



Propuestas para renovar la Educación Moral

La formación moral es la carencia más grave de que adolece el sistema educativo. No existe un programa coherente, no es adecuada la preparación de los profesores, faltan criterios generales para distinguir entre formas morales y formas sociales, entre lo políticamente correcto y lo éticamente correcto. En el siguiente estudio se proponen algunos principios para abrir un proceso colectivo que remedie esta situación de urgente necesidad.

Julián Abad Caja*

La necesidad

Cruce de sentidos y déficit moral

SI un europeo muerto hace veinticinco años resucitara en este año 2000, apenas reconocería los trazos más gruesos de las que fueron sus pautas de conducta fundamentales. Todas las épocas

* Periodista y escritor. Madrid.

han alumbrado modernidad, pero ninguna de ellas ha sido tan iconoclasta de su pasado como la nuestra. En todas las edades anteriores se daba tiempo a que las ideas maduraran, cumplieran su ciclo vital; en la nuestra nacen ya con el sello de lo efímero, de lo débil, de lo inseguro y provisional. Eso es bautizado como *posmodernidad* y constituye un señuelo seductor para todos aquellos cuya principal meta es estar «in», pertenecer, no ser excluido de ese mundo cambiante y vaporoso. La sociedad posmoderna trata de situarnos existencialmente en arenas movedizas, en perpetuos cruces de sentido.

En estas circunstancias es más fácil equivocarse que acertar, incluso para aquellos que tienen la obligación de buscar sosegadamente el acierto. Este es el caso de las autoridades académicas españolas, responsables de un enfoque gravemente incorrecto de la Educación Moral y Cívica. No han tenido el suficiente coraje para afrontar sin sectarismos los problemas clave de la Educación Moral en el marco escolar: sus rasgos y límites, su estatuto como disciplina escolar, sus fundamentos filosóficos, la convivencia de la razón agnóstica con la razón religiosa, la formación específica del profesorado, el currículo, los métodos, los recursos. En la LOGSE y sus desarrollos posteriores la EMC está planteada de forma confusa en la teoría y muy limitada en la práctica.

El problema del déficit moral no es exclusivo de España ni de las democracias jóvenes. Puede que incluso sea más grave en las democracias viejas donde el recuerdo de los valores anteriores está más alejado en el tiempo. El factor decisivo para el abandono de valores no ha sido sólo la democracia sino la sociedad *tecnológica*, la intercomunicación sin jerarquías y la fascinación que ejercen las *estrellas* y las llamadas *elites cognitivas*, que muchas veces no son ejemplo de conducta correcta. En todos los países se escucha la misma queja y la misma argumentación: la modernidad ha hecho emerger nuevos valores que teníamos oscurecidos: la tolerancia, la igualdad, la libertad, la solidaridad. Saludamos con entusiasmo estos nuevos valores en los que puede fundarse una sociedad democrática, de naturaleza moral superior a cualquier otra conocida. Pero, en un proceso concomitante, parece que «se han pasado de moda» otros valores y otras referencias, como la responsabilidad personal, el respeto, la corrección y la templanza, que dotaron de sentido a las generaciones anteriores y cuya pérdida hace encenderse todas las señales de alarma del edificio social. Sin el contrapeso de muchos de los valores olvidados, la democracia se queda en el esqueleto formal, sin musculatura ni nerviación, sin tensión espiritual. El capítulo moral es el gran déficit democrático.

Las propuestas

CADA una de las catorce propuestas siguientes no es independiente de las otras sino que las condiciona y se condiciona por ellas. Un programa para renovar la educación moral debe tenerlas todas en cuenta.

1. *Dar prioridad efectiva a la educación moral*

LA práctica de casi todos los centros educativos está tan desigualmente sesgada hacia el predominio de la instrucción que los aspectos formativos quedan casi siempre postergados. Incluso hemos pervertido el lenguaje hasta tal punto que se anuncian como «cursos de formación» los que en realidad son solamente programas de instrucción o adiestramiento. Y sin embargo, es la formación de criterios, del carácter, de la voluntad y de hábitos virtuosos lo que da sentido a los saberes, lo que los puede convertir en sabiduría. Es necesario descubrir la *paideia* socrática, como proceso para conseguir la virtud, la *areté*. Todos los otros objetivos educativos deben subordinarse a éste.

Repetir esta afirmación, que ya tiene veinticuatro siglos, no es un acto innecesario, por la cantidad de «maestros extraescolares» que no sólo no forman sino que pueden deformar. No sabemos con precisión si nuestros alumnos se sienten perplejos o seguros cuando «navegan» en Internet y no encuentran marcas que les indiquen si una página contiene ciencia o es pura trivialidad, si es portadora de estímulos positivos o de invitaciones a la corrupción. Tampoco conocemos la medida exacta en que los medios de comunicación –tan omnipotentes y omnipresentes– proporcionan a los niños y jóvenes un pensamiento más matizado o más confuso, una información a escala humana o un diluvio de informaciones caóticas. El libro *Ética para náufragos*, de José Antonio Marina (2) puso el dedo en la llaga: la educación moral es más necesaria que nunca porque se han multiplicado los estímulos sin referentes morales que los hagan loables o rechazables; porque estamos asistiendo a una mezcla de culturas con formas y contenidos morales muy diferentes y porque se han debilitado los mecanismos de identificación tradicionales (creencias, normas, símbolos, valores compartidos). Esta situación se produce en todas las generaciones, pues ya decía Séneca: «Fui náufrago

(2) José Antonio Marina: *Ética para náufragos*. Editorial Anagrama, Madrid, 1998.

antes que navegante». El gran reto de los educadores es proporcionar barca, remos y orientación para que los náufragos se conviertan en navegantes.

A la formación moral y cívica –dos atributos inseparables y mutuamente implicados– debe dedicar la escuela sus mejores energías. No se puede hablar de *calidad educativa* y de *escuelas eficaces* sin que la educación moral sea la primera exigencia de las mismas. Ni los resultados académicos ni el éxito profesional de los antiguos alumnos testimoniarán tanto de la calidad de un centro educativo como el talante moral que sus egresados aporten a la sociedad. De ahí que el currículo moral y cívico debe ser el primero en importancia y el propósito prioritario de todo proyecto educativo. Seguramente en la teoría estarán de acuerdo casi todos los educadores, pero no lo demuestran en la práctica: cuando se conocen bien y de antemano los contenidos de lengua, historia o matemáticas y no los de Ética; cuando se sabe cómo concretar, secuenciar y evaluar todas las disciplinas pero no la disciplina o disciplinas morales... estamos negando con los hechos el carácter prioritario de la educación moral.

2. Educar a la persona «*ratione personae*»

LA persona en cuanto tal, sea cual sea el marco de relaciones, necesita tener una axiología, un sistema de coordenadas que le permita orientarse y tomar decisiones responsables sobre ella misma, sobre la Naturaleza y sobre la sociedad... Se pueden clonar súbditos, incluso ciudadanos, pero nunca personas sin destruirlas previamente. *Una persona es razón suficiente de todo el mundo*. Mounier, el gran patriarca del personalismo, solía hablar de la *fuerza ascensional de la conciencia* para contraponerla a la flacidez de la no conciencia, y hablaba del *pedaleo constante que mantiene la marcha de la bicicleta* como símil del necesario entrenamiento de la voluntad. Desarrollar la capacidad cognitiva, cultivar la afectividad, entrenar la voluntad, adquirir hábitos virtuosos, poseer mecanismos especulativos y retóricos para formular y argumentar juicios éticos personales constituyen los grandes *objetivos individuales*, exigibles aun en el caso de que cada persona tuviera que vivir sin relación con las demás.

Sócrates quería ese tipo de educación moral para los jóvenes atenienses, una educación que hace a la persona más «*sui iuris*», más emancipada de las modas, más independiente de campo, más capaz de conferirse a sí misma dignidad. Evidentemente esta perspectiva de educación debe domar –no destruir– el impulso hedonista y el solipsismo. Si se consigue esto, la educa-

ción de la persona en cuanto tal es, aunque parezca paradójico, la mejor contribución que puede prestar la escuela para derrotar al individualismo dominante en los países desarrollados.

3. Fundar el proyecto en la razón de humanidad

EN chino la grafía de *Humanidad* está compuesta simplemente de la grafía de *hombre* más el número 2. Nada más. Para Mencio y los viejos maestros, «toda la virtud del hombre se manifiesta desde el momento en que somos dos», es decir, en perspectiva de humanidad (3) Rousseau sentó en su *Emilio* las mismas premisas: «Hombres, sed humanos, es vuestro primer deber. Sedlo para todas las edades, para todos los estados...». El binomio *hombre-humanidad* debe ser la doble e indivisible perspectiva de cualquier planteamiento de la educación moral y cívica.

Esta *ratio humanitatis* nos obliga a activar en los alumnos el *principio de empatía*, es decir, a que se pongan en el lugar del otro, a que participen intelectual y emotivamente en la felicidad e infelicidad de los demás. Esta es la significación plena de la *Regla Aurea* procedente de la más antigua tradición e incorporada en el Evangelio de Mateo («Tratad a los demás como queréis que los demás os traten a vosotros»), regla en nada diferente al *Imperativo categórico* de Kant: «obra de tal modo que tu conducta pudiera ser ley para toda la humanidad en el reino de los fines».

4. Heteronomizar la autonomía

ACOGER y proteger lo humano significa para muchos establecer como objetivo prioritario de toda educación lo que llama Kant *autonomía de la voluntad*, único principio de la conducta moral (4). Siguiendo el pensamiento kantiano, se han desarrollado propuestas de educación moral en las que cualquier grado de *heteronomía* es considerado como una obstrucción del desarrollo moral, como un lecho de Procusto en el que se cercenan la cabeza o los pies del individuo.

La ilimitada confianza de los Ilustrados en que la razón rectamente ejer-

(3) François Julien: *Fundar la moral. Diálogo de Mencio con un filósofo de la Ilustración*. Editorial Taurus, Madrid, 1997.

(4) E. Kant: *Crítica de la razón práctica*. Editorial Espasa-Calpe, Madrid, 1975

citada produce necesariamente juicios morales rectos, congruentes con la «ley suprema» y capaces de orientar indefectivamente la voluntad, es contradicha cada día por la experiencia. La reflexión finisecular sobre el *holocausto* y las grandes tragedias del siglo XX podría resumirse en este epitafio dramático: *la razón también genera monstruos*. Siendo así las cosas, parece obligado ayudar desde fuera al pensamiento para que escape a sus ídolos y a la voluntad para que mantenga la tensión del sometimiento al primer principio moral universal. *Primum, non nocere*.

Es decir, la autonomía del niño sólo garantizará conductas razonables cuando reciba aportes de *heteronomía*. Por eso es necesario *heteronomizar la autonomía* (5), expresión bárbara pero muy expresiva. No se trata de sustituir la reflexión moral del niño por una norma externa impuesta, sino de poner muletas a su frágil autonomía mediante el recurso a *la conciencia externa* manifestada en relatos, ejemplos, el sufrimiento humano como historia moral, la memoria ética de la humanidad, sin excluir las normas, los buenos modales, la urbanidad o el lenguaje correcto. En el fondo, heteronomizar la autonomía equivale a reconocer la *capacidad autolegisladora* de Kant, no sólo en uno mismo sino en cada uno de los demás.

5. Desbordar los ejes transversales

LA LOGSE estableció los *temas transversales* como mecanismos para «impregnar todo el currículo de valores morales». La fórmula es insuficiente, imprecisa, provisional y heterogénea. Al pretender describir *ámbitos* (educación para la paz, ambiental, etc.) se quedó irremediabilmente corta, y por eso, a los siete iniciales, pronto se añadieron, aquí y allá, otros temas transversales: Justicia, Asertividad, Dimensión europea, Multiculturalidad, etc. Por otra parte, carece de sentido poner al mismo nivel la *Educación moral y cívica* y los otros temas transversales, predicando de todos ellos que «deben impregnar todo el currículo», afirmación aceptable para el primero de ellos - Educación Moral y Cívica, pero que resulta ridículo aplicar a los demás.

Aunque se multiplicaran hasta el infinito los temas transversales, no sería ése el camino. La EMC exige mucho más que aproximaciones tangenciales. Exige fundamentar la conducta, clarificar los valores, elaborar juicios

(5) J. C. Mèlich y F. Bárcena: «La palabra del otro. Una crítica al principio de autonomía en educación». *Revista española de Pedagogía*, n.º 214, septiembre-diciembre de 1999.

éticos en función de los hechos, los motivos, los fines y los efectos de la conducta, construir argumentos morales, adquirir hábitos virtuosos, utilizar métodos y recursos específicos y evaluar separadamente el progreso moral en todos esos aspectos. Todo ello es imposible sin desbordar por arriba el marco, los contenidos y los métodos de una mera transversalidad. Incluso se puede afirmar que, aun reconocida la buena intención original, el tratamiento de los temas morales en forma transversal ha contribuido a retrasar la llegada a las aulas de una verdadera renovación moral.

6. *Jerarquizar correctamente los valores*

CUALQUIER programa de educación moral y cívica debe respetar la jerarquía correcta de los valores morales. Aunque puede precisarse mucho más, los tres niveles jerárquicos fundamentales son:

1.º Nivel: Los valores universales. Son considerados como tales por la conciencia media de todos los humanos. La mejor expresión de esta conciencia son los llamados Derechos Humanos Fundamentales: la vida, la dignidad de la persona, las libertades básicas, etc. Suelen ser definidos como *contenidos morales mínimos*, porque, por debajo de su umbral, toda conducta debe ser calificada como inmoral y, por supuesto, incívica.

2.º Nivel: Los valores grupales (nacionales, religiosos, culturales). Las formas de insertarse en una civilización y en una cultura son muy diferentes y plantean problemas morales también diferentes: coexisten fórmulas de integrismo fundamentalista que considera su religión o su patria como valores supremos con otras fórmulas de inserción democrática en las que se concibe el racionalismo o la religiosidad como formas concretas de desarrollar y vivir los derechos humanos.

3.º Nivel: Los valores individuales. Son los de libre elección de cada persona. Es precisamente esta posibilidad de elegir valores más allá de las obligaciones estrictas para con la humanidad o con el grupo étnico-religioso-nacional, la que convierte a quienes eligen *itinerarios de excelencia* en modelos morales para los demás.

La escuela debe proporcionar el aporte conceptual y la ejercitación precisa para que se consoliden *juicios y conductas jerárquicamente correctas*. Debe enseñar que, en caso de conflicto, nunca es legítimo anteponer los valores individuales o grupales a los valores universales. Por mucho valor de tradición cultural que se le asigne, jamás podrá justificarse el canibalismo ni la

ablación del clítoris. Por mucho compromiso que se tenga con una opción política o religiosa, jamás se podrá justificar el terrorismo. En ambos casos se violaría un derecho universal de naturaleza superior.

Los valores individuales deben mostrar respeto a los valores de grupo, pero el individuo puede anteponerse a los del grupo o no acatar éstos, si tiene argumentos razonables para ello. Es así como se legitiman o deslegitiman la *objeción de conciencia*, la *resistencia pasiva* o la *desobediencia civil*. Causa profunda inquietud pensar que nuestras aulas de secundaria dedican mucho tiempo a las Leyes de Keppler o al modelo atómico de Böhr y ni un solo minuto a analizar los múltiples conflictos de jerarquía de valores que esperan a los jóvenes el mismo día en que se acaben la Secundaria e incluso antes: matrimonio o pareja de hecho, mili, objeción o insumisión, etc.

7. Jerarquizar las conductas morales

LOS educadores tenemos serios problemas para escapar de las simplificaciones morales que se nos presentan como panacea universal. Una de estas simplificaciones son los *dilemas morales*, en los que hay que elegir una proposición como buena y descartar otra como mala. Esta forma de enseñar lo permitido y lo prohibido es la más usada por los padres en los primeros años del niño, pero encierra serios riesgos cuando se generaliza en la escuela y se extiende a situaciones que no son dilemas morales o, lo que es peor, a situaciones cuya ambigüedad obliga a suspender el juicio.

Los juicios morales —y en consecuencia las conductas— son en muchos casos *escalares*. Y esto no hemos sido capaces de traducirlo a fórmulas escolares. Deberíamos aprender de las *medersas* coránicas, en las que se ejercita a los alumnos en establecer grados de moralidad en las conductas: lo malo e intolerable, lo malo pero tolerable, lo indiferente, lo bueno y lo excelente.

8. Promover las virtudes ciudadanas

EN España, no en otros países, la palabra *virtud* arrastra cierto descrédito por haber sido casi monopolizada por el lenguaje clerical y frecuentemente reducida a significar actitudes éticamente secundarias. Sin embargo, es curioso constatar que, en la actualidad, se está produciendo en los medios laicos e incluso laicistas una recuperación de la

palabra *virtud* (6). No menos sorprendente es que en el ámbito de la enseñanza religiosa, hoy se hable más de *Educación en valores* que de *Educación en virtudes*. Parece como si se hubieran cruzado las dos hojas de las tijeras y cada una hubiera adoptado el léxico de la otra y repudiado el propio.

La palabra *virtud* aporta significados morales más potentes que la palabra *valores*: denota actitud constante, valerosa y valiosa, algo que puede connotar, pero no denota, la palabra *valores*. Los programas de mínimos se pondrán formar *ciudadanos virtuosos*, prioritariamente en las tres virtudes ciudadanas que son manifestaciones directas de la Justicia: la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad.

- *La responsabilidad*. Es la actitud y el hábito de tomarse en serio las cosas, hacerse cargo de las situaciones, comprometerse y cumplir los compromisos. Adela Cortina la llama «moral de la seriedad». Es un antídoto contra el pasotismo y el desinterés por los demás a que es propensa nuestra cultura.

- *La tolerancia*. La verdadera tolerancia consiste en ponerse en el lugar del otro, entender sus razones y definir espacios en los que es posible convivir. También se corre el riesgo de pasarse de tolerante, como sucede a muchos formadores que son incapaces de poner límites. Ante cualquier violación de los derechos humanos debe saltar automáticamente el deber de ser intolerante.

- *La solidaridad*. La persona solidaria percibe las injusticias y se sitúa siempre del lado de las víctimas. Ser virtuoso en solidaridad equivale a desarrollar hábitos y conductas concretas de: a) *denuncia* de cualquier marginación, exclusión social o segregación; b) *crítica* de cualquier etnocentrismo y de cualquier paternalismo; c) *construcción de una sociedad intercultural*, en la que sean normales el respeto y la crítica recíproca (7).

9. Integrar éticas de justicia y éticas de felicidad

EDUCAR en y para la justicia y educar en y para la felicidad no debería ser una disyuntiva como con frecuencia se plantea. A la primera se le atribuye una tradición de frialdad, intelectualismo, desprecio de las emociones o control por el control de las mismas. La actual

(6) Victoria Camps: *Las virtudes públicas*. Editorial Espasa, 1990.

(7) José Luis Zurbano: *La solidaridad, un tema transversal para la escuela*. Ediciones San Pablo, Madrid, 1998. Aunque con otro enfoque, puede ser de gran utilidad práctica.

generación adulta recuerda con frecuencia como una pésima experiencia los sacrificios sin finalidad, el espartanismo, el ascetismo prematuro con que muchos profesores trataban de educarnos moralmente. A la segunda se le atribuye una historia de liviandad, de dejar hacer lo que el niño quiere, de perseguir un hedonismo muchas veces de sola autorreferencia.

Con razón o sin ella a las instituciones educativas católicas se las ha colocado en la primera tendencia y la escuela moderna o a la institución Libre de enseñanza en la segunda, repudiándose ambas mutuamente como maléficas. Es posible y necesario superar los recelos y unir ambos fines —justicia y felicidad— en beneficio de una educación moral de auténtica calidad. Kant, al defender su ética de la justicia, no tuvo conciencia de que se oponía a la ética de la felicidad de Aristóteles. Y es que tal oposición no existe. Un ciudadano justo está aportando la mejor contribución a la felicidad colectiva y a la propia. Inversamente, un ciudadano feliz y una sociedad feliz elaboran los suficientes anticuerpos para defenderse de la justicia, que, para unos o para todos, produce infelicidad.

10. Enseñar contenidos y enseñar formas morales

POCO se avanzará en la educación moral si no reconciamos a los partidarios de que la escuela sea sobre todo *transmisión de valores y normas* con los que se pronuncian radicalmente a favor del desarrollo de la conciencia moral mediante la criba de las *formas morales*. La propuesta intelectualmente ideal sería la de los segundos. Los autores que más están influyendo en la educación moral (Kohlberg, Lipman, MacIntyre...) abogan, con diferentes matices, por una pedagogía basada en desarrollar *criterios de pensamiento y acción*, atendiendo a los objetivos, la proporcionalidad entre fines y medios, las intenciones expresas y ocultas, los efectos colaterales, etc. Para estos autores, el edificio de la educación moral estará concluido cuando la orientación de la conducta esté regida por *principios éticos universales* (VI estadio de Kohlberg), que son abstractos, frente a la concreción de las normas, y que implican los postulados de justicia, reciprocidad e igualdad.

Pero, no son pocas las voces que advierten del peligro de relativismo moral, de inconsistencia de las conductas y de dispersión de las valoraciones a que se corre el riesgo de llegar si sólo se anda por esta vía. Resulta, además, que estadísticamente está demostrado que más del 80 por 100 de las personas adultas tiene como primera referencia de conducta la *norma* y la *costum-*

bre (ley y orden), es decir, no obra por criterios éticos universales sino porque «obedece» a una autoridad, porque debe mantenerse el orden social, porque es lo que se espera de uno mismo. La mayoría obra por heteronomía pura y dura. En los primeros cursos es obligado el aprendizaje moral a partir de la norma, la costumbre, la aprobación/reprobación y la *sanción restitutiva*.

11. Destruir la «falacia naturista»

UNA sociedad sin ley con fuerza y valor de tal tampoco podría ser una sociedad moral. Pero la ambigüedad de muchas situaciones difunde el desconcierto. De ahí la enorme importancia que, a la hora de juzgar moralmente el derecho positivo, cobran los matices del texto: si habla de legalización o de despenalización, de obligación o de permisión. Las discusiones más calientes son las que se entablan en torno a la ley de aborto o a sus previsibles modificaciones; pero hay muchas otras leyes a las que deberíamos aplicar las mismas distinciones.

Convivir bajo leyes que no siempre expresan la justicia y el bien común es fuente de grave desorientación moral. Los legisladores aquilatan el lenguaje para que nadie les acuse de corromper la sociedad por medio de las leyes. Por eso hablan de despenalizar y no de legalizar el aborto. Pero el hombre de la calle termina casi siempre considerando bueno todo lo que es legal. La *falacia naturista* consiste en confundir «lo que es» con «lo que debe ser», lo legal con lo moral. Ya que no siempre es posible moralizar la sociedad mediante el derecho, siempre será necesario someter el derecho a la crítica moral. Particularmente importante es esta línea educativa en la educación democrática, donde la falacia naturista se manifiesta en el pensamiento generalizado de que es bueno lo que piensa o decide la mayoría (8).

12. Implantar un amplio pluralismo metodológico

ES sorprendente que, habiendo sido las enseñanzas morales la preocupación histórica más generalizada, no se haya progresado más en establecer modelos de aprendizaje experimentados y generalizables. Sólo han abundado las propuestas de puntos de arranque

(8) María Pagoni Andréani: *Le développement socio-moral*. Éducation Septentrion, Presses Universitaires, París, 1999.

para una pedagogía moral, coincidentes la mayoría en partir de cómo adquiere el niño los conceptos morales: el *conformismo social* de Durkheim, las *aproximaciones cognitivas* de Piaget y Kohlberg, la *moral espontánea* a partir de las emociones de Hoffman, la *moral de la solicitud* de Cilligan, la teoría de la *competencia moral* de Wilson, el *pragmatismo moral*, la *génesis lingüística de las ideas morales*, el *experientialismo*, etc.

En cuanto a los recursos didácticos, la variedad de ofertas es mucho mayor: clarificador de valores, dilemas morales, juegos, comunidades democráticas, estudio de casos, relatos, diccionarios malditos o virtuosos, cárcel de palabras, debates, proyectos personales (*efecto Pigmalión*), *Role playing*, problema/solución, campañas, encuestas, festivales, cartas a tribunales de... y hasta un centenar de posibilidades que, con mayor o menor éxito, se utilizan ya en algunas aulas. No todos los niños aprenden de la misma forma ni cada niño se inicia de una sola manera en las ideas morales. Desaprovechar cualquiera de los enfoques o recursos sería prescindir de un enorme potencial. De ahí que postulemos un amplio *pluralismo pedagógico* en función de cada persona, cada ambiente y cada estado mental o emocional.

13. Preparar y entrenar para vivir activamente en democracia

LA humanidad del siglo XXI ha definido la sociedad democrática como de naturaleza ética superior a cualquier otra, porque contiene y expresa, mejor que ningún otro modelo, los principios de justicia, libertad, reciprocidad e igualdad. Aceptado esto, se deduce claramente que la EMC debe, imprescindiblemente, formar *ciudadanos*, no *súbditos*, es decir, un programa de EMC debe proponerse: a) una defensa argumentada de, no una mera instrucción en, los *conceptos morales clave de la democracia* (igualdad, pluralismo, garantías jurídicas, participación, reversibilidad del poder, libertades...); b) la consolidación de *sentimientos democráticos* y c) la *práctica democrática* en el aula, en la que los alumnos deben ejercitarse en las elecciones, los pactos entre electores y elegidos, el control de los cargos, el dar cuenta de las tareas recomendadas, el someterse a mociones de reprobación, la solución de problemas mediante consultas y votaciones, etc.

En el Reino Unido y en Francia la fórmula «Educación cívica» está siendo desplazada por la fórmula *Educación en la ciudadanía*, expresión también adoptada por nosotros, ya que expresa mucho más precisamente el propósi-

to de interacción del individuo con la sociedad y elimina el riesgo de las lealtades étnicas (9).

14. Avanzar hacia un planteamiento común europeo

EN España y en Francia la EMC no constituye una disciplina escolar completa, como sucede en Alemania o Bélgica y está a punto de suceder en el Reino Unido. No podemos considerar que la disciplina EMC existe en España por el mero hecho de que, en cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria, exista una materia optativa que se llama Ética. El estatus legal de la EMC es, por tanto, ambiguo en muchos países. En el proceso de aproximación de los sistemas y programas educativos, parece congruente que la EMC, con mucha mayor razón que las otras disciplinas, sea diseñada y programada con criterios y contenidos comunes en toda Europa, ya que compartimos los mismos valores y problemas muy semejantes. Nos consta que en el aspecto concreto de la «educación para la ciudadanía» se han dado ya varios pasos en ese camino. Carece de sentido que la EMC tenga planteamientos y contenidos diferentes según los Estados o las comunidades políticas menores. Sabemos que los diversos estados son celosos en la salvaguardia de su «soberanía educativa» y que, por tanto, el proceso hacia un planteamiento común a escala europea será lento. Pero también sabemos que es un proceso natural e inevitable.

(9) Concepción Naval: *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*. EUNSA, Pamplona, 1995.