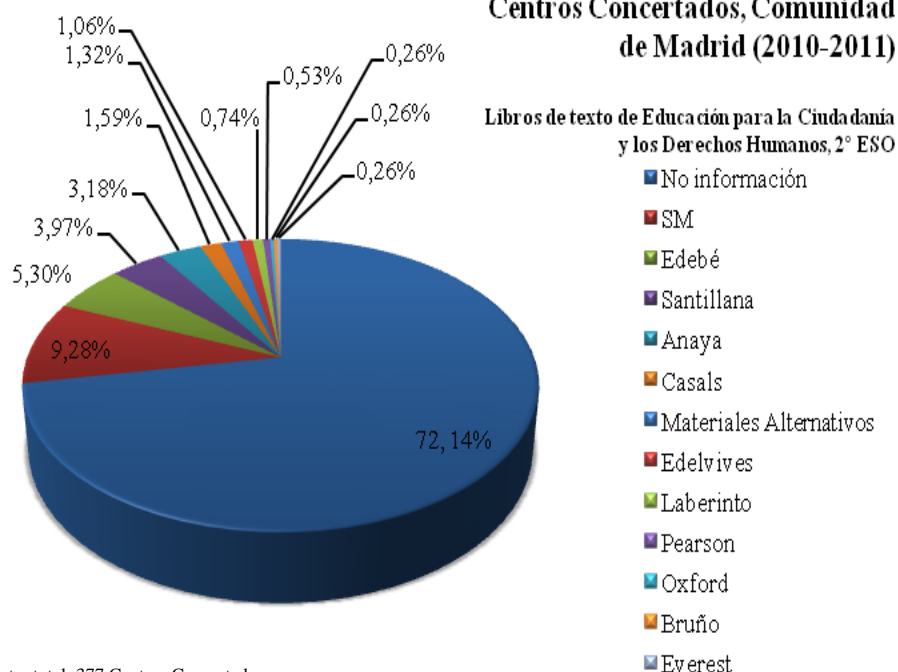
Centros Concertados, Comunidad de Madrid (2010-2011)



Muestra total: 381 Centros Concertados

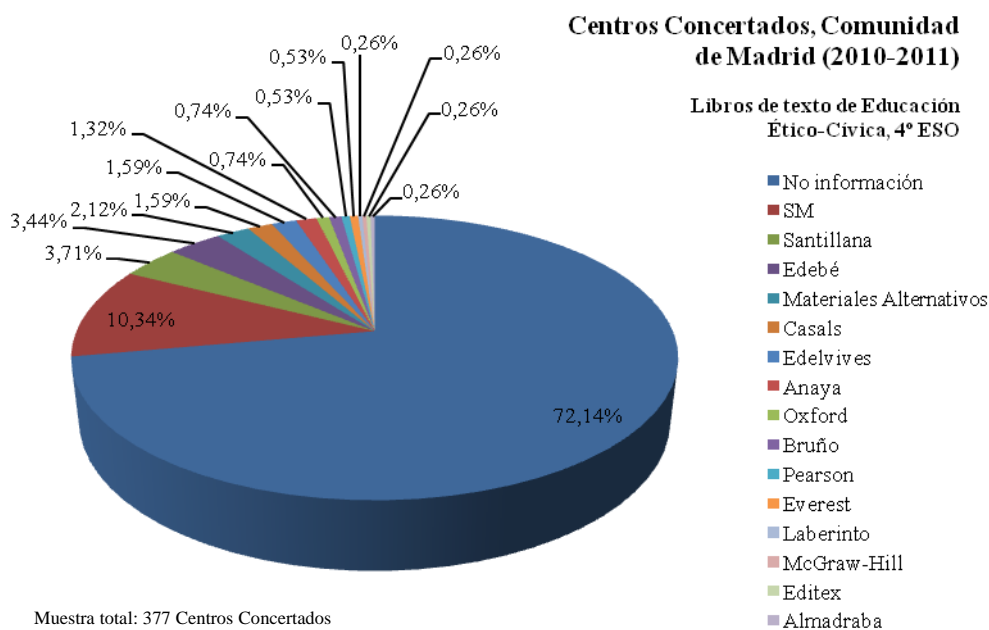
Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

Centros Concertados, Comunidad de Madrid (2010-2011)



Muestra total: 377 Centros Concertados

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid



Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

A nivel general, y en base a los datos que pudieron recogerse, se comprobó que las editoriales de SM y Edebé, aunque esta última en menor medida, eran las más utilizadas por los centros concertados madrileños para desarrollar el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en sus correspondientes cursos. Hecho que también se observó ocurría en los concertados de Castilla-La Mancha y Castilla y León. Por su parte, los colegios e institutos públicos madrileños también preferían, a nivel general, usar la editorial de SM, pero seguida por Santillana. Lo que se ha comprobado sucedía igual en los colegios e institutos de Castilla-La Mancha y de Castilla y León, aunque en el caso de los colegios e institutos públicos de Madrid a la editorial de Santillana le seguía, muy de cerca, la editorial Oxford.

Con la información que se ha podido obtener, si nos fijamos en cada uno de los cursos, se observa que los colegios públicos de la Comunidad de Madrid mostraron una mayor predilección por la editorial de SM para explicar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 5º de Primaria, mientras que los institutos de Educación Secundaria fueron más proclives a usar la editorial de Oxford para impartir los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de

2º de Secundaria y de Educación Ético-Cívica de 4º de Secundaria. En lo que respecta a los centros concertados, éstos mantenían la homogeneidad apreciada y empleaban la editorial de SM en los diferentes niveles donde esta educación se desarrollaba.

Editoriales preferidas por los centros educativos para el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en la Comunidad Autónoma de Madrid (2010-2011)		
	Colegios e Institutos públicos	Centros Concertados
5º Educación Primaria	SM	SM
2º Educación Secundaria	Oxford	SM
4º Educación Secundaria	Oxford	SM

Elaboración propia en base a los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

6.3. Análisis del discurso de los libros de texto utilizados por los centros educativos para impartir el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

Tras conocer, según los datos que pudieron obtenerse, cuáles eran las editoriales más utilizadas para impartir el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los colegios, institutos y centros concertados de Castilla-La Mancha, Castilla y León y la Comunidad de Madrid, se procedió a analizar cómo los manuales de éstas editoriales abordaban los contenidos considerados adoctrinadores y/o polémicos por parte del movimiento contrario a esta educación.

La intención era, como se indicó anteriormente, examinar su orientación ideológica, comprobar si cumplían con los principios mínimos decretados por el Ministerio de Educación y por los poderes autonómicos, observar si existían diferencias autonómicas en la manera en que las editoriales desarrollaban los contenidos de esta educación para un mismo curso académico y verificar si la movilización contra Educación para la Ciudadanía había afectado a su manera de presentar la información.

Para ello, se prestó especial atención al estudio de la línea editorial y a obtener la correspondiente información que permitiera conocer y presentar a las y los principales autores de los manuales. También se procedió a hacer una descripción

detallada de las características formales de los diversos libros de texto y se analizó el tipo de perfil al que estaban destinados.

Una vez obtenida y examinada esta información se realizó un análisis del discurso de los contenidos considerados polémicos y que fueron los más criticados por los sectores neoconservadores católicos de la sociedad española. Estos contenidos fueron la identidad personal, la educación afectivo-emocional, la orientación afectivo-sexual, la sexualidad, la familia, el matrimonio, las relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y los Derechos Humanos. En su análisis también se intentó esclarecer la intención que subyacía en la manera de ser desarrollados y la reacción que generaron en el movimiento contrario a esta educación.

Es oportuno señalar que para realizar este análisis pudimos apoyarnos en diversas investigaciones que diferentes especialistas ya han realizado, desde múltiples enfoques y con diferentes pretensiones³, y sin embargo este estudio se abordó desde una nueva perspectiva que hasta el momento no se había tenido en cuenta, pues tratamos de comprobar el impacto que la movilización contra Educación para la Ciudadanía podía haber ejercido en la manera en que las editoriales de mayor impacto desarrollaron los contenidos de esta educación, tras estudiar detenidamente sus demandas y estrategias.

6.3.1. El caso de Castilla-La Mancha

6.3.1.1. Libros de texto utilizados en 5º de Educación Primaria

Hemos comprobado que los colegios públicos de Castilla-La Mancha se mostraron más proclives a usar el libro de texto de la editorial Santillana para impartir los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 5º de Primaria, mientras que los centros concertados prefirieron utilizar el libro de texto de la editorial SM para el mismo nivel.

³ E. GONZÁLEZ GARCÍA, *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces*; M. ARTAL RODRÍGUEZ, “¿Son sexistas los libros de texto de Educación para la Ciudadanía?”; A. LÓPEZ-NAVAJAS, “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO”; G. BUENO, “Religión y educación para la ciudadanía”; J. J. ESCANDELL, J. Á. CEBALLOS y A. PÁRAMO, *Diecinueve manuales de educación para la ciudadanía*; FAES: “El catecismo del buen socialista”; M. PEINADO RODRÍGUEZ, “Educación para la Ciudadanía ¿pensar la homosexualidad en clave educativa?”, págs.: 185-214; FELGTB (Área de Educación), *La diversidad afectivo-sexual y familiar en los manuales de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*.

6.3.1.1.1. Libro de texto del Grupo Editorial Santillana.

6.3.1.1.1.1. Presentación del libro de texto

La editorial Santillana publicó el manual “Educación para la Ciudadanía. Tercer Ciclo Primaria. Proyecto La Casa del Saber”, dirigido por Enrique Juan Redal y escrito por Carmen Pellicer Iborra y María Ortega Delgado. La edición y dirección del proyecto recayó en Estrella Molina y la ilustración en Pablo Velarde. El lugar de edición fue Madrid, en el año 2009.

Santillana fue fundada en 1960 por Jesús Polanco⁴ y Francisco Pérez González⁵, dando origen el Grupo Santillana, actualmente Compañía Global, de tendencias más bien progresistas. Se trata de un conjunto de editoriales con presencia en 22 países de Iberoamérica⁶ que lidera el sector editorial en español y el de los libros de texto escolares. Desde marzo del año 2000 forma parte del primer grupo de medios de comunicación en los mercados de habla española y portuguesa, “PRISA”. En abril de 2010, para facilitar el desarrollo de sus actividades en Latinoamérica se incorporó, como socio de Santillana, DLJ South American Partners que cuenta con el 25% del capital. En diciembre de 2012, el Presidente de Santillana pasó a ser Ignacio Santillana⁷, sucediendo en el cargo a Emiliano Martínez⁸.

⁴ Fue un empresario español (1929-2007) Según la revista Forbes llegó a ser uno de los hombres más ricos del mundo. En 1972 crea el Grupo Timón y se incorpora como accionista en Promotora de Informaciones, S.A. (PRISA). En 1976 el periódico “El País” vio la luz, del que Polanco llegó a ser su Presidente. En 1983 Jesús Polanco se hace con la mayoría de las acciones de PRISA y en 1984 es nombrado su Presidente, cargo que ocupa hasta su muerte en 2007. En 1991 PRISA se hizo con el control de la Cadena de radio SER y, desde 1989, Polanco presidía la cadena de televisión “Canal Plus”, participada por el grupo PRISA, y también presidía Sogecable, cuyo máximo accionista era, igualmente, el Grupo PRISA. Puede decirse que Jesús Polanco se hizo con el control de los medios de comunicación de tendencia progresista o de izquierdas, manteniendo una relación conflictiva con el Partido Popular y con otros medios de comunicaciones de tendencia liberal o conservadora católica como el periódico El Mundo o la emisora de radio COPE que lo acusaban de ser “el brazo mediático del PSOE”. A su muerte, su hijo, Ignacio Polanco, pasó a ser el Presidente de PRISA hasta 2012 que ocupó el cargo Juan Luis Cebrián.

⁵ Empresario y editor argentino (1929-2010) Era hijo de españoles emigrados, regresó a España en 1932. En 1954 fundó con Rafael Gutiérrez Girardot la editorial Taurus. Posteriormente fundó, junto a Jesús de Polanco, la editorial Santillana y pasó a ser uno de los principales accionistas del grupo PRISA. Entre algunas actuaciones a destacar se puede citar que, en 1983, fue el principal impulsor del Primer Salón Internacional del Libro Liber y que promovió la Feria del Libro de Buenos Aires. Durante muchos años fue miembro de los consejos de administración de Timón, PRISA, El País, la Cadena SER y Sogecable, además de vicepresidente de la Fundación Santillana.

⁶ Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Reino Unido, República Dominicana, Uruguay, EEUU y Venezuela.

⁷ Economista y empresario español (1948). Doctor en Ciencias Económicas por la Universidad Autónoma de Madrid y Doctor en Economía por la Universidad de Indiana (EEUU). Comenzó su

La principal área de actividad de este grupo editorial es la educación, publicando libros de texto, materiales y proyectos educativos para todas las etapas de la educación no universitaria: Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Ciclos formativos. Lo hace tanto en español como en portugués (Moderna, Sistema UNO de Ensino), francés (Santillana Français) e inglés (Richmond Publishing). Además, por medio de sus sellos editoriales en las distintas autonomías españolas⁹, adapta sus contenidos a todas las lenguas oficiales del Estado y a algunas de las singularidades autonómicas.

Es de destacar que entre los objetivos que Santillana afirma pretender alcanzar, sobre todo en el ámbito de la educación, se encuentra el impulso de los valores compartidos por las sociedades democráticas y especialmente los relacionados con el pluralismo, la tolerancia, la defensa de la paz y la protección del medio ambiente.

Las demás áreas de las que se ocupa son la formación, fundamentalmente de posgrado; la enseñanza de idiomas y la creación de contenidos y servicios digitales, tanto educativos como culturales o de ocio. Hasta marzo de 2014 también se encargaba de la edición de obras de divulgación, de literatura infantil y juvenil, de narrativa de género, guías de turismo, de ocio, de gastronomía, etc¹⁰. Sin embargo, la sección de Santillana que se encargaba de estos aspectos, Ediciones Generales, fue vendida a Penguin Random House, propiedad del conglomerado alemán Bertelsmann, que ha pasado a ser el máximo propietario de la literatura infantil y

carrera en la Asociación Española de Banca Privada. Posteriormente fue nombrado Presidente de la Empresa Nacional de Innovación. También fue Presidente y Consejero Asesor de Nokia España, Banco Gallego, Accenture, Eptisa y la Fundación Albeniz, así como Consejero Delegado de Telefónica Internacional, Director Financiero y General de Telefónica y Director General del Grupo PRISA. Desde diciembre de 2012 es Presidente del Consejo de Administración de Grupo Santillana de Ediciones, S.L. y Consejero de Prisa Radio y Cadena Ser. Ignacio Santilla forma parte del círculo de confianza de Juan Luis Cebrián.

⁸ Empresario español (1941). Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense y posgraduado de Psicología Industrial por la Escuela de Psicología. En 1996 se incorporó a Santillana, ocupando, a lo largo de 40 años, los cargos de Director editorial, Director general, Vicepresidente y, finalmente, Presidente en 2001, cuando Jesús Polanco dejó el cargo. También fue uno de los accionistas del Grupo Timón, miembro del Consejo de Administración del Grupo PRISA y Patronato de la Fundación Santillana desde su constitución, tutelando diversos programas en España y América Latina. Estuvo muy ligado a Jesús Polanco.

⁹ Grup Promotor/Santillana (Cataluña), Illes Balears Santillana (Baleares), Edicions Obradoiro (Galicia), Edicions Voramar (Comunidad Valenciana), editorial ZUBIA (País Vasco), Santillana Canarias (Islas Canarias) y Santillana-Grazalema (Andalucía).

¹⁰ Esta área estaba conformada por los sellos: Alfaguara, Aguilar, Taurus, Alfaguara Infantil, Altea, Punto de Lectura, Suma de Letras, El País Aguilar, Manderley, Alamah, Salamandra, Objetiva y Publicaciones Académicas de la RAE.

juvenil en español, tanto en España como en Latinoamérica, con la única competencia del grupo Planeta.

En lo que respecta a las y los responsables del manual de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 5º de Primaria, éstos son diversos profesionales del ámbito educativo y editorial con una curtida experiencia al respecto. Conviene conocer más detalladamente tanto a las escritoras como al ilustrador del manual.

Carmen Pellicer Iborra es Licenciada en Teología y en Pedagogía por la Universidad de Valencia. Con una amplia carrera como docente, ha sido profesora de Teología Dogmática, Moral, Pedagogía Religiosa y Catequética del Instituto de Ciencias Religiosas de la Archidiócesis de Valencia y del Instituto de Teología a distancia San Agustín de Madrid. También ha ejercido como docente en el Fitzharrys School de Oxford, en Inglaterra, en la Escuela de Magisterio Edetania de Valencia y en diferentes institutos públicos de Baleares y Valencia. Fue Directora del Departamento de Comunicación de la Facultad de Estudios de la Empresa de la Universidad Politécnica de Valencia y durante más de 10 años trabajó en el Arzobispado de Valencia. Durante dos años presentó, semanalmente, el programa “La Aventura del Saber” en la 2 de Televisión Española. Actualmente colabora con los equipos pastorales y pedagógicos de FERE, así como con la Federación de Centros de Enseñanza de Valencia (FECEVAL), participando en la elaboración de sus materiales. Es la directora titular del Colegio Santa Ana de La Pobla Llarga, en Valencia, y dirige Trileema Educación, en la que coordina un equipo de formación del profesorado que trabaja en centros públicos y privados en diferentes partes de España. También gestionan numerosas iniciativas de asesoramiento y formación online. Desde hace varios años participa en el programa de innovación educativa ‘Proyecto Zero’ de la Universidad de Harvard y, en España, coopera en diferentes programas piloto de Aprender a Aprender, Aprender a Pensar, de Innovación y Gestión del Cambio y de Evaluación del Aprendizaje. Asimismo, pertenece al Foro de Entidades de la Sociedad Civil de la Comisión Europea y participa en la Alianza de las Civilizaciones, coordinando diferentes acciones sobre el papel de la Educación en el diálogo de las culturas y religiones. Por último, es de destacar que es autora de numerosos artículos, libros, cuentos, libros de texto y

proyectos de enseñanza religiosa escolar, colaborando con editoriales como Santillana y, también, SM.

María Ortega Delgado es Diplomada en Magisterio, en Relaciones Humanas y en Especialización Profesional Universitaria en Fracaso y Rendimiento Escolar. Igualmente, es Posgraduada en Dirección, Gestión y Evaluación de centros educativos y en Integración Educativa. Desde hace más de 20 años viene ejerciendo como maestra, tanto en el sector público como en el sector concertado. Como Auditora de Calidad por European Quality Formation, ha realizando numerosas actividades de auditorías en centros educativos y de Asesoramiento de Gestión de Calidad. También colabora como asesora pedagógica de la Asociación Kalòs Kai Agazós y es autora de diversos manuales de Religión, de Educación en Valores y de Educación para la Ciudadanía, así como de otros libros sobre Aprender a Empezar y Evaluación de las Competencias. Actualmente es Directora Académica del Colegio Santa Ana de La Población Larga de Trilema, en Valencia.

Pablo Velarde Díaz-Pache estudió Arquitectura Superior en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Sevilla para posteriormente iniciar una fructífera carrera en el mundo del comic y de la ilustración. Trabaja para diferentes editoriales, revistas y periódicos como El Jueves, HYMSA-Edipresse, El Mundo, El País, Rolling Stone, Macmillan Education Oxford, Santillana Educación, Grupo SM, Pearson, Anaya, Edelvives, La Galera o Casals.

El manual “Educación para la Ciudadanía. Tercer Ciclo Primaria. Proyecto La Casa del Saber”, de 105 páginas, se estructuró en 10 Unidades¹¹ que hacían referencia, como se esforzaron por destacar, a diversos artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹².

Gran parte de los contenidos y valores pedagógicos que desarrollaba este manual estaban relacionados con la empatía, la solidaridad, las emociones, la igualdad entre sexos, la paz, el diálogo, la interculturalidad, el trabajo cooperativo, la conciencia ecológica, la seguridad vial y los principios democráticos. Además, se destacaban algunas de las actividades que llevan a cabo organismos internacionales como el Alto

¹¹ 1. Qué mundo queremos; 2. Lo importantes que somos; 3. Derechos y obligaciones; 4. Somos iguales; 5. Vivir en comunidad; 6. Con la maleta a cuestas; 7. Los conflictos tienen solución; 8. Necesitamos organizarnos; 9. El mundo en que vivimos y 10. Los derechos son de todos.

¹² Artículos 1, 5, 12, 13, 14, 20, 23, 29 y 30.

Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) o El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Las fotografías e ilustraciones favorecían la interculturalidad y la igualdad entre sexos, así como visibilizaban y normalizaban la discapacidad y fomentaban la convivencia intergeneracional. Se puede afirmar que el discurso visual, a grandes rasgos, estaba bastante cuidado, representando a niñas, niños, mujeres y hombres en actitud de liderazgo o autoridad y en actividades de reparto de tareas domésticas y de cuidado.

Entre las grandes personalidades históricas e influyentes se destacaban Ana Frank, Varlam Shalámov, Nora Cortiñas, Fernando Alonso, Eto'ó, Benjamin y Jane Franklin, el actual rey de España, Felipe VI, cuando aún era príncipe, y sus padres Juan Carlos I y Sofía de Grecia y Dinamarca. Ello evidenciaba una mayor representación de figuras masculinas que femeninas, con las consiguientes implicaciones que conlleva esta falta de referentes para las mujeres.

La información se presentaba de forma directa y clara, utilizando los colores, el uso de recuadros y una gran variedad de actividades para afianzar la comprensión de los contenidos. Igualmente, se recurría al uso de diversas noticias de prensa, de gráficas, de poemas y de canciones.

El lenguaje era sencillo e informativo, buscando implicar a los alumnos y las alumnas en el desarrollo de los contenidos y evitando caer en estereotipos de género, aunque se decantaba por el uso del masculino genérico.

La metodología era más participativa y reflexiva que memorística y repetitiva.

A nivel general, se puede verificar que el manual respetaba las Enseñanzas Mínimas fijadas por el Estado y por el Gobierno autonómico de Castilla-La Mancha. Aunque en algunos puntos, como los derechos de la infancia, el orden de exposición de los contenidos se vio modificado.

El libro fue editado para servir de soporte didáctico a los alumnos y alumnas de 5º de Primaria, con edades comprendidas entre los 9 y 11 años.

Los contenidos fueron desarrollados de tal manera que el manual pudiera ser utilizado en cualquier comunidad autónoma de habla castellana, respetando e intentando compaginar las diversas, y enfrentadas, directrices autonómicas, ofreciendo también variedades adaptadas en aquellas comunidades autónomas donde

la lengua y las singularidades culturales autonómicas lo requerían, como, por ejemplo, el País Vasco o Cataluña.

6.3.1.1.1.2. Análisis de contenidos conflictivos: Identidad personal, educación afectivo-emocional, orientación afectivo-sexual, sexualidad, familia y matrimonio, relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y Derechos Humanos

El cotejo de los aspectos considerados polémicos por parte del movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía evidenció que el manual de Santillana para 5º de Educación Primaria, al igual que los respectivos Decretos estatales y autonómicos para esta etapa educativa, no hacía ninguna alusión explícita a la orientación afectivo-sexual, a la homosexualidad, a la homofobia, a la sexualidad o a los diferentes tipos de familias o de uniones matrimoniales. A lo más que se llegaba era a citar que la condición sexual podía ser motivo de discriminación debido a ciertos prejuicios¹³, pero sin profundizar en más detalles.

Sin embargo, se va a pasar a analizar cómo el manual presenta los contenidos mínimos relativos a la valoración de la identidad personal, la educación afectivo-emocional, las relaciones entre mujeres y hombres desde la perspectiva de género y los Derechos Humanos. Estos aspectos, cumpliendo con los decretos estatales y autonómicos de Enseñanzas Mínimas, sí se encontraban desarrollados en el manual y fueron motivo de rechazo por parte de los sectores contrarios a Educación para la Ciudadanía.

El tema de la identidad personal fue desarrollado, fundamentalmente, en la Unidad 2 “Lo importantes que somos”, a lo largo de 10 páginas¹⁴. Es curioso ver cómo, aunque se diferenció entre identidad y personalidad, este aspecto fue tratado fundamentalmente desde el enfoque de la personalidad, destacando la importancia de aprender a conocerse para aceptarse tal y como uno es e indicando que ello es un signo de madurez. Igualmente se pretendía que los alumnos y las alumnas comprendieran y aceptaran la singularidad de la personalidad de cada uno y entendieran que no hay un único prototipo de personalidad, así como que las diferencias físicas, intelectuales o emocionales no son signo de inferioridad. Todo

¹³ Carmen PELLICER IBORRA y María ORTEGA DELGADO, *Educación para la Ciudadanía. Tercer Ciclo Primaria. Proyecto La Casa del Saber*, Madrid: Santillana, 2009, pág.: 64.

¹⁴ *Ibid*, págs.: 16-25.

ello lo hacía de forma muy general, sin profundizar en detalles. Además, la exposición de los contenidos estaba orientada de tal manera que se relacionaba el desarrollo de la personalidad con actitudes realistas, de superación y con un matiz de futuro, poniendo el acento en la importancia de asumir responsabilidades y de satisfacer necesidades biológicas, socio-afectivas, intelectuales y ético-religiosas. Es interesante ver cómo se indicaba que la personalidad guardaba relación tanto con los valores individuales que asumimos personalmente como con los valores comunes que están relacionados con los principios constitucionales y las leyes, muy en relación con la propuesta de ética pública y ética privada defendida por los especialistas e intelectuales defensores de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Sin embargo, en ningún momento se hacía referencia a los aspectos que configuran la identidad personal, como pueden ser la nacionalidad o el género.

El discurso visual añadido al texto consistía en fotografías a color de niños y niñas, principalmente caucásicos, con edades comprendidas entre los 8 y 13 años, con las que los y las estudiantes se podían sentir identificados. En dos casos concretos las fotografías visibilizan a un niño y una niña con algún tipo de discapacidad intelectual y/o física con pretensión de normalizar, respetar e integrar. También se recurrió a fotografías de personajes famosos como Fernando Alonso, cuya personalidad se presentó como referente de esfuerzo y superación.

La educación afectivo-emocional fue tratada de manera algo más superficial. Se dedicaron dos páginas de la Unidad 1 “Qué mundo queremos”¹⁵ y una página en la Unidad 2¹⁶. Las primeras páginas exponían el tema desde la expresión “ponerse en el lugar de otro”. La intención era potenciar la capacidad de comprender y de valorar las emociones de los demás, desarrollando la empatía y los vínculos sociales y personales. A la vez se quería concienciar sobre las diferencias socioculturales que existen en el mundo y como, en algunos casos, esas diferencias están relacionadas con el incumplimiento de los Derechos Humanos, introduciendo, de forma indirecta, la perspectiva de género y una actitud positiva hacia la interculturalidad. La página que se dedicaba en la Unidad 2 se centraba en tres actividades para que los alumnos y las alumnas aprendieran a entender y gestionar las emociones propias.

¹⁵ *Íbid*, págs.: 8 y 9.

¹⁶ *Íbid*, pág.: 19.

Las fotografías a color que conducían este tema ocupaban un lugar destacado, en el caso de la Unidad 1, representando a niños y niñas de diferentes culturas y lugares geográficos. Sin embargo, la información desarrollada en la Unidad 2 no iba acompañada de ningún tipo de fotografía o ilustración.

La Unidad 4 “Somos iguales” estaba dedicada en exclusiva a las relaciones entre mujeres y hombres, con un total de 10 páginas¹⁷. Se daban breves pinceladas históricas sobre las diferencias entre hombres y mujeres y la dificultad que las mujeres han tenido en el reconocimiento de sus derechos, destacando que éstas han jugado un papel importante en la conquista de algunos de estos derechos y que actualmente las mujeres ocupan un lugar destacado en el ámbito profesional y laboral, a diferencia de épocas pasadas.

A nivel general, se puede apreciar cómo se reconocían algunas situaciones de discriminación sexual que han tenido lugar a lo largo de la historia. Igualmente, se indicaba que es importante utilizar un lenguaje no sexista para favorecer la convivencia y se enfocaban los contenidos para valorar la importancia que supone la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral y social, indicando que existen leyes encaminadas a ello pero sin especificar cuáles son.

De igual modo, el manual, aun advirtiendo que todavía se necesita continuar avanzando para que la igualdad entre hombres y mujeres sea real en todos los ámbitos y que es necesario garantizar una auténtica conciliación de la vida familiar y laboral, no identificaba desde una perspectiva crítica las desigualdad entre hombres y mujeres que, actualmente, continúan produciéndose en las sociedades occidentales. La mayor atención sobre situaciones actuales de discriminación o desigualdad de derechos para niñas y mujeres recaía, exclusivamente, en los países del Tercer Mundo, relacionándolo con un menor acceso a la educación, sobre todo en el caso de las niñas.

En esta Unidad también se recurrió a experiencias cotidianas, actitudes e ideas preconcebidas que las niñas y niños tienen sobre el sexo contrario para reflejar que en la gran mayoría de los casos responden a prejuicios y estereotipos, agudizados por las diferencias físicas de la pubertad, que para nada favorecen una convivencia basada en la igualdad. Igualmente, se puso el ejemplo de los cuentos para reflejar

¹⁷ *Ibid*, págs.: 36-45.

cómo las cualidades que creemos son masculinas y femeninas son una construcción sociocultural y se incidió en que las tareas domésticas no son una tarea exclusiva de la madre-mujer sino que deben ser una responsabilidad repartida entre todos los miembros de la familia.

Ahora bien, se echó de menos una explicación, o actividades de reflexión, donde se exponga por qué se producen y a qué se deben estos prejuicios y estereotipos y cómo pueden llegar a desencadenar casos de violencia de género. En la Unidad 7 “Los conflictos tienen solución”, se expuso un caso de violencia de género, pero calificándolo como un caso de violencia más, sin explicar que se trataba precisamente de violencia de género y sin hacer referencia a la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género¹⁸.

Así pues, aunque la perspectiva de género que se aplicó fue bastante completa en lo que se refiere a la visibilidad de los prejuicios y estereotipos sexistas, invitando a la reflexión crítica para que los niños y niñas fueran conscientes de ellos y pudieran identificarlos y no reproducirlos, faltó una exposición más explicativa de las causas que los producen y perpetúan. Además, es llamativo que no hubiera ni una sola alusión a la palabra “género” en todo el manual.

Las fotografías que se usaron en esta Unidad estaban dirigidas, principalmente a visibilizar el reparto de tareas domésticas entre ambos sexos y a favorecer una convivencia armónica entre los niños y niñas. También se utilizó una fotografía a color y una fotografía en blanco y negro, así como un dibujo a color, con la pretensión de mostrar cómo el rol de la mujer, ama de casa y cuidadora, ha cambiado a lo largo de la historia. Y se recurrió a fotografías de niñas en países subdesarrollados para visibilizar la discriminación que sufren, por el hecho de ser mujeres, en otras partes del mundo. La ilustración a color que se usó sobre los cuentos infantiles ayudó a entender cómo en muchos casos la literatura infantil refuerza estereotipos sexistas.

Sobre los contenidos relativos a los Derechos Humanos, ha de tenerse en cuenta que aunque en todas las Unidades se hizo referencia a algún artículo, adaptado, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos para orientar la exposición de los contenidos de esa Unidad, éstos fueron desarrollados en la Unidad

¹⁸ *Íbid*, pág.: 69.

1 “Que mundo queremos”, en las dos primeras páginas¹⁹. La explicación que se dio de ellos fue bastante general, sin contextualizarlos y sin profundizar en los motivos de su creación. Únicamente se incidió en que la Declaración de los Derechos Humanos fue un documento elaborado por personas de distintos países y lenguas para luchar contra las injusticias y se dijo que son derechos básicos e indispensables que todos tenemos y que hacen que nuestras vidas y el mundo sean mejores, siendo de notar la presentación que se hace de ellos como algo individual y social. A continuación se expuso una adaptación de la Declaración de los Derechos Humanos para que los alumnos y alumnas conocieran cuáles eran estos Derechos y se familiarizaran con ellos.

No obstante, no se dio una explicación exhaustiva de los Derechos Humanos y del papel que juegan en el equilibrio internacional. Además, es difícil apreciar, con la exposición tan global que se ofreció, si había una mayor inclinación por la perspectiva iusnaturalista, positivista o historicista. Algo que parece se realizó a propósito con la intención de que fuera la profesora o el profesor, por medio de actividades en forma de pregunta, la que decidiera cómo orientar esta explicación de los Derechos Humanos.

Por último, es relevante observar cómo se diferenció entre valores cívicos y éticos, vinculando los valores cívicos con la ciudadanía, con la Declaración de los Derechos Humanos y con las constituciones democráticas, mientras que las cualidades o capacidades éticas fueron introducidas en relación a nuestras acciones²⁰.

Las fotografías y la ilustración a color que se utilizaron ocuparon posiciones destacadas, representando una imagen intercultural de niñas y niños con actitud positiva y desenfadada trabajando en equipo y destacando, en el caso de la ilustración, dos iconos fundamentales de los Derechos Humanos, el símbolo de Naciones Unidas y el de Amnistía Internacional.

6. 3.1.1.1.3. Conclusiones

Se observa que el manual de Santilla no tenía problema en abordar los contenidos polémicos en las primeras Unidades, cumpliendo con directivas estatales y autonómicas. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que el enfoque que se dio a

¹⁹ *Íbid*, págs.: 6 y7.

²⁰ *Íbid*, pág.: 10

estos contenidos, aun siendo destacado, fue bastante general, escaso, mitigado y poco fundamentado, evitando entrar en las cuestiones que pudieran generar conflictos serios con los miembros del movimiento contra Educación para la Ciudadanía.

Igualmente se puede comprobar que el manual buscaba que todos estos temas más delicados fueran afianzados, fundamentalmente, por medio de una metodología activa y reflexiva que utilizaba ejemplos prácticos, casos reales y actividades que en bastantes casos estaban basadas en el trabajo en equipo, lo que implicaba fomentar el diálogo y llegar a acuerdos. Además, para responder a algunas de estas actividades se pedía la colaboración de los padres y familiares, de manera tal que éstos se veían implicados en la forma de desarrollar este tipo de contenidos e, igualmente, se ofrecía mucha libertad al maestro o a la maestra para orientar los temas de la manera que considerara era más adecuada. De este modo no se impuso una visión monolítica de determinados contenidos, sino que éstos podrían acomodarse a la sensibilidad de los destinatarios, teniendo en cuenta el enfoque con el que los padres y los profesores se sintieran más cómodos, estrategia que comportaba una cierta ambigüedad que el profesor o la profesora debían estar preparados para saber gestionar.

También es interesante resaltar que el discurso textual y el visual trataron de forma muy superficial las situaciones de desigualdad, discriminación, marginación o injusticia social que actualmente se producen en nuestra sociedad y que atentan contra los Derechos Humanos o contra los derechos de ciudadanía. A lo más que llegaron fue a ejemplificar y a citar casos de racismo, bullying y algunos relacionados con la violencia, mientras que otras formas de discriminación fueron incardinadas en otros periodos históricos o espacios geográficos, dando a entender, en perspectiva comparada y a nivel general, que en nuestra sociedad esas situaciones están superadas. Por lo tanto, se puede afirmar que se fomentó en los alumnos y alumnas una actitud reflexiva y crítica, pero un tanto superficial.

Visto lo visto se puede afirmar que el manual de Santillana se vio afectado por las presiones de la movilización contra Educación para la Ciudadanía, pues, presentó una visión generalista, no profundizó en puntos concretos polémicos y orientó los contenidos a la reflexión superficial y a la perspectiva que quisieran darle los padres y profesores, exponiendo sólo los puntos básicos para cumplir con el programa oficial que ya de por sí, como se ha visto, era algo indeterminado.

Aun así, era de esperar, una vez analizados los marcos culturales y el contenido discursivo del movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía, que algunos puntos y formas de enfocar los contenidos, por parte de este manual, no fueran del agrado de dicho movimiento. Por ejemplo aquellos vinculados con el interculturalismo, con la concepción ius-positivista de los Derechos Humanos y con la perspectiva de género.

Así, aunque Santilla mantuvo buenas relaciones con el Gobierno socialista de Zapatero, no puede obviarse que pretendió ofertar un manual adaptado al ideario católico que pudiera satisfacer las pretensiones gubernamentales sin despertar, a su vez, el recelo de los sectores más neoconservadores. Se puede afirmar, por tanto, que las responsables del manual quisieron intentar contentar a ambos sectores, ser válido en cualquier autonomía y conseguir vender la mayor tirada posible de manuales.

6.3.1.1.2. Libro de texto del Grupo Editorial SM.

6. 3.1.1.2.1. Presentación del libro de texto

La editorial SM publicó “Educación para la Ciudadanía. Primaria, tercer ciclo”, cuya autoría recayó en José Antonio Marina y Eva Marina, contando con la colaboración literaria de Begoña Oro. La revisión pedagógica y de edición la realizó Javier Rambaud y Sonia Cáliz y el ilustrador fue Carles Arbat. El manual fue editado en Madrid, en 2010.

Ediciones SM, actualmente Grupo SM, es una editorial especializada en la elaboración y publicación de libros de texto, materiales educativos, obras de literatura infantil y juvenil y de enseñanza religiosa. Entre sus obras están colecciones literarias como “El barco de vapor” o “Gran Angular”. Además, en los últimos años también se han especializado en la difusión de recursos didácticos en formato digital, métodos de enseñanza de idiomas, diccionarios, libros de consulta y de referencia y destacadas iniciativas en tecnologías de la información.

Esta editorial fue fundada en 1938 por la Compañía de María, orden religiosa de la Iglesia católica presente en prácticamente todo el mundo y que se caracteriza por una composición poco clerical, donde sacerdotes y laicos colaboran en igualdad. En 1977 la editorial pasó a ser propiedad de la Fundación SM, creada por la propia Compañía de María con la finalidad de retornar a la sociedad los beneficios empresariales de la editorial. Actualmente su principal objetivo es, según la propia

Fundación, mejorar la calidad y la equidad educativa en los contextos más desfavorecidos, potenciando la investigación educativa, la formación docente, el fomento de la lectura y de la escritura y la intervención educativa y social con menores.

Desde 2006, el presidente de la Fundación SM es Leoncio Fernández Bernardo²¹. Por su parte, el Grupo SM, presidido desde diciembre de 2013 por Luis Fernando Crespo Navarro²², a alcanzando una gran presencia en Iberoamérica²³, ocupando un lugar destacado dentro del sector editorial iberoamericano.

Los sellos bajo los cuales SM desarrolla su actividad editorial son: Ediciones SM, Edições SM, Cruïlla, Iksmina y SM Xerme, dedicadas a editar materiales educativos y de literatura infantil y juvenil en castellano, portugués, catalán, euskera y gallego respectivamente. También cuenta con los sellos: PPC, destinado a la producción editorial de libros religiosos, de catequesis y, junto con Ediciones SM, de libros de texto de Religión; University of Dayton Publishing, encargada de la edición de materiales para el aprendizaje del inglés, y Educamos, plataforma de gestión integral de los centros educativos para facilitar la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Es de destacar que entre las pretensiones educativas, que el Grupo SM dice buscar, está el desarrollar una educación integral que permita garantizar la convivencia en una sociedad plural, evitando las discriminaciones por motivos étnicos, religiosos, sociales, de género o económicos, y que fomente la tolerancia, el diálogo y el desarrollo sostenible. Todo ello desde una reflexión religiosa de inspiración católica.

²¹ Sociólogo y pedagogo español (1960). Se doctoró en Sociología y Ciencias Políticas por la Universidad Complutense de Madrid, realizó cursos de Pedagogía en la Universidad Pontificia Comillas y estudios de Teología en el Instituto de Teología a distancia de Madrid. Fue Rector, Director y también docente en diversos centros educativos españoles.

²² Filólogo y pedagogo español. Se licenció en Filosofía y Letras (sección Árabe e Islam) por la Universidad Autónoma de Madrid, estudió Teología en la Universidad Pontificia Gregoriana y la Licenciatura en Espiritualidad en la Universidad Pontificia de Comillas. Durante más de 25 años ha estado dedicado a la docencia, llegando a ser Director y Coordinador pastoral del Colegio Nuestra Señora del Pilar, en Madrid. También ha sido responsable de Pastoral de la Fundación Educación Marianista Domingo Lázaro y Patrono de la Fundación SM. En 2010 dicho Patronato le nombró vicepresidente de la Comisión Delegada. En 2012 asumió la Vicepresidencia del Grupo SM y en 2013 la Presidencia.

²³ España, Brasil, Chile, Argentina, Colombia, México, República Dominicana, Puerto Rico y Perú.

Los autores del libro de texto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 5º de Primaria, José Antonio Marina y Eva Marina, son padre e hija. Ambos con una dilatada experiencia en el ámbito educativo.

José Antonio Marina es Licenciado en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid y Catedrático excedente de instituto. Como discípulo de Husserl es uno de los exponentes de la fenomenología española. Sus investigaciones se han centrado principalmente en el estudio de la inteligencia humana, sus límites, posibilidades y creaciones, elaborando una teoría que abarca desde la neurología hasta la ética. Es un asiduo colaborador en diversos medios de prensa, radio y televisión, ha escrito más de un centenar de libros y ha recibido diversos premios y distinciones. Ha sido un gran defensor de la importancia de desarrollar una educación temprana de las emociones²⁴ y, entre algunas de sus líneas de pensamiento, cabe destacar su enunciación del Principio Ético de la Verdad para sostener que cuando en la esfera pública las verdades privadas polemizan con las universales han de prevalecer las universales para garantizar la convivencia²⁵. Igualmente se ha manifestado a favor de la corriente de la doble verdad, afirmando que hay verdades basadas en evidencias intersubjetivas y verdades basadas en evidencias privadas, explicando cómo los integristas tienden a trasvasar sus verdades privadas al ámbito público²⁶. Además, para Marina, aun declarándose católico, es necesario limitar el alcance de las creencias religiosas que, según él, deben defenderse siempre en el ámbito privado y no buscar la universalización, ya que lo único universalizable son los principios éticos²⁷.

Estas ideas, sumadas a la defensa que Marina hizo de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, le ocasionaron un enfrentamiento directo con la rama más conservadora de la Conferencia Episcopal Española, pues su línea de pensamiento, como se puede comprobar en su trayectoria ideológica, compaginaba muy bien con la aplicación de este tipo de Educación. Por tanto, era lógico que se apartara del discurso fundamentalista del movimiento contra EpC y que declarara que no existían razones, desde el punto de vista cristiano, para oponerse a esta

²⁴ José Antonio MARINA, *Diccionario de los sentimientos*, Barcelona: Anagrama, 1999.

²⁵ José Antonio MARINA, *Dictamen sobre Dios*, Barcelona: Anagrama, 2002.

²⁶ José Antonio MARINA, *Por qué soy cristiano*, Barcelona: Anagrama, 2005.

²⁷ *Íbid.*

educación, así como que era necesaria una educación en valores comunes, transculturales y universales que fuera más allá de las religiones²⁸.

También es necesario resaltar que José Antonio Marina ha manifestado una actitud bastante crítica con la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa aprobada, en 2013, por el Gobierno del Partido Popular.

Actualmente Marina está muy implicado en su proyecto “movilización educativa”, destinado a concienciar a la sociedad de la importancia de que todos los agentes sociales se involucren en la tarea de mejorar la educación. Ligado a este proyecto se creó, en 2008, la Fundación Educativa Universidad de Padres, un centro de investigación dirigido por el propio José Antonio Marina que motivó la puesta en funcionamiento del programa de formación on-line de padres y madres. La Universidad de Padres también ha puesto en marcha, en colaboración con la Fundación SM con la que trabaja estrechamente Marina, el Centro de Estudios sobre Innovación y Dinámicas Educativas, dirigido también por Marina y dedicado a investigar y reflexionar sobre las nuevas necesidades educativas que experimentan las sociedades del siglo XXI para favorecer, según afirman, la formación de personalidades intelectualmente competentes, emocionalmente ricas, dotadas de pensamiento crítico y capaces de un compromiso ético.

Eva Marina López es Licenciada en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Con una actividad muy polifacética y, por tanto, con un currículum bastante variado, es de destacar su trabajo como docente con grupos de adolescentes con un alto índice de fracaso escolar, utilizando la actividad teatral como recurso pedagógico motivador con resultados muy positivos. También ha sido guionista, directora y editora de diversos programas de televisión y de radio y ha colaborado en la redacción de los manuales de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de la editorial SM. En la actualidad es Directora General y miembro del Patronato de la Fundación Educativa Universidad

²⁸ REDES CRISTIANAS, “Educación para la Ciudadanía. Entrevista a José Antonio Marina, Catedrático de Filosofía y escritor. Javier Otero Pedro Corro,” *Redes Cristianas*, 16 de junio de 2007 <<http://www.redescristianas.net/educacion-para-la-ciudadania-entrevista-a-jose-antonio-marina-catedratico-de-filosofia-y-escritor-javier-otero-pedro-corro/>> [Consultado: 22 diciembre de 2014] y Donaciano BARTOLOMÉ CRESPO, Paloma RIVAS RODAO, Gonzalo MARTÍN SANZ, Rubén MUÑOZ ASENSIO, “Educación para la Ciudadanía: La asignatura de la discordia”, *Religión y Cultura*, 248 (2009), pág.: 51.

de Padres y también dirige y coordina el equipo de contenidos de Movilización Educativa y de Universidad de Padres on-line.

El responsable de la ilustración del manual fue Carles Arbat, graduado en diseño gráfico y uno de los ilustradores más completos del panorama español actual. También es autor de diversas obras de literatura infantil y juvenil y ha realizado algún que otro programa de animación. Ha recibido varios premios como el Cartel del Salón del Libro Infantil y Juvenil, en 2000; el premio Lazarillo por su ilustración en la obra “La ciudad de los ignorantes”, en 2002, y el Premio Librero por la obra “Queremos que vuelvan las vacas locas”, en 2005. Actualmente colabora con diversas revistas como *Cavall Fort* o *El tatano* y con editoriales como SM, La Galera, Edebé, Almadraba, Diálogo, Teide, Anaya, Brau Edicions, Cadí, etc.

El manual “Educación para la Ciudadanía. Tercer ciclo. Primaria” está organizado en 8 Unidades²⁹, repartidas en 3 bloques³⁰, a lo largo de 111 hojas. Venía acompañado de un pequeño libro sobre los derechos de los niños, elaborado y editado por el Comité español de Unicef y Ediciones SM. Con este libro se quería explicar qué es la Declaración de los Derechos del Niño y la Convención de los Derechos del Niño, exponiendo una adaptación de los artículos de dicha Declaración que iban acompañados de diversas fotografías, a color, de niños y niñas de todo el mundo.

Es relevante indicar que el manual ponía una atención destacada, en cada una de las Unidades, en el fomento de la educación emocional, lo que responde muy bien con el currículo autonómico castellano-manchego que, como se analizó, incorporaba, a diferencia del estatal y del desarrollado en las comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular, la competencia emocional.

Igual de interesante es subrayar que en las primeras páginas del libro se incluía una justificación de la importancia que tiene el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, tanto por su carácter teórico como, sobre todo, práctico. Además, se relacionaba este tipo de educación con la construcción de “un mundo justo, donde desaparezca el hambre, la guerra y la violencia; donde todos puedan

²⁹ Unidad 1. Triunfar como personas; Unidad 2. Conocerse a uno mismo; Unidad 3. Conocer a los demás; Unidad 4. Los derechos son de todos; Unidad 5. Somos libres y responsables; Unidad 6. Ser un buen ciudadano; Unidad 7. Juntos podemos y Unidad 8. Ciudadanos del mundo.

³⁰ Bloque 1. Aprender a conocernos y a valorarnos como personas, Unidades 1 y 2; Bloque 2. Aprender a conocer y a respetar a las personas con las que vivimos, de la Unidad 3 a la Unidad 5, y Bloque 3. Aprender a vivir juntos y a cooperar con los demás, de la Unidad 6 a la Unidad 8.

trabajar, recibir educación y asistencia médica; donde los conflictos se resuelvan de manera pacífica y donde las familias puedan hacer compatible su vida familiar y su vida profesional”³¹, implicando por completo a los alumnos y las alumnas en la obtención de estos fines.

A diferencia del manual de Santillana, que potenciaba la actitud realista de los alumnos y alumnas, el libro de texto de SM jugó bastante con la fantasía, llegando a presentar el manual como “casi un libro de magia”³².

Los contenidos y valores pedagógicos fueron desarrollados partiendo del entorno más cercano y personal al más social y global, tal y como dictaminaban las directrices europeas, estatales y autonómicas, siendo presentados esos aspectos como un proyecto intelectual, reflexivo y práctico que iban a experimentar los alumnos y alumnas.

El manual dedicó un gran espacio a la exposición de los contenidos, empleando un mayor componente textual que el manual de la editorial de Santillana. Igualmente, utilizó una gran cantidad de ilustraciones. De hecho usó más ilustraciones que fotografías, llegando a incorporar dibujos en las propias fotografías y mezclando, por tanto, elementos reales con imaginarios. También es curioso ver cómo se otorgaron características humanas a las ilustraciones de animales.

Tanto las fotografías como las ilustraciones, mayoritariamente de niños y niñas con edades comprendidas entre los 10 y 11 años, buscaban fomentar el trabajo en equipo, la solidaridad, la interculturalidad, la normalización de los alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad y la actitud no sexista. A diferencia del manual de Santillana, se visibilizaban un mayor número de mujeres en situaciones de liderazgo, así como a niños y niñas algo gorditos. Sin embargo, no se representaron situaciones de conciliación de la vida familiar y laboral y de seguridad vial.

Entre los personajes famosos destacados en la obra mencionada estaban Rafa Nada, Sócrates, Demóstenes, Primo Levi, Marie Curie, Rosa Parks, Clara Campoamor, Daniel Barenboim, Aung San Suu Kyi, Nelson Mandela, Juan Carlos I, Sofía de Grecia y Dinamarca y Felipe VI de España cuando era príncipe. Por tanto, la presencia masculina era superior a la femenina.

³¹ José Antonio MARINA y Eva MARINA, *Educación para la Ciudadanía. Primaria, tercer ciclo*, Madrid: SM, 2010, pág.: 7.

³² *Ibid.*

Se utilizó una gran variedad de cuadros y colores para organizar la información, recurriendo a la técnica del resaltado y el subrayado para matizar los puntos considerados más relevantes.

Los contenidos fueron complementados con fragmentos literarios, en algunos casos acompañados de comentarios de texto guiados, y recursos web. Además, se usó una gran variedad de actividades para reforzar los aspectos más importantes y cada Unidad abrió con una especie de test de personalidad relacionado, desde un enfoque emocional, con los puntos que se iban a tratar y cuyas soluciones venían al final del libro.

El lenguaje es sencillo, explicativo y reflexivo, empleando más referencias históricas y filosóficas que el manual de la Editorial Santillana, aunque ambos libros de texto compartían la pretensión de implicar a los alumnos y las alumnas en el desarrollo de los contenidos, pero desatendía el lenguaje inclusivo.

La metodología era participativa, reflexiva y algo memorística.

Se puede afirmar que el manual se acerca más a las Enseñanzas Mínimas fijadas por el Estado y por el Gobierno autonómico de Castilla-La Mancha que a las introducidas por los Gobiernos autonómicos del Partido Popular. Sin embargo, como se ha indicado, introdujo algunas novedades y algunos temas fueron tratados de manera algo superficial. De igual forma, los autores se tomaron ciertas licencias en la manera de ordenar los contenidos. Así, aunque se siguió la estructura de los tres bloques fijada por los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, algunos contenidos como los relacionados con los Derechos Humanos, la dignidad, la identificación de las desigualdades entre mujeres y hombres o la relación entre derechos y deberes fueron introducidos en el bloque dos, en lugar de en el bloque uno, y otros como por ejemplo los relativos a la valoración del diálogo fueron tratados en el bloque 3, y no en el bloque 2 como proponía el modelo estatal.

Igual que ocurría con el manual de Santillana, los receptores de este libro de texto eran los estudiantes de 5º de Primaria de las comunidades autónomas de habla castellana, ya que los contenidos fueron adaptados en el resto de comunidades autónomas donde la lengua y las singularidades culturales lo requerían.

6.3.1.1.2.2. Análisis de contenidos conflictivos: Identidad personal, educación afectivo-emocional, orientación afectivo-sexual, sexualidad, familia y matrimonio, relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y Derechos Humanos

Al analizar los contenidos criticados se observó que en esta etapa educativa no había ni una sola referencia a la orientación afectivo-sexual, la sexualidad o a los diferentes tipos de uniones familiares o matrimoniales. Otros contenidos considerados polémicos, relacionados con la identidad personal, las emociones, las relaciones entre mujeres y hombres desde la perspectiva de género y los Derechos Humanos, sí fueron abordados y, por tanto, se analizarán a continuación.

El tema de la identidad personal se expuso en la Unidad 2 titulada “Conocerse a uno mismo”, a través de 12 páginas³³, aunque también fue tratado por medio de los diferentes tests de personalidad mencionados y que se incluyeron en cada una de las Unidades, bajo el título “Descubre cómo eres”³⁴.

El enfoque que se le dio a este tema fue explicativo y reflexivo, apoyándose en elementos de la filosofía socrática para enseñar al alumno a aprender a conocerse. Se resaltó que la identidad personal está configurada por diversos elementos como el aspecto, el nombre, la familia, la nacionalidad, etc., que nos hace ser personas únicas, relacionando la identidad con el hecho de ser persona, con la dignidad y con el carácter, pero en ningún momento se vinculó con la identidad sexual y/o de género o la orientación afectivo-sexual. También se distinguió entre carácter y comportamiento, se expusieron varios ejemplos de cómo puede ser nuestro carácter y se indicó que el carácter se puede cambiar para mejorarlo.

Estos aspectos fueron reforzados por medio de actividades, ejemplos prácticos y fragmentos literarios. Los tests de personalidad abordaron características como la sociabilidad, la seguridad y confianza en uno mismo, la comprensión, la compasión, la empatía, el civismo o la responsabilidad.

Las fotografías e ilustraciones que acompañaron esta información eran a color. En la mayoría de los casos representaban a niñas y niños de diferentes culturas realizando diversas actividades, tanto de forma individual como colectiva, y una de

³³ *Íbid*, págs.: 22-33.

³⁴ *Íbid*, págs.: 11, 23, 37, 49, 61, 75, 87 y 99.

las fotografías visibilizó a un grupo de estudiantes con su profesora comunicándose en lengua de signos.

Los personajes famosos a los que se recurrió fueron el filósofo ateniense Sócrates, para resaltar que la mejor forma de convivir con los demás y hacer que el mundo sea mejor es conociéndose a uno mismo, y el escritor de origen judío, Primo Levi, para indicar que la dignidad que todos tenemos por el hecho de ser personas está por encima de las características que nos identifican.

Los contenidos relativos a la educación afectivo-emocional fueron desarrollados de forma específica en cada una de las hojas que se dedicaron, en cada Unidad, a trabajar la educación emocional³⁵, aunque es cierto que todo el manual dedicó una especial atención a dicha cuestión.

Fundamentalmente se puso el acento en la importancia de entender y comunicar los sentimientos, explorando las emociones que están relacionadas con el autoestima, el amor al prójimo -con una clara connotación religiosa-, la indignación vinculada a la injusticia, la motivación, el estrés, el diálogo y el optimismo. Para ello se recurrió a breves notas explicativas al respecto y a actividades prácticas de carácter reflexivo. En algunos casos esta información fue acompañada con la presentación de algún filósofo o escritor que había trabajado sobre alguno de los puntos expuestos, como por ejemplo Martin Buber, conocido por su filosofía del diálogo, o el psiquiatra Daniel Goleman, especialista en inteligencia emocional.

El discurso visual preferido para reforzar estos contenidos fue el de las ilustraciones a color, que hacían referencia a diversas situaciones de la vida familiar y escolar que podían experimentar los niños y niñas. En ellas se apreciaba claramente como se fomentaba el trabajo en equipo, la interculturalidad y la no reproducción de actitudes sexistas.

Las relaciones entre hombres y mujeres fue un punto tratado en una de las páginas de la Unidad 3 denominada “conocer a los demás”³⁶. Se afirmaba que los chicos y las chicas son diferentes para, a continuación, destacar que durante siglos se había discriminado a las mujeres por unas diferencias inexistentes e injustas, basadas en prejuicios que las relegaban a determinados roles relacionados con el cuidado y las tareas domésticas. A diferencia del manual de Santilla, se explicó que estos

³⁵ *Íbid*, págs.: 20, 32, 46, 58, 70, 84, 96 y 108.

³⁶ *Íbid*, pág.: 41.

prejuicios estaban basados en la falsa idea de que el hombre era superior a la mujer. También se indicó que, a pesar de las dificultades, a lo largo de la historia ha habido grandes mujeres que han sido escritoras, gobernantes o científicas, como Marie Curie, y aunque se afirmó que en la actualidad la situación de las mujeres había mejorado, se insistió en la importancia de seguir luchando por la igualdad completa entre mujeres y hombres. Sin embargo, no se indicó cómo hacerlo; ni se informó sobre cómo han sido las relaciones entre hombres y mujeres en España o en otras partes del mundo; ni sobre las discriminaciones que se han producido y producen en nuestra sociedad y en otras sociedades, como podrían ser los casos de violencia de género; ni se dieron ejemplos para valorar la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral y social. Además, tampoco se informó sobre la Ley para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres, ni de la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Por tanto, aunque se intentó abordar el tema antedicho desde la perspectiva de género, el hecho de que no se llegara a aplicar un verdadero análisis crítico que permitiera reflexionar sobre las causas y situaciones de discriminación que viven las mujeres y sobre los medios y actuaciones que pueden ayudar a romper estos prejuicios de género, permite verificar que el enfoque de género que se aplicó fue bastante superficial, observando nuevamente, al igual que ocurría con el manual de Santillana, que se evitaba utilizar la palabra género.

La única fotografía, en blanco y negro, que acompañó este tema fue de Marie Curie en su laboratorio, resaltando que fue Premio Nobel de Física en 1903 y de Química en 1911.

Las actividades fueron acompañadas con pequeños dibujos a color que ayudaron a reflexionar sobre los prejuicios, en general, y sobre los prejuicios sexistas, en particular. Pero, se puede comprobar cómo el discurso visual empleando en esta página fue bastante parco a la hora de identificar desigualdades de género o de valorar la igualdad de derechos de hombres y mujeres en el ámbito laboral, social y familiar, siendo curioso el hecho de que no se utilizara ninguna fotografía o ilustración, ya no sólo en esta hoja sino en todo el manual, para reflejar actitudes a favor de la conciliación familiar o para denunciar situaciones de discriminación de las mujeres. A lo más que se llegó, como ya se ha indicado, fue a usar ilustraciones, en diversas partes del manual, para reflejar situaciones no sexistas entre niñas y niños

que trabajaban en equipo y que se ayudaban entre ellos, así como a destacar la figura de algunas mujeres como Rosa Parks, Clara Campoamor, Marie Curie o Aung San Suu Kyi.

Para abordar los contenidos sobre los Derechos Humanos se dedicó el tema 4 “Los derechos son de todos”³⁷ y una página de la Unidad 7 “Juntos podemos”³⁸.

La Unidad 4, de 12 páginas, se abrió con una fotografía de la activista estadounidense por los derechos civiles, Rosa Parks, aportando unas breves líneas sobre ella para presentarla como un ejemplo de lucha por la defensa de los Derechos Humanos. A continuación se afirmaba que la Unidad trataría de explicar qué son los Derechos Humanos y qué hay que hacer para defenderlos.

Se puede comprobar que la explicación que se daba de los Derechos Humanos intentaba compaginar el iusnaturalismo y el iuspositivismo, dualidad o vacilación que se aprecia en varios documentos de la ONU. En efecto, por un lado, los Derechos Humanos se presentaban como conquistas históricas que habían tenido lugar con el paso del tiempo y por medio de la negociación, a medida que el ser humano y las sociedades se habían ido dando cuenta de que todos los seres humanos tienen el mismo valor y la misma dignidad; por otro lado, se explicaba que los Derechos Humanos son derechos fundamentales que todos los seres humanos tienen sólo por el hecho de serlo, siendo intrínsecos al ser y estando ligados a la dignidad.

El manual también aportaba una breve información sobre qué es la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Organización de Naciones Unidas, destacando algunos de los derechos recogidos en dicha Declaración, concretamente el derecho a la vida, a la igualdad, a la libertad, a la educación y a elección y práctica de la propia religión. Sin embargo, aun aportándose la fecha en que la ONU aprueba la Declaración, no se daba una explicación contextualizada de los motivos que llevaron a elaborar esta Declaración y de lo que supuso su creación.

También se indicaron casos en los que los Derechos Humanos no se respetan, como cuando hay niños que mueren de hambre, situaciones de discriminación por motivos de sexo, origen o religión, acciones terroristas, criminales o corruptas. Ello se relacionó con situaciones de injusticia social, identificando y concienciando sobre algunas situaciones que hoy día atentan contra los Derechos Humanos. Estos hechos

³⁷ *Íbid*, págs.: 48-59.

³⁸ *Íbid*, pág.: 92.

fueron subrayados como lógicos motores del sentimiento de indignación, alegando que lo lógico es que cualquier acción injusta produzca un sentimiento de rechazo. Ahora bien, se recurrió a las actividades para que fuera el alumno, por medio de la reflexión, la búsqueda personal de información y la orientación que el profesor o la profesora le pudiera facilitar, el que explicara por qué se producen estas vulneraciones de derechos.

Es interesante observar cómo el manual afirmó que hay normas y leyes que son justas y respetan los Derechos Humanos y que hay otras que son injustas y atentan contra ellos, siendo necesario luchar para que se cambien. Se puso el ejemplo de cómo a lo largo de la historia los “héroes de la dignidad”, como por ejemplo se indicó fue la política Clara Campoamor, han conseguido modificar las normas injustas y avanzar en la defensa de la dignidad y los Derechos Humanos, aboliendo la esclavitud, consiguiendo el voto de las mujeres, los derechos de los niños o la libertad de pensamiento.

Las actitudes que el manual consideró necesarias para defender los Derechos Humanos fueron respetar los derechos que todo el mundo tiene y valorar la dignidad que todas las personas poseen, ya que el manual estableció una clara vinculación entre derecho y dignidad. Subrayó también la existencia de deberes, afirmando que para que se respeten los derechos hay que cumplir con aquellos, porque todo derecho tiene asociado un deber. Igualmente, la defensa de los Derechos Humanos se relacionó con la indignación, llegando a afirmar que para evitar que una injusticia vuelva a suceder debemos demostrar nuestra indignación.

Las actividades, lecturas y ejemplos prácticos que se utilizaron en esta Unidad buscaban consolidar todas estas explicaciones, centrándose fundamentalmente en los puntos relativos a la dignidad, al conocimiento detallado de algunos de los Derechos Humanos, como el derecho a la vida o a la educación, y a intentar concienciar sobre el acoso escolar como un atentado a la dignidad y una vulneración de derechos.

Las ilustraciones a color reprodujeron actividades de trabajo en equipo entre niñas y niños, aportando un enfoque intercultural e intergeneracional. Incluso se visibilizó la sede de Naciones Unidas. En algunos casos estas ilustraciones se utilizaron para concienciar de la importancia de defender los Derechos Humanos y en otros casos evidenciaron situaciones en las que estos Derechos eran vulnerados. Las fotografías, tanto en blanco y negro como a color, destacaron el papel que las

mujeres habían jugado en la conquista de ciertos derechos, destacando los casos de Clara Campoamor y Rosa Parks.

En la Unidad 7, los Derechos Humanos fueron desarrollados por su vinculación con la política y el papel que deben desempeñar los Gobiernos para que éstos sean respetados. En esta página se afirmaba, de forma acrítica, que hay Gobiernos como el español que respetan los Derechos Humanos, pero que hay otros, como el Gobierno birmano que no lo hacen. Sin embargo, no se evidenció que algunos Gobiernos, aun teniendo el compromiso de respetar los Derechos Humanos, caen en incumplimientos y violaciones de los mismos. De hecho se afirmó que “se tardó mucho en admitir la igualdad de todos los seres humanos, en abolir la esclavitud, en implantar la democracia, en permitir que las mujeres votasen, en reconocer los derechos de los niños”³⁹, como si todos estos aspectos ya estuvieran cien por cien conseguidos y no se dieran en las democracias reconocidas como tales vulneraciones Derechos Humanos, como, por ejemplo, por citar algunos muy sangrantes, los casos de trata de personas o la discriminación salarial de las mujeres.

Las fotografías e ilustraciones, a color, que reforzaron el discurso de esta página hacían alusión al político comunista y activista contra el apartheid, Nelson Mandela, y a dos grupos de niños y niñas de diferentes culturas que, por un lado, estaban formando un círculo y que, por otro lado, estaban abrazados.

Se puede observar cómo el manual pretendía cumplir tanto con las directrices estatales como con las autonómicas, poniendo el acento en la dignidad, en las relaciones entre derechos y deberes, en la universalidad de los Derechos Humanos y en los derechos de la infancia por medio del folleto que acompañaba al manual. Igualmente, el que en la Unidad 7 se dedicara un espacio a relacionar la política y el papel de los Gobiernos con el respeto y protección por los Derechos Humanos evidencia como se pretendía abordar este tema desde una perspectiva bastante completa, aunque se prefiriera optar por una exposición un tanto edulcorada de la realidad.

6. 3.1.1.2.3. Conclusiones

En comparación con el manual de Santillana, se aprecia que el libro de texto de la Editorial SM para 5º de Educación Primaria dio un tratamiento mucho más

³⁹ *Íbid*, pág.: 92.

extenso al tema de los Derechos Humanos y a la educación afectivo-emocional, que el manual de Santillana, el cual dedicó una mayor atención a las relaciones entre hombres y mujeres, sobre todo a los estereotipos sexistas.

A nivel general, aunque se cumplieron las directrices estatales a la hora de desarrollar los contenidos que levantaban más críticas por parte del movimiento contrario a EpC, el tratamiento que se hizo de estos temas fue bastante moderado, centrándose más en la exposición que en la reflexión crítica y evitando orientar los ejemplos a situaciones que pudieran despertar el rechazo de los sectores más neoconservadores católicos de la sociedad.

Las actividades, las lecturas y los ejemplos prácticos del manual de SM venían a incidir en las explicaciones por él ofrecidas, fomentando la lectura comprensiva, la empatía y el trabajo individual y en equipo.

A diferencia del manual de Santillana, no se requería la colaboración de los padres para realizar algunas de las actividades, dejando que fuera el profesor o la profesora el que decidiera cómo orientar los aspectos más reflexivos o “peliagudos”. Y, aunque se observa que el libro de texto de la Editorial SM presentó una mayor implicación, por medio del discurso escrito y visual, a la hora de identificar situaciones de discriminación o injusticia social que el manual de Santilla, se seguía reproduciendo la tendencia a ubicar tales lacras en periódicos históricos pasados y espacios geográficos lejanos.

Ahora bien, las explicaciones ambiguas en relación a los Derechos Humanos o el no incluir en el desarrollo de los contenidos relativos a la identidad personal aspectos sobre la diversidad afectivo-emocional o el género, evidencian que la exposición de los contenidos estaba mediatizada por las presiones de la movilización contra Educación para la Ciudadanía.

Sin embargo, había algunos contenidos que, aun sabiendo que no eran del agrado de un determinado sector de la sociedad española, se desarrollaron en profundidad, como es el caso de la educación emocional.

Por tanto, aun estando esta Editorial católica vinculada en algunos puntos polémicos con el discurso del movimiento contrario a EpC, la línea del manual era más abierta y conciliadora con las directrices estatales que con la ideología del movimiento contra Educación para la Ciudadanía. Ello se debe en parte a la gran libertad que se dio a José Antonio Marina a la hora de desarrollar los contenidos,

siendo, como ya se apuntó, un autor partidario de la educación cívica, sin renunciar por ello al enfoque católico.

6.3.1.2. Libros de texto utilizados en 2º de Educación Secundaria

Como ya se ha señalado, el análisis realizado evidenció que el libro de texto de la Editorial SM fue el manual preferido, tanto por los institutos de Educación Secundaria como por los centros concertados castellano-manchegos, para explicar los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 2º de Educación Secundaria.

6.3.1.2.1. Libro de texto del Grupo Editorial SM.

6. 3.1.2.1.1. Presentación del libro de texto

La Editorial SM publicó el manual “Educación para la Ciudadanía. ESO”, escrito por José Antonio Marina, con la colaboración de Rafael Bernabeu y Eva Marina. La coordinación editorial cayó sobre Javier Rambaud, quien también se encargó, junto con Helena Escolano, de la edición. La ilustración y cartografía fue realizada por José Luis Cabañas, Mario Dequel y Félix Moreno, con la colaboración de Rugoma que es una compañía especializada en el sector de la cartografía. El lugar de edición fue Madrid, en 2008.

Puesto que ya se ha realizado un análisis del discurso del libro de texto de la Editorial SM, a continuación se aportará información sobre los ilustradores, concretamente sobre José Luis Cabañas, que fue el máximo responsable de las ilustraciones.

José Luis Cabañas se tituló por la Escuela Oficial de Publicidad de Madrid. En la actualidad es publicista y dibujante, desempeñando diversos trabajos como ilustrador de libros de humor y de publicidad, diseñador de cubiertas y maquetas en el campo editorial y colaborador en periódicos y revistas. Es de destacar que fue uno de los colaboradores de la revista de humor “La Codorniz”, publicada durante el periodo franquista y los primeros años de la Transición. En 1979 fue premio Paleta Agromán y, en 1992, obtuvo el tercer premio en la Segunda Bienal Internacional de Dibujo Humorístico de Santa Cruz de Tenerife.

El libro de texto “Educación para la Ciudadanía. ESO”, de 175 páginas, se organizó en 9 Unidades⁴⁰ divididas en dos Bloques⁴¹. A su vez, cada Unidad se dividió en varias partes: Una doble página de introducción para presentar de qué iba la Unidad; ocho páginas donde se desarrollaban los contenidos incluyendo actividades de apoyo, textos literarios y documentos de trabajo para reforzar el aprendizaje de los contenidos; una doble página dedicada en exclusiva a la educación emocional donde se exponían y analizaban sentimientos relacionados con valores éticos; una doble página orientada al razonamiento práctico sobre aspectos relacionados con los contenidos de la Unidad y donde se potenciaba la toma de decisiones, el debate, etc.; una doble página sobre un problema o cuestión de actualidad para aplicar y desarrollar los conceptos y técnicas aprendidas en la Unidad y, por último, una doble página de síntesis y de actividades finales donde se incorporaba un esquema con las ideas clave de la Unidad y nuevas actividades de refuerzo, incluyendo una referencia web para ampliar información y realizar pequeños trabajos de investigación.

Se puede comprobar que la educación emocional era muy importante para José Antonio Marina. Además, se observa como el manual no organizó los contenidos siguiendo la propuesta estatal, ni la del resto de Gobiernos autonómicos. En su lugar se prefirió adaptar la estructuración de los contenidos sólo en dos bloques, en lugar de en 4 o 5, y desarrollar parte de los contenidos más polémicos, como son los relacionados con la familia, la identidad personal o la valoración crítica de los prejuicios homófobos en las Unidades 6 y 7, presumiblemente para que docentes que lo desearan pudieran evitarlos o retrasarlos, ya que con una hora a la semana es muy difícil que diera tiempo a explicarlos.

Esta presentación de los contenidos contrastó con la Recomendación del Consejo de Europa, de 2002, con los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas estatales y con los Decretos que ordenan el currículo de la Educación Secundaria en Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid, ya que en ellos se indicaba que esta educación debía partir del ámbito personal al social y no al revés, como hizo el libro.

⁴⁰ Unidad 1. Los fundamentos de la ciudadanía; Unidad 2. La resolución inteligente de los conflictos; Unidad 3. La lucha por la felicidad; Unidad 4. La dignidad y los Derechos Humanos; Unidad 5. ¿Cómo debe ser el buen ciudadano; Unidad 6. ¿Quién soy yo?; Unidad 7. La Convivencia con los cercanos; Unidad 8. La convivencia con los demás ciudadanos y Unidad 9. La Democracia.

⁴¹ Bloque I. Los fundamentos de la ciudadanía, de la Unidad 1 a la Unidad 5, y Bloque II. La convivencia, de la Unidad 6 a la Unidad 9.

También es interesante apreciar que los contenidos que la directriz estatal fijó en el Bloque 1 “Contenidos comunes” estaban distribuidos en las diversas Unidades, principalmente en los apartados dedicados al razonamiento práctico y a los problemas de actualidad.

El libro de texto comenzaba con una breve historia sobre un grupo de adolescentes, de entre 13 y 14 años, con los que los alumnos y las alumnas se podían sentir identificados. La historia versaba sobre unos adolescentes que sobrevivían a un accidente de avión y tenían que aprender a convivir juntos, a pesar de sus diferencias, para sobrevivir. Este relato guardaba cierta similitud con la novela de William Golding, “El señor de las moscas”, y estableció un símil entre los problemas que tenían que atravesar los protagonistas y los conflictos que la humanidad ha tenido que solucionar a lo largo de la historia⁴².

La exposición de los contenidos era bastante amplia y organizada, utilizando cuadros a color y la técnica del resaltado para destacar los conceptos e ideas más importantes.

Se recurrió más al uso de fotografías, de mapas y de gráficas que al uso de ilustraciones, aunque éstos últimos también adquirieron una gran presencia para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia del manual de SM para 5º de Educación Primaria, éste no mezcló elementos reales con imaginarios en las fotografías, ni se otorgaron características humanas a las ilustraciones de animales.

La temática de las ilustraciones y de las fotografías fue más variada que en los manuales de Educación Primaria y siguió siendo bastante frecuente visibilizar situaciones en las que los protagonistas se correspondían con la franja de edad de los alumnos y alumnas a los que iba dirigido el manual.

Las fotografías e ilustraciones, aun haciendo referencia a individuos de diferentes culturas, reflejaron, por lo general, menos situaciones favorables a la interculturalidad que el manual de SM para 5º de Primaria. Igualmente, el discurso visual fue bastante favorable a la eliminación de actitudes y prejuicios sexistas, pero se echaba de menos una mayor presencia de mujeres en situaciones de liderazgo y la visibilización y normalización de personas dependientes o con algún tipo de discapacidad.

⁴² José Antonio MARINA, *Educación para la Ciudadanía. ESO*, Madrid: SM, 2008, págs.: 6-9.

En el plano textual, las únicas referencias al tema de la discapacidad fueron dos párrafos dedicados a la vida de la activista y política sordociega, Helen Adams Keller, y a su profesora Ana Sullivan, incluyendo un fotograma de la película de Arthur Penn “El milagro de Ana Sullivan”⁴³. También se indicó que los niños que tienen una gran deficiencia psíquica o física, o los ancianos, son merecedores de protección, respeto, ayuda y amor⁴⁴, en una clara defensa de una actitud de cuidado hacia ellos antes que proporcionarles los medios necesarios para que puedan vivir una vida lo más satisfactoria posible y para favorecer su integración.

Algunas de las personalidades más influyentes que destacó el manual, por medio de fotografías a color, fueron Wangari Maathai, Margaret Mead, Mussolini, Martin Luther King, Teresa de Calcuta, Samuel Eto’o, Nelson Mandela, Vicente Ferrer, Nieves Álvarez, Jorge Luis Borges, Rigoberta Menchú, Václav Havel, Juan Carlos I de España, Aníbal Cavaco Silva, Peter Benenson o Richard Nixon. Como puede verificarse, la presencia femenina era significativamente inferior a la masculina.

El lenguaje era expositivo y explicativo. A rasgos generales estaba más cercano al discurso sociológico, psicológico y ético, que al histórico o filosófico, identificándose claras referencias al catolicismo y a la economía liberal. Igualmente, como hacían los manuales de SM y Santillana para 5º de Primaria, predominó el uso del masculino genérico.

La metodología utilizada por el manual fue memorística, pero también participativa y reflexiva, fomentando en algunos casos el trabajo en equipo y prestando una atención destacada a fomentar la capacidad de oratoria y el debate.

Se puede verificar que, a grandes rasgos, el manual cumplía con las Enseñanzas Mínimas decretadas por el Ministerio de Educación, decantándose más por el desarrollo curricular del Gobierno autonómico socialista de Castilla-La Mancha que por el aplicado en los Gobiernos autonómicos del Partido Popular de Castilla y León o Madrid, aunque lo hacía desde un enfoque bastante personalista, el cual se podía apreciar tanto en la organización de los contenidos como en su desarrollo.

⁴³ *Íbid*, pág.: 109.

⁴⁴ *Íbid*, pág.: 67.

Los destinatarios de este libro de texto fueron los alumnos y las alumnas de 2º de Educación Secundaria, con edades comprendidas entre los 13 y 15 años, de las comunidades autónomas de habla castellana, pues, al igual que se hizo con el manual de 5º de Primaria, la editorial SM adaptó sus libros de texto en aquellas comunidades autónomas donde la diversidad lingüística o cultural lo requería.

6.3.1.2.1.2. Análisis de contenidos conflictivos: Identidad personal, educación afectivo-emocional, orientación afectivo-sexual, sexualidad, familia y matrimonio, relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y Derechos Humanos

La información sobre la identidad personal fue desarrollada en una doble página de la Unidad 6 “¿Quién soy yo?”⁴⁵. Es interesante ver cómo la identidad se vinculó con la personalidad, igual que hacía en el manual de SM para 5º de Primaria, indicándose que la identidad “es el sentimiento de formar parte de un grupo, ya sea religioso, nacional, cultural, etc., y es una parte importante de nuestra personalidad”⁴⁶. A continuación se distinguía entre identidad sexual, identidad religiosa, identidad nacional e identidad humana vinculada a los Derechos Humanos y la ciudadanía universal. Sin embargo, no se contempló el problema de la identidad política, lo cual es, como muy bien afirma Erika González García, “particularmente chocante en un país como el nuestro donde conviven diversas culturas y lenguas, donde hay personas que tienen sentimientos de pertenencia antagónicos o múltiples”⁴⁷.

Curiosamente, al explicar en qué consiste la identidad sexual se dio una explicación que, en realidad, se correspondía más con lo que se entiende por identidad de género⁴⁸ para, a continuación informar sobre la orientación sexual e indicar que ésta puede ser, sólo, heterosexual u homosexual. Finalmente, se afirmó que “tenemos la obligación ética de respetar la dignidad de todas las personas, reflejada en la Constitución y las leyes españolas, que prohíben toda discriminación

⁴⁵ *Ibid*, págs.: 104-105.

⁴⁶ *Ibid*, pág.: 104.

⁴⁷ E. GÓNZALEZ GARCÍA, *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces*, pág.: 409.

⁴⁸ “Sexualmente somos machos o hembras. Pero culturalmente, en cada momento histórico, ha existido un modelo de ser hombre y un modelo de ser mujer. Nuestro comportamiento social suele estar orientado por estos modelos” J. A. MARINA, *Educación para la Ciudadanía. ESO*, pág.: 104.

por razón de sexo o de orientación sexual”⁴⁹. Pero se evitó mencionar la Ley que modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio para que las personas homosexuales puedan casarse.

El punto dedicado a la identidad sexual incorporó rápida y discretamente un enfoque de género al afirmar que culturalmente, en cada momento histórico, ha existido un modelo de ser hombre y un modelo de ser mujer, distinguiendo entre las sociedades del pasado y las actuales. Según explicaba el manual, las sociedades del pasado seguían un modelo tradicional-patriarcal discriminatorio e injusto para la mujer, con papeles muy marcados de lo que debía ser un hombre y una mujer, y las sociedades actuales desarrolladas siguen un modelo que culturalmente es más igualitario, aunque no siempre es así⁵⁰. Sin embargo, se evitó explicar las causas que producen la desigualdad de género y no se indicó qué alternativas o medidas existen para erradicarla.

Las dos fotografías a color que acompañaron esta información sobre la identidad personal eran de una pareja de jóvenes riendo y de un hombre orando, con lo que se quería poner el acento en la identidad religiosa, y se evitaba que el discurso visual visibilizara la existencia de pareja homosexuales.

La educación afectivo-emocional recibió un tratamiento concreto en cada una de las dobles páginas que se dedicaron en cada Unidad a ella, siguiendo un enfoque más bien psicológico, relacionado con técnicas de autoayuda, aunque se puede verificar que todo el manual dedicó, de manera indirecta, una atención destacada a la educación afectivo-emocional.

En la Unidad 1 “¿Qué es la ciudadanía?” cobraron relevancia los aspectos afectivos y emocionales relacionados con la convivencia⁵¹. Aquí se informó sobre cómo influyen los sentimientos en las decisiones que se toman y en las relaciones con los demás, destacando que la inteligencia emocional es muy importante para comprender y controlar los sentimientos. Además, se diferenció entre deseos, sentimientos, emociones y estados de ánimo y se clasificaron los sentimientos en agradables y desagradables y en buenos y malos, recalando que lo importante es diferenciar entre éstos últimos para potenciar los buenos sentimientos que son los que contribuyen a alcanzar un proyecto ético común que facilite la convivencia. Un

⁴⁹ *Íbid*, pág.: 104.

⁵⁰ *Íbid*, pág.: 104.

⁵¹ *Íbid*, págs.: 20 y 21.

ejemplo de sentimiento agradable, pero malo, que utilizó el manual fue la venganza, afirmando que es un impulso natural que ha sido prohibido en todas las culturas ya que uno no puede tomar la justicia por su mano y es el sistema judicial el encargado de imponer las penas justas. Sin embargo, en relación a esto, el manual no contempló el caso de la pena de muerte que, aun siendo un aspecto muy polémico y con muchos matices, es una práctica que hoy día se utiliza en algunas sociedades y que algunos entienden como un castigo jurídico vinculado con la venganza.

Otros ejemplos sobre los que se profundizó, en la Unidad 2 “La resolución inteligente de los conflictos”, fueron la furia y la falta de empatía, explicando que eran sentimientos negativos que generan conflictos y que hay que evitar. Por el contrario, se intentó potenciar en el alumnado sentimientos como la empatía, la compasión, la tolerancia y la solidaridad, calificados como buenos sentimientos que ayudan a evitar enfrentamientos y a construir una sociedad más justa⁵².

En la Unidad 3 “La lucha por la felicidad” se buscó concienciar del valor que sentimientos como la admiración o la gratitud guardan con una convivencia sana. También se orientó la exposición para distinguir entre personas pesimistas y personas optimistas, con la pretensión de ayudar a los alumnos y las alumnas a aprender a ser personas optimistas⁵³.

La Unidad 4, sobre “La dignidad y los Derechos Humanos”, profundizó en el respeto, tanto hacia las personas como hacia el bien público, y en la autoridad, distinguiendo entre autoridad moral y legal y matizando, incluso, que ésta última puede ser legítima o ilegítima⁵⁴, poniendo el ejemplo de la autoridad ilegítima de un gobernante tirano.

En la Unidad 5 titulada “¿Cómo debe ser el buen ciudadano?” se buscó esclarecer qué es la motivación y se dieron consejos para que las alumnas y los alumnos aprendieran a motivarse⁵⁵.

Sentimientos como el miedo y la valentía fueron desarrollados en la Unidad 6. Se explicó qué es la valentía y el miedo, se diferenció entre miedo lógico e irracional y se enseñaron algunas actitudes para enfrentarse al miedo irracional⁵⁶.

⁵² *Íbid*, págs.: 38 y 39.

⁵³ *Íbid*, págs.: 56 y 57.

⁵⁴ *Íbid*, págs.: 74 y 75.

⁵⁵ *Íbid*, págs.: 92 y 93.

⁵⁶ *Íbid*, págs.: 110 y 111.

La Unidad 7 dedicada a “La convivencia con los cercanos” indagó en aquellos aspectos afectivo-emocionales que emergen de la convivencia íntima, como el apego, el amor a los padres o el amor a los hermanos, señalándose que a veces se orientan indebidamente hacia la envidia y la rivalidad. También se explicaron temas como la lealtad, la fidelidad y el amor, intentando que los estudiantes aprendieran a distinguir entre amor y obsesión⁵⁷.

En la Unidad 8, sobre “La convivencia con los demás ciudadanos”, se examinaron los sentimientos que dificultan la convivencia, ahondando en el odio y evidenciando como este sentimiento puede generar conductas que atenten contra los Derechos Humanos. También se afirmó que dicho sentimiento es inhumano porque está completamente alejado de la compasión, el respeto, la solidaridad y el amor, pudiendo sentirse hacia una persona o hacia un grupo. El manual analizó con más profundidad el odio al diferente, indicando que ha sido motivo de terribles matanzas a lo largo de la historia, poniendo como ejemplo el caso de los judíos durante la Segunda Guerra Mundial, evitándose citar que también se mató a millones de homosexuales y de discapacitados. Entre los casos más comunes de odio producido por un miedo irracional al diferente se indicaron estaban la xenofobia, el racismo y la homofobia, y se subrayaron situaciones concretas que se viven en la sociedad española actual como el racismo hacia el pueblo gitano o la xenofobia hacia los inmigrantes, criticando la actitud de los grupos neonazis y alabando el trabajo que hacen algunas ONGs como SOS Racismo o el Movimiento contra la Intolerancia. Sin embargo, no se dieron ejemplos de aquellos casos que se producen actualmente en la sociedad española relacionados, por ejemplo, con el odio y/o violencia contra los homosexuales o los vagabundos⁵⁸.

La última Unidad, dedicada a “La Democracia”, asignó su doble página relativa a la educación afectivo-emocional a explicar y fomentar los sentimientos creadores, los cuales indicó que eran: la autoconfianza, el sentido de la propia dignidad, la necesidad de fijarnos metas y la perseverancia para lograrlas, la actitud activa y el compromiso con un proyecto noble. El manual afirmó que estos sentimientos ayudan a conseguir una vida feliz y honrada y contribuyen a la realización de un mundo justo⁵⁹.

⁵⁷ *Ibid*, págs.: 130 y 131.

⁵⁸ *Ibid*, págs.: 148-149.

⁵⁹ *Ibid*, págs.: 168-169.

Tanto las ilustraciones como las fotografías, la mayoría a color, que el manual utilizó para acompañar esta información, representaron a adolescentes que experimentaban este tipo de sentimientos y emociones. También se incluyeron algunas fotografías en blanco y negro de la antropóloga cultural Margaret Mead o de la monja y misionera católica Teresa de Calcuta. La intención, al igual que con las actividades, era reforzar mediante un enfoque reflexivo los contenidos aprendidos y potenciar los sentimientos que se consideraban más positivos para alcanzar el equilibrio emocional, ya fuera en el plano individual o en el social.

En relación a los contenidos sobre la orientación afectivo-sexual, ha de tenerse en cuenta que entre los objetivos, que tanto el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para Secundaria como el Decreto que establecía el currículo de Educación Secundaria en Castilla-La Mancha indicaban que debían alcanzarse con el área de Educación para la Ciudadanía, estaba el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y el rechazo a las situaciones de discriminación por motivos de orientación afectivo-sexual⁶⁰. Información que no se incluía en los Decretos que establecían el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en las comunidades autónomas de Castilla y León y Madrid. Sin embargo estos contenidos, aun siendo tratados por el manual, fueron desarrollados levemente. Como se ha visto, sólo se encontraron breves referencias, en relación a la educación afectivo-emocional, al indicar que la homofobia es una actitud discriminatoria basada en el odio al distinto y al abordar el tema de la identidad personal, incluyendo una escueta información sobre la orientación sexual y el respeto a los homosexuales.

La educación sexual se plantea como educación afectivo-emocional, ya que el Real Decreto de Enseñanza Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Decretos que establecían y ordenaban el currículo de la Educación Secundaria en las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha y Castilla y León⁶¹, indicaron que uno de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria debía ser conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su

⁶⁰ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, BOE núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 718 y Decreto 69/2007, de 29 de mayo, DOCM, núm. 116 de 1 de junio de 2007, pág.: 14854.

⁶¹ Es curioso observar como el Decreto que establecía y ordenaba el Currículo de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Madrid no incluyó este objetivo, mostrando una postura algo más beligerante con el Gobierno socialista central que la Comunidad de Castilla y León.

diversidad⁶². La cuestión se abordaba en una doble página de la Unidad 7, subrayando que el deseo sexual y las relaciones sexuales tienen mucha importancia en nuestras vidas⁶³, distinguiéndose entre sexo como mecanismo de reproducción y como causa de dimorfismo y sexualidad como un concepto más amplio que abarca sexo, afectividad y amor. Al respecto de la misma el autor se detiene en los motivos por los que la sexualidad está regulada por normas morales, dadas, se sostiene, principalmente por las religiones, y por normas jurídicas, aclarando que todo ello se debe a que la sexualidad está muy relacionada con la procreación, a que hay que proteger los derechos del niño, a que es necesario controlar la fuerza del impulso sexual para respetar los derechos de los demás y a que la sexualidad tiene un fuerte componente afectivo. Se indicó, asimismo, cuáles deben ser los valores por los que debe guiarse la sexualidad: la responsabilidad, la justicia y la solidaridad.

Se aprecia el esfuerzo del autor del manual por buscar establecer un fuerte vínculo entre sexualidad, afectividad y procreación. Además, las actividades y el gráfico que acompañaban a la información incidieron en concienciar al alumnado de los embarazos no deseados y de la importancia de que las relaciones sexuales fueran consentidas, sin engaños o manipulaciones.

Se evitó cualquier referencia (informativa o crítica) a la Ley Orgánica 9/1985, aprobada el 5 de julio de 1985, que despenalizó el aborto inducido en tres supuestos, o a la Ley Orgánica 2/2010, aprobada el 3 de marzo de 2010, de Salud Sexual y Reproductiva y de la Interrupción Voluntaria del Embarazo, lo que indica que el aborto es un tema tabú, lo mismo que los métodos anticonceptivos, o casi, pues fue en esta cuestión, al menos, cuando se abordó el tema del botellón, como un problema de actualidad, y se indicó que el abuso de alcohol favorece comportamientos de riesgo, como lo es mantener relaciones sexuales sin protección⁶⁴.

El discurso visual que se utilizó se correspondía con dos fotografías a color, una de ellas relativa a una Iglesia donde se está celebrando un matrimonio, con la clara pretensión de vincular sexualidad y matrimonio religioso, preferentemente matrimonio religioso, y la otra referente a una pareja heterosexual en una actitud

⁶² REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, BOE núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 679; Decreto 69/2007, de 29 de mayo, DOCM, núm. 116 de 1 de junio de 2007, pág.: 14820 y Decreto 52/2007, de 17 de mayo, BOCYL, núm. 99 de 23 de mayo de 2007, pág.: 3.

⁶³ J. A. MARINA, *Educación para la Ciudadanía. ESO*, págs.: 122 y 123.

⁶⁴ *Íbid*, pág.: 25.

afectiva. También se utilizó un dibujo a color de una adolescente, soñadora, pensando en un chico, visibilizando que es una actitud muy común en los y las adolescentes, pero que hay que saber orientar.

Como puede observarse, ni el discurso textual ni el visual incluyeron referencias a las relaciones homosexuales, sólo se hizo referencia a modelos de parejas de tendencia heterosexual.

La información relativa a los diferentes tipos de uniones familiares o matrimoniales también se recogió en la Unidad 7⁶⁵. Los contenidos trataron de dar respuesta a los aspectos mínimos fijados en los Decretos estatales y autonómicos relativos a la familia en el marco de la Constitución española. A grandes rasgos puede afirmarse que esta pretensión se cumplió, pues el manual indicó que la familia es el núcleo de la sociedad y un derecho opcional protegido por la Constitución. También sostuvo que es un proyecto personal al que no te pueden obligar y destacó que la familia tiene diferentes funciones: reproductora, educativa, afectiva, económica y de asistencia, presentándola como la base de la felicidad.

Resulta llamativo, por otra parte, que el autor del manual aproveche el espacio dedicado a la descripción de la familia para afirmar, desde una perspectiva religiosa, “que todas las personas son hermanos porque tienen un padre común: Dios”⁶⁶. Igual de significativo es que se evite la palabra matrimonio, subrayándose que a lo largo de la historia, y en función de las diferentes culturas, la familia ha adoptado diferentes formas, limitándose la descripción de estas a las generadas por el tamaño: la familia patriarcal-extensa y la nuclear, aunque incluyendo dentro del modelo nuclear a las familias monoparentales y a las reconstituidas.

En ningún momento se entró a explicar la posibilidad de que existieran familias generadas por uniones homosexuales, ni se aludió a la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio para posibilitar que las personas homosexuales puedan contraer matrimonio, ni se dieron ejemplos de casos actuales en nuestra sociedad donde sigue predominando el modelo patriarcal-extenso, como son las familias gitanas.

En relación con la convivencia familiar, el manual subrayó que todos los miembros de la familia deben comportarse de un modo responsable, justo y solidario

⁶⁵ *Ibid*, págs.: 124-129.

⁶⁶ *Ibid*, pág.: 127.

e hizo una clasificación de los diferentes estilos educativos que siguen las familias: el autoritario, el responsable, el permisivo y el negligente. Según la profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Jaén, el estilo responsable que citó el manual es el que podría asociarse, de forma más clara, con la “familia democrática” al ser exigente, pero cálido⁶⁷. Este estilo educativo fue reforzado en una doble página que la misma Unidad dedicó a abordar una cuestión de actualidad como es la relación de los jóvenes y la familia⁶⁸.

Es muy interesante observar cómo el libro estableció una estrecha relación entre la familia y los lazos de sangre, proclamando que “todas las personas que tienen lazos de sangre constituyen una única familia”⁶⁹ y reiteró que “una familia es un conjunto de personas unidas por parentesco de sangre, y tiene por ello su origen en la procreación”⁷⁰, información contradictoria, pues, aunque el manual también afirmó que una persona sola, que adopta un hijo, es ejemplo de familia monoparental, el hecho de que recalcará la necesidad de que existan lazos de sangre llevaba a confusión.

Las fotografías a color utilizadas fueron, en su mayoría, las del prototipo de familia nuclear estándar: padre, madre e hijos, predominando los rasgos caucásicos. Aunque también se incluyó una foto a color de una familia indígena. Sin embargo, no se utilizó ni una fotografía o ilustración de familias homosexuales, monoparentales o con hijos adoptados y la única referencia icónica que se hizo a la familia patriarcal y extensa fue un cuadro a color, del que no se indica ni título ni autor, que puede deducirse representa a una familia occidental de finales del S.XVIII o principios del S. XIX.

Las relaciones entre mujeres y hombres se abordaron de forma indirecta en diversas partes del manual, principalmente al desarrollar algunos contenidos como la identidad, la sexualidad o la familia, sirviéndose tanto del discurso textual como, sobre todo, del visual. Podría decirse que este aspecto fue tratado de manera algo más directa en la Unidad 3, al abordar la conquista de los Derechos de las Mujeres y su situación en la sociedad actual, y en la Unidad 4, en la doble página que se destinó

⁶⁷ M. PEINADO RODRÍGUEZ, “Educación para la Ciudadanía”, pág.: 189.

⁶⁸ J. A. MARINA, *Educación para la Ciudadanía. ESO*, págs.: 134 y 135.

⁶⁹ *Íbid*, pág.: 124.

⁷⁰ *Íbid*, pág.: 126.

a tratar un problema o cuestión de actualidad que, en este caso, fue la violencia de género.

La información sobre la conquista de los Derechos de las Mujeres, que fue desarrollada en una doble página que la Unidad 3 dedicó a ello⁷¹, presentó estos contenidos indicando que el reconocimiento de la igualdad de derechos y de dignidad de la mujer es una de las grandes conquistas de la humanidad en su lucha por la felicidad, la cual comenzó hace más de dos siglos para romper los prejuicios que consideraban que la inteligencia de la mujer era menor, que no podía tomar decisiones y que debía estar bajo la autoridad del hombre. Lucha que el autor del manual reconoce continúa en la actualidad.

Sin embargo, no se dieron ejemplos de asociaciones y activistas feministas o de políticas públicas que actualmente están en activo trabajando por la plena igualdad de mujeres y hombres, como podría ser la Ley para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres. Sólo se hizo una breve referencia el importante papel que jugó el movimiento feminista en la conquista del voto, pero sin contextualizar y sin identificar a las figuras relevantes de este movimiento. En el caso concreto de España se citó que a la mujer se le concedió el voto en 1931, pero nuevamente no se contextualizó esta información, ni se aludió al debate que esta cuestión generó, ni se informó sobre el papel que desempeñaron figuras como Clara Campoamor.

El manual también comparó, brevemente, los Derechos de las Mujeres durante los últimos años del franquismo y los primeros de la democracia, afirmando que con el retorno de la democracia y la Constitución de 1978 se estableció la igualdad jurídica entre hombres y mujeres, pero no continuó informando sobre las situaciones actuales que se viven en nuestra sociedad y en las que se incumple esta igualdad.

Algunas situaciones que se describieron brevemente, sin entrar en detalles, son aquellas en que las mujeres están sufriendo graves discriminaciones a nivel mundial: las que hacen referencia a la feminización de la pobreza, al analfabetismo femenino, a la explotación sexual, a la violencia de género, a la imposibilidad de votar, poniendo el caso de Arabia Saudí, o a la discriminación económica y laboral. Con ello puede comprobarse como, nuevamente, los ejemplos sobre situaciones discriminatorias o de injusticia parecen pertenecer al pasado o ser ajenos a la realidad española, ya que hacen alusión a otras partes del mundo.

⁷¹ *Ibid*, págs.: 52 y 53.

Por su parte, el discurso visual que complementa al texto se centró en una fotografía en blanco y negro sobre el movimiento sufragista, una fotografía a color de jóvenes de Papúa-Nueva Guinea y un mapamundi para visibilizar las zonas donde el analfabetismo femenino es predominante. Puede afirmarse que las imágenes de estas páginas no promueven de forma satisfactoria la lucha por la igualdad de la mujer o las relaciones de género igualitarias en nuestra sociedad. Por ejemplo, no hubo ninguna alusión a personalidades femeninas o masculinas influyentes que hubieran contribuido a promover los Derechos de las Mujeres, ni se visibilizaron situaciones que potenciaran la igualdad de derechos de hombres y mujeres en el ámbito laboral, social y familiar.

En la Unidad 4 el autor del manual se detiene reflexivamente en la “violencia de género”⁷², describiéndola como una situación de discriminación de la mujer y un atentado contra la dignidad y los Derechos Humanos. La definición que el manual dio sobre la violencia de género⁷³ se corresponde con la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, de diciembre de 2004, aunque ésta no se cite expresamente. Además, el libro hizo mucho hincapié tanto en los contenidos como en las actividades en que este hecho está muy relacionado con los prejuicios que consideran que la mujer es inferior al hombre. Igualmente, se recurrió a noticias de prensa e informes de ONGs, como Amnistía Internacional, para visibilizar que se trata de un problema internacional y que Naciones Unidas ha pedido a los países miembros que adopten medidas concretas y urgentes contra la violencia de género, incluyendo varios casos que habían ocurrido en Guatemala y en España, e informando sobre la importancia de educar en valores de igualdad de género tanto en el centro educativo como por parte de las familias y la sociedad. También se aportaron algunos datos para reflexionar, como que el 70% de las mujeres asesinadas en el mundo lo son a manos de sus parejas o ex parejas, subrayando que en España el 97% de las mujeres que sufren violencia a manos de su pareja no denuncia los hechos y que la violencia de género provoca más muertes y daños a la salud que el cáncer o los accidentes de tráfico.

⁷² *Íbid*, págs.: 78 y 79.

⁷³ “La expresión violencia de género se refiere a todo acto de violencia que se ejerce contra la mujer por el simple hecho de serlo y que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual, psicológico o emocional, ya sea en la vida pública o privada”. *Íbid*, pág.: 79.

Las actividades que acompañaron esta información aconsejaban ampliar contenidos por medio de prensa e incitaban a reflexionar e intentar desmontar los prejuicios que contribuyen a la violencia de género, sugiriendo a los chicos que evitaran comportamientos contrarios a la dignidad de las mujeres y a las chicas que expresaran qué actitudes de los chicos les ofendían.

Es de señalar que aun no eludiendo el manual al término “violencia de género”, ocasionalmente se utilizó como sinónimo de “violencia doméstica”, lo que pudiera generar alguna confusión conceptual, dado que ni toda violencia de género es doméstica, ni toda violencia doméstica es de género.

Las tres fotografías que se usaron sobre violencia de género, dos en blanco y negro y una a color, reflejaron a mujeres sufriendo y atrapadas. Se echó en falta un mensaje visual sobre la capacidad de las mujeres para salir del círculo de violencia, para evitar que se consolide el estereotipo de la debilidad y sumisión de las mujeres y se rompa con la “indefensión aprendida”.

Es de destacar que las actividades de síntesis final, tanto de la Unidad 3 como de la Unidad 4, vuelven a tratar la violencia de género. En el caso de la Unidad 3⁷⁴ se les propuso a los alumnos y a las alumnas indagar más sobre la lucha por la igualdad de la mujer consultando una página web que el propio manual había habilitado para ello. Y en el caso de la Unidad 4⁷⁵ se les invitó a hacer un contradiscurso con el que desmontar los prejuicios de género relativos a la división sexual del trabajo, incluyendo una fotografía a color favorable con el reparto de tareas domésticas. En ambos casos se trató de actividades complementarias que dependían más de la disposición al efecto del alumnado que de la orientación o explicación que pudiera darles el profesor o la profesora.

En ambas Unidades se echó de menos una valoración crítica detallada sobre la división sexual del trabajo y los prejuicios de género. Puede afirmarse que a nivel general se desarrolla una información muy “templada” y un tanto superficial sobre las relaciones entre mujeres y hombres, sin contextualizarla y sin valoración crítica.

Los contenidos relativos a los Derechos Humanos también fueron abordados en la Unidad 3⁷⁶ y en la Unidad 4⁷⁷.

⁷⁴ *Íbid*, pág.: 63.

⁷⁵ *Íbid*, pág.: 81.

⁷⁶ *Íbid*, pág.: 55.

⁷⁷ *Íbid*, págs.: 66-73.

La Unidad 3 incluyó una sucinta referencia ligando los Derechos Humanos a los derechos fundamentales, afirmando que los Derechos Humanos se crearon para defender el derecho de cada ser humano al disfrute de valores fundamentales, como son el acceso a los bienes básicos, la libertad, la igualdad, la seguridad y la paz, imprescindibles para vivir una vida feliz. A continuación se indicó que las dos Declaraciones de Derechos Humanos más importantes son la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, aprobada en Francia en 1789, y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por las Naciones Unidas en 1948 y que es de obligado cumplimiento para todos los países que la hayan firmado. Sin embargo, no se hizo referencia a los Pactos y Convenios Internacionales, con desarrollos más exigentes y rodeados de mayor polémica.

Esta información no se acompaña con ninguna ilustración o fotografía que reforzara el discurso textual.

La Unidad 4 dedicó la mayor parte de su información a explicar qué son los Derechos Humanos, presentándolos como un referente ético universal y realizando una asociación entre ellos y la dignidad. Se sostuvo que de la dignidad de las personas derivan los Derechos Humanos y que para garantizar la dignidad de una persona hay que respetar sus derechos. Pero, jugando con el enfoque iusnaturalista y el iuspositivista, mientras que el manual aseguró que la dignidad es algo intrínseco a la persona, que se tiene por naturaleza, los Derechos Humanos fueron tratados como conquistas resultado de la lucha de muchas personas.

Se puede observar que el manual intentó responder a los contenidos mínimos decretados, los cuales indicaban que había que valorar los Derechos y Deberes Humanos como conquistas históricas inacabadas. Sin embargo, en otra parte de la exposición, se dio a entender (lamentablemente) que ya nos encontramos en una situación perfecta, donde la libertad, la igualdad y la justicia determinan nuestras relaciones y convivencia.

¿Por qué hay que respetar los Derechos Humanos? Porque, si no se hace, desaparecen la libertad, la igualdad, la seguridad, la paz, es decir, todos aquellos valores que necesitamos para vivir bien. Los violentos, los injustos, los insolidarios triunfarían, y *aparecerían de nuevo* la esclavitud, la discriminación, el desprecio a la vida del débil⁷⁸.

⁷⁸ *Ibid*, pág.: 68. La cursiva es añadida.

Con ello se invisibilizó que todavía existen violaciones de los Derechos Humanos.

Así pues, se verifica cierta ambigüedad informativa, por parte del manual, que hubiera sido necesario aclarar y perfilar. Igualmente, hubiera sido conveniente aportar una información más realista y racional, sin dulcificar las transgresiones de Derechos Humanos en el mundo y en nuestro propio país.

En esta Unidad se incidió, nuevamente, en los contenidos sobre los Derechos Humanos tratados en la Unidad 3 y relacionados con los valores fundamentales, insistiendo en la necesidad de que todas las personas practiquen la justicia y la solidaridad para garantizarlos. También se citaron algunos Derechos Humanos relacionados con la libertad, la seguridad, los aspectos sociales, políticos y económicos y, concretamente, se destacó el artículo 29⁷⁹ que permitió conectar los Derechos Humanos con los deberes que se tienen hacia la humanidad, afirmando que para poder exigir derechos hay que respetar los derechos de los demás y cumplir, por tanto, con los deberes.

De igual forma se creó una vinculación entre los Derechos Humanos y las normas y las leyes, informando de que para que éstas sean justas deben estar de acuerdo con los Derechos Humanos. La exposición se vio reforzada al incluir el caso de Clara Parks (un referente usual en los manuales que hemos ido viendo) como un acto de desobediencia hacia una ley injusta que atentaba contra los Derechos Humanos. Con ello se animaba a protestar, denunciar y condenar las violaciones de Derechos Humanos.

Las actividades, lecturas, ejemplos prácticos e imágenes están pensadas para reforzar el vínculo entre Derechos Humanos, dignidad, deberes, normas y leyes, así como para ayudar a reflexionar sobre el respeto a los Derechos Humanos y a afianzar el conocimiento de algunos de ellos, fundamentalmente los relativos a la libertad.

De forma más concreta, las imágenes, en su gran mayoría fotografías a color, aportaron una visión intercultural e intergeneracional de la convivencia y del mundo,

⁷⁹ 1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad. 2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática. 3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas. Artículo 29 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

incidiendo en la unidad en el papel de la cooperación internacional y en la movilización como forma de conquista de derechos.

Se verifica que, a nivel general, el manual respetó las directrices estatales y autonómicas relativas a los contenidos mínimos a tratar sobre los Derechos Humanos. Aunque, como se ha analizado, a veces cayó en la contradicción y la ambigüedad. Además, pasó por alto aspectos muy importantes que, aunque no son especificados en los Decretos, podrían haber sido desarrollados. Por ejemplo no se dio una explicación histórica, ni se analizó el contexto filosófico-político en el que se elaboró la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ni se analizó cómo ha sido, y es, el proceso de ampliación de los Derechos Humanos y a qué problemas tiene que hacer frente.

6. 3.1.2.1.3. Conclusiones

Una vez más el manual de la editorial SM, en este caso para Secundaria, se limitó a exposiciones de contenidos generales, sin profundizar en algunos aspectos importantes que requerían un análisis crítico.

Además, ha podido comprobarse cómo el autor del texto abordó con una mayor profundidad los contenidos polémicos relacionados con la educación afectivo-emocional y los Derechos Humanos, mientras que el tema exclusivo de las relaciones entre hombres y mujeres fue desarrollado de manera algo más superficial. Igualmente, es de destacar que la sutil perspectiva de género que se aplicó, al igual que la exposición de los Derechos Humanos que se hizo, adolecían de algunas contradicciones. Todo ello evidencia intentos por respetar tanto las directrices estatales como las autonómicas, tanto las de los Gobiernos socialistas como las de los populares, lo que sumado a la ideología subyacente y a las presiones de la movilización contra EpC dificultó contenidos más abiertos y claros, evitándose la normalización de la homosexualidad y su visualización plástica. Del mismo modo, el libro de texto mantuvo la constante de desviar hacia el pasado y el extranjero situaciones que atentan contra los Derechos Humanos.

La propia ideología del autor, de la editorial y, sobre todo, el momento político y la movilización contra EpC influyeron significativamente en la omisión de referencias a Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, a la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a la Ley por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio o

a la Ley Orgánica de Salud Sexual y Reproductiva y de Interrupción Voluntaria del Embarazo, prescindiéndose de ciertos contenidos motivo de crítica por parte de los sectores neoconservadores católicos, o dejándolos para el final.

El libro más usado en Castilla-La Mancha para impartir Educación para la Ciudadanía en 2º de Educación Secundaria, durante el curso 2010-2011, y uno de los más utilizados en todo el territorio nacional para esta etapa, aun intentando cumplir con los contenidos mínimos decretados, suavizó, moderó, dejó para la última etapa del curso la exposición de algunos de los contenidos “conflictivos” y, en algunos momentos, cayó en la contradicción o la ambigüedad por aspirar a unir y agradar a todas las partes en disputa; todo ello no sólo por razones mercantiles sino también porque se vio intimidado por las presiones de la movilización contra EpC, cediendo en determinados aspectos a sus exigencias.

6.3.1.3. Libros de texto utilizados en 4º de Educación Secundaria

Los institutos públicos de Educación Secundaria y los centros concertados de Castilla-La Mancha se decantaron por los manuales de la editorial Oxford y SM, respectivamente, para explicar los contenidos de Educación Ético-Cívica de 4º de Educación Secundaria.

6.3.1.3.1. Libro de texto de la Editorial Oxford University Press

6.3.1.3.1.1. Presentación del libro de texto

La editorial Oxford publicó el manual “Educación Ético-Cívica. 4º Secundaria. Proyecto Ánfora”, escrito por Francisco Javier Méndez Pérez y Francisco Javier Gómez Martínez. La coordinación del proyecto editorial fue asumida por Laura Pérez Arnáez, la coordinación editorial por Marisa Amodeo Escribano y la edición por José Ignacio Ortega Cervigón y Marisa Amodeo. Los diseños de interiores corrieron a cargo de la empresa del sector editorial “Artimagos”. El lugar de edición fue San Fernando de Henares (Madrid), en 2008.

Oxford University Press es la editorial de mayor reconocimiento en el Reino Unido y una de las más prestigiosas a nivel mundial, siendo la Editorial más grande del mundo, publicando en más de 40 idiomas, editando más de 6000 nuevos libros al año y con oficinas en 50 países. Desde el S. XVII es un Departamento propio de la Universidad de Oxford con capacidad para imprimir todo tipo de libros, siendo a partir de 1668 que Oxford University Press comenzó a desarrollarse tal y como existe

hoy día, comenzando su proceso de expansión con la apertura de su primera oficina en Nueva York, en 1896.

Como parte integrante de la Universidad de Oxford, la Editorial está volcada en el apoyo y en la promoción, en todo el mundo, de los objetivos de excelencia y rigor en la investigación y la educación. Además, funciona como una entidad sin ánimo de lucro que reinvierte parte de los beneficios editoriales en la investigación académica y el patrocinio cultural.

La Editorial publica diccionarios, materiales para la enseñanza de idiomas, libros infantiles, revistas, monografías académicas, libros de texto escolares y de educación superior, etc. También se elaboran materiales para facilitar el aprendizaje y la evaluación por medio de plataformas digitales, se proporcionan recursos lingüísticos digitales y se crean herramientas de investigación en línea. Muchos de sus títulos se han creado específicamente para mercados locales, siendo publicados por las sucursales editoriales regionales con las que cuenta.

La Editorial adquirió presencia en el mercado español de los libros de texto, en 1991, de mano de Jesús Lezcano García⁸⁰, fundador de Oxford University Press-España y su actual Director General. Desde el principio, se convirtió en la Editorial líder para la enseñanza de la lengua inglesa y, en 1996, se creó el sello Oxford Educación, cuya máxima responsable es Isabel Mahía⁸¹. El objetivo del sello era editar libros de texto para el resto de áreas y materias del currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, siendo de destacar que ha llegado a estar entre las primeras editoriales española en ESO y Bachillerato. El Ministerio de Educación le otorgó a Oxford University Press-España el distintivo de calidad “Sello Escuela 2.0”, en 2011, por la utilización de las nuevas tecnologías a la hora de desarrollar los contenidos curriculares.

La Editorial se autodefine como no confesional, ni vinculada con ningún grupo mediático o empresarial, defendiendo la concepción humanista en el desarrollo del currículo y entendiendo la educación como un servicio a la sociedad. Entre los

⁸⁰ Se licenció en Filología alemana por la Universidad de Deusto. Fue profesor de Traducción e Interpretación en la Universidad de Innsbruck (Austria) y a su regreso a España trabajó para el Grupo Santillana, como Director de Ventas y como Director de Idiomas, hasta que fundó la editorial Oxford University Press-España de la que es Director General y Consejero Delegado.

⁸¹ Licenciada en Filología Hispánica e Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid, posgraduada en Sociolingüística por la Universidad del Sur de California y Doctora en Lingüística por la Universidad de Alcalá de Henares. Desde 1996 es Directora de Oxford Educación en Oxford University Press.

valores educativos que dice pretender alcanzar están la libertad, la solidaridad, la convivencia responsable, el respeto a los derechos y opiniones de los demás, la justicia, la responsabilidad, el trabajo en equipo y la creatividad. Igualmente afirman defender la educación integral, buscando responder tanto a las necesidades personales como a las que demanda la sociedad en cada momento. Oferta una metodología pedagógica que no diferencia, sino que integra por igual los contenidos y valores en el currículo y en la práctica educativa diaria.

Los autores del manual de Educación Ético-Cívica, ambos tienen una amplia experiencia en el ámbito de la docencia, la investigación y la elaboración de materiales didácticos:

Francisco Javier Gómez Martínez es Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido autor de diversos materiales didácticos para la Editorial Oxford University Press, profesor colaborador honorífico en la Universidad Complutense de Madrid y, desde 1997, es profesor de Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid.

Francisco Javier Méndez Pérez es Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, especializado en el pensamiento del filósofo estadounidense Richard Rorty, sobre el que ha publicado diversos artículos.

Por su parte, la empresa editorial “Artimagos”, responsable de los diseños interiores del manual, está especializada en la creación de libros, particularmente infantiles y juveniles. Aparte de los servicios que ofrece de diseño gráfico, ilustración y maquetación, también elabora proyectos editoriales interactivos e imparte talleres relacionados con la animación a la lectura, las actividades artísticas, la igualdad de género, la convivencia entre culturas y la ecología. Algunos de sus clientes son Aralia XXI, Ediciones SM, Grupo Edebé, Grupo Editorial Bruño, Richmond Publishing Santillana, Grupo Editorial Edelvives, etc.

La directora y responsable de comunicación de “Artimagos” es la diseñadora gráfica Malena f. Alzu, licenciada en Bellas Artes y ganadora, en 1999, del Tercer Premio Internacional de Cuentos no Sexistas Gloria Fuertes con “Polvos Pica-Pica Mágicos”. La responsable de producción es la ilustradora, Esther Pérez-Cuadrado, también licenciada en Bellas Artes y ganadora del Certamen de Cuentos no Sexistas de Brunete, en 2001, con “La gran prueba”.

El libro de texto “Educación Ético-Cívica. 4º Secundaria. Proyecto Ánfora”, de 143 páginas, organizó la información en 9 Unidades que desarrollaron los contenidos desde el ámbito más personal al social⁸². Cada Unidad se estructuró en cuatro partes: una doble página de presentación para reflexionar sobre los aspectos a tratar en la Unidad; varias páginas que desarrollaron los contenidos y conceptos esenciales, junto a actividades complementarias; una página que sintetizaba las principales ideas y conceptos por medio de esquemas y una página de actividades finales que reforzaba los conocimientos adquiridos e incitaba a expresar opiniones y a comprometerse con la participación social. El manual también incluyó un índice de filósofos y filósofas, en concreto 20 filósofos y 6 filósofas, y una doble página sobre técnicas de trabajo para realizar comentarios de texto y disertaciones.

Todo ello se vio completado con multitud de textos y documentos periodísticos, filosóficos y literarios, referencias a películas, libros y páginas web, fotografías, obras pictóricas, viñetas y diversos elementos gráficos, la mayoría a color, que contribuyeron a comprender, reflexionar e interiorizar los contenidos.

Los aspectos que el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas fijó en el Bloque 1 “Contenidos comunes” de Educación Ético-Cívica estaban distribuidos en las diversas Unidades, fundamentalmente por medio de las actividades complementarias y finales de cada Unidad.

Los contenidos considerados conflictivos se encontraban en las primeras cinco Unidades, apreciándose que el manual adelantó los puntos relativos a la igualdad entre hombres y mujeres. Con ello se respondía más al modelo desarrollado en el Decreto castellano-manchego, el cual también adelantó este tema, que al modelo establecido por el Real Decreto del Ministerio de Educación y Ciencia o a los desarrollados por los Decretos que establecían el currículo de Educación Secundaria en las comunidades autónomas de Castilla y León y Madrid.

La exposición de la información era clara, extensa y esquemática, resaltando en negrita las palabras y los aspectos más importantes. Se puede comprobar cómo los autores tendían a reforzar los contenidos y valores desde un enfoque cívico-

⁸² Unidad 1. El desafío de ser persona; Unidad 2. La vida como proyecto; Unidad 3. El pensamiento y la vida ética; Unidad 4. La vida en sociedad; Unidad 5. Los Derechos Humanos; Unidad 6. El camino de la democracia; Unidad 7. Un mundo global; Unidad 8. Los retos de la tecnociencia y Unidad 9. La sociedad ética.

democrático laico, incidiendo en aspectos como la autonomía moral y la importancia de respetar unos valores mínimos compartidos para garantizar la convivencia.

El discurso visual jugó un papel muy importante, visibilizando principalmente hechos y personajes históricos, así como situaciones de injusticia y discriminación y acciones de protesta, con una clara pretensión de concienciar y movilizar al alumnado. Las viñetas satíricas tendían a poner el punto más crítico e irónico. Igualmente, se hizo alusión a situaciones que favorecían la interculturalidad, sobre todo al representar grupos de jóvenes, pero era más común representar a personas de diversas culturas de forma aislada. Las personas con algún tipo de discapacidad apenas fueron reflejadas y en la única fotografía que aparecieron fueron como usuarios de cuidados. Tampoco había demasiadas referencias a las relaciones intergeneracionales, pero se observa una atención bastante cuidada a ejemplarizar relaciones de género basadas en la igualdad y algunas fotografías, aunque escasas, no tuvieron problemas en invertir los roles tradicionales y visibilizar a mujeres en situaciones de liderazgo y a hombres realizando actividades del hogar y de cuidado.

Los personajes famosos a los que el manual hizo alusión por medio de fotografías, en su mayoría a color, fueron Martin Luther King, George W. Bush, Benedicto XVI, Osama bin Laden, Adolf Eichmann, Rosa Parks, Adolf Hitler, Benito Mussolini, Isabel II del Reino Unido, Nicolas Sarkozy, Juan Carlos I de España, Aristoteles, Jürgen Habermas, Immanuel Kant, Plantón, Bertrand Russell y Jean-Paul Sartre. Como puede comprobarse únicamente se incluyeron dos mujeres destacadas de la vida pública, mientras que el resto de referencias a personajes relevantes del pensamiento y de la historia, principalmente occidental, recayó en hombres. Por lo que se mantenían, a nivel general, unos parámetros ideológicos androcéntricos que ocultaban, una vez más, la aportación de las mujeres a la sociedad.

El texto y la metodología eran argumentativos y explicativos, con un claro enfoque filosófico-crítico. Se evitaron referencias sexistas y aunque predominó el uso del masculino genérico su utilización fue menor que en los anteriores manuales, apostando por un lenguaje inclusivo.

La metodología se decantaba más bien por el trabajo individual.

Un análisis comparado entre los contenidos mínimos fijados en los Decretos estatales y autonómicos y los desarrollados en el manual indica que el libro de texto

responde, principalmente, a las directrices socialistas, si bien es cierto que incidió más sobre algunos aspectos como el reconocimiento de la injusticias, la participación ciudadana o los movimientos de defensa de los Derechos Humanos, entre otros, que sobre puntos relacionados con la sexualidad, la orientación afectivo-sexual o la educación emocional.

El manual estaba pensado para dirigirse a los alumnos y alumnas de 4º de Educación Secundaria, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años, de todo el territorio nacional. Aunque también se desarrolló una edición específica adaptada a las peculiaridades lingüístico-culturales de la Comunidad valenciana.

6.3.1.3.1.2. Análisis de contenidos conflictivos: Identidad personal, educación afectivo-emocional, orientación afectivo-sexual, sexualidad, familia y matrimonio, relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y Derechos Humanos

La información relativa a la identidad personal fue abordada en la Unidad 1 “El desafío de ser persona”, en relación a la personalidad y, sobre todo, a la condición humana⁸³. Se subrayaba en el manual que, aunque todos somos iguales por pertenecer a la especie humana, la identidad personal nos hace únicos y diferentes, definiendo la identidad personal como “la conciencia de uno mismo como entidad separada del mundo exterior”⁸⁴. Igualmente, el manual sostuvo que ésta se construye a lo largo del tiempo, siendo en la adolescencia cuando se sientan las bases que se consolidan en la edad adulta, y se resaltó el papel que en ello juega la memoria por ayudarnos a conocer nuestras experiencias y a formar nuestra personalidad. También se indicó que la identidad personal se compone de tres dimensiones: la física, que se debe en gran parte a la herencia genética, la emotiva o afectiva, vinculada con la personalidad y el carácter, y la moral, relacionada con los valores morales que guían nuestro comportamiento.

Como puede observarse, en ningún momento se relacionó identidad personal con orientación afectivo-sexual o con identidad de género y/o sexual, tratando el tema de manera muy descriptiva.

⁸³ Francisco Javier MÉNDEZ PÉREZ y Francisco Javier GÓMEZ MARTÍNEZ, *Educación ético-cívica. 4º Secundaria. Proyecto Ánfora*, San Fernando de Haro (Madrid): Oxford Educación, 2008, págs.:10-13.

⁸⁴ *Ibid*, pág.: 10.

La explicación se vio reforzada haciendo referencia a la película de Gus Van Sant, “El indomable Will Hunting” y a dos pequeños fragmentos filosóficos de Edgar Morin y Jesús Mosterin, que, por medio de diversas preguntas, invitaban a la reflexión de los y las estudiantes. Del mismo modo, las actividades complementarias facilitaron la interiorización y asimilación de los contenidos.

La información se acompañó con el cartel de la película anteriormente citada, por un cuadro que aunque no es identificado se pudo apreciar que era “Nusch Eluard” de Pablo Picasso y por dos fotografías a color que hacían referencia a un grupo de chicas y chicos con diferentes rasgos culturales y a una chica joven con pintura en la cara.

Los contenidos relacionados con la educación afectivo-emocional se aplicaron de forma transversal en diferentes partes del manual, pero fueron abordados con algo más de detenimiento en dos páginas de la Unidad 1, en relación con la personalidad⁸⁵, y en dos páginas de la Unidad 2 “La vida como proyecto”, al abordar la vida afectiva⁸⁶.

En la Unidad 1 se indicó que los rasgos de nuestra personalidad vienen definidos por la inteligencia, la memoria y por una red de sentimientos, emociones y afectos que se producen en uno mismo cuando se relaciona con las personas y las cosas, afectando al estado de ánimo y al comportamiento. Por ello, se puso el acento en el papel que juega la inteligencia emocional para controlar de forma satisfactoria y positiva nuestros sentimientos y emociones, incluyendo un fragmento del libro “Inteligencia emocional”, del psicólogo estadounidense Daniel Goleman, con el que se profundizó sobre la pérdida de control de las emociones.

En la Unidad 2, la educación efectivo-emocional se centró en el entorno afectivo cercano, destacando el papel que juegan la familia, los amigos y la pareja en las experiencias afectivas y emocionales, contribuyendo a que se adquieran sentimientos y valores positivos y negativos como la autoridad, la responsabilidad, el reparto de tareas domésticas, el cariño, la solidaridad, el egoísmo, la violencia, el amor, los celos, la felicidad o la tristeza. Ello se vio reforzado con cuatro fragmentos de textos y con una viñeta gráfica, en blanco y negro, con los que se pretendía motivar al análisis de aspectos como la amistad, la necesidad de un entorno afectivo,

⁸⁵ *Íbid*, págs.: 12-13.

⁸⁶ *Íbid*, págs.: 28-29.

los celos, la soledad y la felicidad. Las actividades también contribuyeron aportando un enfoque reflexivo.

El discurso visual utilizado recurrió al uso de una fotografía a color para representar a un padre jugando con su hijo y a una viñeta a color, con un tono humorístico, sobre las relaciones de pareja.

Puede comprobarse que la información, tanto la presentada en la Unidad 1 como en la Unidad 2, fue meramente explicativa y descriptiva, siendo la parte más reflexiva, práctica y abierta al debate la que se incorporó con los fragmentos de textos y con las actividades complementarias. Aun así, hubiera sido importante potenciar más las habilidades emocionales y dedicar una mayor atención a qué el alumno aprendiera a entender, controlar y gestionar los sentimientos y las emociones.

Sobre el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual la única aproximación explicativa se efectuó en la Unidad 4, “La vida en sociedad” al abordar la discriminación y la exclusión⁸⁷, pero únicamente se señala que la discriminación de una persona por su inclinación sexual es una vulneración de su dignidad, subrayando que este tipo de discriminación se debe a prejuicios y estereotipos. A continuación se acompañó la información con un fragmento de una noticia del periódico “El Mundo”, escrita por los sexólogos María Pérez Conchillo, Juan José Borrás y Xud Zubieta, en la que se explicaba qué es la homofobia y se invitaba a reflexionar sobre los derechos sexuales. Del mismo modo, una de las actividades complementarias reforzó la comprensión del término homofobia.

En la Unidad 5 “Los Derechos Humanos” también se incluyó una escueta referencia a la discriminación por orientación sexual, presentándola como un atentado a los Derechos Humanos⁸⁸.

Se evitó en cambio toda referencia a la Ley que modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio para que las personas homosexuales puedan casarse. Tampoco se usaron fotografías o ilustraciones que representaran ejemplos de diversidad afectivo-sexual.

Por su parte, el tema de la sexualidad no fue desarrollado en ninguna de las Unidades, a pesar de ser uno de los objetivos que, como se ha indicado, el Decreto estatal y el Decreto castellano-manchego y castellanoleonés de Enseñanzas Mínimas

⁸⁷ *Íbid*, págs.: 52 y 53.

⁸⁸ *Íbid*, pág.: 74.

para Secundaria indicaron debía ser abordado en la etapa de Educación Secundaria, si bien es cierto que no se concretó en qué área educativa concreta debía ser abordado. Por tanto, no se trataron cuestiones relacionadas con el aborto o los métodos anticonceptivos. El acercamiento más directo a la orientación afectivo-sexual fue una invitación a la reflexión sobre los derechos sexuales. Igualmente, el discurso visual omitió aspectos relacionados con la sexualidad. De esta forma, se desaprovechó una buena oportunidad para haber tratado la sexualidad en toda su diversidad desde el enfoque de la educación afectivo-emocional, lo que podría ser una concesión a las exigencias del movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Aunque el tema de la familia no se incluía, según los Decretos estatales y autonómicos, entre los contenidos mínimos a desarrollar en 4º de Educación Secundaria, se observa que este aspecto fue tratado de forma indirecta en la Unidad 2⁸⁹. Ciertamente es que no se abordó con demasiada profundidad, ya que no era el contenido central a desarrollar, simplemente se hizo referencia a la familia como el primer espacio de convivencia, de adquisición de valores morales y, quizás más importante, de escuela de ciudadana, intentado concienciar de la importancia de establecer una relación familiar basada en el afecto, el diálogo y la comprensión. Igualmente, las actividades se centraron en destacar el papel que la familia juega en el desarrollo moral de las personas.

Los contenidos sobre las relaciones de igualdad entre hombres y mujeres fueron planteados en cuatro páginas de la Unidad 4⁹⁰. La exposición se inició destacando el papel que el movimiento feminista ha ejercido en la lucha por la igualdad y afirmando que las desigualdades entre hombres y mujeres no son “una condición natural sino un producto de la sociedad y de la tradición”⁹¹. Para ello se citó a Mary Wollstonecraft, pero no se explicó ni analizó cómo surgió el movimiento feminista, ni se habló, por ejemplo, del papel que jugaron las mujeres en la Revolución francesa, ni de Olympe de Gouges, ni de las sufragistas, que sí aparecen en otros manuales.

La explicación se centró más bien en el S. XX y en la creación de instrumentos internacionales para proteger los Derechos de las Mujeres, ayudando a superar el

⁸⁹ *Ibid*, págs.: 28-29.

⁹⁰ *Ibid*, págs.: 56-59.

⁹¹ *Ibid*, pág.: 56.

tradicional trato discriminatorio, pero no se profundizó en cómo ha sido el proceso de creación de estos instrumentos, ni se especificó qué instrumentos son. De hecho, no se hizo referencia ni a la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres, ni a la II Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena, ni a la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing, ni al Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer, ni al Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer, etc.

Los autores llamaron la atención sobre la labor que las éticas feministas han realizado para potenciar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres basadas en la igualdad, mencionando como ejemplo de este pensamiento a las filósofas Simon de Beauvoir y Martha Nussbaum. Aunque la mayor parte de la aclaración recayó en la condición de las mujeres en la actualidad, informando y concienciando sobre como aún hoy, en gran parte del mundo, hay muchas mujeres que no pueden decidir, que no tienen acceso a la propiedad, que dependen legalmente del padre o del marido o que son vulnerables a situaciones de acoso, violencia, violaciones y discriminación cotidiana. Ahora bien, no se especificó en qué partes del mundo se producen estas situaciones, ni si nuestro país las padece. La mayor atención se focalizó en las sociedades occidentales y en cómo, a pesar de que las mujeres han alcanzado grandes cotas de independencia y logrado que se respeten gran parte de sus derechos, continúan sufriendo discriminación debido a la consideración machista de que el papel de la mujer en la sociedad es inferior al del hombre. No se profundizó en este aspecto, pues aun explicando que había una actitud y práctica discriminatoria contra las mujeres, no se analizaron las causas que la producen, ni se señaló que es un problema sociocultural que repercute en la configuración de las sociedades y en los roles de género.

Los ejemplos con los que se ilustraron situaciones de discriminación que dañan la igualdad entre mujeres y hombres y que quebrantan hoy los Derechos de las Mujeres fueron la violencia de género, como discriminación abierta, y la desigualdad laboral, como discriminación encubierta. Estos dos puntos fueron tratados con amplitud, ampliando la información y favoreciendo la reflexión por medio de diversas actividades y documentos. El primer documento reproducido consistía en una adaptación de un Informe de Amnistía Internacional, relativo a la violencia contra las mujeres, en el que se condenaba este hecho como el acto más habitual,

oculto e impune de violación de Derechos Humanos. Igualmente, otro de los documentos que se incluyó para concienciar sobre la violencia de género fue la canción “María se bebe las calles”, de Antonio Martínez Ares, interpretada por Pasión Vega. El último de los documentos usados era una noticia de prensa del periódico “El País”, relativa a un estudio del Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid, aportando datos y cifras que evidenciaban el gran problema de la discriminación laboral en España, y del que se hacía referencia.

Es muy importante destacar cómo el manual dio información sobre la Ley de Protección Integral contra la Violencia de Género y la Ley para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres y explicó algunas de las medidas que dichas leyes ordenan. La pretensión era que los alumnos y alumnas conocieran, comprendieran y valoraran las políticas de protección e igualdad de las mujeres, profundizando en la explicación por medio de fragmentos textuales relativos a dichas leyes y de actividades que incluso animaban a los y las estudiantes a investigar sobre casos de violencia de género, a reflexionar sobre la conciliación familiar y laboral, el sistema de cuotas y el papel que juegan las instituciones públicas y las empresas para que la igualdad de derechos se convierta en un hecho.

El refuerzo visual proporcionado sobre estos aspectos se basó en 5 fotografías a color y una viñeta gráfica en blanco y negro. Las fotografías visibilizaban a mujeres en situaciones de liderazgo, de cuidado de los hijos e hijas, o movilizándose y protestando para exigir una igualdad de derechos real. Se potenció, por tanto, un discurso visual que evitaba victimizar a la mujer y normalizar la actitud de sumisión, destacando las capacidades y habilidades de lucha y superación de las mujeres. La viñeta fue utilizada para criticar la discriminación laboral, concretamente la menor remuneración salarial de las trabajadoras.

Los contenidos sobre Derechos Humanos fueron desarrollados a lo largo de las 16 páginas que componen la Unidad 5 “Los Derechos Humanos”⁹². El que se dedicara un tema entero indica el gran interés y la importancia que el manual otorgó a este tema. La Unidad abría con una doble página que hacía alusión al cuadro “Guernica” de Pablo Picasso y a un texto de Kofi Annan que condenaba la tortura y ensalzaba el compromiso por defender los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. También se incorporaron varias cuestiones iniciales para

⁹² *Ibid*, págs.: 64-79.

introducir a las alumnas y alumnos en los temas a tratar. Se puede apreciar, con esta introducción que hizo el manual, una clara intención de condenar las prácticas violentas y de ensalzar la cultura de la paz.

Las páginas sucesivas explicaban, desde posturas más bien iuspositivistas, qué son los Derechos Humanos y qué características tienen, así cómo qué se entiende por derechos de primera, segunda y tercera generación y por derechos individuales y sociales. También se hizo un breve recorrido histórico del discurso los Derechos Humanos, poniendo el acento en la Declaración de Derechos del Estado de Virginia de 1776, en la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 y en el reconocimiento de algunos derechos individuales y sociales durante el S. XIX y XX. Posteriormente se aclaró qué es la Declaración Universal de Derechos Humanos y se informó sobre su proceso de elaboración.

Del mismo modo, el manual destacó el papel que la Declaración de 1948, junto con la Organización de Naciones Unidas, los Pactos Internacionales de Derechos, los organismos especializados, los Foros y los Tribunales Internacionales, ejercen para la defensa de los Derechos Humanos.

Las últimas páginas explicativas abordaron la situación de los Derechos Humanos en el mundo actual, incidiendo en sus continuas violaciones, tanto en los países desarrollados como en vías desarrollo, y en la falta de respuesta de los organismos oficiales al respecto, que lleva a que la intervención más activa recaiga en las organizaciones no gubernamentales.

Todos estos puntos fueron ampliados con actividades complementarias, gráficas, esquemas y documentos de diversos intelectuales, activistas y organizaciones como Thomas Paine, Immanuel Kant, Javier Muguerza, Hernando Valencia Villa, Margarita Bartolomé Pina, Victoria Camps, Martin Luther King, Norberto Bobbio, la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos o Amnistía Internacional.

Ahora bien, un análisis más pormenorizado de los diversos aspectos expuestos por el manual refleja que la definición que los autores del manual dieron sobre los Derechos Humanos, aun siendo reforzada con la aclaración conceptual de especialistas como el jurista colombiano Hernando Valencia Villa o del filósofo español Javier Muguerza, caía en el androcentrismo al utilizar el masculino genérico

para explicar que “los Derechos Humanos pertenecen a todos los hombres sin excepción ni distinción de ninguna clase”⁹³.

Igualmente, al explicar los derechos de primera y segunda generación se podrían haber introducido referencias al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Sin embargo se ha podido comprobar cómo, a pesar de ser dos elementos fundamentales para entender el Discurso Internacional de los Derechos Humanos y, por tanto, comprender qué son los Derechos Humanos, no hubo ninguna aclaración precisa sobre ellos. La única referencia a ellos fue cuando se citaron como mecanismos para la defensa de los Derechos Humanos.

En el recorrido histórico de los Derechos Humanos el manual se saltó algunos antecedentes y corrientes de pensamiento que hubieran ayudado a entender el nacimiento de los Derechos Humanos. El inicio del discurso de los Derechos Humanos se situó en el S. XVII, indicando que el primer texto escrito donde se recoge una lista de derechos de las personas se remonta al *Bill of Rights* de 1689, olvidando las aportaciones de la Escuela de Salamanca y la Escuela Conimbricense en el Siglo XVI. Por otra parte, es interesante la utilización que se hizo de un texto de Hernando Valencia Villa para ligar la idea de dignidad humana con la evolución histórica de los Derechos Humanos, y el uso de un texto de la filósofa Victoria Camps para visibilizar la idea, defendida por la propia autora, de que los Derechos Humanos han sustituido a la religión y a los mandamientos, pasando de la heteronomía a la autonomía moral, texto que pretendía introducir, de forma indirecta, la indicación estatal de presentar los Derechos Humanos como referencia universal de la conducta humana.

En el momento de presentar las diversas interpretaciones sobre los Derechos Humanos, y a pesar de ser uno de los puntos mínimos decretados por las normas estatales y autonómicas, sólo se informó que existen diferentes maneras de entender y aplicar los Derechos Humanos en función de las distintas tradiciones y creencias, apuntando a razones culturales, religiosas y políticas que dificultan el cumplimiento de los Derechos Humanos. Se prescindió de una explicación detallada y fundamentada de las diversas versiones de los Derechos Humanos, ya sean clásicas, posmodernas, neoliberales, religiosas, etc., aunque pudiese entenderse que el manual

⁹³ *Ibid*, pág.: 66.

intentaba subrayar el carácter paradigmático del discurso Internacional de los Derechos Humanos.

El manual se preocupó por subrayar que los Derechos Humanos son conquistas históricas inacabadas y en destacar la labor de ONGs de diferentes orientaciones como, por ejemplo, Caritas, Manos Unidas, Oxfam Intermón, Médicos Sin Fronteras y, sobre todo, Amnistía Internacional. También recordó que la defensa de los Derechos Humanos no es sólo obligación del Estado o las instituciones sino de todas y cada una de las personas.

Es importante indicar que el manual incluyó una doble página donde se recogía la Declaración Universal de los Derechos Humanos con la intención de que los y las estudiantes conocieran y leyeran dicho documento, cuyos contenidos concretos siguen siendo desconocidos por la ciudadanía.

Los refuerzos visuales se realizaron mayoritariamente por medio de fotografías a color, pero también se utilizó una viñeta gráfica en blanco y negro, un dibujo a color y un grabado en blanco y negro, para defender la interculturalidad, la defensa de la educación en Derechos Humanos y la conquista del voto femenino y para reconocer y rechazar las injusticias, desigualdades y violaciones, pasadas y actuales, de los Derechos Humanos.

Como apuntamos, aun cumpliendo con los puntos mínimos sobre los Derechos Humanos fijados en los diversos Decretos y dedicándoles un espacio generoso, se puede verificar cómo el manual evitó adentrarse en explicaciones detalladas de aspectos controvertidos como podían ser la pluralidad de discursos sobre los Derechos Humanos en liza.

6. 3.1.3.1.3. Conclusiones

Es de notar en el manual que estamos analizando la omisión de ciertas cuestiones importantes objeto de polémica, como algunas relacionadas con la sexualidad, la orientación afectivo-sexual, la educación emocional o la amenaza desnaturalizadora entrañada por la producción de discursos concurrentes sobre los Derechos Humanos contrarios al de la ONU, así como que se introdujeran nociones sobre la objeción de conciencia, lo que revela el intento de compaginar diversos currículos autonómicos y el impacto ocasional (en los contenidos del manual) del movimiento contra EpC. Sin embargo, es cierto que no cedieron en todo a las

pretensiones de los movilizadores, como lo patentiza la disconformidad de los mismos con la afloración de contenidos polémicos en la parte final del manual, en aquiescencia a la necesidad de modificar los desiguales roles de género tradicionales, las referencias explícitas a la autonomía moral de la persona; el orellamiento de algunos postulados religiosos manejados en el debate en curso que eran incompatibles con los compromisos contraídos con el Derecho Internacional público de los Derechos Humanos o con sus directrices más recientes; el planteamiento cívico-laico de tales Derechos, o la desatención a versiones religiosas de significantes como “dignidad”, “valores del ser humano”, “desarrollo moral”, etc.

6.3.1.3.2. Libro de texto del Grupo Editorial SM.

6. 3.1.3.2.1. Presentación del libro de texto

El Grupo Editorial SM comercializó el manual “Educación Ético-Cívica. 4º ESO”, escrito por José Antonio Marina con la colaboración de Eva Marina y Ángeles Mateos. Aída Moya Librero y Violeta Calvo Leal se encargaron de la Dirección editorial, siendo la edición desarrollada por Javier Rambaud Cabello y Ana María Hernández Prieto. El Diseño fue realizado por Alfonso Ruano, Pablo Canelas y Elisa Rodríguez y la maquetación por Preiscam, S. L. El lugar de edición fue Madrid, en 2009.

Debido a que en las anteriores páginas ya se examinaron los datos relevantes de dicha Editorial y del autor, a continuación se van a aportar más datos sobre el ilustrador Alfonso Ruano Martín, principal encargado del diseño.

Alfonso Ruano estudió Filosofía y Bellas Artes, especializándose en pintura. Actualmente es Director artístico del Grupo Editorial SM en el que lleva trabajando desde 1976. Durante todo este tiempo ha compaginado su tarea editorial con su vocación como ilustrador, siguiendo una tendencia hiperrealista a la que añade componentes oníricos y surrealistas. Ha recibido diversos reconocimientos, como el Premio del Ministerio de Cultura al libro mejor editado por “El señor viento del norte”, en 1984, y el Premio Lazarillo de Ilustración por “El caballo fantástico”, también en 1984. Igualmente, es de destacar su trabajo como ilustrador en la obra “El guardián del olvido”, Premio Catalonia 1990, que fue seleccionada como una de las cien obras indispensables de la Literatura Infantil española del siglo XX y que

recibió el premio *Les Sorciers*, en 1992, y en la obra “La composición” que recibió los premios de la Biblioteca del Congreso de EE.UU y de la UNESCO, en el 2000.

El manual “Educación Ético-Cívica. 4º ESO”, de 175 páginas, se organizó en 9 Unidades⁹⁴. Cada Unidad se dividió en varias partes: la primera consistía en una doble página de presentación donde se introdujeron los objetivos de la Unidad, el índice a desarrollar y un cuadro que relacionaba los contenidos a tratar con los aprendidos en otras materias o en cursos anteriores; le siguieron 8 o 10 páginas de desarrollo de contenidos que incluían documentos de apoyo, en su mayoría filosóficos, y actividades que invitan a profundizar en los contenidos y a la reflexión; a continuación se incluía una doble página dedicada a exponer lo que el libro de texto consideraba eran algunos de los grandes problemas de la humanidad, aportando las malas y buenas soluciones que se habían propuesto a lo largo de la historia e indicando la gran solución a la que se ha llegado por medio de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; la siguiente parte constaba de una doble página que planteaba problemas éticos actuales relacionados, a su vez, con los grandes problemas de la humanidad expuestos y que orientaba la información hacia un debate sobre un aspecto concreto del problema y que motivaba a los alumnos a colaborar, dentro de sus posibilidades, en la solución de este tipo de problemas; la penúltima parte consistía en una doble página con actividades de aplicación y reflexión, con actividades guiadas en base a varias imágenes y con una referencia web para ampliar contenidos y realizar trabajos de investigación; por último, se incluía una doble página que presentaba un resumen general de la Unidad, proponía una película y un libro sobre los temas tratados y destacaba la labor de cuatro personajes que habían contribuido a solucionar los problemas éticos tratados. El manual también incluyó un anexo final sobre los grandes filósofos de la Historia, citando únicamente a una mujer, Hannah Arendt.

Un primer análisis evidencia que el texto dedicó una atención muy detallada a los contenidos relacionados con los Derechos Humanos, a los aspectos morales y al papel de la religión. Además, a diferencia de lo que ocurría con los anteriores manuales de esta misma editorial, en éste no se dedicó un apartado específico a la

⁹⁴ Unidad 1. La condición moral del ser humano; Unidad 2. Yo decido; Unidad 3. El origen de las morales; Unidad 4. ¿Qué es lo bueno?; Unidad 5. Los Derechos Humanos como teoría ética; Unidad 6. La política y los Derechos Humanos; Unidad 7. El derecho, la ética y la justicia; Unidad 8. La economía y los grandes problemas mundiales y Unidad 9. La situación de la mujer en el mundo.

educación emocional. Del mismo modo, se comprueba que los contenidos que el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para Educación Secundaria presentó en el Bloque 1 de Educación Ético-Cívica, fueron ordenados en diferentes partes del manual, principalmente en las páginas dedicadas a abordar los grandes problemas de la humanidad y los dilemas éticos actuales.

Los puntos considerados polémicos estaban distribuidos en diversas partes del manual, pero se concentraron más bien en las últimas 5 Unidades. Esto supone, como venimos reiterando, que vista la carga horaria es difícil que diera tiempo a que fueran explicados.

La información, con una manifiesta orientación filosófico-ética, fue presentada de manera clara y detallada, siendo organizada por medio de epígrafes y utilizando cuadros para destacar las definiciones más importantes y para profundizar sobre alguna cuestión determinada. Se utilizó la técnica del resaltado y el uso del color para fijar la atención de las y los usuarios.

El manual planteaba una perspectiva vinculada al humanismo cristiano de corte católico.

Los elementos visuales que acompañaron a la exposición textual de los contenidos fueron fundamentalmente fotografías a color, aunque también se utilizaron viñetas gráficas en blanco y negro y fotogramas a color. Su pretensión principal fue la defensa de la interculturalidad, el trabajo en equipo, la participación ciudadana, la figura femenina, la actuación de los organismos de ayuda e, incluso, las acciones de protesta. De igual forma, se querían visibilizar importantes hechos y personajes históricos, así como a los principales organismos e instituciones políticas y de justicia. También se reconocieron y rechazaron situaciones de abuso y de vulneración de Derechos Humanos y se prestó una atención detallada a la descripción de otras culturas y religiones, aunque se utilizaron más ejemplos vinculados a las creencias religiosas católicas.

Resultan escasas las imágenes que reflejan conexiones intergeneracionales, conciliación de la vida familiar y laboral e integración de las personas con algún tipo de discapacidad.

Las personalidades influyentes destacadas por medio del discurso visual del libro de texto fueron Confucio, Buda, Cesare Beccaria, Rousseau, Martin Luther King, Kant, Gandhi, Aung San Suu Kyi, Aristóteles, Dalai Lama, John Locke,

Andrei Sajarov, Eleanor Roosevelt, Kofi Annan, Mary Robinson, René Cassin, Maquiavelo, Hobbes, Jesús de Nazaret, Hannah Arendt, Fray Bartolomé de las Casas, Kafka, San Francisco de Asís, Amartya Sen, Angela Merkel, Clara Campoamor, Jhon Stuart Mill y el Padre Isidoro Macías Martín. Se observa cómo, aun aflorando la figura femenina, la visibilidad de mujeres insignes fue inferior a la de hombres y se aprecia el predominio de “modelos” vinculados con el ámbito religioso, especialmente de tendencia católica.

El lenguaje fue expositivo y explicativo, con una perspectiva ético práctica, y, al igual que ocurría con el libro de texto de la Editorial Oxford, el uso del masculino genérico, aun siendo predominante, era menor que en los anteriores manuales analizados.

La metodología era memorística, activa, reflexiva, analítica y favorable al debate.

El contraste entre los contenidos del manual y las directrices estatales y autonómicas indica que los aspectos mínimos se respetaron, aunque en algunos puntos se ciñó al modelo curricular estatal y castellano-manchego y en otros al castellanoleonés y madrileño. Por ejemplo, se insistió más en el reconocimiento de las injusticias, la participación ciudadana o los movimientos de defensa de los Derechos Humanos, que en las implicaciones de la sexualidad o la orientación afectivo-sexual. Igualmente, los componentes religiosos y morales cobraron un especial protagonismo.

El libro de texto se dirigió a los y las estudiantes de Educación Ético-Cívica, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años, de las comunidades autónomas de habla castellana, ya que los contenidos fueron adaptados en otras comunidades autónomas donde la lengua y las singularidades culturales lo requerían.

6.3.1.3.2.2. Análisis de contenidos conflictivos: Identidad personal, educación afectivo-emocional, orientación afectivo-sexual, sexualidad, familia y matrimonio, relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y Derechos Humanos

La información relacionada con la identidad personal fue abordada en la Unidad 2, “Yo decido”, en relación a la personalidad, pero introduciendo

matizaciones⁹⁵. Según el manual la identidad es “el sentimiento de formar parte de un grupo, ya sea religioso, nacional, cultural, etc.”⁹⁶, incorporando “a nuestra personalidad muchas ideas sociales, que pueden ser correctas o incorrectas”⁹⁷. También se indicó que al formar parte de diversos grupos tenemos varias identidades superpuestas, como la identidad sexual, religiosa, nacional, etc., pero que, por encima de todas ellas, la más importante es la identidad humana, vinculada con la dignidad y los Derechos Humanos.

En diversas partes del manual se enfatiza la importancia de la dignidad humana. Además, esta exposición de los contenidos evidencia una clara jerarquización de identidades con un claro compromiso con los Derechos Humanos.

Hay que fijarse en cómo la diferenciación entre ideas sociales “correctas” o “incorrectas” trata de evitar las críticas del movimiento contra EpC sobre el relativismo de los contenidos.

Ahora bien, el tratamiento dado a la cuestión identitaria fue demasiado superficial y hubiera sido interesante abordarla con algo más de profundidad, incluyendo reflexiones críticas y quizás actividades complementarias, pues el único material de refuerzo del texto que se introdujo fue un escueto documento del teólogo y filósofo dominico Eckhart de Hochheim y una fotografía a color de un hombre de media edad mirando el mar.

Además, al tratarse de un tema conflictivo, la brevedad de la exposición, aun defendiendo las ideas expuestas, evitaba entrar a desarrollar aquellos aspectos que hubieran podido despertar mayores conflictos. Por ejemplo, aunque se citó la identidad sexual no se incluyeron referencias explícitas a la orientación afectivo-sexual o a la identidad de género.

Los contenidos sobre educación afectivo-emocional no se desarrollaron en ningún apartado específico para ello. Se encontraban distribuidos en diversas partes del manual, siendo manejados de manera algo más específica en una de las dobles páginas de la Unidad 1 “La condición moral del ser humano”⁹⁸. En estas páginas se volvía a incorporar, tal y como ocurría en los anteriores manuales de la Editorial para 5º de Primaria y para 2º de Secundaria, la distinción entre sentimientos agradables y

⁹⁵ José Antonio MARINA, *Educación Ético-Cívica. 4º ESO*, Madrid: SM, 2009, págs.: 30 y 31

⁹⁶ *Ibid.*, pág.: 30

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ *Ibid.*, págs.: 14 y 15.

desagradables y entre sentimientos buenos y malos, pero en esta ocasión se profundizó más en la relación que estos tienen con los deseos de actuar y la motivación, indicando que “si solo pudiéramos hacer algo cuando estamos motivados, no seríamos libres. Estaríamos esclavizados por nuestros sentimientos”⁹⁹. Ello llevó a diferenciar entre sentimientos y libertad, ligando libertad con voluntad.

La pretensión del manual era enseñar al alumnado a controlar los impulsos, a deliberar, a tomar decisiones y a ponerlas en práctica, a hacer uso de la inteligencia emocional y a mantener una actitud pacífica favorable al diálogo. Era una manera de desarrollar la educación afectivo-emocional orientándola al control de las pasiones. Para ello, la información se reforzó con textos filosóficos de Luciano de Samosata, Hegel o Aristóteles y con la propuesta de actividades que favorecían el análisis reflexivo.

Estos puntos también fueron incorporados en algunos de los apartados de las demás Unidades, en relación a la libertad y la responsabilidad, la búsqueda de soluciones, la toma de decisiones, la solidaridad, la tolerancia y el control de la conducta, acompañándose de documentos y actividades complementarias.

Las imágenes utilizadas fueron de fotografías a color de personas trabajando en equipo o de personas solas en actitud reflexiva que realizaban actividades que requerían un espíritu de superación.

A grandes rasgos puede afirmarse que la información facilitada se correspondía con los contenidos mínimos decretados por el Estado y por el Gobierno autonómico. Sin embargo, si se compara esta información con la presentada, para el mismo tema, por los manuales del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de la misma editorial, pero para cursos anteriores, este libro de texto dedica una menor atención a los contenidos sobre educación afectivo-sexual.

Las referencias a la orientación afectivo-sexual se dieron en la Unidad 4, “¿Qué es lo bueno?”, en relación a cómo surgen reivindicaciones que requieren nuevas soluciones justas¹⁰⁰, indicando, precisamente, que la exigencia de los homosexuales “para que se reconocieran sus derechos planteó una nueva discusión ética”¹⁰¹. Sin embargo, no se especificó qué discusión, ni cómo o por qué se produjo, ni quiénes defienden unas u otras posturas sobre dicha cuestión. Es interesante

⁹⁹ *Íbid*, pág.: 14.

¹⁰⁰ *Íbid*, pág.: 70.

¹⁰¹ *Íbid*.

apreciar que se indicó que la teoría ética que emana de la Declaración Universal de los Derechos Humanos “es la mejor solución descubierta para resolver los conflictos”¹⁰². De ello se deduce que el manual, de forma indirecta, dio a entender que la teoría ética de los Derechos Humanos es el camino correcto para resolver la discusión sobre el reconocimiento de los derechos de los homosexuales, entre otros ejemplos que incluyó.

En la Unidad 7 “El Derecho, la Ética y la Justicia” también se citaron brevemente aspectos sobre la orientación afectivo-sexual¹⁰³. En este caso se señaló que la orientación sexual ha sido motivo de discriminación, y, nuevamente, se incidió en que la mejor solución para evitar las injusticias y superar las discriminaciones son los Derechos Humanos.

A pesar de estas referencias, hubiera sido aconsejable un tratamiento más en profundidad sobre el reconocimiento y el rechazo de las situaciones de discriminación por motivos de orientación afectivo-sexual, incluyendo actividades complementarias y un discurso visual favorable a ello, pues no se utilizó ninguna imagen que criticara la discriminación por motivos de orientación afectivo-sexual o que normalizara este tipo de relaciones.

Los temas sobre sexualidad y familia fueron citados en la Unidad 3 “El origen de las morales”¹⁰⁴ como parte de los diversos problemas morales que atraviesan las sociedades, indicando que la convivencia siempre produce conflictos y que cuando no se resuelven bien se generan problemas morales que afectan a la felicidad y a la dignidad de las personas. Entre estos problemas morales se recogieron los relacionados con la sexualidad, la procreación y la familia, afirmando que en torno a ellos se producen enfrentamientos sobre cómo deben ser regulados.

Estos aspectos, que en esta Unidad 3 únicamente fueron citados, se desarrollaron en una de las dobles páginas la Unidad 9 “La situación de la mujer en el mundo”, concretamente en el apartado dedicado a tratar “uno de los grandes problemas de la humanidad”¹⁰⁵. En esta sección se indicó que a lo largo de la historia las cuestiones sobre sexualidad, procreación y familia siempre han estado reguladas por la moral y el Derecho.

¹⁰² *Íbid.*

¹⁰³ *Íbid*, págs.: 128 y 129.

¹⁰⁴ *Íbid*, pág.: 44.

¹⁰⁵ *Íbid*, págs.: 164 y 165.

Sobre el tema concreto de la sexualidad se afirmó que, aun existiendo diferencias entre las sociedades, todas han coincidido en regular las relaciones sexuales porque han considerado que es un instinto que hay que dominar, para congraciarse con la dignidad y la libertad de todas las personas, y porque tiene una función procreadora y otra vinculadora que obliga a respetar los derechos del niño y los sentimientos de los seres humanos. Se indicó que una forma injusta de regular las relaciones sexuales había sido considerar la actividad sexual como una prerrogativa masculina que concede al varón derechos que se le negaron a la mujer, pero no se indicó cuáles habían sido esos derechos, ni por qué se había producido esa situación, ni si todavía ocurre. También se señaló como una mala solución la trivialización del aborto, sin entrar en más detalles sobre los debates abiertos al respecto, las diferencias existentes entre sociedades o cómo ha sido regulada esta práctica en España. Para el manual, las buenas prácticas llevadas a cabo en torno a la sexualidad han sido las que se han basado en la responsabilidad y la justicia, pero no dio ejemplos de ellas.

El autor del manual se acercó bastante a los objetivos demandados en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas sobre sexualidad. Sin embargo, el carácter indeterminado de tales Decretos permitió que el texto fuera algo impreciso en su manera de desarrollar los contenidos, pues, aun aventurándose a explicar este tema, el enfoque histórico, moral y jurídico aplicado fue bastante superficial sin entrar en el debate ideológico-político que conlleva, sin dar información práctica sobre aspectos como, por ejemplo, los métodos anticonceptivos y sin informar y normalizar discursivamente las prácticas homosexuales. Se centró más bien en los aspectos normativos y afectivos, evitando los puntos conflictivos que hubieran permitido abarcar la sexualidad en toda su diversidad.

Al abordar el tema de la familia, en estas mismas páginas de la Unidad 9, se destacó su importancia afectiva, social, económica y política, así como la existencia de diferentes modelos familiares y prácticas de regulación del matrimonio según las épocas y las culturas, indicando que en nuestra sociedad se reconoce el matrimonio monógamo que puede terminarse con el divorcio. Como puede apreciarse, el manual aceptó e informó sobre dicha práctica, matizando que, de producirse, debe hacerse respetando los derechos de los hijos, pero silenció la existencia de matrimonios entre personas del mismo sexo y toda la información relativa a la Ley de 2005 que

modifica el Código Civil para que las personas homosexuales puedan contraer matrimonio. Entre las soluciones injustas que a lo largo de la historia se han producido sobre regulación de la familia se citó el matrimonio entre niños y la poliginia, afirmando que son modelos de relaciones que atentan contra la igualdad. Frente a estas posturas, el manual afirmó que la medida más correcta es la regulación de la familia para garantizar que pueda cumplir con sus funciones de cuidado y de educación, enfatizando que la solución perfecta es respetar el artículo 16 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Ahora bien, el texto, aun citando ejemplos de acertadas e inconvenientes regulaciones de uniones familiares, no se adentró en la exposición de la diversidad de modelos familiares que existen actualmente, ni en las disputas político-ideológicas que tales modelos despiertan en la esfera pública. Es cierto que tampoco tenía obligación de hacerlo, ya que los contenidos sobre la familia no eran recogidos como contenidos mínimos a impartir en Educación Ético-Cívica de 4º de Secundaria.

Se puede comprobar que la explicación que ofreció el manual sobre estos temas perseguía una clara vinculación entre sexualidad, amor, familia, entendida como matrimonio tradicional heterosexual, y procreación.

Las fotografías a color usadas reflejaron relaciones afectivas y modelos de familia tradicionales, con predilección por el prototipo occidental, no utilizando ninguna imagen sobre, por ejemplo, relaciones o modelo de familia homoparentales o monoparentales.

La última Unidad del libro de texto, sobre “La situación de la mujer en el mundo”, de 18 páginas, versó sobre la igualdad entre hombres y mujeres¹⁰⁶. La Unidad se inició con una fotografía a color, a doble página, de unas niñas indias o pakistaníes trabajando. Los párrafos introductorios que acompañaron esta imagen recordaron que el reconocimiento de los Derechos de las Mujeres está íntimamente relacionado con la dignidad y los Derechos Humanos, cuestionando el sistema patriarcal.

La Unidad destacó que las causas de la discriminación de la mujer son una invención cultural relacionada con los prejuicios, los cuales han dado por hecho que la mujer es intelectualmente inferior, incapaz de controlar sus emociones y poseedora

¹⁰⁶ *Íbid*, págs.: 154-171.

de un peligroso poder de seducción, estableciendo, en base a esas falsas creencias, una diferenciación de roles y de espacios.

El libro de texto se preocupó de descubrir los orígenes del movimiento feminista y la importancia que supuso la Revolución Francesa y figuras como Olympe de Gouges o Mary Wollstonecraft al efecto. Igualmente, destacó brevemente la relevancia de La Declaración de Seneca Falls y de la acción de Lucrecia Mott y Elizabeth Cady Stanton. Lamentablemente, no abordó los antecedentes del feminismo, ni todo el desarrollo posterior del movimiento feminista que llega hasta nuestros días. Se limitó a recordar que “desde finales del siglo XIX y a lo largo del XX, se fue reconociendo el sufragio femenino en muchos países occidentales”¹⁰⁷ y que “el reconocimiento de la igualdad de derechos de todos los seres humanos, la liberación de la mujer de parte de las discriminaciones que sufría, y su acceso a la educación, al trabajo y a la participación política, ha sido el cambio social más importante sucedido en el pasado siglo”¹⁰⁸, pero no entró en detalles o explicaciones. Además, aunque indicó que las reivindicaciones feministas se centraron en la participación política, el acceso a la educación, la equiparación de sexos dentro de la familia y el reconocimiento de la sexualidad femenina, no relacionó estas reclamaciones con las olas del feminismo y, por tanto, no pudo informar sobre la trascendencia histórica, filosófica y política de estos acontecimientos. Tampoco dio ninguna referencia de las aportaciones de Emmeline Pankhurst, Clara Zetkin, Betty Friedan, Kate Millett o Judith Butler.

La Unidad ofreció una información algo más detallada en relación al movimiento feminista en España, indicando que se produjo más tarde que en el resto de países occidentales y que sus señas de identidad fueron distintas ya que se centraron, en un primer momento, en legitimar el rol tradicional femenino. El manual indicó que los mayores logros del feminismo en España se produjeron durante el S. XX, en relación con el acceso de las niñas a la educación y con la conquista del voto femenino, en 1931, durante la II República. Entre las figuras más significativas del feminismo español de finales del siglo XIX y del siglo XX, el texto se refirió elogiosamente a la escritora Concepción Arenal y también citó a la escritora y catedrática Emilia Pardo Bazán, a la escritora y política Federica Montseny, a la

¹⁰⁷ *Íbid*, pág.: 156

¹⁰⁸ *Íbid*.

escritora y política Margarita Nelken, a la pedagoga y catedrática María de Maeztu, a la abogada y política Clara Campoamor, a la abogada y política Victoria Kent y a la escritora María Lejárraga.

Tras indicar el retroceso a nivel de derechos y de autonomía femenina vivido durante el franquismo, sin entrar en detalles y sin relacionarlo con la mentalidad nacionalcatólica, el manual destacó la situación actual de la mujer en España, citando algunos de los instrumentos e instituciones que trabajan para garantizar la igualdad de mujeres y hombres, como la Constitución española de 1978, el Instituto de la Mujer, la Ley Integral contra la Violencia de Género o la Ley para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres.

Nada se informó en cambio sobre la creación y el funcionamiento del Ministerio de Igualdad, entre 2008 y 2010, y, además, estas leyes citadas no se descubrieron como medidas de protección contra la desigualdad y la discriminación, ni se entró en sus logros y carencias, ni en los debates abiertos al respecto.

Incluso, cuando en páginas posteriores se puso el acento en la importancia de acabar con la violencia de género, no se hizo referencia a la Ley contra la Violencia de Género, aunque sí se explicó qué es y en qué consiste este tipo de violencia, definiéndola de acuerdo con la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. También se dieron cifras sobre su situación en España y se destacaron tres ámbitos básicos en los que se manifiesta: maltrato en el seno de las relaciones de pareja, agresión sexual en la vida social y acoso en el medio laboral, relacionando estas agresiones con la mentalidad patriarcal. Igualmente se destacó la existencia del teléfono 016 contra el maltrato y se dieron indicaciones para aprender a detectar situaciones de violencia de género entre adolescentes.

Por tanto, aun cumpliendo con los contenidos mínimos decretados en este sentido, da la impresión de que, aunque dio cuenta de la promulgación de ciertas leyes, el manual no quiso profundizar en sus contenidos y evitó abordar los aspectos conflictivos de las mismas.

El manual también aclaró en esta Unidad parte de los problemas derivados de la discriminación femenina, como el infanticidio de niñas, los matrimonios forzados, la obligación de mantener relaciones sexuales, las prácticas religiosas, la trata de mujeres y niñas, la baja participación política de las mujeres, la feminización de la pobreza o el no reconocimiento económico y social de su trabajo. El libro de texto se

centró principalmente en reflejar cómo estos hechos afectan a las relaciones y a la convivencia, incluyendo como solución a ellos el auténtico reconocimiento de la igualdad de derechos y el respeto a la dignidad de todas las personas.

El manual subraya la necesidad de superar la discriminación de la mujer, sobre todo en los países en vías de desarrollo que fue donde focalizó los principales problemas de discriminación contra la mujer en la actualidad.

El libro de texto sostuvo que los países democráticos han combatido la discriminación de la mujer por medio de: alternativas jurídicas, como la incorporación en las constituciones del derecho de igualdad o la puesta en práctica de medidas de discriminación positiva; alternativas sociales y económicas, como facilitar el acceso de la mujer al mundo laboral y a la educación, y alternativas éticas para que la igualdad de derechos se convierta en un hecho, destacando el papel que para ello jugó la Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Pekín, y la idea del empoderamiento femenino. El manual indicó, de forma sucinta, que en los países democráticos es necesario seguir generando alternativas para alcanzar la igualdad de salarios y para incrementar el número de mujeres en cargos directivos, en la política y en puestos de toma de decisiones. Se echó de menos una reflexión sobre la importancia de promover un cambio de mentalidad por medio de la educación para acabar con la visión androcéntrica y prevenir las situaciones de desigualdad y discriminación de las mujeres.

El libro dio una cobertura especial al tema de la discriminación positiva por medio de una propuesta de debate sobre las cuotas de participación femenina, informando brevemente sobre la división de opiniones y prácticas en Europa, incluyendo argumentos a favor y en contra de esta práctica y profundizando en las cifras de participación política femenina en España desde la Transición. La pretensión era que las alumnas y los alumnos reflexionaran y analizaran críticamente, por medio de preguntas dirigidas, este tipo de discriminación positiva directa. Ahora bien, por la forma de redactar y organizar las preguntas y por la información aportada anteriormente, el manual, aun intentando mantener la imagen de una postura neutral, se mostró más bien partidario a este tipo de práctica.

Los contenidos apuntados se ampliaron por medio de diversos textos de Olympe de Gouges, Susan B. Anthony, Simone de Beauvoir, Lisa See, Federico Mayor Zaragoza, Cristina Alberdi, José Luis Abellán, Nicolas de Condorcet, John

Stuart Mill, Mary Nash y Susana Tavera. También se utilizaron documentos relativos a la Declaración de Seneca Falls, la Conferencia mundial sobre Derechos Humanos de Viena, al Fondo de Población de las Naciones Unidas o al Consejo de Mujeres Líderes Mundiales. Igualmente se ofreció material alternativo para profundizar en los estereotipos y roles tradicionales que discriminan a la mujer, como es la novela de Lisa See “El abanico de seda” y la película de Gurinder Chadha “Quiero ser como Beckham”.

El refuerzo visual del texto que se ofreció en esta Unidad consistió principalmente en fotografías a color de mujeres. La intención era identificar y rechazar situaciones de desigualdad e injusticia hacia ellas, tanto en el pasado como en la actualidad, centrándose más bien en situaciones pasadas y en las que ocurren actualmente en países en vías de desarrollo, pues las alusiones a la situación de la mujer en los sistemas democráticos occidentales reflejó a mujeres líderes y que trabajaban en equidad con los hombres. Por tanto, este discurso visual ocultó parte de los problemas actuales que las mujeres viven hoy día en las sociedades democráticas, trasladando la problemática a otros periodos históricos o a otras zonas geográficas.

Las imágenes que usó el manual también evidenciaron un cambio en los tradiciones roles de género, aunque de forma muy moderada y sin reforzar la importancia de la conciliación familiar y laboral. Igualmente, con ellas se destacaba la importancia de la movilización para el reconocimiento de los Derechos de las Mujeres y, por medio de un cartel a color, se cuestionó el papel de la mujer en la publicidad cuando reproduce estereotipos machistas y discriminatorios.

Las actividades que acompañaron al discurso textual y visual mencionado reforzaron todos los puntos expuestos, facilitando la reflexión de sus destinatarios masculinos y femeninos.

Se comprueba que los contenidos fueron desarrollados cumpliendo con los contenidos mínimos decretados, tanto estatales como autonómicos. Sin embargo, debería haberse dado una explicación más exhaustiva sobre las causas de discriminación hacia la mujer, la evolución y relevancia del movimiento feminista y sobre las políticas que se han desarrollado en España para garantizar la igualdad entre mujeres y hombres y para que la igualdad legal se convierta en una práctica real, echándose en falta un número mayor de ejemplos de situaciones actuales de discriminación de la mujer en los países occidentales.

Los contenidos sobre Derechos Humanos fueron desarrollados en las 18 páginas de la Unidad 5, “Los Derechos Humanos como teoría ética”¹⁰⁹. La Unidad abrió con una doble página que visibilizaba el desarrollo de una clase en algún país del Tercer Mundo. Esta información iba acompañada de un párrafo introductorio y un índice sobre los temas a tratar y un párrafo que conectaba los contenidos con lo aprendido en cursos anteriores.

Los Derechos Humanos también fueron abordados en diferentes apartados del manual. Por ejemplo, en la Unidad 4 “¿Qué es lo bueno?” fueron presentados como una teoría ética que “es la mejor solución descubierta para resolver los conflictos”¹¹⁰ y en la Unidad 6 “La política y los Derechos Humanos” se abordaron de manera indirecta al explicar aspectos sobre el sistema democrático¹¹¹.

La elección de la palabra “descubierta”, en la Unidad 4, para referirse a la teoría ética que subyace al Discurso Internacional de los Derechos Humanos evidenció un cierto alejamiento de la postura iusnaturalista, de corte cristiano. Lo mismo se pudo apreciar en la Unidad 5 cuando se presentaron los Derechos Humanos como una teoría ética que no es perfecta, que es necesario seguir mejorando, enfatizando que el conglomerado actual ha sido resultado de un largo proceso histórico.

Sin embargo, no se explicó cómo ha sido el proceso de construcción de este discurso y, aun distinguiéndose tres generaciones de derechos e indicando que cada generación se ha reconocido en una época determinada, no se profundizó en el contexto histórico-filosófico en que se produjo su reconocimiento. Tampoco se informó sobre los antecedentes de los Derechos Humanos, ni sobre las corrientes de pensamiento favorables o contrarias a su creación, ni se analizó el proceso de elaboración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ni se citó el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, ni el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. De igual modo, no se ofreció un análisis de las diferentes interpretaciones que se han manejado y manejan sobre los Derechos Humanos, aunque se observa que el manual siguió una postura a caballo entre la perspectiva iusnaturalista y la consensual, historicista y positivista.

¹⁰⁹ *Íbid*, págs.: 80-97.

¹¹⁰ *Íbid*, pág.: 70.

¹¹¹ *Íbid*, págs.: 104, 106 y 110.

En la Unidad 5 se apreció una clara pretensión por presentar los Derechos Humanos como un modelo de ética laica que sirviera de referencia universal para la conducta humana, respondiendo a las directrices del Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para Educación Secundaria y del Decreto que estableció el currículo de Educación Secundaria en la Comunidad de Castilla-La Mancha.

Igualmente, se indicaron y explicaron brevemente los mecanismos de defensa de los Derechos Humanos, tales como las legislaciones nacionales, el Alto Comisionado para los Derechos Humanos, el Consejo de Derechos Humanos, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, las Organizaciones No Gubernamentales e, incluso, se destacó el importante papel que juegan todos los ciudadanos, por medio de una actitud de responsabilidad, solidaridad, justicia y participación, para garantizar su defensa.

Otro aspecto que el manual destacó en esta Unidad fueron las consecuencias negativas del incumplimiento de los Derechos Humanos, relacionándolo con las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión. A nivel general y al igual que ocurría en los anteriores libros de la editorial SM analizados, se dio a entender que las situaciones de vulneración de los Derechos Humanos, tales como pobreza, esclavitud, etc., están relacionadas con situaciones pasadas o que se producen en otras partes del mundo. Los únicos ejemplos de quebrantamiento de los Derechos Humanos reconocidos en la sociedad española actual fueron los relacionados con la gestión de la inmigración y el cuidado de los débiles, destacándose la vulnerabilidad de los ancianos y cómo, a pesar de la Ley de Dependencia y del sistema de Seguridad Social, “la atención a las personas mayores será un importante problema social”¹¹², con lo que la crítica se centra principalmente en la vulneración de los derechos sociales y económicos.

Por último, el manual explicó de forma concisa como fue el proceso de aprobación de la Declaración y de la Convención de los Derechos del Niño, orientando los contenidos a exponer los deberes que impone dicha Convención.

Las actividades complementarias y de profundización desarrollaron todos estos aspectos y facilitaron la reflexión crítica por medio de preguntas dirigidas. Del mismo modo, la exposición de contenidos se vio reforzada y completada con diversos documentos de Immanuel Kant, Norberto Bobbio, José Antonio Marina,

¹¹² *Íbid*, pág.: 92.

María de la Válgoma, Kofi Annan, José Manuel Atienza, Carlos S. Nino, Victoria Camps, Adela Cortina, Fernando Savater, José Luis Villacañas, Antonio Enrique Pérez Luño, Amnistía Internacional y fragmentos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Declaración de los Derechos del Niño. Además, se citó como material complementario el libro de Primo Levi, “Si esto es un hombre” y la película de Roman Polanski, “El Pianista”, ampliando conocimientos sobre la vulneración de derechos en relación a un acontecimiento histórico concreto, el holocausto judío.

Las fotografías, viñetas y obras pictóricas, la mayoría a color, fueron utilizadas para reforzar el discurso conceptual, animar a la participación ciudadana e identificar situaciones que han vulnerado y vulneran los Derechos Humanos. El discurso visual también contribuyó a visibilizar el papel que diversos organismos, asociaciones y personalidades han realizado y realizan para defender los Derechos Humanos, como por ejemplo la labor del Secretario General de Naciones Unidas entre 1997 y 2006, Kofi Annan; de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Mary Robinson; del redactor principal de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, René Cassin; de la Presidenta de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, Eleanor Roosevelt; del Tribunal Europeo de Derechos Humanos o de Cruz Roja.

Puede comprobarse que el manual se identificó más con el Decreto Estatal y con el castellano-manchego, que con el castellanoleonés y madrileño, a la hora de desarrollar los contenidos mínimos sobre los Derechos Humanos. Sin embargo, dentro de lo posible, evitó exponer aspectos un tanto controvertidos, como las divergentes interpretaciones de los Derechos Humanos o su proceso de elaboración, quedando tales cuestiones a cargo, parcialmente, de las actividades complementarias.

6. 3.1.3.2.3. Conclusiones

A nivel general, y teniendo en cuenta la ambigüedad existente en los Decretos sobre los contenidos mínimos para el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en Secundaria, puede verificarse que el manual de SM cumplió con los principios fijados en los Reales Decretos, desarrollando de forma algo más amplia que el manual de Oxford, para la misma etapa, los contenidos polémicos.

Sin embargo, se echó en falta información destinada a visibilizar los aspectos relacionados con la homosexualidad, así como una explicación más detallada sobre

el proceso de evolución de los Derechos Humanos y del desarrollo histórico del feminismo, introduciendo un análisis más exhaustivo y crítico sobre las diversas interpretaciones de los Derechos Humanos y sobre las recientes políticas de igualdad implantadas en España. Incluso, hubiera sido recomendable una información más detallada de las situaciones de vulneración de los Derechos Humanos y de discriminación de la mujer en sociedad actual.

El hecho de que el manual no abordara en profundidad estos aspectos se explica por razones ideológicas y por la influencia disuasoria de la movilización contra EpC.

Aun así, la afirmación de que la “identidad humana” es más importante que la religiosa, que las religiones no siempre respetan el marco ético de los Derechos Humanos, o las alusiones al divorcio, se apartaron de lo pretendido por los movilizados contra EpC.

Además, el hecho de que éste fuera el manual elegido por los centros concertados y tuviera, por tanto, un amplio mercado garantizado y un determinado respaldo ideológico del sector católico transaccional, junto con la actitud favorable a la educación cívica de José Antonio Marina, influyeron en su manifiesta firmeza en el abordaje, sin renunciar al catolicismo, de los temas conflictivos, íntimamente relacionados con los valores democráticos y los Derechos Humanos, cuestionables para algunos sectores de sus correligionarios, a los que Marina hubiere deseado llegar mostrando su compatibilidad con la creencia católica. A tal transacción contemporizadora Marina sacrificó el desarrollo de temas relacionados con la homosexualidad o la política de igualdad.

6.3.2. El caso de Castilla y León

En base a los datos que han podido recogerse, los libros de texto de las editoriales más utilizadas, para impartir el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los colegios, institutos y centros concertados castellanoleoneses, durante el curso académico 2010-2011, fueron los de la editorial Anaya y SM, para 5º de Educación Primaria, los de la editorial SM, para 2º de Educación Secundaria, y los de la editorial Santillana y SM, para 4º de Educación Secundaria.

6.3.2.1. Libros de texto utilizados en 5º de Educación Primaria

Los colegios públicos castellanoleoneses se decantaron por el uso del libro de texto de la editorial Anaya para desarrollar los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y los centros concertados fueron más proclives al libro de texto de la editorial SM.

6.3.2.1.1. Libro de texto del Grupo Editorial Anaya

Anaya comercializó dos manuales de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, tanto para Primaria como para Secundaria. Uno de los manuales fue elaborado por la Fundación Entreculturas, de la orden religiosa católica “La Compañía de Jesús”, y el otro por un equipo editorial diferente que estaba coordinado por el Catedrático de Filosofía Ignacio Izuzquiza Otero. Es difícil verificar, con datos exactos, cuál de los dos fue el más utilizado porque algunos de los centros, tanto públicos como concertados, de las comunidades autónomas objeto de estudio, aun especificando que utilizarían el libro de texto de Anaya, no incluyeron el identificador ISBN, sobre todo en el caso de Madrid. Ello dificultaba la constatación de cuál de los manuales fue el más utilizado.

Al observar las informaciones que incluyen el ISBN, para el caso concreto de Castilla y León, se aprecia que el libro de texto más utilizado, tanto por los centros públicos como concertados, fue el coordinado por Ignacio Izuzquiza Otero. Por ello, éste será el manual que se analizará.

Antes de examinar este libro de texto, debe de indicarse que Ediciones Anaya es una empresa editorial española que Germán Sánchez Ruipérez¹¹³ creó, en 1958, en Salamanca. En un primer momento se dedicó al ámbito educativo, pero en décadas posteriores fue ampliando su campo de difusión, creando y adquiriendo nuevos y

¹¹³ Editor y empresario español (1926-2012). De origen humilde, comenzó su actividad laboral en Salamanca, trabajando como librero en el negocio familiar. Tras sus viajes a Londres, donde entabló relación con el escritor y editor británico Stanley Unwin, funda Ediciones Anaya, contando con la ayuda y asesoramiento del que más adelante sería Director de la Real Academia Española, Fernando Lázaro Carreter. Aparte de la labor de desarrollo editorial que realizó con Ediciones Anaya, en 1981 creó la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, una institución sin fines de lucro, con sedes en Madrid, Salamanca y Peñaranda de Bracamonte, especializada en fomentar la lectura, las actividades culturales y formar a los profesionales del sector editorial. Dependiente de esta Fundación, puso en funcionamiento el Centro Cultural “Casa del Lector”, en Madrid. En 1990 fundó el periódico “El Sol”, pero sólo estuvo en funcionamiento 2 años. También fue socio fundador y presidente de Tele 5. Recibió diversas distinciones y condecoraciones, como la encomienda con placa de Alfonso X El Sabio o el Doctorado Honoris Causa por la Universidad de Salamanca.

especializados sectores editoriales, como Ediciones Cátedra, Ediciones Pirámide, Edicións Xerais, Editorial Barcanova, Editorial Tecnos, Anaya Multimedia, Algaida Editores o Vox-Biblograf. En 1988 Ediciones Anaya aglutinó todas estas editoriales y empresas y creó el Grupo que lleva su nombre, continuando con su proceso de expansión, pues en 1989 adquirió Alianza Editorial y en 1990 fundó Anaya Touring. En 1993 Ediciones Anaya se transformó en Anaya Educación y en 1994 también se creó Anaya Interactiva. En 1996 se fundó la editorial Haritza. Posteriormente, amplió su mercado hacia América latina, incorporó a su Grupo Editorial a la editorial argentina Aique Grupo Editor, colaboró con Larousse y adquirió el Grupo Editorial Patria, en México.

Desde 2004 el Grupo Anaya forma parte del grupo Hachette Livre, estando controlado, por tanto, por el grupo de empresas francés Lagardère. Esta sociedad aeronáutica y de medios de comunicación fue fundada por Jean-Luc Lagardère, en 1996, y entre algunas de sus marcas están la Editorial Bruño, Quo, Diez Minutos, Elle o Airbus.

El Grupo Anaya está presidido, desde 1998, por el que fue mano derecha de Germán Sánchez Ruipérez, José Manuel Gómez y Rodríguez de Pumarada¹¹⁴, quien a su vez es miembro del Comité Ejecutivo español y del Comité Ejecutivo internacional de Hachette Livre.

Cabe destacar que entre los sellos editoriales propiamente de Anaya están Anaya Infantil y Juvenil, especializado en obras de literatura para edades comprendidas entre 1 y 16 años; Anaya ELE, dedicado a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera; Anaya Formación, orientado hacia la formación on-line tanto de profesores como de profesionales de diversos ámbitos; Anaya Haritza, sello orientado a la elaboración de materiales educativos en euskera y a la promoción de la lengua y cultura vascas, y Anaya Educación, un referente en el mercado de los libros de texto y de los materiales educativos en español.

¹¹⁴Editor y empresario español (1948). Esta licenciado en Ciencias Empresariales y posee un máster en Comercio Internacional y Administración de Empresas. Sus inicios en el mundo editorial comenzaron en Madrid, adquiriendo una mayor experiencia la trabajar para la editorial John Wiley, en Londres, y Hermann Éditeurs, en París. En 1974 comienza a trabajar en Ediciones Anaya colaborando en la creación de las empresas editoriales del Grupo Anaya: Ediciones Cátedra y Ediciones Pirámide. También desempeñó una gran labor en el resto de expansión que adquirió el Grupo y, desde 1998, es su Presidente.

6. 3.2.1.1.1. Presentación del libro de texto

El manual a analizar es “Educación para la Ciudadanía. Primaria. Tercer Ciclo. Abre la puerta”, escrito y coordinado por Ignacio Izuzquiza Otero, con la colaboración de José Manuel Mateos Fernández, Pedro Pardos Pardos y Carlos Vicén Antolín. El ilustrador fue David Ouro y los responsables del tratamiento infográfico del diseño fueron Javier Cuéllar y Patricia Gómez. El lugar de edición fue Madrid, en 2009.

El coordinador, autor y máximo responsable del texto del manual a analizar fue Ignacio Izuzquiza Otero, Catedrático de Filosofía Contemporánea en la Universidad de Zaragoza y especializado en epistemología. Ha realizado diversas estancias en Estados Unidos, América Latina y Europa. También es de destacar que ha participado en una decena de proyectos de investigación de ámbito nacional e internacional y que es autor de casi una veintena de libros sobre filosofía.

José Manuel Mateos Fernández, otro de los autores del libro, es profesor en el Departamento de Orientación del Instituto de Educación Secundaria “Miguel Servet” de Zaragoza.

De Pedro Pardos Pardos y Carlos Vicén Antolín, también colaboradores en la redacción del manual, es de destacar que también han colaborado como autores en la elaboración de diversos manuales para Anaya Educación, como, por ejemplo, en los libros de texto de Historia y cultura de las religiones.

El encargado de la ilustración, David Ouro, es un diseñador gráfico e ilustrador español que ha trabajado para diversas editoriales como Akal, Santillana, Anaya, Edelvives o Bruño, ilustrando tanto libros de texto como narrativa infantil y juvenil. También ha colaborado en revistas y prensa, como Mía, Cinco Días, El Independiente o Rolligstone, y en instituciones y empresas como Eroski, Correos, Tele 5, Dagrados o el Centro Dramático Nacional.

Javier Cuéllar, autor del tratamiento infográfico, ha trabajado para el Grupo Anaya desde 1998. Primero fue diseñador gráfico y técnico de producción y, posteriormente, compaginó el diseño gráfico con la coordinación técnica del Departamento de Español Lengua Extranjera. Desde 2014 trabaja como diseñador gráfico para el Grupo Editorial SM.

Otra de las responsables del tratamiento infográfico, Patricia Gómez, es ilustradora y diseñadora gráfica. Desde 2005 forma parte del equipo de diseño de

Anaya Educación, aunque también ha trabajado para diferentes empresas y editoriales como Bruño, Tatanka o Abab.

El libro de texto “Educación para la Ciudadanía. Primaria. Tercer Ciclo. Abre la puerta”, de 95 páginas, estaba organizado en 9 Unidades¹¹⁵. Cada Unidad se dividía, a su vez, en varios apartados. El primer apartado se correspondía con una doble página introductoria, seguido por el siguiente apartado que desarrollaba, también a doble página, los contenidos más importantes a tratar. El siguiente apartado consistía en una breve lectura para reflexionar sobre algunos de los contenidos a trabajar. A continuación se incluían dos páginas enfocadas a exponer aspectos relacionados con las normas de conducta. La penúltima página de cada Unidad se dedicaba a informar sobre un caso real para que el alumno profundizara y reflexionara sobre puntos concretos y la última página recogía un esquema final para profundizar en las principales ideas desarrolladas en la Unidad. Cada apartado se completaba con ilustraciones e imágenes a color y con actividades complementarias.

Se aprecia claramente como el manual se acercó, más bien, a la exposición de contenidos ofertada por el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para Primaria del Gobierno socialista que a la ofrecida por el Decreto de la Comunidad popular de Castilla y León.

El manual informaba abiertamente sobre aspectos relacionados con la identidad personal, la valoración de la igualdad de derechos de mujeres y hombres o la educación afectivo-emocional, aspectos tratados escuetamente o directamente silenciados en la exposición que ofrecía el currículo castellanoleonés. Además, los temas considerados polémicos eran situados en las primeras Unidades del manual y no lo hacían al final.

Puede afirmarse que el manual, aun detallando más unos puntos que otros, cumplía con la estructura organizativa y con los contenidos mínimos decretados por el Gobierno para desarrollar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en 5º de Primaria, aunque quizás hubiera podido visibilizar más las cuestiones sobre identificación de situaciones de marginación, desigualdad, discriminación e injusticia social.

¹¹⁵ Unidad 1. Nuestra identidad personal; Unidad 2. Tenemos derechos y deberes; Unidad 3. Participación y conflictos; Unidad 4. La ciudadanía y las leyes; Unidad 5. La familia; Unidad 6. El colegio; Unidad 7. El ayuntamiento; Unidad 8. La comunidad autónoma y la Unidad 9. El Estado.

La información se presentaba de manera concisa, clara y directa, con una pretensión expositiva y con un enfoque más psicologista que histórico-filosófico o dialéctico, y con un fuerte compromiso por resaltar los valores cívico-democráticos, fundamentalmente los de participación y cooperación ciudadana, cultura de la paz y respeto hacia los bienes comunes. Los conceptos e ideas más importantes se resaltaron en negrita o en rosa y era frecuente el uso del color y de los recuadros informativos para llamar la atención de los alumnos y alumnas.

El lenguaje era explicativo y sencillo, con una clara predilección por el masculino genérico.

La metodología fomentaba la exposición tradicional y el trabajo individual. Apenas existían actividades encaminadas al trabajo en equipo, al debate, al análisis crítico o la ampliación de información.

El lenguaje visual utilizado evidenció una clara pretensión de favorecer la interculturalidad, la participación ciudadana, la convivencia intergeneracional y la igualdad de sexos, no reproduciendo roles o estereotipos sexistas. Se usaban gran cantidad de fotografías a color y de gran tamaño e, incluso, en algunos casos, se incorporaban, a las fotografías, ilustraciones, tal y como realizó el manual de SM para la misma etapa educativa, mezclando elementos reales con imaginarios. La mayoría de estas fotografías visibilizaban a niños y niñas españolas, de unos 10 años, realizando actividades cotidianas, en familia o en el colegio. También se representaron instituciones españolas, como es Senado o el Congreso, y organismos internacionales como UNICEF o la UNESCO. Sin embargo, se echó de menos una atención mayor a la identificación de situaciones de discriminación y/o injusticia o aspectos como la inclusión de las personas con discapacidad.

Un aspecto bastante curioso es que el manual no utilizó imágenes de personas célebres para acompañar los contenidos, en su lugar aparecen numerosos personajes femeninos y masculinos, pero eran gente corriente. La única fotografía, en blanco y negro, de un personaje famoso era la de Mahatma Gandhi.

Los destinatarios del libro de texto eran niños y niñas, con edades comprendidas entre los 9 y 11 años, que estuvieran cursando, en habla castellana, la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de 5º de Primaria.

6.3.2.1.1.2. Análisis de contenidos conflictivos: Identidad personal, educación afectivo-emocional, orientación afectivo-sexual, sexualidad, familia y matrimonio, relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y Derechos Humanos

Los aspectos sobre orientación afectivo-sexual, sexualidad o diferentes modelos de familia o matrimonio no son recogidos entre los contenidos mínimos a aplicar en Primaria. Por tanto, estos puntos no se analizaran, ya que el manual, cumpliendo con los Decretos, no los desarrolló.

La información sobre la valoración de la identidad personal fue tratada en la Unidad 1 “Nuestra identidad personal”, fundamentalmente en las 4 primeras páginas y en el esquema final de la última página¹¹⁶. Se indicó que la identidad personal se pone de manifiesto por medio de un documento de identidad y por unas señas de identidad particulares que están relacionadas con unos rasgos físicos, psicológicos y emocionales que son los que nos determinan como personas y conforman nuestra identidad, haciéndonos diferentes a los demás. El manual, tras esta breve exposición, puso el acento en la importancia de respetar, por encima de las diferencias, la identidad de todas las personas.

Las actividades reforzaron estos puntos y, como pudo comprobarse, en ningún momento se vinculó la identidad personal con aspectos relacionados con la orientación afectivo-sexual o la identidad de género y/o sexual.

El apoyo visual que complementó esta presentación de contenidos consistió en una fotografía a color de un aeropuerto, a la cual se incorporaron ilustraciones, también a color, de diversos personajes masculinos y femeninos, de diferentes edades, nacionalidades y rasgos físicos, que estaban esperando para embarcar. También se utilizó una fotografía a color de un niño, de unos 10 años, que miraba fijamente a los lectores.

Los aspectos sobre la valoración y educación afectivo-emocional estaban distribuidos en diferentes partes del manual, fundamentalmente eran tratados por medio de las lecturas que se ofrecían en cada Unidad y en relación a los contenidos desarrollados sobre la familia y el centro escolar. Esta información se centró

¹¹⁶ José Manuel MATEOS FERNÁNDEZ, Pedro PARDOS PARDOS y Carlos VICÉN ANTOLÍN, *Educación para la Ciudadanía. Primaria. Tercer Ciclo. Abre la puerta*, Madrid: Anaya, 2009, págs.: 6-9 y 15.

fundamentalmente en el reconocimiento de las emociones propias y ajenas y en las pasiones del ánimo como son el respeto, la autoestima, la integridad, el amor, la sinceridad, la confianza, la honradez, la responsabilidad, la tolerancia, etc. Sin embargo, estos aspectos fueron tratados de forma indirecta, sin apenas profundizar o reflexionar sobre ellos.

La Unidad 3, “Participación y conflictos”, abordó con algo más de detalle la educación afectivo-emocional al asesorar, brevemente, sobre la gestión de las emociones para aprender a resolver conflictos y problemas por medio del diálogo y la empatía¹¹⁷.

Las fotografías a color que acompañaron estos contenidos se centraron en un conflicto familiar entre una madre y una hija que dialogaban para intentar solucionarlo y en un grupo de niños y niñas de diferentes nacionalidades que se daban la mano. Con ello se intentó lanzar un mensaje positivo sobre la posibilidad de solucionar los problemas por medio de la comunicación, al diálogo y al respeto.

La información y las actividades, aun haciendo referencia en numerosas ocasiones a la valoración de las emociones, en pocos casos se organizaron desde el enfoque de la educación y/o inteligencia emocional para ayudar a gestionar los afectos y sentimientos.

El tema de la familia, aunque no era un punto específico que el manual debiera desarrollar según los Reales Decretos y los Decretos Autonómicos, fue tratado en la Unidad 5 “La familia”¹¹⁸. La intención no era profundizar en los diferentes modelos de familia, sino en los diferentes valores que la familia transmite. Con ello se pretendía cubrir la aplicación de los valores cívicos en situaciones de convivencia y conflicto en el entorno inmediato, como es el entorno familiar.

El manual otorgó un gran valor a la institución familiar al dedicarle una Unidad específica y, en concreto, una doble página de contenidos donde se destacó que las características de la familia son el amor, el respeto y la confianza. También se indicó que la familia es la encargada de garantizar los derechos fundamentales de los niños, tales como la protección, el alimento y la formación, y que los padres son los que deben establecer las normas de convivencia familiar. Otro punto que el manual

¹¹⁷ *Íbid*, pág.: 28.

¹¹⁸ *Íbid*, págs.: 46-51 y 55.

resaltó fue la importancia de que todos los miembros de la familia se implicaran en las tareas domésticas.

Las actividades se limitaron a reforzar estos contenidos que, como se observó, eran bastante concisos y esquemáticos.

Tanto el discurso textual como el visual dieron prioridad al modelo de familia nuclear, heterossexual, de mediana edad, con un hijo y una hija y con una actitud comunicativa y participativa. No hubo ningún tipo de alusión o referencia a temas como el divorcio o a modelos de familia monoparentales u homosexuales.

Los contenidos sobre las relaciones entre hombres y mujeres fueron abordados de forma muy rápida en una de las páginas de la Unidad 3¹¹⁹. En ella, el reconocimiento y la identificación de los comportamientos de discriminación de la mujer y de las desigualdades entre sexos fueron situados en otras partes del mundo, afirmando, de forma muy general, que en los países democráticos las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres.

No se indicó cuáles eran esas partes del mundo donde la mujer sufre discriminación, ni qué discriminaciones sufren las mujeres allí o por qué se producen. Tampoco se informó sobre las situaciones que hoy día se producen en países democráticos, como España, donde se vulneran los Derechos de las Mujeres y donde se producen casos de desigualdad, como por ejemplo diferencia salarial o violencia de género, ni se informó sobre la discriminación histórica que ha sufrido la mujer, ni a qué se ha debido. Del mismo modo, no se hizo ninguna alusión al movimiento feminista, a la conquista histórica de Derechos de las Mujeres, ni a los medios, mecanismos y leyes que actualmente aspiran a que la igualdad entre hombres y mujeres se convierta en una práctica real, tanto en los países desarrollados como en vías de desarrollo. Otro aspecto que el manual no explicó fue el tema de los prejuicios de género, incluso no utilizó en ninguna parte del manual la palabra género. Además, la información no fue desarrollada desde una perspectiva de género, aunque el discurso visual se esforzó, algo más que el textual, en intentar ser favorable a ella.

Así pues, por una parte, la valoración de la igualdad de derechos en el ámbito familiar, laboral y social, así como la superación de estereotipos y roles de género discriminatorios, fueron aspectos enfocados, de forma implícita, por medio de

¹¹⁹ *Íbid*, pág.: 29.

fotografías e ilustraciones que se encontraban distribuidas en diferentes partes del manual. Aunque bien es cierto que el discurso visual podría haber matizado más este aspecto para el ámbito familiar, pues tanto mujeres como hombres fueron visibilizados en puestos de liderazgo, con una activa implicación ciudadana y trabajando en equipo en un ambiente de respeto, pero no se representaron colaborando conjuntamente en el reparto de las tareas domésticas. Por otra parte, las fotografías e ilustraciones de niños y niñas favorecían una actitud de amistad y respeto entre ellos, rompiendo con los roles sexistas a la hora de jugar, aunque llama la atención la predilección por elegir el color rosa para la ropa de las niñas dibujadas.

La información relativa a los Derechos Humanos fue incluida en una de las hojas de la Unidad 2, “Tenemos derechos y deberes”¹²⁰, siendo los contenidos expuestos muy exigüos. Simplemente se aclaró que los Derechos Humanos “son derechos que tenemos todas las personas, independientemente de nuestra raza, sexo, religión, idioma, lugar de nacimiento o cualquier otra condición”¹²¹ y que están aprobados por las Naciones Unidas y recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. También se citó la Declaración de los Derechos del Niño y se estableció cierta vinculación entre los derechos y los deberes, poniendo los ejemplos del derecho a la sanidad y el deber de llevar una vida saludable y el derecho a la educación y el deber de aprovecharla.

La explicación no contempló una descripción de la situación actual de los Derechos Humanos. Tampoco informó sobre el proceso de elaboración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ni sobre los Estados y personas implicadas en ella. No hubo ninguna referencia a los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ni a la conquista de las generaciones de derechos.

Las referencias a los Derechos Humanos en otras partes del manual o su vinculación con algunos de los otros temas tratados fueron inexistentes. Se aportó algo de información, en las Unidades 5 y 6, sobre organismos como UNICEF y UNESCO, indicando qué son, cuándo y para qué se crean y cuál es su papel actualmente.

¹²⁰ *Íbid*, pág.: 19.

¹²¹ *Íbid*.

Las alusiones más significativas, a nivel visual, sobre los Derechos Humanos fueron las que se realizaron sobre la UNESCO y UNICEF, utilizando los respectivos iconos de ambas organizaciones y dos fotografías, una de una cumbre internacional y otra de un colegio de Primaria en África.

Es interesante observar como no se utilizó ninguna representación, ya fuera visual o textual, para la labor realizada por las ONGs en la defensa de los Derechos Humanos.

6.3.2.1.1.3. Conclusiones

Se puede afirmar que el manual del profesor Ignacio Izuzquiza se ciñó formalmente a los contenidos mínimos, incluso los polémicos, pero apenas profundizó en ellos, lo que reflejaba un claro intento de cumplir con los Decretos de Enseñanzas Mínimas, pero de no entrar en explicaciones detalladas que obligaran a tratar temas conflictivos, lo que produce una carga docente inocua, cayendo en algunos casos en significantes vacíos¹²² y en obviedades que mal pueden ayudar a los y las estudiantes a entender el porqué de lo enunciado y sin motivarles a demandar más información al respecto.

Era por tanto un texto que eludía las críticas de los sectores neoconservadores católicos, ya que no incluía referencias a cuestiones que entraran en colisión con el movimiento contra EpC, lo que a la vez evidencia una intención de servir de manual de referencia, dando una información muy moderada que pudiera ser compatible con la gran mayoría de idearios de centro y argumentar que se cumplía con los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

6.3.2.1. 2. Libro de texto del Grupo Editorial SM.

El manual de SM utilizado en Castilla y León para impartir los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en 5º de Educación Primaria fue exactamente el mismo que se utilizó en los centros de Castilla-La Mancha. No se han observado ningún tipo de cambios o modificaciones al respecto. Por tanto, el análisis de este manual es aplicable para el caso castellanoleonés, pues, como ya se ha comentado, a pesar de existir diferencias autonómicas a la hora de desarrollar los

¹²² Se utiliza una adaptación del concepto utilizado por el teórico político, Ernesto Laclau. Véase, por ejemplo, Ernesto LACLAU, “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”, *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires: Ariel, 1996.

contenidos mínimos de esta área educativa, los libros de texto hicieron una adaptación válida para todas las comunidades autónomas, en vista a facilitar su venta.

6.3.2.2. Libros de texto utilizados en 2º de Educación Secundaria

El estudio mostró que el libro de texto de la editorial SM fue, en base a los datos que pudieron recogerse, el más utilizado para desarrollar la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en 2º de Educación Secundaria, tanto en los Institutos públicos como en los centros concertados.

6.3.2.2.1. Libro de texto del Grupo Editorial SM.

Al igual que en el caso anterior, el libro de texto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de la Editorial SM, para 2º de Educación Secundaria, era el mismo que el manejado en la Comunidad de Castilla-La Mancha y, por ello, el examen que se le realizó anteriormente es igualmente válido para este contexto.

6.3.2.3. Libros de texto utilizados en 4º de Educación Secundaria

En función de la información que pudo obtenerse, los libros de texto de las editoriales Santillana y SM fueron los que presentaron un mayor impacto en los institutos de Educación Secundaria y en los centros concertados, respectivamente, para aplicar los contenidos de Educación Ético-Cívica de 4º de Educación Secundaria Obligatoria en Castilla y León.

6.3.2.3.1. Libro de texto del Grupo Editorial Santillana

6.3.2.3.1.1. Presentación del libro de texto

El Grupo Editorial Santillana publicó el libro de texto “Ética y Ciudadanía. 4º ESO. Proyecto La Casa del Saber”. En su realización participaron Adela Cortina, M^a. Begoña Domené, Vicente Domingo García, Emilio Martínez, Juan Manuel Ros y Norberto Smilg. La responsable de la edición y dirección del proyecto fue Estrella Molina Gete. La ilustración corrió a cargo de Estudio Landa y el proyecto gráfico de interiores fue realizado por Manuel García. El lugar de edición fue Madrid, en 2008.

En páginas anteriores se analizaron los datos de este Grupo Editorial, por ello, se va a pasar a exponer la información más relevante sobre los responsables del desarrollo de los contenidos, del diseño gráfico y de las ilustraciones.

Adela Cortina es Catedrática de Ética y Filosofía Jurídica, Moral y Política en la Universidad de Valencia, miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Directora del Máster y Programa de Doctorado “Ética y Democracia” y Directora de la Fundación ETNOR para la ética de los negocios y las organizaciones. Cortina es una de las primeras especialistas en introducir en España el pensamiento de los filósofos alemanes Habermas y Apel y su campo de estudio se centra más bien en la fundamentación de la ética y en la ética aplicada, vinculándose en la línea del procedimentalismo, la ética discursiva y la ética de las virtudes. Es relevante indicar que es miembro de la Comisión Nacional de Reproducción Humana Asistida y Vocal del Comité Asesor de Ética de la Investigación Científica y Tecnológica. Además, su producción bibliográfica es muy alta, con más de una treintena de libros, principalmente sobre Ética, Filosofía Moral y Política. También ha colaborado en la redacción de varios manuales escolares de Filosofía y Ética y ha sido galardonada con el Premio Internacional de Ensayo Jovellanos por “Ética de la razón cordial” y con el Premio Nacional de Ensayo por “¿Para qué sirve realmente la ética?”.

María Beñoña Domené es profesora de Educación Secundaria, por la especialidad de Filosofía, en la región de Murcia y también ha colaborado en la redacción de varios libros de texto sobre Ética y Filosofía.

Vicente Domingo García Marzá es Catedrático de Filosofía Moral en la Universitat Jaume I. Ha sido investigador principal en numerosos proyectos de investigación sobre Ética, ha escrito varios libros sobre Ética, Justicia y Democracia y ha participado en la elaboración de diversos libros de texto de Filosofía y Ética.

Emilio Martínez Navarro es profesor Titular de Filosofía Moral en la Universidad de Murcia, acreditado para Catedrático. También ha sido Vicedecano y Secretario de la Facultad de Filosofía de dicha Universidad. Ha participado como profesor e investigador visitante en diversas Universidades de Estados Unidos y América Latina. Es autor de diversas publicaciones sobre Ética y ha participado y participa en diversas asociaciones y comisiones, vinculadas a la ética y la filosófica, y en organizaciones solidarias. Actualmente es miembro del grupo de investigación Éticas aplicadas y Democracia y es Secretario de la Revista Internacional de Filosofía “Daímon”.

Juan Manuel Ros Cherta es profesor asociado del Departamento de Filosofía y sociología de la Universidad Jaume I, ha participado como investigador en diversos

proyectos de investigación sobre ética y cuenta con varias publicaciones sobre filosofía política.

Norberto Smilg Vidal es Doctor en Filosofía por la Universidad de Murcia y actualmente trabaja como profesor colaborador, en los programas de doctorado de dicha Universidad, y como profesor de Educación Secundaria Obligatoria en la región murciana. Es autor de varias publicaciones sobre Hermenéutica y ha colaborado en la redacción de diferentes manuales sobre Ética y Filosofía. Es de destacar su participación como miembro de la Comisión de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Murcia para elaborar los currículos de Filosofía y Ética.

Puede afirmarse que todos los responsables de la redacción del manual están vinculados al liberalismo igualitario y al humanismo cristiano.

Por su parte, Manuel García es diseñador gráfico, especializado en diseño editorial y en grafismo en movimiento. Actualmente trabaja como profesor en el Instituto Europeo de Diseño (IED) de Madrid, en la Escuela de Cinematografía y del Audiovisual de la Comunidad de Madrid (ECAM) y en la Universidad Menéndez Pelayo. También ha trabajado en grupos editoriales como Santillana, Turner, Lampreave, El País o El Mundo; en agencias de comunicación como Zebra e interacción; para productoras como El Deseo; para instituciones como la Comunidad y el Ayuntamiento de Madrid, la Universidad de Zaragoza, la Universidad Juan Carlos I, el Círculo de Bellas Artes o el Instituto de México en París; en empresas de montaje como Empty y Canopia y en el estudio de Manuel Estrada.

Los responsables de las ilustraciones son los hermanos Landa, Juan Luis e Iván Landa, responsables del Estudio Landa, en Guipúzcoa, que es un espacio dedicado al dibujo y a la creación artística que ha recibido encargos de diversas agencias de diseño gráfico, de empresas de publicidad, de museos, de entidades públicas y privadas y de editoriales como por ejemplo Lur, Glénat, Norma o Erein.

El manual tenía 183 páginas organizadas en 13 Unidades¹²³. Cada Unidad se dividía en cuatro partes: Una página de introducción compuesta por un breve texto, varias imágenes y unas cuestiones iniciales para descubrir los contenidos a tratar; una

¹²³ Unidad 1. La aventura de ser persona; Unidad 2. Somos afectivos, racionales y sociables; Unidad 3. Convivir como personas; Unidad 4. Las raíces de nuestra vida moral; Unidad 5. Teorías éticas; Unidad 6. Los Derechos Humanos; Unidad 7. La convivencia política; Unidad 8. Democracia y valores constitucionales; Unidad 9. Discriminación y exclusión; Unidad 10. ¿Aldea o jungla global?; Unidad 11. Ciudadanos del mundo; Unidad 12. Por la Paz y Unidad 13. Dos personas, varón y mujer.

página con sugerencias de textos literarios, películas o documentos de valor histórico y social para motivar a los alumnos e invitarles a reflexionar sobre las líneas principales que se exponían en la Unidad; entre 6 y 12 páginas donde se desarrollaban los conceptos y cuestiones centrales a aprender, acompañados de ilustraciones, gráficas, mapas conceptuales, esquemas, documentos, en su gran mayoría, filosóficos y preguntas que ampliaban y profundizaban la información; por último se incluía un apartado final que consistía en una doble página de actividades individuales y en grupo que se organizaban en cuatro bloques titulados “lo que sentimos”, “lo que pensamos”, “lo que nos dicen” y “lo que podemos hacer”. Estas actividades finales facilitaban el análisis crítico por medio de comentarios de texto, películas, debates y trabajos de investigación sobre los aspectos clave de la Unidad.

Al igual que se observó en el manual de Educación Ético-Cívica de SM, este libro de texto prestó una atención muy detallada a los aspectos vinculados con los Derechos Humanos, los aspectos morales y al papel de la religión. También dio cobertura especial al tema de la paz y al reconocimiento y rechazo de las desigualdades e injusticias.

En cuanto al esquema organizativo, el manual siguió, a nivel general, el modelo propuesto por el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para Educación Ético-Cívica de 4º de Educación Secundaria, aunque se compaginaron aspectos tanto de los contenidos fijados por el Gobierno socialista de Zapatero, y los Gobiernos autonómicos de ideología afín, como de los contenidos incluidos por los Gobiernos autonómicos del Partido Popular. Igualmente, los contenidos comunes que el Real Decreto incluyó en el Bloque 1 fueron repartidos en las diferentes Unidades, sobre todo en la doble página de actividades finales.

Los puntos conflictivos estaban distribuidos en las primeras 6 Unidades del manual, menos las relaciones de igualdad entre hombres y mujeres que se encontraban en la última Unidad, siguiendo la propuesta ministerial, y los contenidos sobre la orientación afectivo-sexual que se encontraban en la Unidad 9, perdiendo posiciones en relación a su ubicación en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas.

La información era detallada con un enfoque filosófico-ético muy vinculado al humanismo cristiano y los contenidos se organizaban por medio de apartados y

subapartados, utilizando el color y el formato de negrita para destacar los conceptos e ideas más importantes.

Las imágenes utilizadas eran, en su gran mayoría, fotografías a color, algunas de ellas de obras pictóricas. También se utilizaron fotogramas de películas, algunos dibujos a color, gráficos, esquemas y mapas geográficos. La intención era favorecer el interculturalismo, la participación ciudadana, las relaciones intergeneracionales, una actitud de superación, la ruptura de estereotipos sexistas e identificar y rechazar situaciones de discriminación y vulneración de derechos. Igualmente, se buscaba que las alumnas y alumnos conocieran características culturales y religiosas diversas, la labor de las Organizaciones No Gubernamentales y el papel de diferentes instituciones democráticas, tanto nacionales como internacionales. Asimismo, se pretendía concienciar sobre la importancia de fomentar las relaciones laborales basadas en la igualdad entre sexos y visibilizar las acciones de movilización en defensa de los Derechos Humanos. Por el contrario, apenas se usaron imágenes o fotografías que normalizaran la integración de las personas con discapacidad.

Es interesante observar como el discurso visual favoreció más la representación de mujeres anónimas que de hombres. Sin embargo, a la hora de utilizar imágenes de personajes relevantes y famosos, se prefirió, una vez más, destacar la representación masculina, pues de los once ejemplos de personas influyentes que el libro incluyó sólo 3 eran mujeres. Estas figuras eran: Antonio Machado, Albert Einstein, Rafael Nadal, Ashley Bramal, John Lennon, Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Juan Carlos I de España, Sofía de Grecia y Dinamarca, Rosa María García-Malea y Raimunda de Peñafort.

El lenguaje era argumentativo y expositivo, decantándose por el uso del masculino genérico.

La metodología era una mezcla academicista y constructivista, favoreciendo el trabajo individual y colectivo, así como el análisis y el debate.

Los contenidos mínimos fijados por el Gobierno fueron desarrollados por el manual, aunque, como ocurría en los anteriores casos, se reforzaron más unos puntos que otros. Además, aun incorporando algunos de los contenidos mínimos que el decreto castellanoleonés de Enseñanzas Mínimas para Secundaria introdujo en Educación Ético-Cívica, se siguió más bien el enfoque estatal.

Las receptoras y los receptores de esta información fueron las alumnas y los alumnos que estaban cursando Educación Ético-Cívica en castellano. Aunque también ha de tenerse en cuenta que el manual fue adaptado a las peculiaridades lingüístico-culturales de aquellas comunidades autónomas que lo requerían.

6.3.2.3.1.2. Análisis de contenidos conflictivos: Identidad personal, educación afectivo-emocional, orientación afectivo-sexual, sexualidad, familia y matrimonio, relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y Derechos Humanos

Los contenidos sobre identidad personal fueron tratados en el primer apartado de la Unidad 1, “La aventura de ser persona”¹²⁴, vinculando la identidad personal con la definición de persona, ya que se afirmó que todo ser humano se identifica como tal pero que a pesar de ello existen unas diferencias que nos distinguen, “una serie de circunstancias concretas que nos afectan, pero que hemos de asumir como propias”¹²⁵. De entre estos factores que nos hacen únicas y únicos, aun informando sobre el aspecto y las cualidades físicas, se destacó los que derivan de aspectos socioculturales, socio-políticos y religiosos y morales. Sin embargo no se dijo nada de cómo la identidad sexual y la identidad de género también configura nuestra identidad personal. Por contra, el manual otorgó trascendencia a la relación entre la religión y la identidad personal, aún más, en el apartado tercero de la Unidad, poniendo algunos ejemplos concretos relacionados con el hinduismo y el islamismo. Con ello se buscaba resaltar que los aspectos religiosos que influyen en nuestra identidad no tienen porque aportar un componente excluyente, pues la pretensión era mostrar la posibilidad de que las personas puedan convivir, sin ver dañada su identidad personal, en un ambiente interreligioso, teniendo como base el respeto a la dignidad de las personas.

Tanto las actividades finales como las que acompañaron a la exposición de contenidos profundizaron en los puntos expuestos e invitaron a la reflexión.

Las fotografías que completaron la exposición de contenidos sobre la identidad personal se preocuparon por visibilizar a conjuntos de personas, fundamentalmente

¹²⁴ Adela CORTINA, M^a. Begoña DOMENÉ, Vicente Domingo GARCÍA, Emilio MARTÍNEZ, Juan Manuel ROS y Norberto SMILG, *Ética y ciudadanía. 4º ESO. Proyecto La Casa del Saber*, Madrid: Santillana, 2008, págs.: 9-10, 15 y 19.

¹²⁵ *Íbid*, pág.: 9.

de mujeres, que estaban integradas en un grupo y compartían rasgos identitarios comunes, pero a la vez evidenciaban aspectos que les hacían únicas y únicos.

La información sobre la educación afectivo-emocional fue tratada con bastante profundidad, dedicando las 14 páginas de la Unidad 2 “Somos afectivos, racionales y sociables” a ella¹²⁶. Aunque ha de tenerse en cuenta que aspectos relacionados con la educación emocional también fueron aplicados, de forma indirecta, en diferentes partes del manual.

La pretensión era explicar, y ayudar a gestionar, las capacidades, vivencias y expresiones que utilizamos para relacionarnos con nosotros mismos, con las personas que nos rodean y con el entorno, facilitando que los alumnos y las alumnas aprendieran a convivir de forma sana y equilibrada, a afrontar conflictos y a sentirse bien con ellos mismos. Así pues, se definió qué es la afectividad y qué son los sentimientos y emociones, explicando las diferencias entre ellos y dando ejemplos. Igualmente se aclaró qué es la inteligencia emocional, la razón dialógica y la razón cordial y cómo contribuyen a regular nuestros sentimientos y, por tanto, a modificar el temperamento e, incluso, la personalidad, destacando la importancia de conocerse a uno mismo y de interactuar con los otros. Sin embargo, no hubo ningún tipo de alusión que vinculara la educación afectivo-emocional con la gestión de los sentimientos afectivo-sexuales, los cuales también forman parte del conocimiento de uno mismo y de la convivencia con los demás.

Toda esta explicación fue trabajada con una mayor profundidad por medio de actividades que ayudaron a comprender lo expuesto, a fomentar el debate, a favorecer la reflexión individual y en grupo y a ampliar contenidos según las motivaciones personales de los y las estudiantes. También se utilizaron pequeños comentarios de texto guiados de autores como el poeta Antonio Machado, del etólogo y neuropsiquiatra Boris Cyrulnik, de la filósofa Adela Cortina y del escritor Francisco de Quevedo, así como referencias a canciones y películas, como “Gracias a la vida” de Violeta Parra, “La traviata” de Giuseppe Verdi y Francesco María Piave y “Adiós, muchachos” de Louis Malle, con lo que se afianzó la información.

El discurso visual utilizando exaltó, por medio de fotografías a color y la utilización del cuadro de Pablo Picasso “El pintor y la modelo”, referencias a la

¹²⁶ *Íbid*, págs.: 20-33.

infancia, a la familia, a la interpretación de la realidad y a las relaciones de pareja e intergeneracionales, interculturales y de cuidado.

La información sobre la orientación afectivo-sexual fue tratada por encima en la Unidad 9, “Discriminación y exclusión”¹²⁷, donde se indicó que los homosexuales sufren discriminación por sexo, manifestada por el heterosexismo dominante, y se aclaró qué se entiende por homosexualidad: “no es una enfermedad, sino una orientación sexual distinta de la mayoritaria, que no tiene por qué ser considerada perjudicial ni está relacionada con conductas dañinas, como abusos a menores, acosos, violaciones, etc.”

Se apreció una intención de eliminar falsos mitos y creencias sobre la homosexualidad para normalizarla, aclarando que “fue una práctica habitual en Grecia y Roma y comenzó a ser condenada con la expansión del cristianismo, hasta nuestros días”¹²⁸. Por último, también se afirmó que la discriminación hacia los homosexuales es más violenta en el caso de los varones.

Puede comprobarse una pretensión de identificar y rechazar situaciones de discriminación por motivos de orientación afectivo-sexual, sin embargo no se profundizó, ni se incluyeron, como recomendaba el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para Educación Secundaria, ejemplos reales y figurados que ayudaran a ello. Y, aunque es positivo que no se recurriera sólo al pasado para explicar la discriminación por orientación sexual, no se informó sobre por qué y cómo se impone el heterosexismo, ni por qué el cristianismo se manifestó en contra de la homosexualidad.

Además, el manual incluyó la labor de algunas instituciones que trabajan para romper con la discriminación y la exclusión, pero lo hizo a nivel muy general, sin profundizar en casos o ejemplos concretos que estuvieran relacionados con la orientación afectivo-sexual. Tampoco informó sobre la existencia de medidas positivas para favorecer la inclusión y la igualdad, ni informó sobre la Ley que modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio para que las personas homosexuales pudieran casarse.

Es interesante observar que se afirmó que “las distintas confesiones religiosas trabajan entre discriminados y discriminadores a fin de acercar posiciones y menguar

¹²⁷ *Íbid*, pág.: 121.

¹²⁸ *Íbid*.

las desigualdades”¹²⁹. Información que puede llegar a entenderse incluso contradictoria con la aportada sobre la postura del cristianismo hostil a la homosexualidad.

Las actividades propuestas en el libro de texto apenas contribuyeron a reforzar o ampliar la información sobre la diversidad afectivo-sexual, al igual que los textos complementarios. En su lugar, se prestó mayor atención a las situaciones de discriminación por motivos raciales.

El discurso visual se mostró parco, no incluyéndose ninguna fotografía o imagen de censura a la discriminación por orientación afectivo-sexual y que normalizara la diversidad sexual. La única alusión que podría acercarse a tal postura fue la utilización de un fotograma de la película *Billy Elliot*, en la Unidad 4, “Las raíces de nuestra vida moral”¹³⁰, pero en realidad se centró más bien en la ruptura de los estereotipos de género, sin aportar muchas más explicaciones al respecto.

Los contenidos sobre sexualidad, aun siendo uno de los objetivos fijados tanto por el Real Decreto estatal como por el Decreto castellanoleonés de Enseñanzas Mínimas para Educación Secundaria, no fueron incorporados por el manual, a pesar de que la materia de Educación Ético-Cívica suponía un buen medio para “conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad”¹³¹. Del mismo modo que los aspectos relacionados con una educación sexual responsable no fueron abordados, tampoco lo fueron los métodos anticonceptivos, el debate abierto en torno al aborto o la información relacionada con la diversidad sexual, y ninguna de las imágenes seleccionadas contribuyó a visibilizar estos aspectos.

No se procuró información sobre la familia, puesto que en realidad no se encontraba entre los contenidos mínimos fijados por el Estado para ser abordados en Educación Ético-Cívica de 4º de Secundaria. Se hicieron algunas referencias al desarrollar otros aspectos, como que la familia “puede y debe educar a sus miembros en el respeto a la igual dignidad de todas las personas”¹³², pero poco más. En ningún momento se hizo alusión, en consecuencia, a puntos relacionados con la diversidad de modelos o tipos de familia.

¹²⁹ *Íbid*, pág.: 123.

¹³⁰ *Íbid*, pág.: 45.

¹³¹ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, BOE núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág.: 679 y Decreto 52/2007, de 17 de mayo, BOCYL, núm. 99 de 23 de mayo de 2007, pág.: 3.

¹³² A. CORTINA, M^a. B. DOMENÉ, V. D. GARCÍA, E. MARTÍNEZ, J. M. ROS y N. SMILG, *Ética y ciudadanía. 4º ESO*, pág.: 123.

El discurso visual sobre la familia fue algo más específico, incluyendo varias fotografías a color, que siempre repetían el mismo modelo de familia nuclear y heterosexual, sin ninguna alusión a las familias homoparentales. Es interesante indicar que, a diferencia de otros manuales analizados, este libro de texto incluyó una fotografía de una familia que optaba, claramente, por la adopción.

Los contenidos sobre las relaciones de igualdad entre mujeres y hombres fueron trabajados en las 14 páginas de la última Unidad del manual, la Unidad 13, “Dos personas, varón y mujer”¹³³. La doble página introductoria indicó claramente la pretensión de identificar las situaciones de discriminación que han sufrido y sufren actualmente las mujeres tanto en los países en vías de desarrollo como en los desarrollados. Para ello el manual puso el acento en el movimiento feminista, en la que denominó “violencia doméstica” y en la prevención de dicha violencia.

El manual definió el feminismo como: “un movimiento que nace de la sociedad civil para defender la emancipación de la mujer, que se ha visto, y aún hoy se ve, discriminada por razón de sexo”¹³⁴.

El inicio del feminismo fue situado en la Revolución Francesa, destacando, sin más detalles, el papel que jugaron figuras como la escritora y política Olympe de Gouges y la escritora y filósofa británica Mary Wollstonecraft. También se dio cuenta, sin profundizar demasiado, de la aparición del movimiento sufragista y del trabajo realizado para lograrlo por personas como la escritora y activista Flora Tristán, el filósofo, político y economista John Stuart Mill, la escritora y activista Elizabeth Cady Stanton y la profesora y activista Lucretia Mott.

Asimismo se recordó sumariamente que en España, a finales del S. XIX, surgieron pensadoras feministas como Emilia Pardo Bazán y Concepción Arenal, y que fue el Gobierno de la II República, en 1932 [sic, por 1931], el que concedió el voto a la mujer por primera vez en España y permitió que, en 1936, Federica Montseny fuera la primera mujer española ministra. Ahora bien, no hubo referencia a las particularidades del movimiento feminista español, ni sobre el debate en torno al voto femenino, ni sobre el retroceso que los Derechos de las Mujeres experimentaron durante el franquismo.

¹³³ *Íbid*, págs.: 170-183.

¹³⁴ *Íbid*, pág.: 172.

Continuando con el recorrido histórico del movimiento feminista, el manual rememora la labor de Betty Friedan y cómo, tras la Segunda Guerra Mundial, el mundo occidental había incorporado las reivindicaciones del feminismo del siglo XIX y las feministas orientaban sus demandas a superar la frustración generada por su reclusión doméstica pero se olvida a Simone de Beauvoir, a Kate Millett o cómo el feminismo, en la década de los sesenta, empezó a exigir derechos relacionados con la sexualidad, la familia, la reproducción y con el fin de la desigualdad *de facto*. Se indicó, de forma sintética, que el feminismo desde la década de los setenta se había estructurado en tres formas básicas: los movimientos radicales, la tendencia feminista-socialista y el feminismo liberal-reformista, dando cuenta de su repercusión en España y recordando que el Partido Feminista de la política y escritora Lidia Falcón se creó en 1979 y que surgieron la Federación de Mujeres Progresistas o la Asociación de Mujeres Conservadoras.

También se afirmó que en la actualidad el feminismo se reduce a exigir la igualdad en las condiciones laborales, en acabar con la doble jornada de las mujeres, en conseguir una educación no sexista, en eliminar el sexismo en el lenguaje y el acoso sexual en el mundo laboral y en dar apoyo legal a mujeres separadas, maltratadas y sin recursos, ayudándose de organismos oficiales como se cita es el Instituto de la Mujer. Se ocultó así que el feminismo, desde la década de los noventa, ha adquirido nuevas connotaciones relacionadas con el pensamiento postmoderno y postestructuralista y se centra en la micropolítica, incorporando aspectos de la teoría queer, el ecofeminismo o la transexualidad. Tampoco se analizaron aspectos como el debate jurídico, político e ideológico aún abierto sobre los métodos anticonceptivos, el aborto o la conciliación de la vida familiar y laboral.

Igualmente, aunque se destacó la labor que en la actualidad desarrollan mujeres como las politólogas Carol [sic, por Carole] Pateman y Sheyla [sic, por Seyla] Benhabib, así como se subrayó el papel que desempeñan las feministas que luchan por superar la discriminación de la mujer por motivos religiosos y se explicó, escuetamente y de manera algo confusa, la aparición del movimiento de la diferencia, se silenció la labor de personalidades más controvertidas como pueden ser Judith Butler o Rebecca Walker.

Fue, por tanto, un recorrido histórico descriptivo, sin apenas datos que ayudaran a contextualizar y a analizar las reivindicaciones feministas. Tampoco se

informó sobre los antecedentes del feminismo, lo que hubiera ayudado a entender el surgimiento del movimiento feminista y el porqué emergió en la Revolución Francesa, ni se explicaron las olas del feminismo, lo que hace improbable comprender su trascendencia histórica, filosófica y política.

El manual incorporó una breve referencia a qué se entiende por “discriminación positiva”, definiéndola como una medida alternativa a la discriminación que sufren las mujeres, y, aunque informó sobre la existencia de un debate abierto sobre esta práctica, no entró a detallar dicha discusión, ni en qué sectores o por qué motivos se defienden unas posturas u otras al respecto, ni concretó que ocurre en el caso español y cuáles son las medidas de acción positiva que se han aplicado, como el sistema de cuotas -no entrando tampoco en las críticas que éstas han suscitado-.

El manual indicó que las causas y factores que explican la discriminación de las mujeres están relacionados con los prejuicios, estereotipos y roles tradicionales asumidos por varón y mujer y con la atribución de cualidades de irracionalidad, debilidad, pasividad, etc., a las mujeres, afirmando que en la tradición occidental “la situación no es tan grave como en ciertos países islámicos”¹³⁵. Ello evidenciaba una clara pretensión de desdramatizar la discriminación de la mujer en occidente y poner el foco de las críticas en otros países, estableciendo una jerarquización entre países sobre su beligerancia histórica a la hora de discriminar a la mujer. Igualmente, se indica que estos prejuicios y roles se corresponden con intereses políticos, económicos, culturales y religiosos, sin precisar más.

Es realmente difícil de entender la forma en que el manual utiliza el término “violencia doméstica” como sinónimo de “violencia de género”, confundiendo conceptos.

El libro comenzaba el apartado afirmando que “la violencia doméstica es el conjunto de acciones de maltrato que padece la mujer en el ámbito familiar”¹³⁶, definición errónea¹³⁷ que embarulló aún más dando ejemplos de violencia doméstica que en realidad se correspondían con lo que se entiende por violencia de género. Por

¹³⁵ *Íbid*, pág.: 175.

¹³⁶ *Íbid*, pág.: 176.

¹³⁷ La violencia doméstica es el abuso físico, sexual o emocional que se produce en el ámbito doméstico o por un miembro del ámbito familiar a otro. Por tanto, esta violencia no sólo se produce contra la mujer, sino que también es atribuible a los demás miembros del entorno familiar, niños, ancianos, padres, etc.

ejemplo, afirmó que la violencia doméstica “se produce por la desigualdad de poder entre varones y mujeres. Para muchos varones, las mujeres son seres inferiores que pueden ser utilizados, despreciados y maltratados, y uno de los modos de demostrar su supuesta superioridad es someter a la mujer por la fuerza”¹³⁸. También indicó que “la violencia doméstica se refuerza con la creencia en la superioridad masculina, y este es el segundo de sus rasgos: la diferencia biológica entre el varón y la mujer se convierte en desigualdad injusta y relación jerárquica entre ellos, de modo que llega a resultar <<normal>> el sometimiento de la mujer y el dominio del varón”¹³⁹.

Incluso, el manual sostuvo que la violencia doméstica comprende los ámbitos de violencia física, psíquica, sexual y/o económica, incluyendo como ejemplos de violencia económica doméstica la desigualdad de acceso a puestos de trabajo o la prostitución, contradiciendo en parte la definición que dio sobre la violencia doméstica (la que se produce en el ámbito familiar). Pero es más, en relación al concepto de violencia doméstica utilizó el texto ofrecido por la ONU, en 1995, sobre violencia contra las mujeres: “todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o la privada”¹⁴⁰.

Otro aspecto que el libro de texto resaltó fue que la denominada “violencia doméstica” tiene su origen tanto en los comportamientos de las personas como en la permisividad social, alentando sobre las consecuencias del maltrato doméstico para el maltratador, para la mujer maltratada, para los hijos y para el entorno de relaciones familiares. Se observó la intención de condenar esta práctica violenta, concienciado a los alumnos y las alumnas de los problemas que genera y tratando de informarlos sobre cómo identificar estas situaciones de maltrato que, nuevamente, el manual centraba en el ámbito familiar, contradiciendo algunas de las explicaciones donde indicaba su práctica, precisamente, en el espacio público.

Por último, el manual destacó el papel que ejercen la educación y el diálogo para prevenir la “violencia doméstica”, reduciéndolos a “educar los sentimientos y orientarlos hacia el afecto y la compasión”¹⁴¹. También se indicó la importancia que

¹³⁸ *Íbid.*

¹³⁹ *Íbid.*

¹⁴⁰ *Íbid.*

¹⁴¹ *Íbid.*, pág.: 180.

la educación, los medios de comunicación, el Estado, las organizaciones civiles y los propios ciudadanos tienen para prevenir esta violencia, erradicando falsas creencias que alimenten el mito de la inferioridad de la mujer, informando con objetividad, facilitando medidas de protección, colaborando con servicios educativos y de cuidado y contribuyendo con donativos y actividades de voluntariado.

Se echó de menos que el manual informara, de forma más detallada, sobre la trascendencia de la educación para prevenir los estereotipos de género y para acabar con los marcos culturales del patriarcado, y que diera cuenta de normas tan pioneras como la Ley Integral contra la Violencia de Género o la Ley para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. Tampoco explicó la función del Ministerio de Igualdad, ni el trabajo que realiza el Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer, ni la actividad desarrollada por Organizaciones Internacionales como Naciones Unidas por medio de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer o de ONU Mujeres.

Se puede afirmar que la persona o personas responsables de desarrollar estos contenidos, así como los y las responsables de supervisarlos, se armaban un buen lío con los conceptos de violencia doméstica y violencia de género, y creían tranquilizar a los sectores conservadores eludiendo la referencia formal al “género”.

Además, se pudo comprobar que se evitaron términos relacionados con el discurso feminista, tales como patriarcado, androcentrismo o estereotipos de género, olvidando identificar la violencia contra las mujeres como un atentado a los Derechos Humanos. Hubiera sido deseable una mayor valoración crítica de la división sexual del trabajo y una apelación a la conciliación de la vida familiar y laboral.

La información fue ampliada con textos de la escritora y profesora Josune Intxauspe; del escritor y filósofo Julián Marías; de la Catedrática de Sociología, Política y Directora Ejecutiva del Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer, entre 2008 y 2010, Inés Alberdi; del psiquiatra Luis Rojas Marcos e, incluso, con la canción de José Alfredo Jiménez “Poco a poco” y con el poema de Mario Benedetti “Te quiero”. También se recurrió a la película de Garry Marshall “Frankie y Johnny”.

Las fotografías, la mayoría a color, identificaron y condenaron las situaciones de discriminación que viven, sobre todo actualmente, las mujeres, tanto en los países

en vías de desarrollo como en los países desarrollados. También reflejaron la lucha del movimiento feminista a lo largo de la historia, aplaudiendo la presencia de la mujer en el espacio público, visibilizando a mujeres que en la actualidad desempeñan cargos relevantes, y favorecieron las relaciones basadas en la igualdad, tanto en la infancia y la juventud como en las relaciones de pareja.

Las actividades docentes propuestas por el libro de texto pretendían que las alumnas y los alumnos profundizaran, ampliaran y reflexionaran sobre las cuestiones expuestas, fundamentalmente a través del trabajo individual, aunque algunas actividades finales propiciaban al debate y al trabajo en equipo.

Pese a cierta falta de rigor expositivo y conceptual y a algunas contradicciones, el manual intentaba cumplir con los contenidos mínimos exigidos por la administración pública, abordando, aunque de forma superficial y un tanto confusa, la discriminación de las mujeres y la violencia ejercida contra ellas, y también, aunque aun de forma más insatisfactoria, de la transgresión de hecho de sus derechos a la igualdad y a la prevención de la violencia ejercida contra ellas.

Las referencias a los Derechos Humanos se incluyeron en diversas partes del manual, sin embargo la explicación más exhaustiva se ofreció en la Unidad 6, “Los Derechos Humanos”, por medio de las 20 páginas que componen la Unidad¹⁴².

El manual definió a los Derechos Humanos como “las exigencias morales más básicas [sic] que deben ser satisfechas para mostrar el debido respeto a la dignidad de las personas, y si no se cumplen no se puede construir una sociedad justa, ni un Estado realmente democrático, ni un mundo en paz y concordia”¹⁴³.

También trató de enumerar sus características: universales, preferentes, imprescriptibles, inalienables e indivisibles, y se informó sobre la existencia de diferentes formas de fundamentar los Derechos Humanos desde la perspectiva de la ética, como por ejemplo las creencias religiosas o las teorías iusnaturalistas, utilitaristas, racionalistas o dialógicas.

A continuación, el manual hizo un breve recorrido histórico sobre la evolución de los Derechos Humanos y la aparición de tres generaciones de derechos. En efecto se distinguió entre la comúnmente denominada primera generación de derechos civiles y políticos, relacionados con la libertad, que empezaron a ser reivindicados en

¹⁴² *Íbid*, págs.: 74-93

¹⁴³ *Íbid*, pág.: 77

el siglos XVI y que son garantizados por el modelo de Estado Liberal de Derecho; una segunda generación de derechos económicos, sociales y culturales, relacionados con la igualdad, que comenzaron a ser reclamados en el siglo XIX y cuyo progresivo reconocimiento dio lugar al Estado Social de Derecho; y una tercera generación de derechos, vinculados con la solidaridad internacional y recogidos en las Declaraciones Internacionales de las últimas décadas. Además, se añadió que es posible que en el futuro se reconozcan nuevas generaciones de Derechos Humanos porque “la historia no se detiene”¹⁴⁴, lo que hizo desembocar a un manual más bien iusnaturalista en el historicismo por obligación.

Igualmente, el manual, atendiendo a las directrices estatales sobre los contenidos mínimos de EpC, informó sobre los instrumentos y garantías de los Derechos Humanos, destacando el papel de la ONU y el de sus agencias especializadas como la FAO o la UNESCO, y, sobre todo, el de Organizaciones No Gubernamentales como Amnistía Internacional, Cruz Roja, Manos Unidas, Ayuda en Acción, ACNUR o Greenpeace, recordando la obligación de cumplirlos y respetarlos, animando a difundirlos, a exigir su cumplimiento, y a asociarse a este fin.

Ahora bien, aun cumpliendo con las exigencias mínimas planteadas por el Ejecutivo socialista, hubo puntos que deberían haber sido tratados con mayor detenimiento, pues, aunque se dieron ejemplos de las tres generaciones de derechos y se incluyó el texto completo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, no se informó apenas nada más sobre su origen, características y sobre su posterior desarrollo en Pactos y Convenciones, dejando la tarea de conocerlos mejor a las y los alumnos.

La información fue complementada con textos de Kofi Annan, Antonio Pérez Luño, Aristóteles, Immanuel Kant, el Concilio Vaticano II, Mary Robinson, José María Tortosa, Bertolt Brecht, Amnistía Internacional, Elizabeth Burgos y Thomas Nagel. También se recurrió a la película “Algunos hombres buenos” de Rob Reiner.

Las actividades diseñadas debían contribuir a que los discentes reflexionaran sobre los temas tratados, favoreciendo el debate y, en algunos casos, el trabajo en equipo y la investigación, facilitando algunas referencias a páginas web.

¹⁴⁴ *Íbid*, pág.: 82

Los componentes conativos del discurso visual invitaban a la participación ciudadana, a identificar las diferencias sociales y culturales y a rechazar las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión. Para ello se utilizaron fotografías, gráficas y mapas a color donde, nuevamente, la crítica recayó en los países en vías de desarrollo, minimizando las injusticias de los países del Primer Mundo, las cuales fueron tratadas, parcialmente, por medio de una actividad de ampliación de información.

6.3.2.3.1.3. Conclusiones

Puede comprobarse que, a nivel general, el manual cumplió con los contenidos mínimos fijados por el Gobierno central, aunque algunos de los aspectos relacionados con la igualdad entre mujeres y hombres fueron explicados de forma poco rigurosa. Además, la ambigüedad de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas facilitó que el libro de texto desarrollara más unos puntos que otros, eludiendo adentrarse en cuestiones polémicas y evitando entrar en la identidad sexual y/o de género, la diversidad afectivo-sexual, los derechos sexuales y reproductivos y, en general, la teoría crítica de género.

El que no se desarrollaran algunos de los contenidos mínimos y se omitieran algunos temas que podían resultar más controvertidos guarda relación con el enfoque humanista cristiano del manual, el cual, aunque se mostró muy favorable en principio al diálogo interreligioso, terminó decantándose por una postura proclive al catolicismo. Del mismo modo, se observa que las presiones ejercidas por la movilización contra EpC coartaron el desarrollo de cuestiones no precisamente baladíes.

Ahora bien, el hecho de que el manual informara que el cristianismo condenó la homosexualidad o reconociera la existencia de prejuicios religiosos que favorecen la discriminación de la mujer, entre otras cosas, lo convirtieron en objeto de críticas por parte de los sectores opuestos a esta educación, pese al esfuerzo realizado para servir a “tirios y troyanos”, adaptándose a diferentes escenarios posibles, conservando el enfoque humanista-cristiano y pretendiendo ser un manual compatible con la gran mayoría de idearios de centro.

6.3.2.3.2. Libro de texto del Grupo Editorial SM.

El manual de SM utilizado en Castilla y León para impartir los contenidos de Educación Ético-Cívica en 4º de Educación Secundaria fue el mismo que se utilizó en los centros concertados de Castilla-La Mancha, no apreciándose diferencias al respecto y siendo, por tanto, aplicable el análisis que se realizó anteriormente para este caso.

6.3.3. El caso de la Comunidad de Madrid

En base a los datos recogidos, los manuales más usados por los colegios, institutos y centros concertados madrileños para impartir los contenidos del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, entre 2010 y 2011, fueron los de la editorial SM para 5º de Educación Primaria y los de la editorial Oxford y SM para 2º y 4º de Educación Secundaria.

6.3.3.1. Libros de texto utilizados en 5º de Educación Primaria

Según la información obtenida, tanto los colegios públicos como los centros concertados madrileños se decantaron por el uso del libro de texto de la editorial SM para aplicar los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

6.3.3.1.1. Libro de texto del Grupo Editorial SM

El manual de SM utilizado en la Comunidad de Madrid para impartir los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en 5º de Educación Primaria fue el mismo que se utilizó en los centros concertados de Castilla-La Mancha y Castilla y León, por lo que el análisis realizado anteriormente es completamente válido para el caso madrileño.

6.3.3.2. Libros de texto utilizados en 2º de Educación Secundaria

Basándonos en las cifras obtenidas, los manuales que presentaron un mayor impacto en los institutos públicos y en los centros concertados madrileños para explicar los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos fueron los de la editorial Oxford y SM respectivamente.

6.3.3.2.1. Libro de texto de la Editorial Oxford University Press

6.3.3.2.1.1. Presentación del libro de texto

La editorial Oxford publicó el manual “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Secundaria. Proyecto Ánfora”, cuya responsable del discurso textual fue Marisa Amodeo Escribano. La coordinación del proyecto editorial fue realizada por Laura Pérez Arnáez, la coordinación editorial por Javier Sánchez Villegas y la edición por Marisa Amodeo. Las ilustraciones corrieron a cargo de Esther Pérez-Cuadrado Martínez y Esther Lecina Sesén y los diseños de interiores a manos de “Artimagos”. El lugar de edición fue San Fernando de Henares (Madrid), en 2007.

Puesto que anteriormente ya fue analizada la editorial Oxford University Press y la empresa editorial Artimagos, a continuación se aportará algo más de información sobre la autora de los textos y sobre la ilustradora Esther Lecina.

Marisa Amodeo Escribano trabaja para Oxford University Press-España y ha colaborando en la redacción de diversos manuales para el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Esther Lecina Sesén es una ilustradora y diseñadora que actualmente trabaja como *freelance* para InicioStudio y Artimagos. Anteriormente trabajó para la empresa de comunicación Addium, para Oxford University Press, para la revista El Jueves, el Grupo Anaya, la Editorial Barcanova y la Asociación *Enginyers Industrials de Catalunya*.

El manual “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Secundaria. Proyecto Ánfora”, de 95 páginas, se organizó en 6 Unidades¹⁴⁵ que, tal y como indicaban los Reales Decretos de Enseñanzas mínimas para el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y la Recomendación del Consejo de Europa de 2002, iban del ámbito individual y personal al social y colectivo. A su vez, cada Unidad se dividió en cuatro partes: Una doble página de presentación donde se detallaban los contenidos clave a tratar; entre ocho y doce páginas bajo el título “Análisis, pienso y opino” donde se incluían breves explicaciones y, fundamentalmente, lecturas, gráficos, mapas, referencias a páginas web y películas e imágenes para analizar, debatir y ampliar información, así como actividades que

¹⁴⁵ Unidad 1. La persona y su entorno; Unidad 2. Barrios, pueblos y ciudades; Unidad 3. Las sociedades democráticas; Unidad 4. Los Derechos Humanos; Unidad 5. Un mundo globalizado, un mundo dividido y Unidad 6. Hacia un mundo mejor.

guiaban la reflexión; una doble página denominada “Lo esencial” que incluía una exposición detallada de los contenidos esenciales a aprender y, por último, un apartado de dos páginas con actividades finales para afianzar conocimientos.

El manual abría con una introducción de Ignacio Guadix, responsable del Área de Educación para el Desarrollo del Comité español de UNICEF, donde se explicaba y justifica la importancia de desarrollar una Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos que “animará a los jóvenes a ser conscientes, no solo de sus derechos, sino también de sus responsabilidades; fomentará la implicación activa en el proceso de cambio y desarrollará hábitos de participación social, ciudadana y, en definitiva, democrática”¹⁴⁶.

Pudo apreciarse que los puntos más polémicos de EpC se ubicaron en las primeras Unidades, principalmente en la primera, y la exposición de los contenidos se correspondió más con los contenidos fijados por el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para Educación Secundaria que con el Decreto del Consejo de Gobierno que establecía el currículo de Educación Secundaria para la Comunidad de Madrid, cumpliendo, a nivel general, con los contenidos mínimos fijados por el Gobierno socialista.

La información fue presentada de manera explicativa, participativa, clara y directa, cobrando gran importancia los contenidos que se transmitían por medio de la representación visual. Se utilizaron epígrafes, cuadros, el uso del color y la tipografía negrita para destacar los aspectos más relevantes.

El discurso visual fue crucial a la hora de transmitir información, utilizándose multitud de fotografías, viñetas e ilustraciones, la mayoría a color, para potenciar una convivencia armónica, hábitos cívicos y ambientales, la interculturalidad, la conciliación familiar y laboral, la inversión de roles de género tradicionales, la participación y movilización ciudadana o la labor de las fuerzas de pacificación. También se dedicó una gran atención a denunciar situaciones de injusticia o discriminación, fundamentalmente en países en vías de desarrollo, y a visibilizar acontecimientos históricos y organismos e instituciones democráticas, tanto nacionales como internacionales. Nuevamente, y como ocurría en el libro de texto de la misma editorial para 4º de Educación Secundaria, las personas con algún tipo de

¹⁴⁶ Marisa AMODEO ESCRIBANO, *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Secundaria. Proyecto Ánfora*, San Fernando de Henares (Madrid): Oxford Educación, 2007, pág.: 3.

discapacidad apenas fueron reflejadas y en la única fotografía en la que aparecieron fue como usuarios de cuidados. Las relaciones intergeneracionales tampoco obtuvieron una gran relevancia.

En su gran mayoría, las y los protagonistas de las fotografías fueron personas anónimas, pero se destacan algunas figuras relevantes: Adolfo Suárez, Felipe González, Emmeline Pankhurst, Rigoberta Menchú, Bebe, Mahatma Gandhi y Vicente Ferrer. Una vez más puede comprobarse como los personajes masculinos de fueron más destacados que los femeninos.

El lenguaje era explicativo y participativo, con un enfoque crítico y con connotaciones sociológicas y psicológicas. Igualmente, se observó un predominio del uso del masculino genérico y se evidenció una tendencia ideológica más bien cívico-laica.

La metodología seguida por el manual fue activa y constructivista, favoreciendo la reflexión, el debate, la ampliación de información, el trabajo individual y en equipo e, incluso, actividades de simulación o dramatización.

El manual analizado se dirigió a las alumnas y alumnos de 2º de Educación Secundaria, con edades comprendidas entre los 13 y 15 años, que cursaban Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en castellano, aunque se hizo una adaptación del manual para responder a las peculiaridades lingüístico-culturales de la Comunidad Valencia.

6.3.3.2.1.2. Análisis de contenidos conflictivos: Identidad personal, educación afectivo-emocional, orientación afectivo-sexual, sexualidad, familia y matrimonio, relaciones entre mujeres y hombres desde el enfoque de género y Derechos Humanos

Los contenidos sobre la identidad personal fueron explicados en la Unidad 1, “La persona y su entorno”¹⁴⁷, centrándolos en la adolescencia y el cambio físico y psicológico que se produce durante esta etapa y que tiene que ver con una modificación de la relación con los demás, en la autopercepción, en el abandono de la “identidad infantil” y en la búsqueda de la “identidad adulta”.

¹⁴⁷ *Íbid*, págs.: 8-9, 16 y 18.

El manual definió la identidad como “la conciencia de uno mismo como entidad fija y separada del mundo exterior”¹⁴⁸, diferenciándola de la autoestima y del autoconcepto. Se observa como la definición era prácticamente la misma que se utilizó en el manual de la editorial Oxford para 4º de Educación Secundaria. La explicación se vio reforzada con textos del psicólogo James O. Whittaker, del matrimonio Michel y Françoise Gauguelin, ambos psicólogos, y una adaptación de un documento del Gobierno de Canarias, así como con actividades que favorecían la reflexión de los alumnos y las alumnas sobre sí mismos.

Para ilustrar los textos se recurrió a fotografías a color de chicas adolescentes realizando tareas cotidianas de forma individual, como mirarse al espejo o viajar, y a una imagen de un grupo de chicos adolescente en actitud lúdica. Pero ni el discurso textual utilizado por el manual, ni el visual, vincularon identidad personal con identidad sexual y/o de género, evitando toda referencia a cuestiones polémicas como la normalización de la diversidad afectivo-sexual.

La información relacionada con la educación efectivo-emocional también fue tratada en la Unidad 1¹⁴⁹. El manual ofreció una breve explicación, con ejemplos, sobre qué se entiende por emoción y por afecto. “Una emoción es un sentimiento, un estado de agitación de la mente. El afecto es también una emoción o sentimiento; sin embargo, se diferencia de esta en que es algo que se da y se recibe”¹⁵⁰. Tal aclaración, obviamente optimista en lo que concierne a la reciprocidad afectiva, estaba relacionada con la naturalización de la comunicación interpersonal y con la capacidad de comunicar emociones y afectos, siendo completada con una viñeta, en blanco y negro, de Mafalda y de unos textos adaptados de Daniel Goleman, así como de dos páginas web sobre salud y sobre comunicación interpersonal.

El componente realmente activo de la explicación radicaba en las actividades propuestas que pretendían concienciar y ayudar a controlar y gestionar las emociones, favoreciendo relaciones interpersonales saludables, que tal vez hubieran debido ser explicaciones más prolijas.

La imagen utilizada para contribuir a completar la explicación se correspondió con la viñeta de Mafalda anteriormente mencionada. La pretensión del manual con

¹⁴⁸ *Íbid*, pág.: 16.

¹⁴⁹ *Íbid*, págs.: 9 y 17-19.

¹⁵⁰ *Íbid*, pág.: 17.

ella era que los y las estudiantes reflexionaran sobre cómo, a pesar de las diferencias, la comunicación y la gestión de las emociones ayudan a garantizar la convivencia.

Los contenidos relacionados con la orientación afectivo-sexual sólo se introdujeron, y no de forma explícita, en la Unidad 2 “Barrios, pueblos y ciudades”, al afirmar que entre los motivos de discriminación están la raza, la orientación sexual, el nivel socioeconómico, la religión, la edad o la discapacidad¹⁵¹. Ahora bien, el resto de información, así como los documentos, actividades e imágenes utilizadas, evitaron la crítica a la discriminación por motivos de orientación afectivo-sexual, centrándola en la discriminación por edad, discapacidad y, sobre todo, racismo, destacando especialmente el repudio a la discriminación de inmigrantes.

Puede afirmarse que se eludió, aun citándolo, desarrollar uno de los contenidos mínimos de EpC, siguiendo más bien la estela de las directrices de la Comunidad de Madrid.

La educación sexual ni se intentaba, aunque se rechazaba formalmente la discriminación por motivos de orientación afectivo-sexual en el momento de tratar la existencia de diferentes modelos de familia¹⁵².

El no contemplar el tema de la sexualidad se puede entender ya que éste no venía recogido en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para Secundaria como uno de los contenidos mínimos a tratar en el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, sino que el conocimiento y la valoración de la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad fue contemplado como uno de los objetivos a alcanzar con la Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, ese matiz afectivo con el que el Real Decreto lo contemplaba, al pretender valorar la sexualidad en toda su diversidad, sugiere que hubiera sido conveniente haber explicado este tema de forma específica o haberlo introducido al tratar aspectos relacionados, por ejemplo, con la educación afectivo-emocional, la identidad personal o la familia.

Las reflexiones sobre la familia fueron desarrolladas en la Unidad 1¹⁵³. Fue allí donde se explicó que la familia “es un grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas”¹⁵⁴ y se profundizó en los diferentes modelos familiares que existen

¹⁵¹ *Íbid*, págs.: 28 y 33.

¹⁵² *Íbid*, págs.: 10, 17, 28 y 33.

¹⁵³ *Íbid*, págs.: 10, 12-13, 17 y 18.

¹⁵⁴ *Íbid*, pág.: 10.

actualmente en la sociedad. Para ello se recurrió a un esquema donde se indicó la existencia de diferentes modelos familiares: nuclear, patriarcal o extendido, matrimonio sin hijos, monoparental, reconstituido, parejas heterosexuales no casadas y parejas homosexuales. Es muy interesante observar que el manual, antes de citar los dos últimos casos, aclaró que tales modelos sólo eran incluidos por algunos sectores sociales y, además, no fueron resaltados con la tipografía en negrita que acompañaba a los otros modelos de familia. Era una forma sibilina de censurar ciertas modalidades familiares. Además, no se hizo referencia a la Ley por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio para posibilitar que las personas homosexuales puedan contraer matrimonio.

El manual añadía un texto adaptado de una página web, sobre los modelos de familia en la España de hoy, para profundizar sobre su explicación de familia e, igualmente, propuso actividades para reflexionar y debatir sobre el concepto de familia y sobre los distintos tipos y modelos que existen.

Se incluyeron también textos adaptados de informes del Instituto Nacional de Estadística y de La Caixa y de páginas web del Gobierno de La Rioja y Eroski Consumer, datos actuales sobre el tamaño y la composición de las familias, información sobre la existencia de diferentes tipos de familia en función de la forma de comportarse y de convivir entre los miembros y una breve exposición sobre la labor de cuidado de personas ancianas y dependientes en el ámbito familiar. Los textos fueron acompañados con propuestas de actividades “ad hoc”.

Esta presentación fue reforzada por medio de una imagen a color del cuadro de Fernando Botero “Familia”, por imágenes a color de un modelo de familia mediterránea nuclear y por una fotografía, también a color, de un matrimonio de la tercera edad. Se comprueba, por tanto, que el libro de texto destacó el modelo de familia tradicional y lo representó como un conjunto formado por padre y madre con dos hijos.

Otro aspecto que no se abordó de forma directa fue el derecho constitucional a la familia, algo que debería haber sido abordado con mayor detalle y profundidad al ser uno de los aspectos mínimos recogido tanto el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para Educación Secundaria como, en este caso, en el Decreto del Consejo de Gobierno que regula las Enseñanzas Mínimas para el currículo de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.

Las relaciones entre hombres y mujeres fueron desarrolladas en la Unidad 1, en relación a la familia¹⁵⁵; en la Unidad 2, al tratar los contenidos sobre el rechazo a las discriminaciones de cualquier tipo¹⁵⁶, y en la Unidad 4 “Los Derechos Humanos”, al profundizar en los Derechos de las Mujeres¹⁵⁷.

En la Unidad 1 el manual utilizó dos textos, uno adaptado de “La Revista de El Mundo” y otro referente a una noticia del diario online “20minutos.es”, así como un cuadro estadístico del Instituto de la Mujer para hacer una valoración crítica de la división del trabajo doméstico, exponiendo datos y cifras que visibilizaron como las tareas domésticas recaen fundamentalmente en las mujeres, aun cuando los dos cónyuges trabajan fuera del hogar. Con esta exposición, junto con unas actividades complementarias, se pretendía visibilizar la pervivencia de unas relaciones desiguales entre mujeres y hombres y de unos prejuicios sexistas, concienciando a los y las estudiantes de la importancia de participar conjuntamente en las tareas domésticas.

En esta Unidad también se incluyeron dos textos sobre lo que se denominó “violencia en la familia” y “violencia de género”. El primero era del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia y el segundo de la Cadena Ser. Con estos documentos, y con las actividades que los acompañaron, se identificó y rechazó la violencia de género e invitó a las alumnas y los alumnos a reflexionar sobre las causas de este tipo de práctica violenta y sobre la Ley Integral contra la Violencia de Género, explicando algunos rasgos de la misma.

El discurso visual usado para reforzar estos aspectos estaba compuesto por una fotografía a color que normalizaba la participación del hombre en las tareas del hogar y con la que se quería concienciar de la importancia de obtener unas relaciones entre hombres y mujeres basadas en la igualdad, superando los estereotipos de género tradicionales. También se utilizó una viñeta, en blanco y negro, del dibujante Eneko para reforzar la exposición del texto sobre la violencia en familia y condenar, principalmente, la violencia de género.

En la Unidad 2 se inserta un documento adaptado de la página web “tusalario.es” para ofrecer una valoración crítica de la división social y sexual del trabajo, denunciando la situación de discriminación salarial que sufren las mujeres en

¹⁵⁵ *Íbid*, págs.: 11-13 y 18.

¹⁵⁶ *Íbid*, págs.: 28-29 y 33.

¹⁵⁷ *Íbid*, págs.: 58-59 y 65

España. Dicho documento iba seguido de la propuesta de unas actividades con las que se buscaba que las y los estudiantes debatieran sobre los motivos de este tipo de discriminación y con las que argumentar acerca de las medidas para contrarrestar esta situación. También se recurrió a una fotografía a color de una mujer trabajando en un taller mecánico con la que se pretendía cuestionar los tradicionales estereotipos de género asociados a la actividad laboral.

La Unidad 4 abordó el tema de las relaciones entre hombres y mujeres recordando la conquista de los Derechos de las Mujeres y poniendo el acento en el papel que la Organización de Naciones Unidas viene desempeñando para garantizar la igualdad jurídica, social y real de las mujeres y favorecer una convivencia basada en la igualdad. Se dio además oportuna cuenta de Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena, en 1993, donde se reconocieron los Derechos Humanos de la Mujer como “parte inalienable, integrante e indivisible de los Derechos Humanos universales”¹⁵⁸. A continuación se presentaron cuatro documentos adaptados, uno de ellos se correspondía con la página web “derechos.org” y los otros tres pertenecen a Amnistía Internacional.

Lo pretendido con la introducción de estos documentos era visibilizar y reflexionar sobre casos actuales de discriminación de las mujeres, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo, destacando la doble discriminación que sufren éstas en relación al hombre y que llega a veces a asociarse con la violación o el embarazo forzado. Asimismo se dieron datos sobre cómo la violencia contra las mujeres es la práctica más habitual de violación de los Derechos Humanos, independientemente del país, sistema político o económico; se ofrecieron cifras que evidenciaban la feminización de la pobreza, vinculándola con un menor acceso a dinero, crédito, propiedad, tierra, riqueza, bienes materiales o, incluso, educación, empleo, movilidad social o representación política, y se destacó la discriminación socio-laboral que sufren las mujeres en los países desarrollados.

Aparte de los documentos citados, se propusieron actividades para reflexionar, debatir y ampliar información sobre los aspectos expuestos, centrando la atención en meditar sobre cómo los estereotipos y prejuicios de género generan discriminaciones y en cuál debería ser la actuación de los Gobiernos y los ciudadanos para modificar los patrones socioculturales vigentes.

¹⁵⁸ *Íbid*, pág.: 58.

El antedicho discurso se vio reforzado con cuatro fotografías a color de cuatro mujeres. Las dos primeras representaban a una mujer africana y a una mujer indígena y las otras dos a una mujer alemana y a una mujer francesa. En los cuatro casos la información visual iba orientada a identificar y rechazar las situaciones actuales de discriminación que sufren las mujeres en el mundo.

Puede afirmarse que el manual en conjunto cumplió con los criterios mínimos fijados en este punto, bien no hubiere sobrado una exposición más detallada del proceso de creación y aprobación de la Ley Integral contra la Violencia de Género, echándose en falta alguna referencia directa a la Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres.

Además, aunque el manual resaltó el papel que Naciones Unidas viene realizando para garantizar los Derechos de las Mujeres, no se aludió al papel desempeñado por la movilización feminista más que de forma indirecta y el alumnado carecerá de este referente.

Los Derechos Humanos fueron abordados en las 14 páginas que componen la Unidad 4¹⁵⁹. El manual los presentó como conquistas históricas que han ido ampliándose a lo largo del tiempo. Para demostrarlo explicó, brevemente y sin profundizar en el análisis histórico e ideológico, que existen tres generaciones de derechos, citando algunos ejemplos, aunque no explicitó que los Derechos Humanos fueran conquistas inacabadas. Además, en otra página de la Unidad los definió como “exigencias o condiciones irrenunciables que el ser humano posee por el hecho de serlo”¹⁶⁰, lo que remite a una concepción iusnaturalista.

Al aclarar cuáles son las características de los Derechos Humanos se indicó que son universales, inalienables e innegociables y se diferenció entre Estados democráticos que generalmente los respetan y promueven y Estados totalitarios que no lo hacen, sin entrar a mayores aclaraciones.

El libro de texto también realizó un breve recorrido histórico sobre los precedentes de la Declaración de los Derechos Humanos, iniciando el recorrido en el Siglo XVIII con la Declaración de Derechos del Estado de Virginia de 1776 y con la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano que sitúa en 1779. Aparte de cometer un error con la fecha, pues la correcta sería 1789, se afirmó que la diferencia

¹⁵⁹ *Íbid*, págs.: 54-67.

¹⁶⁰ *Íbid*, pág.: 64.

entre una Declaración y otra está en que la primera reconoció los derechos de ciudadanía excluyendo a los esclavos y que la segunda afectó “a todos los seres humanos”¹⁶¹, lo que excluye de esta condición a las mujeres, no reconocidas entonces como sujetos de derechos.

El manual continuó el recorrido histórico por el siglo XIX y XX, citando el reconocimiento de algunos derechos civiles y políticos y económicos y sociales, pero no explicó cómo fue ese proceso y por qué su reconocimiento no llegó por igual a las mujeres y otros colectivos.

Igualmente, contextualizó y explicó, de forma escueta, la elaboración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en qué consiste. También recordó que todavía queda mucho por hacer para que los Derechos Humanos sean una realidad *de facto*, sobre todo en el caso de las mujeres, niños, indígenas y refugiados, y sobre cómo algunos países, aun afirmándose democráticos y defensores de los Derechos Humanos, los vulneran.

Los derechos de los niños, al igual que los Derechos de las Mujeres anteriormente analizados, fueron explicados de forma específica, incidiendo en que su reconocimiento está asociado a que “los niños necesitan una protección y cuidados especiales”¹⁶² y destacando algunas medidas que desde 1924 se han puesto en funcionamiento, como la Declaración de Ginebra, la creación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Declaración de los Derechos del Niño, la Convención sobre los Derechos del Niño o la Cumbre Mundial a favor de la Infancia.

Es de destacar que el manual presentó una adaptación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos para que los alumnos y las alumnas identificaran y conocieran la lista de los mismos.

Otros documentos que se utilizaron, en muchos casos adaptados, eran fragmentos de textos de Amnistía Internacional, del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), de la Organización de Naciones Unidas, de UNICEF, de la Agencia de Cooperación Cristiana Kindernothilfe, de Human Rights Education Associates, del periódico “El Mundo”, de las páginas web “choike.org”, “southlink.com” y de “wikipedia”.

¹⁶¹ *Ibid*

¹⁶² *Ibid*, pág.: 60.

Estos documentos ampliaron las informaciones del manual e introdujeron nuevas cuestiones. Además, se explicó el porqué y el cómo de la Declaración Universal de Derechos Humanos; se expuso cuál es la situación de los Derechos Humanos en el continente africano; se mencionó la existencia de diversas Convenciones, Declaraciones y Pactos Internacionales sobre Derechos Humanos, pero no se especificaron; se aclaró qué es la Convención sobre los Derechos del Niño; se definió, brevemente, qué es la Organización de Naciones Unidas; se reflejaron cifras de la ONU sobre abusos ejercidos contra los niños y vulneraciones de sus derechos, destacando el caso de los niños soldado; se ilustró cómo el terrorismo, la represión, la miseria y la ignorancia y la falta de acceso a los medicamentos suponen una violación de los Derechos Humanos; se explicó qué son los refugiados y los indígenas y por qué se les han reconocido derechos específicos y se ofrecieron cifras y casos de países que vulneran los Derechos Humanos utilizando la pena de muerte.

Las actividades, aparte de pretender que los y las estudiantes interiorizaran los contenidos expuestos, pretendían que éstos, teniendo como base los documentos y la explicación ofrecida, reflexionaran, analizaran, investigaran, debatieran y ampliaran información sobre los Derechos Humanos, condenando sus violaciones.

El discurso visual consistió en fotografías a color para concienciar sobre las vulneraciones de Derechos Humanos que se producen, fundamentalmente, en los países en vías de desarrollo, aportando un matiz de rechazo. Igualmente, se visibilizaron instituciones internacionales como la sede de la Organización de Naciones Unidas en Nueva York o acontecimientos históricos como la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El manual también utilizó una viñeta en blanco y negro para criticar, de forma irónica, la actuación de los sistemas políticos en relación a los Derechos Humanos.

También se ha observado cómo, frente al manual de la editorial de SM para el mismo nivel, los Derechos Humanos no fueron presentados como referente universal para la conducta humana, decantándose, en este punto, por el modelo de contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos ofrecido por los Gobiernos populares, como era el caso del currículo fijado para la Comunidad de Madrid.

6.3.3.2.1.3. Conclusiones

Se puede afirmar que, a grandes rasgos y teniendo en cuenta el carácter generalista de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, el manual abordó aquellos contenidos que eran considerados polémicos por los oponentes a EpC, intentando cumplir con los contenidos mínimos fijados. Otra cosa es que se desarrollaran estos puntos conflictivos con profundidad. Además, como se ha comprobado, en algunos aspectos concretos sobre los Derechos Humanos se decantó por el desarrollo de los contenidos que presentaban los Gobiernos autonómicos del Partido Popular. Al igual que hizo al evitar explicar los contenidos relacionados con la sexualidad y la orientación afectivo-sexual y al no detallar algunas de las medidas puestas en práctica por el Gobierno de Zapatero para proteger los derechos de las mujer y de los homosexuales y al informar levemente sobre el proceso de conquista de los Derechos de las Mujeres. Ello guardaba cierta relación con las presiones ejercidas por la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, ya que el manual, aun aplicando un enfoque cívico-laico, parece que quiso adaptar su discurso en determinados puntos para evitar colisionar con los críticos neoconservadores.

El manual, aun siendo, según los datos obtenidos, el más usado para impartir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los institutos públicos de Madrid, trabajó de manera demasiado superficial algunos contenidos. Lo que no le libró de las críticas del movimiento contrario a EpC, ya que el enfoque de género que aplicó en algunos temas, el citar la existencia de diferentes modelos de familia, incluyendo las homoparentales, las reconstituidas y las no ligadas al matrimonio, así como la perspectiva laica que defendió y la ausencia de menciones a la doctrina y a la labor social de la Iglesia católica eran un fuerte motivo de rechazo por parte de los sectores neoconservadores católicos de la sociedad española.

6.3.3.2.2. Libro de texto del grupo Editorial SM

El libro de texto de la editorial SM manejado en la Comunidad de Madrid para desarrollar los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en 2º de Educación Secundaria fue el mismo que se utilizó en los centros concertados castellano-manchegos y castellanoleoneses y en los institutos de Castilla y León,

pudiendo aplicarse el análisis anteriormente realizado para el caso de la Comunidad de Madrid.

6.3.3.3. Libros de texto utilizados en 4º de Educación Secundaria

En base a los datos obtenidos, los libros de texto más usados en la Comunidad de Madrid para impartir Educación Ético-Cívica de 4º de Secundaria fueron el de la editorial Oxford, en el caso de los institutos públicos, y el de la editorial SM para los centros concertados.

6.3.3.3.1. Libro de texto de la Editorial Oxford University Press

El libro de texto de la editorial Oxford utilizado en la Comunidad de Madrid para explicar Educación Ético-Cívica de 4º de Secundaria fue el que también se usó en los institutos de Educación Secundaria de Castilla-La Mancha, por lo que el análisis anteriormente realizado es aplicable al caso madrileño.

6.3.3.3.2. Libro de texto del Grupo Editorial SM.

El manual preferido por los centros concertados madrileños a la hora de impartir Educación Ético-Cívica de 4º de Educación Secundaria fue el de la editorial SM, cuyo estudio se realizó anteriormente para los casos de Castilla-La Mancha y Castilla y León y el cual también es aplicable para la realidad madrileña.

7. AGENTES POLÍTICOS, RELIGIOSOS, EDUCATIVOS, SOCIOCULTURALES Y MEDIÁTICOS DEFENSORES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS: CONTRAMOVILIZACIÓN Y SITUACIÓN PRESENTE.

“Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica”¹

7.1. Introducción

La movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos generó la reacción de determinados agentes de la sociedad española, los cuales contraatacaron las argumentaciones y actuaciones de los movilizadores utilizando un contradiscurso destinado a justificar y defender la aplicación de EpC en base a argumentaciones claramente ilustradas, racionales, laicas, democráticas y europeístas.

Del mismo modo, los efectos finales de la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, con la consiguiente respuesta positiva del Gobierno del Partido Popular apoyando la episódica aplicación de una Educación para la Ciudadanía modificada y destinada a una desaparición progresiva, generaron la aparición de un contramovimiento. Este nuevo movimiento estaba configurado por parte de los sectores y colectivos defensores de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, los cuales se unieron, principalmente por medio de la vía del asociacionismo y del activismo, con la pretensión de mediar en el devenir de los acontecimientos y presionar para que el Gobierno del Partido Popular diera marcha atrás y aplicase una completa educación cívico-democrática y en Derechos Humanos que paliara las carencias en este sentido y respondiera a los compromisos y recomendaciones internacionales contraídas.

¹ Paulo FREIRE, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México: Siglo veintiuno editores, 2004, pág.: 71.

7.2. Partidarios de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

A continuación se destacaran, brevemente, algunos ejemplos de declaraciones y actuaciones llevadas a cabo por determinados sectores políticos, religiosos, educativos y socio-culturales de la sociedad española con las que se pretendía crear una especie de contradiscurso que sirviera para desvertebrar los ataques del movimiento objetor a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y justificar la puesta en funcionamiento de esta educación.

7.2.1. Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero

Ante los continuos ataques de los sectores neoconservadores católicos a la política educativa desarrollada por los socialistas, especialmente contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, el Presidente del Gobierno, Rodríguez Zapatero, decidió manifestarse en diversas ocasiones para desmentir las acusaciones de adoctrinamiento, indicando que era una educación pura, provista de contenidos y valores relacionados con los Derechos Humanos y principios democráticos y constitucionales.

Para el Gobierno socialista de Zapatero, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos era la necesaria respuesta a los compromisos contraídos por el Estado español durante las últimas décadas y pretendía cubrir la falta de cultura democrática y de Derechos Humanos de la ciudadanía. Para ello se apoyaban en un mínimo común ético, constitucionalmente consagrado, con el que promocionar los valores y los contenidos que integran “lo que el ilustre constitucionalista Francisco Tomas y Valiente dio en llamar <<ideario educativo constitucional>> recogido en el artículo 27.2 de la Norma Suprema².

De ahí que el Gobierno se negara a reconocer la posibilidad de ejercer la objeción de conciencia, alegando que era una educación obligatoria, basada en un mínimo común ético constitucional y democrático, aprobada por las Cortes Generales y que había sido elaborada por medio de un proceso consultivo y deliberativo con todos los sectores y agentes socio-educativos. Además, ante las presiones de la Conferencia Episcopal Española de modificar, aún más, los contenidos o de aplicar esta educación de forma optativa, Rodríguez Zapatero se

² PSOE, *Constitución, laicidad y educación para la ciudadanía. Manifiesto con motivo del XXVIII aniversario de la Constitución*, Málaga, 4 de diciembre de 2006.

negó, entendiendo, por un lado, que la formación religiosa y cívica no son materias alternativas y, por otro lado, que ya se habían adaptado suficientemente los contenidos de Educación para la Ciudadanía tras el acuerdo alcanzado con Escuelas Católicas³.

La Vicepresidenta y Portavoz del Gobierno, María Teresa Fernández de la Vega, también medió en el conflicto y afirmó que “los poderes públicos no están para hacer asonadas ni para llamar a la insumisión”⁴, dando un toque de atención a los Gobiernos autonómicos del Partido Popular que, en algunos casos, estaban apoyando abiertamente la objeción de conciencia a esta educación, pues para Fernández de la Vega “ninguna ideología, ninguna creencia religiosa, ningún grupo debería oponerse a la enseñanza en valores democráticos”⁵.

La Ministra de Educación y Ciencia, Mercedes Cabrera, recordó en varias ocasiones que el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos fue creada por la Ley Orgánica de Educación, siendo totalmente equiparable a cualquier otra, y que, por tanto, la Ley estaba para cumplirse⁶. Cabrera también se esforzó, en multitud de declaraciones, en destacar que esta educación, como ya había explicado la anterior Ministra de Educación y Ciencia, María Jesús San Segundo, no era

³ Véase, por ejemplo: L. R. AIZPEOLEA, “Zapatero abronca a los obispos”, *El País*, 7 de febrero de 2008, pág.: 15; Anabel DÍEZ, “Zapatero rechaza la pretensión de Rouco de modificar Educación para la Ciudadanía”, *elpais.com*, 2 de agosto de 2008
<http://elpais.com/diario/2008/08/02/espana/1217628002_850215.html> [consultado: 19 septiembre 2012]; J. SÉRVULO GONZÁLEZ / S. ALCAIDE, «Zapatero tilda de “hipócritas” a quien no quieren cerrar “las heridas” de la Guerra Civil» *El país*, 6 de septiembre de 2008
<http://sociedad.elpais.com/sociedad/2008/09/06/actualidad/1220652001_850215.html> [consultado: 9 marzo 2012]

⁴ AGENCIAS, “De la Vega: Los poderes públicos no están para hacer asonadas ni para llamar a la insumisión”, *elpais.com*, 7 de marzo de 2008
<http://elpais.com/elpais/2008/03/07/actualidad/1204881427_850215.html> [consultado: 14 junio 2013]

⁵ Alfonso DÍEZ PRIETO. “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos ¿Asignatura maldita?”, *Educar(nos)*, 39 (2007), págs.: 6-10; S. P. DE P /AGENCIAS. “Rouco pide ahora que Ciudadanía sea alternativa a Religión”, *elpais.com*, 18 de septiembre de 2008
<http://elpais.com/diario/2008/09/18/sociedad/1221688805_850215.html> [consultado: 16 agosto 2012]; Enric GONZÁLEZ, “De la Vega intenta mejorar en Roma las relaciones con el Vaticano”, *elpais.com*, 25 de noviembre de 2007
<http://elpais.com/diario/2007/11/25/sociedad/1195945206_850215.html> [consultado: 2 mayo 2012]

⁶ AGENCIAS, “Rajoy defiende la objeción de conciencia frente a Ciudadanía”, *elpais.com*, 2 de septiembre de 2008
<http://sociedad.elpais.com/sociedad/2008/09/02/actualidad/1220306403_850215.html> [consultado: 9 abril 2013]

sustitutoria o contraria a la educación religiosa, sino que simplemente abarcaban ámbitos de formación diferentes. Igualmente, Cabrera insistía en resaltar el carácter democrático de esta educación⁷ y llamaba a los ciudadanos y ciudadanas a que no se dejaran influir por un determinado discurso y analizaran, por sí mismos y por sí mismas, los principios pedagógicos que inspiraban esta modalidad formativa⁸.

Es interesante destacar la reacción de la Ministra de Educación y Ciencia, en junio de 2007, al emitir un comunicado con el que se perseguía tranquilizar a los opositores a EpC y con el que desmentir las acusaciones vertidas. Dicho comunicado negaba que con esta educación se vulneraran los derechos o las libertades fundamentales, como alegaba el movimiento objetor, recordando que se trataba de una educación que respondía a compromisos internacionales, habiendo sido desarrollada en otros países europeos sin este tipo de críticas y tensiones. Concretamente, el comunicado decía que

el sistema educativo debe formar en los valores porque educar no se puede reducir a transmitir conocimientos. Pretender instalar la moral en el ámbito estrictamente familiar es desconocer que el abanico de las relaciones de un ser humano desborda ampliamente el entorno de sus familiares y que sus comportamientos necesariamente afectan al resto de la comunidad en la que se vive. Con esta materia no se invade ningún ámbito privado, sino que se crean las condiciones necesarias para que el conjunto de ámbitos privados existentes puedan convivir entre sí. No se suplanta, por tanto, la imprescindible labor de los padres en la educación de sus hijos, sino que se la complementa como, por otro lado, sucede con el resto de aspectos del sistema educativo. (...) Se puede comprobar de este modo que los contenidos de la asignatura no van en contra de la moral de nadie, sino que se centran en valores compartidos por todos los demócratas⁹.

⁷ CORTES GENERALES, “Comparecencia de la señora ministra de Educación y Ciencia (Cabrera Calvo-Sotelo)”, *Diario de sesiones del Congreso de los Diputados*, núm. 689, de 19 de octubre de 2006, pág.: 5 <http://www.congreso.es/public_oficiales/L8/CONG/DS/CO/CO_689.PDF> [consultado: 25 junio 2013]

⁸ “Cabrera responde a los críticos que la asignatura de Ciudadanía no es <<adoctrinamiento>> a las familias”, *El País*, 9 de julio de 2007, pág.: 39; J.P., “Cabrera apoya que la educación para la ciudadanía aborde las bodas gays”, *elpais.com*, 20 de octubre de 2006 <http://elpais.com/diario/2006/10/20/sociedad/1161295207_850215.html> [consultado: 5 mayo 2012]; L. R. A., “Cabrera considera <<absentismo>> faltar a clase de Ciudadanía”, *El País*, 8 de septiembre de 2007, pág.: 41, etc.

⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Comunicado sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 21 de junio de 2007 <<http://www.mecd.gob.es/multimedia/00003792.pdf>> [consultado: 3 noviembre 2011]

Tras las sentencias del Tribunal Supremo, a principios de 2009, Mercedes Cabrera subrayó que había quedado demostrado, una vez más, el carácter democrático, constitucional y no adoctrinador de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, siendo obligatoria la asistencia a clase de esta educación, por lo que enfatizó que se tomarían las medidas que fueran necesarias en los casos en los que los alumnos siguieran sin asistir a clase. Medidas que terminaron dependiendo de las decisiones a tomar por parte de los correspondientes centros educativos.

El Catedrático de Filosofía Ángel Gabilondo, sucesor de Mercedes Cabrera en la cartera de Educación a partir de abril de 2009, continuó con los esfuerzos de su predecesora y no dudó en explicar que EpC era muy necesaria y que cada día importaba más la formación en ella, siendo crucial su desarrollo de forma tanto específica como transversal¹⁰. Igualmente, Gabilondo, aún mostrándose abierto al diálogo con los objetores, rechazó en todo momento cualquier posibilidad de que el Ministerio reconociera la objeción de conciencia a esta educación¹¹.

Ahora bien, la vía del diálogo y la negociación, como se ha visto, no fue suficiente en el conflicto creado en torno a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, por ello, los responsables del Ministerio de Educación y Ciencia se vieron obligados a desarrollar otro tipo de acciones, como, por ejemplo, presentar recursos contra las comunidades autónomas del Partido Popular que habían modificado los contenidos mínimos fijados en los Reales Decretos para esta área educativa. También se recurrió la decisión de algunas de estas comunidades autónomas que implantaron medidas para facilitar la objeción de conciencia, como fue el caso de la Comunidad de Madrid o Valencia. Incluso, se interpusieron recursos de amparo contra los autos y las sentencias judiciales favorables a la objeción de conciencia que dictaron determinados tribunales y juzgados.

Estas actuaciones no consiguieron aplacar los ánimos y la acción del movimiento contrario a EpC, el cual siguió actuando en la consecución de sus

¹⁰ EUROPA PRESS, “Gabilondo responde a Rajoy: <<Educación para la Ciudadanía importa cada día más>>”, *elmundo.es*, 31 de enero de 2011

<<http://www.elmundo.es/elmundo/2011/01/31/valencia/1296468896.html>> [consultado: 4 mayo 2012]

¹¹ J. A. AUNIÓN /AGENCIAS, “Gabilondo: <<un pacto no es presentar un programa electoral>>”, *El País*, 20 de enero de 2010, pág.: 32; “Gabilondo escuchara a los objetores de Ciudadanía, que se <<impartirá>>”, *publico.es*, 1 de octubre de 2009 <<http://www.publico.es/actualidad/gabilondo-escuchara-objetores-ciudadania-impartira.html>> [consultado: 4 marzo 2012]

objetivos a la vez que desgastaba y dificultaba la labor del equipo de Gobierno socialista.

7.2.2. Partidos políticos: El caso de Izquierda Unida

De entre los partidos políticos que, aparte del Partido Socialista Obrero Español, se declararon defensores de EpC y contraargumentaron a los detractores, se puede destacar la actuación de Izquierda Unida.

Desde el principio Izquierda Unida se posicionó a favor de la impartición de este tipo de educación, pues, de hecho, se trataba de una petición que el Partido llevaba años haciendo. Por citar sólo un ejemplo, en el programa electoral de 1996 ya se exigía la aplicación de una Educación para la Democracia y en Democracia, indicando que “la atención que el sistema de enseñanza debe prestar a la educación en los valores democráticos, los Derechos Humanos, la tolerancia, la paz, la solidaridad y la justicia”, es de especial importancia¹².

En este sentido, a continuación se destacan algunas de las iniciativas que Izquierda Unida llevó a cabo durante estos últimos años y que sirven para ejemplarizar, brevemente, su reacción ante la polémica suscitada en torno a EpC.

En agosto de 2007, momento en el que el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos consolidaba su línea de actuación, de cara a la impartición de esta área educativa en algunas comunidades autónomas para la etapa de Educación Secundaria, Izquierda Unida emitió un comunicado para dejar constancia pública de su posición y de su consiguiente defensa a esta educación en valores democráticos¹³.

En este comunicado Izquierda Unida indicó que el hecho de que la formación cívico-democrática y en Derechos Humanos estuviera presente a lo largo de toda la escolarización obligatoria era esencial, mientras que consideraban que la polémica generada en torno a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos no tenía fundamento alguno, salvo por el interés partidista del Partido Popular y de los

¹² IU, “Elecciones Generales 1996. Programa electoral”, *izquierda-unida.es*, 1996, pág.: 235 <<http://www.izquierda-unida.es/node/10628>> [consultado: 15 agosto 2014]

¹³ IU, “Nota sobre la posición de IU respecto a la materia de Educación para la Ciudadanía”, *izquierdaunida-educacion.blogia.com*, 7 de septiembre de 2007 < <http://izquierdaunida-educacion.blogia.com/2007/090704-nota-sobre-la-posicion-de-iu-respecto-a-la-materia-de-educacion-para-la-ciudadan.php>> [consultado: 15 agosto 2014]

sectores reaccionarios de la Iglesia católica. De igual forma, la pretensión de defender la objeción de conciencia a esta educación era valorada como una irresponsabilidad injustificable, defendiendo Izquierda Unida, bajo el lema “la educación en las aulas, la religión en las iglesias”, que si había alguna educación que ejercía adoctrinamiento o que no debía ser dada en los centros educativos públicos esa era la formación religiosa, ya fuera de una u otra confesión¹⁴.

En esta misma línea, durante la campaña electoral de las Elecciones Generales de 2011, las propuestas educativas recogidas en su programa electoral indicaban, en sentido totalmente opuesto al de los objetores, que Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, tal y como estaba elaborada por el Gobierno socialista, aún siendo positiva, no era suficiente, siendo necesario trabajar más a fondo para lograr una aplicación más completa de este tipo de educación. Incluso es interesante observar como entre sus propuestas educativas también se indicaba la pretensión de revisar los marcos curriculares para incluir, de forma más manifiesta, la perspectiva de género en el sistema educativo¹⁵.

Igualmente, conviene resaltar que los coordinadores Generales de Izquierda Unida, Gaspar Llamazares y Cayo Lara, así como el actual candidato a la Presidencia del Gobierno en las Elecciones Generales de finales de 2015, Alberto Garzón, se han pronunciado en varias ocasiones a favor de EpC y en contra de las actuaciones y argumentaciones, al respecto, de la derecha católica¹⁶.

¹⁴ *Íbid*

¹⁵ IZQUIERDA UNIDA-LOS VERDES, “Propuestas electorales Izquierda Unida. Elecciones 2011”, *izquierda-unida.es*, 2011, págs.: 22 y 23 < <http://www.izquierda-unida.es/node/9429> > [consultado: 15 agosto 2014]

¹⁶ Ver, por ejemplo: SERVIMEDIA “Llamazares celebra que prime el estado aconfesional frente a las presiones nacional-católicas”, *eleconomista.es*, 28 de enero de 2009 <<http://ecodiario.eleconomista.es/interstitial/volver/mmvj15/sociedad/noticias/999685/01/09/Ciudadania-llamazares-celebra-que-prime-el-estado-aconfesional-frente-a-las-presiones-nacionalcatolicas.html#.Kku8aGAX6uW82Cc>> [consultado: 11 mayo 2012]; EUROPA PRESS, “Cayo Lara invita a la ciudadanía a denunciar los incumplimientos de las CCAA del PP en las leyes de Dependencia y Aborto”, *europapress.es*, 7 de julio de 2010 <<http://www.europapress.es/nacional/noticia-cayo-lara-invita-ciudadania-denunciar-incumplimientos-ccaa-pp-leyes-dependencia-aborto-20100707134251.html>> [consultado: 21 junio 2012] o LA SEXTA, “La calle pregunta a Alberto Garzón”, *atresplayer.com*, 11 de abril de 2015 <http://www.atresplayer.com/television/programas/lasexta-noche/temporada-1/capitulo-116-calle-pregunta-alberto-garzn_2015041200085.html#fn_sinopsis_lay> [consultado: 12 abril 2015]

7.2.3. Sectores religiosos

Entre los sectores religiosos de la población española, la gran mayoría de la base católica de la sociedad, junto con entidades como la Federación Española de Entidades Religiosas Islámicas (FEERI) o destacados intelectuales del colectivo católico como, por ejemplo, Juan José Tamayo, Benjamín Forcano, Rafael Díaz-Salazar, José Antonio Marina o Carmen Pellicer, como ya se ha subrayado, se posicionaron a favor de la aplicación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, pues entendían que este tipo de educación, por lo que representaba y desarrollaba, no atentaba contra las creencias religiosas y/o morales.

7.2.3.1. Grupo Federal Cristianos Socialistas

El Grupo Cristianos Socialistas¹⁷ defendió en todo momento el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Además, viendo la intención de la Conferencia Episcopal Española, con su nota del 20 de junio de 2007, de despertando el miedo de los católicos de base para que éstos tomaran partido en la disputa y se sumaran a la causa del proceso movilizador, Cristianos Socialistas difundió un Manifiesto, el 23 de junio de 2007, contrarrestando esta actuación y dejando claro su apoyo decidido a esta educación.

La pretensión del Manifiesto era mostrar que no todos los cristianos católicos estaban a favor de la eliminación de EpC o de la objeción de conciencia a ella, como se quería dar a entender por la parte más reaccionaria del movimiento católico. De ahí que el Manifiesto ansiara captar la atención del colectivo cristiano para desdibujar las dudas que pudieran tener sobre la compatibilidad de esta educación con el ideario católico¹⁸.

Puede verificarse que la línea discursiva de Cristianos Socialistas era discrepante con la Conferencia Episcopal Española y con la del resto de opositores a esta educación, en cuanto justificaba el derecho del Estado a desempeñar un papel

¹⁷ El Grupo Federal de Cristianos Socialistas surge en 1995, integrado por militantes y simpatizantes del PSOE que tienen la intención de gestionar estrategias y líneas de actuación que permitan la convergencia de los ideales cristianos y socialistas en la aplicación de las políticas. Sus coordinadores generales han sido los socialistas Carlos García de Andoín y Juan Carlos González. Actualmente cuentan con alrededor de 600 afiliados.

¹⁸ CRISTIANOS SOCIALISTAS, “Manifiesto en apoyo a la asignatura Educación para la Ciudadanía”, *atrio.org*, 8 de octubre de 2007 <<http://2006.atrio.org/?p=791>> [consultado: 23 agosto 2012]

activo en la educación ético-cívica y la imperiosa obligación de impartir este tipo de educación en el sistema educativo, asegurando que no comportaba una ideología partidista, sino una formación en contenidos y valores que se correspondían con el propio mensaje del catolicismo. De igual forma, argumentaban que EpC no predisponía a los alumnos y a las alumnas, como decían sus opositores, a tomar parte o a posicionarse ideológicamente en cuestiones conflictivas, ni si quiera por medio del desarrollo que los libros de texto hacían de los contenidos¹⁹, en todo caso entendían que se les invitaba a la reflexión de cuestiones reales y visibles que se producen en el día a día de las actuales sociedades democráticas.

7.2.3.2. Federación de Entidades Religiosas Islámicas (FEERI)

También la Federación de Entidades Religiosas islámicas²⁰ se posicionó a favor de la aplicación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, ya que entendían que era una educación cívico-democrática que no iba en contra de ningún tipo de creencias religiosas o morales, sino todo lo contrario. Su presidente en ese momento, Félix Herrero, afirmó en una entrevista concedida a mediados de 2007, que Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos adoctrinaba en lo que tenía que adoctrinar, “es decir, en valores plurales y en la dignidad de las personas independientemente de sus diferencias culturales”²². Herrero también aseguró que los contenidos de Religión Islámica y los de Educación para la Ciudadanía eran compatibles y matizó que “primero está la ciudadanía y luego las creencias religiosas de cada cual”²³.

¹⁹ *Íbid.* Ver también: Jesús MALAGA GUERRERO, “Educación para la Ciudadanía” en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, pág.: 177 y Alfonso DE MARURI ÁLVAREZ, “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ, (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, pág.: 183

²⁰ Es una organización religiosa registrada en 1989. Está integrada por distintas comunidades religiosas islámicas de España. Tiene la intención de impulsar actividades religiosas propias del Islam, pero ha tenido dificultades para llegar a constituir una infraestructura sólida. Es cofundadora, junto con la Unión de Comunidades Islámicas de España (UCIDE), de la Comisión Islámica de España (CIE) que es el órgano representativo de los musulmanes y del Islam ante la ciudadanía y la administración. Los presidentes de la FEERI, entre 2006 y 2015, han sido Félix Herrero, Mohamed Hamed Ali y Mounir Benjelloun.

²² EUROPA PRESS, “Las confesiones religiosas divididas ante Educación para la Ciudadanía”, *europapress.es*, 25 de junio de 2007 < <http://www.europapress.es/epsocial/noticia-resumen-loe-confesiones-religiosas-divididas-educacion-ciudadania-20070625170001.html>> [consultado: 13 julio 2013]

²³ *Íbid.*

7.2.3.3. Olegario González de Cardedal

El Sacerdote y Catedrático de Teología, González de Cardedal²⁴, mostró su apoyo a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, rechazando la vía de la objeción de conciencia a ella y considerando que desde el punto de vista del humanismo cristiano no existían razones para oponerse a este tipo de educación²⁵. De hecho llegó a declarar:

No hay razón objetiva, desde el punto de vista cristiano, para una objeción fundamental a la materia. El Estado, el Gobierno, tiene perfecto derecho a plantearla, y a mí me parece que hoy ni la Iglesia, ni la Conferencia Episcopal ni ninguna Comisión, en principio tiene razones teológicamente válidas para una objeción de fondo a la totalidad²⁶.

Sin embargo, el teólogo abulense, utilizando argumentaciones vinculadas al humanismo católico de corte liberal-demócrata, mostró su disenso con la manera en la que el Gobierno socialista estaba aplicando EpC, entendiendo que el Estado introducía ciertas pinceladas de sus principios ideológicos al abordar aspectos relacionados, directa o indirectamente, con temas ontológicos y afectivo-sexuales. Por ello, aun manteniendo su apoyo a esta modalidad educativa, era partidario de que tanto los poderes políticos como los religiosos llegaran a un acuerdo y reelaboraran el programa de esta área educativa²⁷.

²⁴ Su nombre real es Olegario González Hernández, pero decidió cambiarse el segundo apellido. Nació en Ávila y es Sacerdote, teólogo católico, Catedrático emérito de Teología de la Universidad Pontificia de Salamanca y miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas de España. Completó su formación académica e investigadora en las Universidades de Múnich, Oxford y Washington. Ha sido miembro de la Comisión Teológica Internacional, del Pontificio Consejo para la Cultural, así como Consultor del Consejo Pontificio para el diálogo con los no Creyentes y asistente al Concilio Vaticano II. Actualmente colabora como articulista en el diario ABC. Ha recibido varios premios, tanto por su trabajo literario como filosófico-teológico. Puede afirmarse que González de Cardedal, amigo de Benedicto XVI desde que ambos estuvieron en la Comisión Teológica Internacional, defiende un pensamiento que a rasgos generales se aleja de las tendencias más tradicionalistas de la Iglesia católica.

²⁵ Olegario GONZÁLEZ DE CARDEDAL, “Educación ciudadana”, *abc.es*, 16 de noviembre de 2006 <<http://sevilla.abc.es/historico-opinion/index.asp?ff=20061116&idn=1524281189118>> [consultado: 7 mayo 2012]

²⁶ *Vida Nueva*, 2.566 (2007), págs.: 12-13

²⁷ Olegario GONZÁLEZ DE CARDEDAL, “Balance de un debate”, *El País*, 5 de julio de 2007, pág.: 13 y Olegario GONZÁLEZ DE CARDEDAL, “La prueba de la verdad”, *abc.es*, 29 de junio de 2007 <<http://sevilla.abc.es/historico-opinion/index.asp?ff=20070629&idn=1633982693313>> [consultado: 5 junio 2012]

7.2.4. Asociaciones, entidades y organizaciones educativas y socioculturales

Numerosas y prestigiosas asociaciones y organizaciones, entre las que se pueden destacar, por ejemplo, Amnistía Internacional, Oxfam Intermón, la Asociación Pro Derechos Humanos, la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales, la Federación de Mujeres Progresistas, el Proyecto Atlántida, la Fundación Fernando de los Ríos, la Asociación Nacional de Inspectores de Educación o la Fundación CIVES -algunas ya analizadas y algunas otras que se analizarán a continuación-, realizaron una intensa labor de apoyo discursivo y procedimental a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, rechazando duramente la posibilidad de ejercer objeción de conciencia a ella.

7.2.4.1. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA)

La CEAPA²⁸, firme defensora desde el principio de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, era partidaria del modelo educativo desarrollado por el Gobierno socialista para esta área educativa, y aun entendía que era necesaria una mayor carga horaria debido a la importancia de sus contenidos y valores. Igualmente, proponían diseñar programas específicos para formar adecuadamente al profesorado²⁹.

La barcelonesa Lola Abelló Planas, Presidenta de la CEAPA entre 2004 y 2008, declaró que desde la Confederación valoraban positivamente la puesta en funcionamiento de esta educación por entender que “por estar en una sociedad

²⁸ Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos. Es una entidad social, no confesional, progresista e independiente. Se creó en 1979. En la actualidad está integrada por 45 Federaciones y Confederaciones que agrupan a unas 12.000 Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de centros públicos de educación no universitaria. La CEAPA, con personalidad jurídica propia, trabaja por conseguir una escuela pública de calidad, por democratizar la enseñanza y por mejorar las condiciones de la infancia. Sus Presidentes entre 2004 y 2015 han sido Lola Abelló (2004-2008), Pedro Rascón (2008-2011) y Jesús María Sánchez Herrero (2011-2014).

²⁹ Lola ABELLÓ, “Inauguración de la Jornada” en AA.VV, *Una asignatura para la Escuela del siglo XXI. Jornada Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, Zaragoza: FAPAR, 2008, pág.: 5 <<http://fapar.org/web/escuela-padres-cont/>> [consultado: 27 septiembre 2013] y Pedro RASCÓN, “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ, (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, pág.: 121.

democrática no se es demócrata, sino que hay que aprender a serlo”³⁰ y porque “en una sociedad de muchas ideologías y religiones”³¹ se necesitan valores comunes.

Así pues, los miembros de la CEAPA consideraban que EpC contribuía a reforzar la educación en valores cívico-democráticos y morales que los padres empiezan en casa y que se complementa en la escuela, pero sin reemplazar la labor educativa de las familias y sin entrar en cuestiones morales privadas, como decían los sectores contrarios a ella³².

Para la CEAPA, la actuación de determinados sectores sociales, políticos y religiosos, difundiendo falsedades sobre el temario de esta área educativa y alentando a la objeción de conciencia, era totalmente inaceptable e incomprensible. Entendían que ello podía deberse a intereses estratégicos destinados a mantener privilegios e influencia socio-educativa³³. Ante esta situación, la CEAPA animó al Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España a presentar recursos contra las medidas favorables a la objeción de conciencia llevadas a cabo por algunos Gobiernos autonómicos. De igual forma, pidió la intervención de la Fiscalía de Menores con el fin de declarar absentistas a los alumnos objetores y con la pretensión de que la Fiscalía mediara con los padres que, incumpliendo la Ley, favorecían esta situación³⁴.

El sucesor de Abelló, y Presidente de la CEAPA entre 2008 y 2011, el socialista Pedro Rascón, continuó apoyando a esta educación y afirmó, en un Congreso sobre Educación para la Ciudadanía que tuvo lugar en la Universidad Pontificia de Salamanca, en noviembre de 2008, que desde la CEAPA valoraban positivamente esta educación porque entendían que era perfecta para “transmitir a todos los niños y niñas los valores comprendidos en la Constitución y en la

³⁰ EUROPA PRESS, “Aguirre adelanta que EpC en Madrid se basará sólo en los valores de la Constitución”, *libertaddigital.com*, 10 de septiembre de 2007

<<http://www.libertaddigital.com/sociedad/aguirre-adelanta-que-epc-en-madrid-se-basara-solo-en-los-valores-de-la-constitucion-1276312878/>> [consultado: 3 julio 2012]

³¹ *Íbid*

³² *Íbid*.

³³ *Íbid*.

³⁴ FORUMLIBERTAS.COM, “Los padres laicistas de CEAPA piden perseguir a los objetores de EpC”, *forumlibertas.com*, 18 de junio de 2008

<http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=11252> [consultado: 3 julio 2012]

Declaración Universal de los Derechos Humanos”³⁵. Valores básicos que, según Rascón, “fijan un ámbito de convivencia que permite que vivamos juntos respetando nuestras diferencias”³⁶. Rascón también indicó que su apoyo a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se debía precisamente a que era una educación destinada a “desarrollar la capacidad crítica del alumnado para evitar cualquier tipo de adoctrinamiento”³⁷.

Meses antes de aprobarse la LOMCE y hecha pública la decisión final del Gobierno Popular de suprimir Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Jesús María Sánchez Herrero, Presidente de la CEAPA entre 2011 y 2014, declaró, en varias ocasiones, su desacuerdo con estas nuevas medidas y decisiones educativas, argumentando que esta actuación, orquestada por las presiones de la Conferencia Episcopal, era un retroceso en la formación cívico-democrática de los españoles³⁸.

7.2.4.2. Liga Española para la Educación y la Cultura Popular y Fundación Educativa y Asistencial CIVES.

Los orígenes, el proyecto y los valores educativos y socioculturales defendidos por la Liga Española para la Educación y la Cultura Popular³⁹, presidida por el jurista

³⁵ P. RASCÓN, “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, pág.: 119

³⁶ *Ibid*

³⁷ *Ibid*, pág.: 120

³⁸ Véase, Cristina VEGA, “Reforma educativa de Wert ¿sí o no?”, *infoactualidad.ccinf.es*, 14 de junio de 2013 < <http://infoactualidad.ccinf.es/tu-pais/1129-reforma-educativa-de-wert-si-o-no> > [consultado: 20 agosto 2014]

³⁹ Organización no gubernamental creada en 1986 por un grupo de profesionales de la educación. Sus antecedentes beben del movimiento ilustrado de renovación pedagógica impulsado a finales del S. XIX y durante el S. XX en toda Europa, estando muy influida por las Misiones Pedagógicas y por la Liga de Educación Popular, creada durante la II República y de más amplio alcance que la Liga de Educación Política. Con la Guerra Civil y la Dictadura franquista el legado pedagógico de la Liga consiguió sobrevivir por medio de la herencia cultural que ejercieron los exiliados españoles. Con el comienzo de la Transición comenzaron a constituirse Ligas de ámbito provincial que impulsaron su constitución en 1986. La Liga Española para la Educación se define como independiente, pública y laica, interesada en potenciar el derecho a una educación gratuita, pública y laica que ejerza de motor de progreso para conseguir una ciudadanía y una sociedad más democrática y justa. Actualmente cuenta con 17 ligas provinciales y está formada por profesionales y voluntarios del mundo educativo que trabajan en la realización de proyectos formativos, asistenciales, de animación socio-comunitaria y de cooperación internacional, así como en campañas de sensibilización, en la creación de aulas abiertas interculturales, de alfabetización o de apoyo a inmigrantes. Entre las entidades asociadas a la

y exdiputado socialista, Victorino Mayoral Cortes, han llevado a esta organización a realizar una entusiasta tarea dedicada a promover, apoyar y perfeccionar la educación cívico-democrática y la educación en Derechos Humanos.

De ahí que la Liga impulsara la creación de la Fundación CIVES⁴⁰, la cual ha dedicado, principalmente por medio del proyecto CIVES, un enorme esfuerzo a la incorporación del área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos al sistema educativo español, siendo una de las entidades impulsoras de la introducción de esta área educativa en la Ley Orgánica de Educación de 2006.

En esta línea de trabajo, CIVES presentó al Ministerio de Educación y Ciencia un proyecto sobre los contenidos que debía abordar esta educación, colaboró en el diseño de los libros de texto desde la editorial Laberinto, creó la Red CIVES destinada a orientar y facilitar recursos a los docentes⁴¹, participó en el diseño y docencia de los programas universitarios de Educación para la Ciudadanía de la Universidad Carlos III y la Universidad Internacional de Andalucía, y realizó Cursos y Jornadas nacionales e internacionales especializada, como por ejemplo las IV Jornadas de Educación para la Ciudadanía, Democracia y Derechos Humanos: los currícula y la práctica docente, celebradas en Sevilla los días 10 y 11 de febrero de 2012, y las Jornadas europeas de Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos, que también tuvieron lugar en Sevilla, los días 27 y 28 de junio de 2014.

La Fundación ha contado con el patrocinio de los Gobiernos socialistas de Andalucía y de Extremadura, así como con el del Ministerio de Educación del Gobierno socialista de Rodríguez Zapatero⁴².

Liga están la Fundación Educativa y Asistencias CIVES, Rayuela.org o la Red de Albergues Educativos.

⁴⁰ La Fundación Educativa y Asistencial CIVES es una asociación de carácter humanista laico y pluralista, presidida por Victorino Mayoral Cortés. Desde su creación en 1996 ha impartido múltiples cursos de formación sobre educación cívico-democrática. Entre sus principales objetivos están la promoción de una convivencia solidaria y respetuosa con el pluralismo y el cultivo de la libertad responsable y de los derechos y deberes cívicos. Asimismo, trabaja por la construcción de una ciudadanía europea comprometida con los Derechos Humanos, buscando consolidar un movimiento cívico europeo.

⁴¹ Véase la página web de la Liga Española de la Educación y la Cultura popular: <http://ligaeducacion.org> y la página web de la Fundación CIVES: <http://www.fundacioncives.org>

⁴² Pilar L. CUNTÍN, “La fundación CIVES recibe cuatro millones de euros en subvenciones”, *La Gaceta*, 29 de octubre de 2010 < <https://laicismo.org/2010/la-fundacion-cives-recibe-cuatro-millones-de-euros-en-subvenciones/5783> > [consultado: 26 marzo 2012]

La línea de actuación de la Liga y la Fundación ha sido crucial en el debate en torno a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, defendiendo esta educación, facilitando su desarrollo y contraargumentando a sus detractores.

Las propuestas educativas que fue introduciendo el Ministerio de José Ignacio Wert llevaron a la Liga y a la Fundación a tener que actuar rápidamente para impedir el retroceso curricular y el incumplimiento de los compromisos internacionales asumidos por el Estado español en materia de educación cívico-democrática y de Derechos Humanos. Para ello pidieron la colaboración y el asesoramiento de otras entidades y organizaciones, tanto nacionales como internacionales, con la intención de poder trabajar de forma conjunta en una campaña de oposición y en la elaboración de un memorándum que, como se analizará más adelante, tenían la intención de paralizar las iniciativas educativas introducidas por el Gobierno del Partido Popular destinadas a complacer la mayor parte de las demandas educativas del tradicionalismo católico.

7.2.4.3. Movimientos de Renovación Pedagógica

Los Movimientos de Renovación Pedagógica⁴³ decidieron expresar su apoyo a EpC porque afirmaban que servía para educar a los futuros ciudadanos, desde la laicidad y el consiguiente respeto a todas las opciones afectivas, familiares y personales, en los principios éticos y morales que configuran el sistema democrático. De igual modo, indicaban que el hecho de que la Iglesia católica considerara adoctrinamiento este tipo de educación era la prueba más evidente de la necesidad de comenzar a aplicar una verdadera formación democrática en los centros educativos⁴⁴.

Uno de sus portavoces, el maestro y psicólogo Ricard Aymerich, llegó a lamentar que esta educación no estuviera presente en todos los cursos de educación

⁴³ Nacen en el S. XIX, se paralizan con la Guerra Civil española y vuelven a resurgir en los años 70. Son grupos autónomos y auto organizados de docentes de diversas etapas educativas. Entre sus fines está la elaboración de propuestas y la formación de docentes a través de una perspectiva socio-educativa crítica. Consideran que la educación es un medio para la transformación social y el desarrollo integral de los individuos, incorporando propuestas de innovación pedagógica como las propuestas por Paulo Freire, Lorenzo Milani, Alexander Sutherland Neill o Célestin Freinet. Algunos de estos movimientos se encuentran en Madrid, Castilla – La Mancha, Castilla y León, Valencia, Andalucía, País Vasco, Galicia o Cataluña. Durante los últimos años han sido muy críticos con los modelos educativos, tanto del PSOE como, sobre todo, del PP por su enfoque neoliberal.

⁴⁴ Carmen MORÁN, “Los Movimientos de Renovación Pedagógica sugieren que la Educación para la Ciudadanía no sea asignatura”, *El País*, 11 de diciembre de 2006, pág.: 46

obligatoria, pues los Movimiento de Renovación Pedagógica eran partidarios de que esta educación impregnara todos los contenidos del sistema educativo, considerando insuficiente su desarrollo sólo por medio de algunas materias obligatorias⁴⁵.

Por tanto, la propuesta de los Movimientos de Renovación Pedagógica era impartir esta educación de forma integrada en el resto de materias, al entender que con ello se aportaría un enfoque democrático más completo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el propio funcionamiento del centro educativo. También eran partidarios de crear departamentos u organismos de coordinación y de recursos que dinamizaran su puesta en funcionamiento e implicaran a toda la comunidad educativa, ya que sostenían que “los valores y las prácticas democráticas se aprenden ejerciéndolos y practicándolos en contextos reales de vida y trabajo”⁴⁶.

7.2.4.4. Demandas y expectativas feministas

Diversas asociaciones feministas llevaban años reclamando el desarrollo de políticas educativas cívico-democráticas que incorporaran la perspectiva de género y que contribuyeran a acabar con la construcción sociocultural patriarcal⁴⁷. Por ello, la decisión de desarrollar EpC, por parte del Gobierno socialista, fue cogida con mucho interés por el colectivo feminista.

Tras la aprobación de la LOE, y antes de que se aprobara el Real Decreto de Enseñanza Mínimas para Educación Secundaria Obligatoria, el 12 de diciembre de 2006, representantes de catorce asociaciones de mujeres⁴⁸ se reunieron con Mercedes Cabrera para manifestar el apoyo de estas asociaciones a la impartición de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Igualmente, aprovecharon este contexto para demandar una mayor carga lectiva para esta educación, una mayor profundidad

⁴⁵ *Íbid*

⁴⁶ *Íbid.*

⁴⁷ Véase apartado “2.3. Movimiento feminista: Demandas de una Educación para la Ciudadanía global con perspectiva de género” del presente trabajo.

⁴⁸ Federación de Mujeres Progresistas, Asociación de Mujeres Juristas THEMIS, la Federación de Mujeres Separadas y Divorciadas, la Unión de Asociaciones Familiares (UNAF), Fundación Mujeres, Mujeres en Red, Mujeres de Opañel, FADEMUR, Mujeres para el Diálogo y la Educación, Colectivo Escuela no Sexista, Asociación de mujeres de la Enseñanza, Liga Española para la Educación y la Cultura Popular y la Asociación de Asistencia a Mujeres Violadas de Madrid.

en el tratamiento de la igualdad entre hombres y mujeres y la creación de programas específicos de formación del profesorado en igualdad de género⁴⁹.

Esta situación motivó la intervención del Instituto de la Mujer que remitió sus demandas al Ministerio de Educación para que fueran tenidas en cuenta. Algunas de ellas fueron incluidas en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, mientras que otras pasaron a constituir un nuevo horizonte de trabajo.

Las asociaciones feministas también hicieron un llamamiento a las comunidades autónomas, en concreto a las gobernadas por el Partido Popular. Su intención era llamar la atención de los Gobiernos autonómicos para que en el desarrollo que se hicieran de los contenidos de esta educación tuvieran en cuenta la perspectiva de género y los principios educativos recogidos en la Ley de Violencia de Género⁵⁰.

Durante los años posteriores, los colectivos feministas se posicionaron del lado del Gobierno de Zapatero en el conflicto generado en torno a la aplicación de EpC, insistiendo en la necesidad de este tipo de formación para impulsar una ciudadanía verdaderamente democrática que incluyera a las mujeres, aún sabiendo que todavía quedaban muchos pasos por dar en materia de políticas educativas⁵¹.

La modificación de contenidos promovida por el Partido Popular en el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, tras su llegada al poder en 2011, y la posterior aprobación de la LOMCE fueron actuaciones calificadas de retrogradadas, reaccionarias y sexistas por los colectivos feministas que veían como los avances conseguidos en materia educativa eran dilapidados⁵². Esto les llevó a tachar la reforma de Wert de “contrarreforma para las mujeres”, apoyando la movilización surgida en defensa de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos⁵³.

⁴⁹ MUJERES EN RED, “Colectivos de mujeres piden a las CCAA del PP que Educación para la Ciudadanía sea ‘coherente’ con las políticas de igualdad”, *mujeresenred.net*, 12 de diciembre de 2006 <<http://www.mujeresenred.net/spip.php?breve341>> [consultado: 9 mayo 2014]

⁵⁰ *Ibid*

⁵¹ Véase, por ejemplo: R. COBO BEDÍA, (ed.), *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas*.

⁵² María Consuelo DÍEZ BEDMAR (coord.), “Educación y Género”, *Revista con la a*, núm. 29 (2014) <http://conlaa.com/wp-content/uploads/2014/09/29_educacion_y_genero.pdf> [consultado: 8 febrero 2014]

⁵³ Véase, por ejemplo: “IV Encuentro ‘Otras Voces Feministas’ Conclusiones de los grupos de debate”, *Página abierta*, 227 (2013) pág.: 29; CONIGUALDAD.ORG, “Entrevista a Rosa Cobo, Directora del Centro de Estudios de Género y Feministas de la Universidad de A Coruña”, *conigualdad.org*, 1 de diciembre de 2014 <<http://conigualdad.org/entrevista-a-rosa-cobo/>>

7.2.4.5. El apoyo de los colectivos homosexuales

El socialista Pedro Zerolo⁵⁴ fue uno de los principales dirigentes del movimiento homosexual en España, así como un firme defensor de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos por valorar que la educación cívico-democrática es una herramienta fundamental para acabar con la homofobia y los prejuicios de género. En noviembre de 2006, Zerolo declaró que esta educación era “un paso de gigante” para “promover un pluralismo moral que acuerde una plena igualdad para los gays y las lesbianas”⁵⁵

La principal organización de homosexuales de España, la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales⁵⁶, junto con otras entidades LGBT, como Lambda, COGAM o COGALE, desplegó una fervorosa campaña en apoyo a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Estas organizaciones

[consultado: 5 diciembre 2014] o Lucía CAYRO, “Insumisión feminista a la LOMCE”, *vintosur.info*, 2 de abril de 2014 <<http://www.vintosur.info/spip.php?article8906>> [consultado: 14 abril 2014]

⁵⁴ Fue un abogado, activista y político español. Nació en Venezuela pero en su juventud se trasladó a Madrid. Fue miembro de la ejecutiva Federal del Partido Socialista, Secretario de movimientos sociales y relaciones con las ONGs, entre 2004-2012/2014-2015, y Presidente del Partido Socialista de Madrid, de enero a junio de 2015. También fue Presidente, a partir de 1993, del Colectivo Gay de Madrid (COGAM), para posteriormente pasar a ser Presidente de la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales, hasta 2003. Destaca por su intensa labor como defensor de los derechos LGTB y por haber sido una figura clave en las negociaciones relacionadas con la aprobación del matrimonio entre personas del mismo sexo.

⁵⁵ Caroline BOUAN, L'homosexualité au programme des écoles, *Famille Chretienne*, 1505, 24 de noviembre de 2006. Ver también PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Comunicado de Profesionales por la Ética: <<¿Qué hay de nuevo en Educación para la Ciudadanía?>>”, *analisisdigital.com*, 2 de julio de 2008

<<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?id=31837&idNodo=-3>> [consultado: 5 abril 2012]

⁵⁶ Se fundó en 1992 a propuesta del Colectivo Gay de Madrid (COGAM), el Comité Reivindicativo y Cultural de Lesbianas (CRECUL) y otras asociaciones LGBT. Sus Presidentes y Presidentas han sido Pedro Zerolo (1997-2003), Beatriz Gimeno (2003-2007), Antonio Poveda (2007-2012) y Boti García Rodrigo (desde 2012). Su misión principal es reivindicar los derechos LGBT, desempeñando una intensa labor al respecto, organizando congresos, jornadas, campañas, material gráfico, material didáctico, participando en manifestaciones, protestas y diversos medios de comunicación, etc. Cada año centran sus esfuerzos en potenciar un tema en concreto, por ejemplo, el año 2009 fue el año de la diversidad afectivo-sexual en educación. Son muy significativas sus tensas y polémicas relaciones con el Partido Popular y con la Iglesia Católica, acusándoles de no respetar los Derechos Humanos y los derechos LGBT, por ello han realizando campañas, declaraciones y actuaciones en su contra como, por ejemplo, “Ni un céntimo para quien te discrimina” o “2004 no votes PP”. Actualmente la FELGTB está compuesta por más de 30 asociaciones y pertenece a ILGA, la asociación internacional LGBT más importante y numerosa del mundo.

emitieron numerosas declaraciones en favor de la impartición de esta educación y elaboraron manifiestos⁵⁷, artículos⁵⁸ e incluso material educativo complementario⁵⁹.

Sin embargo, aun valorando positivamente esta educación, consideraban que era necesaria una mayor implicación de los sectores educativos en la creación de materiales destinados a trabajar, entre otros aspectos, la diversidad afectivo-sexual. Del mismo modo, dedicaron un gran esfuerzo a criticar los argumentos utilizados por los opositores a esta educación.

Las actuaciones del ministro Wert en el Gobierno del Partido Popular iniciado en 2011, destinadas a modificar los contenidos y, posteriormente, a eliminar esta área educativa, fueron duramente condenadas por el colectivo homosexual. Para el colectivo LGBT estas acciones suponían una clara involución tanto en el terreno de los Derechos Humanos como en la educación en ellos, por lo que no dudaron en movilizarse contra ellas⁶⁰.

7.2.5. Los sindicatos de educación FETE-UGT, FE-CCOO y STES-I piden un reforzamiento de la perspectiva de género.

Los principales Sindicatos de enseñanza, como la Federación de Trabajadores de la Enseñanza FETE-UGT⁶¹, la Federación de Enseñanza de CCOO⁶² o STES-

⁵⁷ FELGTB, “Postura de la FELGTB ante Educación para la Ciudadanía”, *cogam.org*, <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:i87Uv12ue_0J:www.cogam.org/rs/1847/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/8e2/rglang/es-ES/fd/1/filename/argumentario-epc.doc+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=es> [consultado: 22 octubre 2014]

⁵⁸ Área de Educación de la FELGTB, *La diversidad afectivo-sexual y familiar en los manuales de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*.

⁵⁹ Consúltese, por ejemplo, el apartado de educación de la página web *felgtb.org*

⁶⁰ Véase, por ejemplo: FELGTB, “Ante la posible desaparición de Educación para la Ciudadanía”, *felgtb.org*, 31 de enero de 2012 <<http://www.felgtb.org/temas/educacion/noticias/i/1727/307/ante-la-posible-desaparicion-de-educacion-para-la-ciudadania>> [consultado: 4 julio 2013] y FELGTB, *Informe de la FELGTB sobre los dos años de Gobierno del Partido Popular en materia de Derechos Humanos*, Madrid: FELGTB, 2013.

⁶¹ Se constituye en 1931, teniendo como antecedentes la Asociación de Profesores Racionalistas (1909) y la Asociación General de Maestros (1912). Reivindica una educación pública de calidad inspirada en los principios de igualdad, solidaridad, libertad y laicidad, defendiendo los intereses profesionales y laborales. Es miembro fundador de la Internacional de la Educación (IE) y está afiliada al Comité Sindical Europeo de la Educación (CSEE). Entre 2006 y 2015 sus Secretarios Generales han sido Rufino Tabasco y Carlos López. Se caracteriza por un enfoque más bien socialistas.

⁶² Se gesta en los últimos años del franquismo y se constituye en 1978. Según sus estatutos, defiende una enseñanza de calidad, participativa, crítica, democrática e integradora, entendiendo la educación como un instrumento dinamizador para alcanzar una sociedad más justa y más libre que permita la

Intersindical⁶³, aprobaron la implantación de EpC en los planes de estudios, considerándola una formación básica para impulsar una ciudadanía activa y crítica conocedora de sus derechos. Sin embargo, desde una postura totalmente contraria a la del movimiento objetor a ella, alegaron que era necesario reforzar los contenidos sobre igualdad entre hombres y mujeres y dedicar una mayor atención a la formación de los maestros y profesores en contenidos sobre igualdad de género.

Entre las acciones que llevaron a cabo, para controlar los esfuerzos del proceso movilizador por deslegitimar la aplicación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, se puede destacar su petición a las Administraciones educativas para que obligasen a cumplir la Ley⁶⁴.

Incluso, STES-i pidió en un Comunicado al Gobierno y a las Consejerías de Educación de las respectivas comunidades autónomas que sancionaran a los centros que animasen a la objeción de conciencia. Sanciones que entendían “deberían empezar por la retirada de los conciertos a aquellos centros que reciban dinero público sin respetar las condiciones establecidas legalmente”⁶⁵.

Por su parte, Carlos López, responsable de la Federación de Enseñanza de UGT, acusó a las organizaciones instigadoras de la objeción de usar “a los alumnos para hacer oposición política al Gobierno”⁶⁶.

Cuando el nuevo Gobierno Popular comenzó a poner en marcha su política educativa, estos sindicatos concluyeron que se estaba produciendo un grave perjuicio

convivencia pacífica, tolerante y no discriminatoria. De igual forma, busca la protección de los intereses laborales, profesionales y pedagógicos de las personas que trabajan en la enseñanza, defendiendo un enfoque claramente anticapitalista. En la actualidad agrupa a 20 Federaciones y es de destacar su activa implicación en la movilización contra la LOMCE por medio de varias iniciativas como la campaña “Resistencia a la LOMCE”.

⁶³ Sus orígenes se remontan a finales de 1970, tras la huelga de maestros que tuvo lugar en 1976 y la fundación, en 1977, de diversos sindicatos asamblearios de enseñanza que deciden confederarse y crear un sindicato unificado bajo el nombre de Unión Confederada de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza (UCSTE). Pronto surgen dos tendencias, una más moderada (UCSTE) y otras más hacia la izquierda crítica (Sindicato de trabajadores de la Enseñanza Confederados –STEC-). Estas dos tendencias deciden, en 1983, separarse y trabajar de forma autónoma, pero se vuelven a unir, en 1990, con el nombre Confederación de STES. La entidad apuesta por un modelo sindical que se resume en las siguientes características: Asambleario, feminista, autónomo, de clase, unitario y confederal.

⁶⁴ Alfonso DÍEZ PRIETO, “La Educación para la Ciudadanía en las aulas. Polémica sobre los contenidos” en J. M. ALFONSO SÁNCHEZ (dir.), *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, pág.: 232-233

⁶⁵ *Ibid*, pág.: 233

⁶⁶ *Ibid*.

en los avances educativos conseguidos, manifestándose en contra de las modificaciones introducidas en relación a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y a la aplicación de la LOMCE. De hecho, con la pretensión de contraatacar la propuesta educativa del grupo Popular, estos sindicatos, junto con la Federación de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales, comenzaron a trabajar, a partir de 2014, en la elaboración de un Convenio de Colaboración para sensibilizar a la comunidad educativa de la necesidad de abordar, desde un enfoque cívico-democrático, el respeto por la diversidad sexual y la igualdad de género, desarrollando, igualmente, métodos educativos que contribuyan a erradicar la discriminación por sexo, orientación sexual o identidad de género⁶⁷.

7.2.6. Intelectuales y personalidades del ámbito educativo, sociocultural y mediático.

Los capítulos anteriores que componen esta investigación ya han ido dejando constancia de la diversidad de intelectuales que, como Victorino Mayoral Cortes, Gregorio Peces-Barba, Adela Cortina, Rosa Cobo Bedía, etc., se han pronunciado a favor de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Conviene destacar algunos otros ejemplos de relevantes personalidades del mundo educativo, sociocultural y mediático que han querido mostrar su apoyo a EpC, tal y como se pretende hacer a continuación.

7.2.6.1. Luis María Cifuentes Pérez subraya la necesidad de EpC para construir la Democracia

El filósofo Luis María Cifuentes, miembro de la Fundación CIVES y de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular⁶⁸, ha sido uno de los mayores defensores e impulsores de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

⁶⁷ ELMUNDO.ES/EFE, “La desaparición de EpC divide una vez más a la comunidad educativa”, *elmundo.es*, 1 de febrero de 2012 <<http://www.elmundo.es/elmundo/2012/01/31/espana/1328031530.html>> [consultado: 5 agosto 2014] y FETE-UGT ENSEÑANZA, “Los sindicatos de educación, comprometidos con garantizar la atención de la diversidad sexual y de la identidad de género en las aulas”, *feteugt.es*, 24 de junio de 2015 <<http://www.feteugt.es/pol-compromiso-sindicatos-diversidad-sexual-5687702820150624>> [consultado: 26 junio 2015]

⁶⁸ Catedrático de Filosofía en el Instituto Nuestra Señora de la Almudena de Madrid. Actualmente es Presidente de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía (SEPMF) y responsable de Formación de

Cifuentes explicó que EpC no sólo venía a dar respuesta a uno de los grandes déficits educativos españoles, la formación cívico-democrática, siendo, por tanto, una educación vital en y para España, sino que también respondía a diversas recomendaciones y compromisos internacionales. Dar respuesta a tales directrices era hacer frente adecuadamente a una serie de desafíos, como son la cohesión social, la inmigración, el pluralismo religioso, moral y cultural o el respeto a la diversidad sexual, para, así, contribuir a crear por medio de la educación una convivencia cívico-democrática que prevenga de posibles conflictos en una sociedad plural y global como es la sociedad del siglo XXI.

Por tanto, según Cifuentes, si realmente se defiende la democracia y los Derechos Humanos hay que trabajar en ellos, pues el comportamiento plenamente democrático no es espontáneo o innato, sino que necesita, para ser consciente, crítico y maduro, de un ambiente de aprendizaje tanto familiar, como escolar y social⁶⁹.

Cifuentes sostenía que los orígenes de la educación cívico-democrática en España se remontaban al proyecto institucionalista de Francisco Giner de los Ríos, quien, afirma

tuvo siempre una idea de la educación vinculada a la ciudadanía, a los valores morales y a la regeneración cultural, política y moral de los ciudadanos españoles. Su filosofía de la educación, basada en los ideales de una ética laica, de valores como la libertad, la igualdad y la justicia sigue siendo el elemento inspirador más importante de esta novedad educativa denominada Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos⁷⁰.

la Fundación CIVES y de la Liga Española por la Educación y la Cultura Popular (LEECP). Ha publicado diversas obras de Didáctica de la Filosofía, Ética, Filosofía e Historia de la Filosofía y ha intervenido en diversos Congresos y Jornadas al respecto. Manifiesta una clara y activa defensa del laicismo y de la educación cívico-democrática representada por el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

⁶⁹ Ver, por ejemplo: L. M. CIFUENTES, *Los retos de la educación para la ciudadanía* o Luis María CIFUENTES, “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, *elpais.com*, 18 de septiembre de 2006 < http://elpais.com/diario/2006/09/18/educacion/1158530407_850215.html> [consultado: 3 junio 2012]

⁷⁰ Luis María CIFUENTES, “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, *elpais.com*, 18 de septiembre de 2006 < http://elpais.com/diario/2006/09/18/educacion/1158530407_850215.html> [consultado: 3 junio 2012]

Por tanto, para Cifuentes, esta educación era crucial para sobreponerse a la desafección política y a la manipulación mediática, para reforzar el conocimiento histórico-filosófico y para superar una escasa formación ético-cívica, laica e intercultural⁷¹.

Cifuentes entendía que la reforma educativa del Gobierno del Partido Popular, en el poder desde finales de 2011, favorecía un retroceso en educación filosófica y educación cívico-democrática⁷².

7.2.6.2. Baltasar Garzón Real y la disconformidad con las sentencias judiciales desfavorables a EpC

El conocido juez, Baltasar Garzón⁷³, también intervino en el debate generado en torno a Educación para la Ciudadanía.

Garzón expresó su apoyo a EpC considerándola más básica que la enseñanza religiosa. Para Garzón era crucial que el sistema educativo formara, por medio de una potente educación humanista, en valores básicos como entendía eran los principios democráticos y los Derechos Humanos⁷⁴.

⁷¹ L. M. CIFUENTES, *Los retos de la educación para la ciudadanía*.

⁷² Luis María CIFUENTES “¿Por qué se elimina la educación para la ciudadanía y los derechos humanos?” en *¿Somos laicos? 17 miradas sobre laicidad*, Barcelona: Fundación Ferrer Guardia y Ediciones La Lluvia, 2013, págs.: 95-102 y Luis María CIFUENTES, “Filosofía e ideología en la LOMCE”, *Boletín I. Colegio O. de Filosofía y Letras y Ciencias*, núm. 246 (2014), págs.: 6-8 <<http://www.cdlmadrid.org/cdl/htdocs/boletines/bibliotecadeboletines/022014.pdf>> [consultado: 4 enero 2015]

⁷³ Es un jurista español. Ha sido durante veintiséis años, entre 1988 y 2012, magistrado de la Audiencia Nacional, investigando algunos de los delitos más importantes que se produjeron en España en relación al terrorismo, el narcotráfico o la corrupción. Llegó a alcanzar prestigio internacional por los procesos contra Pinochet o Berlusconi. En 1993 se presentó, como candidato independiente, a las listas del PSOE, siendo nombrado diputado por Madrid y Delegado del Gobierno en el Plan Nacional sobre drogas. En 1994 decidió abandonar estos puestos por desavenencias con Felipe González. En 2002 fue propuesto para el Nobel de la Paz y, en 2009, fue incluido, por la revista *Foreign Policy*, como uno de los cien personas más influyentes del mundo. En 2012 el Tribunal Supremo lo expulsó de la judicatura por un delito de prevaricación en relación con el caso de corrupción “Gürtel” que estaba investigando, desde entonces ha desempeñado diversos cargos, como por ejemplo asesor del Tribunal Penal Internacional de La Haya, director de la defensa jurídica de Julian Assange o asesor de la Fiscalía General en Colombia y Argentina.

⁷⁴ Baltasar GARZÓN, *La línea del horizonte. Una crónica íntima de nuestro tiempo*, Barcelona: Debate, 2008, pág.: 297; EFE, “Garzón defiende Educación para la Ciudadanía a tres semanas de las elecciones”, *libertaddigital.com*, 15 de febrero de 2008 <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/garzon-defiende-educacion-para-la-ciudadania-a-tres-semanas-de-las-elecciones-1276323739/>> [consultado: 29 junio 2012] y EUROPA PRESSA, “El juez

Tras la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, de marzo de 2008, reconociendo por primera vez la legitimidad de la objeción de conciencia a EpC, Garzón se mostró disconforme, entendiendo que debería ser recurrida al Tribunal Supremo o al Constitucional, tal y como finalmente se produjo⁷⁵.

Con el cambio del Gobierno socialista al popular, en diciembre de 2011, y con las nuevas medidas políticas que comenzaron a desarrollarse a partir de 2012, Garzón mostró su preocupación por la vulneración de derechos constitucionales y de Derechos Humanos que consideraba estaban produciéndose. Ante tal situación, y de forma más concreta en el terreno educativo, Garzón manifestó su adhesión a la “Plataforma Stop Ley Wert”⁷⁶.

Según Baltasar Garzón, la LOMCE, puesta en marcha por Gobierno del Partido Popular, contradice la Declaración Universal de los Derechos Humanos y es una Ley antidemocrática. Para justificar esta afirmación, Garzón dio más de una docena de razones, como por ejemplo la eliminación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Educación que Garzón afirmó “forma parte de los currículos académicos de toda Europa y que resulta necesaria para conocer derechos y deberes en una sociedad multicultural”⁷⁷. Entre otras de las razones para censurar la nueva Ley Garzón añadió que la LOMCE refuerza la confesionalidad educativa, discrimina la enseñanza laica y apuesta por permitir la segregación por sexos en aras de la llamada libertad de elección⁷⁸.

Garzón considera la Educación para la Ciudadanía más básica que la Religión”, *diariodesevilla.es*, 16 de mayo de 2008

<<http://www.diariodesevilla.es/article/andalucia/130411/juez/garzon/considera/ciudadania/mas/basica/religion.html>> [consultado: 29 junio 2012]

⁷⁵ EUROPA PRESSA, “El juez Garzón considera la Educación para la Ciudadanía más básica que la Religión”, *diariodesevilla.es*, 16 de mayo de 2008

⁷⁶ Iniciativa llevada a cabo por más de 11 entidades, como por ejemplo Attac España, Editorial Graó, Foro Mundial de Educación, Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, etc., que tiene la pretensión de llamar la atención de la comunidad social y educativa sobre el retroceso democrático y pedagógico que supone la LOMCE. Esta iniciativa ha contado con el apoyo de más de 100 asociaciones, plataformas, movimientos cívicos, departamentos universitarios, asociaciones de padres y madre, ONGs, etc.

⁷⁷ Baltasar GARZÓN, “¿Y qué haremos con el futuro de la educación?”, *eldiario.es*, 27 de septiembre de 2009 <http://www.eldiario.es/zonacritica/haremos-futuro-Educacion_6_179942018.html> [consultado: 8 mayo 2013]

⁷⁸ *Íbid.*

7.2.6.3. Fernando Fernández-Savater Martín denuncia la composición de aulas y púlpito

El filósofo Fernando Savater⁷⁹, un gran defensor de la educación cívica desde hace varias décadas, ha sido muy crítico con la Iglesia católica y con los sectores alentadores de la disputa generada en torno a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, mostrando una postura totalmente alejada de la defendida por éstos. Su defensa convencida de esta educación cívico-democrática le llevó a afirmar que

la enseñanza institucional tiene no sólo el derecho sino la clarísima obligación de instruir en valores morales compartidos, no para acogotar el pluralismo moral, sino precisamente para permitir que éste exista en un marco de convivencia (...) Los padres de cierta ortodoxia pueden enseñar a sus hijos que la homosexualidad es una perversión y que no hay otra familia que la heterosexual; la escuela debe informar alternativamente de que tal “perversión” es perfectamente legal y una opción moral asumible por muchos, con la que deben acostumbrarse a convivir sin hostilidad incluso quienes peor la aceptan⁸⁰.

De igual modo indicó que nos encontrábamos con una radicalización integrista de la Iglesia católica, muy alejada del Discurso Internacional de los Derechos Humanos:

la radicalización integrista de esta institución sacro-política es evidente un poco por todas partes desde hace ya más de tres lustros... Se trata de un fenómeno relativamente nuevo, aunque a mi juicio más bien cíclico (...)

En España... padecemos una de las jerarquías más militantemente reaccionarias, es decir, más acordes con las tonadas que hoy suenan en el Vaticano... denunciando como criminales las leyes aprobadas en el Parlamento, señalando al laicismo como

⁷⁹Filósofo, activista y escritor español. Se caracteriza por un estilo crítico, provocador e irónico. Ha publicado numerosos artículos periodísticos, novelas, trabajos filosóficos, etc. En su juventud fue encarcelado, brevemente, por su oposición al franquismo. Fue profesor de filosofía y ética en la Universidad del País Vasco y, posteriormente, en la Universidad Complutense de Madrid. Se identifica con la filosofía de Nietzsche, Cioran y Spinoza. Su pensamiento político ha variado de posturas vinculadas con el pensamiento libertario hacia una tendencia más cercana a la socialdemocracia. Es un gran defensor de la educación cívica como medio para superar los integristas, la intolerancia o los nacionalismos radicales. Es partidario de una sociedad laica y se considera antinacionalista, siendo de destacar que ha estado amenazado por ETA. En 2007 colaboró en la creación del Partido “Unión, Progreso y Democracia”. Su apoyo al aborto, a la eutanasia y a la tauromaquia han sido criticados por algunos sectores sociales. Ha recibido numerosos premios y distinciones a su trabajo literario, filosófico y académico y, en 2013, fue considerado uno de los 65 pensadores más influyentes del mundo por la revista *Prospect*.

⁸⁰ Fernando SAVATER. “En defensa propia”, *elpais.com*, 12 de agosto de 2008 <http://elpais.com/diario/2006/08/12/opinion/1155333605_850215.html> [consultado: 9 junio 2012]

enemigo de la democracia y hasta explicándonos cómo deben respetarse los Derechos Humanos, esos mismos que la Iglesia condenó desde el primer día y que en los territorios papales aún no se respetan. Porque debe saberse que ni el Vaticano es un Estado de Derecho, ni ha suscrito en tanto miembro de la ONU los pactos sobre Derechos Humanos aprobados en 1966, ni tampoco la mayoría de los convenios y protocolos de dicha organización internacional sobre crímenes contra la humanidad, torturas, delitos de genocidio o contra las discriminaciones que imposibilitan la igualdad de derecho entre todos los seres humanos⁸¹.

Savater, sumándose a los pronunciamientos de Gregorio Peces-Barba o Dionisio Llamazares Fernández, destacó la importancia de aprender a distinguir entre ética pública y ética privada, considerando que hay que enseñar a los alumnos que una cosa son los “pecados” y otra los “delitos”⁸².

Los cambios en política educativa, tras las Elecciones Generales de noviembre de 2011, le llevaron a calificar de retrógrada la decisión de eliminar Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de los planes de estudio⁸³. Igualmente, Savater ya había mostrado su opinión contraria a que este tipo de educación cívico-democrática se impartiera de forma transversal, restándole importancia a sus contenidos, alegando que la “transversalidad significa que no haya asignatura”⁸⁴. Él era partidario de una materia específica, con un temario propio que se esmerara en reforzar los contenidos ético-cívicos y democráticos. Además, Savater criticó la línea educativa propuesta por la LOMCE, así como la propia existencia de una educación confesional en un país aconfesional⁸⁵. Incluso, llegó a afirmar que “un demócrata no

⁸¹ Fernando SAVATER. “Fe religiosa y libertad cívica”, *elpais.com*, 26 de enero de 2008 <http://elpais.com/diario/2008/01/26/babelia/1201306641_850215.html> [consultado: 9 marzo 2012]

⁸² Fernando SAVATER. “En defensa propia”, *elpais.com*, 12 de agosto de 2008 <http://elpais.com/diario/2006/08/12/opinion/1155333605_850215.html> [consultado: 9 junio 2012]

⁸³ Fernando LÓPEZ, “Entrevista a Fernando Savater, por Fernando López”, *Revista Hispanista Escandinava*, núm. 3 (2013), págs.: 2-3 <http://media.wix.com/ugd/3379fc_71dfb1cb8ac595c6965ac4f4605b1936.pdf> [consultado: 28 marzo 2014]

⁸⁴ SERVIMEDIA, “Savater se opone a que Educación para la Ciudadanía sea trasversal y se la prive de valores éticos”, *noticias.lainformacion.com*, 24 de enero de 2010 <http://noticias.lainformacion.com/educacion/prueba-examen/savater-se-opone-a-que-educacion-para-la-ciudadania-sea-transversal-y-se-la-prive-de-valores-eticos_nZVGsH5HkSJWL3X6SvWZQ3/> [consultado: 23 diciembre 2012]

⁸⁵ A. G. VALENCIA, “Savater: <<La educación es la única vía posible para salir de la crisis actual>>”, *diariodeleon.es*, 20 de mayo de 2012 <http://www.diariodeleon.es/noticias/provincia/savater-la-educacion-es-unica-via-posible-salir-tesis-actual_692282.html> [consultado: 4 septiembre 2012], volviendo sobre esto en Fernando SAVATER, “Aulas y púlpitos”, *elpais.com*, 26 de noviembre de 2015

debería votar a un partido que se empeñe en mantener el concordato con la Santa Sede”⁸⁶.

7.2.6.4. Lidia Falcón O’Neill y la perspectiva de una “Educación para el Machismo”

La feminista Lidia Falcón⁸⁷ consideraba que el enfoque y los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos eran insuficientes, por entender que hubiera sido necesario aplicar a la misma un enfoque más crítico y una perspectiva de género integral que hubieran permitido resaltar aspectos cruciales del feminismo y del papel jugado por las mujeres en la historia y en la conquista de derechos.

Dice Falcón, en un artículo en el periódico digital “publico.es” de julio de 2013, que no se había conseguido sacar todo el jugo a EpC y, por tanto, el enfoque feminista y democrático que incorporaba sólo introducía pequeños avances. Aun así, era pequeños avances que según la autora se vieron disipados porque las nuevas reformas educativas del Gobierno del Partido Popular conducían a “una situación aún más regresiva”⁸⁸, ya que Falcón afirmó que eliminada esta educación no quedaba ninguna materia que incorporara unos mínimos contenidos sobre la situación de la mujer y que suprimida Educación para la Ciudadanía “sea lo que sea que la sustituya”⁸⁹ debería llamarse “Educación para el Machismo”⁹⁰.

<http://elpais.com/elpais/2015/11/24/opinion/1448390403_035861.html> [consultado: 2 diciembre 2015]

⁸⁶ Pilar ÁLVAREZ, “Los científicos critican el <<intrusismo>> del nuevo curriculum de religión”, *elpais.com*, 2 de marzo de 2015

<http://politica.elpais.com/politica/2015/03/01/actualidad/1425226748_316076.html> [consultado: 14 julio 2015]

⁸⁷ Política, activista y escritora feminista española. En su juventud fue miembro del Partido Socialista Unificado de Cataluña, de ideología comunista, por lo que fue perseguida durante la dictadura franquista. En 1976 creó el Colectivo Feminista de Barcelona y, en 1977, la Organización Feminista Revolucionaria, dando origen al Partido Feminista de España. Es fundadora y directora de las revistas “Vindicación Feminista” y “Poder y Libertad”. Ha participado en el Tribunal Internacional de Crímenes contra la Mujer de Bruselas, en los Foros Internacionales de la Mujer de Nairobi y de Beijín y en todas las Ferias Internacionales del Libro Feminista. También es de destacar que es colaboradora en numerosos periódicos y revistas españolas y estadounidenses.

⁸⁸ Lidia FALCÓN, “Educación para el machismo”, *publico.es*, 18 de julio de 2013 <<http://blogs.publico.es/lidia-falcon/2013/07/18/educacion-para-el-machismo/>> [consultado: 2 septiembre 2013]

⁸⁹ *Íbid*

7.3. Reacción ante la eliminación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de los planes de estudio

Tras un periodo de declaraciones y actuaciones a favor de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, sus defensores adoptaron una actitud más comprometida. Esta etapa de militancia activa comenzó a desarrollarse entre finales de 2012 y principios de 2013, con la intención de paralizar y contrarrestar el impacto que la movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos estaba logrando en la política educativa del Gobierno del Partido Popular, generando un retroceso en los contenidos vinculados con la igualdad entre mujeres y hombres, la violencia de género, la diversidad afectivo-sexual o la homofobia.

La aplicación de la LOMCE nos dejaba en mala posición, en comparación con otros países europeos, en lo que a educación cívico-democrática y de Derechos Humanos respecta, dañando el desarrollo y la calidad educativa de las enseñanzas impartidas a la juventud al debilitar una de las competencias básicas de la educación, la social y ciudadana.

Ante esta situación, alrededor de 60 organización nacionales e internacionales, entre ellas, por ejemplo, Oxfam Intermón, la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), la Asociación Pro Derechos Humanos de España (APDHE), la Asociación para la Defensa de la Libertad Religiosa (ADLR), el Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (IEPALA), la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT (FETE – UGT), la Fundación Internacional Baltasar Garzón, la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB) o la Federación de Mujeres Progresistas, impulsadas, fundamentalmente, por la Fundación CIVES y por Amnistía Internacional, y contando con el apoyo de centenares de organizaciones europeas agrupadas, principalmente, en el Foro Cívico Europeo, Democracy and Human Rights Education in Europe (DARE) o Citizens for Europe, participaron y apoyaron la elaboración de un Memorándum que fue presentado en enero de 2013⁹¹.

⁹⁰ *Íbid*

⁹¹ “Memorándum al Consejo de Europa sobre el Proyecto del Gobierno español de supresión de la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos en el currículo escolar”, *fundacioncives.org*, enero de 2013

<http://www.fundacioncives.org/images/noticias/mas_informacion/files/42.pdf> [consultar: 7 febrero 2013]

Este Memorándum estaba dirigido al Consejo de Europa, concretamente, al Presidente de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, Jean-Claude Mignon; al Presidente de la Conferencia de Organizaciones Internacionales no Gubernamentales (OING) del Consejo de Europa, Jean-Marie Heydt; al Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa, Nils Muiznieks, y a la Subcomisión de Educación, Juventud y Deporte del Consejo de Europa⁹². La pretensión era denunciar la iniciativa del Gobierno del Partido Popular de suprimir Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos del currículo escolar, así como el incumplimiento de las recomendaciones del Consejo de Europa y de Naciones Unidas y la vulneración del artículo 27 de la Constitución española, solicitando al Consejo de Europa que instase al Gobierno español a rectificar y a incluir contenidos cívico-democráticos y de Derechos Humanos en educación⁹³. Incluso, el Director de Amnistía Internacional, Esteban Beltrán, en la presentación del Memorándum declaró: “Los Derechos Humanos deben estar presentes en todos los niveles educativos, especialmente aquellos relacionados con los Derechos de las Mujeres y con la diversidad afectivo-sexual”⁹⁴.

El Memorándum venía acompañado de diferentes campañas en apoyo al mantenimiento de esta educación, como la organizada por Amnistía Internacional bajo el lema: “Sr. Wert, queremos Derechos Humanos en la nueva Ley de Educación”. Esta campaña consistía en la recogida de firmas con la intención de presionar al Ministro de Educación, Cultura y Deporte de España para que abandonara sus pretensiones en materia de educación, modificara el borrador del Anteproyecto de Ley educativa y cumpliera los compromisos adquiridos en materia de educación en Derechos Humanos. En los tres meses que duró la campaña, de diciembre de 2012 a marzo de 2013, consiguieron recoger más de 52.000 firmas⁹⁵.

⁹² *Íbid*

⁹³ *Íbid*.

⁹⁴ OXFAM INTERMÓN, “España debe formar en Ciudadanía Democrática y Derechos Humanos desde la escuela”, *oxfamintermon.org*, 16 de enero de 2013 <<http://www.oxfamintermon.org/es/sala-de-prensa/nota-de-prensa/espana-debe-formar-en-ciudadania-democratica-derechos-humanos-desde-es>> [consultado: 19 junio 2013]

⁹⁵ AMNISTÍA INTERNACIONAL, “Sr. Wert, queremos derechos humanos en la nueva Ley de Educación”, *es.amnesty.org*, 18 de diciembre de 2012 <<https://www.es.amnesty.org/actua/acciones/espana-educacion-derechos-humanos-dic12/>> [consultado: 19 junio 2013]

En esta coyuntura, la Comisión Permanente del Consejo de Estado se pronunció, el 24 de abril de 2013, sobre el Anteproyecto de Ley de Educación de José Ignacio Wert, sugiriendo que, en base a los acuerdos y compromisos internacionales contraídos por el Estado española, procedería imponer una educación en ciudadanía democrática y Derechos Humanos “como obligatoria en algún momento”⁹⁶.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte alegó que una parte de los contenidos de esa educación se desarrollarían de forma transversal en todas las asignaturas y, de forma algo más específica, en las materias alternativas a Religión Católica: “Valores sociales y cívicos” en Primaria y “Valores éticos” en Secundaria⁹⁷. Materias que, no debe olvidarse, no cursarían todos los alumnos y alumnas, sino sólo los que no eligiesen Religión Católica.

Atendiendo a las demandas del movimiento defensor de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, el Comisario europeo para los Derechos Humanos del Consejo de Europa, Nils Muiznieks, estando de visita oficial en España, en junio de 2013, se pronunció al respecto.

Muiznieks se reunió, el 7 de junio de 2013, con la Secretaria de Estado de Educación, Montserrat Gomendio, y dio una rueda de prensa mostrando su preocupación ante la anómala situación que estaba produciéndose en España en relación a la educación cívico-democrática y en Derechos Humanos. De igual forma, cuestionó que el Gobierno del Partido Popular hubiera decidido suprimir EpC sin ni siquiera elaborar un informe de por qué la eliminaba. También declaró que él no había encontrado ningún motivo lógico que justificara el porqué de su desaparición e insistió en que era “esencial que los niños y jóvenes tengan esta educación en derechos humanos y puedan ejercer su ciudadanía teniendo claros los valores de convivencia”. Redundó Muiznieks en que con tal recorte se corre el riesgo de que los

⁹⁶ CONSEJO DE ESTADO, “Dictamen 172/2013, de 18 abril 2013, sobre el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa” *boe.es*, 18 de abril de 2013 <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=CE-D-2013-172>> [consultado: 4 mayo 2013]

⁹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, “Nota informativa sobre el dictamen del Consejo de Estado al Anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la calidad Educativa”, *mecd.gob.es*, 25 de abril de 2013 < <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/cerrados/2013/lomce/20130426-dictamen-consejo-estado.html>> [consultado: 5 julio 2013]

contenidos cívico-democráticos y en Derechos Humanos pierdan relevancia curricular y desaparezcan de la formación de los estudiantes⁹⁸.

Tras su visita a España el Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa elaboró un Informe relativo a ciertos aspectos sobre la situación de los Derechos Humanos en España, incluyendo, entre otros puntos, las enmiendas a la educación cívica y en Derechos Humanos introducidas por el Gobierno Popular.

El Informe, publicado en octubre de 2013, recordaba a las autoridades españolas las obligaciones internacionales que habían contraídos en materia educativa y que parecía estaban olvidando, destacando una de las más recientes, como fue la adopción por parte de España de la Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y Educación para los Derechos Humanos, en el marco de la Recomendación CM/Rec (2010)7⁹⁹. Así pues, el informe incidía en que en base a este compromiso España debía “incluir la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos en los programas de educación formal en los niveles de infantil, Primaria y Secundaria, así como en la enseñanza y la formación general y profesional”¹⁰⁰, algo que parecía difícil de lograr según estaba elaborado el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

El Informe de Muiznieks subrayaba el rechazo que la medida del Partido Popular había generado en la sociedad española, la dura crítica de las ONGs de Derechos Humanos y las organizaciones de docentes y recordaba que incluso el Consejo de Estado se había posicionado en contra de tal iniciativa.

El Informe llamaba así la atención de la comunidad internacional ante el grave retroceso que en materia de educación cívico-democrática y de Derechos Humanos estaba produciendo en España, a la vez que se buscaba presionar al Gobierno del Partido Popular para que rectificara en su decisión, pues, según Muiznieks, “la

⁹⁸ OXFAM INTERMÓN, “El Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa critica la eliminación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía”, *oxfamintermon.org*, 17 de junio de 2013 < <http://www.oxfamintermon.org/es/sala-de-prensa/nota-de-prensa/comisario-de-derechos-humanos-del-consejo-de-europa-critica-eliminacio>> [consultado: 5 julio 2013]

⁹⁹ COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS, “Report by Nils Muiznieks, Commissioner for Human Rights of the Council of Europe, following his visit to Spain from 3 to 7 June 2013”, *wcd.coe.int*, 9 de octubre de 2013, pág.: 10 < <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2106465>> [consultado: 26 diciembre 2013]

¹⁰⁰ *Íbid*

educación cívica y en Derechos Humanos es fundamental para combatir todas las formas de discriminación e intolerancia y para crear generaciones de ciudadanos activos y responsables”¹⁰¹, siendo básico, para ello, incorporar contenidos sobre “la igualdad de género; la no discriminación; la lucha contra el racismo, el antisemitismo y la homofobia”¹⁰².

A la complicada situación que España está atravesando en materia de educación cívico-democrática y en Derechos Humanos ha habido que añadir la falta de voluntad política por respetar y promover, a nivel general, los Derechos Humanos¹⁰³, en relación a ello es de subrayar que Fernando Rey Martínez, Catedrático de Derecho constitucional de la Universidad de Valladolid, y desde julio de 2015 Consejero de Educación, como independiente, en el Gobierno del Partido Popular de Castilla y León, decidió dimitir, en febrero de 2014, del cargo que le designó el Centro de Estudios Constitucionales como Director de un Comité de Técnicos que se encargara de elaborar un Informe sobre la situación de los Derechos Humanos en España y que permitiera elaborar con criterio el II Plan de Derechos Humanos. Los motivos de la dimisión de Fernando Rey se debieron, según él mismo alegó, a la falta de compromiso del Gobierno del Partido Popular¹⁰⁴.

Ha de tenerse en cuenta que ya en febrero de 2012, el pleno del Congreso de los Diputados aprobó una Proposición No de Ley, a petición del grupo parlamentario vasco (EAJ-PNV), para cumplimentar el compromiso internacional adquirido por España al firmar la Declaración de la Conferencia de Viena de 1993. La iniciativa consistía en la elaboración del II Plan de Derechos Humanos con el que reforzar y ampliar la labor del primero. Sin embargo, la iniciativa se fue retrasando,

¹⁰¹ *Íbid.*

¹⁰² *Íbid.*

¹⁰³ A parte del Informe del Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa, Nils Muiznieks, de octubre de 2013, pueden consultarse, entre otros, el Informe elaborado por el Comité de Derechos Humanos de la ONU en julio de 2015. COMITÉ DE DERECHOS HUMANOS DE LA ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS, “Observaciones finales sobre el sexto informe periódico de España”, *tbinternet.ohchr.org*, 23 de julio de 2015 <http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CCPR%2FC%2FESP%2FCO%2F6&Lang=Sp> [consultado: 24 julio 2015]

¹⁰⁴ Fernando REY, “Los Derechos Humanos en España: Un balance crítico”, *agendapublica.es*, 27 de abril de 2015 <<http://agendapublica.es/los-derechos-humanos-en-espana-un-balance-critico/>> [consultado: 8 mayo 2015]

mostrándose el Gobierno del Partido Popular reticente a dar explicaciones al respecto¹⁰⁵.

La actitud del Gobierno del Partido Popular dio al traste con el trabajo realizado por el Comité dirigido por Fernando Rey que, a finales de 2013, ya tenía redactado el Informe que tenía que ser presentado ante los diputados de la Cámara Baja para facilitar la elaboración del II Plan de Derechos Humanos. En lugar de ello, el Gobierno censuró tal iniciativa y se negó a hacer público dicho Informe¹⁰⁶.

No desistiendo en sacar adelante parte de los objetivos de su encomienda, el equipo de Rey continuó ampliando el Informe y, el 9 de junio de 2015, presentaron el libro “Los derechos humanos en España: un balance crítico”¹⁰⁷. El director del estudio aprovechó para explicar algo en lo que coinciden todos los especialistas en Derechos Humanos en la actualidad, como en ciertas ocasiones “la crisis económica está sirviendo de excusa perfecta para dar cobertura a líneas ideológicas retrógradas en materia de derechos”¹⁰⁸. Rey también añadió que la lista de actuaciones gubernamentales discutibles en tal materia “es interminable. Y no sólo desde el punto de vista ideológico, sino también intelectual”¹⁰⁹. Igualmente, los diversos especialistas en Derechos Humanos que participan en la elaboración del mencionado

¹⁰⁵ AMNISTÍA INTERNACIONAL, “Más de 100 organizaciones exigen al gobierno la adopción del II Plan de Derechos Humanos”,

www.es.amnesty.org, 14 de febrero de 2014

<<https://www.es.amnesty.org/noticias/noticias/articulo/mas-de-100-organizaciones-exigen-al-gobierno-la-adopcion-del-ii-plan-de-derechos-humanos/>> [consultado: 7 agosto 2014]; Miguel Ángel VÁZQUEZ, “Sin noticias del Plan Nacional de Derechos Humanos”, *elpais.com*, 11 de julio de 2014 <<http://blogs.elpais.com/3500-millones/2014/07/sin-noticias-del-plan-nacional-de-derechos-humanos-1.html>> [consultado: 7 agosto 2014]

¹⁰⁶ Paula DÍAZ, “El Gobierno de la transparencia oculta un informe sobre Derechos Humanos en España”, *publico.es*, 16 de diciembre de 2014 <<http://www.publico.es/politica/gobierno-transparencia-oculta-informe-derechos.html>> [consultado: 5 enero 2015]; Paula DÍAZ, “Expertos del Gobierno denuncian grandes <<zonas de penumbra>> en Derechos Humanos”, *publico.es*, 4 de enero de 2015 <<http://www.publico.es/politica/expertos-del-gobierno-denuncian-grandes.html>> [consultado: 5 enero 2015]; F. REY, “Los Derechos Humanos en España: Un balance crítico”, *agendapublica.es*, 27 de abril de 2015

¹⁰⁷ Fernando REY MARTÍNEZ, (dir.), *Los Derechos Humanos en España: un balance crítico*, Valencia: Tirant Lo Blanch, 2015

¹⁰⁸ F. REY, “Los Derechos Humanos en España: Un balance crítico”, *agendapublica.es*, 27 de abril de 2015

¹⁰⁹ *Íbid*

estudio llamaron la atención sobre lo conveniente de potenciar y desarrollar una educación cívico-democrática y en Derechos Humanos¹¹⁰.

Por si todas estas iniciativas nacionales e internacionales a favor de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos no fueran suficientes, el 17 de junio de 2015 el “Grupo de Trabajo sobre la Cuestión de la Discriminación Contra la Mujer en la Legislación y en la Práctica” presentó al Consejo de Derechos Humanos de la ONU un Informe elaborado tras su visita, entre el 9 y el 19 de diciembre de 2014, a España. Dicho Informe calificaba la desaparición de esta educación de “medida retrógrada en el esfuerzo general por eliminar los estereotipos de género discriminatorios y empoderar a las niñas”¹¹¹. A la vez, se posicionaba de parte del movimiento defensor de EpC al destacar que “algunos funcionarios y muchas organizaciones de la sociedad civil consideran que las clases de ciudadanía y derechos humanos son un medio esencial para enseñar a los niños y niñas que los valores universales de los derechos humanos y los derechos humanos de la mujer son una parte inalienable de la ética cívica”¹¹². Además, en una breve e implícita referencia a la situación y al discurso que ha desencadenado la eliminación de esta educación, el informe especificó que

como han aclarado sistemáticamente expertos independientes de las Naciones Unidas en derechos humanos, la libertad de religión no puede utilizarse para justificar la discriminación contra la mujer y, por lo tanto, no debe considerarse una razón justificada para marginar la enseñanza del derecho de la mujer a la igualdad¹¹³.

De forma paralela, el 8 de julio de 2015, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer examinó la situación de España en base al séptimo y

¹¹⁰ Joana ABRISKETA URIARTE, “El derecho a la educación y los derechos en la educación en España”, en F. REY MARTÍNEZ (dir.), *Los Derechos Humanos en España*, págs.: 309-340 y Javier GARCÍA MEDINA y Ángeles SOLANES CORELLA, “Promoción de los Derechos Humanos: La educación en derechos”, en F. REY MARTÍNEZ (dir.), *Los Derechos Humanos en España*, págs.: 91-116.

¹¹¹ NACIONES UNIDAS, ASAMBLEA GENERAL, “Informe del Grupo de Trabajo sobre la cuestión de la discriminación contra la mujer en la legislación y en la práctica, A/HRC/29/40/Add.3”, 17 de junio de 2015

<<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/108/71/PDF/G1510871.pdf?OpenElement>>

[consultado: 20 julio 2015]

¹¹² *Íbid.*

¹¹³ *Íbid.*

octavo Informes combinados de España¹¹⁴ y emitió, el 24 de julio, un documento de observaciones finales.

En este documento se resaltaba, una vez más, la gran preocupación por la eliminación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de los planes de estudios españoles, indicando que el enfoque cívico-democrático y en Derechos Humanos de las materias optativas “Valores sociales y cívicos” y “Valores éticos” puede que no sea suficiente. El documento también recomendaba, a diferencia de la política educativa que el Gobierno del Partido Popular ha ido desarrollando, promover la igualdad de género en los planes de estudio, en los programas académicos y en los cursos de formación del profesorado¹¹⁵.

Ahora bien, a pesar de estas iniciativas, de las actuaciones concretas de determinadas organizaciones y asociaciones y de los informes nacionales e internacionales emitidos por especialistas en Derechos Humanos y en educación cívico-democrática que en muchos casos buscaban, precisamente, reforzar los aspectos más cuestionados por los neoconservadores católicos, lo cierto es que el Gobierno del Partido Popular no cedió en sus iniciativas y en la implantación de la LOMCE, con lo que la consiguiente desaparición paulatina de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos ha seguido su curso.

Las únicas acciones que *de facto* están dificultando la desaparición de esta educación son las llevadas a cabo por algunos Gobierno autonómicos socialistas, que han buscado estrategias para mantenerla en los planes de estudio, y las actuaciones realizadas por algunos centros educativos que están intentando impartirla por medio de talleres, actividades escolares y contando con la colaboración de algunas asociaciones y organizaciones defensoras de esta educación.

¹¹⁴ Véase: CEDAW, “Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 18 de la Convención, CEDAW/C/ESP/7-8”, *tbinternet.ohchr.org*, 17 de diciembre de 2014 <http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CEDAW%2fC%2fESP%2f7-8&Lang=en> [27 julio 2015]

¹¹⁵ CEDAW, “Concluding observations on the combined seventh and eighth periodic reports of Spain, CEDAW/C/ESP/CO/7-8”, *tbinternet.ohchr.org*, 24 de Julio de 2015 <http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CEDAW%2fC%2fESP%2fCO%2f7-8&Lang=en> [consultado: 27 julio 2015]

8. CONCLUSIONES

Los teóricos de los movimientos sociales suelen destacar el potencial de estos movimientos para contribuir a enfoques más participativos de las democracias representativas, para influir en el desarrollo de las políticas sociales o para inspirar la promulgación de leyes destinadas a satisfacer las demandas de la ciudadanía, pero los movimientos sociales, aunque tengan más oportunidades de ejercicio en las democracias, ni se dan solamente en las mismas, pudiendo contribuir a la democratización de los regímenes dictatoriales, ni son necesariamente defensores de la democracia; hay también movimientos sociales de sesgo muy conservador o abiertamente reaccionario, dirigidos a preservar el orden establecido o a hacerlo involucionar.

Durante el Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero (16 de abril de 2004 a 21 de diciembre de 2011) España fue escenario de una importante movilización católica de signo neoconservador y de carácter reactivo. Esta movilización fue el resultado de la combinación de una serie de estímulos coyunturales y de larga duración, de circunstancias locales (preocupación entre los católicos por la secularización creciente de la sociedad, anuncios de cambio y llegada al poder de Rodríguez Zapatero, del Partido Socialista Obrero Español) y de desencadenantes o procesos de carácter transnacional, parte de los cuales fueron puestos en marcha por la Santa Sede.

Aunque el pistoletazo de salida de la polimorfa movilización neoconservadora católica española se produjo más bien a fines de 2004 por la confluencia de una serie de circunstancias que crearon la coyuntura de oportunidad al efecto, no puede entenderse aquella sin recordar el rearme discursivo previo de la Iglesia frente a la profundización del proceso cultural de secularización occidental, proceso, este último, que arranca en realidad de la Ilustración y se agudiza a fines del siglo XX.

En 1975 Pablo VI afirmaba ya que Europa precisaba vivir “nuevos tiempos de evangelización”, pero fue más propiamente Karol Józef Wojtyła, esto es el Papa Juan Pablo II (16 de octubre de 1978 a 2 de abril de 2005), el que habló por primera vez en el curso de un viaje a Polonia, el 9 de junio de 1979, de la necesaria iniciación de una Nueva Evangelización, que más tarde calificaría de “nueva en su ardor, en sus métodos, en su expresión”, llamando a los católicos laicos, sobre todo a

los europeos y americanos, a colaborar en esta empresa y a movilizarse contra los progresos del indiferentismo y el ateísmo. Volvería a insistir muchas veces en ella, en alguna ocasión aprovechando un viaje a España: así, recordaría la necesidad de “reevangelizar Europa” el 9 de noviembre de 1982, en el Acto Europeo celebrado en Santiago de Compostela. El mensaje fue reproducido en diferentes ocasiones también por Joseph Aloisius Ratzinger, después Benedicto XVI, cerebro del papado de Juan Pablo II, que ascendió al solio pontificio el 19 de abril de 2005 para terminar renunciando a su puesto el 28 de febrero de 2013. El Cardenal Ratzinger, desde 1981 Prefecto de la Congregación para la Doctrina de la Fe, estaba muy preocupado por la descristianización de Europa ya incluso antes de llegar al papado.

Juan Pablo II y Benedicto XVI vieron con desagrado la negación de los Estados de la Unión Europea a incluir referencia alguna al cristianismo en el preámbulo de la Carta de Derechos Fundamentales proclamada por el Parlamento Europeo, el Consejo de la Unión Europea y la Comisión Europea el 7 de diciembre de 2000 en Niza, o en la versión revisada de la misma en el 2007. En este último año, siendo ya Papa, Benedicto XVI afirmaba que “la identidad propia de los pueblos de Europa es más histórico-cultural y moral que geográfica, económica o política. Es una identidad constituida por un conjunto de valores universales que el cristianismo contribuyó a forjar”, pero como los europeos seguían resistiéndose a reconocerlo así, el 21 de septiembre de 2010 creó el Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización, clamando el mismo año por una renovada evangelización “en los países donde ya resonó el primer anuncio de la fe”, pues le preocupaban particularmente estos países. Lamentaría otra vez en España, en Santiago de Compostela, el 6 de noviembre de 2010, el indiferentismo religioso de Europa, al que seguía empeñado en poner remedio.

España era el país europeo que más inquietaba a Benedicto XVI, como inquietó, antes, a Juan Pablo II. El Vaticano se sentía particularmente alarmado porque pudiera perderse influencia en un país que, junto con, o aun más que, Italia, Polonia e Irlanda, había sido el viejo bastión del cristianismo. Era cierto que aunque la población española fuera formalmente católica en su mayoría en el arranque del siglo XXI (un 80% de la misma se declaraba tal en 2002, y un 70% seguían haciéndolo en 2010, aunque practicara poco) parecía avanzar hacia el laicismo con rapidez, especialmente si la debilidad de la práctica religiosa se tomaba como un síntoma de tal: para 2010, según una encuesta del CIS, solo el 14% de los españoles

iban a misa, aunque eso representara la cifra no baladí de alrededor de 6.570.000 de personas. El Vaticano temía que si España seguía por ese camino su creciente secularización pudiera “contaminar” a América Latina, dados sus estrechos lazos con la misma. Por eso nuestro país sería escogido para convertirlo tempranamente en laboratorio de ensayo de la Nueva Evangelización.

Dentro de España, el Vaticano contó con un estrecho y leal colaborador: Antonio María Rouco Varela, Cardenal desde 1998 y poderoso y temido Presidente de la Conferencia Episcopal Española entre 1999 y 2005, durante dos mandatos, para, tras un paréntesis, liderado por el Cardenal Ricardo Blázquez, ser de nuevo reelegido para el mismo cargo entre 2008 y 2014. José Manuel Vidal, autor de una ilustrativa biografía no autorizada publicada en 2014 sobre este tenaz, ambicioso y politizado jerarca de la Iglesia, lo bautizaría como “el vicepapa”, recordando que había sabido ganarse la confianza de los pontífices y cumplir a rajatabla con el papel que le habían pedido, incluso más allá de lo exigido.

El proyecto de recuperación religiosa militante de España nacido en el Vaticano y asumido por la Conferencia Episcopal Española, con Rouco Varela a la cabeza, lo llevó a aproximarse al Partido Popular (PP) liderado por José María Aznar, que iniciaba en el 2000 su segunda legislatura. Este proyecto demandaba insistentemente la reforma de la modalidad de la enseñanza de la Religión en el sistema educativo público, que el periódico conservador ABC calificó, probablemente por encargo, de principal escollo de las relaciones de la Iglesia con el poder político. Corría el año 2002 y según el CIS, sólo en dicho año, más de dos millones y medio de católicos habían abandonado la práctica religiosa. Además, Antonio María Rouco Varela reconocía que más de la mitad de los católicos no coincidían en sus concepciones con las de la Iglesia católica. En estas circunstancias, el aseguramiento de la educación religiosa era considerado especialmente necesario para detener el proceso de creciente distanciamiento de los fieles.

El entonces Secretario para las Relaciones con los Estados de la Santa Sede, el Arzobispo francés Jean-Louis Tauran, visitó España en febrero de 2002 e invitó al Gobierno de Aznar a superar viejos contenciosos pendientes, ayudando a frenar el deterioro progresivo de la enseñanza de la Religión en la escuela pública.

El Partido Socialista Obrero Español (PSOE), llamado por Rouco a un consenso global para una reforma estable y duradera de la enseñanza de la Religión en el sistema educativo público español, respondió que la asignatura dedicada a

desarrollar dicha materia estaba a su modo de ver razonablemente bien tratada en la docencia pública. Frente al PSOE, el Vicepresidente de la Conferencia Episcopal, Fernando Sebastián, afirmaría, en marzo, que el que niños y jóvenes tuvieran que elegir entre cursar en sus estudios la asignatura de Religión o Actividad Educativa Organizada incumplía los Acuerdos del Estado español con la Santa Sede. También subrayaría que dicha opción era la causa del descenso del número de los niños y jóvenes que asistían a las clases de Religión (que era, no obstante, del 76'1% del alumnado en esas fechas)

El 3 de mayo de 2002, para satisfacer al Vaticano y a la Conferencia Episcopal, Aznar proclamó el incontestable protagonismo y grandeza del cristianismo en el discurso inaugural de un magno Congreso Social, reunido en San Lorenzo de El Escorial, sobre “América Latina y la Unión Europea: Juntos por el bien común universal. Contribución de la Iglesia”, y anunció la reforma de la enseñanza de la Religión. Unos meses después cumplió su promesa. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002 (LOCE), promulgada el 23 de diciembre de 2002, estableció que todos los alumnos en todos los cursos de todos los niveles educativos, fueran católicos o no, recibirían enseñanza de Sociedad, Cultura y Religión. Poco después José Luis Rodríguez Zapatero, desde hacía poco candidato a la Presidencia del Gobierno para las siguientes Elecciones Generales, se comprometió a derogar la LOCE si el PSOE lograba llegar al poder.

El espacio concedido a la Religión en los centros de educación públicos no era el único motivo de desencuentro de la Iglesia con el PSOE y con su candidato a la presidencia del Gobierno.

Desde el principio la Iglesia vio con desagrado el nombramiento de Rodríguez Zapatero como Secretario General del PSOE, que se había producido en julio del 2000 y que representaba el relevo generacional del Partido y la apuesta política por la Tercera Vía, al mismo tiempo liberal, laica y reformista.

Eran varias las pretensiones de la jerarquía católica que resultaban difícilmente conciliables con el proyecto modernizador y secularizador de José Luis Rodríguez Zapatero y de los jóvenes socialistas, tal como quedó plasmado en el Programa Electoral preparado por su equipo y avalado por la Conferencia Política del Partido el 17 de enero de 2004. En ese Programa, el candidato a la presidencia del Gobierno se comprometía al reconocimiento jurídico y a la protección de nuevas fórmulas y aspiraciones de convivencia y organización de la vida personal y

familiar de un número creciente de ciudadanos que requerían protección. Para ello anunciaba que se reconocería el derecho de los transexuales a la rectificación registral del sexo, incorporando al catálogo de prestaciones del Sistema Nacional de Salud el diagnóstico y tratamiento médico y quirúrgico de la transexualidad, y que promovería la modificación del Código Civil para asegurar la igualdad de las “distintas formas de familia”, legislando para regular las parejas de hecho y el matrimonio entre personas del mismo sexo, la reproducción asistida y la agilización del divorcio y de la separación no causales. Para satisfacción de los movimientos feministas dedicaba un apartado a la convivencia en igualdad de mujeres y hombres y prometía promulgar una Ley Integral sobre Violencia de Género. También se anunciaba el estudio de la legalización de la eutanasia.

El Programa del PSOE definía con mucho detalle lo que significativamente denominaba “la alternativa educativa de los socialistas” (una educación más cosmopolita que primara la formación en los valores universales de los Derechos Humanos, en los que se insistía reiteradamente), subrayando que constituía la prioridad política y presupuestaria de su futura acción de Gobierno y anunciando la implementación de una educación en valores cívicos y democráticos: “Recogeremos, en los diseños curriculares de todos los niveles educativos -decía literalmente- contenidos obligatorios que recojan los valores democráticos”, lo que en suma significaba “potenciar los valores y atender las necesidades de una escuela pública y laica en los términos del art. 27 de la Constitución Española”.

En febrero de 2004, durante la campaña electoral, el Secretario General del PSOE volvía a irritar a la Iglesia, la cual pedía el voto para el PP, apostando por “más gimnasia y menos Religión”. La Iglesia recelaba cada vez más de él y Rouco Varela lo acusaba de intentar imponer el laicismo como la nueva religión pública, pero no contaba con su victoria electoral, que se produjo contra todo pronóstico el 14 de marzo de 2004.

En el Discurso de Investidura a la Presidencia del Gobierno, el 15 de abril de 2004, Zapatero anunció ante el Congreso de los Diputados que se abría un tiempo nuevo en la vida política de España en el que todos tendrían derecho a una sociedad tolerante, laica, culta y desarrollada. Tras subrayar su vocación europeísta, y anunciar su atención preferente a Latinoamérica y el Mediterráneo, subrayó su respeto escrupuloso a la legalidad internacional, haciendo un guiño de complicidad a las Naciones Unidas.

El 21 de septiembre de 2004, durante su intervención como Presidente del Gobierno ante la Asamblea General de la ONU, Rodríguez Zapatero subrayó que para que hubiera paz, seguridad y esperanza en muchos lugares y latitudes del mundo era necesario que se reforzaran los instrumentos internacionales de promoción y protección de los Derechos Humanos y su aplicación efectiva, enfatizando entre otros objetivos en esta línea, la lucha contra la discriminación de la mujer y la violencia de género, y el fin de la discriminación por motivos de orientación sexual. Estos asuntos, junto con la proclamación del laicismo como “un deber”, disgustaban profundamente a la Iglesia por sus implicaciones, pues en efecto la Iglesia rechazaba la deriva del discurso internacional de la ONU sobre los Derechos Humanos, en proceso de integración de unas libertades sexuales y reproductivas que la jerarquía eclesiástica no estaba dispuesta a aceptar, repudiando especialmente la perspectiva de género, la cual había recibido un decidido espaldarazo de la ONU en su IV Conferencia sobre la Mujer, que se celebró en Pekín en septiembre de 1995.

Como volvería a hacerlo el Papa Francisco en abril de 2015, el entonces Cardenal Joseph Ratzinger se había pronunciado muy explícitamente sobre la “ideología” de género feminista poco después de la Conferencia de Pekín, en su libro *La Sal de la Tierra*, publicado por primera vez en 1996 y traducido y reeditado varias veces (en 2015 se llegó a la undécima edición), identificando la “ideología” de género como un acto de rebelión del hombre contra Dios. El 21 de diciembre de 2012, con motivo de su discurso navideño, explicaría Benedicto XVI que le preocupaba la destrucción de la familia que, según él, acabaría por devenir de tal ideología.

La Iglesia no solo temía la disolución de la familia tradicional, a la que atribuía una importante función religiosa y socializadora, sino que estaba muy preocupada porque los proyectos reformistas de Zapatero podrían erosionar o denunciar los, para ella, muy ventajosos Acuerdos entre el Estado y la Santa Sede de 1976 y 1979. Estos se habían firmado durante el Gobierno de Adolfo Suárez para adecuar el Concordato franquista de 1953 a la aconfesionalidad del Estado proclamada por la Constitución democrática de 1978. Tales acuerdos, aun acabando formalmente con el Estado confesional, comprometían a los poderes públicos a contribuir al sostenimiento económico de la Iglesia católica y a cooperar con ella. De forma más concreta, el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales en su

artículo II establecía la obligación de mantener la enseñanza de la Religión en todos los centros y niveles de educación, si bien con carácter no obligatorio para respetar la libertad de conciencia. En el artículo III se determinaba que la enseñanza religiosa sería impartida por las personas propuestas anualmente por el Ordinario diocesano. El artículo VI señalaba que correspondía a la jerarquía eclesiástica señalar los contenidos de la enseñanza y formación religiosa católica, así como proponer los libros de texto y material didáctico relativos a dicha enseñanza y formación. Por su parte, el artículo 27.3 de la Constitución española establecía la garantía por los poderes públicos del derecho de los padres a que sus hijos recibieran formación religiosa y moral acorde con sus propias convicciones.

El 24 de septiembre de 2004 la Iglesia se valió de la prensa afín, como El Mundo y Libertad Digital, para que hicieran pública una especie de conspiración contra ella, y trasladaran a sus lectores que estaba amenazada por un “Plan Integral de laicismo” encargado a María Teresa Fernández de la Vega, presentándolo como un “Plan de choque” contra la Iglesia, que la privaría de presencia simbólica y respaldo normativo y de los recursos económicos y educativos otorgados hasta ese momento por el Estado.

Tras haber fracasado como instrumento de contención del reformismo socialista la “guerra de las Cartas Pastorales” de los Obispos a sus fieles, y parecer insuficiente la campaña informativa o “guerra de folletos” de la Conferencia Episcopal del 5 de noviembre de 2004 (que comenzó con un ataque al proyecto de legalización de la eutanasia, anunciando al menos otras tres campañas para mediados del 2005, aunque ocultando sus objetivos), la movilización efectiva de los activistas católicos laicos se anunció entre el 12 y el 14 de noviembre de 2004, cuando la Iglesia reunió en Madrid a 2.000 personas de todas las corrientes eclesiales y a 60 Obispos en un macro Congreso del Apostolado Seglar. Lo inauguró con un discurso autocrítico, de la debilidad y pasividad de los católicos, y victimista al tiempo, el Vicepresidente del Episcopado, Fernando Sebastián, ante el Cardenal Antonio María Rouco Varela y el Presidente del Pontificio Consejo para los Laicos, Stanisław Ryłko, llegado del Vaticano para reforzarlo. Este aprovecharía la circunstancia para recordar que Europa era tierra de misión. Fernando Sebastián glosó a San Pablo para lamentarse y amenazar al mismo tiempo: “Nos acosan por todas partes, pero no pueden con nosotros”.

El Congreso de noviembre sirvió a la Iglesia para denunciar una campaña de acoso y “martirio moderno” del Gobierno socialista y para legitimar la movilización reactiva que se preparaba. De hecho, el periódico *El País*, el 14 de noviembre de 2004, en un artículo titulado “Catacumba y misión”, firmado por el periodista Juan G. Bedoya, denunció que el Vaticano y Madrid se habían puesto de acuerdo en reiterar el mensaje de que el Gobierno socialista tenía una campaña para arrinconar a la Iglesia católica, tal y como lo había reiterado el Cardenal alemán Walter Kasper, Presidente del Pontificio Consejo para la Promoción de la Unidad de los Cristianos.

Tras un breve paréntesis de negociación de la jerarquía católica con el PSOE -durante el cual Ricardo Blázquez sustituyó por un tiempo a Rouco en la presidencia de la Conferencia Episcopal (desde marzo de 2005 a marzo de 2008), falleció Juan Pablo II (2 de abril de 2005) y fue elegido Benedicto XVI (19 de abril de 2005)-, creció, se articuló y fue profusamente galvanizada la red de asociaciones beligerantes y de plataformas de católicos de base. Finalmente estos fueron lanzados a la calle en nombre del derecho a la libertad de expresión y manifestación, del derecho a la vida (entendido en términos absolutos), del derecho a la familia (tradicional, basada en el matrimonio heterosexual), del derecho a la libertad religiosa (entendida como libertad para que las confesiones religiosas puedan ejercer su misión y como derecho de los padres a elegir la educación para sus hijos de acuerdo con sus creencias religiosas), y, por tanto, formalmente, en nombre de la democracia (católica), para oponerse a las reformas socialistas. Así, los movilizados fueron armados con un discurso de Derechos Humanos iusnaturalista, inmutable, cerrado y católico, que el Cardenal Tarcisio Bertone, Secretario de Estado de la Santa Sede de 2006 a 2013, hombre de confianza de Benedicto XVI y número dos en el Vaticano, explicitaría y concretaría más, el 5 de febrero de 2009, en su conferencia “Los derechos humanos en el magisterio de Benedicto XVI”, pronunciada ante la Conferencia Episcopal Española. Se trataba, en realidad, de un discurso con partes de larga elaboración histórica, articulado en origen contra los valores de las revoluciones liberales y, ahora, completado y adaptado a los tiempos, claramente alternativo al de la ONU, del que difiere en significados, alcance y orientaciones, aunque aparentemente coincida en los “significantes” esgrimidos.

Se trataba, con la estrategia movilizadora mencionada, de desplazar el protagonismo de la resistencia al cambio desde la jerarquía a la ciudadanía católica, de dar testimonio moral y sufriente de la causa defendida (de ahí la estrategia

victimista) para generar empatía y adhesiones, y de exhibir la potencia numérica de la oposición religiosa en los espacios públicos y en los medios de comunicación. Estrategias usuales aprendidas de los movimientos sociales que aspiran a imponer sus demandas de modo no violento.

Si bien la movilización católica era una, porque uno era el impulsor final de la misma, porque una era la causa a la que servía, la nacional católica, y porque uno, el Gobierno Zapatero, era el receptor de sus protestas y demandas, se bifurcó y multiplicó en movimientos varios y utilizó repertorios y estrategias diversas y versátiles, acomodándose a las circunstancias y a los desafíos concretos, obteniendo cada uno de estos submovimientos y estrategias diferenciadas resultados distintos.

En abril de 2005, Zapatero aparcó la legalización de la eutanasia, tras la que se halla el debate sobre la disponibilidad de la propia vida, no tanto por la lluvia de folletos de los Obispos cuanto por la crisis desencadenada por la denuncia de que las sedaciones aplicadas a algunos pacientes en el hospital Severo Ochoa, en Leganés (Madrid), habían causado 400 homicidios en el servicio de urgencias, denuncia que, pese a resultar sobreseída en 2007, desencadenó una fuerte alarma social.

La manifestación callejera católica en defensa de la familia tradicional y contra el matrimonio homosexual tuvo lugar el 18 de junio de 2005 y no logró impedir la aprobación, el 30 de junio de 2005, de la Ley que permitía el matrimonio de personas del mismo sexo y la adopción conjunta, vigentes en España desde el 3 de julio de dicho año, fracasando los sucesivos intentos por invalidarla.

En octubre de 2009, con motivo de la tramitación de la reforma de la Ley Orgánica 9/1985 sobre el aborto en tres supuestos, los militantes pro-vida y grupos antiabortistas intentaron impedir, sin lograrlo (saliendo a la calle, no por última vez, y coreando eslóganes como “España unida lucha por la vida” o “Vida sí, aborto no”), el desarrollo de la Ley Orgánica 2/2010 de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo que despenaliza la práctica de la interrupción voluntaria del embarazo durante las primeras 14 semanas del mismo. Pese a las manifestaciones nuevamente organizadas en marzo de 2011 bajo el lema “Sí a la vida”, exigiendo la abolición de toda legislación permisiva del aborto y la paralización de cualquier nueva iniciativa para la legalización de la eutanasia, fracasaron cuando intentaron conseguir que un dubitativo y contradictorio PP en el poder diera marcha atrás en el tema del aborto, tras casi conseguir su revisión durante el mandato ministerial en Justicia de Alberto Ruiz-Gallardón. Lograron

apenas un retoque sobre la necesidad de consentimiento paterno para que pudieran abortar las menores de entre 16 y 18 años poco después, y, aunque el asunto colea aún hoy, parece que los movimientos pro-vida han perdido la batalla.

Entre la organización de las manifestaciones contra el matrimonio homosexual y las manifestaciones contra el aborto, y antes de la iniciación de estas últimas, se pusieron en marcha, el 12 de noviembre de 2005, las manifestaciones de masas con las que se abría la larga e inacabada batalla por el control de la educación en valores entre los partidarios del laicismo y los católicos. Batalla, en el fondo, como José Manuel Vidal la denomina acertadamente, por la “hegemonía cultural” de los católicos neoconservadores en España, la cual constituye el objeto de nuestra Tesis, en la que la Iglesia estaba llamada a tener más éxito.

Más que abrirse *ex-novo*, la duradera y pertinaz confrontación por la cuestión educativa se reabría en España durante el Gobierno de Zapatero. Para comprender la reacción específica de los sectores neoconservadores y neotradicionalistas de la sociedad española ante la expectativa de que se implementara un modelo de educación cívico-democrática y de Derechos Humanos (que fue lo que desencadenó la resistencia organizada de los activistas católicos, mientras era asumido en países de nuestro entorno europeo con mayor normalidad), no basta con mirar al acontecer coyuntural o a la reelaboración ideológica implicada en el programa reevangelizador, pues estamos ante una nueva manifestación de un fenómeno de larga duración. El necesario repaso que hemos efectuado de nuestra Historia Contemporánea nos devuelve a la intensa contienda que libraron los poderes fácticos y políticos en el siglo XIX y el siglo XX, aún vigente, sobre la modalidad más pertinente de educación de los ciudadanos, un problema enquistado desde la configuración del sistema educativo público español, que dificultó el tránsito, en todo los órdenes, de la tradición a la modernidad y retrasó la configuración de una ciudadanía crítica.

El mero anuncio de que el Gobierno socialista de Rodríguez Zapatero estaba preparando la implementación de una “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, en el marco de la Ley Orgánica de Educación, causó un enorme revuelo. Se temía mucho que ello comportara, si no la desaparición de la clase de Religión, pues era un imperativo de los acuerdos con Santa Sede aún en vigor, al menos su preterición y desprestigio. No obstante, la implementación de una Educación para la Ciudadanía no era fácilmente objetable.

Ya la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en 1990, reconocía que el sistema educativo tenía la obligación de atender a la formación ético-cívica que debía complementar a la educación científica, pero confiaba lograrlo a través de temas transversales. Sin embargo, fracasada la formación transversal en valores cívicos, la creación de una asignatura como EpC podía entenderse no sólo como el cumplimiento del compromiso programático del “zapaterismo” con la educación en valores, sino también como una respuesta al mandato europeo, y al mejor cumplimiento de la Recomendación del año 2002 del Consejo de Europa en la que se subrayaba que la Educación para la Ciudadanía Democrática era esencial para la misión principal del Consejo, comprometido con la promoción de “una sociedad libre, tolerante y justa” y con la “defensa de los valores y los principios de libertad, pluralismo, Derechos Humanos y Estado de Derecho, que constituyen los fundamentos de la democracia”. El Consejo de Europa recomendaba por ello a los Gobiernos de los Estados miembros del mismo que hicieran de dicha educación un objetivo prioritario de las políticas y reformas educativas. El Consejo de Europa había declarado 2005 como el “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”. Asimismo, la Unión Europea apoyaba activamente la labor del Consejo de Europa para promover tal modalidad de educación cívica. En su comunicación de 2004, “Construir nuestro futuro común. Retos políticos y medios presupuestarios de la Unión ampliada (2007-2013)”, la Comisión Europea identificó claramente el desarrollo de la ciudadanía europea como una de las principales prioridades de acción de la UE. En cuanto a la educación en Derechos Humanos, esta era un objetivo declarado de la sociedad internacional hacía tiempo. Por los años en que Zapatero la introduce como colofón de Educación para la Ciudadanía, los organismos vinculados al sistema de Naciones Unidas, y especialmente la UNESCO, habían puesto en marcha el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, cuyo Plan de Acción para la primera fase (2005-2009) consistía precisamente en reforzar la enseñanza de los Derechos Humanos, concretamente en los sistemas de educación Primaria y Secundaria de los países miembros de la ONU.

Al margen del lugar que se concediera finalmente a la asignatura de Religión y del tratamiento que se diera a los profesores encargados de la misma, era previsible que no iba a ser fácil llegar a un acuerdo sobre los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos con una Iglesia que identificaba la educación

en valores con la defensa a ultranza de la ley natural y del universalismo moral y ético católico, que confundía identidad nacional y ciudadanía democrática con catolicismo y que entendía que la única verdad auténtica era la católica. Si la democracia y los Derechos Humanos, así como la educación en ellos, no se identificaban con lo que los católicos entendían por los mismos, se caería supuestamente, según los portavoces del catolicismo, en modelos democráticos y de Derechos Humanos “relativistas”, lo que sumado a su rechazo total a la perspectiva de género, y a su interpretación del laicismo como una amenaza inaceptable, se traduciría en su oposición a una educación “neutral” en el campo religioso.

El rechazo a EpC del colectivo de católicos practicantes, atentos a las orientaciones y a la pastoral de la jerarquía eclesial, aumentó cuando, al promulgarse en 2006 la Ley Orgánica de Educación (LOE), se comprobó que aunque la asignatura de Religión se mantenía como oferta obligada en todos los centros educativos, se concebía como una optativa no evaluable y por tanto la asistencia de los estudiantes a la misma era estrictamente voluntaria, no implicando la inasistencia la obligación de cursar una materia sustitutoria, lo que podría incentivar las deserciones, mientras la Educación para la Ciudadanía era evaluable y obligatoria para todos los alumnos.

Para quien aceptara el Derecho Público Internacional de los Derechos Humanos y las leyes aprobadas por el Parlamento español era difícil argumentar en contra de los contenidos mínimos de EpC fijados por el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se regulaban las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria, y por el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecían las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, pero, aún así, la movilización católica llevó al Ministerio de Educación a adoptar actitudes de conciliación en el momento de establecer la programación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

La Iglesia denunciaba el fin laicista de la educación estatal en valores, que hasta entonces consideraba como suya, preocupando mucho a los sectores integristas el sesgo que adquiriera tal educación en la práctica, pues, aunque no se imponían libros de texto ni materiales docentes oficiales (circunstancia que La Federación Española de Religiosos de Enseñanza [FERE] consideró finalmente suficiente para aceptar la norma, en tanto que así podrían adaptar los contenidos de sus manuales al ideario católico), los centros podrían adoptar los contenidos que consideraran

pertinentes dentro de los mínimos legislados, y vistas las reformas legales realizadas en materia de sexualidad, matrimonio, familia e igualdad de género, temían sus oponentes que, como democráticas, se invitaría a los alumnos de EpC a conocerlas y respetarlas, al menos en los centros públicos.

El discurso de la jerarquía católica condenando las propuestas educativas laicas de Zapatero estuvo respaldado por la cúpula del grupo político de derechas, de tendencia conservadora y neoliberal, del Partido Popular. De igual forma, fue defendido por intelectuales, literatos o tertulianos vinculado a ABC, Libertad Digital y Es-Radio, y por grupos de poder educativos, asociativos, mediáticos e intelectuales de la sociedad española, de tendencias neoconservadoras católicas, tales como por ejemplo CONCAPA, CECE, Profesionales por la Ética, HazteOír, el Foro Español de la Familia, periódicos como ABC o La Razón, la cadena de radio COPE o la productora de televisión Goya Producciones, que lo reprodujeron por medio de informes, seminarios, manifestaciones, artículos de prensa, programas radiofónicos y televisivos, charlas, etc.

Los ideólogos de la movilización trataron de justificar su resistencia a EpC esgrimiendo los artículos 27.3 y 16.1 de la Constitución española y, por tanto, exigiendo el derecho de los padres a elegir la educación moral y religiosa que quieren para sus hijos, pues argumentaban que EpC vulneraba este derecho al atribuir al Estado un papel en el terreno de la educación ético cívica que no le correspondía. Exigían en consecuencia que Educación para la Ciudadanía desapareciera de los planes de estudio o bien que se reconociera, a quienes no compartieran sus contenidos por sus creencias religiosas, el derecho a la objeción de conciencia, autorizando a ausentarse de las clases a quienes lo plantearan y no sometiéndolos a evaluación en la materia.

La estrategia de los neoconservadores oponentes a Educación para la Ciudadanía, sobre todo a partir de octubre de 2006, se centró especialmente en promover la acción de los católicos de base, destacando su protagonismo y animándoles a crear plataformas *ad hoc* de padres y madres, las cuales empezaron a surgir a partir de junio de 2007. La implicación directa de las familias y los católicos laicos en la movilización contra EpC servía para otorgarle mayor notoriedad y dinamismo, así como para dar apariencia de reivindicación democrática de la ciudadanía a las pretensiones, directrices y doctrina social de la jerarquía católica.

Las más de 70 plataformas de madres y padres que se crearon, las cuales se agruparon a partir de 2009 en la Federación España Educa en la Libertad, contribuyeron a coordinar a los movilizados, al igual que las asociaciones y entidades ya existentes, reproductoras del discurso tradicionalista católico. Las redes al servicio de la movilización siguieron un modelo aparentemente asambleario, de organización intermedia, estando vinculadas por estructuras de movilización informalmente coordinadas, aunque estuvieran orientadas y tuteladas por asociaciones formales, como HazteOír o Profesionales por la Ética, entre otras, alentadoras directas del proceso movilizador.

Los seminarios, congresos, encuentros, jornadas, espacios y portales web creados para la protesta, junto con los medios de comunicación de ideología afín, también ejercieron un papel fundamental, complementario al de las redes sociales, para estructurar y sostener la movilización. Los partícipes de la misma extendieron sus repertorios de acción, convencionales y disruptivos, logrando una gran repercusión social mediante el despliegue de manifestaciones, performances, protestas, campañas, pancartas, lemas, ruedas de prensa, entrevistas con cargos públicos y con la publicación de una gran variedad de artículos para deslegitimar, oponerse e incitar a la objeción de conciencia y a la desobediencia civil contra EpC.

Asimismo, se crearon servicios y espacios de asesoría jurídica gratuita para facilitar la objeción de conciencia y se elaboraron guías, trípticos, documentos, libros, vídeos, documentales, etc., implicando a diferentes especialistas, fundamentalmente del ámbito del iusnaturalismo jurídico, con la intención de justificar, promover y financiar a los activistas. También se elaboraron y presentaron declaraciones y solicitudes de objeción de conciencia, al igual que demandas contra EpC y contra los manuales adoptados por centros no afines y, en algunos casos, hasta se promovieron recursos de amparo ante diversos tribunales, como por ejemplo ante el Tribunal Supremo, el Tribunal Constitucional o el Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

A tales actuaciones se sumaron las denuncias presentadas en diversos foros internacionales por asociaciones y organizaciones implicadas en redes transnacionales aliadas, como eran European Center for Law and Justice, Alliance Defending Freedom, European Dignity Watch o Christian Action Research and Education for Europe.

Mientras tanto se enviaron, tanto al Ejecutivo socialista, como a los Consejeros de Educación de las comunidades autónomas, a los colegios y a las familias, cartas y correos electrónicos, algunos incluso de respetados Obispos y Párrocos, para presionar y boicotear la política educativa del PSOE.

Tales fueron las redes y repertorios de acción que ayudaron a mantener, coordinar y extender la identidad, el discurso, los lazos de solidaridad y la línea de acción de la movilización contra EpC, dotándola de una excepcional y agotadora capacidad de resistencia, permanencia, contumacia y versatilidad, que en algunos momentos colocó contra las cuerdas al Ejecutivo socialista.

En aquellas comunidades autónomas donde la religiosidad de la población era mayor, como fue el caso de Castilla-La Mancha y Castilla y León, el discurso de la jerarquía católica logró en el curso de la movilización contra EpC un elevado impacto reevangelizador en el imaginario colectivo.

El amparo político prestado a los objetores por los Gobiernos autonómicos del Partido Popular, como ocurrió en la Comunidad de Madrid, presidida hasta 2012 por Esperanza Aguirre, y, no de forma tan destacada, en Castilla y León, presidida por Juan Vicente Herrera, favoreció la práctica de la objeción de conciencia a EpC y difundió la creencia de que dicha objeción, incluso cuando los tribunales la desestimaron, algo que no ocurrió siempre, era un derecho de los ciudadanos.

Los efectos del proceso movilizador se dejaron ver en la repercusión que dicha movilización ejerció en todas las comunidades autónomas, llegando a recogerse en torno a 54.000 declaraciones de objeción de conciencia a EpC y dándose el caso de decenas de alumnos que no entraron en clase de Educación para la Ciudadanía durante un tiempo.

El análisis comparativo que se ha realizado demuestra que, en función de la orientación político-ideológica de los gobiernos autonómicos, se siguió un diferente enfoque ideológico, político, filosófico, ético y social a la hora de diseñar el currículo autonómico de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. El apoyo usual del Partido Popular a los movilizadores contra EpC, aunque más o menos decidido según el lugar, explica que las comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular desarrollaran para la implementación de esta educación programas educativos autonómicos de Educación para la Ciudadanía más afines con el ideario católico y muy desnaturalizados, observándose una notable diferenciación curricular

entre las comunidades autónomas gobernadas por los populares, tales como Castilla y León y Madrid, y las gobernadas por los socialistas, como Castilla-La Mancha.

El Gobierno intentó por su parte no echar leña al fuego de la confrontación, que no dejaba de tener un costo político y que llegó a erosionar la imagen del Presidente Zapatero. Contribuyó menos de lo esperado a moderar la reacción de la jerarquía contra él el acuerdo logrado por la Conferencia Episcopal con el PSOE, el 22 de septiembre de 2006, sobre el sistema de financiación de la Iglesia (que suprimía la asignación directa del Estado y la exención de pago de IVA, exigida por la UE, pero lo compensaba con una subida del 0'52 al 0'7% del porcentaje del IRPF que los ciudadanos pueden dedicar a la Iglesia marcando la casilla correspondiente).

La movilización empujó al Ministerio de Educación y Ciencia dirigido por la socialista Mercedes Cabrera a llegar, en 2007, a un acuerdo con Escuelas Católicas para permitir que sus centros adaptaran los contenidos de EpC a su propio ideario. Ello produjo una división en el colectivo católico y restó apoyos al sector irreductible, el cual reprochó duramente a la FERE su pragmatismo, sin lograr impedirlo.

El impacto de la movilización se dejó así sentir en la forma de impartir EpC por parte de los docentes y de los centros educativos privados y concertados sobre todo, aunque esto también ocurrió en algunos centros públicos, influyendo con frecuencia en la moderación de las editoriales comerciales, que pretendían vender bien los libros de texto dirigidos a la impartición de la asignatura en debate, y en la elección prevalente en numerosos centros de libros de texto no conflictivos que eludieron entrar en materias contestadas por los activistas católicos.

Los libros publicados por las editoriales de SM, Santillana, Anaya y Oxford han sido, en función de los datos que se han podido obtener, los más utilizados en los colegios e institutos públicos de Castilla-La Mancha, Castilla y León y la Comunidad de Madrid para impartir, en cada uno de los diferentes cursos, el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Por su parte, los centros concertados de estas tres comunidades autónomas prefirieron apoyarse, en base a los datos obtenidos, en la editorial católica de SM, seguida de la de Edebé, propiedad de la Congregación Salesiana. Los manuales ofertados evitaron desarrollar algunos aspectos relacionados, principalmente, con la diversidad afectivo-sexual y familiar, con las medidas y políticas para la igualdad de género, ya fueran nacionales o

internacionales, con la sexualidad y, en última instancia, incluso con los Derechos Humanos. En el apartado dedicado al estudio de la familia, pese a que hubiera sido oportuno para luchar contra la homofobia y la discriminación de los homosexuales, ningún libro de texto dio cuenta de la Ley que permitía el matrimonio homosexual, ni de la existencia de familias homosexuales, tajantemente rechazadas por la Iglesia, a excepción del manual de la editorial Oxford para 2º de Educación Secundaria Obligatoria, que hizo una breve referencia a su existencia. Se perdió, asimismo, la oportunidad para educar a los jóvenes en la comprensión y el rechazo de la violencia de género y de generalizar el conocimiento del concepto implicado, así como de los contenidos y razón de ser de la Ley Integral, de 2004, contra dicha violencia.

Aquellas editoriales que optaron por producir y vender libros de texto de EpC acordes con una educación laica, duramente criticadas por el movimiento católico, como eran Octaedro, Laberinto, Serbal, Everest, Bruño, Akal o McGraw-Hill, apenas lograron colocarlos en algunos colegios e institutos públicos de las tres comunidades autónomas examinadas. Entre los muy numerosos centros privados “concertados”, receptores como es sabido de subvenciones públicas y obligados a cumplir a cambio ciertas condiciones del Gobierno, fueron pocos, o ninguno en ciertos espacios, los que compraron sus libros, sobre todo en el caso de Castilla y León.

Difícilmente con tales transacciones se cumplirían los objetivos perseguidos con la implantación de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, desperdiciándose, mientras estuvo formalmente vigente, una buena oportunidad para la difusión en España de una cultura cívico-democrática y de Derechos Humanos.

A fines de 2015 quedan aún algunos coletazos de la movilización católica investigada en esta Tesis, que, sin embargo, entró en estado de latencia o de semilatenia. Coadyuvaron a la desmovilización la sustitución, el 13 de marzo de 2013, de Benedicto XVI por el más conciliador Jorge Mario Bergoglio, el Papa Francisco, y la jubilación solicitada (en realidad cese forzoso) de un resentido y todavía combativo Rouco Varela al frente del arzobispado de Madrid, el 25 de octubre de 2014, pero sobre todo la desmovilización fue el resultado de algunos éxitos parciales, pero nada desdeñables, como los vistos y, sobre todo, el obtenido, tras la victoria electoral del Partido Popular en noviembre de 2011, con la desaparición de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y la

recuperación de la plena validez académica de la asignatura de Religión en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013.

Qué ocurrirá con los rescoldos de estas combativas fuerzas religiosas en el futuro es algo que está aún por escribir y que depende en parte de la incierta evolución política de España. De momento sabemos que, con las alianzas políticas corresponsables, los neoconservadores católicos han logrado colocar al país fuera de las prácticas europeas de Educación para la Ciudadanía y lo han abocado a incumplir algunos de sus compromisos internacionales y a descuidar de forma inadmisibile la educación en Derechos Humanos, reducida hoy a una transversalidad inoperante.

ANEXOS

Anexo 1: Contexto Escolar Europeo (2004-2005)

Enfoques de Educación para la Ciudadanía como se especifica en el Plan de Estudios de Primaria, Educación Secundaria Inferior y Educación Secundaria Superior.

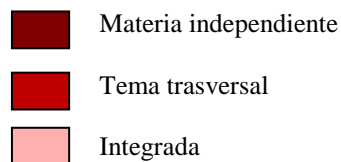
Educación Primaria.



Educación Secundaria.



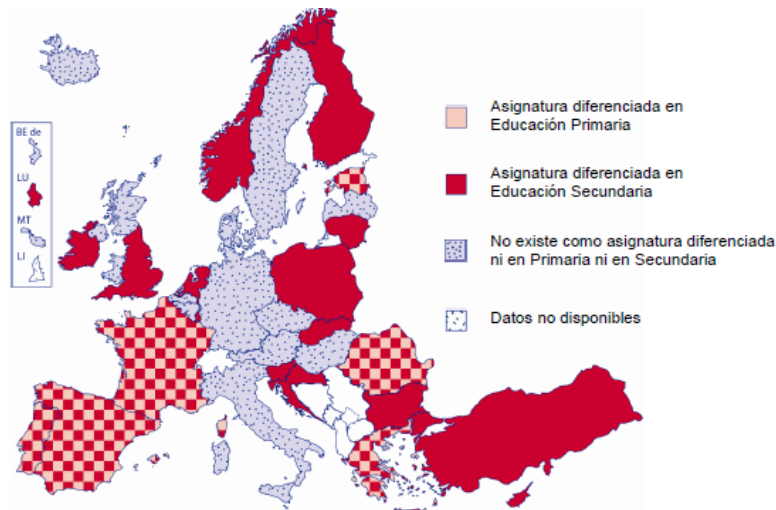
Educación Secundaria Superior



Fuente: EURYDICE, *La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones, D. L., 2005

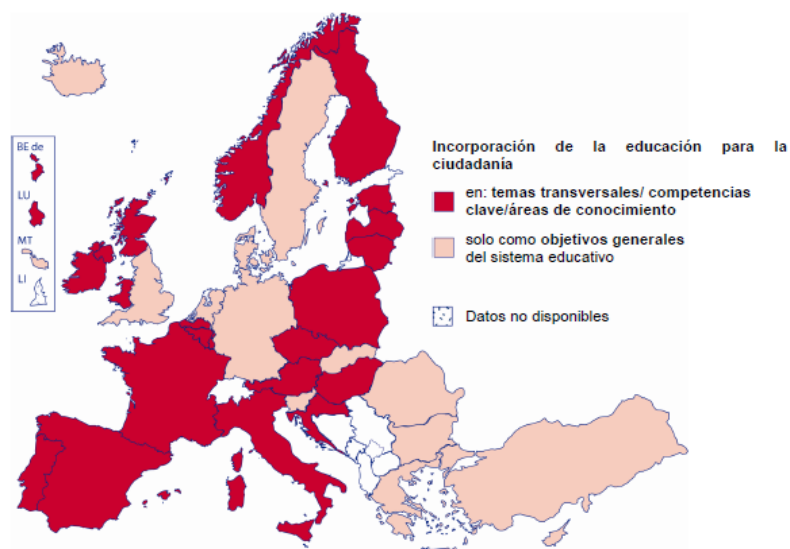
Anexo 2: Contexto Escolar Europeo (2010-2011)

2.1. Oferta de una asignatura obligatoria centrada en elementos de Educación para la Ciudadanía



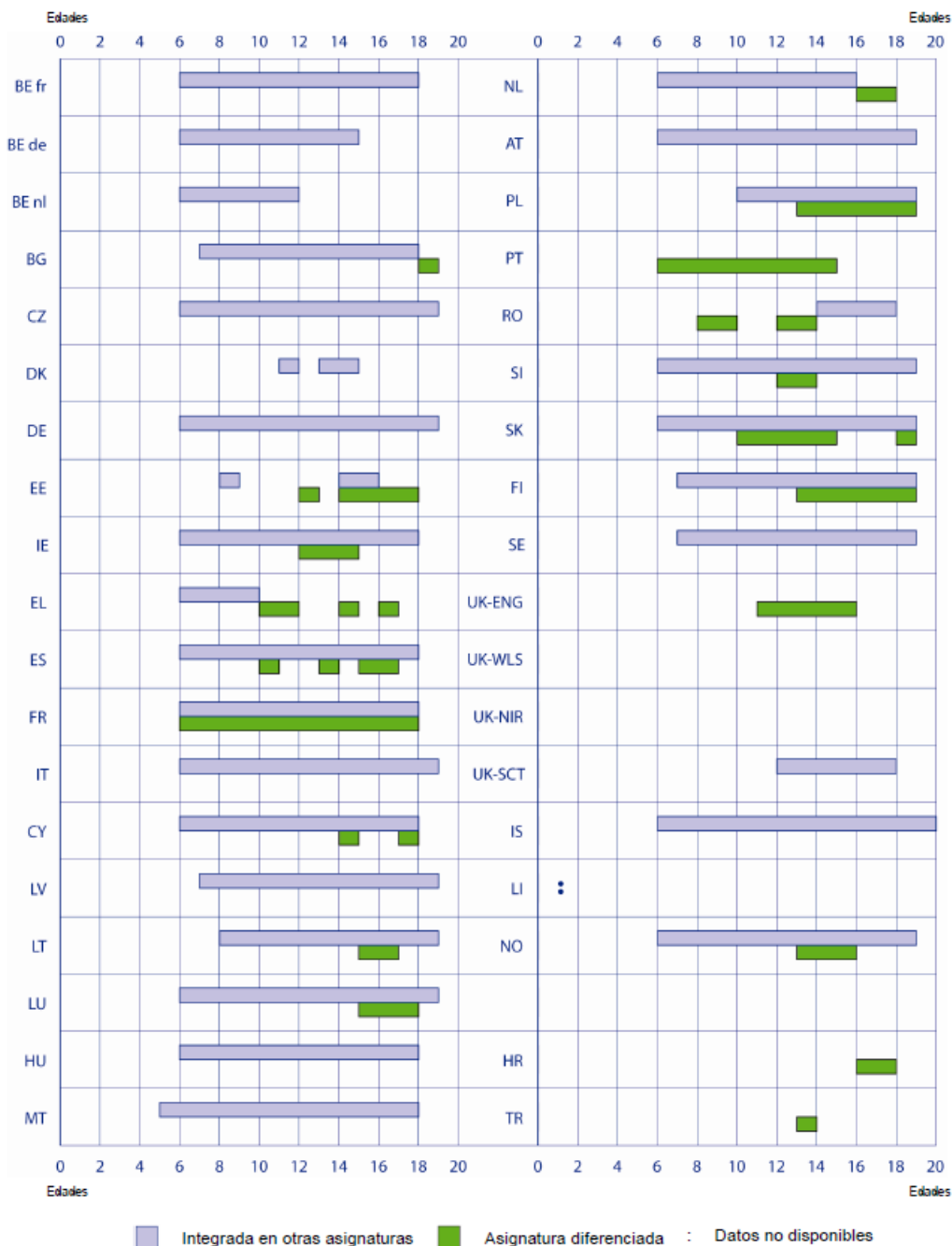
Fuente: EURYDICE, *Educación para la Ciudadanía en Europa*, Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2012, pág.: 18

2.2. El enfoque transversal de la Educación para la Ciudadanía en los currículos nacionales



Fuente: EURYDICE, *Educación para la Ciudadanía en Europa*, Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2012, pág.: 21

2.3. Educación para la Ciudadanía como asignatura diferenciada o integrada en otras disciplinas, por edades, 2010-2011



Fuente: EURYDICE, *Educación para la Ciudadanía en Europa*, Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2012, pág.: 19

Anexo 3: Centros escolares y objeción de conciencia

3.1. Colegios que facilitaban o promovían la objeción de conciencia

1. Colegio Highlands, Montequinto, Sevilla
2. Colegio Religiosas Hijas de Cristo Rey, Las Rozas, Madrid
3. Colegio Santa María de las Rozas, Las Rozas, Madrid
4. Colegio-Seminario de Rozas, Rozas de Puerto Real, Madrid
5. Colegio Juan Ramón Jiménez, Cieza, Murcia
6. Colegio Monte Tabor, Pozuelo de Alarcón, Madrid
7. Colegio Hispano Irlandés, Pozuelo de Alarcón, Madrid
8. Colegio Nelva, Murcia
9. Colegio Santa M^a de la Asunción, Madrid
10. Colegio Senara, Madrid
11. Centro Educativo Fuenllana, Alcorcón, Madrid
12. Colegio Santo Domingo de Silos, Valle de los caídos, Madrid
13. Colegio Ntra. Sra. de Las Delicias, Madrid
14. Colegio Besana, Madrid
15. Colegio Mater Salvatoris, Madrid
16. Colegio Nuestra Señora de los Infantes, Toledo
17. CEIP Santa Teresa, Toledo
18. CEIP Fábrica de Armas, Toledo
19. Colegio Inmaculada, Barbastro, Huesca
20. Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Villanueva de los Infantes, C. Real
21. Colegio San José, Salamanca
22. CEIP Santa María Magdalena, Chozas de Canales, Toledo
23. Colegio Cristóbal Colón, Talavera de la Reina, Toledo
24. Colegio Compañía de María, Talavera de la Reina, Toledo
25. CPI Cabo da Area de Laxe, La Coruña
26. Colegio Amor de Dios, Bullas, Murcia
27. Colegio La Salle, Teruel
28. Colegio M^a Inmaculada, Alfafar, Valencia
29. Colegio de Nuestra Señora, Valdemoro, Madrid
30. Colegio San José, Valdemoro, Madrid
31. Colegio Highlands Los Fresnos, Boadilla del Monte, Madrid
32. Colegio El Prado, Madrid
33. Colegio Cervantes, Talavera de la Reina, Toledo
34. Colegio Veracruz, Galapagar, Madrid

35. Colegio Montealto, Mirasierra, Madrid
36. Colegio Santo Domingo de Guzmán (La Palmita), Santa Cruz de La Palma, Isla de La Palma
37. Colegio Regina Mundi, Granada
38. Colegio Loreto - Abat Oliba, Barcelona
39. Colegio Guaydil, Las Palmas de Gran Canaria
40. Colegio Miguel de Cervantes, Cieza, Murcia
41. Colegio Highlands, Alcobendas, Madrid
42. Colegio Teresiano Padre Enrique de Ossó, Zaragoza
43. El Altillo Internacional Scholl, Jerez de la Frontera, Cádiz
44. Colegio Fontenebro, Moralarzal, Madrid
45. Colegio Fontenebro, Collado Villalba, Madrid
46. Colegio Internacional Peñacorada, León
47. Colegio Aldovea, Alcobendas, Madrid
48. Colegio Entrepinos, Bellavista-Aljaraque, Huelva
49. Colegio Everest, Pozuelo de Alarcón, Madrid
50. Colegio Virgen del Bosque, Villaviciosa de Odón, Madrid
51. Colegio Cumbres, Godella, Valencia
52. Colegio Canigó, Barcelona
53. Colegio Pontífice Pablo VI, Sevilla
54. Colegio Los Olmos, Madrid
55. Colegio Sagrado Corazón de Jesús - Salesianas, Madrid
56. Colegio Tabladilla, Sevilla
57. Colegio Los Robles, Pruvia - Llanera, Asturias
58. Colegio Peñamayor, Siero, Asturias
59. Colegio Torrevelo, Mogro, Cantabria
60. Colegio Montecastelo, Vigo
61. Colegio Santo Tomás, Ciudad Real
62. Colegio Torrenova, Betxí, Castellón
63. Colegio Sagrados Corazones - Agustinas, Talavera de la Reina, Toledo
64. Colegio Monteagudo, Murcia
65. Colegio Peñalabra, Mogro, Cantabria
66. Colegio Aldeafuente, Alcobendas, Madrid
67. Bachillerato Fomento Fundación, Madrid
68. Colegio Las Tablas Valverde, Madrid
69. Colegio Cardenal Spínola, Barcelona
70. Colegio Entreolivos, Dos Hermanas, Sevilla

71. Colegio Ahlzahir, Córdoba
72. Colegio El Encinar, Córdoba
73. Colegio Montearagón, Zaragoza
74. Colegio Sansueña, Zaragoza
75. Colegio Montespino, La Coruña
76. Colegio Peñarredonda, La Coruña
77. Colegio Nuestra Señora de las Mercedes, Illescas, Toledo
78. Colegio Santiago el Mayor, Toledo
79. Colegio El Redín, Pamplona, Navarra
80. Colegio Miravalles, Cizur Menor, Navarra
81. Colegio Pinoalbar, Simancas, Valladolid
82. Colegio Peñalba, Simancas Valladolid
83. Colegio Santísimo Cristo de la Sangre, Torrijos, Toledo
84. Colegio Retamar, Pozuelo de Alarcón, Madrid
85. Colegio Aitana, Torrellano, Elche, Alicante
86. Colegio Altozano, Alicante
87. Colegio El Vedat, Torrent, Valencia
88. Colegio Miralvent, Betxí - Castellón
89. Colegio Vilavella, Valencia
90. Colegio Internacional Campolara, Burgos
91. Colegio Las Colinas, Real de Gandía, Valencia
92. Colegio Tajamar, Madrid
93. Colegio Cerrillo de Maracena, Granada
94. Colegio Irabia, Pamplona, Navarra
95. Colegio Virgen del Perpetuo Socorro - Montealto, Jerez de la Frontera, Cádiz
96. Colegio CEU Jesús María, Alicante
97. Colegio CEU San Pablo - Claudio Coello, Madrid
98. Colegio CEU San Pablo - Montepíncipe, Madrid
99. Colegio CEU San Pablo, Murcia
100. Colegio CEU San Pablo, Valencia
101. Colegio Guadalimar, Jaén
102. Colegio Rural Agrupado La Jara, Villar del Pedroso, Cáceres
103. Colegio Garoé, Santa Brígida, Isla de Gran Canaria
104. IES Avenida de los Toreros, Madrid
105. Colegio Villa de Griñón, Griñón, Madrid
106. Colegio Orvalle, Las Rozas, Madrid
107. Colegio Logos, Las Rozas, Madrid

108. Colegio El Buen Pastor, Murcia
109. CEIP Virgen de Begoña, Cartagena, Murcia
110. Colegio Santa M^a Micaela - Adoratrices, Cartagena, Murcia
111. Colegio San Ignacio de Loyola, Torrelodones, Madrid
112. Colegio Internacional Kolbe, Villanueva de la Cañada, Madrid
113. Colegio Ángel de la Guarda, Alicante
114. Colegio Montessori, Salamanca
115. Colegio Altair, Sevilla
116. Colegio Ribamar, Sevilla
117. Colegio San José de Cluny, Santiago de Compostela, La Coruña
118. Colegio Valdefuentes, Sanchinarro, Madrid
119. Colegio Jesús María, Madrid
120. Colegio Virgen de Atocha - PP Dominicos, Madrid
121. Colegio Guadalaviar, Valencia
122. Colegio Altaviana, Valencia
123. Colegio Peñalar, Torrelodones, Madrid
124. Colegio S. José de Cluny, Pozuelo de Alarcón, Madrid
125. Colegio Grazalema, El Puerto de Santa María, Cádiz
126. Colegio Guadalete, El Puerto de Santa María, Cádiz
127. Colegio Altaduna, Roquetas de Mar, Almería
128. Colegio Altocastillo, Jaén
129. Colegio El Romeral, Málaga
130. Colegio El Tomillar, Badajoz
131. Colegio Ecos, Marbella, Málaga
132. Colegio Las Chapas, Marbella, Málaga
133. Colegio Monaita, Granada
134. Colegio Montecalpe, Algeciras, Cádiz
135. Colegio Mulhacén, Granada
136. Colegio Puertapalma, Badajoz
137. Colegio Puertoblanco, Algeciras, Cádiz
138. Colegio Saladares, Roquetas de Mar, Almería
139. Colegio Sierra Blanca, Málaga
140. Colegio Tierrallana, Aljaraque, Huelva

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de HazteOir. HAZTEOIR.ORG, “HO publica un ranking de centros docentes según su actitud ante la objeción de conciencia frente a EpC”, *hazteoir.org*, 13 de junio de 2007 11 de noviembre de 2008 <<http://www.hazteoir.org/node/4829>> [consultado: 22 junio 2015]. La última actualización de los datos se corresponde a noviembre de 2008.

3.2. Colegios que, aún sin incitar a la objeción de conciencia, no ponían trabas a ella

1. Colegio Teresiano, Las Palmas de Gran Canaria
2. Colegio Reinado Corazón de Jesús, Madrid
3. CEIP Guindalera, Madrid
4. Colegio S. Luis de los Franceses, Pozuelo de Alarcón, Madrid
5. CEIP Fernando de Rojas, La Puebla de Montalbán, Toledo
6. CEIP Miguel de Cervantes, Esquivias, Toledo
7. Colegio Nuestra Señora de Loreto, Madrid
8. Colegio Salesiano San Francisco de Sales, Córdoba
9. IES Alhajar, Pegalajar, Jaén
10. IES Puerto del Rosario, Fuerteventura
11. IES Princesa Galiana, Toledo
12. CEIP Antonio Guerrero, Aljaraque, Huelva
13. Colegio Samer Calasanz, Valdemoro, Madrid
14. Colegio Marqués de Vallejo, Valdemoro, Madrid
15. CEIP Cristo de la Salud, Valdemoro, Madrid
16. CEIP Fray Pedro de Aguado, Valdemoro, Madrid
17. CEIP Ntra. Sra. Del Rosario, Valdemoro, Madrid
18. Colegio Castilla, Torrejón de Velasco, Madrid
19. Colegio Hélicon, Valdemoro, Madrid
20. CEIP Pedro Antonio de Alarcón, Valdemoro, Madrid
21. IES Maestro Matías Bravo, Valdemoro, Madrid
22. Colegio San Antonio María Claret, Sevilla
23. Colegio La Purísima, Lucena, Córdoba
24. CEIP El Prado, Lucena, Córdoba
25. CEIP Antonio Machado, Lucena, Córdoba
26. CEIP Nuestra Señora de Araceli, Lucena, Córdoba
27. IES Juan de Arejula, Lucena, Córdoba
28. IES Marqués de Comares, Lucena, Córdoba
29. IES Miguel de Cervantes, Lucena, Córdoba
30. IES Clara Campoamor, Lucena, Córdoba
31. Colegio Stella Maris, Almería
32. Colegio San José - Hijas de la Caridad, Ciudad Real
33. CEIP Beatriz Galindo, Salamanca
34. Colegio Menesiano, Madrid
35. Colegio Las Acacias, Vigo, Pontevedra
36. Colegio Medalla Milagrosa - Hijas de la Caridad, Toledo

37. Colegio San Juan Bautista - Hijas de la Caridad, Toledo
38. Colegio La Inmaculada Marillac - Hijas de la Caridad, Madrid
39. CEIP Fray Luis de León, Cuenca
40. Colegio Salesiano Hermano Gárate, Ciudad Real
41. IES Torres Villarroel, Salamanca
42. Colegio Bienaventurada Virgen María (Irlandesas), Castilleja de la Cuesta, Sevilla
43. Colegio Nuestra Señora del Pilar - Marianistas, Madrid
44. Colegio Cooperativa Espíritu Santo, Madrid
45. CEIP Maestro Román Baillo, Valdemoro, Madrid
46. Colegio Santa María - Maristas, Toledo
47. CEIP El Mayorazgo, Chiclana de la Frontera, Cádiz
48. Academia Santa Teresa, Málaga
49. Colegio Viaró, Sant Cugat del Vallès, Barcelona
50. CP El Enebral, Collado Villalba, Madrid
51. CP Sor María de Jesús, Ágreda, Soria
52. CP Ventanielles, Oviedo
53. IES de Llano de Brujas, Murcia
54. Colegio Isaac Peral, Ferrol, La Coruña
55. CEIP Ciudad de Nara, Toledo
56. Colegio Claret, Segovia
57. Colegio Madre del Divino Pastor, Cieza, Murcia
58. CEIP Santa Teresa, Cuenca
59. Colegio Santa María del Pilar - Marianistas, Madrid
60. Colegio Fray Luis de León, Madrid
61. Colegio de las Misioneras de la Providencia, Talavera de la Reina, Toledo
62. IES Javier de Uriarte, El Puerto de Santa María, Cádiz
63. Colegio Cristo Rey, Ferrol, La Coruña
64. CEIP Martín Chico, Illescas, Toledo
65. IES Juan de Padilla, Illescas, Toledo
66. Colegio Inmaculado Corazón de María (Portaceli), Sevilla
67. CEIP Angel Ganivet, Sevilla
68. Colegio San Acisclo y Santa Victoria, Córdoba
69. Colegio Nuestra Señora de la Fuencisla, Segovia
70. Colegio Dominicas de la Anunciata, Oviedo
71. CP Buenavista I, Oviedo
72. CP San José Obrero, Cieza, Murcia
73. Colegio Antonio Buitrago, Cieza, Murcia
74. IES Diego Tortosa, Cieza, Murcia

75. Colegio Hijas de Cristo Rey, San Vicente de la Barquera, Cantabria
76. CEIP Rufino Blanco, Salamanca
77. IES Alfonso VIII, Cuenca
78. Colegio Salesiano San Bernardo, Huesca
79. Colegio Jesucristo Aparecido, Moratalla, Murcia
80. Colegio San Vicente de Paúl - Hijas de la Caridad, Cartagena, Murcia
81. CEIP San Roque, Ceutí, Murcia
82. CEIP Pérez Molina, Ciudad Real
83. Colegio San José, Lugo
84. IES Los Olmos, Albacete
85. Academia Cedes (Primaria), Albacete
86. Colegio Compañía de María, Albacete
87. Colegio María Inmaculada, Albacete
88. Colegio Santo Ángel, Albacete
89. Colegio Sagrado Corazón, Albacete
90. Colegio Nuestra Señora del Rosario, Albacete
91. Colegio San Cristóbal, Albacete
92. Colegio Escuelas Pías, Albacete
93. CEIP San Antón, Albacete
94. CEIP Parque Sur, Albacete
95. IES Tomás Navarro Tomás, Albacete
96. IES Julio Rey Pastor, Albacete
97. IES Diego de Siloé, Albacete
98. Colegio María Auxiliadora - Salesianas, Torrent, Valencia
99. CEIP José Bárcena, Talavera de la Reina, Toledo
100. CEIP San Francisco de Asís, Lorca, Murcia
101. Colegio Santa Cecilia - Hnas. Carmelitas, Cáceres
102. Colegio Rosalía de Castro, Vigo, Pontevedra
103. Colegio Calasanz, Salamanca
104. CEIP Santa Catalina, Salamanca
105. CEIP Rosalía de Castro, Majadahonda, Madrid
106. Colegio San Juan Bosco, Salamanca
107. IES Azcona, Almería
108. Colegio Internacional J. H. Newman, Madrid
109. Colegio Sagrado Corazón de Jesús - Hijas de la Caridad, Madrid
110. Colegio San José, Cáceres
111. CEIP Juan Valera, Cabra, Córdoba
112. IES Emilio Gimeno, Calatayud, Zaragoza

113. Colegio Santa Ana, Calatayud, Zaragoza
114. Colegio Sagrada Familia, Salamanca
115. Colegio San Estanislao de Kostka, Salamanca
116. Colegio Sagrado Corazón, Salamanca
117. Colegio Ntra. Sra. del Recuerdo, Madrid
118. Colegio Diocesano San Ildefonso, Almería
119. Colegio Salesiano Don Bosco, Alicante
120. IES San Blas, Alicante
121. Colegio Divina Pastora, Córdoba
122. IES Antonio Calvin, Almagro (C. Real)
123. Colegio Santo Tomás, Pamplona, Navarra
124. Colegio Jesuitas - San Francisco Javier, Tudela, Navarra
125. Colegio El Carmen - Hijas de la Caridad, Manises, Valencia
126. CEIP Juan Falcó, Valdemorillo, Madrid
127. CEIP Francisco Pizarro, Cáceres
128. IES Ágora, Cáceres
129. Colegio Internacional San Jorge, Malpartida de Cáceres, Cáceres
130. Colegio Licenciados Reunidos, Cáceres
131. Colegio San Antonio de Padua, Cáceres
132. Colegio Nuestra Señora de la Asunción, Cáceres
133. IES Juan de Herrera, San Lorenzo de El Escorial, Madrid
134. CEIP Gómez Manrique, Toledo
135. Colegio Católico Santa María Ikastetxea - Marianistas, San Sebastián
136. IES Norba Caesarina, Cáceres
137. CEIP de Prácticas, Cáceres
138. Colegio Eskibel Ikastetxea, San Sebastián, Guipúzcoa
139. CEIP El Vivero, Cáceres
140. Colegio San Diego y San Vicente - Hijas de la Caridad, Madrid
141. IES Martínez Uribarri, Salamanca
142. Colegio Jesús-María Sant Andreu, Barcelona
143. Colegio Real Monasterio Santa Isabel - Legionarios de Cristo, Barcelona
144. Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Los Dolores - Cartagena, Murcia
145. Colegio Alfinach, Puzol, Valencia
146. CEIP Alcalde José Maestro, Ciudad Real
147. IES Peñalba, Moral de Calatrava, Ciudad Real
148. CEIP Agustín Sanz, Moral de Calatrava, Ciudad Real
149. CEIP Miguel de Cervantes, Almagro, C. Real
150. IES García Bernalt, Salamanca

151. IES La Vaguada, Salamanca
152. IES Calisto y Melibea, Santa Marta de Tormes, Salamanca
153. CEIP Miguel Hernández, Santa Marta de Tormes, Salamanca
154. CEIP Caja de Ahorros, Salamanca
155. CEIP Juan del Enzina, Salamanca
156. CEIP Juan Jaén, Salamanca
157. CEIP Lazarillo de Tormes, Salamanca
158. C.R.A. La Flecha, Cabrerizos, Salamanca
159. CEIP San Andrés, Pedrosillo el Ralo, Salamanca
160. Colegio La Milagrosa, Salamanca
161. Colegio Maestro Ávila, Salamanca
162. CRA Los Arapiles, Salamanca
163. Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Madrid

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de HazteOir. HAZTEOIR.ORG, “HO publica un ranking de centros docentes según su actitud ante la objeción de conciencia frente a EpC”, *hazteoir.org*, 13 de junio de 2007 11 de noviembre de 2008 <<http://www.hazteoir.org/node/4829>> [consultado: 22 junio 2015]. La última actualización de los datos se corresponde a noviembre de 2008.

3.3. Colegios que no recomendaban la objeción de conciencia

1. CEIP Doctor Fleming, Albacete
2. Colegio Cardenal Spínola, Madrid
3. IES Carlos III, Toledo
4. CEIP Ramón y Cajal, La Villa de Don Fadrique, Toledo
5. Colegio San Vicente de Paúl - Hijas de la Caridad, Huelva
6. CEIP Manuel Fernández, Churriana, Málaga
7. IES Pedro Mercedes, Cuenca
8. Real Colegio Alfonso XII - Agustinos, El Escorial, Madrid
9. Colegio Nuestra Señora de las Nieves, Madrid
10. Colegio San Luis de los Franceses, Pozuelo de Alarcón, Madrid
11. CEIP Pedro Gómez Bosque, de Valladolid
12. Colegio San Cernín, Pamplona, Navarra
13. IES de Alhendín, Alhendín, Granada
14. Colegio Teresiano de San José, Travesera de Gracia, Barcelona
15. Colegio Castroverde - Teresianas, Santander
16. IES Pintor Luis Sáez, Burgos
17. Colegio Nuestra Señora del Rosario, Campo de Criptana, C. Real

18. Colegio Virgen del Carmen, Córdoba
19. Colegio Sagrada Familia, Cuenca
20. CEIP San Fernando, Cuenca
21. IES El Majuelo, Ginés, Sevilla
22. Colegio San José Sagrados Corazones, Sevilla
23. Colegio Bienaventurada Virgen María (Irlandesas), Sevilla
24. Colegio Compañía de María, Sevilla
25. Colegio Marista Champagnat, Salamanca
26. Colegio Imperial San Vicente Ferrer, San Antonio de Benagéber, Valencia
27. Colegio Virgen del Carmen (Hnas. Carmelitas), Toledo
28. Colegio Jesús Maestro, Madrid
29. SEK El Castillo (San Estanislao de Kostka), Villanueva de la Cañada, Madrid
30. Colegio Hogar Escuela María Auxiliadora, Santa Cruz de Tenerife
31. Colegio Vista Alegre, Vigo, Pontevedra
32. Colegio Sagrado Corazón - Hijas de la Caridad, Soria
33. Colegio Santa María de la Capilla - Hermanos Maristas, Jaén
34. Instituto Español Giner de los Ríos, Lisboa (Portugal)

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de HazteOir. HAZTEOIR.ORG, “HO publica un ranking de centros docentes según su actitud ante la objeción de conciencia frente a EpC”, *hazteoir.org*, 13 de junio de 2007 11 de noviembre de 2008 <<http://www.hazteoir.org/node/4829>> [consultado: 22 junio 2015]. La última actualización de los datos se corresponde a noviembre de 2008.

Anexo 4:

Comunicado de los miembros de la Junta Directiva de *España Educa en Libertad* (Federación de plataformas de padres objetores) por el que se desvinculan a título personal de Profesionales por la Ética tras conocer que está relacionada con una asociación secreta. Puesto que el comunicado fue hecho público en Redes no oculto el nombre de los firmantes.

1 de abril de 2010

De: redeslocales@googlegroups.com [mailto:redeslocales@googlegroups.com] En

nombre de J. Ignacio Martínez

Enviado el: jueves, 01 de abril de 2010 20:38

Para: Redes Locales (EpC)

Asunto: [redeslocales:24630] COMUNICADO A REDES

COMUNICADO DE:

José Ignacio Martínez, Cristina Rodríguez, Inmaculada López Rodríguez, Lourdes Ruano Espina y Marisa Pérez Toribio en nombre de Foro de Laicos Asidonia, y las plataformas Toledo Educa en Libertad, Segovia por una Educación en Libertad, Salamanca Educa en Libertad y Soria Educa en Libertad, respectivamente y Francisco José Ramos Vega, como asesor jurídico.

Como sabéis el martes pasado estuvimos reunidos la Federación ESEL, con Monseñor Rouco, reunión que transcurrió en un clima de abierta sinceridad y confianza. En esta reunión abordamos dos cuestiones fundamentales:

1.- En primer lugar, le pedimos que nos diera su opinión acerca de nuestro trabajo, y le solicitamos su apoyo, como Arzobispo de Madrid y Presidente de la CEE, a todos los padres objetores. Lo cierto es que la reunión superó con creces nuestras expectativas, por muchos motivos, sobre todo porque fue una de esas reuniones en la que sales seguro de que el Señor te va marcando un camino claro de actuación a pesar de que el camino puede que no sea fácil de emprender.

Ante la exposición de nuestro trabajo nos confirmó que no sólo estaba de acuerdo con lo que hacíamos, sino que consideraba a los padres a los que representábamos unos héroes. Nos describió con total claridad al panorama respecto a EpC en la actualidad, nos envió para todos los padres su bendición y nos alentó a seguir en el camino.

2.- En segundo lugar, sin haberlo sabido, ahora nos consta a todos los que nos dirigimos a vosotros que el "movimiento objetor", al que pertenecemos todos los que estamos en "redes", está estrechamente vinculado desde su origen a personas que forman parte de una organización o

asociación de naturaleza secreta o "reservada", cuyo funcionamiento y alcance real nos es desconocido.

Una vez que hemos tenido la certeza de esta vinculación directa y de parte de su funcionamiento y fines, le planteamos abiertamente nuestra preocupación a Mons. Rouco, que nos dio una palabra muy clara: que nos desvinculáramos de Profesionales por la Ética (PPE) en este camino que un día emprendimos las plataformas. Nos autorizó expresamente a contar el contenido de la conversación que mantuvimos con él sin ningún tipo de reservas.

Nos jugamos demasiado y no puede estar en entredicho la falta de libertad, claridad y confianza en nuestras acciones, que no debemos olvidar consisten únicamente, en prestar un apoyo desinteresado a los padres que deseen seguir este camino.

Por todo ello, hemos decidido libremente desvincularnos de este "movimiento objetor", al que nunca nos habríamos unido si hubiéramos conocido estas implicaciones. No hay "movimiento objetor"; hay unos padres que libremente han elegido este camino y que han confiado en nosotros y a los que sin ninguna duda seguiremos ayudando.

Por el aprecio y el respeto que tenemos por todos vosotros, y por el tiempo que hemos trabajado juntos, os comunicamos lo siguiente:

A partir de ahora nos desvinculamos completamente de PPE. Esta decisión afecta evidentemente a cualquier actividad, y nuestra presencia en "redes" finaliza con este correo.

Esta decisión ha sido muy meditada y es firme. Las razones que nos han movido a ello afectan a los principios y a la defensa de la libertad, de la verdad y de la propia conciencia.

Un fuerte abrazo.

José Ignacio Martínez. Foro de Laicos Asidonia

Cristina Rodríguez. Toledo Educa en Libertad

Inmaculada López Rodríguez. Segovia por una Educación en Libertad

Lourdes Ruano Espina. Salamanca Educa en Libertad

Marisa Pérez Toribio. Soria Educa en Libertad

Francisco José Ramos Vega. Como asesor jurídico.

Fuente: Fernando LÓPEZ LUENGOS, "El Transparente de la catedral de Toledo. Análisis del asociacionismo de los laicos cristianos españoles y la intromisión del Yunque", marzo-abril de 2010, págs.: 41 y 42 < <http://www.infovaticana.com/wp-content/uploads/2014/05/Informe-yunque.pdf> >
[consultado: 3 agosto 2014]

Anexo 5: Número de declaraciones de objeción de conciencia al área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos por comunidades autónomas, 2009.



- * A finales de 2012 se registraban más de 54.000 declaraciones de objeción de conciencia.

Fuente: Profesionales por la Ética

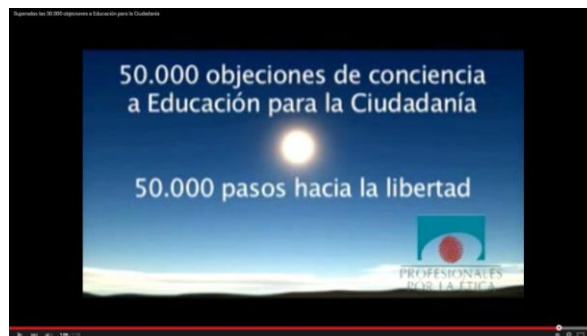
Anexo 6: Algunos de los referentes y símbolos más utilizados por el movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos



Fuente: Jesús VÉLEZ, “Concentración en contra de <<Educación para la Ciudadanía>>”, *jesusvelez.wordpress.com*, 15 de noviembre de 2007 <<https://jesusvelez.wordpress.com/2007/11/15/concentracion-en-contra-de-educacion-para-la-ciudadania/>> [consultado: 5 marzo 2011]



Fuente: “Los padres objetores a EpC <<no aceptarán que el Estado se imponga al derecho paterno>>”, *es.globedia.com*, 18 de marzo de 2011, <<http://es.globedia.com/padres-objetores-epc-acceptaran-imponga-derecho-paterno>> [consultado: 4 abril 2011]



Fuente: GALSUINDA, “Superadas las 50.000 objeciones a Educación para la Ciudadanía”, *youtube.com*, 25 de noviembre de 2008 <<https://youtu.be/VHaMuXkeI20>> [consultado: 4 abril 2011]



Fuente: “La Junta de Andalucía condenada en el <<caso BOJA>> de los objetores a EpC”, *profesionalesetica.org*, 28 de marzo de 2010 <<http://www.profesionalesetica.org/2010/03/la-junta-de-andalucia-condenada-en-el-caso-boja-de-los-objetores-a-epc/>> [consultado: 4 abril 2011]



Fuente: PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXVIII). La <<batalla de Educación para la Ciudadanía>>. Guías prácticas para los padres y sus plataformas”, *profesionalesetica.org*, 16 de marzo de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/03/20-ANIVERSARIO-XXVIII-LA-BATALLA-DE-EDUCACION-PARA-LA-CIUDADANIA-GUIAS-PRACTICAS-PARA-LOS-PADRES-Y-SUS-PLATAFORMAS/>> [consultado: 17 agosto 2014]



Fuente: “Diario de un padre objetor”, *padreobjektor.com*, <<http://www.padreobjektor.com/>> [consultado: 28 junio 2013]



Fuente: EDUCADOR DIGITAL, “La sentencia del Supremo expulsa a la INSUMISIÓN a los padres objetores”, *periodistadigital.com*, 28 de enero de 2009 <<http://blogs.periodistadigital.com/educacion.php?blog=580&cat=6182&page=1&disp=posts&paged=3>> [consultado: 4 abril 2011]

Fuente: GOYA PRODUCCIONES, “Objeción de conciencia – EpC. Fragmento extraído del Documental “La Auténtica Educación para la Ciudadanía” de Goya Producciones”, *youtube.com*, 30 de enero de 2009 <<https://youtu.be/oZAdWToTT0o>> [consultado: 4 abril 2011]

Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid



Fuente: PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Ni un paso atrás”, *youtube.com*, 19 de julio de 2009 <https://youtu.be/Mqs5owq_F5c> [consultado: 4 abril 2011]



Fuente: HAZTEOIR.ORG, “Yo no entro, objetores a la Educación para la Ciudadanía”, *youtube.com*, 1 de marzo de 2009 <<https://youtu.be/YcCS-xKYUk8>> [consultado: 4 abril 2011]



Imagen de la niña Teresita



Imagen de Santa Teresita del Niño Jesús

Fuente: DIEGO, “Un colegio católico de Pozuelo de Alarcón se niega a impartir Educación para la Ciudadanía” *dosmanzanas.com*, 1 de mayo de 2007 <<http://archivo.dosmanzanas.com/index.php/archivos/2509>> [consultado: 4 abril 2011]

Pedro Sergio Antonio DONOSO BRANT, “Caminando con Jesús. Página dedicada a Teresita de Lisieux”, *caminando-con-jesus.org* <<http://www.caminando-con-jesus.org/CARMELITA/TERESITA/>> [consultado: 21 junio 2013]

➤ **Oración a Santa Teresita del Niño Jesús:**

¡Santa Teresa del Niño Jesús! Durante tu corta vida en la tierra llegaste a ser espejo de pureza angélica, de amor fuerte como la muerte y de total abandono en manos de Dios. Ahora que gozas de las recompensas de tus virtudes, vuelve hacia mí tus ojos de misericordia, pues yo pongo toda mi confianza en ti.

Obtenme la gracia de guardar mi mente y corazón limpios como los tuyos, y que aborrezca sinceramente cuanto pueda de alguna manera empeñar la gloriosa virtud de la pureza, tan querida de nuestro Señor.

Encantadora rosa y reinecita, recuerda tus promesas de que jamás dejarías sin atender ninguna petición que te hiciera, que enviarías una lluvia de rosas y vendrías a la tierra para hacer el bien.

Con la confianza que me inspira tu poder ante el Sagrado Corazón imploro tu intercesión en mi provecho y me concedes esta gracia que yo tanto deseo (Mencione lo que desea). Santa “Teresita”, recuerda tu promesa de “hacer bien en la tierra” y que enviarías “lluvia de rosas” sobre quienes te invoquen. Obténme de Dios las gracias que quiero de su infinita bondad. Que yo experimente el poder de tus oraciones en cualquier necesidad. Consuélame en todas las amarguras de la vida presente, en especial cuando me llegue la hora de la muerte, para que yo sea digno de tener parte en la felicidad eterna de que tú disfrutas en el cielo.

Amén

Fuente: “Oración a Santa Teresita”, *www.lluviaderosas.com*, 15 de enero de 2012 <http://www.lluviaderosas.com/santa_teresita/index.php?option=com_content&task=view&id=160&Itemid=118&limit=1&limitstart=2> [consultado: 21 junio 2013]

Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid

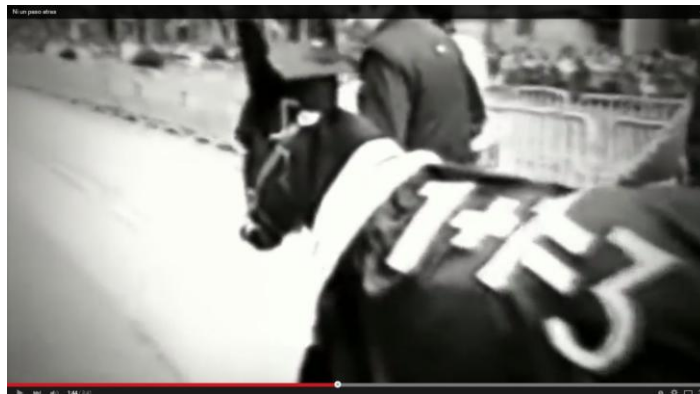


Fuente: AGENCIAS, “Los padres objetores a EpC piden por carta una reunión con Rajoy”, *libertaddigital.com*, 27 de enero de 2010 <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/los-padres-objetores-a-epc-piden-por-carta-una-reunion-con-rajoy-1276382770/>> [consultado: 4 abril 2011]



Fuente: *objetores.org*.

Ver también: PROFESIONALES COMUNICA, “objetores.org cumple un año”, *profesionalescomunica.wordpress.com*, 20 de mayo de 2009 <<https://profesionalescomunica.wordpress.com/2009/05/20/objetores-org-cumple-un-ano/>> [consultado: 17 noviembre 2013]



Fuente: PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Ni un paso atrás”, *youtube.com*, 19 de julio de 2009 <https://youtu.be/Mqs5owq_F5c> [consultado: 4 abril 2011]



Fuente: “Demanda contra el Estado español ante el Tribunal de Derechos Humanos por la imposición de la asignatura EpC”, *alertadigital.com*, 10 de febrero de 2011 <<http://www.alertadigital.com/2011/02/10/demanda-contra-el-estado-espanol-ante-el-tribunal-de-derechos-humanos-por-la-imposicion-de-la-asignatura-epc/>> [consultado: 4 abril 2011]

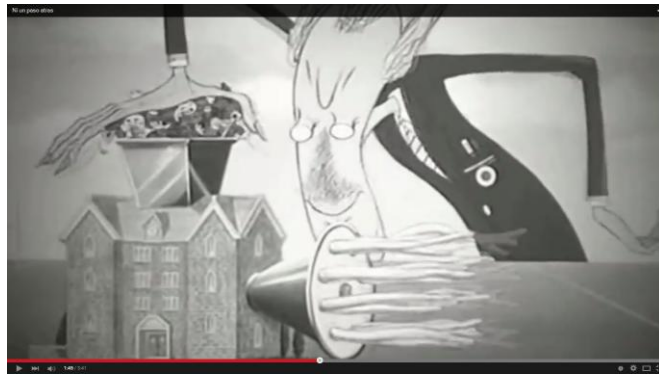


Fuente: YOROMPO, “Yo rompo con Zapatero – no más adoctrinamiento”, *youtube.com*, 3 de febrero de 2008 <https://youtu.be/cvrhk_7qRIM> [consultado: 4 abril 2011]

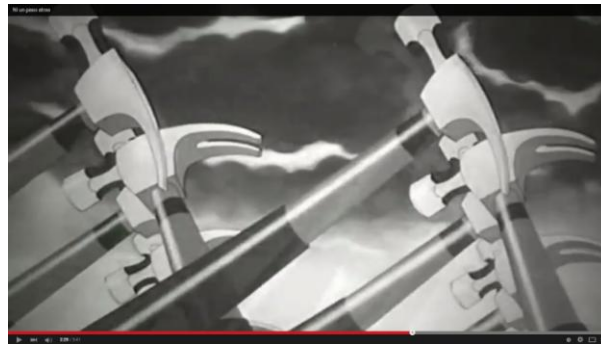


Fuente: PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Ni un paso atrás”, *youtube.com*, 19 de julio de 2009 <https://youtu.be/Mqs5owq_F5c> [consultado: 4 abril 2011]

Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid



Fuente: PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Ni un paso atrás”, *youtube.com*, 19 de julio de 2009 <
https://youtu.be/Mqs5owq_F5c> [consultado: 4 abril 2011]



Fuente: PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Ni un paso atrás”, *youtube.com*, 19 de julio de 2009 <
https://youtu.be/Mqs5owq_F5c> [consultado: 4 abril 2011]



Fuente: PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!. La batalla de los padres frente a Educación para la Ciudadanía*, Madrid: Critería, 2009

- **Canción de Pablo Gutiérrez Carreras y Ondina Vélez Fraga, “Ni un paso atrás!”, 2008, himno del movimiento contrario a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.**

Insólito escenario para una nueva batalla:
El poder no quiere tierras,
Quiere conciencias dominadas
Quiere ciudadanos clonados, sumisos y obedientes
que estén adormilados.
Y frene a este negro destino hay unos padres valientes
que abren su camino.
Si estás enamorado de la libertad,
si quieres a tus hijos,
¡ni un paso atrás!
Y verás cómo David vuelve a vencer a Goliat
¡Ni un paso atrás!
Te obligarán a confesar que dos y dos son tres
y mañana serán cinco
Quieren derribar a Dios,
Nos cuentan que han encontrado un sustituto fijo
Más deporte y menos religión,
de cintura para abajo el nuevo opio del pueblo.
Hasta que un padre valiente
apareció con fuerza dando el primer paso al frente.
Si estás enamorado de la libertad,
si quieres a tus hijos
¡Ni un paso atrás!
Y verás cómo David vuelve a vencer a Goliat.
Por cierto que intentarán por todos los medios intimidarte
pero sabrán que un estudiante
es capaz de parar él solo hasta los tanques
Si estás enamorado de la libertad,
si quieres a tus hijos,
¡Ni un paso atrás!

- Subrayado por mí

Fuente: PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás!. La batalla de los padres frente a Educación para la Ciudadanía*, Madrid: Critería, 2009, pág.: 74.

Ver también: PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Ni un paso atrás”, *youtube.com*, 19 de julio de 2009 < https://youtu.be/Mqs5owq_F5c > [consultado: 4 abril 2011]

BIBLIOGRAFÍA

- Juan José ABAD PACUAL, *Historia de una soberana agresión*, Madrid: Cultivalibros, 2012
- Lola ABELLÓ, “Inauguración de la Jornada” en AA.VV, *Una asignatura para la Escuela del siglo XXI. Jornada Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, Zaragoza: FAPAR, 2008, <<http://fapar.org/web/escuela-padres-cont/>> [consultado: 27 septiembre 2013]
- Joana ABRISKETA URIARTE, “El derecho a la educación y los derechos en la educación en España” en Fernando REY MARTÍNEZ, (dir.), *Los Derechos Humanos en España: un balance crítico*, Valencia: Tirant Lo Blanch, 2015, págs.: 309-340
- Ramón ADELL ARGILES, *Movimientos sociales: cambio social y participación*, Madrid: UNED, 2003
- M^a José AGRA ROMERO, “Ciudadanía: ¿Un asunto de familia?”, *Isegoría: Revista de filosofía moral y política*, 38 (2008), págs.: 139-154
- Ana AGUADO HIGÓN, “La República de las ciudadanas: libertad, ciudadanía femenina y educación durante la II República” en Gloria ESPIGADO TOCINO, Juan GÓMEZ FERNÁNDEZ, M^a. José DE LA PASCUA SÁNCHEZ, Juan Luis SÁNCHEZ VILLANUEVA y Carmen VÁZQUEZ DOMÍNGUEZ (eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2013, págs.: 577-588
- Luis AGUILAR DE LUQUE, José Luis REQUERO IBÁÑEZ, (dirs.), *Estado aconfesional y laicidad. Cuadernos de derecho judicial*, Madrid: CONSEJO GENERAL DEL PODER JUDICIAL, 2009
- Susana AGUILAR FERNÁNDEZ, “El activismo político de la Iglesia Católica durante el gobierno de Zapatero (2004-2010)”, *Papers*, 95/4 (2010), p. 1129-1155
- Susana AGUILAR FERNÁNDEZ, “La jerarquía católica española en perspectiva comparada, la confrontación política entre la Iglesia y el Gobierno socialista a comienzos del siglo XXI”, *Revista Internacional de sociología (RIS)*, Vol. 71, 2 (2013), págs.: 309-334
- Carmen AGULLÓ, “Azul y rosa”: franquismo y educación femenina” en Alejandro MAYORDOMO (coord.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Universidad de Valencia, 1999, págs.: 243 y 295
- Inés ALBERDI ALONSO, “La sociología del género como enfoque interdisciplinar del conocimiento” en Violante Martínez Quintana (coord.), *Mujer y participación en las organizaciones. Trayectorias y tendencias en la sociedad actual*, Madrid: UNED, 2002
- Tomás ALBERICH NISTAL, “Asociaciones y Movimientos sociales en España: Cuatro décadas de cambios”, *Revista de Estudios de Juventud*, 76 (2007), págs.: 71-89
- ALBOAN, *De la ciudadanía local a la global y de la ciudadanía global a la local. El camino andado*, Guipúzcoa, Alboan, 2006
- Celso ALMUIÑA FERNÁNDEZ, “Prensa y Poder en la España Contemporánea”, *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, 1 (1979), págs.: 297-327
- Celso ALMUIÑA FERNÁNDEZ, “Ideología y Enseñanza en la España Contemporánea. La Lucha por el Control de la Escuela”, *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, 7 (1987), págs.: 203-236
- Celso ALMUIÑA FERNÁNDEZ, “Humanidades e Historia de España en la ESO. La propuesta de la Fundación Ortega y Gasset”, *Ayer*, 30 (1998), págs.: 25-62
- Celso ALMUIÑA FERNÁNDEZ, “Pecado y/o delito. Intromisión de la jerarquía eclesiástica en la jurisdicción real (1815)”, *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, 33 (2013), págs.: 137-167

Bibliografía

- Celso ALMUIÑA FERNÁNDEZ, “Libertad de prensa, medios y mensajes bajo la Constitución de 1812”, en Luis PALACIOS BAÑUELOS (coord.), *España como nación de ciudadanos: (1808-1814)*, Madrid: Trébede Ediciones: 2014, págs.: 143-164
- Gregorio ALONSO GARCÍA., “Ciudadanía católica y ciudadanía laica en la experiencia liberal” en Manuel PÉREZ LEDESMA (coord.), *De súbditos a ciudadanos. Un historia de la ciudadanía en España*, Madrid: Centro de Estudios políticos y constitucionales, 2007, pág.: 165-192
- Gregorio ALONSO GARCÍA, “Ciudadanía católica: identidad, exclusión y conflicto en la experiencia liberal hispana” en Fernando MOLINA, (ed.), *Extranjeros en el pasado. Nuevos historiadores de la España contemporánea*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 2009, págs.: 45-72
- Alfonso ÁLVAREZ BOLADO, *Teología política desde España. Del nacional-catolicismo y otros ensayos*, Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999
- Pedro F. ÁLVAREZ LÁZARO, “Moyano y Samaniego, Claudio Antonio”, *Padres y maestros*, 351 (junio 2013), págs.: 44-48
- Antonio ÁLVAREZ MONTERO, *La Ley de Dependencia en términos de igualdad. La hora de las cuidadoras*, Jaén: Universidad de Jaén, 2009
- José ÁLVAREZ JUNCO, “Aportaciones recientes de las ciencias sociales al estudio de los movimientos sociales” en Carlos BARROS (ed.), *Historia a Debate*, vol. III, Universidad de Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1995, págs. 97-111
- Celia AMORÓS y Ana DE MIGUEL, (eds.), *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo*, Madrid: Minerva Ediciones, 2005
- Manuel ARAGÓN, “Manuel Azaña y su idea de la República”, en Vicente Alberto SERRANO Y José María SAN LUCIANO (eds.), *Azaña*, Madrid: Editorial Adascal, 1980, págs.: 229-237
- Elviro ARANDA (Dir.), *Estudios sobre la Ley Integral contra la Violencia de Género*, Madrid: Dykinson, 2005
- Ignacio ARAS PINILLA, *Las transformaciones de los Derechos Humanos*, Madrid: Tecnos, 1990
- Elena ARBUÉS RADIGALES y Concepción NAVAL DURÁN, “Manuales de Educación para la Ciudadanía: Análisis comparativo de los contenidos” en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, *Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*, Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía, 2008, págs.: 1071-1084
- Hannah ARENDT, *La condición humana*, Barcelona: Paidós. 2005
- ARISTÓTELES, *Política*, Madrid: Gredos, 2008
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Madrid: Alianza, 2004
- Enrique ARNALDO ALCUBILLA, “A vueltas con la “educación para la ciudadanía”: las respuestas judiciales” *Diario La Ley*, 6919 (2008), pág.: 1-9
- Madeleine ARNOT, *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*, Madrid: Morata, 2009
- Ignacio ARSUAGA RATO y Miguel VIDAL SANTOS, *PZ. Proyecto Zapatero. Crónica de un asalto a la sociedad*, Madrid: HazteOir.org, 2010
- Montserrat ARTAL RODRÍGUEZ, “¿Son sexistas los libros de texto de Educación para la Ciudadanía? Un análisis desde la perspectiva de género y la diferencia sexual” en *Construir el Género: resumen de las tesinas de la primera promoción del Máster en Relaciones de Género 2006-2008*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. Universidad de Zaragoza, 2009 [Tesis fin de máster]
- Miguel ARTOLA, *Los orígenes de la España contemporánea*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2000, Vol. I.
- Javier ATAOLA, *Laicidad: una estrategia para la libertad*, Barcelona: Bellaterra, 1999

- María José AUBET, *Mujeres y Ciudadanía. Del derecho al voto al pleno derecho*, Barcelona: Bellaterra, 2001
- John Langshaw AUSTIN, *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*, Barcelona: Paidós, 1982
- José Alfonso AYALA MUÑOZ, “Tradicionalismo católico postconciliar y ultraderecha en Guadalajara”, *Grieta*, Vol. I, 2 (mayo-octubre 2006), págs.: 54-65
<<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/grieta/grieta02.htm>> [consultado: 4 enero 2014]
- Nicolás BAJO SANTOS, “Educación y Derechos Humanos”, *Sociedad y utopía: Revista de ciencias sociales*, 25 (2005), págs. 143-161
- Pilar BALLARÍN DOMINGO, “Coeducación y su impacto en el contexto escolar” *Revista de Educación. Educar*, 36, 2005, págs.: 61-70
- Pilar BALLARÍN DOMINGO, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (S.XIX-XX)*, Madrid: Síntesis Educación, 2008
- Pilar BALLARÍN DOMINGO, “Retos de la escuela democrática” en Rosa COBO BEDÍA, (ed.), *Educar en la ciudadanía: perspectivas feministas*, Madrid: Los Libros de la Catarata, 2008, págs.: 151-186
- Fernando BÁRCENA, Fernando GIL y Gonzalo JOVER, “Los valores de la dimensión europea en la educación. La política educativa de la Comunidad y el reto de la construcción de una ciudadanía europea”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 5, 1 (1994), págs.: 9-43
- Fernando BARRAGÁN MEDERO, *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que (sí) promueve nuevas relaciones de género*, Málaga: Ediciones Aljibe, 2006
- Herminio BARREIRO, “Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la Escuela única. De la renovación educativa al exilio (1913-1959)”, *Revista de Educación*, 289 (1989), págs.: 7-48
- Donaciano BARTOLOMÉ CRESPO, Paloma RIVAS RODAO, Gonzalo MARTÍN SANZ, Rubén MUÑOZ ASENSIO, “Educación para la Ciudadanía: La asignatura de la discordia”, *Religión y Cultura*, 248 (2009), págs.: 33-70
- Anna BASTIDA, *Educar en y para los Derechos Humanos*, Madrid: Libros de la Catarata, 1999
- Miguel BEAS MIRANDA y Erika GONZÁLEZ GARCÍA, “La formación ciudadana: del Informe Quintana a la Ley Moyano” en Gloria ESPIGADO TOCINO, Juan GÓMEZ FERNÁNDEZ, M^a. José DE LA PASCUA SÁNCHEZ, Juan Luis SÁNCHEZ VILLANUEVA y Carmen VÁZQUEZ DOMÍNGUEZ (eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2013, págs.: 211-220
- Claudia Liliana BEDOGA ABELLA, “Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía”, *Sophia*, vol. 10, 1 (2014), págs.: 95-106
- Helena BEJAR, *El corazón de la república. Avatares de virtud política*, Barcelona: Paidós, 2000
- BELDEN RUSSONELLO & STEWART, *La opinión de los españoles y españolas sobre el aborto. Análisis de una encuesta nacional realizada en España*, Washington, D.C.: Belden Russonello & Stewart, 2009
<<http://www.catholicsforchoice.org/documents/LaopiniondeEspanolesyEspanolassobreelaborto.pdf>>
[consultado: 4 abril 2012]
- Seyla BENHABIB, “El otro generalizado y el otro concreto: La controversia Kohlberg/Gilligan y la teoría feminista”, en Seyla BENHABIB y Drucilla CORNELL, (eds.), *Teoría feminista y teoría crítica*, Valencia: Alfons el Magnanim, 1990, págs.: 119-149
- Seyla BENHABIB, *Los derechos de los otros: extranjeros, residentes y ciudadanos*, Barcelona: Gedisa, 2005

Bibliografía

- Seyla BENHABIB, *El ser y el otro en la ética contemporánea: feminismo, comunitarismo y postmodernismo*, Barcelona: Gedisa, 2006
- Seyla BENHABIB, *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*, Madrid: Katz Barpal Editores, 2006
- Seyla BENHABIB, *El ser y el otro en la ética contemporánea: Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*, Barcelona: Gedisa, 2009
- Anna BERGA, “La perspectiva de género: una nueva mirada a la realidad social” *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 31 (2005), págs.: 15-24
- Walther L. BERNECKER, *España entre tradición y modernidad. Política, economía, sociedad (siglos XIX y XX)*, Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1999
- Ricardo dos Santos BEZERRA, *Discriminação por orientação sexual na perspectiva dos direitos humanos: um panorama da legislação, jurisprudência e ações formativas no Brasil*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2011 [Tesis Doctoral]
- Benigno BLANCO, “Un ataque que no debemos dejar pasar” en F. DE HARO, *¿Qué hacemos, con Educación para la Ciudadanía?*, págs.: 30-41
- Inmaculada BLASCO HERRANZ, “<<Sección femenina>> y <<Acción Católica>>: la movilización de las mujeres durante el Franquismo”, *Gerónimo de Uztariz*, 21 (2005), págs.: 55-66
- Anna BOSCO e Ignacio SÁNCHEZ-CUENCA RODRÍGUEZ, *La España de Zapatero: Años de cambios, 2004-2008*, Madrid: Pablo Iglesias, 2009
- Michelangelo BOVERO, “Dignidad y laicidad. Una defensa de la ética laica”, *Revista Internacional de Filosofía Política*, 30 (2007), págs.: 73-80
- Norberto BOBBIO, *El tiempo de los Derechos*, Madrid: Sistema, 1994
- Antonio BOLÍVAR BOTIA, “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”, *Comunidad Escolar*, Año XXIII, 764 (2005) < <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/763/tribuna.html> > [consultado: 11 agosto 2011]
- Antonio BOLÍVAR BOTIA, *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelona: GRAÓ, 2007
- Héctor BORRAT, *El periódico, actor político*, Barcelona: Gustavo Gili, 1989
- Caroline BOUAN, L’homosexualité au programme des écoles, *Famille Chretienne*, 1505, 24 de noviembre de 2006
- Pierre BOURDIEU, *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama, 2000
- Valeriano BOZAL: *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid: Centropress, D. L., 1977
- Mildred BRAULIO, *Movilizaciones y discursos sobre familia y matrimonio homosexual y su tratamiento en la prensa. Un bienio crucial en España: 2004-2005*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Colección Vitor, 2015
- Gillian BROWN y George YULE, *Análisis de discurso*, Madrid: Visor Libros, 1993
- Gustavo BUENO, *La fe del ateo. Las verdaderas razones del enfrentamiento de la Iglesia con el Gobierno socialista*, Madrid: Temas de Hoy, 2007
- Gustavo BUENO, “Sobre la educación para la ciudadanía democrática” en *El Catoblepas*, 62 (Abril 2007) <<http://www.nodulo.org/ec/2007/n062p02.htm>> [consultado: 7 mayo 2012]
- Charlotte BUNCH, “Hacia una re-visión de los Derechos Humanos” en Ximena BUNSTER, Cynthia ENLOE y Regina RODRÍGUEZ, (eds.), *Mujer ausente. Derechos Humanos en el mundo*, Santiago-Chile: Isis Internacional, Ediciones de las Mujeres, 1991, págs.: 11-26
- Judith BUTLER, *Deshacer el género*, Barcelona: Paidós, 2006

- Francisco CABARRÚS, *Cartas (1795). Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*, Madrid: Fundación Banco Exterior, D. L., 1990, Carta 2ª
- Jorge CÁCERES MUÑOZ y Miguel Ángel MARTÍN SÁNCHEZ, “Análisis comparativo de la primera y segunda << cuestión universitaria >> del Siglo XIX en España desde la perspectiva de sus protagonistas” en Gloria ESPIGADO TOCINO, Juan GÓMEZ FERNÁNDEZ, Mª. José DE LA PASCUA SÁNCHEZ, Juan Luis SÁNCHEZ VILLANUEVA y Carmen VÁZQUEZ DOMÍNGUEZ (eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2013, págs.: 417-426.
- Vicente CACHO VIU, *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2010.
- William J. CALLAHAN, *La Iglesia Católica en España (1875-2002)*, Barcelona: Crítica, 2003
- Rosaura CALLEJA, “Documento sobre Educación para la Ciudadanía. La Fundación CIVES y la Universidad Carlos III presentan al MEC un proyecto de contenidos sobre esta nueva materia”, *Comunidad Escolar*, Año XXIII, 761, (2005) < <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/761/info1.html>> [Consultado: 12 junio 2014]
- Kerman CALVO, “Calidad de la democracia: Las leyes de derechos civiles y la reforma de la política”, Anna BOSCO e Ignacio SÁNCHEZ-CUENCA (eds.), *La España de Zapatero: Años de cambio, 2004-2008*, Madrid: Fundación Pablo Iglesias, 2009
- Kerman CALVO, Álvaro MARTÍNEZ y José Ramón MONTERO, “Devotos y votantes: El peso del factor religioso en las elecciones generales españolas”, José Ramón MONTERO e Ignacio Lago, *Elecciones Generales 2008*, Madrid: CIS, 2010
- Gregorio CÁMARA VILLAR, “El debate en España sobre la materia << Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos >> ante se proyectada supresión y cambio” en *Constitución y democracia: ayer y hoy. Libro homenaje a Antonio Torres del Moral*, Vol. 2, 2012, págs.: 2401-2424
- Ana Claudia CAMPINA CARVALHO, *António Oliveira Salazar. Discurso político e “retórica” dos Direitos Humanos*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2012 [Tesis Doctoral]
- Andrés CANTERAS, *Sentido, valores y creencias de los jóvenes*, Madrid: INJUVE, 2003
- Antonio CAÑIZARES, “Declaraciones”, *Alba*, 80 (2006)
- Alfonso CAPITÁN DÍAZ, *Historia de la educación en España. Pedagogía contemporánea, Tomo II*, Madrid: Dyckinson, 1994
- Judith CARBAJO, “Europa recupera la ciudadanía”, Gonzalo CAPELLÁN DE MIGUEL, Roberto GERMÁN FANDIÑO PÉREZ, Julio PÉREZ SERRANO, *Historia social, movimientos sociales y ciudadanía*, Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2011, págs.: 213-239
- Luis CARBONEL, “La libertad de enseñanza y los contenidos de la Educación para la Ciudadanía” en José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ (dir.) *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 2010, págs.: 109-118
- Jesús Esteban CÁRCAR BENITO, “Las redes y los movimientos sociales ¿una acción colectiva o marketing viral?”, *Icono 14*, Vol. 13, 1 (2015), págs.: 125-150
- Raymond CARR, *España 1808-1939*, Barcelona: Ariel, 1968
- Adolfo CARRATALÁ, *El discurso mediático conservador ante el debate sobre Educación para la Ciudadanía en España (2004-2008). Mediación social y comparación histórica con la prensa católica de la II República*, Valencia: Universitat de València, 2012 [Tesis Doctoral]
- Adolfo CARRATALÁ, “Los marcos de acción colectiva en la prensa conservadora”, *Observatorio (OBS) Journal*, vol. 7 – núm. 1 (2013), págs.: 133-171

Bibliografía

- Adolfo CARRATALÁ, “La representación de la protesta contra Educación para la Ciudadanía en ABC y La Razón”, *Ámbitos*, 23 (2013) <<http://ambitoscomunicacion.com/2013/la-representacion-de-la-protesta-contra-educacion-para-la-ciudadania-en-abc-y-la-razon/>> [consultado: 5 abril 2014]
- Miryam CARREÑO RIVERO, *La oratoria sagrada como medio de educación cívica en los inicios del liberalismo español (1808-1812)*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1990 [Tesis Doctoral]
- Julián CASANOVA, *República y Guerra Civil*, Barcelona: Marcial Pons, 2007
- José M^a. CASASUS, *Ideología y análisis de medios de comunicación*, Barcelona: Dopesa, 1972
- Manuel CASTELLS, *La galaxia internet: empresa y sociedad*, Madrid, Plaza Janés 2001
- Emilio CASTILLEJO CAMBRA, *La enseñanza de la Religión católica en España desde la Transición*, Madrid: Los libros de la catarata, 2012.
- José María CASTILLO y Juan José TAMAYO-ACOSTA, *Iglesia y sociedad en España*, Madrid: Trotta, 2005
- Lucía CAYRO, “Insumisión feminista a la LOMCE”, *vintosur.info*, 2 de abril de 2014 <<http://www.vintosur.info/spip.php?article8906>> [consultado: 14 abril 2014]
- Pedro CERESO GALÁN, *Democracia y virtudes cívicas*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2005
- Alain CHOPPIN, *Los manuales escolares. Historia y actualidad*. París: Hachette, 1998
- Luis María CIFUENTES PÉREZ, “Educación, laicidad, interculturalidad” en Dionisio LLAMAZARES FERNANDEZ, (dir.), *Libertad de conciencia y laicidad en las instituciones y servicios públicos*, Madrid: Dykinson, 2005, págs.: 241-276
- Luis María CIFUENTES PÉREZ, *¿Qué es el laicismo?*, Madrid: Laberinto, 2005
- Luis María CIFUENTES, *Los retos de la Educación para la Ciudadanía*, Madrid: Universidad de Mayores de experiencia recíproca, 2010
- Luis María CIFUENTES “¿Por qué se elimina la educación para la ciudadanía y los derechos humanos?” en *¿Somos laicos? 17 miradas sobre laicidad*, Barcelona: Fundación Ferrer Guardia y Ediciones La Lluvia, 2013, págs.: 95-102
- Luis María CIFUENTES, “Filosofía e ideología en la LOMCE”, *Boletín I. Colegio O. de Filosofía y Letras y Ciencias*, núm. 246 (2014), págs.: 6-8 <<http://www.cdlmadrid.org/cdl/htdocs/boletines/bibliotecadeboletines/022014.pdf>> [consultado: 4 enero 2015]
- Rosa COBO BEDÍA, “El género en las ciencias sociales”, *Cuadernos de trabajo social*, 18, (2005), págs. 249-258
- Rosa COBO BEDÍA, “Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía” en Rosa COBO BEDÍA, (ed.), *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas*, Madrid: Los Libros de la Catarata, 2008, págs.: 19-52
- Randall COLLINS, (2001): “Social movements and the focus of emotional attention” en Jeff GOODWIN, James M. JASPER y Francesca POLLETTA, (eds.), *Passionate politics: emotions and social movements*, Chicago: The University of Chicago Press, 2001, págs.: 27-44
- Antonio J. COLOM CAÑELLAS y Juan C. RINCÓN VERDERA, *Educación, República y Nueva Ciudadanía*, Valencia: Tirant Lo Blanch, 2007
- Domingo COMAS ARNAU, “Pluralismo moral y religioso en la España actual” en Dionisio LLAMAZARES FERNANDEZ, (dir.), *Libertad de conciencia y laicidad en las instituciones y servicios públicos*, Madrid: Dykinson, 2005, págs.: 75-118
- George CORM, *La cuestión religiosa en el S. XXI*, Madrid: Taurus, 2007
- Luis CORTÉS y Matilde CAMACHO, *¿Qué es el análisis del discurso?*, Barcelona: Octaedro, 2003
- Adela CORTINA, *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza Editorial, 1997

Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid

- Adela CORTINA, *Los ciudadanos como protagonistas*, Barcelona: Círculo de lectores, 1999
- Adela CORTINA, *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Oviedo: Ediciones Nobel, 2007
- José Luis CORZO, “Balance de la Cátedra Calasanz 2008: Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones” en José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ (dir.) *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 2010, págs.: 13- 18
- Elder Lisboa Ferreira da COSTA, *O Género no Direito Internacional: Discriminação, Violência e Proteção*, Belém: Paka-tatu, 2014
- Joseph COURTÉS, *Análisis semiótico del discurso: Del enunciado a la enunciación*, Madrid: Gredos, 1997
- William Maurice CRANSTON, *What are Human Rights?*, London: Bodley Head, 1973
- Manuel CRUZ, (comp.), *El siglo de Hannah Arendt*, Barcelona: Paidós, 2006
- Rafael CRUZ y Manuel PÉREZ LEDESMA, *Cultura y movilización en la España Contemporánea*, Madrid: Alianza, 1997
- Josefina CUESTA BUSTILLO (dir.), *Historia de las mujeres en España. Siglo XX*. (Vol. II), Madrid: Instituto de la Mujer, 2003
- Josefina CUESTA BUSTILLO y M^a Esther MARTÍNEZ QUINTEIRO, “La larga marcha de las mujeres hacia la Universidad. Un logro del S. XX en España”, en Margarita TORREMOCHA HERNÁNDEZ (coord.), *El Estudio General de Palencia: Historia de los ocho siglos de la Universidad Española*, (2012) págs.: 231-258
- Pedro CUESTA ESCUDERO, *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*, Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1994
- Simone DE BEAUVOIR, *El segundo sexo*, Madrid: Cátedra, 2005
- Patricio DE BLAS ZABALETA (coord.) *Laicidad, educación y democracia*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, págs.: 37-68
- Manuel DE CASTRO BARCO, “Postura de Escuelas Católicas sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” en José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ (dir.) *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 2010, págs.: 123-132
- Enrique DE DIEGO, *Dando caña*, Madrid: Rambla, 2012
- Estrella DE DIEGO, *La Mujer y la Pintura del S. XIX español*, Madrid: Cátedra, 1987
- Javier DE DIEGO ROMERO, “Ciudadanía católica y ciudadanía laica (II): de la Tolerancia a la libertad religiosa” en Manuel PÉREZ LEDESMA (coord.), *De súbditos a ciudadanos. Un historia de la ciudadanía en España*, Madrid: Centro de Estudios políticos y constitucionales, 2007, págs.:251-276
- Andrés DE FRANCISCO, *Ciudadanía y democracia. Un enfoque republicano*, Madrid: Los libros de Catarata, 2007
- Fernando DE HARO (ed.), *¿Qué hacemos, con Educación para la Ciudadanía?*, Madrid: Encuentro, 2007
- Gaspar Melchor DE JOVELLANOS, *Memorias sobre Educación Pública: O sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.
- María Rosa DE LA CIERVA Y DE HOCES y José Francisco SERRANO OCEJA, (eds.), *Educación para la Ciudadanía*, Madrid: CEU Ediciones, 2008
- Julio DE LA CUEVA MERINO, “Cultura y movilización en el movimiento católico de la Restauración (1899-1913)” en Manuel SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española en la Restauración*, Santander: Sociedad Menéndez Pelayo, 1999, pág.: 169-192
- Julio DE LA CUEVA MERINO, “Católicos en la calle. La movilización de los católicos españoles, 1899-1923”, *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 3, (2000), págs.: 55-80

Bibliografía

- Julio DE LA CUEVA MERINO, “Clericalismo y movilización católica durante la Restauración”, en Ángel Luis LÓPEZ VILLAVARDE, Alfonso BOTTI y Julio DE LA CUEVA MERINO (coords.), *Clericalismo y asociacionismo católico en España, de la Restauración a la Transición: un siglo entre el palio y el consiliario*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2005, págs.: 27-50
- José DE LA REVILLA, *Breve reseña del estado presente de la instrucción pública en España, con relación especial a los estudios de filosofía*, Madrid: Imprenta, Fundición y Librería de D. Eusebio Aguado, 1854
- Alfonso DE MARURI ÁLVAREZ, “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” en José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ (dir.) *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 2010, págs.: 181-188
- Boaventura DE SOUSA SANTOS, *De la mano de Alicia. Lo Social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes, 1998
- Boaventura DE SOUSA SANTOS, *Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo*, Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia, 2014
- Manuel DE PUELLES BENÍTEZ, (coord.), “Los manuales escolares en la historia” *Historia de la Educación*, 19 (2000)
- Manuel DE PUELLES BENÍTEZ, *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2009
- Manuel DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid: Tecnos, 2010
- María del Mar DEL POZO ANDRÉS, “La construcción de la identidad nacional desde la escuela: el modelo republicano de educación para la ciudadanía” en Javier MORENO LUZÓN (ed.), *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, págs.: 207-232
- M^a del Mar DEL POZO ANDRÉS, “Presentación. Educación y construcción de las identidades nacionales”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2008), págs.: 27-36
- M^a del Mar DEL POZO ANDRÉS, “Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela”, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 27 (2008), págs.: 105-135
- M^a del Mar DEL POZO ANDRÉS y Antonio Francisco CANALES SERRANO, “Educación, ciudadanía e identidad nacional en la España contemporánea” en Ángeles BARRIO ALONSO, Jorge DE HOYOS PUENTE y Rebeca SAAVEDRA ARIAS, (coords.), *Nuevos horizontes del Pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación*, Santander: Ediciones Universidad de Cantabria, 2011, págs.: 233-250
- Álvaro DELGADO, *El Yunque: La ultraderecha en el poder*, México: Plaza y Janés, 2003
- Álvaro DELGADO, *El ejército de Dios. Nuevas relaciones sobre la extrema derecha en México*, México: Plaza y Janés, 2004
- Patricia DELGADO GRANADOS, “Desencuentros en torno a la Educación para la Ciudadanía en España. Los enfoques laicistas y conservador frente a frente” en Fabrizio Manuel SIRIGNANO (ed. lit.) y José GONZÁLEZ-MONTEAGUDO (ed. lit.), *Apprendimento, Cittadinanza e partecipazione. Una prospettiva dal sud de l' Europa*, Napoli: Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, 2013, págs.: 43-64
- Buenaventura DELGADO CRIADO (coord.), *Historia de la Educación en España y América. La Educación en la España Contemporánea (1789-1975), Vol. III*, Madrid: Morata. Fundación Santa María, 1994
- Ricardo DELGADO SALAZAR, “Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía”, *Universitas Humanistica*, 64 (2007) pág.: 43-46

- Donatella DELLA PORTA y Sidney G. TARROW, *Transnational Protest and Global Activism*, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers INC, 1992
- Donatella DELLA PORTA y Mario DIANI, *Los Movimientos Sociales*, Madrid: Editorial Complutense y CIS, 2011
- James DENARDO, *Power in Numbers. The Political Strategy of Protest and Rebellion*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 1985, págs.: 35-36
- Giuliaa DI FEBBO, “Nuevo Estado, nacionalismo y género” en Gloria NIELFA CRISTÓBAL (coord.), *Mujeres y hombres en la España franquista: Sociedad, Economía, Política, Cultura*, Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, 2003, págs.: 19-44
- Mario DIANI, “The Concept of Social Movement”, *Sociological Review*, 40 (1992), págs.: 1-25
- Mario DIANI, “Networks and Social Movements: A research Programme” en Mario DIANI y Doug MCADAM, *Social Movements and Networks*, Oxford/Nueva York: Oxford University Press, 2003, págs.: 299-318
- Mario DIANI e Ivano BISON, “Organization, Coalitions and Movements”, *Theory and Society*, 33 (2004), págs.: 281-309
- Vicente Jesús DÍAZ BURILLO, *Relaciones Iglesia-Estado en España (1966-1986): Cultura, Política y Religión*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2013 [Trabajo Fin de Máster]
- Vicente Jesús DÍAZ BURILLO, “Integralismo católico posconciliar: un imaginario político para la Iglesia en democracia” en Enrique ROMERALES y Eduardo ZAZO (coord.), *La religión en el espacio público*, Madrid: Gedisa (en prensa).
- Emilio DÍAZ DE LA GUARDIA, *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España. De 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988
- Eva DÍAZ FERNÁNDEZ, “El Tribunal Supremo se pronuncia sobre EpC. <<Mano tendida>> con los objetores”, *Escuelas Católicas*, 23 (2009), págs.: 17-18
- José Javier DÍAZ FREIRE (ed.), “Emociones e historia”, *Ayer*, 98 (2015)
- Elías DÍAZ GARCÍA, “Neocons y teocons: dos fundamentalismos en coalición”, *Sistema: Revista de Ciencias Sociales*, 200 (2007), págs.: 3-15
- Elías DÍAZ GARCÍA, “Neocons y teocons: Fundamentalismo versus democracia” en Antonio RIVERA GARCÍA y José Luis VILLACAÑAS, (eds.), *Ensayos sobre historia del pensamiento español. Homenaje a José Luis Abellán*, Murcia: Universidad de Murcia, 2012, págs.: 219-242
- Rafael DÍAZ-SALAZAR, “La transición religiosa de los españoles” en Rafael DÍAZ-SALAZAR y SALVADOR GINER, (eds.), *Religión y sociedad en España*, Madrid: CSI, 1993, págs.: 93-177
- Rafael DÍAZ-SALAZAR, *El factor católico en la política española. Del nacionalcatolicismo al laicismo*, Madrid: PPC, 2007
- Rafael DÍAZ-SALAZAR, *España Laica. Ciudadanía Plural y Convivencia Nacional*, Madrid: Espasa Forum, 2007
- Rafael DÍAZ-SALAZAR, *Democracia laica y religión pública*, Madrid: Taurus, 2007
- Rafael DÍAZ-SALAZAR, “Ciudadanía plural y convivencia nacional. Lógicas internas de los detractores y defensores de la asignatura de Educación para la Ciudadanía” en José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ (dir.) *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 2010, págs.: 61-72
- Alfonso DIESTRO FERNÁNDEZ, “Revisión histórica a la dimensión educativa del Consejo de Europa”, *Tendencias pedagógicas* 13 (2008), págs.: 15-37

Bibliografía

- Mary DIETZ, “Ciudadanía con cara feminista. El problema con el pensamiento maternal” en Marta LAMAS, (comp.), *Ciudadanía y Feminismo*, México: Metis-productos culturales S.A., 2001
- María Consuelo DÍEZ BEDMAR (coord.), “Educación y Género”, *Revista con la a*, núm. 29 (2014) <http://conlaa.com/wp-content/uploads/2014/09/29_educacion_y_genero.pdf> [consultado: 8 febrero 2014]
- Santiago DÍEZ CANO, “Liberalismo republicano: los límites de una propuesta radical” *Studia histórica. Historia contemporánea*, 8 (1990), págs.: 65-76.
- Carlos DÍEZ HERNANDO, “Estado actual de la cuestión”, *Cuadernos de Pedagogía*, 366 (2007), pág.: 53-55
- Alfonso DÍEZ PRIETO. “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos ¿Asignatura maldita?”, *Educación*, 39 (2007), págs.: 6-10
- Alfonso DÍEZ PRIETO, “La Educación para la Ciudadanía en las aulas. Polémica sobre los contenidos” en José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ (dir.) *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 2010, pág.: 223-236
- José Andrés DOMÍNGUEZ, *De la escuela católica a la escuela laica: (exigencia de testimonio evangélico)*, Madrid: HOAC, 1978
- Colette DOWLING, *El complejo de cenicienta. El miedo de las mujeres a la independencia*, Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1996
- Georges DUBY y Michelle PERROT, *Historia de las mujeres en Occidente*, Madrid: Taurus, 1993
- Rafael DURÁN MUÑOZ, "La literatura sobre los nuevos movimientos sociales. Una revisión" en *Revista de Estudios Políticos* (Nueva Época), 89 (1995), págs.: 369-401
- Ronald DWORKIN, *La democracia posible. Principios para un nuevo debate político*, Barcelona: Paidós, 2006
- *Ecclesia*, 1914 (1978)
- Enara ECHART MUÑOZ, *Movimientos sociales y relaciones internacionales*, Madrid: La Catarata, 2008
- Peter K. EISINGER, “The Conditions of Protest Behavior in American Cities”, *American Political Science Review*, 67 (1973), págs.: 11-28
- María ELÓSEGUI, “La educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, *Persona y Derecho: Revista de Fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 58 (2008), págs.: 417-454
- Vicente ENRIQUE Y TARANCÓN, *Los cristianos y la política: cartas cristianas del Cardenal Tarancón*, Madrid: Servicio Editorial Arzobispado de Madrid-Alcalá, 1977
- Vicente ENRIQUE Y TARANCÓN, “Partidos de inspiración cristiana”, *Ecclesia*, 1826 (1977)
- Vicente ENRIQUE Y TARANCÓN, *Confesiones*, Madrid: PPC, D. L., 1996
- *Época*, 166 (1988)
- José J. ESCANDELL, José Ángel CEBALLOS y Antonio PÁRAMO, *Diecinueve manuales de educación para la ciudadanía*, Madrid: CEU, 2009
- J. Alberto ESCOBAR MARÍN, “La objeción de conciencia a la asignatura educación para la ciudadanía y los derechos humanos” *Anuario jurídico y económico escorialense*, 42 (2009), págs.: 175-194
- Agustín ESCOLANO BENITO, “La historiografía educativa: tendencias generales” en Narciso DE GABRIEL y Antonio VIÑAO FRAGO, (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona: Ronsel, 1997, págs.: 51-84

- Agustín ESCOLANO BENITO, “El libro escolar como espacio de memoria”, en Gabriela OSSENBACH y Miguel SOMOZA, *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid: UNED, 2001, págs.: 35-46
- Agustín ESCOLANO BENITO, *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2002
- Santiago ESTEBAN FRADES, “Una revisión necesaria para entender el presente: políticas favorecedoras de la Educación Cívica en la España Contemporánea”, *Avance en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10 (2009) <http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_10/ase10_art07.pdf> [consultado: 5 junio 2012]
- Félix ETXEBERRIA, *Políticas educativas en la Unión Europea*, Barcelona: Ariel, 2000
- Mary EVANS, *Introducción al pensamiento feminista contemporáneo*, Madrid: Ed. Minerva, 1997
- Alfred FERNÁNDEZ, “La educación como derecho: su situación dentro de los derechos económicos, sociales y culturales”, *ESE: Estudios Sobre Educación*, 10 (2006), págs.: 79-96
- Alfred FERNÁNDEZ, “Inmigración y convivencia: un reto para la ciudadanía moderna”, en Javier VERGARA (coord.), *Formación para la ciudadanía. Un reto de la sociedad educadora*, Barcelona: Ariel, 2007, págs.: 41-56
- Ignacio FERNÁNDEZ DE CASTRO, *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Madrid: Edicusa, 1973
- Eusebio FERNÁNDEZ GARCÍA, *Dignidad humana y ciudadanía cosmopolita*, Madrid: Dykinson, 2001
- Eusebio FERNÁNDEZ GARCÍA, “Algunas aporías de la Educación para la Ciudadanía”, *Derechos y libertades: Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, 23 (2010), págs.: 139-144
- Noelia FERNÁNDEZ GONZÁLEZ y Nuria GÓNZALEZ CLEMARES, “la LOMCE a la luz de la CEDAW: un análisis de la coeducación en la última reforma educativa”, *Journal of supranational policies of education*, 3 (2015), págs.: 242-263 <https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/667467/JOSPOE_3_15.pdf?sequence=1> [consultado: 28 julio 2015]
- Carlos FERNÁNDEZ LIRIA; Pedro FERNÁNDEZ LIRIA, Luis ALEGRE ZAHONERO y Miguel BRIEVA, *Educación para la Ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*, Madrid: Akal, 2007
- Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, *Educación, socialización y legitimación política (España, 1931-1970)*, Valencia: Tirant lo Blanch, 1998
- Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, “A propósito del 98: Modernidad, Estado y Educación (España 1898-1923)”, *Revista de Educación*, 317 (1998), pág.: 203-227
- Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, “Estado y educación en la España del S. XX” en Julio RUIZ BERRIO, Antonio BERNAT-MONTESINOS, M^a Rosa DOMÍNGUEZ y Víctor M. JUAN BORROY, (eds.), *La educación en España a examen (1898-1998). Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventay ocho*, Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura. Institución “Fernando El Católico” (CSIC), vol. I, 1999, pág.: 205-242
- Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: Controversias entorno a una asignatura (o entre ética pública y ética privada)” *Transatlántica de Educación*, vol. IV (2008), págs.: 45- 64
- Juan Manuel FERNÁNDEZ-SORIA, “Manuel Azaña y el Estado educador en la Constitución española de 1931”, *Cuestiones Pedagógicas*, 21 (2011/2012), págs.: 85-119
- Enrique FERRARI NIETO, José María ENRÍQUEZ SÁNCHEZ y Cristina PÉREZ RODRÍGUEZ, *Teoría y Práctica educativa de los Derechos Humanos*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2015

Bibliografía

- Francisco FERRER I GUARDIA, *La Escuela Moderna*, Barcelona: Tusquets, 1977
- Consuelo FLECHA GARCÍA, *Las primeras universitarias en España: 1872-1910*, Madrid: Narcea, 1996
- Juan Miguel FLORES y Olga Leticia MARÍN “Nuevos Movimientos Sociales: ¿Nuevas Identidades?”, *Revista Electrónica de Psicología Política* Año7, 20 (2009), págs.: 86-94
- Pilar FOLGUEIRAS, *Ciudadanas del mundo: Participación activa de mujeres en sociedades multiculturales*, Madrid: Síntesis, 2009
- Pilar FOLGUERA, “La europeización de la ciudadanía española” en Manuel PÉREZ LEDESMA (coord.), *De súbditos a ciudadanos. Un historia de la ciudadanía en España*, Madrid: Centro de Estudios políticos y constitucionales, 2007, págs.: 407-444
- Benjamín FORCANO, *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: una propuesta educativa acorde con una visión humanista Cristiana*, Madrid: Nueva Utopía, 2007
- Carlos Ramón FORT, *El Concordato de 1851 comentado y seguido de un resumen de la disposiciones adoptadas por el gobierno de S.M. sobre materias eclesiásticas: desde la celebración de aquel convenio hasta enero de 1853*, Madrid: Imprenta y fundición de Don Eusebio Aguado, 1853
- Paulo FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI, 1975
- Paulo FREIRE, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México: Siglo veintiuno editores, 2004
- Paulo FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, Madrid: Siglo XXI, 2009
- Joan FRIGOLÉ REIXACH, *Cultura y Genocidio*, Barcelona: Universitat Barcelona, 2003
- María Jesús FUNES RIVAS, (ed.), *A propósito de Tilly: conflicto, poder y acción colectiva*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Col. Academia, 2011
- G. A. “FERE y Educación y Gestión celebran sus Congresos anuales. Las Escuelas Católicas presentan una guía para adaptar la Educación para la Ciudadanía al ideario de sus centros”, *Comunidad Escolar*, nº 820, 21 de noviembre de 2007 < <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/820/info4.html>> [consultado 12 marzo 2012]
- Pascual GALINDO (ed.), *Colección de encíclicas y documentos pontificios I*, Madrid: Publicaciones de la Junta Nacional, 1962, págs.: 912-926
- Susana Beatriz GAMBA (coord.), *Diccionario de estudios de género y Feminismos*, Buenos Aires: Editorial Biblos, 2009
- William A. GAMSOM, *Talking Politics*, Cambridge/Nueva York: Cambridge University Press, 1992
- William A. GAMSOM y David S. MAYER, “Marcos interpretativos de la oportunidad política” en Dough MCADAM, John D. MCCARTHY y Mayer N. ZALD, *Movimientos sociales: perspectivas comparada*, Madrid: Istmo, 1999, pág.: 389-412
- Nieves GARCÍA, *La igualdad de la mujer y la violencia de género en la sociedad informada*, Dykinson, 2007
- Vicente GARCÍA, “Fernando Sebastián: ‘El problema de la Iglesia es la débil fe de los creyentes’”, *Calatayud.org*, 2006, <http://www.calatayud.org/noticias/OCTUBRE-06/201006_12.htm> [Consulta: 26 agosto 2012]
- Carlos GARCÍA DE ANDOIN, “Cristianismo y laicidad cara a cara”, *Iglesia Viva*, 221 (2005) págs.: 52-54
- Carlos GARCÍA DE ANDOÍN, “La repolitización de la religión en las sociedades democráticas” en Isabel LUJÁN, Carlos CABRERA y Segundo DÍAZ (coords.), *Pensamiento crítico y diálogo fe-cultura: homenaje a Pepa Alonso*, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2014, págs.: 121-142
- Antonio GARCÍA GUTIERREZ, *Análisis documental del discurso periodístico*, Madrid: CTD, 1992

- Juan GARCÍA GUTIÉRREZ, “¿Puede el actual enfoque de Naciones Unidas sobre la educación y la formación en Derechos Humanos transmitir adecuadamente la noción de interdependencia de la condición humana?”, comunicación presentada en el *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Barcelona, 20, 21 y 22 de octubre de 2011 <<http://www.cite2011.com>> [Consultado: 15 abril 2012]
- Gustavo GARCÍA HERRERO y José Manuel RAMÍREZ NAVARRO, *Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia: Análisis y comentarios*, Zaragoza: Certeza, 2008
- Andrés GARCÍA INDA y Enmanuela LOMBARDO, *Género y Derechos Humanos*, Huesca: Ed. Mira, 2002
- Javier GARCÍA MEDINA y Ángeles SOLANES CORELLA, “Promoción de los Derechos Humanos: La educación en derechos” en Fernando REY MARTÍNEZ, (dir.), *Los Derechos Humanos en España: un balance crítico*, Valencia: Tirant Lo Blanch, 2015, págs.: 91-116.
- Félix GARCÍA MORIYÓN, *El troquel de las conciencias. Una historia de la educación moral en España*, Madrid: Ediciones de la Torre, 2011
- Pedro GARCÍA PILÁN, “Lazos blancos contra el aborto: un intento de repolitización de la <<religiosidad popular>>” en Josepa CUCÓ y Beatriz SANTAMARINA (coords.), *Políticas y ciudadanía: miradas antropológicas*, Valencia: Germania, 2010, págs.: 107-124
- Joaquín GARCÍA ROCA, “Educación para la ciudadanía” en *Cuadernos CJ. Cristianisme i justícia*, 149 (2007), págs.: 3-28
- Pedro GARRIDO RODRÍGUEZ, *Inmigración y diversidad cultural en España. Un análisis histórico desde la perspectiva de los derechos humanos*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2011 [Tesis Doctoral]
- Pedro GARRIDO RODRÍGUEZ, *Inmigración y diversidad cultural en España. Su gestión desde la bonanza económica a la crisis*, Madrid: Editorial Fundamentos, 2014
- Esther GARCÍA SÁNCHEZ, *Evaluación de políticas y reformas educativas en España (1982-1992). Tres experiencias de metaevaluación*, Madrid: Instituto Nacional de Administración pública, 2011
- José Antonio GARCÍA SUÁREZ, *Política Educativa Comunitaria. Educación e integración europea*, Barcelona: Boixareu, 1991
- Baltasar GARZÓN, *La línea del horizonte. Una crónica íntima de nuestro tiempo*, Barcelona: Debate, 2008
- James Paul GEE, *La ideología de los discursos*, Madrid: Morata, 2005
- Fernando GIL y Gonzalo JOVER, “La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano”, *Revista de Educación*, vol. extraordinario (2003), págs.:109-129
- Fernando GIL CANTERO, “La educación en Derechos Humanos en el sistema educativo”, *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 35 (2004), págs. 29-42
- E. José GIL FERNÁNDEZ, “Educación para la ciudadanía, sí. Educación de la ciudadanía, no”, *Auriensia: publicación anual del Instituto Teológico “Divino Maestro” de la Diócesis de Ourense*, 12 (2009), págs.: 403-434
- Juana María GIL RUÍZ, *Las políticas de igualdad en España: avances y retrocesos*, Granada: Universidad de Granada, 1996
- José GIMENO SACRISTÁN, *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*, Madrid: Morata, 2002;
- Salvador GINER y Sebastián SARASA, “Religión y modernidad en España” en Rafael DÍAZ-SALAZAR y SALVADOR GINER, (eds.), *Religión y sociedad en España*, Madrid: CSI, 1993, págs.: 51-92

Bibliografía

- Todd GITLIN, *The Whole World is Watching: Mass Media in the Making and Unmaking of the Left*, Berkeley/Los Angeles, C. A.: University of California Press, 1980
- Xavier GODÀS, *Política del disenso. Sociología de los movimientos sociales*, Barcelona: Icaria, 2007
- Isidro GOMÁ, “Carta pastoral Horas graves”, en Anastasio GRANADOS, *El Cardenal Gomá. Primado de España*, Madrid: Espasa-Calpe, 1969, pág.: 297
- Cristina GÓMEZ CUESTA, “Entre la flecha y el altar: el adoctrinamiento femenino del franquismo. Valladolid como modelo, 1939-1959”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Vol. 31 (2009), págs.:297-317 <<http://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO0909110297A/6712>> [consultado: 23 mayo 2013]
- Luis GÓMEZ LLORENTE, “El concepto de Ciudadanía” *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 76 (2006), págs. 201-220
- Carlos GÓMEZ MARTÍNEZ, “Aconfesionalidad y laicidad: dos nociones ¿coincidentes, sucesivas o contrapuestas?”, *Cuadernos de derecho judicial*, 1 (2008), págs.: 11-44
- M^a. Dolores GÓMEZ MOLLEDA, *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid: CSIC, 1981
- Rafael GÓMEZ PÉREZ, *Ética ciudadana. Más allá de una educación para la ciudadanía*, Madrid: Sekotia, 2007
- Antonio Ernesto GÓMEZ RODRÍGUEZ, “Educación para la Ciudadanía en la Europa democrática”, *Temas para el debate*, 149 (2007), págs. 52-54
- Pedro GONZÁLEZ BLASCO, Javier ELZO, Juan María GONZÁLEZ-ANLEO SÁNCHEZ, José Antonio LÓPEZ RUIZ, Maite VALLS IPARRAGUIRRE, *Jóvenes españoles 2005*, Boadilla del Monte (Madrid): SM-FSM, 2006
- Pedro Carlos GONZÁLEZ CUEVAS, *Historia de las derechas españolas. De la Ilustración a nuestros días*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2000
- Erika GONZÁLEZ GARCÍA, *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, Granada: Universidad de Granada, 2011 [Tesis Doctoral]
- Erika GONZÁLEZ GARCÍA, Antonia María MORA LUNA y Miguel BEAS MIRANDA, “La identidad española en los libros de texto de <<Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos>>”, en Ángeles BARRIO ALONSO, Jorge DE HOYOS PUENTE y Rebeca SAAVEDRA ARIAS, (coords.), *Nuevos horizontes del Pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación*, Santander: Ediciones Universidad de Cantabria, 2011 (CD).
- M^a Jesús GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, “Algunas reflexiones sobre la cultura política en la España de la Restauración” en Manuel SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española en la Restauración*, Santander: Sociedad Menéndez Pelayo, 1999, págs.: 451-473
- Teresa GONZÁLEZ PÉREZ, “La educación cívica en España: Retrospectiva y perspectiva”, *Revista História da Educação*, 18 (2014) <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321629404007>> [Consultado: 25 julio 2014]
- José Luis GONZÁLEZ QUIRÓS y José Luis MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ (coords.), *El sistema educativo en la España de los 2000*, Madrid: FAES, 2001
- José Luis GONZÁLEZ QUIRÓS, “¿Educación para la ciudadanía o atentado a la democracia?”, *Cuadernos de pensamiento político FAES*, 20 (2008), págs. 265-284
- Ivor GOODSON, *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona: Pomares-Corredor, 1995

- Jeff GOODWIN, James M. JASPER y Francesca POLLETTA, (eds.), *Passionate politics: emotions and social movements*, Chicago: The University of Chicago Press, 2001
- Jeff GOODWIN y James M. JASPER, (eds.), *Rethinking social movements. Structure, meaning and emotion*, Lanham (Maryland): Rowman & Littlefield Publishers, 2004
- Alfredo GRIMALDOS FEITO, *La Iglesia en España: 1975-2008*, Madrid: Península, 2008
- Tamar GROVES, “¿Ciudadanía social desde abajo? La movilización por la escuela pública y sus valores cívicos” en Teresa María ORTEGA LÓPEZ y Miguel Ángel DEL ARCO BLANCO, *Claves del mundo contemporáneo, debate e investigación: Actas del XI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Granada: Comares, 2013 (CD)
- Jean-Louis GUEREÑA, “La pedagogía por la imagen. Los manuales de urbanidad españoles en el siglo XIX y a principios del siglo XX” en Jean-Louis GUEREÑA, (coord.), *Image et Transmission des Savoirs dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains*, Tours: Presses Universitaires François-Rabelais, 2007, págs.: 375-391
- Jean-Louis GUEREÑA, Julio RUIZ BERRIO, Alejandro TIANA FERRER, *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los S. XIX y XX*, Madrid: Ministerio de Educación, 2010
- Virginia GUICHOT REINA, “La construcción de la ciudadanía europea, un desafío para la educación en el siglo XXI”, *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 203 (2005), págs. 375-402
- Laura J. GURAK y Jhon LOGIE, “Internet Protests, from Text to Web” en Martha MCCAUGHEY y Michael D. AYERS (eds.), *Cyberactivism. Online Activism in Theory and Practice*, Londres: Routledge, 2003, págs.: 25-46
- Amy GUTTMAN, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona: Paidós, 2001
- Jungfer HABERMAS, “New Social Movements”, *Telos*, 49 (1981), págs.: 33-37
- Jürgen HABERMAS, *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*, Barcelona: Paidós, 1999
- Francois HAINARD, *Ciudades y empoderamiento de las mujeres. Luchas y estrategias para el cambio social*, Madrid: Ediciones Narcea, 2006
- Michael HANAGAN, “Social movements. Incorporation, Disengagement, and opportunities – A Long View” en Marco GIUGNI, Doug MCADAM y Charles TILLY (eds.), *From Contention to Democracy*, Lanham: Rowman & Littlefield, 1998, págs.: 3-31
- Derek HEATER, *Ciudadanía: una breve historia*, Madrid: Alianza, 2007
- Gerhardt HEINZ-PETER “Paulo Freire (1921-1997)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, 3-4 (1993), págs. 463-484
- Marco Antonio HERNÁNDEZ NIETO, “Temporalidad y política: arritmias. (En diálogo con Nietzsche, Heidegger y Lyotard)”, *Daimon: Revista de filosofía*, 65 (2015), págs.: 77-92
- Eric HOBBSBAWM, *Rebeldes primitivos: Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*, Barcelona: Crítica, 2001
- Jesús IBÁÑEZ, “Análisis sociológico de textos y discursos”, *Revista Internacional de Sociología*, vol. 45 (1985), págs.: 119-162
- Ángel IGELMO GANZO, *Análisis descriptivo de datos*, Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, Servei de Publicacions i Intercanvi Científic, 1998
- María Antonia IGLESIAS, *La memoria recuperada*, Madrid: Aguilar, 2003

Bibliografía

- María Antonia IGLESIAS, *Cuerpo a cuerpo. Cómo son y cómo piensan los políticos españoles*, Madrid: Aguilar, 2007
- Doug IMIG y Sidney TARROW (eds.), *Contentious Europeans: Protest and Politics in a Europeanizing Polity*, Lanham, Maryland (EEUU): Rowman and Littlefield, 2001
- Lupicinio ÑIGUEZ, *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales*, Barcelona: UOC, 2003
- ISÓCRATES, *Discursos I*, ed. Juan Manuel GUZMÁN, Madrid: Gredos, 1979
- ISÓCRATES, *Discursos II*, ed. Juan Manuel GUZMÁN, Madrid: Gredos, 1980
- Cesar IZQUIERDO, “La moral de la sociedad. La ética civil: un intento de moral no religiosa” en Cesar IZQUIERDO y Carlos SOLER, *Cristianos y democracia*, Pamplona: Eunsa, 2006, págs.: 123-143
- James JASPER, *The Art of Moral Protest: Culture, Biography, and Creativity in Social Movements*, Chicago: University of Chicago Press, 1997
- James M. JASPER, “The Emotions of Protest: Affective and Reactive Emotions in and around Social Movements”, *Sociological Forum*, vol. 13, 3 (1998), págs.: 397-424
- James M. JASPER, “Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación”, *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10. Año 4 (Diciembre 2012-marzo de 2013), págs.: 48-68
- Antonio JIMÉNEZ GARCÍA, *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid: Pedagógicas, 2002
- Manuel JIMENEZ SÁNCHEZ, *El impacto político de los movimientos sociales: un estudio de la protesta ambiental en España*, Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas, 2005
- Egil Borre JOHNSEN, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996
- Hank JOHNSTON y Bert KLANDERMANS (eds.), *Social Movements and Culture*, Londres: University College of London, 1995
- Daniel JORQUES JIMÉNEZ, *Discurso e información. Estructura de la prensa escrita*, Cádiz: Universidad de Cádiz, 2000
- JUAN PABLO II, *Memoria e identidad. Conversaciones al filo de dos milenios*, Madrid: La esfera de los libros, 2005
- Santos JULIÁ, *Un siglo de España. Política y sociedad*, Madrid: Marcial Pons, 1999
- Santos JULIÁ (ed.), *Obras Completas. Junio 1920-abril 1931*. Vol. II, Madrid: Ministerio de la Presidencia. Secretaría General Técnica. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007
- Cristina JUSTO SUÁREZ, “Derechos Humanos, Laicismo y Educación para la Ciudadanía” en Rosa COBO BEDÍA, (ed.), *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas*, Madrid: Los Libros de la Catarata, 2008, págs.: 53-80
- Max KAASE, “Movimientos sociales e innovación política” en Rusell J. DALTON y Manfred KUECHLER (comps.), *Los nuevos movimientos sociales. Un reto al orden político*, Valencia: Alfons el Magnanim, 1992, págs.: 123-145
- Immanuel KANT, *Hacia la paz perpetua. Un esbozo filosófico*, Madrid: Biblioteca nueva, 2005
- Guilles KEPPEL, *La revancha de Dios*, Madrid: Alianza, 2005
- Guilles KEPPEL, (coord.), *Las políticas de Dios*, Madrid: Belacqva, 2006
- Berty KLANDERSMAN y Sjoerd GOSLINGA, “Discurso de los medios, publicidad de los movimientos y la creación de marcos para la acción colectiva” en Dough MCADAM, John D. MCCARTHY y Mayer N. ZALD, *Movimientos sociales: perspectivas comparada*, Madrid: Istmo, 1999, pág.: 442-475

- Ruud KOOPMANS y Dieter RUCHT, *Social Movement Mobilization under Right and Left Governments: A Look at Four West European Countries*, Wissenschaftszentrum Berlín, Discussion Paper FS III, págs.: 95-106
- Hanspeter KRIESI, “El contexto político de los nuevos movimientos sociales en Europa Occidental” en Jorge BENEDICTO y Fernando REINARES, *Las transformaciones de lo político*, Madrid: Alianza, 1992
- Will KYMLICKA, “Education for Citizenship”, en J. Mark HALSTEAD y Terence H. MCLAUGHLIN (eds.), *Education for Morality*, London: Routledge, 1999, págs.: 79-102
- María LACALLE NORIEGA (coord.), *¿Educación para la Ciudadanía o ingeniería social?*, Madrid: Universidad Francisco de Vitoria, 2007
- Ernesto LACLAU, “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”, *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires: Ariel, 1996
- Marta LAMAS (comp.), *La construcción cultural de la diferencia sexual*, México: PUEG, 1996
- Frances LANNON, *Privilegio, persecución y profecía. La Iglesia católica en España 1875-1975*, Madrid: Alianza, 1990
- Enrique LARAÑA y Joseph GUSFIELD, *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994
- Enrique LARAÑA, *La construcción de los movimientos sociales*, Madrid: Alianza, 1999
- Marta LATOREE CATALÁN, “Los movimientos sociales más allá del giro cultural: apuntes sobre la recuperación de las emociones”, *Política y Sociedad*, vol. 42, 2 (2005), págs.: 37-48
- Jesús LIMA TORRADO, “El Derecho a la libertad de Cátedra en la España del S. XIX: La <<Tercera Cuestión Universitaria>>”, *Derechos y Libertades. Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, 11, (2002), págs.: 431-463
- Dionisio LLAMAZARES FERNÁNDEZ, “Proceso de secularización y relaciones concordatarias”, en Dionisio LLAMAZARES FERNÁNDEZ (ed.), *Estado y religión. Proceso de secularización y laicidad*, Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, 2001, págs.: 229-262
- Dionisio LLAMAZARES FERNÁNDEZ, “A modo de presentación: laicidad, libertad de conciencia y acuerdos del Estado con las confesiones religiosas” en Dionisio LLAMAZARES FERNANDEZ, (dir.), *Libertad de conciencia y laicidad en las instituciones y servicios públicos*, Madrid: Dykinson, 2005, págs.: 7-32
- Dionisio LLAMAZARES FERNÁNDEZ, “Educación para la Ciudadanía, laicidad y enseñanza de la religión” en *Laicidad y libertades: escritos jurídicos*, 6 (2006), págs.: 219-266
- Dionisio LLAMAZARES FERNÁNDEZ, *Educación para la ciudadanía democrática y objeción de conciencia*, Madrid: Dykinson, 2009
- Emanuela LOMBARDO y María BUSTELO, *Políticas de Igualdad en España y Europa*, Madrid: Cátedra, 2007
- Fernando LÓPEZ, “Entrevista a Fernando Savater, por Fernando López”, *Revista Hispanista Escandinava*, núm. 3 (2013), págs.: 2-3 <http://media.wix.com/ugd/3379fc_71dfb1cb8ac595c6965ac4f4605b1936.pdf> [consultado: 28 marzo 2014]
- José Ramón LÓPEZ BAUSELA, “Historia de un desencuentro: currículum prescrito y manuales escolares de Educación para la Ciudadanía en el ámbito de la Educación Primaria”, en Ángeles BARRIO ALONSO, Jorge DE HOYOS PUENTE y Rebeca SAAVEDRA ARIAS, (coords.), *Nuevos horizontes del Pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación*, Santander: Ediciones Universidad de Cantabria, 2011 (CD).

Bibliografía

- Jordi LÓPEZ CAMPS, “La necesaria laicidad” *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, 77 (2007), págs.:175-196
- Mery LÓPEZ DE CORDERO, *La Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos: Una asignatura orientada a favorecer la convivencia*, Barcelona: Universitat de Barcelona, 2011 [Tesis Doctoral]
- María Teresa LÓPEZ DEL CASTILLO, *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013
- Juan LÓPEZ MORILLAS, *El krausismo español*, México: Fondo de Cultura Económica, 1980
- Ana LÓPEZ-NAVAJAS, “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada”, *Revista de Educación*, 363 (enero-abril 2014), pág.: 282-308
- Joaquín Pedro LÓPEZ NOVO, “Laicidad y Laicismo en España: ¿Qué España Laica?” en Victor PÉREZ-DÍAZ (coord.), *Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura*, El Ejido: CajaMar, 2008, pág.: 113 <<http://www.publicacionescajamar.es/pdf/publicaciones-periodicas/mediterraneo-economico/14/14-236.pdf>> [consultado: 4 mayo 2012]
- Jesús LÓPEZ SANTAMARÍA, “Educación y Guerra Civil. El caso de las juventudes libertarias”, *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 3 (1984), págs.: 215-236
- Ángel Luis LÓPEZ VILLAVERDE, *El poder de la Iglesia en la España contemporánea. La llave de las almas y de las aulas*, Madrid: La Catarata de los Libros, 2013
- Jorge LOZANO, Cristina PEÑA y Gonzalo ABRIL, *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid: Cátedra, 1986
- Joseba LOUZAO VILLAR, “Nación y catolicismo en la España contemporánea. Revisando una interrelación histórica”, *Ayer*, 90 (2013), págs.: 65-89
- M. G. “CONCAPA recoge tres millones de firmas a favor de que la asignatura de Religión sea evaluable y computable”, *Comunidad Escolar*, núm. 758, 26 de enero de 2005 < <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/758/infobrev.html#N3>> [Consulta: 17 junio 2013]
- Jesús MALAGA GUERRERO, “Educación para la Ciudadanía” en José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ (dir.) *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 2010, págs.: 175-180
- Virginia MAQUIEIRA, *Mujeres, globalización y Derechos Humanos*, Madrid: Cátedra, 2006
- José María MARDONES, *Capitalismo y religión. La religión política neoconservadora*, Santander: Sal Terrae, 1991
- Álvaro MARCHESI y Elena MARTÍN, *Calidad educativa en tiempos de cambio*, Madrid: Alianza, 1998
- José María MARDONES, *La Indiferencia religiosa en España ¿qué futuro tiene el cristianismo?* Madrid: HOAC, 2003
- José Antonio MARINA, *Diccionario de los sentimientos*, Barcelona: Anagrama, 1999
- José Antonio MARINA, *Dictamen sobre Dios*, Barcelona: Anagrama, 2002
- José Antonio MARINA, *Por qué soy cristiano*, Barcelona: Anagrama, 2005
- Fernando M. MARIÑO MENÉNDEZ, *La protección internacional de los Derechos de la Mujer tras la Conferencia de Pekín de 1995*, Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, 1997
- María del Carmen MARTÍN CANO Y Susana RUIZ SEISDEDOS, “Ley de Dependencia: una mirada con perspectiva de género”, *Documentos de Trabajo Social: Revista de trabajo y acción social* 48, (2010), págs.: 84-97
- Aurelia MARTÍN CASARES, *Antropología del género: Culturas, mitos y estereotipos sexuales*, Madrid: Cátedra, 2006

- Irene MARTÍN CORTÉS, *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*, Madrid: Fundación Alternativas, 2006
- Isidoro MARTÍN SÁNCHEZ, “El modelo actual de relación entre el Estado y el factor religioso en España”, en Juan FERREIRO GALGUERA (coord.), *Jornadas jurídicas sobre la libertad religiosa en España*, Madrid: Ministerio de Justicia, 2008, págs.: 55-115
- José María MARTÍNEZ DE PISÓN, *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza*, Madrid: Dykinson, 2003
- Francesc A. MARTÍNEZ GALLEGO, “Democracia y República en la España isabelina. El caso de Ayguals de Izco” en Manuel CHUST (coord.), *Federalismo y cuestión federal en España*, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D. L., 2004, pág.: 45-90
- M^a. Esther MARTÍNEZ QUINTEIRO, *Los grupos liberales antes de las Cortes de Cádiz*, Madrid: Narcea, 1977
- M^a. Esther MARTÍNEZ QUINTEIRO, *Quintana revolucionario*, Madrid: Narcea, 1972
- M^a. Esther MARTÍNEZ QUINTEIRO, “Crisis de la modernidad y Derechos Humanos” en Chris WICKHAM, *Las crisis en la Historia: sextas Jornadas de Estudios Históricos organizadas por el Departamento de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea de la Universidad de Salamanca*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1995, págs.: 161-187
- M^a. Esther MARTÍNEZ QUINTEIRO, “Movilización y Derechos Humanos. Análisis histórico del `derecho al trabajo`” *Boletín del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid*, 9, (1998), págs.: 265-284
- M^a. Esther MARTÍNEZ QUINTEIRO, “Movilización femenina antifeminista en el franquismo. La Sección Femenina del Movimiento”, Josefina CUESTA BUSTILLO (dir.), *Historia de las mujeres en España. Siglo XX* (Vol. II), Madrid: Instituto de la Mujer, 2003, págs.: 423-467
- José MARTÍNEZ DE VELASCO FEYJÓO, *Los legionarios de Cristo: el nuevo ejército del Papa*, Madrid: La esfera de los libros, 2002
- Susan J. MATT y Peter N. STEARNS (eds.), *Doing Emotions History*, Urbana: University of Illinois Press, 2014
- Victorino MAYORAL CORTÉS, *Educación para la Ciudadanía 2: Argumentos para el debate*, Madrid: Fundación Educativa y Asistencial CIVES, 2006
- Victorino MAYORAL CORTÉS, *España: de la intolerancia al laicismo*, Madrid: Laberinto, 2006
- Victorino MAYORAL CORTÉS, “Libertad religiosa y laicidad: los límites del modelo” en VV.AA, *La nueva realidad religiosa española: 25 años de la Ley Orgánica de Libertad Religiosa*, Madrid: Ministerio de Justicia, 2006, págs.: 243-274
- Victorino MAYORAL CORTÉS, “Educación para la Ciudadanía” *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 41, 3, (2007) <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1797VictorinoMayoral.pdf>> [Consultado: 23 enero 2012]
- Victorino MAYORAL CORTÉS, “Controversia española sobre Educación para la Ciudadanía”, *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 6 (2008), págs.: 72-78
- Victorino MAYORAL CORTÉS, “Aconfesionalidad, laicidad y moral privada: matrimonio, familia y eutanasia”, *Cuadernos de derecho judicial*, núm. 1 (2008), págs.: 249 y 267
- Alejandro MAYORDOMO PÉREZ, *Historia de la Educación en España. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra*, Tomo V, Vol. II, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica, 1990
- Alejandro MAYORDOMO PÉREZ, *El aprendizaje cívico*, Barcelona: Ariel, 1998

Bibliografía

- Alejandro MAYORDOMO PÉREZ y Juan Manuel FERNÁNDEZ-SORIA, *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2008
- Doug MCADAM, *Political Process and the Development of Black Insurgency. 1930-1970*, Chicago: University of Chicago Press, 1982
- Dough MCADAM, John D. MCCARTHY y Mayer N. ZALD, *Movimientos sociales: perspectivas comparada*, Madrid: Istmo, 1999
- Doug MCADAM, “Orígenes terminológicos, problemas actuales, futuras líneas de investigación” en Dough MCADAM, John D. MCCARTHY y Mayer N. ZALD, *Movimientos sociales: perspectivas comparada*, Madrid: Istmo, 1999, págs.: 49-70
- Margaret MEAD, *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006
- Joan Antón MELLÓN, *Ideologías y movimientos políticos contemporáneos*, Madrid: Tecnos, 2006
- Alberto MELUCCI, “Movimenti in un Mondo di Segni” en Alberto MELUCCI (ed.), *Altri códice. Aree di movimento nella metrópoli*, Bolonia: Il Mulino, 1984, págs.: 417-448
- Marcelino MENÉNDEZ Y PELAYO, *Historia de los heterodoxos españoles*, vol. II, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, Editorial Católica, 1978
- Ruth MESTRE I MESTRE, *Mujeres, Derechos y Ciudadanía*, Valencia: Padilla Libros, 2009
- Yolanda MEYENBERG y David HERNÁNDEZ CORROCHANO, “Los alcances de un nuevo proyecto socialdemócrata. La primera legislatura de José Luis Rodríguez Zapatero”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Vol. 60, 224 (2015), págs.: 163-186
- Pedro MIRALLES y Concepción MARTÍN, “Tratamiento didáctico de la familia en los libros de texto y las guías didácticas de educación infantil”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56 (2008), págs.: 111-123
- Alicia MIYARES, *Democracia feminista*, Madrid: Ediciones Cátedra, 2003
- Alicia MIYARES, “Educación y sexualidad” Rosa COBO BEDÍA, (ed.), *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas*, Madrid: Los Libros de la Catarata, 2008, págs.: 107-122
- Antonio MOLERO PINTADO, *La reforma educativa en la II República. Primer bienio*, Madrid: Santillana, 1977
- Antonio MOLERO PINTADO, *Historia de la Educación en España. La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, Tomo IV, Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia, 1991
- Antonio MOLERO PINTADO, “Política y educación en la Unión Europea: un proyecto emergente”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 178-179 (1999), págs.: 243-259
- Antonio MOLINER PRADA, “El antiliberalismo eclesiástico en la primera restauración absolutista (1814-1820)”, *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 3 (2003) <http://hispanianova.rediris.es/articulos/03_012.htm> [consultado: 20 agosto 2014]
- Juan José MONGE MIGUEL, *La lectura icónica y ensayo de lecturabilidad icónica en alumnos y libros de texto de E.G.B.*, Santander: Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 1991
- José Ramón MONTERO, “Las dimensiones de la secularización: religiosidad y preferencias políticas en España” en Rafael DÍAZ-SALAZAR y SALVADOR GINER, (eds.), *Religión y sociedad en España*, Madrid: CSI, 1993, págs.: 175-242
- Feliciano MONTERO GARCÍA, *El movimiento católico en España*, Madrid, EUDEMA, 1993
- Feliciano MONTERO GARCÍA, “Los modelos educativos juveniles del movimiento católico en España (1868-1968)”, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 22-23, (2003-2004), págs. 33-51

- Feliciano MONTERO GARCÍA, “El movimiento católico en la España del siglo XX. Entre el integrismo y el posibilismo” en M^a. Dolores DE LA CALLE VELASCO Y Manuel REDERO SAN ROMÁN (eds.), *Movimientos sociales en la España del Siglo XX*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2008, págs.: 173-192
- Feliciano MONTERO GARCÍA, “El movimiento católico en la articulación de las relaciones Iglesia-Estado en la España contemporánea” en PILAR DÍAZ SÁNCHEZ, Pedro Antonio MARTÍNEZ LILLO y Álvaro SOTO CARMONA (coords.), *El Poder de la Historia: Huellas y legado de Javier Donézar Díez de Ulzurrun, Vol. II*, Madrid : Universidad Autónoma de Madrid, 2014, págs.: 329-34
- Ana María MONTERO-PEDRERA, Cristina YANES CABRERA, Encarnación SÁNCHEZ-LISSEN, “Estudio sobre Educación para la Ciudadanía en el marco de las políticas educativas españolas (1970-2006)” en Miguel BEAS MIRANDA (ed. lit.), *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, Sevilla: Díada, 2013, págs.: 71-88
- Manuel MORALES MUÑOZ, *El republicanismo malagueño en el Siglo XIX. Propaganda doctrinal, prácticas políticas y formas de sociabilidad*, Málaga: Usukaría Mediterránea S. L., 1999
- Augusto Mario MORELLO, “Los derechos del hombre de las tercera y cuarta generaciones”, *Estudios de derecho procesal - nuevas demandas - nuevas respuestas*, Vol. 2, Buenos Aires: Platense/Abeledo-Perrot, 1998, págs. 943-951
- Emilia MORENO SÁNCHEZ, *Orientaciones para una educación no sexista*, Oviedo: Septem Ediciones, 2010.
- Pilar MUÑOZ LÓPEZ, “La educación del ciudadano: del informe Quintana a la LOGSE” en Manuel PÉREZ LEDESMA (coord.), *De súbditos a ciudadanos. Un historia de la ciudadanía en España*, Madrid: Centro de Estudios políticos y constitucionales, 2007, págs.: 657- 694
- Alicia MUÑOZ RAMÍREZ, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los medios de comunicación. Castilla-La Mancha y Castilla y León en perspectiva comparada*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2009 [Tesis de Grado inédita]
- Alicia MUÑOZ RAMÍREZ, “Educación para la Ciudadanía y perspectiva de género” en Alejandra IBARRA (coord.), *No es país para jóvenes. Actas del III Encuentro de jóvenes investigadores de la AHC*, Vitoria: Universidad del País Vasco, 2012 (CD)
- Alicia MUÑOZ RAMÍREZ, “Evolución histórica del Derecho a la Educación en Derechos Humanos y su situación en la sociedad española actual”, *Revista Jurídica da Universidade Portucalense*, 15 (2012), págs.: 11-22
- Alicia MUÑOZ RAMÍREZ, “Políticas educativas cívicas con perspectiva de género: Educación para la Ciudadanía” en Teresa María ORTEGA (ed. lit.) y Miguel Ángel DEL ARCO BLANCO (ed. lit.), *Claves del mundo contemporáneo, debate e investigación. Actas del XI Congreso de la Asociación de la Historia Contemporánea*, Granada: Comares, 2013 (CD)
- Alicia MUÑOZ RAMÍREZ, “¿Secularización o política católica neoconfesional? La problemática de Educación para la Ciudadanía” en José Antonio, CABALLERO MACHÍ, Raúl MÍNGUEZ BLASCO y Vega RODRÍGUEZ-FLORES PARRA, (coords.), *Culturas políticas en la contemporaneidad. Discursos y prácticas políticas desde los márgenes a las élites*, Valencia: Asociación de Historia Contemporánea y Universitat de València, 2015, págs.: 13-16
- Alicia MUÑOZ RAMÍREZ, “¿Qué ha sido de Educación para la Ciudadanía con el Partido Popular?”, *Foro de Educación*, vol. 14, n. 20 (enero-junio 2016) [Aceptado, pendiente de publicación].
- Alicia MUÑOZ RAMÍREZ, “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en España: Avances y retrocesos” (en prensa).

Bibliografía

- Soledad MURILLO DE LA VEGA, “La Ley de Igualdad Efectiva entre Hombres y Mujeres’ Comentarios a la misma de Soledad Murillo de la Vega, Secretaria General de Políticas de Igualdad”, en *Ministerio de Igualdad. Secretaría General de Políticas de igualdad. Documento electrónico*, 2008 <www.migualdad.es/igualdad/documentos/Libroigualdad.pdf> [Consultado: 20 septiembre 2010]
- María NAREDO MOLERO, “¿Son realidad los derechos de las mujeres ante la violencia de género? Evaluación del impacto de la Ley Integral contra la violencia de género a los cuatro años de su aprobación”, en *Crítica*, nº 960 (2009), págs.: 27-31
- Mary NASH, “Género y Ciudadanía”, *Ayer*, 20 (1995), págs. 241-258
- Micaela NAVARRO GARZÓN, “Las políticas de Igualdad”, en Cruz SÁNCHEZ DE LARA SORZANO, *Mujeres: igualdad y libertad: un homenaje a Enriqueta Chicano*, Pamplona: Thomson Civitas, 2007, págs.: 35-44
- Rafael NAVARRO-VALLS y Javier MARTÍNEZ-TORRÓN, *Las objeciones de conciencia en el derecho español y comparado*, Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, 1997
- Eric NEVEU, “Media, mouvements sociaux, espace public”, *Reseaux*, 98 (1999), págs.: 17-85
- Carlo NINO, *Ética y Derechos Humanos*, Barcelona: Ariel, 1989
- Amparo NOVO VÁZQUEZ, “Balance y consecuencias de la Ley de Igualdad de Oportunidades en España”, *Actas del X Congreso de La Asociación Española de Ciencia Política y de la Administración (AECPA) –GT 2.4-*, Murcia, 2011, págs. 23- 24 <<http://www.aecpa.es/congresos/10/ponencias/417/>> [Consultado: 22 noviembre 2013]
- Clara Eugenia NÚÑEZ, *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*, Madrid: Alianza, 1992
- Rafael NÚÑEZ FLORENCIO, *Sociedad y política en el Siglo XX. Viejos y nuevos movimientos sociales*, Madrid: Síntesis, 1993
- Martha NUSSBAUM, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona: Editorial Andrés Bello, 1997
- Gerhard OESTREICH y Karl-Peter SOMMERMANN, *Pasado y Presente de los Derechos Humanos*, Madrid: Tecnos, 1990
- Claus OFFE, “Reflexiones sobre la autotransformación institucional de la actividad política de los movimientos sociales: un modelo provisional según estudios” en Russell J. DALTON y Manfred KUECHLER (comps.), *Los nuevos movimientos sociales. Un reto al orden político*, Valencia: Alfons el Magnanim, 1992, págs.: 315-339
- Pamela O'MALLEY, *La Educación en la España de Franco*, Madrid: Gens Ediciones, 2008
- Jaime ORAÁ y Felipe GÓMEZ ISA, *La Declaración Universal de Derechos Humanos*, Bilbao: Universidad de Deusto, 2002
- Joaquín L. ORTEGA, “Iglesia, estado y sociedad en el Decenio Socialista” en VVAA, *El Decenio González*, Madrid: Fundación Humanismo y Democracia y Ed. Encuentro, 1992, págs.: 104-133
- José ORTEGA Y GASSET, *Meditaciones del Quijote*, Madrid: Alianza, 1981
- José ORTEGA Y GASSET, *Obras completas* (t. 1), Madrid: Alianza Editorial, Revista de Occidente, 1983
- José ORTEGA Y GASSET, *La España Invertebrada*, Barcelona: Espasa, 1999
- José María ORTIZ DE ORRUÑO LEGARDA y Santiago CASTILLO ALONSO (coords.), *Estado, protesta y movimientos sociales: actas del III Congreso de Historia Social de España*, Vitoria: Universidad del País Vasco, 1998
- José María ORTIZ DE ORRUÑO LEGARDA, Javier UGARTE TELLERÍA y Antonio RIVERA BLANCO (coords.), *Movimientos sociales en la España contemporánea*, Madrid: Abada, 2008

Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid

- Audrey OSLER y Hugh STARKEY, *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*, Oakhill (UK): Trentham Books, 2000
- Audrey OSLER y Hugh STARKEY, *Study on the advances in Civic Education in education systems: good practices in industrialized countries*, International Bureau of Education, UNESCO, 2004
- Audrey OSLER y Hugh STARKEY, *Changing citizenship. Democracy and inclusion in Education*, Maidenhead (UK): Open University Press, 2005
- Audrey OSLER y Hugh STARKEY, *Teachers and Human Rights Education*, Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books, 2010
- Audrey OSLER y Hugh STARKEY, "Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences" en Liam GEARON (ed.), *Learning to Teach Citizenship in the Secondary School: A companion to school experience*, London: Routledge, 2014, págs.: 281-292
- Audrey OSLER y Yan Wing LEUNG. "Human rights education, politics and power", *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 6, 3 (2011), págs.: 199-203
- Félix OVEJERO, Josep Lluís MARTÍ y Roberto GARGARELLA, *Nuevas ideas republicanas. Autogobierno y libertad*, Barcelona: Paidós, 2003
- Félix OVEJERO, *Contra Cromagnon. Nacionalismo, ciudadanía, democracia*. Madrid: Montesino, 2007
- Thomas PAINE, *Los derechos del hombre*, Madrid: Alianza, 1984
- Blanca PALACÍAN DE INZA, "Documento Informativo: Los cambios en las asignaturas de Educación para la Ciudadanía" *Instituto Español de Estudios estratégicos*, Núm.55 (2012), págs.: 1-7
- Rafael PALOMINO LOZANO, "Aconfesionalidad, laicidad y ética pública: los jueces ante el fenómeno religioso", *Cuadernos de derecho judicial*, 1 (2008), págs.: 347-389
- M^a. Paz PANDO BALLESTEROS, *Ruiz-Giménez y Cuadernos para el Diálogo. Historia de una vida y de una revista*, Salamanca: Librería Cervantes, 2009
- Antonio PAPELL, *Zapatero 2004-2008. La legislatura de la crispación*, Madrid: Foca, 2008
- Carole PATEMAN, *El contrato sexual*, Madrid: Anthropos, 1995
- María PAZOS MORÁN, *Desiguales por Ley. Las políticas públicas contra la igualdad de género*, Madrid: Los libros de la Catarata, 2013
- Jan PLAMPER, *The History of Emotions: An Introduction*, Oxford: Oxford University Press, 2015
- Gregorio PECES-BARBA, *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*, Madrid: Espasa Calpe, 2007
- Gregorio PECES-BARBA, "Reflexiones sobre la ciudadanía moderna" *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 85 (2008), págs. 71-86
- Encarnación PEDRERO GARCÍA, "La Educación para la Ciudadanía en el sistema educativo español: ¿materia controvertida?" en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, *Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*, Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía, 2008, págs.: 1793-1802
- Matilde PEINADO RODRÍGUEZ, "Educación para la ciudadanía ¿Pensar la homosexualidad en clave educativa?", *Revista de Antropología Experimental*, 7 (2007), págs.: 185-204
- Matilde PEINADO RODRÍGUEZ, "En torno a la asignatura <<Educación para la Ciudadanía>>: Balance de una polémica (2007-2011)", *Revista de Antropología Experimental*, 12 (2012), págs.: 277-286
- Matilde PEINADO RODRÍGUEZ, "Educación para la ciudadanía: una reflexión desde lo efímero (2007-2013)", *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales*, 75 (2013), págs.: 25-32

Bibliografía

- Javier PEÑA, “La ciudadanía”, en Aurelio ARTETA, Elena GARCÍA y Ramón MÁIZ (Eds.), *Teoría política: poder, moral, democracia*, Madrid: Alianza, 2003, pág.: 215-245
- Henri PEÑA-RUIZ, *La emancipación laica. Filosofía de la laicidad*, Madrid: Laberinto, 2001
- Henri PEÑA-RUIZ y César TEJEDOR DE LA IGLESIA, *Antología laica: 66 textos comentados para comprender el laicismo*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2009
- Alfonso PÉREZ-AGOTE, *La situación de la religión en España a principios del Siglo XXI*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2005
- Alfonso PÉREZ-AGOTE, “El proceso de secularización en la sociedad española”, *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, 77 (2007), pág.: 65-82
- Alfonso PÉREZ-AGOTE, *Cambio religioso en España: los avatares de la secularización*, Madrid: CIS, 2012
- Alfonso PÉREZ-AGOTE y José SANTIAGO, (ed.), *Religión y política en la sociedad actual*, Madrid: Editorial Complutense-Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), 2008
- Pilar PÉREZ CANTÓ, *También somos ciudadanas*, Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma de Madrid, 2000
- Mariano PÉREZ GALÁN, “La enseñanza en la segunda república española”, Madrid: Mondadori, 1988
- Manuel PÉREZ LEDESMA, “Cuando lleguen los días de la cólera. Movimientos sociales, teoría e historia” *Zona Abierta*, 69 (1999), págs.: 51-120
- Manuel PÉREZ LEDESMA, “El lenguaje de la ciudadanía en la España contemporánea” en Manuel PÉREZ LEDESMA (coord.), *De súbditos a ciudadanos. Un historia de la ciudadanía en España*, Madrid: Centro de Estudios políticos y constitucionales, 2007, págs.:479-480
- Enrique PÉREZ LUÑO, *Los Derechos Fundamentales*, Madrid: Tecnos, 1984
- Enrique PÉREZ LUÑO, “Concepto y concepción de los Derechos Humanos” *Doxa: Cuadernos de filosofía del derechos*, 4 (1987), págs. 47-66
- Enrique PÉREZ LUÑO, *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*, Madrid: Tecnos, 2001
- María Eugenia PÉREZ MONTERO, *Revisión de las ideas morales y políticas de Concepción Arenal*, Madrid: Ediciones de la Universidad Complutense de Madrid, 2002, pág.: 22 [Tesis Doctoral]
- Julie PETERS y Andrea WOLPER, *Women’s Rights, Human Rights: International Feminist Perspectives*, New York: Routledge, 1995
- Florencia PEYROU, “Demócratas y republicanos: la movilización por la ciudadanía <<universal>>” en Manuel PÉREZ LEDESMA (coord.), *De súbditos a ciudadanos. Un historia de la ciudadanía en España*, Madrid: Centro de Estudios políticos y constitucionales, 2007, págs.: 193-222
- José A. PINEDA-ALFONSO, “Educación para la Ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria”, *Revista de investigación educativa, RIE*, vol. 33, 2 (2015), págs.: 353-367
- María PINTO y Carmen GÁLVEZ, *Análisis documental de contenido: Procesamiento de la información*, Madrid: Síntesis, 1996
- Luisa POSADA KUBISSA, “Sobre violencia de género: algunas reflexiones a propósito de la educación” en Rosa COBO BEDÍA, (ed.), *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas*, Madrid: Los Libros de la Catarata, 2008, págs.: 81-106
- Takis POULAKOS and David DEPEW, *Isocrates and civic education*, Austin: University of Texas Press, 2004.

- María Paz PRENDES ESPINOSA, “Evaluación de manuales escolares”, *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 16 (2001)
<<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n16/n16art/art167.htm>> [consultado: 26 abril 2012]
- Juan PRO (ed.), “Historia de las emociones”, *Rubrica Contemporánea*, vol. 7, 4 (2015)
- Gonzalo PUENTE OJEA, *La Cruz y la Corona. Las dos hipotecas de la Historia de España*, Urduliz-Bizkaia: Editorial Txalaparta, 2011
- Alicia PULEO, *Condorcet, De Gouges, De Lambert y otros. La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Barcelona: Anthropos, 1993
- José Manuel QUINTANA, *Obras Completas. Biblioteca de Autores Españoles*, vol. 19, Madrid: Atlas, 1952, pág.: 190.
- Rafael QUIROSA-CHEYROUZE MUÑOZ y Mónica FERNÁNDEZ AMADOR (coords.), *Sociedad y movimientos sociales*, Almería: Instituto de Estudios Almerienses y Diputación de Almería, D. L., 2009
- Pamela RADCLIFF, “La Iglesia Católica y la transición a la democracia: un nuevo punto de partida” en Carolyn Patricia BOYD (ed.), *Religión y Política en la España Contemporánea*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 2007, pág.: 209-230
- María del Mar RAMOS LORENTE, “Aproximación sociológica al uso de internet de los nuevos movimientos religiosos como nuevos movimientos sociales”, *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, nº Extra 8, 170 (2004), <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-170-39.htm>> [consultado: 4 junio 2013]
- Joachim RASCHKE, “Sobre el concepto de movimiento social”, *Zona Abierta*, 69 (1994), pág.: 124
- Pedro RASCÓN, “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” en José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ (dir.) *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 2010, págs.: 119-122
- Joseph RATZINGER, *Mi vida. Autobiografía*, Madrid: Encuentro, 1997
- Joseph RATZINGER, *Dio e il mondo*, Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo, 2001
- Joseph RATZINGER, *Verdad, valores, poder. Piedras de toque de la sociedad pluralista*, Madrid: Rialp, 2005
- Joseph RATZINGER, *Iglesia, Ecumenismo y política*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2005
- Joseph RATZINGER, *La sal de la tierra. Quién es y cómo piensa Benedicto XVI*, Madrid: Libros Palabra, 2009
- M^a. Ángeles REBOLLO CATALÁN, “Educar para una ciudadanía paritaria: género, emociones y medios de comunicación” en Encarnación SORIANO AYALA (coord.), *Educación para la Ciudadanía intercultural y democrática*, Madrid: La Muralla, 2008, págs.: 311-334
- Inés I. REIS, F. José SADIO RAMOS y Teresa CUNHA, “Educación no-formal, género y ciudadanía: un proyecto de educación para los derechos humanos” en Encarnación SORIANO AYALA, M^a Mar OSORIO MÉNDEZ y A. José GONZÁLEZ JIMÉNEZ, *Interculturalidad y género*, Almería: Universidad de Almería, 2006, págs.: 18-23
- William M. REDDY, *The Navigation of feeling: A framework for the History of Emotions*, Nueva York: Cambridge University Press, 2001
- Fernando REY MARTÍNEZ, (dir.), *Los Derechos Humanos en España: un balance crítico*, Valencia: Tirant Lo Blanch, 2015
- Silvina RIBOTTA (ed.), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*, Madrid: Dykinson, 2006
- Xavier RIUS SANT, *El libro de la inmigración en España*, Córdoba: Ed. Almuzara, 2007

Bibliografía

- Antonio RODRÍGUEZ DE LAS HERAS PÉREZ, “La alteración de la información en la prensa: un artificio metodológico”, *Norba. Revista de arte, geografía e historia*, 1 (1980), págs.: 395-400
- Antonio RODRÍGUEZ DE LAS HERAS PÉREZ, “En el umbral del archivo: los documentos digitales”, *Revista d'arxius*, 11-12 (2012-2013), págs.: 315-326
- Antonio RODRÍGUEZ DE LAS HERAS PÉREZ, “Una educación (transdisciplinar) para nuestro tiempo”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 93-94 (2014), págs.: 11-24
- Carolina RODRÍGUEZ-LÓPEZ (ed.), “Historia de las emociones”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36 (2014)
- Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*, Madrid: Akal, 2006
- José María RODRÍGUEZ PANIAGUA, “Los derechos Humanos como obligación” *Persona y Derecho*, vol. 22 (1990), págs.: 235-240
- Joaquín RODRÍGUEZ TOUBES MUÑIZ, *La razón de los Derechos*, Madrid: Tecnos, 1995
- Alberto ROMERO DE URBIZTONDO Y Laia RIBERA CAÑENGUEZ, *Mujeres organizadas en el Salvador: entre el pensamiento feminista y el discurso religioso hegemónico*, San Salvador: Colectiva Feminista para el Desarrollo Local, 2011
- Richard RORTY, “Derechos humanos, racionalidad y sentimentalidad” en Stephen SHUTE y Susan HURLEY, *De los derechos humanos*, Madrid: Trotta, 1998, págs.: 117-136
- Barbara H. ROSENWEIN, “Problems and Methods in the History of Emotions”, *Passions in Context*, I-1 (2010), págs.: 1-32
- Antonio María ROUCO VARELA, *Educación para la Ciudadanía. Reflexiones para la valoración jurídica y ética de una nueva asignatura en el sistema escolar español*, Madrid: Publicaciones de la Facultad de Teología de San Dámaso, 2007.
- Antonio María ROUCO VARELA, *Ecclesia et ius. Escritos de derecho canónico y concordatario*, Madrid: Ediciones Universidad San Dámaso, 2014
- Lourdes RUANO ESPINA, “Objeción de conciencia a la Educación para la Ciudadanía” *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 17 (2008)
- Lourdes RUANO ESPINA, “Las sentencias del Tribunal Supremo de 11 de septiembre de 2009 sobre objeción de conciencia a Educación para la Ciudadanía”, *Revista española de derecho canónico*, vol. 66, 166 (2009), págs.: 211-274
- Lourdes RUANO ESPINA, “La objeción de conciencia a la educación para la ciudadanía: su cobertura jurídica y su realidad social” en José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ (dir.) *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 2010, págs.: 133-174
- Lourdes RUANO ESPINA, “Sentencias del Tribunal Constitucional 28/2014, de 24 de febrero (BOE nº 73, de 25-III-2014) y 41/2014, de 24 de marzo de 2014 (BOE nº 87, de 10-IV-2014) Objeción de conciencia a Educación para la Ciudadanía”, *Ars Iuris Salmanticensis: AIS Revista europea e iberoamericana de pensamiento y análisis de derecho, ciencia política y criminología*, Vol. 2, 2 (2014), págs.: 257-261
- Ana Maria RUBIO BADANELLI, “Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960)”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2008), págs.:137-169
- José RUBIO CARRACEDO; José María ROSALES y Manuel TOSCANO, *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*, Madrid: Trotta, 2000

- José RUBIO CARRACEDO, José M^a ROSALES y Manuel TOSCANO MÉNDEZ, (eds.), *Educación para la Ciudadanía: Perspectivas ético-políticas*, Málaga: Contrastes. Suplemento 8, 2003
- José RUBIO CARRACEDO, José M^a ROSALES JAIME y Manuel TOSCANO MÉNDEZ (coord.), *Democracia, ciudadanía y educación*, Tres Cantos (Madrid): Akal, 2009
- Germán RUEDA, “Enseñanza y analfabetismo” en Manuel SUÁREZ CORTINA (ed.), *La cultura española en la Restauración*, Santander: Sociedad Menéndez Pelayo, 1999, págs.: 15-59.
- David RUIZ GONZÁLEZ, *La España democrática (1975-2000). Política y sociedad*, Madrid: Síntesis, 2002
- Julio RUIZ BERRIO, *Política escolar de España en el Siglo XIX (1808-1813)*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1970
- Julio RUIZ BERRIO, “El método histórico en la investigación histórico-educativa” en Narciso DE GABRIEL y Antonio VIÑAO FRAGO, (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona: Ronsel, 1997, págs.: 131-202
- Rosario RUIZ FRANCO, *¿Eternas Menores? Las Mujeres en el Franquismo*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2007
- Alfonso RUIZ MIGUEL, “Educación, escuela, ciudadanía” *Claves de razón práctica*, 171 (2007), págs.: 68-75
- Juan José RUIZ RICO, *El papel político de la Iglesia católica en la España de Franco (1936-1971)*, Madrid: Tecnos, 1977
- Eduardo J. RUÍZ VIEYTEZ y Gorka URRUTIA ASUA, (ed.), *Derechos Humanos y diversidad religiosa*, Zarautz: Departamento de Deporte y Acción Exterior de la Diputación Foral de Gipuzkoa, 2010
- Mercedes SAMANIEGO BONEU, *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1977
- Ana SÁNCHEZ BELLO y Ana IGLESIAS GALDO, “Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción” en Rosa COBO BEDÍA, (ed.), *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas*, Madrid: Los Libros de la Catarata, 2008, págs.: 123-150
- Ana Belén SÁNCHEZ GARCÍA, María José RODRÍGUEZ CONDE, Susana OLMOS MIGUELÁNEZ, “La Educación para la Ciudadanía global en el contexto educativo español” en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, *Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*, Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía, 2008, págs.: 1149-1156.
- Juan Carlos SÁNCHEZ HUETE, “Educación para la Ciudadanía Democrática: Una oportunidad para educar en la diversidad” en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, *Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*, Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía, 2008, págs.: 1139-1148
- Ernest SÁNCHEZ I SANTIRÓ, “La crisis del 98 y la autonomía universitaria”, *Millars: Espai i historia*, 21(1998), pág.: 91-106
- José SÁNCHEZ JIMÉNEZ, “De la inflación religiosa al proceso de secularización. La perspectiva de la iglesia en la época franquista” en Manuel SUÁREZ CORTINA, (ed.), *Secularización y Laicismo en la España Contemporánea (III Encuentro de Historia de la Restauración)*, Santander: Sociedad Menéndez Pelayo, 2001, págs.: 299-340
- Antonio SANTAMARÍA, “El ocaso de Zapatero o el fin de las reformas”, *El Viejo Topo*, 279 (2011), págs.: 8-13

Bibliografía

- Miguel Ángel SANTOS GUERRA, *Coeducar en la escuela. Por una educación no sexista y liberadora*, Madrid: Ed. Zero Zyx, 1984
- Miguel Anxo SANTOS REGO, (ed.), *Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht*, Santiago de Compostela: EGAP/Xunta de Galicia, 1997
- Jean Paul SARTRE, *El ser y la nada*, Buenos Aires: Losada, 2005
- Joan W. SCOTT “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en James S. AMELANG y Mary NASH (eds.), *Historia y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, Valencia: Edicions Alfons el Magnánim. Institució valenciana d’estudis i investigació, 1990, págs.: 23-56
- John R. SEARLE, *Mente, lenguaje y sociedad: la filosofía en el mundo real*, Madrid: Alianza, 2004
- John R. SEARLE, *Actos de habla*, Madrid: Cátedra, 2007
- Fernando SEBASTIÁN AGUILAR, “Carta abierta a los amigos de Iglesia Viva”, *Ecclesia*, 2.171 (1984)
- Fernando SEBASTIÁN AGUILAR, “Las ambigüedades del progresismo”, *Ecclesia*, 2.367 (1988)
- Fernando SEBASTIÁN AGUILAR, *Nueva evangelización. Fe, cultura y política en la España de hoy*, Madrid: Encuentro, 1991
- Julio SEOANE PINILLA, “Virtudes cívicas y educación de la ciudadanía: Una incómoda e inevitable amistad” *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 722 (2006), págs.: 751-762
- Daniela SERRA CASTILHOS, *Mulheres inmigrantes em Portugal: discurso normativo e mediático de 2004 a 2007*, Salamanca: Ediciones Univesidad de Salamanca, 2012 [Tesis Doctoral]
- Maria Manuela Magalhães SILVA y Dora Resende ALVEZ, “Comentário sobre o Tratado que estabelece uma Consituição para a Europa”, *Revista Jurídica da Universidade Portucalense Infante D. Henrique*, 11 (2003), págs.: 45-85
- Maria Manuela Magalhães SILVA y Dora Resende ALVEZ, *Noções de Ciência Política e Direito Constitucional*, Lisboa: Editoria Rei dos Livros, 2010
- Aida Maria Monteiro SILVA y Celma TAVARES (orgs.), *Políticas e Fundamentos da Educação Em Direitos Humanos*, São Paulo: Cortez, 2010
- Peter N. STEARNS y Carol Z. STEARNS, “Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards”, *The American Historical Review*, 90/4 (1985), págs.: 813-836
- Christian SMITH (ed.), *Disruptive Religion: The Force of Faith in Social Movement Activism*, Nueva York-Londres: Routledge, 1996
- Raúl SOHR, *Historia y poder de la prensa*, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1998.
- Ramón SORIANO DÍAZ, Carlos ALARCÓN CABRERA y Juan MORA MOLINA, *Diccionario crítico de los derechos humanos*, Huelva: Universidad Internacional de Andalucía, 2000
- José Antonio SOUTO PAZ, “Libertad religiosa y de creencias” en Javier MARTÍNEZ-TORRÓN, (ed.), *Estado y religión en la Constitución española y en la Constitución europea. Actas del Seminario Internacional Complutense celebrado en la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense, Madrid, 14 de mayo de 2004*, Granada: Comares, 2006, págs.: 1-10
- Marion STEINBERGER, “La educación para la ciudadanía en las escuelas de Europa”, *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 13, 2 (2005), págs.: 27-29
- María Ángeles SOTÉS ELIZALDE, “Catecismos políticos e instrucción política y moral de los ciudadanos (Siglos XVIII y XIX) en Francia y España”, *Educación XXI*, 12 (2009), págs.: 201-218
- Manuel SUÁREZ CORTINA, (ed.), *Secularización y Laicismo en la España Contemporánea (III Encuentro de Historia de la Restauración)*, Santander: Sociedad Menéndez Pelayo, 2001

- Manuel SUÁREZ CORTINA, “¿David frente a Goliat? Secularización y confesionalidad en la España contemporánea” en Manuel SUÁREZ CORTINA, (ed.), *Secularización y Laicismo en la España Contemporánea (III Encuentro de Historia de la Restauración)*, Santander: Sociedad Menéndez Pelayo, 2001, págs.: 9-53
- Manuel SUÁREZ CORTINA y Vicent L. SALAVERT FABIANI, *El Regeneracionismo en España*, Valencia: Universitat de Valencia. Servei de publicacions, 2007
- Manuel SUÁREZ CORTINA, *Entre cirios y garrotes. Política y religión en la España contemporánea, 1808-1936*, Santander-Cuenca: Editorial de la Universidad de Cantabria y Editorial de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2014
- Marina SUBIRATS y Cristina BRULLET, *Rosa y Azul. La transmisión del género en la escuela*, Madrid: Instituto de la Mujer, 1988
- Marina SUBIRATS, “La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación” en Carmen RODRÍGUEZ, *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*, Madrid: Akal, 2006, pág.: 229-255
- José Bibiano TABERNER GUASP, *Movimientos sociales en la era global del precariado*, Barcelona: Fund. Emmanuel Mounier, 2015
- Juan José TAMAYO ACOSTA, *Adiós a la cristiandad: la iglesia católica española en democracia*, Barcelona: Ediciones B, S. A., 2003
- Juan José TAMAYO ACOSTA, *Diez palabras clave sobre derechos humanos*, Estella: Verbo Divino, 2005
- Juan José TAMAYO ACOSTA, “¿Educación para la Ciudadanía?, Depende”, *atrio.org*, 16 de diciembre de 2007 <<http://2006.atrío.org/?p=1057>> [13 agosto 2013]
- Juan José TAMAYO ACOSTA, “Iglesia católica y Estado laico”, *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, 77 (2007), págs.: 163-174
- Juan José TAMAYO ACOSTA, “¿Qué Educación para la Ciudadanía?”, *Revista Pueblos*, 3 de enero de 2008 <<http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article741>> [consultado: 20 agosto 2013]
- Juan José TAMAYO ACOSTA, *Fundamentalismos y diálogos entre religiones*, Madrid: Trotta, 2009
- Juan José TAMAYO ACOSTA, “Sexualidad, homosexualidad y cristianismo”, *Transatlántica de educación*, 6 (2009), págs.: 7-25
- Sidney TARROW, “National Politics and Collective Action: Recent Theory and Research in Western Europe and the United States”, *Annual Review of sociology*, 14 (1988), pág.: 421-440.
- Sidney TARROW, *Democracy and Disorder. Protest and Politics in Italy, 1965-1975*. Oxford/Nueva York: Oxford University Press, 1989
- Sidney TARROW, *El poder en movimiento. Los movimientos sociales. La acción colectiva y la política*, Madrid: Alianza, 1997
- Sidney TARROW, *Strangers at the Gates: Movements and States in Contentious Politics*, Cambridge: University Press, 2012
- Verta TAYLOR y Nancy WHITTIER, “Collective Identity in Social Movement Communities: Lesbian Feminist Mobilization” en Aldon D. MORRIS y Carol MCCLURG MUELLER (eds.), *Frontiers in Social Movement Theory*, New Haven: Yale University Press, 1992, págs.: 104-132
- Benjamin TEJERINA, *La sociedad imaginada: movimientos sociales y cambio cultural en España*, Madrid: Trotta, 2010
- María Teresa TERRÓN CARO y Verónica COBANO-DELGADO PALBA, “El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria”, *Foro de Educación*, 10 (2008), págs.: 385-400

Bibliografía

- Alejandro TIANA FERRER, *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid: UNED, 2000
- Alejandro TIANA FERRER, “Deshaciendo equívocos: Educación para la Ciudadanía en el contexto europeo”, *Idea La Mancha: revista de educación de Castilla-La Mancha*, 6 (2008), págs.: 79-84
- Alejandro TIANA FERRER, *Por qué hicimos la Ley orgánica de Educación*, Madrid: Wolters Kluwer, 2009
- Charles TILLY, “Conflicto político y cambio social” en Pedro IBARRA y Benjamín TEJERINA, *Los movimientos sociales: transformaciones políticas y cambio cultural*, Madrid: Trotta, 1998
- Charles TILLY, *Social Movements 1768-2004*, Boulder, CO: Paradigm, 2004
- José Juan TOHARIA, (coord.), *Pulso de España 2010. Un informe sociológico*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2011
- Katarina TOMASEVSKI, *El asalto a la educación*, Barcelona: Intermón Oxfam, 2004
- Amparo TOMÉ, “Luces y sombras en el camino hacia la una escuela coeducativa” en Ana GONZÁLEZ y Carlos LOMAS (coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona: Graó, 2002, págs.: 169-182
- Jurjo TORRES, *El currículum oculto*, Madrid: Morata, 1991
- Alain TOURAINE, *The Voice and the Eye. An Analysis of Social Movements*, Cambridge: Cambridge University Press, 1981
- Alain TOURAINE, “An Introduction to the Study of Social Movements” en *Social Research*, vol. 52, 4 (1985) págs.: 749-787
- Jesús TRILLO-FIGUEROA, *Un tentación totalitaria. Educación para la Ciudadanía*, Navarra: EUNSA, 2008
- Antonio TRUYOL Y SERRA, *Los Derechos Humanos*, Madrid: Tecnos, 2000
- Silvia TUBERT (ed.), *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*, Madrid: Cátedra, 2003
- Javier TUSELL, *La transición española. La recuperación de las libertades*. Madrid: Historia 16-Temas de Hoy, 1997
- Carolina UGARTE, “El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Perspectiva de futuro”, *ESE: Estudios sobre educación*, 8 (2005), págs. 119-134
- Elaine UNTERHALTER, “Transnational visions of the 1990s: Contrasting views of women, education and citizenship” en Madeleine ARNOT y Jo-Anne DILLABOUGH, (eds.), *Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*, London: Routledge, 2001, págs.: 87-102
- Jaime URCELAY, “Educación para la Ciudadanía en las plataformas sociales”, en José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ (dir.) *Educación para la Ciudadanía: razones y reacciones*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 2010, págs.: 189-201
- Jaime URCELAY, “Los falsarios de la Historia. Poner fin al Adoctrinamiento de EPC, recuperar libertad”, *La razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, 16 (2011) <<http://www.revistalarazonhistorica.com/16-15/>> [Consultado: 29 junio 2013].
- Raúl URZÚA y Manuel DE PUELLES BENÍTEZ, “Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos”, *Revista iberoamericana de educación*, 12 (1996), págs.: 107-136
- Teun VAN DIJK, *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*, Barcelona: Paidós Comunicación, 1990
- Teun VAN DIJK, *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa, 2003

- Rafael VALENCIA CANDALIJA, *La implantación de Educación para la Ciudadanía en el sistema educativo español*, Madrid: Dykinson, 2013
- Juan VELA BERMEJO, “Sobre el funcionamiento semiótico de los procedimientos discursivos de cohesión textual. La persona en la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, *Estudios de Lingüística: E. L. U. A.*, 25 (2011), págs.: 317-352
- Antonio VELANDRINO NICOLÁS, *Análisis descriptivo de datos*, Murcia: Kiosko, 2007
- Demetrio VELASCO CRIADO, “El resurgimiento del tradicionalismo católico”, *Iglesia Viva*, núm. 235 (2008), págs.: 7-26
- Javier VERGARA (coord.), *Formación para la ciudadanía. Un reto de la sociedad educadora*, Barcelona: Ariel, 2007
- Vida Nueva, 1112 (1978)
- Vida Nueva, 2.566 (2007)
- Fernando VIDAL, “El debate francés entre laicidad y laicismo”, *Iglesia Viva*, 206 (2001), págs. 107-123
- José Manuel VIDAL, *Benedicto XVI el Papa enigma. De delfín de Juan Pablo II a Pontífice de la curia*, Madrid: Temas de Hoy, 2005
- José Manuel VIDAL, *Rouco. La biografía no autorizada*, Barcelona: Ediciones b, 2014
- Rafael VILLENA ESPINOSA, “Introducción al Dossier. Las emociones han vuelto”, *Vínculos de la Historia*, 4 (2015), págs.: 11-14
- Paloma VILLOTA, (ed.), *Las mujeres y la ciudadanía en el umbral del siglo XXI*, Madrid: Editorial Complutense S. A., 1998.
- VVAA, *Mujer y Ciudadanía: del Derecho al voto al pleno derecho*, Barcelona: Bellaterra, 2001; Marta ZUBIA GUINES, *Mujeres y ciudadanas: artesanas invisibilizadas de Derechos Humanos*, Bilbao: Universidad de Deusto, 2007
- Roger D. WIMMER y Joseph R. DOMINICK, *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*, Barcelona: Bosch. Barcelona, 1996
- Ruth WODAK y Michael MICHAEL MEYER, *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona: Gedisa, 2003
- Virginia WOOLF, *Tres Guineas*, Madrid: Lumen, 1999
- Iris Marion YOUNG, “Vida política y diferencia de grupos: una crítica del ideal de ciudadanía universal” en Carme CASTELLS, (comp.), *Perspectivas feministas en teoría política*, Barcelona: Paidós, 1996, págs.: 99-126
- Iris Marion YOUNG, *La justicia y la política de la diferencia*, Madrid: Cátedra, 2000
- Miguel ZAPATER CORNEJO, “Influencia de la Ilustración en la redacción del Título IX de la Constitución de 1812, y en su posterior reglamentación” en Gloria ESPIGADO TOCINO, Juan GÓMEZ FERNÁNDEZ, M^a. José DE LA PASCUA SÁNCHEZ, Juan Luis SÁNCHEZ VILLANUEVA y Carmen VÁZQUEZ DOMÍNGUEZ (eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2013, págs.: 85-98.
- Marta ZUBIA GUINEA, *Derechos Humanos, Iglesia y género*, Bilbao: Universidad de Deusto, 2001.
- Marta ZUBÍA GUINEA, *Mujeres y ciudadanas: artesanas invisibilizadas de derechos humanos*, Bilbao: Universidad de Deusto, 2007
- Marta ZUBÍA GUINEA, “No temáis varones de poca fe. Iglesia e ideología de género”, *Iglesia Viva*, 239 (2009), págs.: 49-66

Bibliografía

- “IV Encuentro ‘Otras Voces Feministas’ Conclusiones de los grupos de debate”, *Página abierta*, 227 (2013) pág.: 29

FUENTES

- A. F., “En la Declaración de la Renta: X solidaria”, *publico.es*, 10 de abril de 2012 <<http://www.publico.es/espana/declaracion-renta-x-solidaria.html>> [consultado: 8 agosto 2012]
- Jaled ABDELRAHIM, “El Supremo da el visto bueno a los contenidos de Primaria”, *elpais.com*, 3 de agosto de 2010 <http://elpais.com/diario/2010/08/03/madrid/1280834658_850215.html> [consultado: 2 abril 2012]
- ACI, “Card. Cañizares señala que ‘España será cristiana o no será’”, *aciprensa.com*, 11 de marzo de 2007 <<https://www.aciprensa.com/noticias/card-canizares-senala-que-espana-sera-cristiana-o-no-sera/>> [consultado: 27 abril 2013]
- ACI, “Ninguno de nuestros centros impartirá EpC, asegura Presidente de Fundación Universitaria San Pablo-CEU”, *aciprensa.com*, 24 de septiembre de 2007 <<https://www.aciprensa.com/noticias/ninguno-de-nuestros-centros-impartira-epc-asegura-presidente-de-fundacion-universitaria-san-pablo-ceu/>> [consultado: 20 junio 2013]
- ACI, “<<Haz volar la libertad de educación>>: lema de nueva fase de movimiento objetor a EpC”, *aciprensa.com*, 1 de diciembre de 2009 <<https://www.aciprensa.com/noticias/haz-volar-la-libertad-de-educacion-lema-de-nueva-fase-de-movimiento-objetor-a-epc/>> [consultado: 6 septiembre 2012]
- ACNUDH, *Plan de Acción. Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa*, New York y Ginebra: Naciones Unidas, 2006 <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853s.pdf>> [Consultado: 25 julio 2011]
- ACNUDH, *Plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, Ginebra: Naciones Unidas, 2010 <http://www.hrea.net/erc/Library/display_doc.php?url=http%3A%2F%2Fwww2.ohchr.org%2Fenglish%2Fbodies%2Fhrcouncil%2Fdocs%2F15session%2FA.HRC.15.28_sp.pdf&external=N> [Consultado: 25 julio 2011]
- ACNUDH, *Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, Ginebra: Naciones Unidas, 2014 <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/099/58/PDF/G1409958.pdf?OpenElement>> [consultado: 26 octubre 2014]
- ACUERDO ENTRE EL ESTADO ESPAÑOL Y LA SANTA SEDE SOBRE ENSEÑANZA Y ASUNTOS CULTURALES, *BOE*, núm. 300, de 15 de diciembre de 1979
- AD HOC COMMITTEE OF EXPERTS FOR THE EUROPEAN YEAR OF CITIZENSHIP THROUGH EDUCATION (CAHCIT), *Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Programme of Activities (2006-2009) “Learning and living democracy for all”*, Strasbourg, 14 March 2006 <http://www.partizipation.at/fileadmin/media_data/Downloads/Publikationen/edc_progactivities2006_2009.pdf> [Consultado: 11 agosto 2011]
- ADVISORY GROUP ON CITIZENSHIP (The Crick Report), *Education for Citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report*, Londres: Qualifications and curriculum authority, 1998
- AGENCIAS: “El Papa denuncia que el laicismo del Gobierno de Zapatero promueve el desprecio hacia lo religioso”, *elmundo.es*, 25 de enero de 2005 <<http://www.elmundo.es/elmundo/2005/01/24/sociedad/1106573413.html>> [consultado: 17 junio 2012]
- AGENCIAS, “El Foro de la Familia incita a rechazar la asignatura <<Educación para la Ciudadanía>>”, *abc.es*, 17 de julio de 2006 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-14-07-2006/abc/Sociedad/el-foro-de-la-familia-incita-a-rechazar-la-asignatura-educacion-para-la-ciudadania_1422453239148.html> [consultado: 20 febrero 2012]

Fuentes

- AGENCIAS, “Educación para la Ciudadanía abre la puerta al ‘adoctrinamiento’, según la Iglesia y el PP”, *elpais.com*, 18 de julio de 2006
<http://elpais.com/diario/2006/07/18/sociedad/1153173605_850215.html> [consultado: 6 abril 2012]
- AGENCIAS, “Rajoy se compromete a cambiar Educación para la Ciudadanía por inglés y nuevas tecnologías si gana las elecciones”, *abc.es*, 10 de octubre de 2007
<http://www.abc.es/hemeroteca/historico-07-10-2007/abc/Nacional/rajoy-se-compromete-a-cambiar-educacion-para-la-ciudadania-por-ingles-y-nuevas-tecnologias-si-gana-las-elecciones_1641084967623.html#> [consultado: 16 octubre 2012]
- AGENCIAS, “El TSJA reconoce el derecho a objetar ante Educación para la Ciudadanía”, *elmundo.es*, 4 de marzo de 2008 <<http://www.elmundo.es/elmundo/2008/03/04/espana/1204645160.html>> [consultado: 5 mayo 2012]
- AGENCIAS, “De la Vega: Los poderes públicos no están para hacer asonadas ni para llamar a la insumisión”, *elpais.com*, 7 de marzo de 2008
<http://elpais.com/elpais/2008/03/07/actualidad/1204881427_850215.html> [consultado: 14 junio 2013]
- AGENCIAS, “Rajoy defiende la objeción de conciencia frente a Ciudadanía”, *elpais.com*, 2 de septiembre de 2008 <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2008/09/02/actualidad/1220306403_850215.html> [consultado: 9 abril 2013]
- AGENCIAS, “Los objetores a EpC pedirán la retirada de los libros que adoctrinen”, *libertaddigital.com*, 28 de febrero de 2009 <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/los-padres-pediran-que-se-retiren-los-libros-adoctrinadores-de-epc-1276352099/>> [consultado: 2 septiembre 2012]
- AGENCIAS, “Los padres objetores a EpC piden por carta una reunión con Rajoy”, *libertaddigital.com*, 27 de enero de 2010 <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/los-padres-objetores-a-epc-piden-por-carta-una-reunion-con-rajoy-1276382770/>> [consultado: 4 abril 2011]
- AGENCIAS, “La objeción a Ciudadanía llega a Estrasburgo”, *elpais.com*, 21 de marzo de 2010 <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/03/21/actualidad/1269126005_850215.html> [consultado: 2 octubre 2012]
- AIMC-EGM, *Resumen General. Febrero a noviembre de 2006*, Madrid: AIMC, 2006
- AIMC-EGM, *Resumen General. Febrero a noviembre de 2007*, Madrid: AIMC, 2007
- AIMC-EGM, *Resumen General. Febrero a noviembre de 2008*, Madrid: AIMC, 2008
- AIMC-EGM, *Resumen General. Febrero a noviembre de 2009*, Madrid: AIMC, 2009
- AIMC-EGM, *Resumen General. Febrero a noviembre de 2010*, Madrid: AIMC, 2010
- AIMC-EGM, *Resumen General. Febrero a noviembre de 2011*, Madrid: AIMC, 2011
- AIMC-EGM, *Resumen General. Febrero a noviembre de 2012*, Madrid: AIMC, 2012
- L. R. AIZPEOLEA, “Zapatero abronca a los obispos”, *El País*, 7 de febrero de 2008, pág.: 15
- D. ALANDETE / CH. NOGUEIRA, “Un foro ultraconservador llama al regreso de la mujer al hogar”, *elpais.com*, 25 de mayo de 2012
<http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/05/24/actualidad/1337887882_303210.html> [consultado: 7 mayo 2013]
- Soledad ALCAIDE, “Aguirre contra la <<Ciudadanía>>”, *El País*, 14 de mayo de 2007, pág.: 41
- ALIANZA ENVANGÉLICA ESPAÑOLA, “Comunicado sobre Educación para la Ciudadanía”, *aeesp.net*, 25 de junio de 2007
<http://www.aeesp.net/pdf/comunicados/anteriores/comunicados_archivos_educacionciudadania.pdf> [consultado: 21 junio 2013]

- Pilar ÁLVAREZ, “La Comunidad anula un curso para formar profesores de Educación para la Ciudadanía”, *elpais.com*, 28 de marzo de 2008
<http://elpais.com/diario/2008/03/28/madrid/1206707061_850215.html> [consultado: 6 abril 2013]
- Pilar ÁLVAREZ y Victoria TORRES, “Educación remite a los institutos madrileños las ‘instrucciones’ para objetar a Ciudadanía”, *elpais.com*, 10 de septiembre de 2008
<http://elpais.com/elpais/2008/09/10/actualidad/1221034627_850215.html> [consultado: 16 octubre 2012]
- Pilar ÁLVAREZ, “El Gobierno exige a Madrid que frene la objeción a Ciudadanía”, *El País, Madrid*, 4 de octubre de 2008, pág.: 1
- Pilar ÁLVAREZ, “Madrid envía cartas a los colegios objetores para que impartan Educación para la Ciudadanía”, *elpais.com*, 3 de marzo de 2009
<http://elpais.com/elpais/2009/03/03/actualidad/1236071825_850215.html> [consultado: 4 julio 2012]
- Pilar ÁLVAREZ, “La Comunidad veta la objeción a ciudadanía tras haberla alentado”, *El País, Madrid*, 4 de marzo de 2009, pág.: 1
- Pilar ÁLVAREZ, “Un juez anula el suspenso a una objetora de Ciudadanía”, *elpais.com*, 28 de enero de 2011 <http://elpais.com/diario/2011/01/28/madrid/1296217463_850215.html> [consultado: 9 mayo 2013]
- Pilar ÁLVAREZ, “Los científicos critican el <<intrusismo>> del nuevo curriculum de religión”, *elpais.com*, 2 de marzo de 2015
<http://politica.elpais.com/politica/2015/03/01/actualidad/1425226748_316076.html> [consultado: 14 julio 2015]
- AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Más riesgos y menos protección. Mujeres inmigrantes en España frente a la violencia de género*, Madrid: Amnistía Internacional, 2007
- AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Informe 2008 Amnistía Internacional. El estado de los Derechos Humanos en el mundo*, Madrid: Amnistía Internacional, 2008
- AMNISTÍA INTERNACIONAL, *A la cola de una Europa pobre en Educación en Derechos Humanos*, Madrid: Amnistía Internacional: 2008 <<http://www.es.amnesty.org/noticias/noticias/articulo/a-la-cola-de-una-europa-pobre-en-educacion-en-derechos-humanos/>> [consultado: 21 enero 2012]
- AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en España: Un paso correcto, un desarrollo insuficiente*, Madrid: Amnistía Internacional, 2008
<<http://www.es.amnesty.org/noticias/noticias/articulo/un-paso-correcto-un-desarrollo-insuficiente/>> [consultado: 21 enero 2012]
- AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Análisis y recomendaciones al proyecto de Ley Orgánica de Reforma de la Legislación de Extranjería*, Madrid: Amnistía Internacional, 2009
- AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Obstinada realidad, derechos pendientes. Tres años de la Ley de medidas de protección integral contra la violencia de género*, Madrid: Amnistía Internacional, 2009
- AMNISTÍA INTERNACIONAL, *¿Qué justicia especializada? A siete años de la Ley Integral contra la Violencia de Género: Obstáculos al acceso y obtención de justicia y protección*, Madrid: Amnistía Internacional, 2012
- AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Educación en Derechos Humanos en España. Algo más que una asignatura*, Madrid: Amnistía Internacional, 2012
- AMNISTÍA INTERNACIONAL, “Sr. Wert, queremos derechos humanos en la nueva ley de educación”, *es.amnesty.org*, 18 de diciembre de 2012 < <https://www.es.amnesty.org/actua/acciones/espana-educacion-derechos-humanos-dic12/>> [consultado: 19 junio 2013]
- AMNISTÍA INTERNACIONAL, “Más de 100 organizaciones exigen al gobierno la adopción del II Plan de Derechos Humanos”, *www.es.amnesty.org*, 14 de febrero de 2014

- <<https://www.es.amnesty.org/noticias/noticias/articulo/mas-de-100-organizaciones-exigen-al-gobierno-la-adopcion-del-ii-plan-de-derechos-humanos/>> [consultado: 7 agosto 2014]
- Marisa AMODEO ESCRIBANO, *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Secundaria. Proyecto Ánfora*, San Fernando de Henares (Madrid): Oxford Educación, 2007
 - ANÁLISIS DIGITAL, “El Ministerio de Educación amenaza: objetar contra <<Educación para la Ciudadanía>> tendrá <<consecuencias académicas>>”, *analisisdigital.com*, 14 de junio de 2007 <<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?id=21895&idNodo=-3>> [consultado: 20 febrero 2012]
 - ANÁLISIS DIGITAL, “Más de dos mil colegios reciben asesoramiento de cómo actuar ante “Educación para la Ciudadanía”, *analisisdigital.com*, 20 de septiembre de 2007 <<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?id=24159&idNodo=-3>> [consultado: 27 agosto 2012]
 - ANÁLISIS DIGITAL, “Para el secretario general de la Conferencia Episcopal Española la iniciativa del Congreso para reprobar al Papa <<es tan fuera de lo común que lo mejor es no tomarla en consideración>>”, *analisisdigital.com*, 1 de mayo de 2009 <<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?id=39277&idNodo=-3>> [consultado: 21 junio 2013]
 - ANÁLISIS DIGITAL, “Mayor Oreja: “Eliminar los crucifijos, la ley del aborto y la asignatura de Educación para la Ciudadanía no son simples cortinas de humo sino parte sustancial del proyecto de zapatero”, *analisisdigital.com*, 13 de diciembre de 2009 <<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?IDNodo=-3&IdAccion=2&Id=44401>> [consultado: 16 octubre 2012]
 - S. C. ANUNCIBAY, “La Junta contabiliza 77 alumnos que no entran a Ciudadanía, ninguno en León”, *diariodeleon.es*, 2 de octubre de 2009 <http://www.diariodeleon.es/noticias/leon/junta-contabiliza-77-alumnos-no-entran-ciudadania-ninguno-leon_481064.html> [consultado: 22 agosto 2012]
 - Susana ARBAS, “A vueltas con la Ley del aborto”, *elpais.com*, 22 de febrero de 2012 <<http://blogs.elpais.com/metroscopia/2012/02/a-vueltas-con-la-regularizacion-del-aborto.html>> [consultado: 8 junio 2012]
 - Gabriel ARIZA, “López Luengos sobre El Yunque: <<su juramento les prohíbe reconocer su pertenencia>>”, *infovaticana.com*, 5 de junio de 2014 <<http://www.infovaticana.com/2014/06/05/entrevista-fernando-lopez-luengos/>> [consultado: 7 junio 2014]
 - Milagros ASENJO, “El PP se limitará a cumplir los horarios mínimos en Educación para la Ciudadanía”, *abc.es*, 2 de diciembre de 2006 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-02-12-2006/abc/Sociedad/el-pp-se-limitara-a-cumplir-los-horarios-minimos-en-educacion-para-la-ciudadania-las-seis-comunidades-populares-y-navarra-tendran-contenidos-comunes_-la-religion-estara-dentro-del-horario-lectivo_153262710091.html> [consultado: 16 octubre 2012]
 - Milagros ASENJO, “El PP califica de <<legítima>> y <<causa noble>> la objeción contra ciudadanía”, *abc.es*, 12 de julio de 2007 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-12-07-2007/abc/Sociedad/el-pp-califica-de-legitima-y-causa-noble-la-objecion-contraciudadania_1634195539646.html> [consultado: 16 octubre 2012]
 - M. ASENJO Y J. BASTANTE, “La Comisión de Enseñanza diseña una hoja de ruta para eludir Ciudadanía”, *abc.es*, 24 de julio de 2007 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-24-07-2007/abc/Sociedad/la-comision-de-ense%C3%B1anza-dise%C3%B1a-una-hoja-de-ruta-para-eludir-ciudadania_16485833129.html> [consultado: 20 de junio de 2013]

- ASOCIACIÓN DE TEÓLOGOS Y TEÓLOGAS JUAN XXIII,” ¿A la calle? Nota de la Junta Directiva de la Asociación de teólogos y teólogas Juan XXIII”, *Eclesalia*, 16 de junio de 2005 <<https://eclesalia.wordpress.com/2005/06/16/%C2%BFa-la-calle-2/>> [Consultado: 1 agosto 2013]
- J. A. AUNIÓN, “La promesa de Aguirre de Educación para la Ciudadanía es <<ilegal>>, afirma el Gobierno”, *El País*, 15 de mayo de 2007, pág.: 48
- J. A. AUNIÓN, “El cura de Toledo da marcha atrás”, *elpais.com*, 9 de junio de 2007 <http://elpais.com/diario/2007/06/09/sociedad/1181340004_850215.html> [consultado: 9 mayo 2012]
- J. A. AUNIÓN, “La patronal de los colegios privados incita a saltarse la clase de Ciudadanía”, *El País*, 5 de septiembre de 2007, pág.: 33
- J. A. AUNIÓN, “Objetores pendientes del Supremo”, *El País*, 22 de diciembre de 2008, pág.: 32
- J. A. AUNIÓN, “Más de un centenar de alumnos sigue boicoteando ciudadanía”, *El País*, 8 de junio de 2009, pág.: 50
- J. A. AUNIÓN, “La justicia respalda el currículo madrileño de Ciudadanía”, *El País*, 5 de agosto de 2009, pág.: 33
- J. A. AUNIÓN, “Último recuento, 114 objetores” *El País*, 4 de marzo de 2011, pág.: 37
- J. A. AUNIÓN, “Wert revisará la ley para no dar el título de la ESO con suspensos”, *El País*, 3 de mayo de 2012, pág.: 38
- J. A. AUNIÓN y P. ÁLVAREZ, “La justicia avala el contenido de la asignatura de Ciudadanía en la ESO”, *El País, Madrid*, 5 de agosto de 2009, pág.: 1
- J. A. AUNIÓN /AGENCIAS, “Gabilondo: <<un pacto no es presentar un programa electoral>>”, *El País*, 20 de enero de 2010, pág.: 32
- Daniel AYLLÓN, “Casi la mitad de los nuevos padres rechaza el bautismo”, *publico.es*, 6 de enero de 2012 <<http://www.publico.es/espana/mitad-nuevos-padres-rechaza-bautizo.html>> [consultado: 23 marzo 2012]
- José Luis BARBERÍA, “Los ‘teocons’ se hacen con el mando en la Iglesia”, *elpais.com*, 30 de diciembre de 2007 < http://elpais.com/diario/2007/12/30/espana/1198969207_850215.html> [consultado: 27 mayo 2012]
- José Luis BARBERÍA, “Los secretos del Tea Party español”, *elpais.com*, 2 de enero de 2011 <http://elpais.com/diario/2011/01/02/domingo/1293943954_850215.html> [consultado: 9 marzo 2012]
- José Luis BARBERÍA, “¡Dios, patria, Yunque!”, *elpais.com*, 20 de noviembre de 2011 <http://elpais.com/diario/2011/11/20/domingo/1321764759_850215.html> [consultado: 16 junio 2012]
- Roque BARCIA, *Catón político*, Madrid: Imprenta de Tomás Núñez Amor, Conchas, 3, 1856
- R. BARROSO, “Katarina Tomasevski Relatora Especial de la ONU para el Derecho a la Educación: <<Los niños carecen de educación en derechos humanos>>”, *abc.es*, 18 de mayo de 2004 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-18-05-2004/abc/Sociedad/katarina-tomasevski-relatora-especial-de-la-onu-para-el-derecho-a-la-educacion-los-ni%C3%B1os-espa%C3%B1oles-carecen-de-educacion-en-derechos-humanos_9621553181150.html#>> [consultado: 25 marzo 2012]
- Jesús BASTANTE, “El conflicto de la clase de Religión, principal escollo en las relaciones con el Gobierno”, *abc.es*, 9 de marzo de 2002 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-09-03-2002/abc/Sociedad/el-conflicto-de-la-clase-de-religion-principal-escollo-en-las-relaciones-con-el-gobierno_83507.html> [consultado: 19 marzo 2013]
- Jesús BASTANTE, “La Iglesia manda una carta a 8 millones de padre de alumnos para que sigan en clase de religión”, *abc.es*, 21 de abril de 2004 < http://www.abc.es/hemeroteca/historico-21-04-2004/abc/Home/la-iglesia-envia-una-carta-a-8-millones-de-padres-de-alumnos-para-que-sigan-en-clase-de-religion_9621077340914.html> [consultado: 9 junio 2012]

- Jesús BASTANTE, “Los obispos recuerdan que eliminar la clase de Religión vulnera los Acuerdos Iglesia-Estado”, *abc.es*, 23 de diciembre de 2004 < http://www.abc.es/hemeroteca/historico-23-12-2004/abc/Sociedad/los-obispos-recuerdan-que-eliminar-la-clase-de-religion-vulnera-los-acuerdos-iglesia-estado_9631107711070.html> [Consultado: 17 de junio de 2013]
- Jesús BASTANTE, “La objeción no es la única solución, y no es viable en centros confesionales”, *abc.es*, 23 de julio de 2007, <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-23-07-2007/abc/Nacional/la-objecion-no-es-la-unica-solucion-y-no-es-viable-en-centros-confesionales_16473610053.html> [consultado: 20 junio 2013]
- Jesús BASTANTE, “La <<lista negra>> de HazteOir.org sobre Ciudadanía”, *periodistadigital.com*, 24 de octubre de 2008 <<http://blogs.periodistadigital.com/elbaronrampante.php/2008/10/24/la-lista-negra-de-hazteoir-org-sobre-ciu>> [consultado: 2 abril 2013]
- Jesús BASTANTE, “Los obispos debaten sobre si prohibir las actividades de HazteOir en las diócesis españolas” *periodistadigital.com*, 20 de abril de 2015 <<http://www.periodistadigital.com/religion/espana/2015/04/20/los-obispos-debaten-sobre-si-prohibir-las-actividades-de-hazteoir-en-las-diocesis-espanolas-religion-iglesia-yunque-plenaria.shtml>> [consultado: 23 abril 2015]
- Jesús BASTANTE, “Los obispos se amilanan y eluden expulsar oficialmente a la sociedad secreta ultracatólica El Yunque”, *eldiario.es*, 25 de junio de 2015 <http://www.eldiario.es/sociedad/obispos-consideran-neointegristas-HazteOir-Yunque_0_396860576.html> [consultado: 28 de junio de 2015]
- D. BASTEIRO, “El gobierno exporta a Europa su política de igualdad”, *publico.es*, 27 de diciembre de 2009 <<http://www.publico.es/espana/281104/el-gobierno-exporta-a-europa-su-politica-de-igualdad>> [Consultado: 14 octubre 2013]
- Miguel BAYÓN PEREDA, “El PSOE ha consolidado todo los privilegios de la Iglesia española”, *elpais.com*, 18 de noviembre de 1995 <http://elpais.com/diario/1995/11/18/sociedad/816649207_850215.html> [consultado: 11 abril 2012]
- Juan G. BEDOYA, “Rajoy propone una asignatura alternativa a la Religión contraria a las sentencias del Supremo”, *elpais.com* Sociedad, 4 de noviembre de 1999 <http://elpais.com/diario/1999/11/04/sociedad/941670001_850215.html> [consultado: 6 junio 2012]
- Juan G. BEDOYA, “Bautizados sí, pero... ¿cuántos católicos quedan?”, *elpais.com*, 8 de diciembre de 2002 <http://elpais.com/diario/2002/12/08/domingo/1039323155_850215.html> [consultado: 9 junio 2012]
- Juan G. BEDOYA, “<<Nos acosan por todas partes, pero no podrán con nosotros>>, dicen los obispos”, *elpais.com*, 13 de noviembre de 2004 <http://elpais.com/diario/2004/11/13/sociedad/1100300403_850215.html> [consultado: 2 junio 2012]
- Juan G. BEDOYA, “Catacumba y misión”, *elpais.com*, 14 de noviembre de 2004 <http://elpais.com/diario/2004/11/14/sociedad/1100386803_850215.html> [consultado: 9 marzo 2012]
- Juan G. BEDOYA, “El Vaticano respalda a los obispos en su boicoteo a Educación de la Ciudadanía”, *elpais.com*, 27 de julio de 2007, <http://elpais.com/diario/2007/07/27/sociedad/1185487202_850215.html> [consultado: 19 junio 2013]
- Juan G. BEDOYA, “Los obispos piden el voto para el <<bien mayor>> con duras críticas al Gobierno Zapatero”, *elpais.com*, 31 de enero de 2008 <http://elpais.com/elpais/2008/01/31/actualidad/1201771028_850215.html> [consultado: 2 octubre 2012]
- Juan G. BEDOYA, “Los obispos, los grandes derrotados”, *elpais.com*, 29 de enero de 2009 <http://elpais.com/diario/2009/01/29/sociedad/1233183606_850215.html> [consultado: 19 junio 2013]
- “El Vaticano considera necesaria la objeción a la EpC”, *infocatolica.com*, 6 de noviembre de 2008 <<http://infocatolica.com/?t=noticia&cod=15341>> [consultado: 19 junio 2013]

- Juan G. BEDOYA, “Reportaje: Católicos en cruzada. Rouco llama a la Reconquista”, *elpais.com*, 2 de enero de 2011 < http://elpais.com/diario/2011/01/02/domingo/1293943953_850215.html> [consultado: 8 mayo 2013]
- Juan G. BEDOYA, “La enseñanza del catolicismo cae ocho puntos en un lustro”, *elpais.com*, 24 de marzo de 2011 < http://elpais.com/diario/2011/03/24/sociedad/1300921203_850215.html> [consultado: 13 abril 2013]
- Juan G. BEDOYA. “«Los Acuerdos de la discordia»”, *elpais.com*, 1 de junio de 2013 <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/06/01/actualidad/1370102205_390955.html> [consultado: 26 julio 2013]
- BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a los participantes en la Asamblea plenaria del Consejo Pontificio para la familia”, *vatican.va*, 13 de mayo de 2006 http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2006/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20060513_pc-family_sp.html> [Consultado: 4 mayo 2013]
- BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a los participantes en la Asamblea eclesial de la diócesis de Roma”, *vatican.va*, 5 de junio de 2006, <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20060605_convegno-diocesano.html> [Consultado: 19 junio 2013]
- BENEDICTO XVI, “ Discurso de su santidad Benedicto XVI a los obispos, sacerdotes y fieles laicos participantes en la IV Asamblea eclesial nacional italiana”, *vatican.va* 19 de octubre de 2006 <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/october/documents/hf_ben-xvi_spe_20061019_convegno-verona.html> [consultado: 19 junio 2013]
- BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI al 56 Congreso Nacional de la Unión de juristas católicos italianos”, *vatican.va*, 9 de diciembre de 2006 <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/december/documents/hf_ben-xvi_spe_20061209_giuristi-cattolici.html> [consultado: 18 junio 2013]
- BENEDICTO XVI, “Mensaje de su Santidad Benedicto XVI para la celebración de la XL Jornada Mundial de la Paz”, *w2.vatican.va*, 1 de enero de 2007 <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20061208_xl-world-day-peace.html> [consultado: 13 abril 2012]
- BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI al cuerpo diplomático acreditado ante la Santa Sede”, *vatican.va*, 8 de enero de 2007, <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20070108_diplomatic-corps.html> [consultado: 19 junio 2013]
- BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a los participantes en un Congreso sobre la Ley Moral Natural”, *vatican.va*, 12 de febrero de 2007, <http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2007/february/documents/hf_ben-xvi_spe_20070212_pul_sp.html> [consultado: 19 junio 2013]
- BENEDICTO XVI, “Exhortación apostólica postsinodal Sacramentum caritatis del Santo Padre Benedicto XVI al episcopado, al clero, a las personas consagradas y a los fieles laicos sobre la eucaristía fuente y culmen de la vida y de la misión de la Iglesia”, *vatican.va*, 22 de febrero de 2007 <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/apost_exhortations/documents/hf_ben-xvi_exh_20070222_sacramentum-caritatis.html> [consultado: 19 junio 2013]
- BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a un Congreso organizado con ocasión del 50 aniversario de la firma de los Tratados de Roma”, *vatican.va*, 24 de marzo de 2007

- <https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/march/documents/hf_ben-xvi_spe_20070324_comece.html> [consultado: 7 marzo 2014]
- BENEDICTO XVI, “Discurso del Papa Benedicto XVI en la inauguración de los trabajos de la Asamblea diocesana de Roma”, *vatican.va*, 11 de junio de 2007 <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20070611_convegno-roma.html> [consultado: 19 junio 2013]
 - BENEDICTO XVI, “Carta apostólica en forma motu proprio Summorum Pontificum del sumo pontífice Benedicto XVI”, *w2.vatican.va*, 7 de julio de 2007 <https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/motu_proprio/documents/hf_ben-xvi_motu-proprio_20070707_summorum-pontificum.html> [consultado: 18 junio 2013]
 - BENEDICTO XVI, “Discurso de su Santidad Benedicto XVI a los participantes en la sesión plenaria de la Comisión Teológica Internacional”, *w2.vatican.va*, 5 de octubre de 2007 <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/october/documents/hf_ben-xvi_spe_20071005_cti.html> [consultado: 13 abril 2012]
 - BENEDICTO XVI, “Mensaje de su santidad Benedicto XVI para la celebración de la XLI jornada mundial de la Paz; Carta del Cardenal Ratzinger a los obispos católicos sobre la homosexualidad”, *vatican.va*, 1 de enero de 2008 <http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20071208_xli-world-day-peace.html> [consultado: 19 junio 2013]
 - BENEDICTO XVI, “Benedicto XVI. Ángelus”, *vatican.va*, 9 de agosto de 2009 <http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/angelus/2009/documents/hf_ben-xvi_ang_20090809_sp.html> [consultado: 19 junio 2013]
 - BENEDICTO XVI, “Solemnidad de los apóstoles San Pedro y San Pablo. Primeras vísperas. Homilía del Santo Padre Benedicto XVI”, *w2.vatican.va*, 28 de junio de 2010 <https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/homilies/2010/documents/hf_ben-xvi_hom_20100628_vespri-pietro-paolo.html> [consultado. 3 abril 2014]
 - BENEDICTO XVI, “Viaje apostólico a Santiago de Compostela y Barcelona (6-7 de noviembre de 2010). Santa Misa con ocasión del año Santo Compostelano. Homilía del Santo Padre Benedicto XVI”, *w2.vatican.va*, 6 de noviembre de 2010 <https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/homilies/2010/documents/hf_ben-xvi_hom_20101106_compostela.html> [consultado: 11 enero 2014]
 - BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI al cuerpo diplomático acreditado ante la Santa Sede”, *Vatican.va*, 10 de enero de 2011 <http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2011/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20110110_diplomatic-corps_sp.html> [Consultado: 5 de mayo de 2013]
 - BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a la Curia Romana con motivo de las felicitaciones de Navidad”, *vatican.va*, 21 de diciembre de 2012 <http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2012/december/documents/hf_ben-xvi_spe_20121221_auguri-curia_sp.html> [Consultado: 4 junio 2013]
 - BENEDICTO XVI, “Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a los participantes en la plenaria del Consejo pontificio *Cor unum*”, *vatican.va*, 19 de enero de 2013, < http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2013/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20130119_pc-corunum.html> [consultado: 18 junio 2013]
 - Manuel BENITO AGUIRRE, *Catecismo político de los niños. Breves nociones de los derechos y deberes del ciudadano español con arreglo a la Constitución de 1837 y a los principios de sana moral y política que forman la base de las sociedades más cultas*, Madrid: Imp. Diego Negrete, 1839

- Anaís BERDIÉ, “Un colegio concertado organiza un Congreso antiaborto”, *El País, Madrid*, 2 de abril de 2009, pág.: 1
- Tarcisio BERTONE, “Los derechos humanos en el magisterio de Benedicto XVI”, *vatican.va*, 5 de febrero de 2009 <http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/card-bertone/2009/documents/rc_seg-st_20090205_madrid_sp.html> [consultado: 18 julio 2012]
- Benigno BLANCO y Raúl GARCÍA, “Educación para la Ciudadanía: Los contenidos inaceptables”, *forofamilia.org*, 23 de julio de 2007 <<http://www.forofamilia.org/articulos/educacin-para-la-ciudadana-los-contenidos-inaceptables/>> [consultado: 20 enero 2012]
- C. M. / J. A. A, “Los colegios católicos denuncian presiones para que no se dé ciudadanía”, *El País*, 24 de febrero de 2007, pág.: 38
- Concha CABALLERO, “Dios en los Ayuntamientos”, *elpais.com*, 18 de junio de 2011 <http://elpais.com/diario/2011/06/18/andalucia/1308349331_850215.html> [consultado: 20 mayo 2013]
- Jaime CAMPANY, “La gimnasia y la magnesia”, *abc.es*, 10 de febrero de 2004 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-10-02-2004/abc/Opinion/la-gimnasia-y-la-magnesia_240344.htmlZ> [consultado: 2 marzo 2012]
- Alejandro CAMPOY, “Una carta para ti del primer objetor de conciencia frente a EpC”, *riodelavida.blogspot.com.es*, 17 de octubre de 2007 <<http://riodelavida.blogspot.com.es/2007/10/una-carta-para-ti-del-primer-objeto-de.html>> [consultado: 23 marzo 2012]
- Pedro Ignacio CANTERO, *Catecismo Político-Social y de Costumbres según los principios de la Constitución de 1837 para uso de las escuelas y para la común y general instrucción del pueblo español*, Granada: Imprenta de la V. de Alonso, 1841.
- Antonio CAÑIZARES, “Totalitarismo, derechos humanos y democracia I”, *zenit*, 25 de julio de 2006, <<http://www.zenit.org/article-19995?l=spanish>> [Consulta: 12 junio 2012]
- Antonio CAÑIZARES, “Totalitarismo, derechos humanos y democracia. II”, *zenit*, 26 de julio de 2006, <<http://www.zenit.org/es/articulos/cardenal-canizares-totalitarismo-derechos-humanos-y-democracia-ii>> [Consultado: 12 junio 2012]
- Antonio CAÑIZARES LLOVERA, “Carta Pastoral a los fieles de la Archidiócesis. Orientaciones sobre Educación para la Ciudadanía”, *architoledo.org*, 1 de junio de 2007, <<http://www.architoledo.org/arzobispo/Cartas%202007/22%20Carta%20Educacion%20Ciudadania.htm>> [consultado: 20 junio 2013]
- Antonio CAÑIZARES LLOVERA, “Instrucción pastoral. Reflexiones sobre la educación en España, hoy”, *architoledo.org*, 21 de septiembre de 2007 <<http://www.architoledo.org/arzobispo/Cartas%202007/2007%20Carta%20Pastoral%20Educacion.pdf>> [consultado: 20 junio 2013]
- Antonio CAÑIZARES LLOVERA, “Colegios diocesanos de Toledo y Educación para la Ciudadanía”, *architoledo.org*, 30 de septiembre de 2008 <<http://www.architoledo.org/arzobispo/Cartas%202008/36%20Carta%20Colegios%20EPC.htm>> [consultado: 20 junio 2013]
- Carlos CARABAÑA, “Fallida enseñanza en valores. Educación para la Ciudadanía se ha quedado reducida a una <<maría>>”, *El País*, 28 de junio de 2010, pág.: 35
- Ana CARBAJOSA, “La Comisión Europea exige que España aplique el IVA a la Iglesia”, *elpais.com*, 17 de diciembre de 2005 <http://elpais.com/diario/2005/12/17/espana/1134774008_850215.htmlZ> [consultado: 2 marzo 2012]
- CEDAW, “Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 18 de la Convención, CEDAW/C/ESP/7-8”, *tbinternet.ohchr.org*, 17 de diciembre de 2014

- <http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CEDAW%2fC%2fESP%2f7-8&Lang=en> [27 julio 2015]
- CEDAW, “Concluding observations on the combined seventh and eighth periodic reports of Spain, CEDAW/C/ESP/CO/7-8”, *tbinternet.ohchr.org*, 24 de Julio de 2015
<http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CEDAW%2fC%2fESP%2fCO%2f7-8&Lang=en> [consultado: 27 julio 2015]
 - Cándido CERDEIRA y FERNÁNDEZ, *Catecismo del ciudadano español: Obra dedicada a S. M. el Rey como homenaje patriótico en su coronación, por Cándido Cerdeira, Doctor en Derecho y abogado del Ilustre Colegio de Madrid*, Madrid: Antonio Pérez y Ca., 1902.
 - Gionata CHATILLARD, “Masiva marcha contra la LOE”, *elmundo.es*, 13 de noviembre de 2005
<<http://www.elmundo.es/elmundo/2005/11/12/espana/1131772817.html>> [consultado: 28 de junio de 2013]
 - M. CHAVES, “Entre la enseñanza, el adoctrinamiento y la polémica”, *La Tribuna de Ciudad Real*, 13 de febrero de 2012, pág.: 11
 - Luis María CIFUENTES, “¿La vuelta del nacionalcatolicismo?”,
<http://www.revistadialectica.org/45/archivos/45_Defensa_Espana.pdf> [consultado: 15 diciembre 2012]
 - Luis María CIFUENTES, “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, *elpais.com*, 18 de septiembre de 2006 < http://elpais.com/diario/2006/09/18/educacion/1158530407_850215.html> [consultado: 3 junio 2012]
 - CIRCULAR, de 7 de diciembre de 1936, a los Vocales de las Comisiones depuradoras de Instrucción Pública, *BOE* núm. 52, de 10 de diciembre de 1936
 - CIS, *Las clases medias*, Estudio nº 1281 (1981)
<http://www.cis.es/cis/openm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=273> [consultado: 9 febrero 2012]
 - CIS, *Barómetro abril*, Estudio nº 1456 (1985)
<http://www.cis.es/cis/openm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=446> [consultado: 9 febrero 2012]
 - CIS, *Actitudes y creencias religiosas*. Estudio nº 2443 (2002)
<http://www.cis.es/cis/openm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=2170> [consultado: 19 junio 2012]
 - CIS, *La opinión en los barómetros de 2004: Nuestra tolerancia*, Estudio nº 2568 (2004)
<http://www.cis.es/cis/openm/Archivos/Boletines/36/BDO_36_Tolerancia.html> [consultado: 14 junio 2013]
 - CIS, *Barómetro de julio*, nº 2843 (2010) <http://www.cis.es/cis/openm/Archivos/Marginales/2840_2859/2843/es2843.pdf> [consultado: 3 marzo 2012]
 - CIS, *Actitudes de la juventud ante la diversidad sexual*. Estudio nº 2854, (2010)
<http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2840_2859/2854/Es2854.pdf> [consultado: 19 mayo 2012]
 - CIS, *Barómetro de octubre*, nº 2960 (2012)
<http://www.cis.es/cis/openm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=13224> [8 mayo 2013]
 - CIS, *Avance de resultados. Tabulación por recuerdo de voto y escala de ideología*, Estudio nº 2987 (2013),
<http://datos.cis.es/pdf/Es2987rei_A.pdf> [Consultado: 14 junio 2013]
 - Óscar F. CIVIETA, “El Gobierno de Aragón recupera Educación para la Ciudadanía y continúa con la paralización de la Lomce”, *eldiario.es*, 9 de julio de 2015

- <http://www.eldiario.es/aragon/politica/Gobierno-Aragon-Educacion-Ciudadania-Lomce_0_407359682.html> [consultado: 10 julio 2015]
- Federico CLIMENT, *Educación cívica. Principios fundamentales de los derechos y deberes de la ciudadanía en la vida social*, Barcelona: Calpe, 1920
 - César COMBARROS/ICAL, “La Junta no garantizará la graduación de los objetores a Educación para la Ciudadanía”, *elmundo.es*, 3 de junio de 2008
<<http://www.elmundo.es/elmundo/2008/06/03/castillayleon/1212494721.html>> [Consultado: 22 febrero 2012]
 - COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN RELIGIOSA DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, *Informe de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa sobre el libro “La educación en España. Bases para una política educativa”*, Madrid: Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, 1969
 - COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS, “Los obispos de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis invitan a los padres y alumnos a solicitar la clase de religión en el colegio”, *conferenciaepiscopal.es*, 20 de abril de 2004 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/actividades-noticias-ensenanza/1983-los-obispos-de-la-comision-episcopal-de-ensenanza-y-catequesis-invitan-a-los-padres-y-alumnos-a-solicitar-la-clase-de-religion-en-el-colegio.html>> [consulta: 16 junio 2013]
 - COMISIÓN EUROPEA, “Hacia un nuevo marco financiero 2007 – 2013”, *eur-lex.europa.eu*, 2004 <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:l34004>> [consultado: 8 marzo 2013]
 - COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Ante el Proyecto de Ley Orgánica de Educación”, *conferenciaepiscopal.es*, 28 de septiembre de 2005 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/LeyEducacion.htm>> [Consulta: 18 de junio de 2013]
 - COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “La Ley orgánica de Educación (LOE), los Reales Decretos que la desarrollan y los derechos fundamentales de padres y escuelas”, *conferenciaepiscopal.es*, 28 de febrero de 2007, <<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/LOE2007.htm>> [consultado: 19 junio 2013]
 - COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA “Nueva declaración sobre la Ley Orgánica de Educación LOE y sus desarrollos: profesores de Religión y <<Ciudadanía>>”, *conferenciaepiscopal.es*, 20 de junio de 2007 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/LOE2007b.html>> [consultado: 19 junio 2013]
 - COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Nota de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española ante las Elecciones Generales de 2008”, *conferenciaepiscopal.es*, 30 de enero de 2008 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/elecciones2008.html>> [consultado: 2 octubre 2012]
 - COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Nota de prensa final de la CCXII reunión de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española”, *conferenciaepiscopal.es*, 19 de febrero de 2009, <<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/notas/2009/533-nota-de-prensa-final-de-la-ccxii-reunion-de-la-comision-permanente-de-la-conferencia-episcopal-espanola.html>> [consultado: 19 junio 2013]

- COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, Declaración sobre el Anteproyecto de 'Ley del aborto': atentar contra la vida de los que van a nacer, convertido en 'derecho', *conferenciaepiscopal.es*, 17 de junio de 2009
<http://www.conferenciaepiscopal.nom.es/archivodoc/jsp/system/win_main.jsp> [Consultado: 4 de mayo de 2013]
- COMITÉ DE DERECHOS HUMANOS DE LA ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS, "Observaciones finales sobre el sexto informe periódico de España", *tbinternet.ohchr.org*, 23 de julio de 2015
<http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CCPR%2FC%2FES%2FCO%2F6&Lang=Sp> [consultado: 24 julio 2015]
- COMITÉ EJECUTIVO DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, "Nota sobre el Anteproyecto de ley Orgánica de Educación", *conferenciaepiscopal.es*, 31 de marzo de 2005
<<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/documentos-ejecutivo/884-nota-sobre-el-anteproyecto-de-ley-organica-de-educacion-.html>> [consultado: 18 de junio de 2013]
- COMITÉ EJECUTIVO DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, "Ley de educación, inaceptable y por sorpresa", *conferenciaepiscopal.es*, 22 de julio de 2005
<<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/documentos-ejecutivo/940-ley-de-educacion-inaceptable-y-por-sorpresa.html>> [consulta: 18 de junio de 2013]
- COMITÉ EJECUTIVO DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL, "Grave preocupación por la LOE enmendada", *conferenciaepiscopal.es*, 15 de diciembre de 2005,
<<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/LOE.htm>> [Consultado: 18 de junio de 2013]
- COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS, "Report by Nils Muiznieks, Commissioner for Human Rights of the Council of Europe, following his visit to Spain from 3 to 7 June 2013", *wcd.coe.int*, 9 de octubre de 2013, < <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2106465>> [consultado: 26 diciembre 2013]
- CONCORDATO ENTRE LA SANTA SEDE Y ESPAÑA. *Inter Sanctam Sedem et Hispaniam Sollemnes Conventiones*, *vatican.va*, 27 de agosto de 1953
<http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19530827_concordato-spagna_sp.html> [Consultado: 2 de agosto de 2014]
- CONFAPACYL – COFAPA CASTILLA Y LEÓN – FORO ESPAÑOL DE LA FAMILIA EN CASTILLA Y LEÓN, "Comunicado sobre Educación para la Ciudadanía", *forofamilia.org*, 15 de abril de 2009
<<http://www.forofamilia.org/notas-de-prensa/concapa-cofapa-y-foro-espaol-de-la-familia-recomiendan-alternativas-a-la-objecin-para-evitar-el-adoctrinamiento-de-epc/>> [consultado: 22 agosto 2012]
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, *Discurso de apertura de la XXVII Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española*, Madrid-Alcalá: Boletín Oficial del Arzobispado de Madrid-Álcala, 20 (1 de diciembre de 1977), págs.: 1217-1225
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, "Los valores morales y religiosos ante la Constitución. Instrucción pastoral de la Conferencia Episcopal Española", *dpt.archimadrid.es*, 26 de noviembre de 1977 <<http://dpt.archimadrid.es/wp-content/uploads/2009/10/1977-Valores-morales-y-religiosos-ante-la-constitucion.pdf>> [consultado: 26 julio 2012]
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, "La verdad os hará libres (Jn 8,32). Instrucción pastoral sobre la conciencia cristiana ante la actual situación moral de nuestra sociedad", *conferenciaepiscopal.es*, 20 de noviembre de 1990 <http://www.conferenciaepiscopal.nom.es/archivodoc/jsp/system/win_main.jsp> [consultado: 27 agosto 2012]

- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Nota acerca de la objeción de conciencia ante una ley radicalmente injusta que corrompe la institución del matrimonio”, *conferenciaepiscopal.es*, 5 de mayo de 2005 <http://www.conferenciaepiscopal.nom.es/archivodoc/jsp/system/win_main.jsp> [Consulta: 4 de mayo de 2013]
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Presentación. Mons. Ricardo Blázquez Pérez, Obispo de Bilbao y Presidente de la Conferencia Episcopal Española. Jornada de estudio sobre <<Educación para la Ciudadanía>>”, *conferenciaepiscopal.es*, 17 de noviembre de 2006 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/Dossier/ciudadania/blazquez.pdf>> [consultado: 21 junio 2013]
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “CCIII Comisión Permanente (Rueda de prensa)”, *conferenciaepiscopal.es*, 28 de septiembre de 2006 <<http://conferenciaepiscopal.es/cciii-reunion-de-la-comision-permanente/>> [consultado: 21 junio 2013]
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “La CEE ha celebrado una jornada de estudio sobre Educación para la Ciudadanía”, *conferenciaepiscopal.es*, 17 de noviembre de 2006 <<http://conferenciaepiscopal.es/la-cee-ha-celebrado-una-jornada-de-estudio-sobre-educacion-para-la-ciudadania/>> [consultado: 20 junio 2013]
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Orientaciones morales ante la situación actual de España. Instrucción pastoral de la LXXXVIII Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española”, *conferenciaepiscopal.es*, 23 de noviembre de 2006 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/OrientacionesSituacionActual.pdf>> [Consultado: 26 agosto 2012]
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “La escuela católica. Oferta de la iglesia en España para la educación en el siglo XXI. LXXXIX Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española”, *conferenciaepiscopal.es*, 27 de abril de 2007, <<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/EscuelaCatolica.html>> [consultado: 19 junio 2013]
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “CCVI Comisión Permanente (Rueda de prensa)”, *conferenciaepiscopal.es*, 27 de septiembre de 2007, <<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/ruedas/2007/209-ccvi-permanente.html>> [consultado: 21 junio 2013]
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “CCXII Comisión Permanente (Rueda de prensa)”, *conferenciaepiscopal.es*, 19 de febrero de 2009, <<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/ruedas/2009/191-ccxii-permanente.html>> [consultado: 21 junio 2013]
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Nota final de la XCIV Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española”, *conferenciaepiscopal.es*, 27 de noviembre de 2009 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/notas/2009/514-nota-final-de-la-xciv-asamblea-plenaria-de-la-conferencia-episcopal-espanola.html>> [consultado: 20 junio 2013]
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Ante la entrada en vigor de la nueva Ley del aborto”, *conferenciaepiscopal.es*, 5 de julio de 2010 <http://www.conferenciaepiscopal.nom.es/archivodoc/jsp/system/win_main.jsp> [Consultado: 4 de mayo de 2013]
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Discurso inaugural XCVIII Asamblea Plenaria de la CEE”, *conferenciaepiscopal.es*, 21 de noviembre de 2011, <<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/discursos-plenarias/2418-discurso-inaugural-xcviii-asamblea-plenaria-de-la-cee.html>> [consultado: 2 agosto 2013]

- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “XCIX Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal. La verdad del amor humano. Orientaciones sobre el amor conyugal, la ideología de género y la legislación familiar”, *conferenciaepiscopal.es*, 26 de abril de 2012
<<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/documentos-plenaria/2843-la-verdad-del-amor-humano-orientaciones-sobre-el-amor-conyugal-la-ideologia-de-genero-y-la-legislacion-familiar.html>>
[consultado: 2 agosto 2013]
- CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, “Consideraciones acerca de los proyectos de reconocimiento legal de las uniones entre personas homosexuales”, *vatican.va*, 3 de junio de 2003
<http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20030731_homosexual-unions_sp.html> [Consultado: 4 de mayo de 2013]
- CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, “Carta a los obispos de la Iglesia católica sobre la colaboración del hombre y la mujer en la Iglesia y en el mundo”, *vatican.va*, 31 de mayo de 2004
<http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20040731_collaboration_sp.html> [Consultado: 20 de julio de 2013]
- CONIGUALDAD.ORG, “Entrevista a Rosa Cobo, Directora del Centro de Estudios de Género y Feministas de la Universidad de A Coruña”, *conigualdad.org*, 1 de diciembre de 2014
<<http://conigualdad.org/entrevista-a-rosa-cobo/>> [consultado: 5 diciembre 2014]
- CONSEIL DE L’EUROPE, *Réunion régionale européenne sur le Programme mondial en faveur de l’éducation aux droits de l’homme (PMEDH)*, Strasbourg, 5-6 novembre 2007
<<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f9ad3>> [Consultado: 11 agosto 2011]
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE CASTILLA-LA MANCHA, UNICEF-COMITÉ ESPAÑOL, SAVE THE CHILDREN y AMNISTÍA INTERNACIONAL ESPAÑA, *Plan de Acción en Derechos Humanos en Castilla-La Mancha*, Toledo: Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha, 2007 <https://www.es.amnesty.org/uploads/media/plandeaccinenderechoshumanos_01.pdf>
[Consultado: 12 julio 2013]
- CONSEJO DE ESTADO, “Dictamen 1125/2005 del Consejo de Estado, relativo al Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación”, *boe.es*, 14 de julio de 2005 <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=CE-D-2005-1125>> [Consultado: 28 febrero 2014]
- CONSEJO DE ESTADO, “Dictamen del Consejo de Estado 2234/2006, de 23 noviembre 2006, sobre el Proyecto de Real Decreto por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria”, *boe.es*, 23 de noviembre de 2006 < <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=CE-D-2006-2234>>
[consultado: 14 agosto 2011]
- CONSEJO DE ESTADO, “Dictamen del Consejo de Estado 2521/2006, de 21 diciembre 2006, sobre el Proyecto de Real Decreto por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria”, *boe.es*, 21 de diciembre de 2006
<<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=CE-D-2006-2521>> [consultado: 14 agosto 2011]
- CONSEJO DE ESTADO, “Dictamen del Consejo de Estado 649/2012, de 19 julio 2012, sobre el Proyecto de Real Decreto por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria”, *boe.es*, 19 de julio de 2012 <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=CE-D-2012-649>>
[consultado: 18 octubre 2012]

- CONSEJO DE ESTADO, “Dictamen 172/2013 sobre el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa” *boe.es*, 18 de abril de 2013 <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=CE-D-2013-172>> [consultado: 4 mayo 2013]
- CONSEJO DE EUROPA, *Declaración y Plan de Acción de la II Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa*, Estrasburgo, 1997 <<http://www.coe.int/document-library/default.asp?urlwcd=https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=856279>> [Consultado: 14 agosto 2011]
- CONSEJO DE EUROPA., Recomendación *Rec(2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática*, Estrasburgo, 2002 <<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=313139&Site=CM>> [consultado: 11 agosto 2011]
- CONSEJO DE EUROPA, *Carta del Consejo de Europa sobre educación para la ciudadanía democrática y educación en derechos humanos*, Departamento de Educación. Consejo de Europa: Estrasburgo, 2011 <[http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/convivencia-mundo/CartaCEEeducDDHH-1-/CartaCEEeducDDHH\(1\).pdf](http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/convivencia-mundo/CartaCEEeducDDHH-1-/CartaCEEeducDDHH(1).pdf)> [Consultado: 11 agosto 2013]
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Decisión 2004/100 del Consejo, de 26 de enero de 2004, por la que se establece un programa de acción comunitario para la promoción de la ciudadanía europea activa (participación ciudadana)* <http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga/_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=Decision&an_doc=2004&nu_doc=100> [Consultado: 11 agosto 2011]
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*, DOUE, C119/2 de 28 de mayo de 2009.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, Dictamen 4/05 del Pleno del Consejo Escolar del Estado, en sesión celebrada durante los días 26 y 27 de mayo de 2005, a la que asistieron las señoras y señores relacionados al margen, ha emitido el siguiente dictamen, por mayoría absoluta de asistentes, al Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación”, *izquierda-unida.es*, 2 de junio de 2005 <<http://www.izquierda-unida.es/sites/default/files/1171888497285.pdf>> [consultado: 6 abril 2012]
- CONSEJO EUROPEO, *Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones de la Presidencia*, Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000 <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm> [Consultado: 11 agosto 2011]
- CONSEJO PONTIFICIO PARA LA FAMILIA, “Relación del Cardenal Ennio Antonelli Presidente del Consejo Pontificio para la Familia ‘La familia es un bien social’”, *vatican.va*, 22 de abril de 2010 http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_20100422_antonelli-avila_sp.html [Consultado: 4 de mayo de 2013]
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA ESPAÑOLA DE 1931 <http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf> [consultado: 29 junio 2012]
- CONSTITUCIÓN DEMOCRÁTICA DE LA NACIÓN ESPAÑOLA, 1869, en *Gaceta de Madrid*, 158, 7 de junio de 1869
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, 1978, *BOE* núm. 311, de 29 de diciembre de 1978
- CORTES GENERALES, “Debate sobre la investidura del candidato a la presidencia del Gobierno”, *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados* núm. 2, de 15 de abril de 2004, <http://www.congreso.es/public_oficiales/L8/CONG/DS/PL/PL_002.PDF> [consultado: 25 junio 2013]
- CORTES GENERALES, “Proposición no de Ley relativa al desarrollo de los objetivos del «Año Europeo 2005 de la Ciudadanía a través de la Educación»”, *BOCG*, Congreso de los Diputados, Serie D, núm. 118,

- de 9 de diciembre de 2004 < http://www.juntaelectoralcentral.es/cs/jec/documentos/D_118.PDF> [consultado: 25 junio 2013]
- CORTES GENERALES, “Proyecto de Ley Orgánica de Educación, aprobado por el Pleno del Congreso de los Diputados en sesión celebrada el día 15 de diciembre de 2005”, *BOCG*, Congreso de los Diputados, Serie A, núm. 43-13, de 26 de diciembre de 2005, <http://www.congreso.es/public_oficiales/L8/CONG/BOCG/A/A_043-13.PDF> [consultado: 25 junio 2013]
 - CORTES GENERALES, “Enmiendas presentadas al Proyecto de Ley Orgánica de Educación”, *BOCG*, Senado, Serie II, núm. 38, de 17 de febrero de 2006 <<http://www.senado.es/legis8/publicaciones/pdf/senado/bocg/II0038D.PDF>> [consultado: 25 junio 2013]
 - CORTES GENERALES, “Comparecencia de la señora ministra de Educación y Ciencia (Cabrera Calvo-Sotelo)”, *Diario de sesiones del Congreso de los Diputados*, núm. 689, de 19 de octubre de 2006, <http://www.congreso.es/public_oficiales/L8/CONG/DS/CO/CO_689.PDF> [consultado: 25 junio 2013]
 - CORTES GENERALES, “Toma en consideración de Proposiciones de Ley”, *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, núm. 266, de 26 de junio de 2007 <http://www.congreso.es/public_oficiales/L8/CONG/DS/PL/PL_266.PDF> [consultado: 25 junio 2013]
 - CORTES GENERALES DE ESPAÑA, *Constitución política de la monarquía española. Promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812*, Cádiz: Imprenta Real, 1812
 - Adela CORTINA, M^a. Begoña DOMENÉ, Vicente Domingo GARCÍA, Emilio MARTÍNEZ, Juan Manuel ROS y Norberto SMILG, *Ética y ciudadanía. 4º ESO. Proyecto La Casa del Saber*, Madrid: Santillana, 2008
 - COUNCIL OF EUROPE, *Project on Education for Democratic Citizenship*, Estrasburgo, 2000 <<http://www.okm.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf>> [Consultado: 10 agosto 2011]
 - CRISTIANOS SOCIALISTAS, “Manifiesto en apoyo a la asignatura Educación para la Ciudadanía”, *atrio.org*, 8 de octubre de 2007 <<http://2006.atrio.org/?p=791>> [consultado: 23 agosto 2012]
 - Carlos E. CUÉ, “Rajoy: <<Le advertí, ahora no puede ir de víctima>>”, *El País*, 16 de mayo de 2007, pág.: 20
 - Carlos E. CUÉ, “Rajoy se rodea de pymes mientras el PP se aleja de Botín”, *elpais.com*, 28 de marzo de 2011 <http://elpais.com/elpais/2011/03/28/actualidad/1301300239_850215.html> [consultado: 9 abril 2012]
 - Pilar L. CUNTÍN, “La fundación CIVES recibe cuatro millones de euros en subvenciones”, *La Gaceta*, 29 de octubre de 2010 < <https://laicismo.org/2010/la-fundacion-cives-recibe-cuatro-millones-de-euros-en-subvenciones/5783>> [consultado: 26 marzo 2012]
 - D. A. H., *Catecismo Político para el Uso de la Juventud*, Madrid: Imprenta de D. A., 1848
 - Emilio DE BENITO, “El Congreso rechaza la iniciativa para prohibir el matrimonio homosexual”, *elpais.com*, 28 de febrero de 2007 <http://elpais.com/diario/2007/02/28/sociedad/1172617205_850215.html> [consultado: 2 mayo 2012]
 - Teodoro DE IRADIER Y HERRERO, *El catecismo del ciudadano*, Madrid: Publicaciones del Directorio Militar, 1923
 - Álvaro DE JUANA, “Papa Francisco: Ideología de género contradice el plan de Dios”, *aciprensa.com*, 15 de abril de 2015 <<https://www.aciprensa.com/noticias/papa-francisco-ideologia-de-genero-contradice-el-plan-de-dios-35559/>> [consultado: 25 junio 2015]
 - María Rosa DE LA CIERVA Y DE HOCES, “La LOE, a examen. <<Educación para la Ciudadanía>>”, *analisisdigital.com*, 3 de septiembre de 2006

- <<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?id=14860&idNodo=-3>> [consultado: 22 septiembre 2012]
- Maria Rosa DE LA CIERVA Y DE HOCES “Educación para la Ciudadanía y Consejo de Estado”, *analisisdigital.com*, 12 de febrero de 2007
<<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?id=18940&idNodo=-5>> [consultado: 22 septiembre 2012]
 - S. P. DE P /AGENCIAS. “Rouco pide ahora que Ciudadanía sea alternativa a Religión”, *elpais.com*, 18 de septiembre de 2008 < http://elpais.com/diario/2008/09/18/sociedad/1221688805_850215.html> [consultado: 16 agosto 2012]
 - Juan Manuel DE PRADA, “Zapatero ha propinado una bofetada a la Iglesia”, *abc.es*, 26 de abril de 2005
<http://www.abc.es/hemeroteca/historico-26-04-2005/abc/Sociedad/zapatero-ha-propinado-una-bofetada-a-la-iglesia_202090792728.html>
 - Juan Manuel DE PRADA, “Lo que hacen los nazis”, *abc.es*, 1 de julio de 2006
<http://www.abc.es/hemeroteca/historico-01-07-2006/abc/Opinion/lo-que-hacen-los-nazis_1422258498382.html> [consultado: 23 noviembre 2012]
 - Juan Manuel DE PRADA, “Educación para la esclavitud”, *abc.es*, 17 de julio de 2006
<http://www.abc.es/hemeroteca/historico-17-07-2006/abc/Opinion/educacion-para-la-esclavitud_1422484724626.html> [consultado: 18 de junio de 2013]
 - DECRETO, del 21 de octubre de 1868, fijando el día primero de noviembre para la apertura del curso académico de 1868 a 1869 en las Universidades y establecimientos públicos de enseñanza, y determinando la legislación que ha de regir en esta materia, en *Colección Legislativa de España*, t. C., Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1868
 - DECRETO, del 25 de octubre de 1868, dando nueva organización a la segunda enseñanza y a las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología, en *Colección Legislativa de España*, t. C., Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1868
 - DECRETO, del 23 de febrero de 1870, declarando obligatoria en las escuelas normales y en todas las públicas, la enseñanza de la Constitución del Estado, en *Colección Legislativa de España*, t. CIII Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1870
 - DECRETO de 2 de junio de 1873 de reforma de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias en Compilación legislativa de Instrucción Pública, Madrid: Imp. T. Fontanet, 1876
 - DECRETO de 3 de junio de 1873 del ministro de Fomento de la Primera República, Eduardo Chao, reorganizando los estudios de segunda enseñanza necesarios para aspirar al título de Bachiller, en Compilación legislativa de Instrucción Pública, Madrid: Imp. T. Fontanet, 1876
 - DECRETO, de 6 de mayo de 1931, disponiendo que la instrucción religiosa no será obligatoria en las escuelas primarias ni en ninguno de los demás centros dependientes del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en *Colección Legislativa de España*, t. CXXIV, Madrid: Editorial Reus, 1931
 - DECRETO, de 13 de mayo de 1931, derogando, con sus disposiciones complementarias, los planes vigentes de segunda enseñanza y de enseñanza universitaria, y disponiendo que queda restablecida para el próximo curso la legalidad anterior a la Dictadura, en *Colección Legislativa de España*, t. CXXIV, Madrid: Editorial Reus, 1931
 - DECRETO, de 21 de mayo de 1931, declarando que nadie pueda ejercer el profesorado en una escuela primaria, sea del grado que sea, sino posee el título de maestro, en *Colección Legislativa de España*, t. CXXIV, Madrid: Editorial Reus, 1931

- DECRETO, de 8 de noviembre de 1936, disponiendo se lleve a cabo una revisión total en el personal de Instrucción Pública, por medio de las Comisiones que se crean, *BOE* núm. 27, de 11 de noviembre de 1936.
- DECRETO 40/2007 de 3 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, núm. 89 de 9 de mayo de 2007
- DECRETO 22/2007, de 10 de mayo del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria, *BOCAM* núm. 126, de 29 de mayo de 2007
- DECRETO 23/2007, de 10 de mayo del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, *BOCAM* núm. 126, de 29 de mayo de 2007
- DECRETO 52/2007 de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, núm. 99 de 23 de mayo de 2007,
- DECRETO 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, *DOCM*, núm. 116 de 1 de junio de 2007
- DECRETO 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, *DOCM*, núm. 116 de 1 de junio de 2007
- DECRETO 42/2008, de 5 de junio por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, núm. 111 de 11 de junio de 2008
- DECRETO 85/2008, de 17 de junio, por el que se establece y ordena el currículo del Bachillerato en la comunidad autónoma de Castilla-la Mancha, *DOCM*, núm. 128 de 20 de junio de 2008
- DECRETO 67/2008, de 19 de junio del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato, *BOCAM* núm. 152 de 27 de junio de 2008
- DECRETO APOSTOLICAM ACTUOSITATEM sobre el apostolado de los laicos, *vatican.va*, Roma, 18 de noviembre de 1965 <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651118_apostolicam-actuositatem_sp.html> [Consultado: 18 junio 2013]
- DECRETOS del rey nuestro señor don Fernando VII, y Reales Ordenes, Resoluciones y Reglamentos Generales expedidos por las Secretarías del Despacho Universal y Consejos de S.M., t. X, Madrid: Imprenta Real, 1824-1833
- Álvaro DELGADO, “Las entrañas del Yunque en España”, *proceso.com.mx*, 20 de marzo de 2012 <<http://www.proceso.com.mx/?p=301477>> [consultado: 20 febrero 2014]
- DIARIO DE SESIONES DE CORTES. Congreso de los Diputados, Sesión del día 26 de mayo de 1895, núm. 126
- DIARIO DE SESIONES DE LAS CORTES CONSTITUYENTES DE LA REPÚBLICA ESPAÑOLA, Ley promulgada relativa a Confesiones y Congregaciones religiosas, Apéndice 1º al número 349, 2 de junio de 1933
- Paula DÍAZ, “El Gobierno de la transparencia oculta un informe sobre Derechos Humanos en España”, *publico.es*, 16 de diciembre de 2014 <<http://www.publico.es/politica/gobierno-transparencia-oculta-informe-derechos.html>> [consultado: 5 enero 2015]
- Paula DÍAZ, “Expertos del Gobierno denuncian grandes <<zonas de penumbra>> en Derechos Humanos”, *publico.es*, 4 de enero de 2015 <<http://www.publico.es/politica/expertos-del-gobierno-denuncian-grandes.html>> [consultado: 5 enero 2015]
- Paloma DÍAZ SOTERO, “Examen final a Ciudadanía”, *El Mundo*, 26 de enero de 2009, pág.: 16
- DIEGO, “Un colegio católico de Pozuelo de Alarcón se niega a impartir Educación para la Ciudadanía” *dosmanzanas.com*, 1 de mayo de 2007 <<http://archivo.dosmanzanas.com/index.php/archives/2509>> [consultado: 4 abril 2011]

Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid

- Anabel DÍEZ, “Zapatero rechaza la pretensión de Rouco de modificar Educación para la Ciudadanía”, *elpais.com*, 2 de agosto de 2008 <http://elpais.com/diario/2008/08/02/espana/1217628002_850215.html> [consultado: 19 septiembre 2012]
- DIÓCESIS DE GETAFE, “Declaración del obispado de Getafe sobre el encuentro entre el obispo de Getafe y el Presidente de la Asociación Hazteoir.org”, *diocesisgetafe.es*, 10 de marzo de 2015 <<http://www.diocesisgetafe.es/index.php/noticias/notas-de-prensa/1920-declaracion-del-obispado-de-getafe-sobre-el-encuentro-entre-el-obispo-de-getafe-y-el-presidente-de-la-asociacion-hazteoir-org>> [consultado: 25 abril 2015]
- Pedro Sergio Antonio DONOSO BRANT, “Caminando con Jesús. Página dedicada a Teresita de Lisieux”, *caminando-con-jesus.org* <<http://www.caminando-con-jesus.org/CARMELITA/TERESITA/>> [consultado: 21 junio 2013]
- E. P., “CLM cuenta con 4.575 objetores este curso, 755 de ellos tienen su caso en los tribunales”, *La Tribuna de Ciudad Real*, 5 de febrero de 2012, pág.: 29
- ECLESALIA, “Cristianismo y sociedad no confesional”, *ciberiglesia.net*, 18 de octubre de 2004 <http://www.ciberiglesia.net/eclesalia/35-04octubre.htm#_Toc96442012> [Consulta: 27 agosto 2012]
- EDUCADOR DIGITAL, “La sentencia del Supremo expulsa a la INSUMISIÓN a los padres objetores”, *periodistadigital.com*, 28 de enero de 2009 <<http://blogs.periodistadigital.com/educacion.php?blog=580&cat=6182&page=1&disp=posts&paged=3>> [consultado: 4 abril 2011]
- EFE, “CONCAPA recogerá firmas para <<recuperar>> la religión”, *eldia.es*, 3 de junio de 2004 <<http://eldia.es/cultura/2004-06-03/10-Concapa-recogera-firmas-recuperar-Religion.htm>> [Consulta: 17 junio 2013]
- EFE, “El Papa reprocha a Zapatero su política sobre el aborto, los matrimonios gays y la educación”, *elmundo.es*, 21 de junio de 2004 <<http://www.elmundo.es/elmundo/2004/06/21/espana/1087808593.html>> [consulta: 17 junio de 2013]
- EFE, “El Senado aprueba la LOE con la asignatura alternativa a la religión”, *elpais.com*, 23 de marzo de 2006 <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2006/03/23/actualidad/1143068401_850215.html> [Consultado: 22 febrero 2014]
- EFE, “Los centros religiosos que impartan la nueva asignatura colaborarán con el mal”, *elpais.com*, 26 de junio de 2007 <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2007/06/26/actualidad/1182808804_850215.html> [consultado: 20 junio 2013]
- EFE, “Para Rouco Varela, la formación la formación moral de los jóvenes no es competencia del Estado”, *abc.es*, 27 de julio de 2007, <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-27-07-2007/abc/Nacional/para-rouco-varela-la-formacion-moral-de-los-jovenes-no-es-competencia-del-estado_164145154758.html> [consultado: 19 junio 2013]
- EFE, “Blázquez dice que <<los padres tienen derecho a reaccionar>> ante EpC”, *libertaddigital.com*, 3 de septiembre de 2007, <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/blazquez-dice-que-los-padres-tienen-derecho-a-reaccionar-ante-epc-1276312403/>> [consultado: 20 junio 2013]
- EFE, “HazteOir dara <<una clase>> de Educación para la Ciudadanía frente a Educación”, *20minutos.es*, 5 de noviembre de 2007 <<http://www.20minutos.es/noticia/300899/0/clase/educacion/ciudadania/#xtor=AD-15&xts=467263>> [consultado: 25 marzo 2011]
- EFE, “Garzón defiende Educación para la Ciudadanía a tres semanas de las elecciones”, *libertaddigital.com*, 15 de febrero de 2008 <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/garzon-defiende->

- educacion-para-la-ciudadania-a-tres-semanas-de-las-elecciones-1276323739/> [consultado: 29 junio 2012]
- EFE, “Se dan órdenes a los fiscales para que se opongan a la objeción de conciencia” *abc.es*, 15 de octubre de 2008 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-15-10-2008/abc/Toledo/se-dan-ordenes-a-los-fiscales-para-que-se-opongan-a-la-objecion-de-conciencia_91598590156.html> [consultado: 23 mayo 2012]
 - EFE, “Cañizares asegura que Educación para la Ciudadanía viola la Constitución”, *publico.es*, 24 de febrero de 2009 < <http://www.publico.es/actualidad/canizares-asegura-educacion-ciudadania-viola.html>> [consultado: 17 octubre 2012]
 - EFE, “CONCAPA denuncia que un libro de Educación para la Ciudadanía enseña a los niños a “rascarse y sobarse”, *La Tribuna de Albacete*, 24 de septiembre de 2009, pág.: 13
 - EFE, “Mayor Oreja advierte de una doctrina socialista más peligrosa que el autoritarismo”, *elmundo.es*, 12 de marzo de 2010 < <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/03/12/valencia/1268379480.html>> [consultado: 16 octubre 2012]
 - EFE, “La Misa de la Sagrada Familia reunirá a miles de familias europeas en Madrid”, *La Gaceta*, 2 de enero de 2011 <<http://www.intereconomia.com/noticias-gaceta/iglesia/misa-sagrada-familia-reunira-miles-familias-europeas-madrid#comments>> [Consulta: 20 julio 2013]
 - EFE, “Familia Valladolid recurre ante TC sentencia no admitía objeción conciencia”, *agencias.abc.es*, 18 de enero de 2011 < <http://agencias.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=658073>> [consultado: 22 agosto 2012]
 - ELMUNDO.ES/AGENCIAS, “El Papa denuncia que el laicismo del Gobierno de Zapatero ‘promueve el desprecio hacia lo religioso’, *elmundo.es*, 25 de enero de 2005 <<http://www.elmundo.es/elmundo/2005/01/24/sociedad/1106573413.html>> [consultado: 16 mayo 2012]
 - ELMUNDO.ES/EFE, “La desaparición de EpC divide una vez más a la comunidad educativa”, *elmundo.es*, 1 de febrero de 2012 < <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/01/31/espana/1328031530.html>> [consultado: 5 agosto 2014]
 - El Mundo del Siglo XXI (de 1 de octubre de 2006 a 30 de junio de 2012)
 - El Mundo del Siglo XXI. Castilla y León (de 1 de octubre de 2006 a 30 de junio de 2012)
 - El Norte de Castilla -Edición Valladolid- (de 1 de octubre de 2006 a 30 de junio de 2012)
 - El País (de 1 de octubre de 2006 a 30 de junio de 2012)
 - El País. Madrid (de 1 de octubre de 2006 a 30 de junio de 2012)
 - Julio EMBID, “España ha dejado de ser católica practicante”, *eldiario.es*, 16 de abril de 2014 <http://www.eldiario.es/sociedad/Espana-dejado-catolica-practicante_0_249875385.html> [consultado: 20 julio 2014]
 - EP, “El cardenal Cañizares dice que la asignatura Educación para la Ciudadanía ataca a la familia”, *elpais.com*, 11 de junio de 2006, http://elpais.com/diario/2006/06/11/sociedad/1149976811_850215.html [consultado: 20 junio 2013]
 - Victoriano F. ESCARZA, *Lecturas ciudadanas (Educación cívica)*, Madrid: Ed. Magisterio Español, 1932.
 - ESCUELAS CATÓLICAS, “Declaración final de las asambleas de FERE-CECA y EyG”, *escuelascatolicas.es*, 23 de febrero de 2007 <[HTTP://WWW.ESCUELASCATOLICAS.ES/PAGINAS/ASAMBLEA2007.ASPX](http://WWW.ESCUELASCATOLICAS.ES/PAGINAS/ASAMBLEA2007.ASPX)> [Consultado: 14 Marzo 2012]
 - ESCUELAS CATÓLICAS, *Claves para ofrecer Educación para la Ciudadanía en un centro católico*, Madrid: Escuelas Católicas, 2007
 - ESCUELAS CATÓLICAS, *Claves para ofrecer Educación para la Ciudadanía en un centro católico: Guía para Primaria, 4º de ESO y Bachillerato*, Madrid: Escuelas Católicas, 2009

Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid

- ESCUELAS CATÓLICAS, *Memoria de actividades 2009*, Madrid: Escuelas católicas, 2009
- EUROPA PRESS, “La Iglesia, contra el matrimonio gay porque <<es un desafío único en la historia de la humanidad>>”, *elpais.com*, 16 de junio de 2005
<http://sociedad.elpais.com/sociedad/2005/06/16/actualidad/1118872803_850215.html> [9 abril 2012]
- EUROPA PRESS, “Cañizares considera <<enormemente amenazadora>> la asignatura <<educación para la Ciudadanía>> que establece la LOE”, *libertaddigital.com*, 26 de febrero de 2006
<http://www.libertaddigital.com/sociedad/canizares-considera-enormemente-amenazadora-la-asignatura-educacion-para-la-ciudadania-que-establece-la-loe-1276272853/> [consultado: 20 junio 2013]
- EUROPA PRESS, “Las confesiones religiosas divididas ante Educación para la Ciudadanía”, *europapress.es*, 25 de junio de 2007 < <http://www.europapress.es/epsocial/noticia-resumen-loe-confesiones-religiosas-divididas-educacion-ciudadania-20070625170001.html>> [consultado: 13 julio 2013]
- EUROPA PRESS, “Aguirre adelanta que EpC en Madrid se basará sólo en los valores de la Constitución”, *libertaddigital.com*, 10 de septiembre de 2007 < <http://www.libertaddigital.com/sociedad/aguirre-adelanta-que-epc-en-madrid-se-basara-solo-en-los-valores-de-la-constitucion-1276312878/>> [consultado: 3 julio 2012]
- EUROPA PRESS, “HazteOir lanza la web www.epc.no.org, que recogerá firmas para exigir la derogación de Educación para la Ciudadanía”, *europapress.es*, 18 de septiembre de 2007
<<http://www.europapress.es/epsocial/noticia-hazteoir-lanza-web-wwwepcnoorg-recogera-firmas-exigir-derogacion-educacion-ciudadania-20070918113805.html>> [consultado: 25 marzo 2011]
- EUROPA PRESS, “La CONCAPA anuncia nuevas medidas contra Educación para la Ciudadanía”, *libertaddigital.com*, 29 de septiembre de 2007 < <http://www.libertaddigital.com/sociedad/la-concapa-anuncia-nuevas-medidas-contra-educacion-para-la-ciudadania-1276314342/>> [consultado: 27 agosto 2012]
- EUROPA PRESS, “Zaplana afirma que si un hijo suyo quisiera estudiar educación para la ciudadanía lo permitiría”, *europapress.es*, 29 de febrero de 2008 <<http://www.europapress.es/epsocial/politica-social/noticia-epc-zaplana-afirma-si-hijo-suyo-quisiera-estudiar-educacion-ciudadania-permitiria-20080229113059.html>> [consultado: 16 octubre 2012]
- EUROPA PRESS, “La Comunidad de Madrid admitirá objetar ante Educación para la Ciudadanía”, *elmundo.es*, 6 de marzo de 2008
<<http://www.elmundo.es/elmundo/2008/03/06/espana/1204818135.html>> [consultado: 4 julio 2012]
- EUROPA PRESS, “El juez Garzón considera la Educación para la Ciudadanía más básica que la Religión”, *diariodesevilla.es*, 16 de mayo de 2008
<<http://www.diariodesevilla.es/article/andalucia/130411/juez/garzon/considera/ciudadania/mas/basica/reli-gion.html>> [consultado: 29 junio 2012]
- EUROPA PRESS, “El auto del juzgado de Albacete no tendrá efecto real sobre la implantación de la asignatura, según Educación”, *europapress.es*, 3 de septiembre de 2008
<<http://www.europapress.es/castilla-lamancha/noticia-epc-auto-juzgado-albacete-no-tendra-efecto-real-implantacion-asignatura-educacion-20080903124522.html>> [consultado: 7 agosto 2011]
- EUROPA PRESS, “González Pons cree que Zapatero es "un maleducado para la ciudadanía" al no reconocer el derecho a la objeción”, *europapress.es*, 6 de septiembre de 2008
<<http://www.europapress.es/nacional/noticia-epc-gonzalez-pons-cree-zapatero-maleducado-ciudadania-no-reconocer-derecho-objecion-20080906145807.html>> [consultado: 16 octubre 2012]
- EUROPA PRESS, “Desestiman el recurso del Ministerio”, *El Norte de Castilla, Castilla y León*, 6 de mayo de 2009, pág.: 20

- EUROPA PRESS, “Cientos de personas se reúnen en Villagarcía de Campos (Valladolid) en el I Encuentro de objetores”, *europapress.es*, 29 de noviembre de 2009 < <http://www.europapress.es/castilla-y-leon/noticia-cientos-personas-reunen-villagarcia-campos-valladolid-encuentro-objetores-20091129192432.html>> [consultado: 6 septiembre 2012]
- EUROPA PRESS, “Cayo Lara invita a la ciudadanía a denunciar los incumplimientos de las CCAA del PP en las leyes de Dependencia y Aborto”, *europapress.es*, 7 de julio de 2010 <<http://www.europapress.es/nacional/noticia-cayo-lara-invita-ciudadania-denunciar-incumplimientos-ccaa-pp-leyes-dependencia-aborto-20100707134251.html>> [consultado: 21 junio 2012]
- EUROPA PRESS, “Gabilondo responde a Rajoy: <<Educación para la Ciudadanía importa cada día más>>”, *elmundo.es*, 31 de enero de 2011 <<http://www.elmundo.es/elmundo/2011/01/31/valencia/1296468896.html>> [consultado: 4 mayo 2012]
- EUROPA PRESS, “El Gobierno sustituirá EpC por Educación Cívica y Constitucional”, *europapress.es*, 31 de enero de 2012 < <http://www.europapress.es/sociedad/educacion/noticia-nuevo-primero-bachillerato-sera-obligatorio-todos-estudiantes-20120131164439.html>> [consultado: 16 octubre 2012]
- EUROPA PRESS, “La Junta de Andalucía quiere incluir Educación para la Ciudadanía como asignatura obligatoria en el currículo escolar”, *europapress.es*, 27 de junio de 2014 <<http://www.europapress.es/nacional/noticia-junta-andalucia-quiere-incluir-educacion-ciudadania-asignatura-obligatoria-curriculo-escolar-20140627153709.html>> [consultado: 27 julio 2014]
- EUROPA PRESS, “La Ley Integral contra la Violencia de Género, premiada por ONU Mujeres, World Future Council y Unión Interparlamentaria”, *europapress.es*, 14 de octubre de 2014 <<http://www.europapress.es/epsocial/politica-social/noticia-ley-integral-contra-violencia-genero-premiada-onu-mujeres-world-future-council-union-interpalamentaria-20141014190927.html>> [consultado: 2 diciembre 2014]
- EUROPEAN COMMISSION, *Open Learning Environment, Active Citizenship and Social Inclusion. Implementation of Education and Training 2010*, Work Programme: Progress Report, Brussels, 2003
- EURYDICE, *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones, D. L., 2005
- EURYDICE, *Educación para la Ciudadanía en Europa*, Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2012 <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139ES.pdf> [consultado: 21 julio 2013]
- FAES: “El catecismo del buen socialista. ¿Educación para la Ciudadanía? Lo que Zapatero obliga a enseñar a nuestros escolares”, *FAES*, 56 (2007)
- Lidia FALCÓN, “Educación para el machismo”, *publico.es*, 18 de julio de 2013 <<http://blogs.publico.es/lidia-falcon/2013/07/18/educacion-para-el-machismo/>> [consultado: 2 septiembre 2013]
- FELGTB (Área de Educación), *La diversidad afectivo-sexual y familiar en los manuales de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Un estudio de los manuales de Educación para la Ciudadanía*, Madrid: FELGTB, 2008 <<http://www.felgtb.org/temas/educacion/documentacion/investigaciones/i/1214/449/la-diversidad-afectivo-sexual-y-familiar-en-los-manuales-de-educacion-para-la-ciudadania-2008>> [consultado: 8 mayo 2012]
- FELGTB, “Ante la posible desaparición de Educación para la Ciudadanía”, *felgtb.org*, 31 de enero de 2012 <<http://www.felgtb.org/temas/educacion/noticias/i/1727/307/ante-la-posible-desaparicion-de-educacion-para-la-ciudadania>> [consultado: 4 julio 2013]

- FELGTB, *Informe de la FELGTB sobre los dos años de Gobierno del Partido Popular en materia de Derechos Humanos*, Madrid: FELGTB, 2013.
- FELGTB, “Postura de la FELGTB ante Educación para la Ciudadanía”, *cogam.org*, <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:i87Uvl2ue_0J:www.cogam.org/rs/1847/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/8e2/rclang/es-ES/fd/1/filename/argumentario-epc.doc+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=es> [consultado: 22 octubre 2014]
- Gabriel FERNÁNDEZ, *La Constitución española puesta en sencillo diálogo y con explicaciones convincentes para la inteligencia de los niños y del pueblo. Se destina a las escuelas de Primera Enseñanza y a las de adultos*, Madrid: Imprenta de Manuel Minuesa, 1869, Anexo.
- Fernando FERNÁNDEZ MÉNDEZ DE ANDÉS, “La senda del absolutismo”, *abc.es*, 17 de julio de 2006 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-17-07-2006/abc/Opinion/la-senda-del-absolutismo_1422484669869.html> [consultado: 26 abril 2013]
- FETE-UGT ENSEÑANZA, “Medidas de aplicación de la LOE para el curso 2008-2009”, *feteugt.es*, 25 de septiembre de 2008 <http://www.feteugt.es/data/images/2008/Gab_Tecnico/Estudios/DOCINFmedidasLoe08.pdf> [Consultado: 17 de septiembre de 2011].
- FETE-UGT ENSEÑANZA, “Medidas de aplicación de la LOE para el curso 2009-2010”, *feteugt.es*, septiembre de 2009 < <http://www.feteugt.es/Data/Upload/docinfmedidasloe09-10.pdf>> [Consultado: 17 de septiembre de 2011]
- FETE-UGT ENSEÑANZA, “Los sindicatos de educación, comprometidos con garantizar la atención de la diversidad sexual y de la identidad de género en las aulas”, *feteugt.es*, 24 de junio de 2015 <<http://www.feteugt.es/pol-compromiso-sindicatos-diversidad-sexual-5687702820150624>> [consultado: 26 junio 2015]
- FGEE, *Comercio interior del libro en España 2011*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2012
- FORO ESPAÑOL DE LA FAMILIA, “Bases para la comparecencia pública de las entidades de la sociedad civil por la libertad ideológica en la escuela y el rechazo de la asignatura Educación para la Ciudadanía”, *forofamilia.org*, 27 de febrero de 2007 <<http://www.forofamilia.org/documentos/EDUCACION%20-%20Rechazo%20EpC%20-%20varias%20asociaciones%20-%20%28FEB07%29.pdf>> [consultado: 19 marzo 2012]
- FORO ESPAÑOL DE LA FAMILIA, “El Foro Español de la Familia, CONCAPA y Profesionales por la Ética presentan la campaña de objeción de conciencia a la asignatura Educación para la Ciudadanía”, *forofamilia.org*, 26 de abril de 2007 <<http://www.forofamilia.org/notas-de-prensa/el-foro-espaol-de-la-familia-concapa-y-profesionales-por-la-tica-presentan-la-campaa-de-objecin-de-conciencia->>> [consultado: 2 agosto 2012]
- FORO ESPAÑOL DE LA FAMILIA, “Comunicado difundido este miércoles por el Foro Español de la Familia, presidido por Benigno Blanco, en respuesta a las amenazas de las autoridades del Ministerio de Educación a las familias que se declaren objetoras de conciencia a la asignatura de Educación para la Ciudadanía (EpC)”, *libertaddigital.com*, 14 de junio de 2007 <http://www.libertaddigital.com/php/imprimir_pagina.php?cpn=1276307687> [consultado: 19 febrero 2012]
- FORO ESPAÑOL DE LA FAMILIA, “El Foro Español de la Familia invita a todas las familias a objetar frente a Educación para la Ciudadanía”, *forofamilia.org*, 6 de septiembre de 2007 <<http://www.forofamilia.org/notas-de-prensa/el-foro-espaol-de-la-familia-invita-a-todas-las-familias-a-objetar-frente-a-educacin-para-la-ciudadana/>>> [consultado: 21 febrero 2012]

- FORO ESPAÑOLA DE LA FAMILIA, “Decálogo de actuación para padres que hayan objetado contra la Educación para la Ciudadanía”, *forofamilia.org*, 13 de septiembre de 2007 <<http://www.forofamilia.org/notas-de-prensa/declogo-de-actuacin-para-padres-que-hayan-objetado-contra-la-educacin-para-la-ciudadana/>> [consultado: 13 agosto 2012]
- FORO ESPAÑOL DE LA FAMILIA, “Presentado el Observatorio para la Objeción de Conciencia en Educación para la Ciudadanía”, *forofamilia.org*, 11 de octubre de 2009 <<http://www.forofamilia.org/notas-de-prensa/presentado-el-observatorio-para-la-objecin-de-conciencia-en-educacin-para-la-ciudadana/>> [consultado: 24 enero 2011]
- FORO ESPAÑOL DE LA FAMILIA, “Benigno Blanco: España apuesta por promover el aborto desde el Gobierno y con el dinero de todos”, *forofamilia.org*, 28 de junio de 2010 <<http://www.forofamilia.org/notas-de-prensa/benigno-blanco-espaa-apuesta-por-promover-el-aborto-desde-el-gobierno-y-con-el-dinero-de-todos/>> [consultado: 6 junio 2013]
- FORO ESPAÑOL DE LA FAMILIA, “El Foro de la Familia valora positivamente la reforma de la EpC propuesta por el Ministro de Educación” , *forofamilia.org*, 25 de mayo de 2015 <<http://www.forofamilia.org/NOTICIAS/EL-FORO-DE-LA-FAMILIA-VALORA-POSITIVAMENTE-LA-REFORMA-DE-LA-EPC-PROPUESTA-POR-EL-MINISTRO-DE-EDUCACION/>> [consultado: 2 enero 2013]
- FORUMLIBERTAS.COM, “Una plataforma europea de 150 millones de padres apoya a los objetores contra la EpC”, *forumlibertas.com*, 4 de enero de 2008 <http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=9891> [consultado: 27 agosto 2012]
- FORUMLIBERTAS.COM, “Los padres laicistas de CEAPA piden perseguir a los objetores de EpC”, *forumlibertas.com*, 18 de junio de 2008 <http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=11252> [consultado: 3 julio 2012]
- Naiara GALARRAGA, “Las bodas civiles superan a las religiosas por primera vez”, *elpais.com*, 23 de junio de 2010 <<http://www.abc.es/20101010/sociedad/bodas-civiles-superan-religiosas-20101010.html>> [consultado: 25 octubre 2012]
- Juan Luis GALLEGO, “La Iglesia se está jugando su futuro en las escuelas. Entrevista con Ángel Luis López Villaverde, doctor en Historia”, *publico.es*, 11 de diciembre de 2013 <<http://blogs.publico.es/numeros-rojos/2013/12/11/la-iglesia-se-esta-jugando-su-futuro-en-las-escuelas/>> [consultado: 12 diciembre 2013]
- Felipe GALLO DIEZ, *Cartilla del Ciudadano. Contiene Rudimentos de Derecho o Educación Cívica para las Escuelas de primera enseñanza*, Madrid: Sucesores de Hérnando, 1903 (2ª edición)
- GALSUINDA, “Superadas las 50.000 objeciones a Educación para la Ciudadanía”, *youtube.com*, 25 de noviembre de 2008 <<https://youtu.be/VHaMuXkeI20>> [consultado: 4 abril 2011]
- Fernando GARRIDO, *La República democrática federal universal. Nociones elementales de los principios democráticos. Dedicadas a las clases productoras*, Barcelona: Editorial de Manero, 1868 (7ª. ed.)
- José María GARRIDO, “El Ministerio del Interior declaró de ‘utilidad pública’ a la asociación que está siendo juzgada por posible pertenencia a una sociedad secreta y paramilitar”, *elplural.com*, 9 de mayo de 2014 <<http://www.elplural.com/2014/05/09/el-ministro-del-interior-declaro-de-utilidad-publica-a-la-asociacion-que-esta-siendo-juzgada-por-posible-pertenencia-a-una-sociedad-secreta-y-paramilitar/>> [consultado: 10 mayo 2014]
- José María GARRIDO, “La Justicia da por <<acreditada>> la relación de miembros de Hazte Oír con la sociedad secreta y paramilitar El Yunque”, *elplural.com*, 28 de mayo de 2014

- <<http://www.elplural.com/2014/05/28/la-justicia-da-por-acreditada-la-vinculacion-de-miembros-de-hazte-oir-con-la-sociedad-secreta-y-paramilitar-el-yunque/>> [consultado: 2 junio 2014]
- José María GARRIDO, “Al igual que la pederastia, El Yunque ya le ha estallado a la Iglesia Católica”, *elplural.com*, 13 de junio de 2014 < <http://www.elplural.com/2014/06/13/al-igual-que-la-pederastia-el-yunque-ya-le-ha-estallado-a-la-iglesia-catolica/>> [consultado: 15 junio 2014]
 - José María GARRIDO, “Los obispos prohibirán el acceso a la Iglesia al colectivo ultracatólico que lideró las marchas del PP anti-Zapatero” *elplural.com*, 14 de abril de 2015 <<http://www.elplural.com/2015/04/14/los-obispos-prohibiran-el-acceso-a-la-iglesia-al-colectivo-ultracatolico-que-lidero-las-manifestaciones-del-pp-contra-zapatero/>> [consultado: 15 abril 2015]
 - Josep GARRIGA, “Luz verde a los trasvases y freno a Educación para la Ciudadanía”, *elpais.com*, 22 de junio de 2008 < http://elpais.com/diario/2008/06/22/espana/1214085606_850215.html> [consultado: 29 junio 2012]
 - Baltasar GARZÓN, “¿Y qué haremos con el futuro de la educación?”, *eldiario.es*, 27 de septiembre de 2009 <http://www.eldiario.es/zonacritica/haremos-futuro-Educacion_6_179942018.html> [consultado: 8 mayo 2013]
 - GOBIERNO DE ESPAÑA, *Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género. Marco conceptual y ejes de intervención*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006
 - GOBIERNO DE ESPAÑA, *Plan de Derechos Humanos*, Madrid: Gobierno de España, 2008 <<http://www.idhc.org/esp/documents/Incidencia/PlanDH/PlanDH.pdf>> [Consultado: 26 julio 2013]
 - Enric GONZÁLEZ, “De la Vega intenta mejorar en Roma las relaciones con el Vaticano”, *elpais.com*, 25 de noviembre de 2007 < http://elpais.com/diario/2007/11/25/sociedad/1195945206_850215.html> [consultado: 2 mayo 2012]
 - Olegario GONZÁLEZ DE CARDEDAL, “Educación ciudadana”, *abc.es*, 16 de noviembre de 2006 <<http://sevilla.abc.es/historico-opinion/index.asp?ff=20061116&idn=1524281189118>> [consultado: 7 mayo 2012]
 - Olegario GONZÁLEZ DE CARDEDAL, “La prueba de la verdad”, *abc.es*, 29 de junio de 2007 <<http://sevilla.abc.es/historico-opinion/index.asp?ff=20070629&idn=1633982693313>> [consultado: 5 junio 2012]
 - Olegario GONZÁLEZ DE CARDEDAL, “Balance de un debate”, *El País*, 5 de julio de 2007, pág.: 13
 - GOYA PRODUCCIONES, *Cristianos en la sociedad, “claves de la doctrina social de la Iglesia”*, 3 DVD’s, Madrid: Goya Producciones, 2007
 - GOYA PRODUCCIONES, “Objeción de conciencia – EpC. Fragmento extraído del Documental "La Auténtica Educación para la Ciudadanía" de Goya Producciones”, *youtube.com*, 30 de enero de 2009 <<https://youtu.be/oZAdWToTT0o>> [consultado: 4 abril 2011]
 - GROUPE DE RÉFLEXION SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION, *Rapport, Accomplir l'Europe par l'Education et la Formation*: Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1997
 - HAZTEOIR.ORG, “Informe sobre las bases de la Educación para la Ciudadanía”, *hazteoir.org*, marzo 2006 <<http://www.hazteoir.org/documentos/instruccionesmec.pdf>> [consultado: 25 marzo 2011]
 - HAZTEOIR.ORG, “CONCAPA critica duramente <<Educación para la Ciudadanía>>”, *hazteoir.org*, 2 de marzo de 2006, <<http://hazteoir.org/noticia/concapa-critica-duramente-educacion-ciudadania-1749>> [consultado: 20 marzo 2012]
 - HAZTEOIR.ORG, “HazteOir.org iniciará campañas de objeción de conciencia si el Gobierno impone la Educación para la Ciudadanía”, *hispanidad.com*, 5 de abril de 2006

- <<http://www.hispanidad.com/hazteoir-org-iniciara-campanas-de-objecion-de-conciencia-si-el-gobierno-impone-la-educacion-para-la-ciudadania.html>> [Consultado: 23 marzo 2011]
- HAZTEOIR.ORG, “HO publica un ranking de centros docentes según su actitud ante la objeción de conciencia frente a EpC”, *hazteoir.org*, 13 de junio de 2007 <<http://www.hazteoir.org/node/4829>> [consultado: 2 abril 2013]
 - HAZTEOIR.ORG, “HazteOir.org presenta hoy una querrela criminal contra Tiana por obstaculizar el ejercicio de derechos fundamentales”, *hazteoir.org*, 14 de junio de 2007 <<http://www.hazteoir.org/alerta/hazteoirorg-presenta-hoy-una-querella-contra-tiana-por-obstaculizar-el-ejercicio-de-derechos-fundame>> [consultado: 25 marzo 2011]
 - HAZTEOIR.ORG, “Presentada la querrela de HO contra Tiana por obstaculizar el ejercicio de derechos fundamentales”, *hazteoir.info*, 15 de junio de 2007 <<http://hazteoir.info/alerta/presentada-la-querella-de-ho-contra-tiana-por-obstaculizar-el-ejercicio-de-derechos-fundamentales>> [consultado: 27 agosto 2012]
 - HAZTEOIR.ORG, “Tras la rectificación de Cabrera, HO retirará la querrela contra Tiana”, *hazteoir.org*, 19 de julio de 2007 <<http://www.hazteoir.org/node/5101>> [consultado: 27 agosto 2012]
 - HAZTEOIR.ORG, “Madrid: Encuentro Nacional de objetores a Educación para la Ciudadanía”, *hazteoir.org*, 21 de enero de 2008 <<http://hazteoir.info/evento/madrid-encuentro-nacional-de-objetores-educacion-para-la-ciudadania>> [consultado: 17 agosto 2014]
 - HAZTEOIR.ORG, “Rouco anima a los padres a objetar a EpC”, *hazteoir.org*, 9 de abril de 2008 <<http://www.hazteoir.org/noticia/rouco-anima-padres-objetar-epc-11578>> [consultado: 5 mayo 2013]
 - HAZTEOIR.ORG, “Comunicado del PP sobre <<Educación para la Ciudadanía>>”, *hazteoir.org*, 22 de mayo de 2008 <<http://www.hazteoir.org/np/comunicado-pp-educacion-ciudadania>> [consultado: 16 abril 2012]
 - HAZTEOIR.ORG, “Soro del Real se declara <<municipio por la libertad de conciencia>> frente a EpC”, *hazteoir.org*, 3 de septiembre de 2008 <<http://www.hazteoir.org/noticia/soto-real-se-declara-municipio-libertad-conciencia-frente-epc-14001>> [consultado: 4 julio 2012]
 - HAZTEOIR.ORG, “Yo no entro, objetores a la Educación para la Ciudadanía”, *youtube.com*, 1 de marzo de 2009 <<https://youtu.be/YcCS-xKYUk8>> [consultado: 4 abril 2011]
 - HAZTEOIR.ORG, “CEU Ediciones publica un informe sobre los libros de texto de EpC”, *hazteoir.org*, 3 de abril de 2009 <<http://www.hazteoir.org/noticia/ceu-ediciones-publica-informe-libros-texto-epc-19139>> [consultado: 3 septiembre 2012]
 - HAZTEOIR.ORG, “Carta abierta de los objetores de EpC de Castilla y León al presidente Herrera”, *hazteoir.org*, 26 de noviembre de 2009 <<http://www.hazteoir.org/node/25821>> [consultado: 5 junio 2013]
 - HAZTEOIR.ORG, “Europa abre hoy los ojos ante el <<proyecto Zapatero>>”, *hazteoir.org*, 8 de febrero de 2011 <<http://www.hazteoir.org/np/europa-abre-ojos-ante-proyecto-zapatero>> [consultado: 3 diciembre 2011]
 - HAZTEOIR.ORG, “votavalores.org: La sociedad civil entra en campaña por la vida, la familia y la libertad”, *hazteoir.org*, 5 de octubre de 2011 <<http://www.hazteoir.org/np/votavalores-sociedad-civil-entra-en-campana-derogacion-ley-aborto>> [consultado: 3 diciembre 2011]
 - HAZTEOIR.ORG, “El fin de EpC una victoria del trabajo cívico para defender las libertades”, *hazteoir.org*, 4 de diciembre de 2012 <<http://www.hazteoir.org/np/fin-epc-victoria-trabajo-civico-defender-libertades>> [consultado: 3 diciembre 2011]
 - HAZTEOIR.ORG, “HazteOir.org muestra su satisfacción al desestimar una demanda contra la asociación”, *hazteoir.org*, 10 de junio de 2014 <http://hazteoir.org/sites/default/files/adjuntos/06.06.14_sentencia_hazte_oir_po_285.12.pdf> [consultado: 12 junio 2014]

Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid

- HAZTEOIR.ORG, “Deviene firme la sentencia que desestima una demanda contra HazteOir.org”, *hazteoir.org*, 22 de enero de 2015
<http://hazteoir.org/sites/default/files/adjuntos/sentencia_audiencia_provincial.pdf> [consultado: 25 enero 2015]
- Susana HIDALGO, “Un alto cargo de Aguirre anima a objetar una asignatura obligatoria”, *El País, Madrid*, 5 de junio de 2007, pág.: 42
- ICAL, “Objetores de la EpC denuncian sufrir <<presiones brutales>>”, *El Mundo. Castilla y León*, 27 de noviembre de 2009, pág.: 8
- ICAL, “Educación pide un pacto de Estado para reforzar el sistema educativo”, *elmundo.es*, 1 de diciembre de 2009 < <http://www.elmundo.es/elmundo/2009/11/30/castillayleon/1259609024.html>> [consultado: 3 junio 2012]
- IMSERSO, *Cuidado a las personas mayores en los hogares españoles: el entorno familiar*, Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales, 2005
- INE, *Movimiento natural de la población*
<<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/e301&file=inebase&L=0>> [consultado: 30 julio 2013]
- INE, *Revisión del Padrón municipal 2007. Población por edad (año a año) y sexo*
<<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245%2Fp04%2F%2Fa2007>> [Consultado: 1 agosto 2013]
- INFORME DEL CENTRO DE ESTUDIOS DE OPINIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, *Neoconservadores españoles. La Telaraña del Nuevo Lobby Fundamentalista Católico*, Mayo 2004.
<<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1234/956>> [consultado: 12 mayo 2014]
- INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO SOCIAL, *Igualdad de género: la lucha por la justicia en un mundo global*, Génova: Instituto de Investigación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social (UNRISD), 2005
- IU, “Elecciones Generales 1996. Programa electoral”, *izquierda-unida.es*, 1996, <<http://www.izquierda-unida.es/node/10628>> [consultado: 15 agosto 2014]
- IU, “Nota sobre la posición de IU respecto a la materia de Educación para la Ciudadanía”, *izquierdaunida-educacion.blogia.com*, 7 de septiembre de 2007 <<http://izquierdaunida-educacion.blogia.com/2007/090704-nota-sobre-la-posicion-de-iu-respecto-a-la-materia-de-educacion-para-la-ciudadan.php>> [consultado: 15 agosto 2014]
- IZQUIERDA UNIDA-LOS VERDES, “Propuestas electorales Izquierda Unida. Elecciones 2011”, *izquierda-unida.es*, 2011, págs.: 22 y 23 < <http://www.izquierda-unida.es/node/9429>> [consultado: 15 agosto 2014]
- J.M., “Los sindicatos de docentes temen que se extienda a otras asignaturas”, *El Mundo. Castilla y León*, 14 de noviembre de 2008, pág.: 3
- J.P., “Cabrera apoya que la educación para la ciudadanía aborde las bodas gays”, *elpais.com*, 20 de octubre de 2006 < http://elpais.com/diario/2006/10/20/sociedad/1161295207_850215.html> [consultado: 5 mayo 2012]
- J. C. P. “Blázquez afirma que el fallo judicial sobre Educación para la Ciudadanía es <<claro>>”, *elcorreo.com*, 31 de enero de 2009, <<http://www.elcorreo.com/vizcaya/20090131/rioja/blazquez-afirma-fallo-judicial-20090131.html>> [consultado: 21 junio 2013]

- Juan Manuel JÁTIVA, “La mitad de los profesores y una mayoría de alumnos, en huelga contra la LOCE”, *elpais.com*, 30 de octubre de 2002
<http://elpais.com/diario/2002/10/30/sociedad/1035932401_850215.html> [consultado: 19 junio 2012]
- JECHDINA, “18-N contra la EPC”, *unpatiodelocos.blogspot.com.es*, 14 de noviembre de 2006
<<http://unpatiodelocos.blogspot.de/2006/11/18-n-contra-la-epc.htm>> [consultado: 12 octubre 2012]
- Vicente JIMÉNEZ y José Manuel ROMERO, “Este Gobierno lleva cuatro meses y da la sensación de que está agotado”, *elpais.com*, 31 de agosto de 2008
<http://elpais.com/diario/2008/08/31/espana/1220133601_850215.html> [consultado: 9 abril 2012]
- Juan Francisco JIMÉNEZ JACINTO, “Un tribunal considera <<esencialmente veraz>> la relación de algunos miembros de HazteOir con el Yunque”, *forumlibertas.com*, 28 de mayo de 2014
<http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=30072> [consultado: 2 junio 2014]
- Juan Francisco JIMÉNEZ JACINTO, “Entrevista a Victoria Uroz (I): El Yunque es el mayor problema al que se enfrentan los laicos católicos en España” *forumlibertas.com*, 9 de enero de 2015
<http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=32279> [consultado: 10 de enero de 2015]
- Juan Francisco JIMÉNEZ JACINTO, “Entrevista a Victoria Uroz (II): El Yunque es un desafío que no tiene precedentes en la historia de la Iglesia”, *forumlibertas.com*, 12 de enero de 2015
<<http://www.forumlibertas.com/entrevista-a-victoria-uroz-ii-el-yunque-es-un-desafio-que-no-tiene-precedentes-en-la-historia-de-la-iglesia/>> [consultado: 13 enero 2015]
- Juan Francisco JIMÉNEZ JACINTO, “Entrevista a Victoria Uroz (y III): Los medios de comunicación de orientación cristiana están infiltrados por miembros del Yunque” *forumlibertas.com*, 14 de enero de 2015
<<http://www.forumlibertas.com/entrevista-a-victoria-uroz-y-iii-los-medios-de-comunicacion-de-orientacion-cristiana-estan-infiltrados-por-miembros-del-yunque/>> [consultado: 17 enero 2015]
- JUAN PABLO II, “Santa misa para los obreros de Nowa Huta. Homilía del Santo Padre Juan Pablo II”, *vatican.va*, 9 de junio de 1979 <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/homilies/1979/documents/hf_jp-ii_hom_19790609_polonia-mogila-nowa-huta.html> [consultado: 18 junio 2013]
- JUAN PABLO II, “Acto Europeo en Santiago de Compostela. Discurso de Juan Pablo II” *vatican.va*, 9 de noviembre de 1982
<http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1982/november/documents/hf_jp-ii_spe_19821109_atto-europeistico_sp.html> [consultado: 18 junio 2013]
- JUAN PABLO II, “Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a la Asamblea del CELAM”, *vatican.va*, 9 de marzo de 1983 <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1983/march/documents/hf_jp-ii_spe_19830309_asamblea-celam.html> [consultado: 18 junio 2013]
- JUAN PABLO II, “Carta encíclica Centesimus Annus del sumo pontífice Juan Pablo II a sus hermanos en el Episcopado, al clero, a las familias religiosas, a los fieles de la Iglesia Católica y a todos los hombres de buena voluntad en el centenario de la Rerum Novarum”, *vatican.va*, 1 de mayo de 1991
<http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_01051991_centesimus-annus.html> [consultado: 5 noviembre 2012]
- JUAN PABLO II, “Carta Encíclica Veritatis Splendor del sumo pontífice Juan Pablo II a todos los obispos de la Iglesia Católica sobre algunas cuestiones fundamentales de la enseñanza moral de la iglesia”, *vatican.va*, 6 de agosto de 1993 <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_06081993_veritatis-splendor.html> [consultado: 5 noviembre 2012]

Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid

- JUAN PABLO II, “Discurso del Santo Padre Juan Pablo II al séptimo grupo de obispos de Estados Unidos en visita ‘Ad limina’”, *vatican.va*, 4 de junio de 2004 <http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/2004/june/documents/hf_jp-ii_spe_20040604_bishops-usa_sp.html> [consultado: 4 de mayo de 2013]
- JUAN PABLO II, “Discurso de Juan Pablo II a su excelencia José Luis Rodríguez Zapatero, Presidente del Gobierno de España”, *vatican.va*, 21 de junio de 2004, <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2004/june/documents/hf_jp-ii_spe_20040621_president-spain.html> [consultado: 17 de junio de 2013]
- JUAN PABLO II, “Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a los Obispos españoles en visita <<Ad limina>>”, *vatican.va*, 24 de enero de 2005, http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2005/january/documents/hf_jp-ii_spe_20050124_spanish-bishops.html [consultado: 17 de junio de 2013]
- JUAN XXIII, “Carta encíclica *Pacem in terris* de su Santidad Juan XXIII”, *vatican.va*, 11 de abril de 1963, http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html [consultado: 19 junio 2013]
- JUZGADO DE LO CONTENCIOSO-ADMINISTRATIVO NÚMERO 3 DE MADRID, Sentencia núm. 2/2011 de 14 de enero de 2011 <http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/2011/01/Sentencia_Madrid_Enero_2011.pdf> [consultado: 26 enero 2014]
- L. R. A., “Cabrera considera <<absentismo>> faltar a clase de Ciudadanía”, *El País*, 8 de septiembre de 2007, pág.: 41
- LT, “El centro Tomás Moro presenta una querrela criminal contra Ángel Felpeto”, *La Tribuna de Toledo*, 12 de junio de 2007, pág.: 8
- LT, “Calero: <<EpC se limita a informar, las creencias atañen a las familias>>”, *La Tribuna de Ciudad Real*, 12 de marzo de 2009, pág.: 28
- L. T., “Los padres piden amparo al Defensor del Pueblo ante el <<adoctrinamiento>> de EpC”, *La Tribuna de Toledo*, 17 de julio de 2009, pág.: 11
- LA SEXTA, “La calle pregunta a Alberto Garzón”, *atresplayer.com*, 11 de abril de 2015 <http://www.atresplayer.com/television/programas/lasexta-noche/temporada-1/capitulo-116-calle-pregunta-alberto-garzn_2015041200085.html#fn_sinopsis_lay> [consultado: 12 abril 2015]
- La Tribuna de Ciudad Real (de 1 de octubre de 2006 a 30 de junio de 2012)
- La Tribuna de Albacete (de 1 de octubre de 2006 a 30 de junio de 2012)
- La Tribuna de Toledo (de 1 de octubre de 2006 a 30 de junio de 2012)
- Tamara LABORDA, “Esperanza Aguirre presenta el libro de Jesús Trillo sobre EpC”, *diarioya.es*, 5 de noviembre de 2008 <<http://www.diarioya.es/content/esperanza-aguirre-presenta-el-libro-de-jes%C3%BAs-trillo-sobre-epc>> [consultado: 20 junio 2011]
- Julio M. LÁZARO, “El Supremo desarma el boicoteo y obliga a cursar Ciudadanía”, *El País*, 29 de enero de 2009, pág.: 30
- LEÓN XIII, “*Libertas Praestantissimum*”, *vatican.va*, 20 de junio de 1888 <http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_20061888_libertas_sp.html> [Consultado: 17 de agosto de 2014]
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *BOE* núm.187, de 06 de agosto de 1970
- LEY 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. *BOE* 299, de 15 de diciembre de 2006

Fuentes

- LEY 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha, *BOE* núm. 248, de 13 de octubre de 2010
- LEY DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA del 2 de junio de 1868, *Colección Legislativa de España*, t. XCIX, Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1868
- LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, de 9 de septiembre de 1857, en *Boletín Oficial del Ministerio de Fomento*, t. XXIV, Madrid: Imprenta Nacional, 1 de octubre de 1857
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación General del Sistema Educativo, *BOE* núm. 238, del 4 de octubre de 1990.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, *BOE* núm. 307, de 24 de diciembre de 2002
- LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, *BOE* núm. 313, de 29 de diciembre de 2004
- LEY ORGÁNICA 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio, *BOE* núm. 157, de 02 de julio de 2005
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE* núm. 106, de 4 de mayo de 2006
- LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para La Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres. *BOE* núm. 71, de 23 de marzo de 2007
- LEY ORGÁNICA 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *BOE* núm. 299, de 12 de diciembre de 2009
- LEY ORGÁNICA 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. *BOE* núm. 55, de 4 de marzo de 2010
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, *BOE* núm. 295, 10 de diciembre de 2013
- LIBERTAD DIGITAL, “Castilla-La Mancha amenaza a los objetores de Educación para la Ciudadanía”, *libertaddigital.com*, 7 de junio de 2007 <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/castilla-la-mancha-amenaza-a-los-objetores-de-educacion-para-la-ciudadania-1276307201/>> [consultado: 7 agosto 2011]
- LIBERTAD DIGITAL, “Aguirre: <<EpC es casi, casi un sucedáneo de la Formación del Espíritu Nacional>>”, *libertaddigital.com*, 1 de julio de 2007 <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/aguirre-epc-es-casi-casi-un-sucedaneo-de-la-formacion-del-espiritu-nacional-1276308747/>> [consultado: 16 marzo 2012]
- LIBERTAD DIGITAL, “Cospedal cree que el Gobierno comparte con el franquismo <<el poco amor por la libertad>>”, *libertaddigital.com*, 26 de agosto de 2007 <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/cospedal-cree-que-el-gobierno-comparte-con-el-franquismo-el-poco-amor-por-la-libertad-1276311847/>> [consultado: 16 octubre 2012]
- LIBERTAD DIGITAL, “Asociaciones de 16 países firman un manifiesto contra Educación para la Ciudadanía”, *libertaddigital.com*, 6 de diciembre de 2007 <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/asociaciones-de-16-paises-firman-un-manifiesto-contra-educacion-para-la-ciudadania-1276318985/>> [consultado: 27 agosto 2012]
- LIBERTAD DIGITAL, “Una nueva plataforma impulsada por <<Hazte Oír>> presenta su primer vídeo contra Zapatero”, *libertaddigital.com*, 8 de febrero de 2008 <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/una-nueva-plataforma-impulsada-por-hazte-oir-presenta-su-primer-video-contra-zapatero-1276323149/>> [consultado: 25 marzo 2011]
- LIBERTAD DIGITAL, “El obispo Rico Pavés: la sociedad secreta El Yunque <<existe>> y está infiltrada en España”, *libertaddigital.com*, 2 de marzo de 2015 <<http://www.libertaddigital.com/espana/2015-03->

- 02/el-obispo-rico-paves-la-sociedad-secreta-el-yunque-existe-y-esta-infiltrada-en-espana-1276542093/>
[consultado: 5 de marzo de 2015]
- José Luis LOBO, “Padres católicos denuncian a El Yunque, una secta secreta integrista que capta a adolescentes”, *elconfidencial.com*, 31 de enero de 2012 < http://www.elconfidencial.com/espana/2012-01-31/padres-catolicos-denuncian-a-el-yunque-una-secta-secreta-integrista-que-capta-a-adolescentes_238203/> [consultado: 3 junio 2013]
 - José Luis LOBO, “El Yunque se infiltra en las aulas: un colegio de Madrid pide a los padres <<extremar la vigilancia>>”, *elconfidencial.com*, 6 de febrero de 2012 < http://www.elconfidencial.com/espana/2012-02-06/el-yunque-se-infiltra-en-las-aulas-un-colegio-de-madrid-pide-a-los-padres-extremar-la-vigilancia_233104/> [consultado: 3 febrero 2013]
 - José Luis LOBO, “La familia Ruíz Mateos financió a la secta secreta El Yunque tras su desembarco en España”, *elconfidencial.com*, 13 de marzo de 2012 < http://www.elconfidencial.com/espana/2012-03-13/la-familia-ruiz-mateos-financio-a-la-secta-secreta-el-yunque-tras-su-desembarco-en-espana_232615/> [consultado: 20 enero 2013]
 - José Luis LOBO, “La secta secreta El Yunque, acorralada: el juez admite la demanda contra sus líderes”, *elconfidencial.com*, 20 de marzo de 2012 <http://www.elconfidencial.com/espana/2012-03-20/la-secta-secreta-el-yunque-acorralada-el-juez-admite-la-demanda-contra-sus-lideres_232580/> [consultado: 3 febrero 2013]
 - J. L. LOBO, “Testigos revelan en un juicio la identidad de los miembros de la secta secreta El Yunque”, *elconfidencial.com*, 31 de mayo de 2014 < http://www.elconfidencial.com/espana/2014-05-31/testigos-revelan-en-un-juicio-la-identidad-de-los-miembros-de-la-secta-secreta-el-yunque_138970/> [consultado: 2 junio 2014]
 - Rafa LÓPEZ, “María Dolores de Cospedal: ‘En el PP no va a haber ruidos de sables, somos un partido reforzado’”, *laopinioncoruna.es*, 12 de octubre de 2008 <<http://www.laopinioncoruna.es/galicia/2008/10/12/maria-dolores-cospedal-pp-haber-ruido-sables-partido-reforzado/228135.html>> [consultado: 16 octubre 2012]
 - Fernando LÓPEZ LUENGOS, “Crucifijos y talibanes”, *libertaddigital.com*, 10 de diciembre de 2009 <<http://www.libertaddigital.com/opinion/fernando-lopez-luengos/crucifijos-y-talibanes-52267/Z>> [consultado: 3 febrero 2014]
 - Fernando LÓPEZ LUENGOS, “El Transparente de la catedral de Toledo. Análisis del asociacionismo de los laicos cristianos españoles y la intromisión del Yunque”, marzo-abril de 2010, <<http://www.infovaticana.com/wp-content/uploads/2014/05/Informe-yunque.pdf>> [consultado: 3 agosto 2014]
 - Alfonso LÓPEZ TRUJILLO, “La familia, anterior y superior al Estado”, *Alfa y Omega*, núm. 429, 16 de diciembre de 2004, pág.: 5
 - Carles LOZANO, “Elecciones a las Cortes de Castilla-la Mancha, 1983-2015”, *historiaelectoral.com*, <<http://www.historiaelectoral.com/acmancha.html>> [consultado: 28 julio 2013]
 - Carles LOZANO, “Elecciones municipales en Castilla-La Mancha, 1979-2015”, *historiaelectoral.com* <<http://www.historiaelectoral.com/municmancha.html>> [consultado: 28 julio 2013]
 - M. A. “Una estudiante de 16 años, primera objetora a Educación para la Ciudadanía”, *abc.es*, 31 de mayo de 2007 < http://www.abc.es/hemeroteca/historico-31-05-2007/abc/Madrid/una-estudiante-de-16-a%C3%B1os-primera-objetora-de-educacion-para-la-ciudadania_1633433113383.html> [4 julio 2012]
 - M. A. / R. B. “Educación para la ciudadanía provoca un riesgo de adoctrinamiento, según el pp”, *abc.es*, 8 junio de 2006 < <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-08-06-2006/abc/Sociedad/educacion-para-la->

- ciudadania-provoca-un-riesgo-de-adoctrinamiento-segun-el-pp_1421918794356.html> [consultado: 16 octubre 2012]
- M. A. V. “Santiago – Juárez celebra <<el paraguas jurídico>>”, *El Mundo. Castilla y León*, 14 de noviembre de 2008, pág.: 3
 - M. G., “Revocadas las medidas cautelares de objeción de EpC de un juzgado toledano”, *La Tribuna de Toledo*, 30 de mayo de 2009, pág.: 9
 - Agapito MAESTRE, “Iglesia o socialismo”, *libertaddigital.com*, 29 de junio de 2007 <<http://www.libertaddigital.com/opinion/agapito-maestre/iglesia-o-socialismo-38623/>> [consultado: 24 marzo 2012]
 - Gervasio MANRIQUE, *Educación Moral y Cívica (Libro de lectura)*, Barcelona: Ed. Ruiz Romero, 1933
 - Alejandro MANZANARES, *Ciudadanía: Lecturas sobre civismo*, Gerona: Ed. Dalmáu Carles Pla, 1935
 - José Antonio MARINA, *Educación para la Ciudadanía. ESO*, Madrid: SM, 2008
 - José Antonio MARINA, *Educación Ético-Cívica. 4º ESO*, Madrid: SM, 2009
 - José Antonio MARINA y Eva MARINA, *Educación para la Ciudadanía. Primaria, tercer ciclo*, Madrid: SM, 2010
 - E. MARTÍN, “<<Sin objeción, los tribunales trasladan la confrontación hasta los centros>>”, *La Tribuna de Toledo*, 15 de marzo de 2009, pág.: 13
 - E. MARTÍN, “El 20% de alumnos objetores vuelve a clase tras la sentencia del Supremo”, *La Tribuna de Toledo*, 17 de marzo de 2009, pág.: 6
 - E. MARTÍN, “Los objetores se preparan para la llegada de EpC a Primaria”, *La Tribuna de Toledo*, 17 de junio de 2009, pág.: 10
 - Fermín MARTÍN DE BALMASEDA, *Decretos del Rey Don Fernando VII. Año primero de su restitución al trono de las Españas. Se refieren todas las reales resoluciones generales que se han expedido por los diferentes ministerios y consejos desde 4 de mayo de 1814 hasta fin de diciembre de igual año*, Tomo I, Madrid: Imprenta Real, 1816
 - Juan Antonio MARTÍNEZ CAMINO, “¿Qué ética universal? ¿Y qué ciudadanía?”, *El Mundo*, 9 de marzo de 2007, pág.: 4
 - Juan Antonio MARTÍNEZ CAMINO, “Ciudadanía, Escuela y Familia”, *abc.es*, 9 de julio de 2007 <<http://sevilla.abc.es/historico-opinion/index.asp?ff=20070709&idn=1634144974569>> [consultado: 19 mayo 2012]
 - Carmen MARTÍNEZ CASTRO, “Ciudadanos o progres”, *abc.es*, 15 de julio de 2006 <http://www.abc.es/hemeroteca/historico-15-07-2006/abc/Opinion/ciudadanos-o-progres_1422460527120.html> [consultado: 23 noviembre 2012]
 - Santiago MATA, “¿Qué dice la Iglesia sobre la sociedad secreta El Yunque?”, *es.aleteia.org*, 18 de febrero de 2015 <<http://es.aleteia.org/2015/02/18/que-dice-la-iglesia-sobre-la-sociedad-secreta-el-yunque/>> [consultado: 19 febrero 2015]
 - Alfonso MATEOS, “Un juez condena a reconocer el aprobado en EpC de una objetora”, *El Mundo*, 28 de enero de 2011, pág.: 15
 - José Manuel MATEOS FERNÁNDEZ, Pedro PARDOS PARDOS y Carlos VICÉN ANTOLÍN, *Educación para la Ciudadanía. Primaria. Tercer Ciclo. Abre la puerta*, Madrid: Anaya, 2009
 - María R. MAYOR. “El TSJ suspende de forma cautelar la obligatoriedad de cursar Educación para la Ciudadanía”, *El Mundo. Castilla y León*, 13 de noviembre de 2008, pág.: 3
 - MDO/AGENCIAS, “La Comunidad plantea su <<alternativa>> a Educación para la Ciudadanía”, *madriidiario.es*, 9 de julio de 2007 < <http://www.madriidiario.es/noticia/28578/canal-social/la-comunidad-plantea-su-alternativa-a-educacion-para-la-ciudadania.html>> [consultado: 5 abril 2012]

- MDO/E.P., “Jóvenes objetores mostrarán este sábado su rechazo a EpC”, *madridiario.es*, 9 de octubre de 2008 <<http://www.madridiario.es/noticia/103303/jovenes-objetores-mostraran-este-sabado-su-rechazo-a-epc.html>> [consultado: 17 agosto 2014]
- Francisco Javier MÉNDEZ PÉREZ y Francisco Javier GÓMEZ MARTÍNEZ, *Educación ético-cívica. 4º Secundaria. Proyecto Anfora*, San Fernando de Haro (Madrid): Oxford Educación, 2008
- J. A. MÉNDEZ, “Ni un paso atrás”, *Alfa y Omega*, nº 627, 5 de febrero de 2009, pág.: 19
- Alberto MENDOZA, “Los objetores a ciudadanía desafían al Supremo y se niegan a volver a las aulas”, *elconfidencial.com*, 18 de febrero de 2009, <http://www.elconfidencial.com/espana/2009-02-18/los-objetores-a-ciudadania-desafian-al-supremo-y-se-niegan-a-volver-a-las-aulas_209855/> [consultado: 6 marzo 2014]
- José Luis MENDOZA, “Respuestas desde la fe. Palabras de saludo del Presidente de la UCAM”, *Alfa y Omega*, núm. 429, 16 de diciembre de 2004, pág.: 4
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. INSTITUTO DE EVALUACIÓN, IE; AGENCIA INTERNACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO, IEA, *ICCS 2009: estudio internacional de civismo y ciudadanía IEA: informe español*, Madrid: MEC, Secretaría General Técnica, 2010 <<http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/iccs-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4ff>> [Consultado: 11 agosto 2011]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República. Textos y Documentos*, Tomo III, Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1982
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Historia de la educación en España. Texto y documentos. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868, Tomo II*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuestas para el debate*, Madrid: MEC, 1987
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Temas transversales y desarrollo curricular*, Madrid: MEC, 1993
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuestas de Actuación*, Madrid: MEC, 1994
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*, Madrid: Marín Álvarez, Hnos., 2004
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Anteproyecto de Ley orgánica de Educación*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 30 de marzo de 2005
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, El MEC presenta a diversas organizaciones una propuesta de contenidos para Educación para la Ciudadanía”, *mecd.gob.es*, 6 de junio de 2006 <<http://www.mecd.gob.es/multimedia/00001232.pdf>> [18 de junio de 2013]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Comunicado sobre Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 21 de junio de 2007 <<http://www.mecd.gob.es/multimedia/00003792.pdf>> [consultado: 3 noviembre 2011]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, versión 1 25/09/2012*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012 <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/ministerio-mecd/servicios-al-ciudadano/participacion-publica/lomce/20120925-anteproyecto-LOMCE.pdf>> [consultado: 10 octubre 2012]

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, “Nota informativa sobre el dictamen del Consejo de Estado al Anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la calidad Educativa”, *mecd.gob.es*, 25 de abril de 2013 <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/cerrados/2013/lomce/20130426-dictamen-consejo-estado.html>> [consultado: 5 julio 2013]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE, “Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y la Comunidad de Madrid, para el plan de apoyo a la implantación de la LOE, año 2008”. *BOE* núm. 80, de 2 de abril de 2009, Sec. III, pág.: 31650 <<https://www.boe.es/boe/dias/2009/04/02/pdfs/BOE-A-2009-5553.pdf>> [25 junio 2013]
- MINISTERIO DE INTERIOR, Consulta de resultados electorales, *infoelectoral.interior.es* <<http://www.infoelectoral.interior.es/min/>> [consultado: 28 julio 2013]
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, *Plan estratégico de Ciudadanía e Integración (2007-2010)*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007
- Joan MIQUEL CORBÍ, “El Gobierno crea la asignatura de <<Educación para la Ciudadanía>> y deja la religión peor que en la LOGSE”, *forumlibertas.com*, 28 de septiembre de 2004 <http://ww2.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=829&id_seccion=6> [consulta: 17 de junio de 2013]
- Ignacio MIRANDA, “Manuel Ureña, obispo de Cartagena: En occidente, está emergiendo un fundamentalismo secularista”, *forumlibertas.com*, 30 de julio de 2004 <http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=492> [consultado: 19 junio 2013]
- Eduardo MONTAGUT, “El teoconservadurismo”, *Publicoscopia*, 14 de agosto de 2015, <<http://linkis.com/JccUS>> [consultado: 12 septiembre 2015]
- Miguel MORA, “El Vaticano se opone a despenalizar la homosexualidad”, *elpais.com*, 2 de diciembre de 2008 <http://elpais.com/diario/2008/12/02/sociedad/1228172407_850215.html> [consultado: 24 noviembre 2012]
- Carmen MORÁN, “Los Movimientos de Renovación Pedagógica sugieren que la Educación para la Ciudadanía no sea asignatura”, *El País*, 11 de diciembre de 2006, pág.: 46
- Julián MORENO MESTRE, “Circular de la FERE”, *blogs.periodistadigital.com*, 11 de mayo de 2007 <http://blogs.periodistadigital.com/fisicoycatolicopamasinri.php/2007/05/11/circular_de_la_fere> [consultado: 11 marzo 2012]
- MUJERES EN RED, “Colectivos de mujeres piden a las CCAA del PP que Educación para la Ciudadanía sea ‘coherente’ con las políticas de igualdad”, *mujeresenred.net*, 12 de diciembre de 2006 <<http://www.mujeresenred.net/spip.php?breve341>> [consultado: 9 mayo 2014]
- José Ignacio MUNILLA AGUIRRE, “Todos por los hijos”, *enticonfio.org*, 21 de mayo de 2008 <<http://www.enticonfio.org/joseignaciomunilla12.htm>> [consultado: 22 agosto 2012]
- NACIONES UNIDAS, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 1948 <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>> [consultado: 2 febrero 2012]
- NACIONES UNIDAS, *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, 1966 <<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>> [consultado: 23 marzo 2012]
- NACIONES UNIDAS, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 1966 <<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>> [consultado: 23 marzo 2012]
- NACIONES UNIDAS, *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*, 1969 <<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>> [consultado: 6 agosto 2011]

Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid

- NACIONES UNIDAS, *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)*, 1979 <<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>> [consultado: 6 agosto 2011]
- NACIONES UNIDAS, *Declaración y el Programa de Acción de Viena*. Viena, junio 1993 <[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?Opendocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?Opendocument)> [Consultado: 23 julio 2011]
- NACIONES UNIDAS, *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*, 23 de diciembre de 1994 <<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/49/184&Lang=S>> [Consultado: 23 julio 2011]
- NACIONES UNIDAS, *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994*, New York: Naciones Unidas, 1995 <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N95/231/29/PDF/N9523129.pdf?OpenElement>> [Consultado: 23 julio 2011]
- NACIONES UNIDAS, *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*, Beijing (China), 4 a 15 de septiembre de 1995 <<http://www.un.org/documents/ga/conf177/aconf177-20sp.htm>> [Consultado: 23 julio 2011]
- NACIONES UNIDAS, *Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos, 1995–2004: Educación en la esfera de los Derechos Humanos –Lecciones para la vida-*, 1996 <[http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/PlanofActionfortheUnitedNationsDecadeforHumanRightsEducation,1995-2004\(1996\).aspx](http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/PlanofActionfortheUnitedNationsDecadeforHumanRightsEducation,1995-2004(1996).aspx)> [Consultado: 23 julio 2013]
- NACIONES UNIDAS, ASAMBLEA GENERAL, 57/6. *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, 2001-2010*, 43ª sesión plenaria, 4 de noviembre de 2002 <http://www3.unesco.org/iycp/kits/Resolutions%20UN/sp_57_6.pdf> [Consultado: 25 julio 2011]
- NACIONES UNIDAS, ASAMBLEA GENERAL, 59/113. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, 70ª sesión plenaria, 10 de diciembre de 2004. <<http://www.felgtb.org/files/docs/67db580a7035.pdf>> [Consultado: 24 julio 2011]
- NACIONES UNIDAS, ASAMBLEA GENERAL, 59/113 B. *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, 113ª sesión plenaria, 14 julio 2005 <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/433/13/PDF/N0543313.pdf?OpenElement>> [Consultado: 25 julio 2011]
- NACIONES UNIDAS, ASAMBLEA GENERAL, 62/171. *Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos*, 77ª sesión plenaria, 18 de diciembre de 2007 <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N07/474/06/PDF/N0747406.pdf?OpenElement>> [Consultado: 25 julio 2011]
- NACIONES UNIDAS, *Objetivos de desarrollo del Milenio. Informe 2010*, Nueva York: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (DESA), 2010 <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2010_SP.pdf> [Consultado: 15 junio 2011]
- NACIONES UNIDAS, *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, 2011 <http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/137&Lang=S> [consultado: 6 julio 2012]
- NACIONES UNIDAS, ASAMBLEA GENERAL, “Informe del Grupo de Trabajo sobre la cuestión de la discriminación contra la mujer en la legislación y en la práctica, A/HRC/29/40/Add.3”, 17 de junio de

- 2015 <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/108/71/PDF/G1510871.pdf?OpenElement>> [consultado: 20 julio 2015]
- Eugenio NASARRE, “Un riesgo para la libertad de enseñanza”, *Alfa y Omega*, nº 422, 28 de octubre de 2004, pág.: 6
 - Vicenç NAVARRO, “El persistente nacionalcatolicismo”, *elplural.com*, 10 de marzo de 2014 <<http://www.elplural.com/opinion/el-persistente-nacionalcatolicismo/>> [consultado: 9 agosto 2014]
 - NOVILLADA.ORG, “18 de noviembre. Los estudiantes se concentran contra el adoctrinamiento de Educación para la Ciudadanía”, *hispanidad.com*, 10 de noviembre de 2006 <<http://www.hispanidad.com/18-de-noviembre-los-estudiantes-se-concentran-contra-el-adoctrinamiento-de-educacion-para-la-ciudadania.html>> [Consultado: 14 junio 2012]
 - OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS. 2004/71. *Medidas complementarias del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*. 57ª sesión, 21 de abril de 2004 <ap.ohchr.org/documents/S/CHR/resolutions/E-CN_4-RES-2004-71.doc> [Consultado: 24 julio 2011]
 - OIE-UNESCO, *Una educación de calidad para todos los jóvenes. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47ª conferencia internacional de educación de la UNESCO. Ginebra, 8-11 de septiembre de 2004*, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 2005 <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/free_publications/educ_qualite_e_sp.pdf> [Consultado: 25 julio 2011]
 - OJD, *Información y control de publicaciones. El Mundo S. Veintiuno. Enero-diciembre 2007*, Madrid: OJD, 2007
 - OJD, *Información y control de publicaciones. El Mundo S. Veintiuno. Enero-diciembre 2008*, Madrid: OJD, 2008
 - OJD, *Información y control de publicaciones. El Mundo S. Veintiuno. Enero-diciembre 2009*, Madrid: OJD, 2009
 - OJD, *Información y control de publicaciones. El Mundo S. Veintiuno. Enero-diciembre 2010*, Madrid: OJD, 2010
 - OJD, *Información y control de publicaciones. El Mundo S. Veintiuno. Enero-diciembre 2011*, Madrid: OJD, 2011
 - OJD, *Información y control de publicaciones. El Norte de Castilla. Enero-diciembre 2007*, Madrid: OJD, 2007
 - OJD, *Información y control de publicaciones. El Norte de Castilla- Enero-diciembre 2008*, Madrid: OJD, 2008
 - OJD, *Información y control de publicaciones. El Norte de Castilla. Enero-diciembre 2009*, Madrid: OJD, 2009
 - OJD, *Información y control de publicaciones. El Norte de Castilla. Enero-diciembre 2010*, Madrid: OJD, 2010
 - OJD, *Información y control de publicaciones. El Norte de Castilla. Enero-diciembre 2011*, Madrid: OJD, 2011
 - OJD, *Información y control de publicaciones. El País. Enero-diciembre 2007*, Madrid: OJD, 2007
 - OJD, *Información y control de publicaciones. El País. Enero-diciembre 2008*, Madrid: OJD, 2008
 - OJD, *Información y control de publicaciones. El País. Enero-diciembre 2009*, Madrid: OJD, 2009
 - OJD, *Información y control de publicaciones. El País. Enero-diciembre 2010*, Madrid: OJD, 2010
 - OJD, *Información y control de publicaciones. El País. Enero-diciembre 2011*, Madrid: OJD, 2011

Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid

- OJD, *Información y control de publicaciones. La Tribunal de Albacete. Enero-diciembre 2007*, Madrid: OJD, 2007
- OJD, *Información y control de publicaciones. La Tribuna de Albacete. Enero-diciembre 2008*, Madrid: OJD, 2008
- OJD, *Información y control de publicaciones. La Tribuna de Albacete. Enero-diciembre 2009*, Madrid: OJD, 2009
- OJD, *Información y control de publicaciones. La Tribuna de Albacete. Enero-diciembre 2010*, Madrid: OJD, 2010
- OJD, *Información y control de publicaciones. La Tribunal de Albacete. Enero-diciembre 2011*, Madrid: OJD, 2011
- OJD, *Información y control de publicaciones. La Tribunal de Ciudad Real. Enero-diciembre 2007*, Madrid: OJD, 2007
- OJD, *Información y control de publicaciones. La Tribuna de Ciudad Real. Enero-diciembre 2008*, Madrid: OJD, 2008
- OJD, *Información y control de publicaciones. La Tribuna de Ciudad Real. Enero-diciembre 2009*, Madrid: OJD, 2009
- OJD, *Información y control de publicaciones. La Tribuna de Ciudad Real. Enero-diciembre 2010*, Madrid: OJD, 2010
- OJD, *Información y control de publicaciones. La Tribunal de Ciudad Real. Enero-diciembre 2011*, Madrid: OJD, 2011
- OJD, *Información y control de publicaciones. La Tribunal de Toledo. Enero-diciembre 2007*, Madrid: OJD, 2007
- OJD, *Información y control de publicaciones. La Tribuna de Toledo. Enero-diciembre 2008*, Madrid: OJD, 2008
- OJD, *Información y control de publicaciones. La Tribuna de Toledo. Enero-diciembre 2009*, Madrid: OJD, 2009
- OJD, *Información y control de publicaciones. La Tribuna de Toledo. Enero-diciembre 2010*, Madrid: OJD, 2010
- OJD, *Información y control de publicaciones. La Tribunal de Toledo. Enero-diciembre 2011*, Madrid: OJD, 2011
- ORDEN, de 4 de septiembre de 1936, *Boletín Oficial de la Junta de Defensa de España*, núm. 18, de 8 de septiembre de 1936
- ORDEN, de 21 de septiembre de 1936, disponiendo que las enseñanzas de la Religión e Historia Sagrada sean obligatorias en las Escuelas nacionales, *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España* núm. 27, de 24 de septiembre de 1936
- ORDEN, de 9 de diciembre de 1936, ampliando la orden número 207, de 22 de septiembre último, relativa a enseñanza religiosa, a los cursos del bachillerato donde existen alumnos sin haber recibido dicha enseñanza, *BOE* núm. 53, de 11 de diciembre de 1936
- ORDEN, de 14 de mayo de 1938, haciendo extensiva la depuración del personal docente a la enseñanza privada, *BOE* núm. 575, de 19 de mayo de 1938
- ORDEN, de 20 de enero de 1939, disponiendo que los Inspectores de Primera Enseñanza realicen visitas a las Escuelas y regulando la forma de realizarlas, *BOE* núm. 27, de 27 de enero de 1939
- ORDEN, de 1 de marzo de 1939, autorizando la publicación, venta y uso en las escuelas de Primera Enseñanza de los libros escolares aprobados por la Comisión dictaminadora, *BOE* núm. 81, de 22 de marzo de 1939

- ORDEN, de 27 de julio de 1939, sobre régimen para el profesorado de religión en los Institutos de Enseñanza Media, *BOE* núm. 213, de 1 de agosto de 1939
- ORDEN MINISTERIAL, de 1 de diciembre de 1932, relativa a las enseñanzas de adultos y de adultas en las Escuelas de primera enseñanza, en *Colección Legislativa de España*, t. CXXXII, Madrid: Editorial Reus, 1932
- ORDEN MINISTERIAL, de 1 de agosto de 1934, dejando sin efecto el régimen de coeducación establecido con y sin autorización ministerial, prohibiéndose a los maestros inspectores su implantación en las Escuelas Nacionales Primarias, *Colección Legislativa de España*, t. CXL, Madrid: Editorial Reus, 1934
- OXFAM INTERMÓN, “España debe formar en Ciudadanía Democrática y Derechos Humanos desde la escuela”, *oxfamintermon.org*, 16 de enero de 2013 < <http://www.oxfamintermon.org/es/sala-de-prensa/nota-de-prensa/espana-debe-formar-en-ciudadania-democratica-derechos-humanos-desde-es> [consultado: 19 junio 2013]
- OXFAM INTERMÓN, “El Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa critica la eliminación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía”, *oxfamintermon.org*, 17 de junio de 2013 <<http://www.oxfamintermon.org/es/sala-de-prensa/nota-de-prensa/comisario-de-derechos-humanos-del-consejo-de-europa-critica-eliminacio>> [consultado: 5 julio 2013]
- PABLO VI, “<<Evangelii Nuntiandi>> Al Episcopado, al Clero y a los Fieles de toda la Iglesia acerca de la Evangelización en el Mundo Contemporáneo”, *vatican.va*, 8 de diciembre de 1975 <http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html> [consultado: 14 abril 2014]
- Joan PALAU VERA, *La Educación del Ciudadano*, Barcelona: I. G. Seix & Barral Herms., S. A., 1918
- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Decisión 1904/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de diciembre de 2006, por la que se establece el programa Europa con los ciudadanos para el periodo 2007-2013 a fin de promover la ciudadanía europea activa*, DOUE, L 378/32, de 27 de diciembre de 2006
- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, DOUE, L 394/10, de 30 de diciembre de 2006.
- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *Directiva 2008/115/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 relativa a normas y procedimientos comunes en los Estados miembros para el retorno de los nacionales de terceros países en situación irregular*. DOUE L 348/98, de 24 de diciembre de 2008
- PARTIDO POPULAR, *Programa Electoral del Partido Popular: Elecciones Generales 2000. El compromiso del centro*, Madrid: Partido Popular, 2000.
- PARTIDO POPULAR, *Programa electoral partido popular 2011. Lo que España necesita*, Madrid: PP, 2011, <<http://s01.s3c.es/imag3/pdf/elecciones/programa-pp.pdf>> [consulta: 15 noviembre 2011]
- Gregorio PECES-BARBA, “En torno a Educación para la Ciudadanía”, *elpais.com*, 17 de agosto de 2007 <http://elpais.com/diario/2007/08/07/opinion/1186437605_850215.html> [consultado: 4 abril 2008]
- M. PELÁEZ, “Los objetores de la asignatura de EpC deberán volver a las aulas de inmediato”, *El Mundo. Castilla y León*, 19 de marzo de 2009, pág.: 3
- Carmen PELLICER IBORRA y María ORTEGA DELGADO, *Educación para la Ciudadanía. Tercer Ciclo Primaria. Proyecto La Casa del Saber*, Madrid: Santillana, 2009
- Susana PÉREZ DE PABLOS, “La educación, el campo de tiro político”, *elpais.com*, 2 de octubre de 2008 <http://elpais.com/diario/2008/10/02/sociedad/1222898401_850215.html> [consultado: 27 abril 2012]

- PÍO XI, “Carta Encíclica Divini Illius Magistri de su Santidad Pío XI sobre la educación cristiana de la juventud”, *vatican.va*, 31 de diciembre de 1929. <http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_sp.html> [Consultado: 26 de julio de 2014]
- Manuel PLANELLES, “El obispo de Córdoba alerta de un plan para aumentar la población gay”, *El País*, 3 de enero de 2011 < http://elpais.com/diario/2011/01/03/sociedad/1294009204_850215.html> [consultado: 8 marzo 2012]
- Manuel PLANELLES, “Dos alumnas se quedan sin el título de ESO por el rechazo a Ciudadanía”, *El País*, 4 de marzo de 2011, pág.: 37
- PPE/INFOCATÓLICA, “El Consejo de Europa trasladará un informe contrario a la EpC al gobierno español”, *infocatolica.com*, 10 de octubre de 2011 <<http://infocatolica.com/?t=noticia&cod=10240>> [consultado: 19 agosto 2012]
- Joaquina PRADES, “Educación para la Ciudadanía a la carta”, *elpais.com*, 2 de septiembre de 2007 <http://elpais.com/diario/2007/09/02/sociedad/1188684001_850215.html> [consultado: 17 marzo 2012]
- Joaquina PRADES, “¿Objeción de conciencia o desobediencia civil?”, *elpais.com*, 2 de septiembre de 2007 <http://elpais.com/diario/2007/09/02/sociedad/1188684002_850215.html> [consultado: 3 enero 2012]
- Joaquina PRADES, “Fracasa el boicoteo a la clase de Ciudadanía”, *El País*, 14 de septiembre de 2007, pág.: 36
- Jaime PRATS, “El Tribunal Superior de Valencia tumba Educación para la Ciudadanía en inglés”, *elpais.com*, 24 de julio de 2009, <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2009/07/24/actualidad/1248386403_850215.html> [consultado: 29 julio 2009]
- PROFESIONALES COMUNICA, “objetores.org cumple un año”, *profesionalescomunica.wordpress.com*, 20 de mayo de 2009 <<https://profesionalescomunica.wordpress.com/2009/05/20/objetores-org-cumple-un-ano/>> [consultado: 17 noviembre 2013]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *Cómo el Gobierno va a adoctrinar a sus hijos con Educación para la Ciudadanía. Guía para padres*, Madrid: Profesionales por la Ética, 2006
- PROFESIONALES PARA LA ÉTICA. “Informe sobre la propuesta de la Universidad Carlos III y la Fundación Cives para la nueva asignatura «Educación para la Ciudadanía»”, *arvo.net*, 6 de febrero de 2006 <<http://arvo.net/la-educacion-y-el-colegio/la-educacion-y-el-colegio/gmx-niv138-con15658.htm>> [consultado: 3 octubre 2014]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Guía para la Objeción de Conciencia. Educación para la Ciudadanía: los padres elegimos”, *arbil.org*, octubre 2006 < <http://www.arbil.org/108guia.pdf>> [consultado: 3 enero 2014]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “10 motivos para rechazar Educación para la Ciudadanía”, *almena.blogia.com*, 8 de enero de 2007 < <http://almena.blogia.com/2007/010805-aumentan-los-motivos-para-rechazar-la-asignatura-educacion-para-la-ciudadania.php> > [consultado: 3 enero 2012]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, Educación para la Ciudadanía: una moral de estado obligatoria: Informe sobre los contenidos mínimos de la asignatura para la ESO, *profesionalesetica.org*, 30 de enero de 2007 <http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/2009/07/EpC_ESO.pdf> [consultado: 3 enero 2012]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *Educación para la Ciudadanía en las comunidades autónomas. Análisis comparado del desarrollo curricular de la asignatura (Etapa ESO)*, Madrid: Profesionales por la Ética, 2007

- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *30 notas de prensa para la libertad. El debate de Educación para la Ciudadanía a través de las notas de prensa de Profesionales por la ética*, Madrid: Profesionales por la ética, 2007
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *Objeción de conciencia frente a educación para la ciudadanía. Guía jurídica*. Madrid: profesionales por la ética, 2008
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Comunicado de Profesionales por la Ética: <<¿Qué hay de nuevo en Educación para la Ciudadanía?>>”, *analisisdigital.com*, 2 de julio de 2008 <<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?id=31837&idNodo=-3>> [consultado: 5 abril 2012]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *Cuestión de conciencia, cuestión de libertad. Guía práctica, tras las sentencias del Tribunal Supremo, para los padres que rechazan esta Educación para la Ciudadanía*, Madrid: Profesionales por la ética, 2009.
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *Educación para la Ciudadanía en Primaria. Claves de la asignatura*, Madrid: Profesionales por la Ética, 2009
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *¡Ni un paso atrás! La batalla de los padres frente a Educación para la ciudadanía*, Madrid: Critería, 2009
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, ¿Puede <<adaptarse>> Educación para la Ciudadanía al ideario de un centro educativo católico?, *Madrid: Profesionales por la ética, 2009*
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Ni un paso atrás”, *youtube.com*, 19 de julio de 2009 <https://youtu.be/Mqs5owq_F5c> [consultado: 4 abril 2011]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “España Educa en Libertad pide a Rajoy una entrevista para hablar de EpC”, *profesionalesetica.org*, 27 de enero de 2010 <<http://www.profesionalesetica.org/2010/01/espana-educa-en-libertad-pide-a-rajoy-una-entrevista-para-hablar-de-epc/>> [consultado: 19 julio 2013]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA “Educación para la Ciudadanía a cara descubierta”, *profesionalesetica.org*, marzo 2010 <http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/2010/03/EpC_descubierta_2.pdf> [consultado: 3 enero 2012]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “La educación sexual que el gobierno quiere dar a tus hijos”, *profesionalesetica.org*, abril 2010 <http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/2010/03/Ed_Sexual.pdf> [consultado: 3 enero 2012]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Educación para la Ciudadanía en España: 20 cuestiones controvertidas”, *profesionalesetica.org*, 2012 <http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/downloads/2012/10/EpC_20_cuestiones.pdf> [consultado: 19 noviembre 2013]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, *La nueva Educación para la Ciudadanía del Partido Popular*, Madrid: Profesionales por la ética, 2012
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Se publica la guía <<Educación para la Ciudadanía en España. 20 cuestiones controvertidas>>”, *profesionalesetica.org*, 17 de septiembre de 2012 <<http://www.profesionalesetica.org/2012/09/se-publica-la-guia-educacion-para-la-ciudadania-en-espana-20-cuestiones-controvertidas/>> [consultado: 19 noviembre 2013]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXIV). La <<batalla de Educación para la Ciudadanía>>. Los inicios”, *profesionalesetica.org*, 28 de enero de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/01/20-aniversario-xxiv-la-batalla-de-educacion-para-la-ciudadania-los-inicios/>> [consultado: 20 septiembre 2013]

- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, 20 Aniversario (XXVI). La <<Batalla de Educación para la Ciudadanía>>. El impacto en los medios de comunicación”, *profesionalesetica.org*, 23 de febrero de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/02/20-aniversario-xxvi-la-batalla-de-educacion-para-la-ciudadania-el-impacto-en-los-medios-de-comunicacion/>> [consultado: 17 agosto 2014]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXVIII). La <<batalla de Educación para la Ciudadanía>>. Guías prácticas para los padres y sus plataformas”, *profesionalesetica.org*, 16 de marzo de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/03/20-ANIVERSARIO-XXVIII-LA-BATALLA-DE-EDUCACION-PARA-LA-CIUDADANIA-GUIAS-PRACTICAS-PARA-LOS-PADRES-Y-SUS-PLATAFORMAS/>> [consultado: 17 agosto 2014]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXIX). La <<Batalla de Educación para la Ciudadanía>>. Los encuentros de objetores”, *profesionalesetica.org*, 26 de marzo de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/03/20-aniversario-xxix-la-batalla-de-educacion-para-la-ciudadania-los-encuentros-de-objetores/>> [consultado: 17 agosto 2014]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXX). La <<batalla de Educación para la Ciudadanía>>. Los seminarios de formación”, *profesionalesetica.org*, 6 de abril de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/04/20-aniversario-xxx-la-batalla-de-educacion-para-la-ciudadania-los-seminarios-de-formacion/>> [consultado: 27 noviembre 2013]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXXI). La <<batalla de Educación para la Ciudadanía>>. Acciones internacionales”, *profesionalesetica.org*, 15 de abril de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/04/20-aniversario-xxxi-la-batalla-de-educacion-para-la-ciudadania-acciones-internacionales/>> [consultado: 20 junio 2013]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “20 Aniversario (XXXII). La campaña haz volar la libertad de educación”, *profesionalesetica.org*, 26 de abril de 2013 <<http://www.profesionalesetica.org/2013/04/20-aniversario-xxxii-la-campana-haz-volar-la-libertad-de-educacion/>> [consultado: 19 julio 2013]
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA, “Solucionario. Respuestas a las preguntas más frecuentes sobre Educación para la Ciudadanía y objeción de conciencia”, *profesionalesetica.org*, <<http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/2013/03/Solucionario-Objeci%C3%B3n-de-Conciencia-EpC.pdf>> [consultado: 7 abril 2013]
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO, *Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras: Movilidad y desarrollo humanos*, Madrid: Mundi-Prensa, 2009.
- PSOE, *Conferencia política 2004. Documento Marco*, Madrid: PSOE, 2004 <<http://izquierdasocialista.psoe.es/source-media/000000009500/000000009898.pdf>> [consultado: 23 marzo 2012]
- PSOE, *Discurso de investidura del candidato a la Presidencia del Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero*, Madrid: Oficina de Prensa Federal, 2004 <<http://estaticos.elmundo.es/documentos/2004/04/15/discurso.pdf>> [Consulta: 3 septiembre 2012]
- PSOE, *Merecemos una España mejor. Programa Electoral. Elecciones Generales 2004*, Madrid: PSOE, 2004 <<http://web.psoe.es/source-media/000000348500/000000348570.pdf>> [consultado: 24 octubre 2011]
- PSOE, *Constitución, laicidad y educación para la ciudadanía. Manifiesto con motivo del XXVIII aniversario de la Constitución*, Málaga, 4 de diciembre de 2006 <<http://www.psoe.es/source-media/000000053500/000000053720.pdf>> [Consulta: 3 septiembre 2012]
- PSOE EUROPA, “M. Montaña: La política de igualdad del Gobierno de Zapatero es una referencia para Europa”, *PSOE Europa*, 3 de diciembre de 2007

- <<http://www.psoe.es/europa/news/166787/page/maribel-montano-la-politica-igualdad-del-gobierno-zapatero-una-referencia-para-europa.html>> [Consultado: 17 de marzo de 2009]
- Gonzalo PUENTE OJEA, “Las razones de mi cese como embajador en el Vaticano”, *elpais.com*, 30 de agosto de 1987 <http://elpais.com/diario/1987/08/30/espana/557272807_850215.html> [consultado: 28 octubre 2012]
 - RD/AGENCIAS, “El cardenal Rouco afirma que España será cristiana y católica o dejará de existir como tal”, *Periodista Digital*, 23 de mayo de 2005, <<http://www.periodistadigital.com/old/75975.shtml>> [Consulta: 24 agosto 2012]
 - RD/AGENCIAS, “Ureña critica que la LOMCE no dé a la Religión <<carácter como asignatura fundamental>>”, *periodistadigital.com*, 29 de agosto de 2013 <http://www.periodistadigital.com/religion/educacion/2013/08/29/urena-critica-que-la-lomce-no-de-a-la-religion-caracter-como-asignatura-fundamental-religion-clase-educacion-arzobispo-zaragoza.shtml> [consultado: 4 septiembre 2013]
 - Elías RAMÍREZ AÍSA, “Educación para la Ciudadanía: Liberalismo y republicanismo en el currículo escolar. El caso de la Comunidad de Madrid”, <<http://www.unican.es/NR/ronlyres/0000e2c6/quirahlccotujalsqtrntedstkqqwadb/ELIASRAMIREZAISAEducaci%C3%B3nparalaciudadan%C3%ADaLiberalismoyrepublicanismoenelcurr%C3%ADculoescolar.pdf>> [consultado: 27 mayo 2013]
 - Joseph RATZINGER, “Europa - sus fundamentos espirituales ayer, hoy y mañana”, *zenit*, 22 de mayo de 2004 <<http://www.zenit.org/article-20964?l=spanish>> [Consulta: 27 agosto 2012]
 - Joseph RATZINGER, “Homilía del Cardenal Joseph Ratzinger Decano del Colegio Cardenalicio” *vatican.va*, 18 de abril de 2005, http://www.vatican.va/gpII/documents/homily-pro-eligendo-pontifice_20050418_sp.html [consultado: 18 junio 2013]
 - REAL CEDULA de S. M. a los señores del Consejo, por la que se manda observar en todas las Universidades y demás establecimientos literarios del Reino el nuevo Plan general de Estudios inserto en ella, Madrid: Imprenta Real, 1825.
 - REAL CEDULA de S. M. y señores del Consejo por la cual se manda observar el nuevo Reglamento general de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades, inserto en ella, Madrid: Imprenta Real, 1826
 - REAL DECRETO, de 25 de enero de 1895, estableciendo una cátedra de religión en los Institutos de segunda enseñanza, y forma de hacer la inscripción y estudiar el curso de esta asignatura, en *Colección Legislativa de España*, t. CLVII, Madrid: Imprenta de la revista de legislatura, 1904
 - REAL DECRETO, de 10 de septiembre de 1911, reorganizando la Escuela de Estudios superiores de Magisterio”, *Colección Legislatura de España*, t. XLII, Madrid: Imprenta de la Revista de Legislación, 1911
 - REAL DECRETO, de 25 de abril de 1913, relativo a las enseñanzas de la Doctrina cristiana y nociones de Historia Sagrada en las Escuelas públicas de instrucción primaria, en *Colección Legislativa de España*, t. XLVII, Madrid: Revista de Legislación, 1913
 - REAL DECRETO, de 5 de mayo de 1913, relativo a la organización y funcionamiento de las Juntas Provinciales y municipales de primera enseñanza, en *Colección Legislativa de España*, t. XLVIII, Madrid: Imprenta de la Revista de Legislación, 1913
 - REAL DECRETO, de 4 de abril de 1927, disponiendo sean nombrados y separados libremente por el Ministerio de este Departamento los Rectores de Universidades de los Centros docentes dependientes de este Ministerio. Directores, con excepción de los de primera enseñanza y los Vicerrectores y Vicedirectores, en *Colección Legislativa de España*, t. CIII, Madrid: Editorial Reus, 1927

Movilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.
Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid

- REAL DECRETO 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de religión, *BOE* núm. 22, del 26 de enero de 1995.
- REAL DECRETO 366/1997, de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo, *BOE* núm. 64, de 15 de marzo de 1997
- REAL DECRETO 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *BOE* núm.14, de 16 de enero de 2001
- REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE* núm. 167, de 14 de julio de 2006
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria, *BOE* núm. 293 de 8 de diciembre de 2006
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *BOE* núm. 5 de 5 de enero de 2007
- REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus Enseñanzas Mínimas, *BOE* núm. 266 de 6 de noviembre de 2007
- REAL DECRETO 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *BOE* núm. 186 de 4 de agosto de 2012
- REAL DECRETO CIRCULAR, de 26 de febrero de 1875, a los Rectores de las Universidades dándoles a conocer las miras y propósitos del Gobierno sobre Instrucción pública y a que reglas deben ajustar su conducta en el desempeño del cargo, en *Colección Legislativa de España*, t. CXIV, Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1875
- REAL ORDEN, del 29 de enero de 1926, disponiendo que, a partir del 1º domingo de febrero del presente año, en todas las poblaciones del Reino menores de 6000 habitantes, se organicen y desarrollen conferencias dominicales para adultos de ambos sexos, en *Colección Legislativa de España*, t. XCVI, Madrid: Editorial Reus, 1926
- REAL ORDEN-CIRCULAR, de 3 de febrero de 1910, a los Rectores de las Universidades haciéndoles presente que todas las Escuelas clausuradas por orden gubernativa, que funcionaban legalmente, deben abrirse; que las que no hayan cumplido los requisitos legales, deberán continuar clausuradas; y que aquellas en que, aún funcionando legalmente se hubieran cometido delitos, quedarán clausuradas, en *Colección Legislativa de España*, t. XXXVII, Madrid: Imprenta de la revista de legislación, 1910
- REDES CRISTIANAS, “Educación para la Ciudadanía. Entrevista a José Antonio Marina, Catedrático de filosofía y escritor. Javier Otero Pedro Corro,” *Redes Cristianas*, 16 de junio de 2007 <<http://www.redescristianas.net/educacion-para-la-ciudadania-entrevista-a-jose-antonio-marina-catedratico-de-filosofia-y-escritor-javier-otero-pedro-corro/>> ‘[Consulta: 22 diciembre de 2014]
- Carmen REMÍREZ DE GANUZA, “El PP redacta su propio programa de Educación para la Ciudadanía”, *El Mundo*, 8 de diciembre de 2006, pág.: 15
- Fernando REY, “Los Derechos Humanos en España: Un balance crítico”, *agendapublica.es*, 27 de abril de 2015 <<http://agendapublica.es/los-derechos-humanos-en-espana-un-balance-critico/>> [consultado: 8 mayo 2015]
- Reyes RINCÓN, “La justicia andaluza reconoce la objeción de conciencia en Ciudadanía”, *El País*, 5 de marzo de 2008, pág.: 47

- Reyes RINCÓN y Julio M. LÁZARO, “El padre promovió la objeción, el hijo la avaló en los tribunales”, *El País*, 6 de marzo de 2008, pág.: 44
- Luca ROLANDI, “<<Movilización extraordinaria para la nueva evangelización>>”, *vaticaninsider.es*, 15 de octubre de 2011
<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FvbU4x8wwm0J:vaticaninsider.lastampa.it/es/repportajes-y-entrevistas/dettagliospain/articolo/chiesa-iglesia-church-evangelizzazione-evangelization-evangelizacion-papa-el-papa-pope-9045/+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>> [consultado: 18 junio 2013]
- Alberto ROMERO DE URBIZTONDO, “Razones por las que no quiero que el Vaticano ingrese en el SICA”, *laicismo.org*, 24 de diciembre de 2012, < <https://laicismo.org/2012/razones-por-las-que-no-quiero-que-el-vaticano-ingrese-en-el-sica/37099>> [consultado: 17 junio 2013]
- Antonio M^a. ROUCO VARELA, “La cuestión ética ante el futuro del Estado democrático de derecho. Discurso del Emmo. y Rvdmo. Sr. Cardenal-Arzbispo de Madrid. D. Antonio M^a Rouco Varela en el Acto de Investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad CEU San Pablo”, *cardinalrating.com*, 18 de junio de 2006
<http://www.cardinalrating.com/cardinal_90__article_4242.htm> [consultado: 19 de junio de 2013]
- Antonio M^a. ROUCO VARELA, “Conferencia en el Club Siglo XXI del cardenal Antonio María Rouco Varela, arzobispo de Madrid. El derecho a la educación y sus titulares ¿De nuevo en la incertidumbre histórica”, *alfayomega.es*, 8 de febrero de 2007
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:M_BK8FQ-dxEJ:alfayomega.es/documento-27+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=es> [consultado: 19 junio 2013]
- Rocío RUÍZ, “Las Escuelas Católicas partidarias de suprimir Educación para la Ciudadanía”, *larazon.es*, 26 de noviembre de 2011 < http://www.larazon.es/3269-las-escuelas-catolicas-partidarias-de-suprimir-educacion-para-la-ciudadania-PLLA_RAZON_414949#.Ttt1m24OIoXMDYm> [consultado: 27 febrero 2014]
- Rocío RUIZ, “Víctimas del experimento de Educación para la Ciudadanía”, *La Razón*, 19 de mayo de 2013
<<http://www.larazon.es/sociedad/victimas-del-experimento-de-educacion-para-a-c-AX2330471#.Ttt1YtbvFLJTxRG>> [consultado: 3 enero 2014]
- Víctor RUIZ, “Clase de EpC en la calle: <<Profe, menos rollos, que empiece el sexo a tope>>”, *forumlibertas.com*, 7 de noviembre de 2007
<http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=9439> [consultado: 27 agosto 2012]
- S. R. N., “La Junta niega que se haya amenazado con <<Educación para la Ciudadanía>>”, *La Tribuna de Toledo*, 14 de junio de 2007, pág.: 24
- S. B. F., “La falta de amparo judicial no frena la lucha de los objetores de EpC”, *La Tribuna de Toledo*, 30 de junio de 2009, pág.: 10
- María R. SAHUQUILLO, “Madrid instruye a sus profesores contra Educación para la Ciudadanía. Un curso retrata una asignatura <<inventada>> que <<lesiona derechos y libertades>>”, *El País*, 21 de mayo de 2008, pág.: 40
- Esther SÁNCHEZ, “Objetores de Educación para la Ciudadanía”, *El País, Madrid*, 19 de abril de 2007, pág.: 38
- Ángel SANCHO ARMENGOD, *Catecismo del ciudadano español*, Madrid: Tip. del Sagrado Corazón, 1910
- Pedro SANZ Y BORONAT y Vicente FELIU EGIDIO, *El pequeño ciudadano o el Derecho en la Escuela*, Barcelona: Ed. J. Ruiz Romero, 1922

- Fernando SAVATER, “Embajador en el infierno”, *elpais.com*, 8 de septiembre de 1987 <http://elpais.com/diario/1987/09/08/opinion/558050409_850215.html> [consultado: 3 marzo 2012]
- Fernando SAVATER. “Fe religiosa y libertad cívica”, *elpais.com*, 26 de enero de 2008 <http://elpais.com/diario/2008/01/26/babelia/1201306641_850215.html> [consultado: 9 marzo 2012]
- Fernando SAVATER. “En defensa propia”, *elpais.com*, 12 de agosto de 2008 <http://elpais.com/diario/2006/08/12/opinion/1155333605_850215.html> [consultado: 9 junio 2012]
- Fernando SAVATER, “Aulas y púlpitos”, *elpais.com*, 26 de noviembre de 2015 <http://elpais.com/elpais/2015/11/24/opinion/1448390403_035861.html> [consultado: 2 diciembre 2015]
- SECCIÓN DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, *Reglamento General de Instrucción Pública decretado por las Cortes en 29 de junio de 1821*, Coruña: Imprenta de Arza 1821 <<http://dspace.usc.es/bitstream/10347/8953/1/b11163884.pdf>> [consultado: 23 octubre 2014]
- SECRETARIA DE ESTADO DE LA SANTA SEDE, “IV Conferencia Mundial de la Mujer. Reservas y declaraciones de interpretación de la Santa Sede”, *vatican.va*, 15 de septiembre de 1995 <http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19950915_conferenza-pechino-riserve_sp.html> [Consultado: 5 de mayo de 2013]
- Joaquín SERÓ SABATÉ, *El niño republicano*, Barcelona: Librería Montserrat, 1932.
- Luis Miguel SERRANO, “Alumnos denuncian con monigote “inocentada” asignatura educación ciudadanía”, *familiayeduca*, 29 de diciembre de 2006 <<http://familiayeduca.blogspot.com.es/2006/12/alumnos-denuncian-con-monigote.html>> [Consultado: 7 abril 2012]
- SERVIMEDIA “Llamazares celebra que prime el estado aconfesional frente a las presiones nacional-católicas”, *eleconomista.es*, 28 de enero de 2009 <<http://ecodiario.eleconomista.es/interstitial/volver/mmvj15/sociedad/noticias/999685/01/09/Ciudadania-llamazares-celebra-que-prime-el-estado-aconfesional-frente-a-las-presiones-nacionalcatolicas.html#.Kku8aGAX6uW82Cc>> [consultado: 11 mayo 2012]
- SERVIMEDIA, “Savater se opone a que Educación para la Ciudadanía sea transversal y se la prive de valores éticos”, *noticias.lainformacion.com*, 24 de enero de 2010 <http://noticias.lainformacion.com/educacion/prueba-examen/savater-se-opone-a-que-educacion-para-la-ciudadania-sea-transversal-y-se-la-prive-de-valores-eticos_nZVGsH5HkSJWL3X6SvWZQ3/> [consultado: 23 diciembre 2012]
- J. SÉRVULO GONZÁLEZ / S. ALCAIDE, «Zapatero tilda de “hipócritas” a quien no quieren cerrar “las heridas” de la Guerra Civil» *El país*, 6 de septiembre de 2008 <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2008/09/06/actualidad/1220652001_850215.html> [consultado: 9 marzo 2012]
- Elena G. SEVILLANO y J. A. AUNIÓN, “Aguirre llama a incumplir la ley educativa”, *El País*, 7 de marzo de 2008 <http://elpais.com/diario/2008/03/07/sociedad/1204844403_850215.html> [consultado: 26 marzo 2012]
- Eduardo SOLER, “La enseñanza de la Constitución en las escuelas de 1820”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XVI (1892)
- SUBCOMISIÓN EPISCOPAL PARA LA FAMILIA Y DEFENSA DE LA VIDA DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, “Sin embargo, nuestra ciudadanía está en el cielo (Flp 3, 20). Jornada de Familia y Vida 2007”, *conferenciaepiscopal.es*, 30 de diciembre de 2007 <<http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/jornada-sagrada-familia/2453-jornada-sagrada-familia-2007.html>> [Consultado: 18 septiembre 2012]

- Juan José TAMAYO, “Maltrato en los matrimonios católicos”, *elpais.com*, 6 de enero de 2011 <http://elpais.com/diario/2011/01/06/opinion/1294268405_850215.html> [consultado: 2 junio 2012]
- Leonor TAMAYO, “Europa despierta al adoctrinamiento en España”, *libertaddigital.com*, 23 de octubre de 2011 < <http://www.libertaddigital.com/opinion/leonor-tamayo/europa-despierta-al-adoctrinamiento-en-espana-61577/>> [consultado: 19 agosto 2012]
- Leonor TAMAYO, “Yo no entro”, *profesionalesetica.org*, 2 de julio de 2012 <<http://www.profesionalesetica.org/2012/07/somos-objetores-de-conciencia/>> [consultado: 19 agosto 2012]
- Natalia TEJERO, “La Compañía de María zanja la lucha contra Educación para la Ciudadanía”, *La Tribuna de Toledo*, 25 de marzo de 2009, pág.: 24
- José TERREROS SÁNCHEZ (et al.), *El evangelio de la República: la constitución de la Segunda República comentada para niños*, Madrid: Instituto Samper, 1932
- TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (Pleno) Sentencia núm. 12/2008 de 29 de enero de 2008, *BOE* núm. 52 Suplemento de 29 de febrero de 2008
- TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (Pleno) Sentencia 198/2012, de 6 de noviembre de 2012. *BOE* núm. 286 de 28 de noviembre de 2012
- TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (Pleno) Sentencia 53/1985, de 11 de abril de 1985. *BOE* núm.119, Suplemento de 18 de mayo de 1985
- TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (Pleno). Sentencia núm. 77/1985 de 27 junio de 1985, *BOE* núm. 170, Suplemento de 17 de julio de 1985
- TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (Sala Primera) Sentencia núm. 28/2014 de 24 de febrero de 2014, *BOE* núm. 73 de 25 de marzo de 2014, < <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/25/pdfs/BOE-A-2014-3238.pdf>> [consultado: 18 julio 2014]
- TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (Sala Segunda), Sentencia núm. 41/2014 de 24 de marzo, *BOE* núm. 87 de 10 de abril de 2014, < <https://www.boe.es/boe/dias/2014/04/10/pdfs/BOE-A-2014-3884.pdf>> [consultado: 18 julio 2014]
- TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DE ANDALUCÍA (Sala de lo contencioso-administrativo en Sevilla. Sección tercera), Sentencia núm. 1/2008 de 4 de marzo de 2008 <<http://www.poderjudicial.es/search/doAction?action=contentpdf&databasematch=AN&reference=211780&links=educaci%F3n%20para%20la%20ciudadan%EDa&optimize=20080313&publicinterface=true>> [consultado: 6 septiembre 2012]
- TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DE ANDALUCÍA (Sala de lo contencioso-administrativo en Sevilla. Sección tercera) Sentencia núm. 1615/2008 de 30 de abril de 2008 <<http://www.poderjudicial.es/search/doAction?action=contentpdf&databasematch=AN&reference=3194958&links=Educaci%F3n%20para%20la%20Ciudadan%EDa&optimize=20081023&publicinterface=true>> [consultado: 6 septiembre 2012]
- TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DE ANDALUCÍA (Sala de lo contencioso-administrativo en Sevilla. Sección tercera), Sentencia núm. 4497/2010 de 15 de octubre de 2010 <<http://www.poderjudicial.es/search/doAction?action=contentpdf&databasematch=AN&reference=5787834&links=Educaci%F3n%20para%20la%20Ciudadan%EDa&optimize=20101125&publicinterface=true>> [consultado: 6 septiembre 2012]
- TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (Sección 2 de la Sala de lo Contencioso Administrativo). Sentencia núm. 1097/2009 de 24 de julio de 2009 <<http://portaljuridico.lexnova.es/jurisprudencia/JURIDICO/59609/sentencia-tsj-valencia-1097-2009-de-24-de-julio-educacion-para-la-ciudadania-motivacion-contra>> [consultado: 6 septiembre 2012]

- TRIBUNAL SUPREMO (Sala de lo contencioso). Sentencia núm.1133/1994 de 3 de febrero de 1994
- TRIBUNAL SUPREMO, (Sala de lo Contencioso-administrativo, Pleno sentencia) Sentencia estimatoria de 11 de febrero de 2009, Recurso Núm.: 905/2008
<http://www.iustel.com/v2/diario_del_derecho/docs/Sentencia_TS_And_1.pdf> [consultado: 6 septiembre 2012]
- TRIBUNAL SUPREMO (Sala de lo Contencioso-administrativo. Pleno sentencia) Sentencia estimatoria y desestimatoria de 11 de febrero de 2009, Recurso Núm.: 948/2008
<http://www.iustel.com/v2/diario_del_derecho/docs/Sentencia_TS_Ast_2.pdf> [consultado: 6 septiembre 2012]
- TRIBUNAL SUPREMO (Sala de lo Contencioso-administrativo. Pleno sentencia) Sentencia estimatoria y desestimatoria de 11 de febrero de 2009, Recurso Núm.: 949/2008
<http://www.iustel.com/v2/diario_del_derecho/docs/Sentencia_TS_Ast_3.pdf> [consultado: 6 septiembre 2012]
- TRIBUNAL SUPREMO (Sala de lo Contencioso-administrativo, Pleno sentencia) Sentencia estimatoria y desestimatoria de 11 de febrero de 2009, Recurso Núm.: 1013/2008
<http://www.iustel.com/v2/diario_del_derecho/docs/Sentencia_TS_Ast_1.pdf> [consultado: 6 septiembre 2012]
- TRIBUNAL SUPREMO (Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección Séptima). Sentencia estimatoria de 12 de noviembre de 2012 < <http://www.aelpa.org/actualidad/201212/STS-sobre-educacion-para-la-ciudadania.pdf>> [consultado: 25 abril 2013]
- UNESCO, *Plan Mundial de Acción para la Educación en pro de los Derechos Humanos y la Democracia*, Montreal: marzo 1993.
<<http://www.conalep.edu.mx/normateca/legislacion/Documents/Tratados%20Internacionales/0071-PLAN%20MUNDIAL%20ACCI%C3%93N%20EDUCACION.pdf>> [Consultado: 22 julio 2011]
- UNESCO, *Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz los Derechos Humanos y la Democracia*, 1995, Punto 8 <<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>> [Consultado: 24 julio 2011]
- UNESCO, *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Francia, 2000 <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>> [Consultado: 15 junio 2011]
- UNESCO, *Action plan for 2010, International Year for the Rapprochement of Cultures*, París, 2010 <http://www.un.org/es/comun/docs/?path=http://www.unesco.org/culture/pdf/2010/2010_actionplan_en.pdf> [Consultado: 25 julio 2011]
- Jaime URCELAY, “Antropología subyacente en el currículo del área de Educación para la Ciudadanía”, *conferenciaepiscopal.es*, 17 de noviembre de 2006
<<http://www.conferenciaepiscopal.es/Dossier/ciudadania/curriculo.pdf>> [consultado: 3 enero 2012]
- A. G. VALENCIA, “Savater: <<La educación es la única vía posible para salir de la crisis actual>>”, *diariodeleon.es*, 20 de mayo de 2012 <http://www.diariodeleon.es/noticias/provincia/savater-la-educacion-es-unica-via-posible-salir-tesis-actual_692282.html> [consultado: 4 septiembre 2012]
- Jaume VAQUER XAMENA, *Virtudes cívicas, o El perfecto ciudadano. Ensayo filosófico-social de orientación ciudadana*, Barcelona: Librería Subirana, 1930
- Juan Luis VÁZQUEZ, “España tiene derecho a ser cristiana”, *Alfa y Omega*, núm. 411, 15 de julio de 2004

Fuentes

- Miguel Ángel VÁZQUEZ, “Sin noticias del Plan Nacional de Derechos Humanos”, *elpais.com*, 11 de julio de 2014 <<http://blogs.elpais.com/3500-millones/2014/07/sin-noticias-del-plan-nacional-de-derechos-humanos--1.html>> [consultado: 7 agosto 2014]
- Cristina VEGA, “Reforma educativa de Wert ¿sí o no?”, *infoactualidad.ccinf.es*, 14 de junio de 2013 <<http://infoactualidad.ccinf.es/tu-pais/1129-reforma-educativa-de-wert-si-o-no>> [consultado: 20 agosto 2014]
- V. M. VELA / B. OLAIZOLA, “Las bodas civiles superan por primera vez las ceremonias religiosas”, *El Norte de Castilla*, 4 de marzo de 2012, pág.: 14
- Jesús VÉLEZ, “Concentración en contra de <<Educación para la Ciudadanía>>”, *jesusvelez.wordpress.com*, 15 de noviembre de 2007 <<https://jesusvelez.wordpress.com/2007/11/15/concentracion-en-contra-de-educacion-para-la-ciudadania/>> [consultado: 5 marzo 2011]
- Miguel A. VERGAZ Y P. D. SOTERO, “El TSJ se desmarca del Supremo y admite la objeción a Ciudadanía”, *El Mundo. Castilla y León*, 24 de septiembre de 2009, pág.: 3
- José Manuel VIDAL, “Enamorado del país, inquieto por su laicismo”, *El Mundo*, 5 de noviembre de 2010, pág.: 15
- José Manuel VIDAL, “<<Cierran la vida, banalizan la muerte>>”, *El Mundo*, 3 de enero de 2011, pág.: 10
- V. V. “Los obispos cuestionan de nuevo la Educación para la Ciudadanía. Temen que <<abra una puerta al adoctrinamiento>>”, *elplural.com*, 18 de noviembre de 2006, <<http://www.elplural.com/macrovida/detail.php?id=8033>> [consultado: 21 junio 2013]
- YOROMPO, “Yo rompo con Zapatero – no más adoctrinamiento”, *youtube.com*, 3 de febrero de 2008 <https://youtu.be/cvrhk_7qRIM> [consultado: 4 abril 2011]
- ZENIT.ORG, “España: el conflicto de Educación para la Ciudadanía llega a la ONU”, *zenit.org*, 23 de septiembre de 2010 < <http://www.zenit.org/es/articulos/espana-el-conflicto-de-educacion-para-la-ciudadania-llega-a-la-onu>> [consultado: 11 julio 2011]
- ZENIT.ORG, “El Consejo de Europa, contrario a Educación para la Ciudadanía”, *zenit.org*, 13 de octubre de 2011 <http://www.zenit.org/es/articulos/el-consejo-de-europa-contrario-a-educacion-para-la-ciudadania> [consultado: 19 agosto 2012]
- *Catecismos políticos españoles: arreglados a las Constituciones del S. XIX*, Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Cultura, Secretaría General Técnica, 1989
- “Carta Pastoral colectiva del Episcopado”, *El siglo futuro. Diario católico tradicionalista*, 2 de enero de 1932 <<http://hemerotecadigital.bne.es/pdf.raw?query=id:0000493062&lang=en&log=19320102-07516-00001/El+Siglo+futuro>> [consultado: 8 abril 2012]
- “El episcopado español expone su absoluta disconformidad con la ley de Confesiones y congregaciones”, *La voz. Diario independiente de la noche*, 3 de junio de 1933, pág.: 4
- “Suspensión de la LOCE es un retroceso para la educación, denuncia primado de España”, *ACI Prensa Servicios de Noticias*, 26 de mayo de 2004 < <http://www.ewtn.com/vnews/getstory.asp?number=46860>> [consultado: 20 junio 2013]
- “La Universidad Católica de Murcia acoge el II Congreso de Educación y Familia. La familia: educación integral”, *Alfa y Omega*, núm. 429, 16 de diciembre de 2004, pág.: 4
- “Los obispos, contra la asignatura sobre Ciudadanía”, *laicismo.org*, 19 de julio de 2006, <<https://laicismo.org/2006/los-obispos-contra-la-asignatura-sobre-ciudadania/45706>> [consultado: 20 junio 2013]

- “Los colegios católicos, a favor de Educación para la Ciudadanía”, *laicismo.org*, 8 de diciembre de 2006
<<https://laicismo.org/2006/los-colegios-catolicos-a-favor-de-educacion-para-la-ciudadania/45650>>
[consultado: 19 marzo 2012]
- “Martínez Camino afirma que <<Educación para la Ciudadanía>> es una amenaza al derecho de los padres”, *chequescolar.hazteoir.org*, 20 de febrero de 2007
<<http://chequescolar.hazteoir.org/2007/02/martinez-camino-afirma-que-%E2%80%9Ceducacion-para-la-ciudadania%E2%80%9D-es-una-%E2%80%9Camenaza-al-derecho-de-los-padres%E2%80%9D/>>
[consultado: 21 junio 2013]
- “Argumentario de la objeción de conciencia”, *concapa.org*, 29 de marzo de 2007
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sRF4q8rrt4LJ:www.dretaescollir.org/agmosfera/webs/agt_object.php%3Fwid%3D17%26type%3Dfile%26fpath%3D1195808409-Y29uY2FwYVtPYmpldGFyXS5wZGY%3D%26fname%3DY29uY2FwYVtPYmpldGFyXS5wZGY%3D+%cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es> [consultado: 21 abril 2012]
- “Educación para la Ciudadanía llegará en el curso 2008-09”, *El Mundo. Castilla y León*, 29 de mayo de 2007, pág.: 19
- “Cabrera responde a los críticos que la asignatura de Ciudadanía no es <<adoctrinamiento>> a las familias”, *El País*, 9 de julio de 2007, pág.: 39
- “¿Debe ser obligatoria Educación para la Ciudadanía?”, *El Mundo. Opinión*, 15 de julio de 2007, pág.: 2
- “Educación para la Ciudadanía, un punto crítico”, *El Mundo. Castilla y León*, 29 de julio de 2007, pág.: 15
- “Carta Pastoral de los Obispos de las diócesis de la Provincia Eclesiástica de Zaragoza y del Obispo de la Diócesis de Jaca. A propósito de la implantación de la nueva materia de enseñanza obligatoria y evaluable introducida en nuestro sistema educativo español, Educación para la Ciudadanía y los Derechos humanos”, Zaragoza, 28 de agosto de 2007
<<http://www.diocesisdeteruel.org/pdf%20y%20otros/Pastoral%20de%20la%20Ense%C3%B1anza/educacion%20ciudadania/Carta%20Pastoral%20de%20los%20Obispos%20de%20la%20Provincia%20Eclesi%C3%A1stica%E2%80%A6.pdf>> [consultado: 9 agosto 2013]
- “Copedal cree que EpC <<es una manera de recuperar el franquismo>>”, *libertaddigital.com*, 3 de septiembre de 2007 <<http://www.libertaddigital.com/sociedad/cospedal-crea-que-epc-es-una-manera-de-recuperar-el-franquismo-1276312386/>> [16 octubre 2012]
- “Aguirre dice que en Madrid se impartirá <<lo mínimo>> posible”, *El País*, 4 de septiembre de 2007, pág.: 35
- “Suben los topillos y llegan los libros de Ciudadanía”, *El Mundo. Castilla y León*, 27 de septiembre de 2007, pág.: 20
- “Reeducación para la ciudadanía”, *tv.libertaddigital.com*, 14 de enero de 2008
<<http://tv.libertaddigital.com/videos/2008-01-14/reeducacion-para-la-ciudadania---140108-6000778.html>> [consultado: 17 junio 2013]
- “La mujer que tumbó ciudadanía”, *abc.es*, 6 de marzo de 2008
<<http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/2008/03/06/022.html>> [consultado: 2 marzo 2012]
- “400 familias objetan ante la Junta a la asignatura Educación para la ciudadanía”, *El Mundo. Castilla y León*, 27 de marzo de 2008, pág.: 6
- “Los obispos de Castilla y León han emitido una nota sobre la asignatura Educación para la Ciudadanía en la que defienden el derecho de los padres a objetar contra la asignatura”, *6865.blogcindario.com*, 16 de mayo de 2008 <<http://6865.blogcindario.com/2008/05/05545-nota-de-los-obispos-de-castilla-y-leon-sobre-la-asignatura-educacion-para-la-ciudadania.html>> [consultado: 22 agosto 2012]

- “La objeción a EpC se extenderá aún más en este curso”, *chequescolar.hazteoir.org*, 2 de septiembre de 2008 <<http://chequescolar.hazteoir.org/2008/09/la-objecion-a-epc-se-extendera-aun-mas-en-este-curso/>> [consultado: 7 agosto 2011]
- “Los obispos de Madrid dirigen a los colegios una instrucción instando a facilitar la objeción a EpC”, *libertaddigital.com*, 24 de septiembre de 2008 <<http://www.libertaddigital.com/opinion/iglesia/noticias-1276235441.html>> [consultado: 4 julio 2012]
- “Rouco, partidario de un referéndum para el matrimonio gay”, *elpais.com*, 8 de noviembre de 2008, <http://elpais.com/diario/2008/11/08/sociedad/1226098806_850215.html> [consultado: 20 junio 2013]
- “La Consejería estudia extender la exención a todos los que objeten”, *El Mundo. Castilla y León*, 13 de noviembre de 2008, pág.: 3
- “El Foro de la Familia anima a objetar a quienes aún no lo han hecho”, *El Mundo. Castilla y León*, 13 de noviembre de 2008, pág.: 3
- “López: <<No se puede alentar la insumisión a una Ley>>”, *El Mundo. Castilla y León*, 14 de noviembre de 2008, pág.: 3
- “Los detractores de Ciudadanía auguran una avalancha de objeciones tras el auto del TSJ”, *El Mundo. Castilla y León*, 14 de noviembre de 2008, pág.: 3
- “Apoyo a Educación para la Ciudadanía”, *El Mundo. Castilla y León*, 16 de noviembre de 2008, pág.: 7
- “Manifiesto de las Plataformas de Padres por la Libertad de Educación y la Objeción de Conciencia a las asignaturas de Educación para la Ciudadanía”, *padresporlalibertadvalladolid.blogspot.com.es*, 12 de enero de 2009 <<http://padresporlalibertadvalladolid.blogspot.com.es/2009/01/manifiesto.html>> [consultado: 3 septiembre 2012]
- “Y Vd. ¿por qué ha objetado a Educación para la Ciudadanía?”, *analisisdigital.com*, 12 de enero de 2009, <<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?id=36416&idNodo=-3>> [Consultado: 13 julio 2013]
- “Mateos advierte: <<Si no se cursa Ciudadanía no se podrá aprobar>>”, *El Mundo. Castilla y León*, 24 de marzo de 2009
- “Observatorios para los centros públicos”, *La Tribuna de Toledo*, 25 de marzo de 2009, pág.: 25
- “El TSJ da la razón a la Junta y mantiene su desarrollo curricular de Ciudadanía”, *El Mundo del Siglo XXI, Castilla y León*, 6 de mayo de 2009, pág.: 10
- “El TSJ <<aprueba>> también el plan de Ciudadanía de la Junta en Primaria”, *El Mundo. Castilla y León*, 14 de junio de 2009, pág.: 11
- “Herrera opina que la EpC fue un <<nefasto error>>”, *El Mundo. Castilla y León*, 24 de septiembre de 2009, pág.: 3
- “<<Que el Constitucional ponga orden>> sobre la EpC”, *El Mundo. Castilla y León*, 25 de septiembre de 2009, pág.: 3
- “Gabilondo escuchara a los objetores de Ciudadanía, que se <<impartirá>>”, *publico.es*, 1 de octubre de 2009 <<http://www.publico.es/actualidad/gabilondo-escuchara-objetores-ciudadania-impartira.html>> [consultado: 4 marzo 2012]
- “Otras 21 sentencias del TSJCyL eximen a 31 alumnos de cursar EpC”, *El Mundo. Castilla y León*, 20 de octubre de 2009, pág.: 8
- “207 fallos del TSJCyL eximen ya a 424 alumnos de cursar Ciudadanía”, *El Mundo. Castilla y León*, 6 de diciembre de 2009, pág.: 10
- “La Junta de Andalucía condenada en el <<caso BOJA>> de los objetores a EpC”, *profesionalesetica.org*, 28 de marzo de 2010 <<http://www.profesionalesetica.org/2010/03/la-junta-de-andalucia-condenada-en-el-caso-boja-de-los-objetores-a-epc/>> [consultado: 4 abril 2011]

- “El Supremo anula la sentencia del TSJ que reconocía la objeción en Educación para la Ciudadanía” *El Mundo. Castilla y León*, 11 de mayo de 2010, pág.: 4
- “El TSJ de Andalucía confirma que la neutralidad ideológica en la escuela está seriamente comprometida”, *fundacionlibertadypersona.org*, 21 de octubre de 2010
<http://www.fundacionlibertadypersona.org/index.php?id=55&tx_ttnews%5Btt_news%5D=4&tx_ttnews%5BbackPid%5D=3&cHash=5fcc3a640c> [consultado: 3 agosto 2012]
- “La Iglesia vincula violencia machista y parejas de hecho”, *El Mundo*, 28 de diciembre de 2010, pág.: 14
- Demanda contra el Estado español ante el Tribunal de Derechos Humanos por la imposición de la asignatura EpC”, *alertadigital.com*, 10 de febrero de 2011
<<http://www.alertadigital.com/2011/02/10/demanda-contra-el-estado-espanol-ante-el-tribunal-de-derechos-humanos-por-la-imposicion-de-la-asignatura-epc/>> [consultado: 4 abril 2011]
- “Los padres objetores a EpC <<no aceptarán que el Estado se imponga al derecho paterno>>”, *es.globedia.com*, 18 de marzo de 2011, <<http://es.globedia.com/padres-objetores-epc-aceptaran-imponga-derecho-paterno>> [consultado: 4 abril 2011]
- “Oración a Santa Teresita”, *www.lluviaderosas.com*, 15 de enero de 2012
<http://www.lluviaderosas.com/santa_teresita/index.php?option=com_content&task=view&id=160&Itemid=118&limit=1&limitstart=2> [consultado: 21 junio 2013]
- “Objetores a Educación para la Ciudadanía mantienen su demanda en Estrasburgo”, *madrideducaenlibertad.wordpress.com*, 15 de febrero de 2012
<<https://madrideducaenlibertad.wordpress.com/2012/02/15/los-objetores-a-educacion-para-la-ciudadania-mantienen-su-demanda-en-estrasburgo/>> [consultado: 2 octubre 2012]
- “Rouco fue advertido de la sociedad paramilitar que está dispuesta a ‘derramar sangre’ por el ‘reinado de Dios’”, *elplural.com*, 9 de marzo de 2012 <<http://www.elplural.com/2012/03/09/rouco-varela-fue-advertido-de-que-una-sociedad-paramilitar-esta-dispuesta-a-%E2%80%9Cderramar-sangre%E2%80%9D-para-%E2%80%9Cinstaurar-el-reinado-de-dios-en-espana%E2%80%9D/>> [consultado: 28 septiembre 2012]
- “Memorándum al Consejo de Europa sobre el Proyecto del Gobierno español de supresión de la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos en el currículo escolar”, *fundacioncives.org*, enero de 2013 <http://www.fundacioncives.org/images/noticias/mas_informacion/files/42.pdf> [consultado: 7 febrero 2013]
- “Andalucía, Canarias y Asturias se rebelan contra Wert con medidas paliativas por la LOMCE”, *elplural.com*, 6 de junio de 2014 <<http://www.elplural.com/2014/06/06/andalucia-canarias-y-asturias-se-rebelan-contra-wert-con-medidas-paliativas-por-la-lomce/>> [consultado: 3 agosto 2014]
- “Diario de un padre objetor”, *padreobjetor.com*, <<http://www.padreobjetor.com/>> [consultado: 28 junio 2013]
- *objetores.org*.

HEMEROTECAS, ARCHIVOS Y PORTALES WEB DE LAS CONSEJERÍAS DE EDUCACIÓN

A) Hemerotecas

- Hemeroteca de la Biblioteca de Castilla-La Mancha en Toledo
- Hemeroteca de la Biblioteca “Francisco de Vitoria” de la Universidad de Salamanca
- Hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España
- Hemeroteca de la Biblioteca Pública del Estado de la provincia de Zamora
- Hemeroteca de la Biblioteca Pública del Estado en Albacete
- Hemeroteca de la Biblioteca Pública del Estado en Salamanca
- Hemeroteca de la Biblioteca Pública del Estado en Valladolid
- Hemeroteca de la Biblioteca Pública Municipal “Francisco García Pavón” en Tomelloso
- Hemeroteca de la Biblioteca “Santa María de los Ángeles” de la Universidad de Salamanca
- Hemeroteca del Centro de Estudios de Castilla-La Mancha

B) Archivos

- Archivo de la Biblioteca Nacional de España
- Archivo de la Conferencia Episcopal Española (en línea): <http://www.conferenciaepiscopal.es/>
- Archivo de La Santa Sede (en línea): http://www.vatican.va/archive/index_sp.htm
- Archivo del Congreso de los Diputados de España
- Archivo del Congreso de los Diputados de España (en línea):
<http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso>
- Archivo Diocesano de Getafe (en línea): <http://www.diocesisgetafe.es/>
- Archivo Diocesano de Madrid (en línea): <http://archimadrid.org/>
- Archivo General de la Administración (AGA)

C) Portales web de las Consejerías de Educación

- Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha:
http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/alumnado/tkContent?idContent=19839&locale=es_ES&textOnly=false
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León: <http://mapa.centros.educa.jcyl.es/>
- Consejería de educación de la Comunidad de Madrid:
<http://www.madrid.org/catcent/servlet/Servidor?opcion=Entrada>.

