

Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la reforma educativa (LOE)

Right to Education and Educational Freedom in the Education Reform (LOE)

Juan Manuel Fernández Soria

Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia, España

Resumen

En España las reformas educativas se han ubicado habitualmente en una de las dos componentes de la tradición educativa: la que se sitúa más junto a la igualdad y el derecho a la educación, y la que lo hace atendiendo sobre todo a la libertad de enseñanza en su acepción de creación de centros. Este artículo examina si la reforma que promueve la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) sigue esa constante histórica. Para ello se estudian, bajo el prisma del derecho a la educación y de la libertad de enseñanza, cuatro de los aspectos nucleares de la Ley: la consideración de la educación como servicio público participado por todos los centros sostenidos con fondos públicos; la cuestión del esfuerzo compartido por toda la comunidad educativa, incluidos los centros concertados, en la escolarización de alumnos con dificultades de aprendizaje; la libertad de elección de centro escolar, que se estudia en su formulación tradicional sin olvidar las innovaciones introducidas por la Ley; y la implantación de la materia «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos», abordada desde el deber del Estado a formar en la competencia cívica y desde la oposición a ella fundamentada en la defensa del individualismo. El artículo concluye estableciendo el esfuerzo, y el logro, de la LOE por no primar una u otra componente de la tradicional dualidad educativa española, aunque sea visible una cierta inclinación del lado de la igualdad en detrimento del de la libertad. El juego de contrapesos que establece, la convierte en una ley de consenso llamada, quizá, a perdurar.

Palabras clave: Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, política educativa española, libertad de elección de centro escolar, educación para la ciudadanía, escuela pública, escuela privada.

Abstract

Education reforms in Spain have usually been made choosing between the two components of the Spanish educational tradition: first, equality and the right to receive education, and second the educational freedom, with which we specially refer to the free creation of teaching centres. This article examines if the reform promoted by the Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) follows this historical pattern. In order to analyse this, the article, from the point of view of the right to receive education and the educational freedom, studies four of the nuclear aspects of the law: the fact that education is considered a public service shared by all the teaching centres that are supported with public funds; the matter of the shared effort done by the whole educative network, including the private schools that receive public funds; the schooling of pupils with learning difficulties; the freedom to choose the teaching centre, which is studied in this article in its traditional formulation but keeping in mind the innovation that de Law introduces; and the introduction of the subject "Education for Citizenship and Human Rights" tackled from the State's duty to educate in civic concern, and from the opposition towards it based in the right to individualism. The article concludes stating the effort and accomplishment of the LOE in order not to stand out one of the two components of the traditional duality in Spanish education; even though a certain inclination towards equality to the detriment of freedom can be appreciated. The balance that it lays down makes it a consensus law, called, maybe, to last.

Key Words: Ley Orgánica de Educación, (LOE) 2006, Spanish education policy, free choice school, Education for Citizenship, public school, private school.

Planteamiento

En España, históricamente, las reformas educativas se han insertado en la tradicional, y recíprocamente enfrentada, dualidad educativa española: una laicista, asentada en el derecho de todos a la educación, y otra confesional vinculada a la libertad de enseñanza; la primera más identificada con la igualdad y la escuela pública, y la segunda con la libertad referida sobre todo a los centros privados y a sus titulares. El debate constitucional y su ulterior desarrollo son buena muestra de ello. Me propongo, pues, analizar si en el debate de la LOE¹ han vuelto a hacerse visibles esas dos tradiciones escolares. Para ello examinaré algunas de las grandes propuestas y cuestiones de la

¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (*Boletín Oficial del Estado* núm. 106, del 4 de mayo)

actual reforma educativa a la luz del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Concluiré sosteniendo que, en su redacción final, la actual LOE no radicaliza ninguna posición ideológica de la tradicional dialéctica en la enseñanza, sin que ello impida ver una cierta inclinación hacia el derecho a la educación.

La invocación al derecho a la educación y la apelación a la libertad de enseñanza

En el debate en torno a la actual reforma educativa es visible, por un lado, la apuesta de sus partidarios por la educación como un derecho y, por otro, el énfasis de sus oponentes conservadores en la libertad de enseñanza. Así, en el documento de discusión sobre la reforma elaborado por el Ministerio de Educación se sostiene que el combate contra el fracaso escolar debe ser acometido «sin perder de vista que el derecho a la educación es uno de los derechos fundamentales» que los poderes públicos deben garantizar (MEC, 2005, 56). Este deber lo reitera un año después el Gobierno de la nación en un documento que fija en el éxito de todos los alumnos uno de los compromisos de estabilidad del sistema educativo.² En consecuencia, la LOE, contemplando lo anunciado en el citado documento de discusión, opta por la mejora de todos los alumnos, como recoge ya desde el preámbulo que anuda la calidad y la equidad. Principio éste en el que se insiste desde el Ministerio de Educación recordando que la actual reforma educativa se basa en el concepto de «calidad para todos».

Por su parte, los opositores a la LOE, alineados con el conservadurismo, introducen en el debate una concepción diferente del derecho a la educación entendido más como derecho a la libertad –de los padres, centros o individuos– y menos como derecho a la igualdad. Baste para corroborar este enfoque del derecho a la educación la preocupación que manifestaron los obispos españoles ante el proyecto de la LOE sintetizada de forma clara por los Obispos de Cataluña que, en el marco de la Conferencia Episcopal Tarraconense (2005), aseguran haber constatado que el proyecto de la Ley «no reconoce suficientemente (...) los derechos que expresan la libertad de enseñanza». En parecidos términos se expresa el Partido Popular (PP) en su

⁽²⁾ *Compromisos del Gobierno con la estabilidad del sistema educativo*. Documento policopiado, 8, Noviembre, 2005, compromiso núm. 3.

documento de compromisos con una educación de calidad con equidad (PP, 2006, pp. 3-7). De aquí que la oposición conservadora a la LOE la critique precisamente por entender que menoscaba la libertad en beneficio de la equidad, primando así uno de los pilares del modelo constitucional educativo en detrimento del otro, la libertad de enseñanza (PP, 2005).

Pero más incluso que el PP es la Iglesia y su entorno quien representa esta otra tradición educativa, y lo hace con un absoluto monolitismo en las ideas y enunciados, de modo que pueden leerse frases idénticas en los diversos comunicados de los obispos. No me detendré en ellos; bastará con recordar las palabras de monseñor Ricardo Blázquez Pérez, pronunciadas en el discurso inaugural de la LXXXV Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española como Presidente de la misma, recordando la «importancia básica» que tiene «el reconocimiento justo y generoso de la libertad de enseñanza tanto para que los padres puedan elegir, como para que la sociedad pueda llevar adelante sus iniciativas educativas» (Conferencia Episcopal Española, 2005b, punto IV).

A la vista de lo anterior no será difícil convenir en que, al menos en la manifestación de principios, estamos ante un episodio nuevo de la vieja tradición escolar española en la que difícilmente se hermanan el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Intentaré mostrar si esa tradición es visible en algunos de los principales problemas que la LOE ha suscitado.

La educación, un «servicio público» participado

El carácter que la Ley hubiera de conceder a la educación estaba llamado a ser elemento de conflicto y reivindicación básica de la Iglesia y la patronal de la enseñanza. Antes de la aprobación parlamentaria de la Ley, clamaron contra la consideración que hacía el Proyecto de la educación como una actividad de servicio público y, por tanto «de exclusiva competencia del poder estatal». Iglesia y patronal entendían que de ello se derivaba que la enseñanza privada sería «regulada como mera concesión de carácter gubernamental», convirtiéndola en delegada o subsidiaria de los poderes públicos, contraviniendo de este modo el principio de pluralidad. Así expresaba su contrariedad la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española (2005), desagrado que extremaron algunos obispos que vieron en esa caracterización una intención monopolista del

Estado que aspiraba a convertirse en «único educador» y, llegado el caso, a utilizar la educación «para transformar la sociedad» según su particular criterio.

Varias organizaciones propusieron como alternativa que la educación no fuera declarada un servicio público sino un «servicio esencial», como hizo la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE, 2005, p. 2), o como un «servicio de interés general y social», como quería la Fundación Europea Sociedad y Educación (2005, pp. 5-7); un deseo éste nada inocente por ser considerado un paso previo para someter la educación a la libre concurrencia y a la flexibilidad de regulación.³ No obstante, la redacción definitiva de la Ley haciendo a los centros concertados, junto a los centros del Estado, titulares de un servicio público y de su gestión (art. 108.4), fue valorada de manera positiva por la iniciativa privada, pues ese estatus le da derecho a exigir a las Administraciones la financiación necesaria para poder desempeñar aquel servicio, cosa que le reconoce explícitamente la LOE en su preámbulo.

Esta concesión conlleva, sin embargo, una exigencia y una negativa. La exigencia es comprometer a la iniciativa privada en el esfuerzo por una educación de calidad para todos. La negativa consiste en rechazar la constante reivindicación de la patronal privada de que la iniciativa social participe en la programación de la enseñanza y que la oferta sea sometida a la demanda. La LOE, en efecto, no contempla en la programación de la enseñanza la demanda familiar, sino la oferta existente de centros públicos y privados concertados (art. 109.2), pudiéndose ver en esta actitud el protagonismo de la Administración en la protección del derecho a la educación, garantizado por la oferta, y con ello un contrapeso a la mencionada concesión hecha a la tradición conservadora.

La nueva consideración de la educación como servicio público compartido, es criticada tanto desde las organizaciones sindicales y movimientos de renovación pedagógica, que la consideran perjudicial para la escuela pública temiendo que se convierta en puramente asistencial, cuanto desde la iniciativa privada, que la interpreta como un modo de intervencionismo de los poderes públicos en un asunto en el que debían actuar subsidiariamente. Ante esto último quizá no sea necesario indicar la inexistencia de contradicción constitucional entre Estado intervencionista prestador de servicios y Estado liberal respetuoso con las diversas libertades individuales o derechos subjetivos (Garrido Falla, G., 1980, p. 343), pero es oportuno hacerlo ante el temor que suscita «la reconceptualización de lo público»⁴ que algunos vinculan con el auge

³ Quizá no sea ocioso recordar en este momento, que el artículo 75.1 de la LOCE habla de la educación como un «servicio de interés público».

⁴ Me sirvo del título del artículo de Enrique Javier Díez Gutiérrez (2006).

del modelo neoliberal. Ciertamente, organizaciones como la Fundación Europea Sociedad y Educación, en su informe jurídico sobre la LOE, aboga por considerar la educación como un «servicio de interés general y social» no perdiendo de vista que la Comisión Europea contempla que los servicios de interés general –y la educación como uno de ellos– deben ser garantizados por el poder público sin necesidad de que asuma su titularidad ni su prestación directa y, por tanto, no sometidos a su regulación (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2005, p. 6).⁵ Ante esa posibilidad se ha explicitado el temor a que la educación se entregue a los mecanismos del mercado pasando de ser un derecho público a ser considerada un servicio público (Díez Gutiérrez, J., 2006).

No obstante, conviene destacar que en la LOE la educación sigue siendo considerada un servicio público, aunque ahora compartido con la iniciativa social, y el Estado es tenido por garante del derecho a la educación y prestador de ese servicio. Claro que cabría preguntarse si los centros concertados, elevados a copartícipes en la provisión del servicio público educativo, perseguirán fines privados o públicos, cuestión clave que afecta a la inclusión o exclusión en el sistema educativo y por ello determinante para la cohesión social. Lo que nos remite a la importante cuestión del esfuerzo compartido al que se convoca a todos los centros financiados con fondos públicos.

La cuestión del esfuerzo compartido

Uno de los principios fundamentales de la reforma de la enseñanza es el esfuerzo compartido de toda la comunidad educativa en el logro de una educación de calidad con equidad. La LOE pretende, apelando a los principios de solidaridad y equidad, que todos los centros sostenidos con fondos públicos contribuyan en la escolarización de alumnos con «necesidad específica de apoyo educativo» (NEAE), sobre todo inmigrantes y de minorías étnicas, una población con potenciales dificultades de aprendizaje. La Ley (arts. 84 y 87) establece el reparto proporcional entre los centros sostenidos con fondos públicos de estos alumnos, una de las «cargas» que soporta la escuela

⁵ La «Directiva sobre Servicios en el Mercado Interior», generalmente conocida como «Directiva Bolkestein», aprobada en primera lectura por el Parlamento Europeo el 16 de febrero de 2006, contempla la educación y la cultura, entre otros, como «Servicios Económicos de Interés General», definidos como «servicios correspondientes a una actividad económica que está abierta a la competencia», y abiertos a proveedores públicos y privados.

pública y no la privada concertada, razón que para muchos es causa determinante de que la pública esté perdiendo terreno con respecto a la privada, y origen de la segregación y clasismo del sistema educativo español (Fernández Enguita, s.a.). Esta exigencia es objetada desde sectores conservadores y de la patronal de la enseñanza argumentando razones que señalan a la libertad en detrimento de la igualdad.

Efectivamente; que la ley contemple un «cupo» de alumnos que deben ser admitidos por los centros docentes, se considera una limitación a la libertad de elección de centro y a la del titular a configurar su proyecto educativo.⁶ Sus críticos entienden que la Administración se arroga el reparto de alumnos entre los centros públicos y concertados ateniéndose a su exclusivo criterio, quedando éstos «reducidos a ser meros recepcionistas de los alumnos que la Administración les envíe» (Aréchaga, I., 2005). Esto es censurado especialmente por los centros concertados que entienden que así se dificulta su proyecto educativo y su planificación escolar anual. Pero la renuncia del legislador a exigir a los centros guardar durante todo el curso plazas, que se podrían ocupar o no, para los alumnos con NEAE, como contemplaba el Proyecto, manteniendo la exigencia del «cupo» sólo «hasta el final del período de inscripción y matrícula» (art. 87.2), quita fuerza al argumento, pues sólo los centros públicos están obligados a acoger a los alumnos emigrantes una vez cerrado el período de matrícula; esto hace que algunos teman la persistencia de un proceso de escolarización que no garantice una redistribución equitativa del alumnado, pues el alumno inmigrante, una vez cerrado el período de matriculación, sólo podrá acudir a los centros públicos (Campos Trujillo, J.; López Cortiñas, C., Abelló Planas, L., 2006).

Pero no es ésta la única objeción al «esfuerzo compartido» así planteado. La reserva de plazas para alumnos con NEAE impide su libertad de elegir centro escolar, dado que es la Administración quien se lo elige al ser proporcionalmente distribuidos en la red pública y la privada concertada, mientras que los alumnos sin NEAE, es decir, los alumnos «normales», sí podrían hacerlo, ya que no entran en el cupo del reparto (Carabaña, J., 2006, p. 35). Por otra parte, si la libertad de elección ampara el derecho a elegir educación según las propias convicciones, ¿sería posible respetar esa elección cuando la Ley ordena la distribución de los alumnos con NEAE? ¿No estaremos ante un imposible organizativo, considerando, por ejemplo, que el alumnado procedente de la emigración, y con potencial NEAE, es en buena medida no cristiano? Además, ¿cómo hacer compatibles el reparto de alumnos con el derecho constitucional a fijar el carácter propio y el proyecto educativo, y con el derecho del titular a pedir su

⁶ Esta es el impedimento jurídico que pone al artículo 86 la FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN (2005, 10).

aceptación a quienes concurren a ese centro?... Es de prever que el principio de la libertad de elección sufra en beneficio del principio del esfuerzo compartido o del reparto de cargas en la escolarización.

La medida tampoco parece que vaya a contribuir a la cohesión social, una explícita aspiración de la LOE. Quizá baste para sostener esta sospecha la existencia de centros privados no concertados y, por tanto, no sometidos a la exigencia del esfuerzo compartido, lo que les convierte en potenciales centros-reclamo para quienes no deseen para sus hijos centros que acogen alumnos con NEAE. La posibilidad de la *guetización* es plausible (Carabaña, J., 2006, p. 35). La teoría de la «rebelión de las élites» puede tener aquí otro argumento que la valide, pues las clases acomodadas, las élites españolas, optarían, como ya lo hacen, por el abandono de las instituciones públicas, entre ellas la escolar, «en las que los ciudadanos se encuentran como iguales», se aíslan de la vida pública, se interesan menos «en el liderazgo que en librarse de la suerte de la mayoría», lo que les lleva a dedicar su dinero no a perfeccionar los servicios públicos sino «a mejorar sus enclaves cerrados» (Lasch, Ch., 1996, pp. 25, 43 y 47), ya sea vivienda privada aislada del exterior, atención sanitaria privada, seguridad privada, escuela privada, etc., una forma encastillada de vivir, alejada de los iguales, de la mayoría, y creadora de segregación social.

A pesar de estos riesgos, estamos legitimados a preguntarnos si es admisible no exigir corresponsabilidad a los centros sostenidos con fondos públicos en la escolarización de su zona a través de una distribución equilibrada de la población escolar con dificultades de aprendizaje, hasta ahora prácticamente sólo acogida en la escuela pública con sus consecuencias segregadoras e injustas, como se ha denunciado con tanta reiteración.

La elección de centro escolar

Aunque acabamos de aludir a ello, uno de los argumentos más reiterados contra la LOE ha consistido en afirmar que no garantiza la libertad de los padres a elegir la educación para sus hijos. Desde el Episcopado, plataformas anti-LOE y columnas mediáticas afines, se señalan dos argumentos para corroborar esta afirmación: uno, al que antes nos referimos, tiene que ver con la intervención de la Administración en la fijación de la oferta de plazas escolares; el otro alude a la tradicional regulación de la admisión de alumnos en centros en los que la demanda supere a la oferta.

Respecto al primero, se parte de que la LOE prima el intervencionismo de la Administración, y de que, en la práctica, la libertad de enseñanza queda sometida al derecho a la educación desapareciendo el pluralismo ideológico (Llabrés, A., 2006). Se predicaba esto sobre todo del Proyecto de Ley, muy amortiguado en su redacción final, aunque no lo suficiente en opinión de sus detractores, a pesar incluso del compromiso del Ministerio de Educación de que la programación de la oferta educativa se haría desde la consideración de la educación como servicio público «para hacer efectivo el derecho de todos a la educación y a la libertad de elección de centro»,⁷ compromiso que la Ley convierte en deber (art. 109.1). El rechazo se basa en estos argumentos⁸: la programación educativa se hace teniendo en cuenta la oferta existente (art. 109.2) silenciando la demanda; hay a quien esto le basta para ver que la LOE «reduce la libertad de elección de centro y deja en manos de las administraciones públicas la oferta de plazas en centros concertados, a conveniencia de las que existan en los centros públicos».⁹ Por otra parte, que las Administraciones educativas garanticen «la existencia de plazas públicas suficientes especialmente en las zonas de nueva población» (art. 109.2), limitaría las ayudas, vía concertos, a posibles centros privados; otra cosa sería que la previsión de garantía se refiriera a plazas públicas y privadas en función de la demanda y de la iniciativa privada concurrente. En tercer lugar, el hecho de que la programación de plazas escolares se vincule a posibilidades presupuestarias, supedita la elección de centro a la existencia de centros públicos cuando ese derecho podría ser asegurado con la oferta privada. Por último, la programación que prevé la Ley parece amparar un principio de «planificación», cuando los derechos fundamentales, como el de elegir educación y su ejercicio, no pueden planearse por el poder público. No gusta tampoco que para acceder al sistema de concertos el artículo 116 exija que los centros privados «satisfagan necesidades de escolarización», porque un establecimiento escolar privado puede tener suficiente demanda para acceder al régimen de concertos y serle denegado el acuerdo si se entiende que mientras haya plazas libres en los centros públicos la oferta del privado no satisfaría una necesidad de escolarización y, por tanto, no quedaría justificada la subvención pública. Por razones similares rechazan la preferencia para acogerse al régimen de concertos a los centros «que atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables», que realicen «experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo» o se constituyan «en régimen de cooperativa». En consecuencia, hay quien opina que «así se pierde

⁷ *Compromisos del Gobierno con la estabilidad del sistema educativo...*, Compromiso núm. 4.

⁸ Para lo que sigue véase Fundación Europea Sociedad y Educación (2005, pp. 11-12).

⁹ «LOE, apuesta por el fracaso», Editorial de ABC, 6 de abril de 2006.

de vista que el sistema educativo ha de ser el resultado de las opciones libres de las familias, no de una programación cerrada e impuesta» (Aréchaga, I., 2005).

El segundo argumento, que aducen quienes observan en la Ley una fractura en la libertad de elección, se refiere a la cuestión tradicional del estatuto de admisión de alumnos en centros en los que la demanda supere a la oferta. Dos son las razones que se invocan para negar el principio de igualdad en la aplicación de las normas de admisión que preside la regla al respecto (art. 86): una, la cuestión antigua de la zonificación, y otra, más novedosa, la posible constitución de «comisiones u órganos de garantías de admisión». De la primera sólo diremos que la redacción final de la Ley mitiga también aquí el contenido del Proyecto al sustituir el concepto de *zonificación* por el de *áreas de influencia* de un mismo municipio o ámbito territorial, noción ésta más amplia que aquélla, que propicia la potencial elección de alumnos por parte del centro, dado que la amplitud del área de influencia permitirá mayor demanda de un mismo centro que podrá elegir a sus alumnos; no obstante, se ha dicho que ese criterio insta una especie de «adscripción a la tierra» cual nuevos «siervos de la gleba» (Aréchaga, I., 2005). A pesar de esta concesión, la patronal entiende que nunca debe ser ése un criterio que obligue a los padres a enviar a sus hijos a un determinado centro escolar, pudiendo optar a otros colegios de cualquier zona que sean más acordes con sus preferencias. Tras esta petición puede haber un legítimo interés en ampliar la oferta que permita a los padres o tutores elegir de acuerdo con sus propias convicciones o preferencias, pero también en ampliar la demanda y, con ello, la posibilidad de cooptación por parte de los centros.

La creación de comisiones de admisión, que deben constituirse cuando la demanda de plazas supere la oferta, es criticada porque se teme que esas comisiones puedan, por un lado, sustituir el poder de decisión que corresponde a los padres, y, por otro, limitar el derecho de creación de centros del titular que incluye el derecho a dirigirlos y, por tanto, el de decidir la admisión de los alumnos de acuerdo con la normativa vigente, incumbiendo, en todo caso, a esas comisiones la facultad de fiscalizar si se cumple o no la norma al respecto en el ejercicio de esa competencia (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2005, p. 8). La prevención manifestada hacia tales comisiones y hacia la intervención de la comunidad educativa en el funcionamiento del centro¹⁰ -como es el caso de la presencia del representante municipal en los Consejos Escolares de los centros concertados (Disposición final 1ª, núm. 8)- tradicionalmente se ha considerado una intromisión en el funcionamiento de los centros

¹⁰ Estas cuestiones, entre otras muchas, son rechazadas por la CECE (2005, pp. 8-9)

y una coacción en la libertad de creación de centros. Estas suspicacias se corresponden con la concepción minimalista de la participación en la enseñanza atribuida al conservadurismo, una idea de la que también forma parte su postura de mínimos en lo tocante a la formación para la participación y la democracia, lo que nos lleva a otra de las novedades introducidas por la LOE: la «Educación para la Ciudadanía».

Educación para la ciudadanía

La presencia de la «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos» es tan notable en la LOE que al Consejo de Estado (2005, p. 6) en su Dictamen sobre el anteproyecto de la Ley le parece «sobreenfatizada». Para nosotros, alejándonos del fondo de esta observación, el énfasis, evidente, obedece a su oportunidad, pero no a la de sumarse a los más de veinte países europeos que incluyen en su currículo esta materia, sino a la de su conveniencia en una sociedad en la que, según el barómetro del CIS de julio de 2005, el 85% de los españoles considera «esencial» o «muy importante» que la escuela forme buenos ciudadanos (MEC, 2006).

La «Educación para la Ciudadanía» tiene, pues, absoluta pertinencia. El régimen democrático ha de formar la libertad y el criterio político de los ciudadanos, pues en ello se fundamenta, y hacerles conocer aquellos principios que lo definen como tal sistema de gobierno; le va en ello su propia pervivencia. La democracia no es una opción, sino una obligación que el poder público debe proteger; el sistema democrático tiene que ocuparse de esas enseñanzas «para asegurar la continuidad y viabilidad de sus libertades: es decir, por *instinto de conservación*». El régimen democrático tiene necesidad, y obligación, de «educar en defensa propia» (Savater, F, 1997, pp. 173-175). La condición democrática no es una cuestión genética, sino de aprendizaje teórico y práctico; no nacemos demócratas, nos hacemos. No sólo esto; la educación para la ciudadanía es necesaria para la cohesión social, otra exigencia de la construcción y mantenimiento del régimen democrático, erigiéndose por eso en un objetivo fundamental de la nueva materia; los ciudadanos de todas las ideologías, creencias y culturas que viven en un mismo Estado han de conocer y hacer suyos, siquiera sea como norma de convivencia, el conjunto de valores, derechos y obligaciones que identifican ese Estado en el que se integran; ese común denominador es lo que procura la cohesión social sin la que una democracia no es plena. Por otra parte, la presencia en

el currículo escolar de la «Educación para la Ciudadanía» se explica también por el nuevo signo de los tiempos exigente de una actitud firme ante el acoso a los derechos humanos y responsable con el entorno; un tiempo que ha de conjugar la *interculturalidad* y lo identitario, lo global y lo local («glocalismo» en expresión de Robertson); un tiempo distinguido por la multiplicidad de códigos axiológicos en lo individual y social que demanda personas preparadas para el ejercicio crítico y responsable de la ciudadanía, sujetos autónomos con criterio propio e independencia de juicio político, con capacidad dialógica y relacional, poseedores de sentido de pertenencia, competentes para denunciar los desvíos de la democracia y restaurarla a sus mejores señas de identidad..., personas, en fin, dotadas de una sólida competencia cívica acorde con un tiempo que demanda participación activa, eficaz y constructiva en la vida profesional, social, cultural y política.

Todo lo anterior lleva a considerar la oportunidad de un currículo específico que capacite, en una sociedad cada vez más secularizada, abierta y plural, para la tolerancia y la aceptación de la diversidad, algo tanto más perentorio cuanto mayor es la realidad migratoria en España. Unido a esto, la presencia de distintos códigos morales invalida la pretensión de imponer uno sobre los demás; tampoco en nuestra sociedad hay ya una moral universal y única en base a la cual interpretar la realidad, sino una pluralidad de ellas, lo que exige coincidir en una moral común integradora y no segregadora, que cohesione en un «mínimo común ético» válido para todos y en el que poder reconocerse. La identificación con esa moral común –o moral pública, pues nos afecta a todos sin exclusión, mientras que la moral privada, de la que forma parte la moral religiosa, afecta a cada uno– permitirá la convivencia de la diferencia en lo que une, la cohesión de una sociedad plural por coincidencia y aceptación de lo básico. Se convierte, pues, en un deber del Estado propiciar una formación ético-cívica «que fortalezca la ciudadanía y la cohesión cívica, y que pueda contribuir a mejorar la convivencia solidaria en sociedades cada vez más plurales y amenazadas por riesgos de fragmentación social, cultural, religiosa, social, étnica e incluso territorial» (Universidad Carlos III y Fundación Educativa y Asistencial Cives, 2005, pp. 3-49).

El Estado, ha de fundar su condición de garante de la convivencia social y del orden social y político, en principios y valores comunes en los que se reconozcan los ciudadanos titulares de diferentes credos y sujetos de distintas elecciones morales, sin primar una sobre otras. A esto, y a lo que acabamos de señalar, obedece el entendimiento del Ministerio de Educación y Ciencia de que «la ciudadanía se vive pero también se debe aprender» y «contribuir, desde el método de las ciencias (...), a la educación de

los alumnos mediante un currículo específico» (MEC, 2006a, p. 2)¹¹. Está señalando así el Ministerio la conveniencia de establecer una asignatura específica que forme en la ciudadanía y en los derechos humanos. Hay quien considera la creación de esa asignatura una exigencia derivada del Art. 27.2 de la Constitución que ordena la protección del desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Según la propuesta de la Universidad Carlos III y la Fundación Cives (2005, p. 5) estos Derechos y libertades incluyen la moral pública que el Tribunal Constitucional define como «el mínimo común ético de una sociedad consagrado por el Derecho», con el objetivo de formar, no fieles de Iglesia o confesión alguna, sino ciudadanos de Estado.

Indudablemente se está suscitando el antiguo debate de la laicización del Estado, que estaría obligado a atender ese mínimo común ético porque tiene que ver con los deberes sociales que nos incumben a todos, algo radicalmente distinto de la moral religiosa que se refiere a las creencias particulares; la enseñanza de esa moral común, moral pública o moral civil, diferente de la privada y confesional, tiene un imperativo legal: el ajuste de cada uno a lo que se debe hacer y al cumplimiento de la ley. En este cometido no se puede inhibir el Estado, pues obliga igual a creyentes que a no creyentes, no debiendo consentir que haya, en ese sentido, sujetos morales y sujetos inmorales, como dijera Nicolás Salmerón en 1895. La enseñanza de ese mínimo común ético es un factor de cohesión social y afecta a todos los ciudadanos. La moral común, pública o civil, es la única que tiene valores compartidos por todos, siendo por ello la única capaz de convocar a la construcción y mejora del régimen democrático. Y por eso se encomienda a la escuela esa tarea.

Esto no ha sido aceptado por la oposición conservadora a la LOE, que, de acuerdo con el minimalismo político¹² de la llamada «modernización conservadora», desearía desarrollar la «autonomía» individual entendida como algo personal y privado y, por ello, fomentar una concepción mínima de la educación para la ciudadanía –que sería transmitida en un espacio privado y familiar–, una desactivación de los valores que acompañan a la participación y un Estado o poder público «desimplicado» en materia educativa... La diversidad y el pluralismo social sirven al neoliberalismo para argumentar la inconveniencia de una educación cívica pública, que no sería admisible por su pretensión homogeneizadora de creencias, valores y prácticas ciudadanas.

⁽¹¹⁾ Muchos de los motivos expuestos por nosotros justificando la presencia de la Educación para la Ciudadanía en el currículo escolar se recogen en este documento.

⁽¹²⁾ Para la concepción de la educación cívica en los minimalistas, véanse los estudios de R. del Águila (1997, pp. 31-44) y C. Naval (1996, pp. 221-231).

Teniendo esto presente quizá puedan entenderse mejor las críticas que se han vertido contra la propuesta de educación para la ciudadanía contemplada en la LOE.

Pues bien, una de las principales objeciones procede del encargo que se hace a la escuela, un lugar público, de formar al ciudadano en un mínimo común ético cuando la modernización conservadora entiende que la educación cívica corresponde al ámbito privado. No sorprende que argumente que con esta materia se quiere contrarrestar –como efectivamente se lee en el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos*– la aparición del ciudadano individualista. Este documento denuncia la aparición del «individualismo que incita al individuo a desarrollarse de espaldas a su contexto cultural e histórico de manera atomizada», lo que justifica que «los niños y los jóvenes tienen que aprender que pertenecer a una sociedad democrática es formar parte de una colectividad que se ha dotado a sí misma de un conjunto de valores y normas que expresan el consenso, la racionalidad, la libertad, el respeto a los demás y la solidaridad que constituyen los cimientos de la misma» (MEC, 2005, p. 95). Precisamente la educación en el valor de pertenencia a una colectividad como característica de la competencia cívica (MEC, 2005, p. 2), es considerado desde alguna tribuna como un modo de cercenar la posibilidad de contar con personas independientes,¹³ que contraría el concepto de «sociedad abierta» que el neoliberalismo defiende, quizá porque, carente ésta de estabilidad y de vínculos, y desprovista de enraizamiento e integración, propicia la movilidad social, estimula la competencia y conlleva déficit de democracia, porque ésta exige arraigo y pertenencia (Popper, K., 1994, pp. 15 y 51-73).

En esa dirección de protección al individualismo se orienta también el rechazo al protagonismo de la escuela en el fomento de la competencia cívica. Así nos lo parece cuando se critica la medida por invadir el ámbito privado, de pretender moldear la ciudadanía con arreglo a una ideología determinada, de caminar hacia la uniformización de la sociedad, y de intentar fundar una identidad colectiva acorde con los contenidos emanados del propio Ministerio (hazteoir.org., 2006, pp. 9 y 3). De ahí las críticas de totalitarismo, manipulación (Carballas Fernández, B., 2006), imposición de un «adoctrinamiento obligatorio y evaluable en los principios ideológicos del Gobierno»,¹⁴ y la denuncia, en palabras del cardenal arzobispo de Toledo, Antonio Cañizares, del riesgo

¹³ «De la infancia al Bachillerato. Educación para la progresia: Se devalúa la religión y se inculcan valores desde el Estado». *Libertad Digital*, 26, Mayo, 2006 (<http://www.libertaddigital.com:83/p4p3/noticia>) (Consulta: 04/2006).

¹⁴ Opinión de la plataforma APRECE que aglutina a los profesores de Religión, de la que se hace eco el obispo de Huesca y Jaca, Jesús Sanz Montes (Sanz Montes, J., 2005). Términos parecidos utilizó la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española en su reunión del 28 de septiembre de 2005. Ana Pastor, secretaria ejecutiva de Política Social y Bienestar del PP, en la enmienda a totalidad de la LOE, rechazó esta materia argumentando su potencialidad adoctrinadora (PP, 2005).

de enorme «amenaza para el futuro de nuestra sociedad» que se corre al erigirse el Estado con esta asignatura en «educador moral de los ciudadanos».¹⁵

Pero esta polémica no logra ocultar una cuestión esencial: el temor a la secularización de la sociedad que hace ver un laicismo encubierto en la pretensión de neutralidad con que –dicen sus críticos– se reviste a la escuela pública en la formación de la ciudadanía. El colectivo Profesionales por la Ética (2005, pp. 8-9 y 11) señala que, con el pretexto de la convivencia de una pluralidad de códigos morales, se defiende un mínimo común ético que «constituye a su vez un código más», defendido como neutro, pero en el que ven la presencia de una actitud laica de la vida. No en vano la Universidad Carlos III¹⁶ y la Fundación Cives propusieron la laicidad como norma de convivencia, de tolerancia y de libertad de conciencia, y «como principio informador del ordenamiento y de la acción del Estado, de las instituciones públicas y de quienes actúen en su nombre» (Universidad Carlos III y Fundación Cives, 2005, p. 6).

La sospecha de que la materia «Educación para la Ciudadanía» encierre una ideología laicista,¹⁷ su carácter obligatorio y evaluable, y su plena presencia en el currículo escolar en comparación con la enseñanza de la religión –estableciéndose así dos ámbitos diferentes de actuación: la formación religiosa que pueden demandar los padres, y la educación cívica que han de aprender todos y que corresponde en exclusiva al Estado–, la ha convertido en argumento del incumplimiento del derecho de los padres a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos con arreglo a sus convicciones.¹⁸ Sin embargo, quizá sea oportuno recordar la interpretación del Tribunal Europeo de los Derechos Humanos del concepto «convicciones», aproximándolo más al ámbito de las creencias que al de la opinión o las ideas de los padres, imponiéndole, además, límites, entre ellos el derecho a la educación de los hijos y el respeto a su conciencia y dignidad.¹⁹ La patria potestad no conlleva la propiedad de la conciencia de los niños, sino su tutela y respeto, quedando obligados los padres a proporcionar a sus hijos el aprendizaje de las normas y prácticas de convivencia común que han de conocer y respetar para que, exigiéndosele a los demás lo mismo, también sus libertades puedan ser reconocidas y respetadas.

⁽¹⁵⁾ «El Estado aparece como educador moral». *Libertad Digital*, 12, abril, 2006.

⁽¹⁶⁾ A la que se recuerda intencionadamente que pertenecen Peces Barba y la ministra San Segundo, responsable de la LOE.

⁽¹⁷⁾ Recuérdese que la alternativa educativa socialista contempla «Potenciar los valores y atender las necesidades de una Escuela pública y laica en los términos del art. 27 de la CE.» (PSOE, 2004, p. 166). De hecho, el obispo de Tarazona lo recuerda en una de sus cartas: «El gobierno socialista quiere que la escuela sea única, pública y laica». Así lo han expresado en sus programas electorales. Y así están procurando llevarlo a la práctica» (Fernández González, D., 2005).

⁽¹⁸⁾ Véase, por ejemplo, Conferencia Episcopal Española (2005a, punto 5):

⁽¹⁹⁾ Véase el «Caso Campbell y Cosans» contra el Reino Unido (Sentencia del Tribunal Europeo de los Derechos Humanos de 25.02.1982).

Conectado al rechazo al laicismo está el relativismo moral que, en opinión de sus detractores, impregna el mínimo común ético, fundamento de la «Educación para la Ciudadanía». El cardenal Antonio Cañizares declaró que actualmente asistimos «a una quiebra moral –y «del ser humano»– donde no hay nada bueno ni malo, donde no hay ni verdadero ni falso», que incrementaría el relativismo moral consustancial al laicismo y que aboca «al suicidio»²⁰... Vuelve a surgir el clásico argumento decimonónico: a menos religión mayores males sociales; algo que la asociación Profesionales por la Ética (2005, p. 10) no tiene reparo en afirmar cuando plantea, «cuando menos como hipótesis, que pueda existir alguna relación de causalidad entre esa pérdida del sentido religioso y el preocupante aumento de conductas incívicas en el ámbito escolar» y social. Y la pérdida de sentimiento religioso se promueve, según Profesionales por la Ética (2005, p.10), asociando la educación para la ciudadanía y el mínimo moral común con la razón y el conocimiento científico,²¹ y lo religioso con la sinrazón o lo irracional, haciendo «imposible la experiencia educativa».

Con todo, lo cierto es que en su preámbulo la LOE no considera la «Educación para la Ciudadanía» ni alternativa ni sustitutoria de la enseñanza religiosa. Ésta sigue teniendo presencia en la Ley; y aunque no disfruta del mismo rango en el articulado –figura en la disposición adicional 2ª– sí comparte protagonismo, innecesario, en la polémica.

Conclusiones: la LOE, ¿una ley para el consenso?

En el debate previo a la aprobación de la Ley es visible la permanencia de la tradicional dualidad educativa española, si bien quienes defienden la libertad frente al derecho o la igualdad en la enseñanza muestran su discrepancia con mayor vehemencia. Que la Ley no guste plenamente a algunos de sus críticos conservadores y progresistas quizá sea un síntoma de que busca un equilibrio en las aspiraciones de todos. Sin embargo, es destacable que en su aprobación definitiva la Ley manifieste una postura armonizadora de ambas tradiciones educativas, aunque –posiblemente para remarcar el perfil ideológico de sus autores– en ocasiones la Ley toma una posición favorable a

⁽²⁰⁾ «El Estado aparece como educador moral». *Libertad Digital*, 12, abril, 2006.

⁽²¹⁾ Véase Universidad Carlos III y la Fundación Educativa y Asistencial Cives (2005, p. 13) y MEC (2006a, p. 2).

la tradición igualitaria. No será irrelevante recordar que en no pocos aspectos la LOE parece hacerse eco de algunos de los contenidos de la «Declaración conjunta en defensa de la Educación» que firmaron numerosas organizaciones de distinto signo ideológico con el fin de llegar a un pacto educativo, como «el carácter básico de la educación como servicio público y de interés social», o la cuestión del esfuerzo compartido (Fundación Encuentro, 1997, puntos 03 y 2.3). Aparte de que esto en sí mismo pueda significar una clara voluntad de consenso, éste es observable en concesiones y restricciones que actúan a modo de contrapesos en los distintos aspectos que hemos examinado. Así, la consideración de la educación como servicio público puede verse como una concesión que hace la tradición progresista en el Gobierno, pero, sin embargo, no cede a la exigencia de someter la programación de la enseñanza a la demanda, sino que sigue condicionándola a la oferta para garantizar mejor el derecho a la educación del que el Estado continúa siendo garante. Y la cuestión del esfuerzo compartido, necesaria para lograr una educación de calidad para todos, ha visto mitigado su alcance al dispensar a la tradición conservadora de admitir alumnos con necesidad específica de apoyo educativo una vez cerrado el plazo de matrícula, conjugando una cierta restricción en la libertad de enseñanza con la renuncia a medidas más rotundas que podrían beneficiar a la igualdad y a la escuela pública.

Lo mismo se puede aducir respecto al controvertido asunto de la libertad de elegir centro escolar; es decir, que la programación de la enseñanza se haga en función de la oferta existente y no de la demanda, y que se contemplen otros criterios compensadores y medidas de cautela para velar por la transparencia del proceso de elección, puede limitar en alguna medida esa libertad, pero son restricciones que buscan la igualdad y garantizar el derecho a la educación sin conculcar decisivamente la libertad de elección. De hecho se protegen los derechos individuales de no discriminación en el acceso a un centro educativo, pero se deja un importante margen a los centros para poder elegir a sus alumnos. Este juego de equilibrios lleva a considerar que la normativa de admisión contemplada en la LOE es continuista, como lo es buena parte de su contenido; continuista en el sentido de querer armonizar la igualdad en el acceso y la libertad de elección. Y si la nueva materia de educación para la ciudadanía se incorpora de manera contundente al currículo escolar, se mantiene también la obligatoriedad de ofertar la enseñanza de la religión católica, y de una manera singularizada en relación a las demás confesiones con arreglo a lo acordado con el Vaticano, aunándose así la libertad de recibir una enseñanza acorde con las convicciones religiosas de los padres y el derecho y deber de los poderes públicos a formar ciudadanos con la competencia cívica que el régimen democrático, la cohesión social y la

pluralidad de nuestra sociedad exigen. Parecido equilibrio entre derecho a la educación y libertad de enseñanza puede contemplarse en algunos de los aspectos no considerados en nuestra exposición, como los conciertos, las enseñanzas mínimas, la diversidad y la comprensividad o la autonomía de los centros, entre otros.

Quizá sea por este intento de armonizar ambas tradiciones educativas por lo que se ha dicho que la LOE es fruto de un gran pacto político, y que está alejada de la controversia entre leyes adscritas a una y otra tradición educativa; incluso, para evitar rupturas innecesarias no se ha querido poner a la Ley ningún adjetivo que pudiera de entrada inclinar la balanza hacia una tradición educativa en menoscabo de la otra: «Para que no se pueda decir que el Ministerio intenta capitalizar los mensajes, lo hemos llamado Ley Orgánica de Educación. Pudimos hablar de calidad, de equidad... Nada. Simplemente una ley de educación, y en ella intentamos buscar soluciones nuevas pero sin dar la vuelta al sistema educativo» (Tiana, A., 2005, pp. 54-55).

Por eso se ha dicho que la LOE es continuista y «con vocación de continuidad». El Director General de Enseñanza Superior del Gobierno de Aragón, Jesús Jiménez Sánchez (2006, p. 1), cree que la LOE es «el resultado de una suma de leyes anteriores» que tiene, además, la virtud de «simplificar la tupida tela de araña en la que se había enredado el sistema educativo español». La Ley no quiere cambios profundos ni estructurales en la educación, inclinándose por aprovechar, en opinión de Manuel de Puelles, «los aciertos producidos, que los hay, y muy importantes, de estos últimos veinte años», aunque, ha tenido también el valor de enmendar y rectificar aquellos aspectos que la comunidad educativa y la práctica escolar han considerado que son de absoluta necesidad cambiar (Puelles Benítez, M. de, 2005). Y, ciertamente, la Ley recoge cuestiones de hondo calado, como hemos visto; pero a pesar de eso, el legislador reconoce que en la redacción de la LOE no se ha caído en la tentación de reformar todo el sistema educativo como si se partiese de cero, sino que se ha optado –se dice en el preámbulo– «por tener en cuenta la experiencia adquirida y los avances registrados». Por eso ha sido una ley que ha contado incluso con el apoyo de sectores de la patronal de la enseñanza. Pero también por eso ha concitado la crítica de sectores progresistas y conservadores del mundo de la educación. Por todo ello, posiblemente, la LOE, ley marco, sea una ley apropiada para el consenso de hoy y de mañana.

Referencias bibliográficas

- ÁGUILA, R. DEL (1997). La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 31-44.
- ARÉCHAGA, I. (2005). La LOE y la elección de centro de enseñanza. *Anual Aceprensa*, 121/05 (26 de Octubre).
- CAMPOS TRUJILLO, J., LÓPEZ CORTIÑAS, C. Y ABELLÓ PLANAS, L. (2006). Una educación hacia la cohesión social. *El País*, 3 de abril
- CARABAÑA, J. (2006). Una nueva ley de educación. De males inexistentes y remedios ineficaces. *Claves de Razón Práctica*, 159, 27-31.
- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA (2005). Nota del Comité Ejecutivo de la Conferencia Episcopal Española sobre el Anteproyecto de Ley orgánica de Educación, Madrid, 31 de Marzo.
- (2005a). Ante el Proyecto de Ley Orgánica de Educación. Madrid, 28 de septiembre.
- (2005b). Discurso inaugural del Excmo. y Rvdmo. Sr. D. Ricardo Blázquez Pérez, Obispo de Bilbao, Presidente de la Conferencia Episcopal Española. LXXXV Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española, Madrid, 21-25 de noviembre de 2005, Punto IV: «Algunas inquietudes y tareas».
- CONFERENCIA EPISCOPAL TARRACONENSE (2005). Nota de los Obispos de Catalunya sobre el Proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE). Tarragona, 7 de noviembre.
- CONSEJO DE ESTADO (2005). Dictamen del Consejo de Estado de fecha 14 de Julio de 2005 sobre el Expediente relativo al Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, Referencia 1125/2005.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2006). La reconceptualización de lo público en la LOE. *Diario de León*, 2 de febrero.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (1997). Declaración conjunta en defensa de la educación, 17 de septiembre.
- FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN (2005). Observaciones de carácter jurídico-constitucional al Proyecto de Ley Orgánica de Educación. Octubre. S.I., s.e.
- GARRIDO FALLA, G. (1980). *El artículo 27*. En G. GARRIDO FALLA Y OTROS, Comentarios a la Constitución. Madrid: Civitas.
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (2006). La Ley Orgánica de Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 358, 1.
- LASCH, CH. (1996). *La rebelión de las élites y la traición de la democracia*. Barcelona: Paidós.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: Imprime Marín Álvarez, Hnos., S.A.
- (2006a). Comunicado del Ministerio de Educación y Ciencia: Ante las concentraciones convocadas por organizaciones opuestas a la LOE, de fecha 1 de abril de 2006. S.I., s.e.
- (2006b). La educación para la ciudadanía y los derechos humanos: el desarrollo de la LOE, documento marco para la elaboración y desarrollo del currículo del Área Educación para la Ciudadanía. S.I., s.e.
- NAVAL, C. (1996). *Educar ciudadanos. Las demandas educativas de la diversidad*. En M. R. BUXARRAIS, y M. MARTÍNEZ, (Coords.), Educación en valores y desarrollo moral (221-231). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona y OEI.
- PARTIDO POPULAR. SECRETARÍA EJECUTIVA DE POLÍTICA SOCIAL Y BIENESTAR (2005). *Propuestas fundamentales del la Enmienda a la totalidad*. S.I., s.e.
- (2006). *Compromisos del Partido Popular: Por una educación de calidad con equidad y libertad*, 17 de mayo de 2006. S.I., s.e.
- PARTIDO SOCIALISTA OBRERO ESPAÑOL (2004). *Merecemos una España mejor. Programa electoral*. Elecciones generales 2004.
- POPPER, K. (1994). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- PROFESIONALES POR LA ÉTICA (2005). *Informe sobre la propuesta de la Universidad Carlos III y la Fundación Cives para la nueva asignatura «Educación para la Ciudadanía» (8-9 y 11)*. Profesionales por la Ética. Área de estudios. 14, Diciembre.
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE (2005). Comparecencia en la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados con motivo de la tramitación del proyecto de Ley Orgánica de Educación (Número de expediente 121/000043). Sesión núm. 28 celebrada el 25 de octubre. (*Diario de Sesiones. Congreso de los Diputados*. Comisiones, núm. 399, de 25 de octubre de 2005).
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 173-175.
- UNIVERSIDAD CARLOS III Y FUNDACIÓN EDUCATIVA Y ASISTENCIAL CIVES (2005). *Educación para la ciudadanía*. S.I., s.e.

Fuentes electrónicas

- CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE CENTROS DE ENSEÑANZA (2005). *Ley Orgánica de Educación (LOE): Dictamen sobre sus contenidos e incidencia*, p. 2. <http://www.red2001.com/> (Consulta: 9/06/2006).

- CARBALLAS FERNÁNDEZ, B. (s.a. 2006). Sobre la LOE, en <http://www.anpe.es/> (Consulta: 17/04/2006).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (s.a.). Converger hacia un sistema público unificado, en www.usal.es/mfe/enguita, <http://enguita.blogspot.com> (Consulta: 16/05/2006).
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, D. (2005). *¿Escuela laica? Los padres deciden*. <http://www.conferenciaepiscopal.es/obispos/autores/fernandezgonzalez/102.htm> (Consulta: 16/05/2006).
- HAZTEOIR.ORG (2006). *Comentarios sobre las instrucciones del Ministerio de Educación y Cultura (sic) relativas a la asignatura «Educación para la ciudadanía»*. Marzo 2006, 9 y 3. <http://www.hazteoir.org/> (Consulta: 16/05/2006).
- LLABRÉS, A. (2006). Notas jurídicas sobre el proyecto de LOE. *Tiempo de educar*: Plataforma Cívica Pro Educación, 05/06. http://www.tiempodeeducar.org/docu/notas_juridico.htm (Consulta: 9/06/2006).
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (s.a. 2005). La LOE. ¿Excluida la escuela pública también de la «segunda transición?» http://www.msepa.com/html/descargas/libros/reformas_rozada.pdf (Consulta: 17/04/2006).
- SANZ MONTES, J. (2005). De nuevo en la calle, noviembre de 2005 <http://www.conferenciaepiscopal.es/obispos/autores/sanzmontes/11.htm> (Consulta: 16/05/2006).
- TIANA, A. (2005). ¿Es posible acordar las políticas educativas? Reflexiones desde la experiencia española. En I Foro Latinoamericano de Educación celebrado en Argentina los días 4, 5 y 6 de abril con el tema *Pactos y participación: retos de la educación actual*, 54-55 <http://www.fundacionsantillana.org/contenidos/publicaciones/forolatino/1Tiana.pdf> (Consulta: 9/06/2006).

Dirección de contacto: Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Avenida de Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia. E-mail: Juan.M.Fernandez@uv.es