

## EDUCACIÓN MORAL E DEMOCRACIA NA ESPAÑA DE FINAIS DO SÉCULO XX

---

*Miguel A. Santos Rego\**  
Universidade de Santiago  
de Compostela

El problema de la memoria es el de su debilidad extrema  
Reyes Mate

### INTRODUCCIÓN

---

Foi verdadeiramente espectacular o aluvi3n de publicacións (libros e artigos especializados) que no noso pa3s viron a luz nos 3ltimos vinte e cinco anos do s3culo XX, particularmente na d3cada dos noventa, acerca de educaci3n moral, unhas veces como tal e outras, por aproximaci3n sem3ntica, co r3tulo de educaci3n c3vica, educaci3n en valores, educaci3n 3tica, educaci3n comunitaria, aprendizaxe de servizo ou educaci3n para a cidadan3a (*cfr.* Santos Rego, 2001).

Conv3n anotar tam3n a circunstancia optimizadora do estudo moral en 3mbitos tradicionalmente pouco propensos 3 escrutinio das s3as posibilidades reais. 3 o caso da Econom3a, a Tecnolox3a ou a Medicina e a Biolox3a, cada vez m3is sensibles a un tipo de formaci3n c3vica dos seus estudantes e

3 valoraci3n 3tica das pr3cticas profesionais. A educaci3n 3tica non 3 xa patrimonio exclusivo de pedagogos ou educadores, ou dos que aspiran a ser profesores de Infantil, Primaria e Secundaria. 3 a mesma calidade da ensinanza universitaria a que (re)clama pola consideraci3n efectiva dunha aprendizaxe 3tica, que sup3ña aprender a exercitar a responsabilidade, desenvolvendo habilidades e valores socialmente desexables (v3xase Esc3mez e Gil, 2001; Mart3nez, Buxarrais e Esteban, 2002).

3 bo advertir no principio. Por raz3ns de entendemento com3n, cremos conveniente flexibilizar o uso de termos e expresi3ns. Pero isto non significa que deamos por sentada unha integral equivalencia entre eses conceptos, nin moito menos. Nada m3is lonxe da nosa intenci3n fomentar o que alg3ns estudiosos, con raz3n, chama-

\* Catedr3tico de Teor3a e Historia da Educaci3n

ron “confusa indistinción” entre a moral e os valores. Sexamos, pois, terminantes: ó falar de “valores” falamos de “valores morais”. Precisemos igualmente que, pese a calquera concesión textual, a expresión “educación en valores” é máis ampla cá expresión “educación moral” e que esta abarca bastante máis cá de “educación cívica” ou “educación para a cidadanía” (Brezinka, 1992 e Quintana, 1996).

Dito isto, apoiamos a idea de que son expresións epistemoloxicamente congruentes coa pragmática dunha educación para a democracia, entendida —*hic et nunc*— como educación política no marco dun novo Estado e conseguinte ordenamento xurídico xurdido e desenvolvido a partir da Constitución de 1978 que, ademais e como é ben sabido, lles abriu paso a políticas de descentralización, acordos cun recoñecemento explícito das diferenzas culturais e a convicción político-administrativa da necesidade de achegar a xestión dos asuntos públicos a cada Comunidade Autónoma, cada unha co seu propio Estatuto ata completar as dezasete existentes.

Convén advertir algo que non por obvio deixa de situar esta modesta contribución nas canles polas que debe discorrer. Posto que a educación moral ten algunha relación coa educación en valores e a visión que estes posibilitan é poliédrica, así tamén o interese investigador agromou de distintas fontes (Filosofía, Socioloxía, Psicoloxía, Antropoloxía, etc.). Nin que dicir ten que a perspectiva desta pluma cargará as

tintas, de xeito e maneira case exclusiva, en referentes educativos.

A España do século vinte foi pródiga en intelectuais que se ocuparon do problema moral no home e a sociedade. A rutilante obra de José Ortega e Gasset abondaría para xustificar o aserto anterior. Máis próxima é a influencia de José Luis Aranguren e a súa destacada achega sobre a Ética, de finais dos cincuenta (Aranguren, 1958), que foi seguida de valiosos traballos dos seus “discípulos”, entre eles Javier Mugüerza, Victoria Camps, Fernando Savater, Adela Cortina, Javier Sádaba e outros. Aínda que de heteroxénea visión, todos eles converxen en común criterio: construír unha moral adecuada á situación do noso tempo; noutras palabras, facer unha ética civil, que é a que necesita unha sociedade pluralista e tolerante (Del Val e Enesco, 1994). Tampouco me resisto á mención dunha traxectoria de pensamento actual enormemente suxestiva neste ámbito da ética como é a de José Antonio Marina (para mostra véxase Marina, 1995).

Para boa parte destes pensadores, ante a marexada de valores novos, que compiten cos vellos, a moralidade que vale a pena é a que se basea na sociedade civil e non en poderes que transcendan a esa sociedade. De aí a súa proximidade teórica a unha interpretación maximalista da educación cívica, en sintonía cunha interpretación maximalista (participación intensiva) da democracia (Mayordomo, 1998; Fernández Soria, 1999: 152-159).

Ninguén debe esperar a mención de todas as boas contribucións, individuais e colectivas, á educación moral en España durante estes anos. Sería estenso e aburrido, ademais de inxusto pola imposible exhaustividade na inclusión de nomes propios, cos seus puntos de vista, e tamén de institucións da sociedade civil —en especial de coñecidas fundacións—, que financiaron todo tipo de eventos e estudos en torno ó tema (unha orientación bibliográfica aparece en García Moriyón, 1998). Referirémonos, con permiso, a tres dos grupos de investigación máis activos. Dunha banda os encabezados polo Profesor Juan Escámez, na Universidade de Valencia, e o Profesor Pedro Ortega na Universidade de Murcia, ambos de excelente traxectoria na investigación educativa, de carácter teórico e aplicado, sobre valores e actitudes.

E da outra, unha base de operacións compacta, en perspectiva constructivista, situada no Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da Universidade de Barcelona. Referímonos ó Programa de Educación en Valores coordinado pola Profesora María Rosa Buxarrais. Á parte do seu fecundo labor investigador, este grupo (o GREM ou Grup de Recerca en Educació Moral) produciu unha respectable cantidade de bos materiais pedagóxicos e didácticos, de contrastada utilidade na formación do profesorado, e os seus efectos sentíronse non só no territorio español senón tamén en América Latina, mercé á colaboración

establecida coa Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) e a dinamización de distintos talleres subrexionais en Centroamérica, Países Andinos, e Cono Sur.

Nas seguintes liñas desexo facer unha breve denuncia contra a instrumentalización maniquea que ás veces se fai deste ámbito. Xa se sabe que a educación ou é moral ou sinxelamente non é educación. Pero neste tempo histórico estendeuse inusitadamente a noción de que é a escola e a tarefa educativa en valores as que axudarán decisivamente a resolver problemas sociais como a violencia xuvenil e doméstica, drogodependencias, corrupción, racismo e xenofobia, proliferación de sectas ou fundamentalismos de diverso cuño, etc. Tan frecuente apelación ó poder da educación moral, á parte de servir para escorrer o vulto, o que fai é avalar unha rancia orientación utilitarista, que descoloca e ateiga os educadores. Malia ser imprescindible a belixerancia pedagóxica neses problemas, o que non se pode é silenciar a responsabilidade directa doutros axentes sociais, incluídos os medios de comunicación de masas, na busca de solucións positivas e eficaces.

Non se pode perder a perspectiva do tempo en nada, pero menos se intentamos transmitir algo con rigor nun asunto tan salpicado pola mesma historia. En efecto, disertar acerca das circunstancias que rodearon, e aínda rodean de feito, a concepción da educación moral e cívica nun país, sen que importen agora as cores da súa

bandeira, é meterse co modelo de sociedade que comporta a medida que esa educación, ou o seu sucedáneo cronolóxico, é construída e reconstruída en cada época ou conxuntura temporal.

Agora ben, o que se nos solicitou é unha análise (a socorrida adxectivación de “crítico” déixoo ó escrutinio do oínte ou lector) da educación moral, e cívica, na España do último cuarto de século, tempo de ansias democráticas, unhas realizadas e outras frustradas, dunha España desexosa de se abrir ó mundo e a si mesma, articulada en torno a un proxecto de convivencia que, con todos os seus inconvenientes e imperfeccións, fixo madurar un clima de tolerancia, como nunca se dera, no tecido socio-cultural do noso país.

Non entramos, pois, na análise da situación anterior, xa sexa en relación coa educación no franquismo, adoutrinante e maniquea, ou en relación con outras etapas da nosa turbulenta historia no século xa fenecido. Con todo, déixenme facer eco dunhas palabras coas que se inicia unha interesante incursión, que teremos presente, na historia da educación cívica española na pasada centuria: a historia non se escribe en liña continua onde todo é razoable, previsible e esperado; escríbese con saltos de imaxinación, de audacia e de coraxe (Pérez Serrano, 1999a). Tampouco podemos abarcar, como quizais sería mester, a análise dun fenómeno recente en España, que xa está repercutindo amplamente na escena educativa. Referímonos ó vínculo estratéxico inmigración-escola-

educación moral na España do novo século (véxase Touriñan e Santos Rego, 1999; Santos Rego, 2000b; Santos Rego e Lorenzo Moledo, 2003).

Aquén e alén, o que temos que facer é asumir, definitivamente, a historia, iso si, con valor (auto)crítico, admitindo as súas diferentes lecturas, e sen que represente un eterno mecanismo de exculpación colectiva, ou de quixotesco salmo ás virtudes patrias. En asociación co que agora nos convoca, a auténtica educación cívica, a que entende de cidadáns e non de súbditos, é a crónica dunha conquista, a de espacios de liberdade, solidariedade e creatividade para buscar solucións factibles a situacións imprevisibles.

#### A EDUCACIÓN MORAL E CÍVICA NOS SEUS REFERENTES LEGAIS

Desde logo, na España irredenta da “formación do espírito nacional” non había lugar para a educación moral e cívica a menos que alguén a queira interpretar como conxunto de preceptos doutriniais, extraídos intencionadamente da ética relixiosa imperante. Desde 1939 a 1975 a educación fai as veces de bandeira de enganche dun réxime político autoritario para unha explícita función de adoutrinamento nas súas inequívocas coordenadas socio-morais (para unha lectura de conxunto permitímonos recomendar a cuarta edición do excelente libro do Dr. Manuel de Puelles Benítez titulado *Educación e ideoloxía en la*

*España Contemporánea* (vid. Bibliografía). A educación moral quedou identificada coa educación relixiosa, o que orixinou a conseguinte resistencia do profesorado e doutras instancias socio-educativas e culturais. Desfacer esa lea non ía ser fácil.

De todas maneiras, antes de comentar a traxectoria da educación moral no período de transición e de efectiva consolidación da democracia, sería inxusto non recordar a intelixente perspectiva introducida pola Lei Xeral de Educación (LXE) de 1970, norma legal avanzada nos últimos tempos do franquismo, na que se poden destacar, entre outros aspectos, a supresión do profesor de educación cívica (adscribio á Secretaría Xeral do Movemento), mate-



José Luis Villar Palasí, Ministro de Educación que no ano 1970 introduciu a Lei Xeral de Educación (LXE) cunha intelixente perspectiva.

ria que pasa a integrarse na área de Ciencias Sociais, con profesor especialista dependente do MEC, a asunción dun enfoque globalizador, e non fragmentado como era corrente, no estudo do mundo social, cívico e político. Incluso se chegou a impulsar unha certa implicación dos docentes na dinámica da educación cívica dentro da área das Ciencias Sociais. Non obstante, posto que a formulación última seguía sendo monolítica e unidimensional ("a patria como unidade de destino no universal"), a súa consideración curricular era, na práctica, meramente testemuñal cando non totalmente ignorada.

Coa morte de Franco, pouco a pouco imos adiantando posicións tamén no plano pedagóxico, preparando o camiño da Carta Magna nun asunto tan crucial como o que se implica nas ensinanzas que cambian de rótulo para chamarse de "Educación para a Convivencia" (Orde do 29 de novembro de 1976). Esta educación é obxecto de presentación governamental como "obxectivo demandado para a construción dun tipo de sociedade que parta dunha nova orientación do home como suxeito de dereitos e deberes públicos e dunha paralela potenciación de virtudes éticas e comunitarias". Predomina un discurso educativo moi calculado para o seu entronque cun período de transición política.

Resulta evidente que o texto cos novos contidos de educación para a convivencia se enmarca nun profundo cambio de rumbo na vida política e

social do país, con vigorosas demandas de rápida democratización en todos os ámbitos. A nova situación esixía unha explícita reformulación dos programas de educación moral e cívica na escola.

É así que os programas promulgados no ano 1976 representan un notorio avance, como podemos ver repasando os seus obxectivos para a Educación Xeral Básica (6-14):

a) Preparar o alumno para o exercicio dos dereitos e deberes da cidadanía, baseados no respecto ás liberdades democráticas e na eliminación de todo intento de formación política unilateral.

b) Dotar o alumno de coñecementos básicos, de virtudes morais e de capacidade de xuízo, imprescindibles para que sexa un cidadán útil para a comunidade na que ha de desenvolver a súa vida.

c) Desenvolver o espírito crítico co fin de que os alumnos cheguen a discernir os valores positivos do seu medio.

d) Fomentar actitudes de respecto e de comprensión nacional e internacional.

e) Estimular o cultivo dos valores relixiosos para lograr a formación integral do home.

Todo isto completábase cunha metodoloxía adecuada, baseada na participación activa, traballo en equipo, creación de consellos de curso, asembleas, debates, etc. Nese am-

biente, un ano despois (1977), o propio ministerio daba mostras desta pedagogía cívica emerxente. Intenta paliar a escaseza de materiais de apoio docente e publica tres tomos con materiais didácticos e textos escollidos acerca da democracia, coa firma de eminentes figuras do pensamento, da literatura e doutras esferas intelectuais.

Pero o mellor signo do cambio chega coa aprobación, por esmagadora maioría, da Constitución o día 6 de decembro de 1978, que representa, evidentemente, un punto de inflexión en toda regra para o tema que abordamos. Non podemos facer aquí unha análise da Constitución española pero si recordar o que afirma o artigo 27.2: "a educación terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana no respecto ós principios democráticos de convivencia e ós dereitos e liberdades fundamentais". Convén tamén traer á memoria unha exquisita unión entre valores propugnados e moralidade, a cargo do que foi presidente da Cámara Baixa do Parlamento de Madrid:

los valores superiores son expresión de una moralidad mayoritariamente aceptada en el ámbito cultural y en el momento histórico. Al tener una procedencia desde la moralidad, no se agotan en su contenido normativo sino que siguen existiendo dimensiones de esa moralidad que no tienen contenido normativo y que realizan una función crítica y de presión sobre la parte de esos valores ya positivizados para ampliar y profundizar su sentido (Peces-Barba, 1986: 42).

Non é preciso insistir en que a partir de aí a orientación educativa cívico-moral ten na Constitución a súa primeira referencia de interpretación e desenvolvemento, e que a ela se remiten posteriores normas de elevado rango xurídico, caso do Estatuto de Centros Escolares e as leis orgánicas do 19 de xuño de 1980 (LOECE), de regulación do dereito á educación, do 3 de xullo 1985 (LODE) e, naturalmente, a Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE), aprobada o 3 de outubro de 1990.

Entenderase tamén que había motivos de sobra para unha renovación programática de envergadura na área das Ciencias Sociais, por máis que se aprobasen novos programas de educación ética e cívica (O. M. de 6 de outubro de 1978). E así se fixo, de modo que en 1980 aparecen, como documento de consulta, os Programas Renovados da Ensinanza Xeral Básica, incluíndo os de "Educación Cívica e Política". Os niveis que se establecían para esta educación no ciclo superior articulábanse ó redor de tres eixes: convivencia, autorrealización humana e ordenamento político da convivencia.

Neste percorrido deteñámonos un instante no importante proceso de experimentación que tivo lugar como paso previo á reforma das ensinanzas medias, iniciado en 1983. E teñamos moi presente que a introducción e regulamentación, como alternativa ó estudio da relixión católica, das ensinanzas de ética e moral en 1980 foi bastante polémico (para unha certa recrea-

ción daquela conxuntura, véxase Hortal, 1985). Así xurdiu o que de novo se chamaba "Educación para a Convivencia", con obstáculos importantes no seu desenvolvemento como foron os derivados dunha pobre definición e falta de criterios sobre o profesorado que a debía asumir. E o peor era a ausencia de calquera plan de formación en educación moral dese profesorado.

O estado da educación moral na segunda metade dos oitenta non era, desde logo, o que cabía esperar do treito democrático andado e dun poder administrado por ideas progresistas. Un traballo publicado daquela (García López, 1989) resumía a decepción e identificaba os núcleos do problema:

- a) Imprecisións nos documentos oficiais.
- b) Escasa investigación pedagóxica sobre o tema.
- c) Prexuízos en relación coa educación moral.
- d) Inexistente formación do profesorado.

Isto non quere dicir que faltasen na educación cívica sólidas propostas curriculares. Habíaas e, ademais, esixían a consideración de materia autónoma e un profesorado cualificado. O Profesor Mayordomo (1998) cita precisamente a proposta de García Pascual (1987) sobre o particular, onde se lle atribúe a esta formación a finalidade de capacitar o estudante para desenvolverse nun mundo en cambio e conflic-

tivo, o que require o coñecemento dos fenómenos sociais, cívicos, económicos e políticos, e a capacidade de descubrir a pluralidade, os problemas dunha sociedade plural, xunto coa potenciación de actitudes como a autonomía, a participación e o diálogo.

Loxicamente, a proposta incluía o desenvolvemento de instrumentos intelectuais necesarios para a comprensión e actuación cívica, en definitiva, as capacidades e destrezas singularmente asociadas á materia: analizar e construír opinión sobre feitos sociais, argumentar, abordar problemas e resolver conflitos. Está claro, pois, que a intervención pedagóxica suxerida incluía o dominio de habilidades lingüístico-argumentativas e as estratexias de aprendizaxe cooperativa.

#### A VÍA TRANSVERSAL NO ENFOQUE DA EDUCACIÓN MORAL E CÍVICA

Sen dúbida ningunha, o grande eixe de atención e desenvolvemento da educación moral na España contemporánea hai que situalo no inicio dos anos noventa coa posta en marcha da reforma educativa, que ten o seu principal momento na promulgación da LOXSE, unha lei plenamente democrática, apunta Puelles (1992: 76), e non porque naza nun contexto democrático, senón porque dá fe dos valores democráticos, tanto no seu articulado como na súa exposición de motivos.

Os principios nos que se basea son os de sempre pero trata de enmar-

calos, reforzando a oportunidade da súa consideración, nunha sociedade bastante deshumanizada, con absoluto predominio da razón instrumental. Non pode estrañar, entón, que parte da énfase se coloque en valores que posibiliten a socialización dos cidadáns.

É no mesmo preámbulo do texto legal onde se pon de relevo que o primeiro obxectivo é proporcionar formación plena, que lles permita ós mozos conformar a súa propia e esencial identidade, e construír unha concepción da realidade que integre á vez o seu coñecemento e valoración ética. Esa formación plena dirixirase ó desenvolvemento da capacidade para exercer, de maneira crítica e nunha sociedade axioloxicamente plural, a liberdade, a tolerancia e a solidariedade.

Como destacou de maneira crítica Cortina (1993), a lei reborda de valores no seu preámbulo pero non tanto no desenvolvemento, onde son imprescindibles mecanismos concretos para descubrilos. Sen embargo, pode dicirse que a pretensión non era outra que un horizonte educativo de carácter socio-moral, con acento na necesidade de comportamentos responsables para unha sociedade plural. A preocupación constante é a formación de individuos con relacións baseadas en hábitos de convivencia democrática e de respecto mutuo. Neste sentido, a escola adquire a categoría de institución nuclear, imbuíndoa de funcións específicas en relación co cultivo dos valores e comprometéndoa na formación de persoas tolerantes e respectuosas coas



opcións de valor, crenzas e ideoloxías distintas da propia (Gervilla, 1993b; Puig e Martín, 1998; Pérez Serrano, 1999a).

Se no fondo da reforma está a construción e optimización da democracia, tamén na concreción dos contidos para as distintas etapas reaparece con forza a educación moral. Os sucesivos decretos (1344 e 1345/1991) que regulan o currículo da educación obrigatoria abundan na expresión da autonomía discente, desenvolvemento social e moral, construción da propia identidade, elaboración de proxecto de vida, etc. E por todas partes aparecen os grandes cometidos: preparar para a resolución de problemas reais, desenvolver hábitos de cooperación, solidariedade e traballo en equipo.

Ó mesmo tempo, posto que nun proceso de reforma educativa non abunda con lexislar nin trazar plans de formación senón que se necesitan contidos adaptados á nova situación, convocáronse sucesivos concursos para a elaboración de materiais curriculares, dos que xurdiron interesantes publicacións por medio dun convenio entre o propio ministerio e distintas empresas editoriais, á parte do labor realizado polo CIDE (Centro de Investigación e Documentación Educativa) e as Consellerías de Educación das Comunidades Autónomas. Froito da convocatoria realizada en 1990 pola Secretaría de Estado de Educación foi a investigación sobre educación moral no Ensino Primario e Secundario, a cargo do xa mencionado grupo de

ICE da Universidade de Barcelona (Buxarrais, Martínez, Puig e Trilla, 1995), á que seguirían outras moitas.

Convén dicir, para concluír esta especie de singradura cronolóxica, que en 1994, aínda na etapa de goberno socialista, a modo de preludio da que sería en 1995 a Lei Orgánica de Participación, Avaliación e Goberno dos Centros (LOPEG), de difícil xestión e estreita marxe na súa aprobación parlamentaria, o Ministerio de Educación, entón presidido polo Profesor Gustavo Suárez Pertierra, publicou un paquete de setenta e sete medidas orientadas ó fomento da calidade educativa.

Da súa lectura unha cousa quedaba clara: a educación moral e cívica ha de seguir ocupando un lugar preferente na dinámica renovadora do sistema e dos procesos de ensinanza-aprendizaxe en Primaria e Secundaria. E para que non haxa dúbidas ó respecto, reproducimos as seis primeiras desta lista:

—Impulsarase a elaboración e difusión de materiais curriculares, así como as experiencias que lles faciliten ós profesores a educación en valores morais e cívicos, e os que se asocien ós contidos do currículo.

—Promoverase a formación de toda a comunidade educativa para aumentar a presenza de formación nos centros docentes.

—O ministerio colaborará con organizacións non gobernamentais que

traballan a favor da igualdade das persoas e da solidariedade.

—O ministerio promoverá os programas e as experiencias relacionadas con valores como a protección do medio, a educación para a saúde, etc.

—Velarase para que a vida escolar se basee en principios de tolerancia e respecto ós demais.

—A avaliación dos proxectos educativos dos centros atenderá sobre todo á educación en valores.

Pero retomemos unha das máis prezadas derivacións da LOXSE. Co fin de operar un desenvolvemento específico de tan ambiciosas metas educativas aparecen por vez primeira no noso sistema educativo o que coñecemos como materias transversais do currículo: educación ambiental, educación vial, educación para o consumo, educación para a saúde, educación para a igualdade de oportunidades de ambos sexos e educación para a paz. O que realmente interesa destacar é que a educación moral e cívica alcanza a cualificación de paradigma de todos os temas transversais presentes no proceso educativo a modo de eixes articuladores de valores, obxectivos e contidos. É sinalada, pois, como transversal de transversais.

Agora ben, ¿como se concibe tan nova transversalidade? Pois como un xeito de organizar a ensinanza para ofrecerlles respostas ás preocupacións educativas, formativamente conectadas coa dimensión socio-moral da per-

soa: entender os problemas sociais e desde aí xerar actitudes e conductas (en favor da paz, da igualdade, de boa cidadanía en xeral) baseadas en valores libremente asumidos. A incorporación da transversalidade implica, para dicilo con brevidade, completar a formación científico-académica, dos saberes e capacidades precisos para a comprensión do mundo circundante, con outra formación máis vinculada á conformación actitudinal e conductual do cidadán (MEC, 1993). As materias curriculares convencionais, diciamos daquela, non poden seguir sendo finalidades en si mesmas, senón instrumentos ben dispostos e organizados cara ó desenvolvemento do pensamento, da comprensión, e do control adecuado do mundo que rodea o alumno (Santos Rego, 1994).

O coidado desa “outra” formación require educación moral, opción que, por certo, ha de ser susceptible de poder desenvolverse a través dos procesos de ensinanza-aprendizaxe, e de aí que se vexa como punto básico de articulación temática. De modo máis concreto, na reforma, a educación moral é “un conxunto de accións intencionadas tendentes a que os alumnos constrúan racional e autonomamente os seus propios valores e normas, adopten actitudes coherentes con eles e se comporten de maneira consecuenta” (MEC, 1993: 27). Respecto á autonomía de cada suxeito e diálogo racional, que leve á superación e solución de conflitos, son os dous principios sustentadores desta visión da educación moral.

En resumo, un elemento esencial daquel proceso de reforma educativa en España era, polo menos sobre o papel, a comunión estratéxica entre transversalidade e educación moral, ou sexa, que os temas transversais han de ser captados como medios para educar en valores morais. Os valores que hai que transmitir e cos que se lle pide ó profesor que opere na aula son aqueles que comparten os cidadáns nunha sociedade democrática, sempre compatibles coa defensa e promoción da dignidade humana.

Ademais, decatarse do pluralismo de valores existente, que están na base de distintos estilos de vida, supón darlle consistencia á tolerancia como valor moral, e así é proposto como valor prioritario na educación dos alumnos de Primaria e Secundaria (Ortega, Mínguez e Gil, 1996a, 1996b). O que se ha de procurar, dise, é que os temas transversais lles outorguen sentido e significado ós contidos curriculares. Sendo así, a consecuencia é prístina: o tratamento dos temas non pode facerse de modo paralelo ou superposto ás demais ensinanzas. Esíxese coherencia dos mesmos contidos cara ó valor que propugna un tema, o que formula a determinación dos contidos relativos a conceptos, procedementos e actitudes de cada área curricular, que estean, lóxicamente, relacionados cos contidos do tema transversal.

Sen embargo, a bondade e os virtuosismos teóricos da transversalidade atoparon enormes dificultades para o seu desenvolvemento efectivo na prác-

tica da ensinanza, ademais de non se lle explicaren, suficientemente nuns casos e adecuadamente noutros, á comunidade educativa. Tampouco se pode dicir que fallara estrepitosamente a formación do profesorado ou os recursos investidos neste tema, aínda que os formatos aplicados no primeiro carecesen nalgún momento de pragmatismo.

O que ocorre, á parte da separación entre os que legislan e os que teñen que aplicar o que se legisla, é que a concepción do modelo de ensinanza non cambiou tanto na práctica como por veces desexamos crer os que participamos dos fundamentos da reforma. Moitos profesores viron isto como un engadido máis ós xa avultados contidos que hai que transmitir na aula. Os resultados son moi dispares segundo sexan as condicións do centro e o compromiso do profesorado dentro dun proxecto educativo para un determinado contexto.

#### O DISCURSO SOBRE A EDUCACIÓN MORAL NO CASO ESPAÑOL

Coincidimos con quen advirte que a feliz idea da transversalidade non é posible na práctica se non se produce un cambio na mirada dos profesores acerca das tarefas que se realizan de xeito cotián nos ámbitos formais e non formais da escolaridade, que seguen sendo pensadas para o logro de produtos e non tanto para a mobilización de procesos. Seguimos pouco dispostos a funcionar dentro dunha visión

holística e sistémica á hora de activar resortes básicos de educación moral na actividade educativa, fundamentalmente co que ten que ver coa súa presenza no currículo escolar (Martínez, 1997).

E neste tema tampouco se poden facer distincións acerca da titularidade dos centros (públicos ou privados); todos están chamados, e han de sentirse obrigados, á defensa do que é notoriamente público (Vázquez, 1997). Chama a atención que aínda hoxe sexa necesario reclamar dalgúns centros que esperten do seu letargo e que lle dean algúns valores á orientación do currículo. Resulta esperanzador comprobar, non obstante, que sexa na Administración educativa onde máis medre a conciencia sobre a importancia política da educación moral. Sen esta dimensión, o mesmo discurso sobre a política e a análise do poder nunha sociedade democrática queda incompleta, inquietantemente incompleta, permitímonos apostilar.

Outra característica do discurso sobre educación moral no marco da España contemporánea é o consenso alcanzado sobre o seu encadre escolar. Son excepción os que a ven como unha disciplina, materia ou especialidade de estudo segundo o uso convencional destes termos. Vese máis ben como un eixe para calquera modo de educar, como maneira de axudar na construción dos suxeitos a través do diálogo e non tanto como suma de habilidades discretas. O cal se entende mellor se ligamos educación moral a educación

para a democracia e nova cidadanía nun país onde a sociedade civil esperitou do seu obrigado soño pero no que non ten expedito o seu ansiado desprestigio (Santos Rego, 1999). Algo que non debe sorprender á vista dunha tradición de receo cara a toda forma de asociación espontánea nunha nación desvertebrada, poboada por xentes remisas á comunicación directa e radicalmente escépticas sobre o potencial inherente ás prácticas cooperativas.

En calquera caso, púxose moita énfase en mostrar razóns que permitan sostener a unión epistémica e praxeica da educación moral e da educación cívica, ou educación para a cidadanía, deixando claro, iso si, que o concepto da primeira —lémbrese a advertencia do principio— é máis amplo có da segunda (Naval, 1995; Pérez Serrano, 1997, 1999b).

La educación cívica, como exigencia derivada de la virtualidad formativa implícita en los derechos humanos es, ante todo, educación moral en una de sus dimensiones prioritarias e ineludibles en el mundo moderno: la educación social en un mundo complejo y globalizado (Altarejos e Naval, 1998: 523).

Ambas supoñen, polo tanto, a oportunidade de formar as capacidades que interveñen no xuízo e na acción moral, e poden tomar, como punto de partida, acontecementos individual e socialmente conflictivos, pero sen esquecer que non é suficiente co tratamento cognitivo dos conflitos (Santos Rego, 2000).



*Emblemas*, de Alciato, 1549. Editora Nacional, 1975. A educación moral e cívica foi motivo de preocupación en diferentes épocas e sociedades.

Non temos tempo nin espacio para albiscar as coordenadas dunha análise, evidentemente suxestiva, entre cultura posmoderna e educación moral, no marco do discurso pedagóxico que caracteriza a análise dos problemas morais na Europa (e España dentro dela) destes últimos cinco lustros. Non en van, da mesma maneira que a modernidade, coa súa enorme dose de racionalismo, acurrunchara a persoa, agora a posmodernidade mutila a razón sen piedade en favor do senti-

mento (Colom e Mèlich, 1992; Fullat, 1990; Klappenbach, 1990; Lyotard, 1989; Rodríguez Neira, 1999). A estética gaña terreo fronte á ética no discurso socio-moral da posmodernidade, deixando libre a vía dunha nova axioloxía educativa, que equilibra a correlación de forzas intelectivas: “pensamos que hoy una educación integral, justamente por ser integral, ha de saber conjugar modernidad y posmodernidad, relacionar el esfuerzo y el placer, la fiesta y el trabajo, el sexo y el amor, lo cotidiano y lo permanente” (Gervilla, 1993a: 184).

O interese polos valores e a educación moral cobran especial magnitude dentro do sistema educativo español, e aínda fóra del, desde a reforma educativa na última década do século vinte. Coa literatura pedagóxica en torno ó tema cabía pensar que se reproduciría a relación de prototipos e a conseguinte discusión sobre o máis adecuado no campo (acerca dos modelos de educación moral véxanse Bolívar, Taberner e Ventura, 1995; Escámez, 1997; Gordillo, 1992; Jordán e Santolaria, 1995; Ortega e Mínguez, 1992, 2001; Payá Sánchez, 1997; Quintana, 1995; Santos Rego, 2000). Ó respecto, aínda que non nos convenza a saída pola que optou, aquí e agora, o Goberno (ano 2003), mesturando, sen máis, moral e relixión no sistema educativo, tampouco é como para se botar ó monte ou predicar a apocalipse cívica.

A cuestión central na controversia sobre modelos formulouna moi ben

Santolaria (1995). O problema pedagógico, di (p. 144), consiste en cómo dotar o neno dunha conducta moral que non se opoña a unha moralidade autónoma posterior. ¿Que método “non racional” de educación moral se pode utilizar, xa que a propia condición infantil impide usar un método “racional”, que non se opoña ó desenvolvemento ulterior dunha moralidade autónoma e racional.

É a correcta manifestación de dúas formas de contemplar o panorama: educación moral baseada en contidos, a modo de virtudes básicas (Peters, 1995; Lickona, 1991; Macintyre, 1987) *versus* educación moral baseada en procesos (Kohlberg, 1995). No fondo, o que está en xogo é cómo dilucidar o tránsito desde unha moral heterónoma a unha moral autónoma. Unha especie de terceira vía, resolutivamente pedagóxica, encamiñou o asunto, e formulouna Escámez (1991, 1997; Escámez *et al.*, 1998) como segue: na etapa infantil, e para as persoas sen adecuado desenvolvemento do razoamento lóxico, o mellor é unha educación con código moral, isto é, sen perder de vista valores concretos, naturalmente aceptados polo grupo ou a comunidade de referencia. Máis adiante, cando os alumnos alcanzan a adolescencia, convén ter moi claro qué técnicas e procedementos utilizar no desenvolvemento do xuízo moral.

Considerando os postulados da pedagogía constructivista, que xa cementaran os piares do proxecto de reforma educativa en España, non é

difícil inferir a orientación do modelo maioritariamente asumido e perfilado na teoría e a práctica da educación moral. A educación moral en perspectiva

es aquella que propicia un conjunto de situaciones naturales y escenarios escolares que, asistidos por la experiencia y el “saber hacer” de unos profesionales, el profesorado, permiten que los que se están educando, aprendices, construyan su personalidad moral en interacción con sus iguales, con el profesorado y con el contexto socio-cultural propio de la institución y de la sociedad a la que pertenecen (Martínez, 1997: 47).

Así entendida, o obxectivo da educación moral será o de colaborar no proceso de desenvolvemento de todas aquelas capacidades ou dimensións da persoa (diálogo, empatía, autorregulación...) que fagan posible a súa participación e implicación nas cuestións morais relevantes, xa sexa de tipo social ou colectivo, como individuais ou particulares. E se nos detemos, seguindo a Mèlich (1992), no significado da “educación moral”, a posibilidade máis suxestiva para o modelo que impregna a reforma non é tanto a de “educar para a moral” (finalidade) ou a de “educar a través da moral (instrumento), senón a de “educar na moral” posto que é nesta onde a moral se entende como elemento propio da relación educativa. En tal sentido, teñamos presente que a educación é un proceso que hai que entender como “proceso relacional” ou “proceso interactivo”.

Este modelo non debe entenderse, e dío un dos seus máis conspicuos

defensores, como a negación dos valores coma se fosen fins ou ideais. O que conta é a persoa que a través da súa autoaprendizaxe e autoeducación se autoconstrúe en situacións de interacción social e cultural, incorporando valores, rexeitando contravalores e, sobre todo, ordenando e organizando xerarquicamente a súa matriz ou escala de valores. Estes non son só ideais, dignos de admiración, senón que han de orientar a práctica e a propia relación educativa (Martínez, 2000).

Tal vez poida dicirse mellor pero non máis claro: baixo pavillón cognitivista, a educación en valores concíbese como construción da personalidade moral (para maior elocuencia, o estudo de Puig, 1996), punto de vista en absoluto incompatible con outras liñas de pensamento. Pola contra, téndese á integración con elas "en un esforzo por compensar las limitaciones que la adopción de un paradigma determinado puede comportar" (Payá Sánchez, 1997: 185).

A vontade por disipar calquera dúbida ó respecto atopámola nun traballo do Profesor Miquel Martínez. Impórtanos, argúe, que o proceso educativo supoña incrementar o compromiso moral en sociedades plurais e que non só colabore en formar persoas hábiles no noso mundo. Pretendemos coas nosas propostas que a formación de persoas hábiles tamén inclúa a formación de boas persoas, e que estas estean dotadas daquilo que as faga hábiles para mostrar niveis excelentes de competencia humana, non guiados

exclusivamente por criterios de racionalidade instrumental (Martínez, 2000).

Con todas as precaucións e as reservas que se desexen manifestar, é incontrovertible a influencia exercida polo modelo de L. Kohlberg sobre a educación moral no noso país. É demasiado evidente como para dubidalo. O seu atractivo en España é bastante parello ó que o levara á máxima popularidade na escena educativa norteamericana: alternativa optimista e boa fundamentación intelectual. Na nosa conxuntura, ademais, parecía que chegara no momento oportuno. A fuxida dun pasado adoutrinante e a aparente prevalencia dunha cultura postmoderna, pouco propensa a buscar verdades ou respostas correctas (crise dos meta-relatos, fin da historia...), contribuíron ó seu impulso e aceptación. Coa vantaxe de eximir os profesores, subliñaba Ryan (1992) ó comentar o impacto do modelo, da ensinanza de contidos morais concretos, baseándose en que non deben dedicarse ó adoutrinamento ou á imposición de normas sociais á xuventude.

Como tal, a perspectiva construtivista está considerablemente imbuída dunha posición próxima ó pragmatismo formal ou ética discursiva (da que participan, por exemplo, nomes da talla de K. Apel ou J. Habermas). Na súa inspiración kantiana, o criterio de fundamentación dunha norma non está en ningunha outra fonte superior fóra da razón humana, senón no "consenso racional" que responda a unhas

garantías de xustificación (diálogo sen coerción, formación imparcial da vontade,...). Os procesos educativos han de basearse en procedementos racionais, necesarios e suficientes co fin de obter, a través da argumentación racional e da aprendizaxe do pensar cos outros, o acceso ó mundo moral (Medina Rubio, 1998).

Derivando agora a análise cara a posicións de política estratéxica, subscribamos unha nota de alcance que pasou bastante desapercibida en determinados círculos. A énfase no desenvolvemento de programas de educación moral e cívica no noso país estivo, non só pero tamén, elocuentemente conectado coa dimensión europea da educación (Barrio Maestre, 1996; Etxeberria, 2000). Desde a fundación do Consello de Europa, a vinculación entre civismo e educación europea fíxose presente en múltiples reunións (unha das últimas en 1998 e en Estrasburgo, a cargo do Consello de Cooperación Cultural do citado organismo), sen que falten resolucións que teñen como punto fundamental a sensibilización dos rapaces para que vaian construíndo as súas relacións sobre novas bases, e a edificar Europa de acordo cos valores que constitúen a súa herdanza común (Mayordomo, 1998). Determinadas proposicións non se andan polas ramas e coméntanse por si soas: "ha llegado el momento de pensar en una ciudadanía plural y amplia, intentar trascender cualquier tipo de encapsulamiento social mezquino" (Pérez Serrano, 1998: 476). O proxecto dunha Constitución

para a mesma Unión Europea, reactualiza non poucas discusións sobre a mellor forma de facer educación para a cidadanía entre nós.

Manteñámonos, non obstante, na ruta española. Nos guste ou non, seguen a existir considerables focos de desconfianza cara ás propostas de educación moral e cívica que proveñan das estruturas oficiais do poder central. Tales reticencias teñen que ver coa expresión de feitos culturalmente diferenciais no seo do Estado e o forte sentido de pertenza que impregna a vida de non poucas cidadás e cidadáns dalgunhas Comunidades Autónomas (Cataluña, Galicia, País Vasco, fundamentalmente), con gobernos, non se debe esquecer, que posúen plenas competencias en materia de educación. O problema complícase de vez en cando pola escasa pericia política na busca de mínimos que compartir entre todos.

Hai poucos terreos nos que, como este, se requiran aínda procesos dialóxicos de deliberación compartida, como diría Bárcena (1999), co fin de fortalecer de verdade a democracia e a sociedade civil nun país que conseguiu, por outro lado, importantes cotas de desenvolvemento nas tres últimas décadas. Falta por ver se ese desenvolvemento alcanza tamén á habilitación social e cívica dos individuos ou soamente permite albiscar indicadores de progreso material. O que non se pode pasar por alto en calquera avaliación do proceso de reforma levado a cabo é ese proceso, no que tanto se acentuou o diálogo como valor e procedemento (Martínez



de Soria, 1999), está marcando ou non algunha diferenza positiva na aprendizaxe cívica dos nosos adolescentes e mozos en xeral.

Xa que tocamos este delicado pero inevitable punto, non debemos pasar por alto a súa potencial asociación, previa condensación doutras relacións implícitas en páxinas anteriores, cun tema ó que non lle faltan ingredientes para o debate. En poucas palabras, ¿é pertinente ou non conectar o tema da educación moral e cívica coa polémica suscitada polo Informe da Academia da Historia sobre a ensinanza desta materia nas escolas españolas? Cremos que o é abondo, por canto detrás da controversia se agachan bastantes desencontros sobre a forma de interpretar e transmitirlles ás novas xeracións a historia de España (ver Ortiz de Ortuño, 1998).

A frustrada reforma da ensinanza das Humanidades puxo a flor de pel as discrepancias entre centro e periferia sobre a idea de España e das rexións e nacionalidades que a compoñen, facendo ver a necesidade do pacto e do compromiso de Estado entre as diversas forzas políticas en torno ás grandes cuestións educativas que temos por diante, das que a ensinanza da historia é unha máis.

Ó fin e ó cabo, a reforma do currículo leva consigo unha carga axiolóxica que, antes ou despois, acaba rozando o nervio da identidade nacional, e máis nun país con peculiares dinámicas de corte nacionalista en partes significa-

das do seu territorio. Non é menos certo, por outro lado, que o tema é afectado por novos ángulos de visión no contexto das transformacións económicas e culturais dos últimos anos. A moral cívica pasa a mirarse tamén no espello dunha realidade social cambiante a medida que pasamos de ser o clásico país de emigración a ser un país de inmigración.

En resumidas contas, pode que estea ocorrendo algo parello ó que Dunn (2000), citando a Phillips (1998) puxo de manifesto en relación co caso británico: que moitos líderes conservadores, e outros que non o parecen tanto, se moven dentro dunha corrente que arrastra un acusado “pánico moral” ás novas condicións da convivencia cidadá, o que se traduce nun medo crónico á fragmentación nacional e ó colapso comunitario que devén, segundo tal esquema, da permisividade total, o relativismo cultural, a globalización e a postmoderna aniquilación da verdade obxectiva.

#### UNHA PROPOSTA RAZOABLE: EDUCACIÓN MORAL DE MÍNIMOS

Posto que xa estamos iniciando o descenso deste apresurado voo sobre o estado da educación moral no cuarto de século que pecha o século vinte español, permítasenos dar conta dunha proposta educativa e moralmente pertinente por canto, ademais doutros activos, mostra os beneficios do encontro entre filosofía e pedagogía. En efec-

to, desde a referencia filosófica e ética articúlase unha mensaxe de bo sabor educativo porque recolle o esencial e non obstaculiza a liberdade de acción pedagóxica. E que ninguén vexa aquí especial desexo de condescender con ningún enfoque postmoderno. Valerémonos para iso das ideas achegadas por unha experta no discurso ético, Adela Cortina e un recoñecido teórico da educación, Miguel Martínez.

Por sorprendente que pareza, na España de 1978 e principios dos oitenta o panorama moral era, nalgunha medida, desconcertante. Parecía formularse, como di Cortina (1999: 35), unha disxuntiva: ou monismo troglodita, carpetovetónico, ou pluralismo subxectivista. Pero esa disxuntiva axiña se entendeu como falsa ó descansar nunha deficiente comprensión do pluralismo moral, enfermidade da que a penas nos repuxemos en determinadas latitudes. A realidade demostra que non é fácil pasar dunha situación con código moral único a outra na que os cidadáns profesan diversos códigos morais.

Non obstante, antes da anterior referencia xa dixera esta filósofa española (Cortina, 1998: 110-114) que os países que conseguen realizar o tránsito desde unha sociedade moralmente monista a unha democracia liberal non por iso resolveron xa os seus problemas. Hai que pensar ese tránsito "en serio" xa que, en lugar de acceder a un ben coidado pluralismo moral, podemos recalar no que Max Weber chamou o "politeísmo" dos valores éticos. Ese

politeísmo axiolóxico non lles permite ós distintos grupos de cidadáns construír nada xuntos porque a disparidade de códigos paraliza todo intento de actuación conxunta e de busca de espazos comúns de diálogo.

O instrumental da educación cívico-moral non é, nin pode ser, atemporal. A operatividade dos seus contidos e o soporte procedemental do seu propósito axial sofren, afortunadamente, a limitación que impón o ritmo da historia. A nosa sociedade, diversa e plural, non admite xa esquemas simples para unha tarefa educativa que hoxe é complexa e pluridimensional. De aí que nos afastemos de métodos transmisivos a favor doutros máis activos, dialóxicos e cooperativos. Tal é o enfoque, por exemplo, de Trilla (2000), para o cal o conveniente son os procedementos facilitadores dunha aprendizaxe crítica, que as cousas non adoitan ser brancas ou negras, que convén ver as demais cores e o maior número de matices; aprender o pluralismo real da vida e da sociedade; aprender a disentir e a discutir cos que se disente e, sen embargo, aprender tamén a convivir con eles. Esa é a aprendizaxe da tolerancia como compoñente da educación cívica.

Como dicíamos, a nosa transición á democracia caracterizouse por un apreciable desconcerto no ámbito dos valores morais. Ó principio sucedeu algo parecido ó que relata Cortina (1998 e 1999) e é que, acostumada a cidadanía ó monismo, a emerxente diversidade de enfoques adquiriu sucesivas formas: dunha parte, a expre-

sión dun (inexistente) baldeiro moral; doutra, a expresión dun (indeseable) politeísmo axiolóxico; e, aínda doutra, a expresión (expectante) dun pluralismo moral que, efectivamente, supera as expresións anteriores ó poñer de manifesto que si existen valores compartidos polos distintos grupos como para construír xuntos unha sociedade máis libre e xusta.

Pois ben, trátase de valores que configuran unha “ética de mínimos”, isto é, de esixencias innegociables de xustiza (que teñen relación con servizos de educación, de sanidade, de asistencia social, etc.) para darlles resposta a retos comúns e non deixalos en mans de poderes fácticos. Temos, polo tanto, que a ética da sociedade civil é precisamente unha ética da xustiza, unha ética de mínimos compartidos de xustiza, e non de máximos, que sería unha ética de felicidade persoal onde non ten sentido esixir o que se debe facer (Cortina, 1994; García Marzá, 1992).

Esta ética cívica é a ética dos cidadáns, non é a ética da persoa como un todo nin pretende satisfacer o seu afán de felicidade.

El gran error de las confesiones religiosas y laicas ha consistido a menudo en intentar imponer su proyecto de felicidad, olvidando que imponer la felicidad es imposible. La felicidad no se impone, no se exige ni se prescribe: a la felicidad se invita. Y es cada persona la que ha de decidir libremente si quiere aceptar la invitación (Cortina, 1998: 115).

En definitiva, ante a pregunta pola conciencia moral das sociedades

con democracia liberal, Cortina (1998) non dubida na resposta. Esa conciencia, di, encóntrase impregnada por uns valores de liberdade, igualdade, solidariedade, sen os que resulta imposible a convivencia. Sen máis rodeos, engade, unha ética cívica é unha ética laica, que pode ser asumida por crentes e non crentes sempre que non sexan fundamentalistas relixiosos ou fundamentalistas laicistas.

Sería imperdoable non apuntar, se ben o tema merece moito máis espazo, a controversia que necesariamente había de suscitar a presenza da relixión no texto da LOXSE xa que esta lei orgánica recoñeceu, nas súas disposicións adicionais, as obrigacións do Estado coa a Santa Sé. A cuestión resolveuse coa opcionalidade curricular de relixión ou ética nas escolas sostidas con fondos públicos. É evidente que se resolveu mal, posto que reabriu un conflito social ademais de producir confusión entre todos os membros da comunidade educativa.

Pero o máis grave eran as consecuencias que se podían derivar nun plano de educación política. A opcionalidade da relixión dificultaría o auténtico sentido dunha educación moral nunha sociedade democrática e plural.

No se trata de oponerse a los valores de la Religión Católica ni a la lógica actividad que como toda confesión o ideología tiene derecho [...]. Se trata de definir que el espacio escolar en una sociedad plural y democrática no debe estar ocupado por ninguna actividad transmisora o inculcadora de un conjunto de valo-

res que son respectable patrimonio de un sector de la población, pero que no deben ser objeto de acción pedagógica en la escuela como alternativa a la ética o a la educación moral (Buxarrais, Martínez, Puig e Trilla, 1992: 119).

Na nosa opinión, o que defendían estes propulsores da educación moral no noso sistema educativo era totalmente razoable e sensato: sinxelamente que a educación moral é parte insoslaible dunha sociedade plural e democrática. Por isto, é unha educación necesaria para todos os cidadáns, sen que se poida eximir dela en función da proximidade familiar a ideoloxías ou confesións relixiosas. Nunha palabra, educación relixiosa e educación moral son ámbitos conectables pero non absolutamente intercambiabiles.

Tal perspectiva sobre a conciencia moral nunha sociedade democrática é punto de partida, e de chegada, para a plena xustificación dunha educación moral de mínimos, proposta que non é nova en absoluto dentro da pedagogía española (García López, 1989). Sexa como sexa, posto que o cometido desta educación non é outro que o desenvolvemento de persoas morais para unha sociedade aberta e plural, a defensa dunha educación moral de mínimos é garantía de convivencia de ofertas de educación en valores de máximos en sociedades pluralistas e democráticas. Pero ¡entendámonos ben! pois, como afirma Martínez (1998: 49-50), ó que seguimos aquí, a esixencia pedagóxica

de mínimos non pode entenderse como modelo de persoa senón como a garantía dunha construción persoal na que influirán outros axentes educativos ademais da escola a través das súas ofertas de máximos.

Queda por dicir cáles son os mínimos desa “educación moral de mínimos”. Son, naturalmente, determinados valores de carácter ético e moral, denominados por Adela Cortina liberdade, xustiza, solidariedade, igualdade, honradez, etc., ós que o citado pedagogo lles engade atinados criterios susceptibles de orientar a acción e a práctica pedagóxica do profesorado, pero advirte que eses criterios son condicións mínimas, necesarios pero non suficientes para educarse en valores como persoas. Trátase, concretamente, de:

a) O cultivo da autonomía persoal e das capacidades que lle permitan resistir a presión colectiva e impedir a alienación conductual.

b) A dispoñibilidade cara ó diálogo como a única forma lexítima de abordar os conflitos.

c) O cultivo das disposicións volitivas e emocionais da persoa que lle permitan poñerse no lugar do outro e perseverar a través da constancia e o esforzo para aceptar e respectar, aínda que non necesariamente compartir, a diferenza.

De todos modos, a recuperación do valor pedagóxico do esforzo<sup>1</sup>, o

<sup>1</sup> O tema do esforzo, o seu valor cultural e pedagóxico, foi e segue sendo recorrente no debate acerca da educación no noso país. Non é casualidade a permanente énfase da vixente Lei de Calidade Educativa (LOCE) no esforzo como contido actitudinal que ha de fortalecerse no contexto escolar (véxase, ó respecto Vinuesa Angulo, 2002).



*Emblemas*, de Alciato, 1549. Editora Nacional, 1975. A Educación para a Paz inclúe moitos dos valores indicados na educación moral de mínimos.

cultivo do diálogo e o respecto á autonomía da persoa son criterios-guía que han de ser integrados nos valores morais ós que antes faciamos mención, co fin de concederlles viabilidade e potencia pedagóxica na escola.

A cuestión, con todo, é que o tema segue penetrando o debate sobre a presenza da relixión ou a educación moral nas clases de educación obrigatoria, se ben a polémica se fixo máis sosegada ó redor das instancias e enfoques que

defendían unha ou outra posición aproveitando o “Proxecto de Real Decreto polo que se establecen as ensinanzas opcionais comúns da educación en valores segundo os diversos niveis de ensinanza regulados pola Lei Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo”.

O que alí se propoñía era un bloque común que, en canto tal, quedaba vinculado á oferta obrigatoria en todos os centros. Agora ben, o seu contido estaba presidido pola heteroxeneidade, dada a diversidade de opcións contempladas co fin de respectar e atender as conviccións dos alumnos ou, no seu caso, dos seus pais ou titores. Este bloque común, dicíase no mencionado proxecto, terá a denominación de “Educación en Valores”, e o seu obxecto será o de contribuír á formación integral dos alumnos, ben baixo a perspectiva de “Ensinanza Relixiosa”, ou ben baixo a perspectiva de “Valores Cívicos”.

#### CONSIDERACIÓNS FINAIS

O último cuarto do pasado século, sobre o que revoamos, representa un dos períodos máis fértiles da nosa historia en canto ó debate e a sensibilidade social xeradas ó redor da educación e o seu papel na construción da democracia. Sen embargo, nin antes nin agora resultou fácil a formulación de proxectos sobre educación moral e cívica en España, por paradoxal que pareza á vista do considerable grao de

asentamento democrático experimentado. O mundo da educación parece especialmente vulnerable a unha especie de “síndrome do desencanto” que acompaña normalmente o tránsito entre estruturas de decisión políticas e económicas. Nesas conxunturas, curiosamente, o acento na necesidade non esporea sempre a reflexión sobre os valores desexables na acción educativa.

É meridiano que a educación cívico-moral nunha sociedade democrática ten lecturas contrapostas e, sen embargo, ambas fundamentais. Supón a afirmación como válido, di Trilla (2000: 67), do compartido e o controvertido, no marco dunha sociedade cultural, política e ideoloxicamente, heteroxénea. De aí que a educación cívica teña que se enfrontar con esa dialéctica inevitable entre consenso e disensión. Pero lonxe de ser un triste destino é o único faro deliberativo en pos de diálogo e acción comunicativa.

A situación á que nos referimos foi maiormente perceptible entre finais dos setenta e mediados dos oitenta.

En parte fue así porque no se logró crear una motivación suficiente que permitiese formular propuestas de educación moral para la democracia: de educación en los valores de la democracia. Aunque la educación para la democracia no sintetiza todas las propuestas que debe hacer la educación moral, hubiese aportado sin duda un contenido moral sustantivo, suficiente para justificar plenamente un fuerte impulso educativo en dicho sentido (Puig, 1995: 18).

Non obstante, a situación mellorou unha vez pasado o ecuador dos oitenta. Tanto na Administración como no profesorado faise notoria a preocupación polo tema principal. Aínda que quedase un tanto diluída por non lle asignar un espazo concreto para ser traballada sistemática, específica e autonomamente, nunca como entón impulsou, en relación coas outras áreas, a súa incorporación ó currículo, incluíndo a que tivo lugar en non poucos plans de estudio universitario de formación de profesores, de pedagogos ou de educadores sociais.

Doutro lado, pode dicirse, faltou decisión e perspectiva en canto ó coitado da familia, que é a primeira na listaxe das instancias que inflúen en educación moral. Sen xeneralizar en exceso, o aumento da participación de nais e pais na escola non sempre estivo acompañado do ambiente propicio para o deseño de plans de acción conxunta neste terreo (a belixerancia ideolóxica, máis alá do auxe experimentado polas propostas de “educación familiar”, contribuíu a frustrar bastantes iniciativas e experiencias na escola pública). É así que a colaboración familia-escola permanece como unha das cuestións manifestamente mellorable no noso sistema educativo.

Permítaseme unha referencia empírica que mostra a importancia desa relación para o tema que nos ocupa. Interrogada unha ampla mostra de adolescentes españois entre 13 e 19 anos de idade sobre ónde se din as cousas máis importantes para orientarse

un na vida, e ónde se ensina máis a igualdade e a solidariedade humanas, os resultados mostraron un saldo netamente favorable á familia (orientación: 73.3%; igualdade e solidariedade: 43.7%) fronte á escola, situada en segundo lugar (orientación: 22.7%; igualdade e solidariedade: 27.7%). Vemos, pois, e coincidimos nisto co investigador principal do estudio, que a familia sae reforzada, xa como instancia orientadora, xa como instancia socializadora, de maneira que os nosos rapaces confían cada vez máis na familia como institución totalizadora (Calvo Buezas, 2000: 325-335).

Do mesmo modo, esvaecéronse, malia non desapareceren, os prexuízos que caracterizaron o enfoque de miles de docentes sobre a educación moral. Polo contrario, en torno a ela fóronse constituíndo plans de formación do profesorado (ver Buxarrais, 1997), grupos de traballo, de discusión, de investigación, de formación permanente, colectivos vinculados á educación para a paz, para o desenvolvemento, educación intercultural, educación ambiental, etc., que lograron en ocasións unha singular comunicación entre a educación formal e os novos movementos sociais e asociativos (o chamado terceiro sector). E como deixabamos entrever ó empezar o noso exordio a este estudio, foron poucas as empresas editoriais que deixaron pasar a ocasión de publicar algún título sobre o particular. Algunhas chegaron a inaugurar unha colección aproveitando o tirón do tema dentro e fóra dos muros escolares.

Como case sempre, non é ouro todo o que reloce. Todo progreso está precedido pola honestidade no recoñecemento dos problemas reais que afectan a unha comunidade. Na nosa, un deles é que na educación moral persiste o verbalismo, en detrimento da acción directa, particularmente nos programas de formación inicial e continua do profesorado.

Seguimos encontrando moitos adolescentes que verbalizan perfectamente o que é valioso, pero non saben modificar e axustar a súa conducta na dirección estimada. Urxe, pois, máis acción e menos información desde a pedagogía, co punto de mira firme no traballo sobre actitudes e procedementos. Mostrándonos convencidos de que a ensinanza é, efectiva e irremediabilmente, un oficio moral (Tom, 1984). Alegra, por isto, ler que "lo que realmente se debe innovar son los valores y el desarrollo moral de la actual educación [...]. Coherentemente, deberían renovarse todas las materias, empezando por la educación cívico-moral que, además de incluir las normas de convivencia comunitaria, tendrá que incluir las normas de convivencia entre los pueblos" (Colom, Pérez e Vázquez, 2000).

Curiosamente, o que pedían moitos docentes nos estertores do século vinte era máis e mellor formación nas novas tecnoloxías e na educación en valores. Aínda descoñecendo o retrato actual de tal solicitude, non deixa de ser un interesante sinal de que o esforzo axuda e, ás veces, redime. Como

dixo o filósofo alemán J. Habermas, as sociedades aprenden non só tecnicamente senón tamén moralmente. Pidamos que o significado desta afortunada expresión nos colla de cheo no futuro. Xa é hora de ir aceptando que os bos cidadáns non caen do ceo e que, como apunta Damon (2002), os programas de educación do carácter tamén poden axudar a entrar nunha nova era.

Rematamos. E facémolo con plena conciencia de que a análise non está completa. Non o pretendemos, certamente, nin sería lóxico para atender, en tempo e forma, a amable encomenda. Outros pasos discorrerán paralelos a este e todos estaremos facendo que a educación moral medre en análises, contido e propostas para o seu desenvolvemento efectivo, sen acurrunchala nas aulas ou nos patios das escolas.

Desde logo, non quedaremos aquí. Pero necesitamos ánimo para implicar a máis compañeiros de viaxe nun campo provisto, didacticamente, de magníficos ingredientes lúdicos. En calquera caso, oportunidades como a que se nos ofreceu obrigan a estudar e a reflexionar, volvendo sobre os nosos diletantes pasos nunha historia que se algo nos ensinou, e esperemos aprendelo definitivamente, é algunha que outra clave sobre o edificio, sempre en obras, da democracia. Polo menos unha, permítanme, antes de pechar: que o descrédito dos valores morais é tamén o descrédito da democracia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Altarejos, F., e C. Naval (1998): "Virtualidad formativa de los derechos humanos: la educación cívica", *Revista Española de Pedagogía*, 211, 511-528.
- Aranguren, J. L. (1958): *Ética*, Revista de Occidente, Madrid (edición de Alianza Editorial, Madrid, 1979).
- Bárcena, F. (1999): "La educación de la ciudadanía", en F. Bárcena, F. Gil e G. Jover (eds.), *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*, Bilbao, Desclee de Brouwer, 157-184.
- Barrio Maestre, J. M<sup>a</sup> (1996): "Democracia real vs. democracia formal. Breve reflexión sobre la urgencia de una educación en valores", *Bordón*, 48, 2, 179-184.
- Bolívar, A., J. Taberner e M. Ventura (1995): "Orientaciones actuales en la educación ético-cívica", *Revista de Ciencias de la Educación*, 164, 507-532.
- Brezinka, W. (1992): "¿Educación de los valores?", *Revista de Ciencias de la Educación*, 151, 367-389.
- Buxarrais, M<sup>a</sup> R. (1997): *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*, Bilbao, Desclee de Brouwer.
- Buxarrais, M<sup>a</sup> R., M. Martínez, J. M<sup>a</sup> Puig e J. Trilla (1992): "Educación moral, ética y reforma del sistema educativo. Apuntes para una propuesta curricular", *Revista de Educación*, 297, 97-122.
- Buxarrais, M<sup>a</sup> R., M. Martínez, J. M<sup>a</sup> Puig e J. Trilla (1995): *La educación moral en primaria y secundaria*, Zaragoza, Edelvives/MEC.



- Calvo Buezas, T. (2000): *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*, Madrid, Cauce Editorial.
- Colom, A. J., e J. C. Mèlich (1992): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Paidós.
- Colom, A. J., P. M<sup>a</sup> Pérez e G. Vázquez (2000): "Calidad de vida, ambiente y educación", *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Madrid (mimeografiado).
- Cortina, A. (1993): "Moral dialógica y educación democrática", en P. Ortega e J. Sáez (eds.), *Educación y democracia*, Murcia, Caja Murcia, 15-24.
- Cortina, A. (1994): *Ética de la sociedad civil*, Madrid, Anaya.
- \_\_\_\_\_(1998): *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*, Madrid, Taurus.
- Cortina, A. (1999): *Los ciudadanos como protagonistas*, Barcelona, Galaxia-Gutenberg.
- Damon, W. (ed.) (2002): *Bringing in a new era in character education*, Stanford, Hoover Institution Press.
- Del Val, J., e I. Enesco (1994): *Moral, desarrollo y educación*, Madrid, Alauda-Anaya.
- Dunn, R. E. (2000): "The making of a national curriculum: the british case", *The History Teacher*, 33, 3, 395-398.
- Escámez, J. (1991): "¿Qué hacer en educación moral", en VV. AA., *Homenaje al Profesor Ricardo Marín*, Madrid, UNED, 97-108.
- Escámez, J. (1997): "La educación del carácter", en P. Ortega (coord.), *Educación moral*, Murcia, Caja Murcia, 127-137.
- Escámez, J., e R. Gil (2001): *Educación en la responsabilidad*, Barcelona, Paidós.
- Escámez, J., et al. (1998): *Educación en la autonomía moral*, Valencia, Generalitat.
- Etxeberría, F. (ed.) (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*, Barcelona, Ariel.
- Fernández Soria, J. M. (1999): *Manual de política y legislación educativa*, Madrid, Síntesis.
- Fullat, O. (1990): *Viaje inacabado. La axiología educativa en la postmodernidad*, Barcelona, Ceac.
- García López, R. (1989): "La educación moral en el actual sistema educativo español", *Revista Española de Pedagogía*, 184, 487-505.
- García Marzá, D. (1992): *Ética de la justicia*, Madrid, Tecnos.
- García Moriyón, F. (1998): *Crecimiento moral y filosofía para niños*, Bilbao, Desclee de Brouwer.
- García Pascual, E. (1987): *¿Educación para la convivencia? Propuesta curricular*, Valencia, Generalitat.
- Gervilla, E. (1993a): *Postmodernidad y educación*, Madrid, Dykinson.
- \_\_\_\_\_(1993b): "Los valores de la LOGSE. Enseñanzas de régimen general", *Revista Española de Pedagogía*, 195, 269-289.
- Gordillo, V. (1992): *Desarrollo moral y educación*, Pamplona, Eunsá.
- Hortal, A. (ed.) (1985): *La ética en la escuela. Simposio sobre la enseñanza de la ética*, Madrid, Fundación Santa María.
- Jordán, J. A., e F. Santolaria (eds.) (1995): *La educación moral, hoy* (2<sup>a</sup> ed.), Barcelona, EUB.

- Klappenbach, A. (1990): *Ética y postmodernidad*, Alcalá de Henares (Madrid), Universidad de Alcalá de Henares.
- Kohlberg, L. (1995): "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral", en J. A. Jordán e F. Santolaria (eds.), *La educación moral, hoy*, Barcelona, EUB, 2ª ed., 85-114.
- Lickona, Th. (1991): *Educating for character*, New York, Bantam Books.
- Liotard, J. F. (1989): *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra.
- Macintyre, A. (1987): *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica.
- Marina, J. A. (1995): *Ética para náufragos*, Madrid, Anagrama.
- Martínez, M. (1997): "La educación moral en el currículum", en P. Ortega (coord.), *Educación moral*, Murcia, Caja Murcia, 37-68.
- \_\_\_\_\_(2000): "Construcción de valores y proceso educativo", en M. A. Santos Rego (ed.), *A pedagogía dos valores en Galicia*, Santiago de Compostela, ICE-USC.
- Martínez, M., M. R. Buxarrais e F. Esteban (2002): "La universidad como espacio de aprendizaje ético", *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- Martínez de Soria, A. (1999): "El diálogo en la educación cívica: valor y procedimiento", en J. Laspalas (ed.), *Historia y teoría de la educación. Homenaje a E. Redondo*, Pamplona, Eunsa, 401-415.
- Mayordomo, A. (1998): *El aprendizaje cívico*, Barcelona, Ariel.
- MEC (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mèlich, J. C. (1992): "Aproximación al fundamento y significado de la educación moral", en VV. AA., *Cuestiones actuales sobre educación*, Madrid, UNED, 609-614.
- Medina Rubio, R. (1998): "Los derechos humanos y la educación en los valores de una ciudadanía universal", *Revista Española de Pedagogía*, 211, 529-560.
- Naval, C. (1995): *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*, Pamplona, Eunsa.
- Ortega, P., e R. Mínguez (1992): "Educación moral: una propuesta alternativa", *Revista de Ciencias de la Educación*, 149, 69-77.
- Ortega, P., e R. Mínguez (2001): *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona, Paidós.
- Ortega, P., R. Mínguez e R. Gil (1996a): *La tolerancia en la escuela*, Barcelona, Ariel.
- Ortega, P., R. Mínguez e R. Gil (1996b): *Valores y educación*, Barcelona, Ariel.
- Ortiz de Ortuño, J. Mª (ed.) (1998): *Historia y sistema educativo*, Madrid, Marcial Pons.
- Payá Sánchez, M. (1997): *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Peces Barba, G. (1986): *Los valores superiores*, Madrid, Tecnos.
- Pérez Serrano, G. (1997): *Cómo educar para la democracia, Estrategias educativas*, Madrid, Popular.

- \_\_\_\_\_(1998): "El civismo europeo, necesidad ineludible", *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 467-488.
- \_\_\_\_\_(1999a): "A educación cívica no século vinte", *Revista Galega do Ensino*, 24, 223-246.
- \_\_\_\_\_(1999b): "Educación para la ciudadanía. Exigencia de la sociedad civil", *Revista Española de Pedagogía*, 213, 245-278.
- Peters, R. S. (1995): "Forma y contenido de la educación moral", en J. A. Jordán e F. Santolaria (eds.), *La educación moral, hoy* (2ª ed.), Barcelona, EUB, 115-134.
- Phillips, R. (1998): *History teaching, nationhood and the state: a study in educational politics*, London, Cassell.
- Puelles, M. de (1992): "Los valores en las grandes leyes de educación", en VV. AA., *Educación y valores en España*, Madrid, CIDE, 63-82.
- \_\_\_\_\_(1999): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 4ª ed.
- Puig, J. M. (1995): *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, Barcelona, Ice-Horsori.
- \_\_\_\_\_(1996): *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós.
- Puig, J. M., e X. Martín (1998): *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*, Barcelona, Edebé.
- Quintana, J. Mª (1995): *Pedagogía moral*, Madrid, Dykinson.
- \_\_\_\_\_(1996): "Educación moral y valores", *Revista de Ciencias de la Educación*, 166, 281-292.
- Rodríguez Neira, T. (1999): *La cultura contra la escuela*, Barcelona, Ariel.
- Ryan, K. (1992): "La educación moral en Kohlberg: una teoría aplicada a la escuela", *Revista Española de Pedagogía*, 191, 35-51.
- Santolaria, F. (1995): "Consideraciones sobre la educación moral actual", en J. A. Jordán e F. Santolaria (eds.), *La educación moral, hoy* (2ª ed.), Barcelona, EUB, 135-148.
- Santos Rego, M. A. (1994): "Transversalidad y educación en el marco de la Reforma", *Revista de Ciencias de la Educación*, 159, xullo-setembro (número monográfico).
- \_\_\_\_\_(1999): "El progreso de la democracia: interculturalismo y fortalecimiento de la sociedad civil", en J. M. Touriñán e M. A. Santos (eds.), *Interculturalidad y educación para el desarrollo*, Santiago de Compostela, Eds. Xacobeo 99, 111-125.
- \_\_\_\_\_(2000a): "Escola e formación cívica: ¿que pasa coa educación moral?", en M. A. Santos Rego (ed.), *A pedagogía dos valores en Galicia*, Santiago de Compostela, ICE-USC, 89-102.
- \_\_\_\_\_(2000b): "Inmigración, interculturalismo e proceso educativo: a escola como vector estratéxico", *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 1, 5-22.
- \_\_\_\_\_(2001): "La educación cívico-moral en el tránsito secular: contexto, discurso y perspectiva", en M. Barbosa (ed.), *Educação do cidadão*, Braga, Eds. Appacdm, 25-54.
- Santos Rego, M. A., e M. Lorenzo Moledo (2003): *Inmigración e acción educativa en Galicia*, Vigo, Edicións Xerais.

- Tom, A. (1984): *Teaching as a moral craft*, Longman, New York.
- Revista de Estudios del Currículum, 3, 1, 64-85.
- Touriñán, J. M., e M. A. Santos Rego (eds.) (1999): *Interculturalidad y educación para el desarrollo*, Santiago de Compostela, Eds. Xacobeo 99.
- Vázquez, G. (1997): "Valores y escuela pública en la sociedad civil", en P. Ortega (coord.), *Educación moral*, Murcia, Caja Murcia, 109-125.
- Trilla, J. (2000): "Educación cívico-moral, valores controvertidos y cuentos populares",
- Vinuesa Angulo, J. M. (2002): "La cultura del esfuerzo", *Revista de Educación*, 329, 207-217.



Miguel A. SANTOS REGO: "Educación moral e democracia na España de finais do século XX", *Revista Galega do Ensino*, núm. 42, febreiro 2004, pp. 49-77.

*Resumo:* Como refire o título, o que aquí pretendemos non é máis que facer unha visión da educación moral en España no derradeiro cuarto do século vinte. Advírtese sobre a cuestión terminolóxica e sobre a instrumentalización que a miúdo se fai deste ámbito de estudo, trazamos referentes legais e mesmo destacamos a vía transversal pola que discorreu a educación moral no sistema educativo. Esa vía alimentou un discurso crítico que debería deixar paso a un consenso operativo respecto dunha educación moral de mínimos, como lle corresponde á aprendizaxe cívica, verdadeiro soporte para o avance da democracia e da súa fortaleza ética.

*Palabras chave:* Educación moral. Educación en valores. Aprendizaxe cívica. Transversalidade. Educación para a cidadanía.

*Resumen:* Como refiere el título, lo que aquí pretendemos no es más que hacer una visión de la educación moral en España en el último cuarto del siglo veinte. Se advierte sobre la cuestión terminológica y sobre la instrumentalización que con frecuencia se hace de este ámbito de estudio, trazamos referentes legales e incluso destacamos la vía transversal por la que discurrió la educación moral en el sistema educativo. Esa vía alimentó un discurso crítico que debería dejar paso a un consenso operativo respecto de una educación moral de mínimos, como le corresponde al aprendizaje cívico, verdadero soporte para el avance de la democracia y de su fortaleza ética.

*Palabras clave:* Educación moral. Educación en valores. Aprendizaje cívico. Transversalidad. Educación para la ciudadanía.

*Revista Galega do Ensino-ISSN: 1133-911X- Núm. 42- Febreiro 2004*

*Summary:* As the title of this essay shows, we intend to give an overview of moral education in Spain during the last quarter of the 20<sup>th</sup> century. We deal with terminology and with the exploitation frequently carried out in this field of study. Moreover we devise legal referents and we even stress the transverse channel of moral education in the educative system. This channel fed a critical discourse that should give way to an operating consensus in relation to a basic moral education, according to the due civic learning, which is the real base for the progress of democracy and its ethical strength.

*Key-words:* Moral education. Value education. Civic learning. Cross-curricularity. Education for civic responsibility.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 21-07-2003

