

Didáctica

Formación ético-cívica: la perspectiva del programa cives

Julián Arroyo

¿Tiene algún sentido la enseñanza de la ética en la escuela? Se analiza en primer lugar la situación española de la Ética en las Enseñanzas Medias. Luego se presenta el programa CIVES como una alternativa a esa situación desoladora.

La enseñanza en nuestro país estuvo confiada a instituciones religiosas hasta el siglo XIX. Cuando el Estado decidió implicarse en la misma se encontró con una situación de fuertes conflictos ideológicos y aún más graves carencias económicas. Unos y otras marcaron los sabrosísimos debates que los periódicos de entonces recogieron generosamente. Esta impronta económica no sería ajena a nuestro fracaso secular. Si ni siquiera daba para subir niveles elementales de vida, ¿cómo plantear la consideración de otros por parte del Estado? Significativa me parece la contestación del ministro Bravo Murillo a quienes le planteaban la creación de una escuela:

«¿Que yo autorice una escuela a la que asistan seiscientos o más hombres del pueblo? ¡No en mis días. Aquí no necesitamos hombres que piensen, sino buyes que trabajen!»¹.

Son tantos los desacuerdos para organizar la enseñanza que gran parte del esfuerzo se pierde en virulentas discusiones y ataques entre una y otra banda de ideas, aprobándose diez reformas educativas y proyectándose otras diez en poco más de 50 años². Tampoco la República tuvo tiempo para concluir sus concep-

¹ CASTRO MARCOS, M.: *Los ministros de Instrucción pública y bellas artes*. Madrid, 1962, p. 7.

² DÍAZ DE LA GUARDIA, E.: *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España de 1875 a 1930: un conflicto político-pedagógico*. C.I.D.E., Madrid, 1988.

ciones pedagógicas. Las posiciones doctrinales iniciadas por la Guerra Civil sobre las bases del nacional-catolicismo son relativamente cercanas. Más conocidas son las de la L.G.E. del 70 con las que entramos ya en el actual Estado de Derecho.

I. El estado democrático

También éste se propone reformar las enseñanzas. Por lo que respecta al tema que me ocupa, se plantean algunas modificaciones a partir de 1975. Entre lo que había y lo que tendría que haber se daba un desfase evidente³. Había un Estado confesional que confiaba las enseñanzas sobre moral a la asignatura de Religión (católica). Garantizada la libertad religiosa, ninguna confesión podía tener carácter estatal y, por ello, estaba de más obligar a asistir a clases de religión, como era preceptivo en todos los niveles de enseñanzas básicas y medias. La obligación iba a tornarse en el derecho constitucional a recibir tales enseñanzas, siempre que los padres desearan ejercerlo. ¿Y cuando no lo desearan? Esta era la principal cuestión.

Se programan cursos experimentales de Educación cívico-social para EGB en los años 1976-8, que quedan incorporados a partir de 1978. Los contenidos se incluyen en el área de CC. Sociales. Fue un reto⁴, desgraciadamente frustrado y una ocasión perdida de incorporar la formación ético-cívica al sistema educativo; apenas quedó reflejado en unas lecciones breves en los libros de texto de Sociales⁵.

¿Fue este planteamiento meramente un palo de ciego? A finales de 1978 se firma el Acuerdo entre Estados (España/Santa Sede) con un par de vueltas de tuerca. La primera es que la asignatura de religión es una materia ordinaria y, por ello, no puede ser discriminada. Y para eso se toma la decisión de crear en-

³ Entre la mucha literatura existente sobre el tema, podría ser útil consultar sobre esto a E. DÍAZ: *Sociología y Filosofía del Derecho*. Taurus, Madrid, 1980, y G. PAZIG: *Ética sin metafísica*. Alfa-Argentina, Buenos Aires, 1975.

⁴ FERNÁNDEZ OCHOA, C. y CARRAL, C.: *La educación ética y cívica, un reto a la práctica pedagógica*. Narcea, Madrid, 1978.

⁵ De esto hace ya una docena de años, aunque, quizá, el tiempo no pasa, por lo que voy a referir. Tan fuerte es la resistencia a los cambios —por mínimos que sean— y tanto puede pesar la inercia, que muchas veces es la única explicación de ciertas decisiones. Durante el segundo trimestre de 1990 el MEC manejaba un documento interno en el que proponía actividades para el espacio opcional curricular. El documento mecanografiado apunta, precisamente, la propuesta del Programa Cives como apoyatura de lo que pudiera ser en el futuro la materia de Formación ética. Pues bien, en la página 41 puede leerse que buena parte de sus contenidos están recogidos en el DCB del área Geográfica, Historia y CC. Sociales. Añade, además, que podría considerarse, igualmente, la incorporación a la misma del resto. Cuestión resuelta, pues. ¿Para qué considerar el enfoque dado a tales contenidos?, que los hacen diferenciarse claramente del área de Geografía e Historia, denominación ésta que abusivamente se pone al frente de las CC. Sociales, probablemente delimitándola ya para los restos. Por fortuna parece que el asunto no va resolverse en esta línea, pero si así sucediera parece una elocuente manera de argumentar la miseria.

señanzas optativas a la misma, la Etica y Moral (julio de 1980). Parece hecha la jugada: la función práctica y real de la formación ético-moral es mantener la asignatura de religión.

Probablemente se trata de una perspectiva original. ¿Puede alguien aportar una sola referencia que justifique tal función de la Etica en todos los siglos de existencia de la Filosofía? Sin embargo, quienes mantienen hoy que la Etica tiene un lugar en el próximo sistema educativo⁶ lo llevan realmente mal, dado el posterior peso de tal tradición. En un comienzo se alertó oportunamente así:

«Para unos era una enseñanza religiosa camuflada, para otros se trataba de una plataforma de indoctrinamiento antirreligiosa o política. La verdadera oportunidad de la nueva asignatura está en no ser ni parecer lo uno ni lo otro»⁷.

En cambio una persona relacionada con el programa establecido justificaba con claridad el planteamiento oficial, afirmando que ambas (Religión y Etica) deben permanecer como asignaturas porque el objetivo de «las dos vías —religiosa o laica— es común: la formación moral de los estudiantes de Bachillerato». Proponía incluso que «sería de desear que todos los temas del cuestionario de Etica fuesen tratados en las clases de Religión»⁸.

Cuál sea la función de la formación ética en la escuela —aparte del anterior estatuto, ilegítimo, en mi opinión— está todavía por definir. Precisamente ahora que han desaparecido legalmente los condicionantes sería posible y necesario definirlo, en lugar de hacer las consabidas bromas —que tienen cierta gracia, por otra parte— sobre lo que pueda *pintar* la Etica en esta Reforma o acerca de su *patetismo*, alejando también los temores de que su implantación pueda favorecer a la *presión eclesiástica*. Entremos seriamente en esta reflexión.

II. Un debate pendiente

Apenas había echado a andar el planteamiento descrito,⁹ cuando comienzan las experiencias de la Reforma, en 1983. Tan de oro fue la ocasión para haber eliminado la «alternativa» como profundo el fracaso de la EPC. Los adolescentes

⁶ Sobre esto puede leerse mi art., «El lugar de la Etica en la Reforma», en *Cuadernos de Pedagogía*, 186, Nov. 1990.

⁷ HORTAL, A.: *La enseñanza de la Etica en la escuela. Qué objetivos. Qué profesores*. Sal Terrac, Santander, 1980, p. 636.

⁸ ZUMETA, I.: «La asignatura de Etica y Moral en el «BOE» y en el aula», en AA.VV.: *La Etica en la escuela*. Fundación S.M., Madrid, 1985, p. 34.

⁹ Soy consciente de que los lectores de DIALOGO FILOSOFICO poseen información suficiente del tema. Hasta lo habrán vivido en sus propias carnes. Sin embargo y aunque en forma muy sintética, no he querido dejar de replantearlo porque no sólo no está de más la memoria histórica, sino que resulta imprescindible para el trazado de caminos nuevos.

que hubieran logrado cierto grado de madurez moral, probablemente —si además acompañaba el ambiente social— habrían valorado positivamente los principios de convivencia, representados por los conceptos de libertad, justicia, igualdad, pluralismo, etc., y los habrían trasplantado a su vida cotidiana¹⁰. ¿Y qué si no ocurriera así? Pues tendrían que construir otros, pero entonces sería porque se encontraban capacitados para transformar la realidad dentro del marco en que viven. Menudo cartelazo para la Etica. En cambio, se tomó el rábano por las hojas, aun sabiendo que éstas no eran, ni mucho menos, perennes. Para qué hablar de cómo se impartía esta materia, de quiénes la daban y de sus contenidos. Aun siendo dudoso que el trabajo conduzca al éxito, la improvisación sí lleva directamente al fracaso.

Equivocado el enfoque, por más que se mantuvieran el tipo, el nuevo equipo reformador optó por la desaparición, pura y simple de la formación ético-cívica como asignatura. En los DCB, de 1989, no aparece ya como tal materia de enseñanza, sino integrada en todas las áreas. En una Reforma de carácter socio-político y verticalista¹¹, a pesar del talante de su actual y principal mantenedor, ya se sabe lo que esto significa. Se hacía una propuesta de debate, sí, pero, al establecer el marco teórico un tratamiento no curricular para la educación cívico-moral, ésta no podía ya entrar en escena.

Así las cosas, la guerra parece haberse perdido, aunque se mantenga —todavía— alguna que otra batalla. No había funcionado el trasplante religioso a la Etica, pero menos aún el constitucional¹². Con ambas posiciones puede perderse, igualmente, lo que signifique la estructura ético-cívica y todo lo que implica su talante¹³. Y sin embargo, ahora que la religión ha perdido su carácter anterior, en la adicional segunda de la LOGSE, —¿arrastrando en su desplazamiento también a la Etica?— puede plantearse la función de una *ética sin religión* en la escuela. Bien entendido que no hay ninguna violencia contra ésta, porque la Etica no se considera su antítesis; cabe también confluir en los valores desde otra perspectiva, no se trata de relaciones conflictivas.

III. Programa Cives: un tratamiento curricular para los valores

Después de haber hecho una reflexión colectiva acerca de la situación de la Etica en las EE. Medias, comprobada la insatisfacción general y la no aceptación

¹⁰ Será muy útil leer AA.VV.: *Los valores éticos en la nueva sociedad democrática*. Fe y Secularidad-Ebert, Madrid, 1985.

¹¹ Puede ser útil consultar el capítulo 2 de MEDINA RIVILLA, A. y DOMÍNGUEZ GARRIDO, M.C.: *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Cincel, Madrid, 1989.

¹² Obsérvese cómo importa la memoria histórica. Lo que se estaba haciendo tenía cierta similitud —formal, claro— con la antigua F.E.N., trasplantado ahora a la Constitución y a algunas otras leyes más puntuales.

¹³ En la línea que apunta Aranguren, el buen talante es ético y, por ello, armonía, solidaridad, bienestar, convivencia, etc. Véase su ensayo *El buen talante*. Tecnos, Madrid, 1985.

de pérdida de unos contenidos imprescindibles, un grupo de profesores concibió la idea de preparar un proyecto alternativo¹⁴.

Parecía casi perdido en el *Libro Blanco* el fragmento que habla de que «cabría la posibilidad de que todos los alumnos dedicaran algunas horas semanales a la Educación para la Convivencia»¹⁵. Era extraño, ciertamente, ya que volvía a aparecer la EPC, citada sólo una vez y en una línea. Tampoco hay que olvidarse del contexto, pues sale en el epígrafe titulado «Modelos de posible organización de la opcionalidad»¹⁶. Era, sin embargo, el único clavo al que agarrarse y, desde luego, hacía muy arriesgada la faena. Se corrió ese riesgo, organizándose el diseño para pedir la introducción de nuestra materia en el *panorama desolador*¹⁷ de las asignaturas de Secundaria.

1. En cuanto a la denominación, los términos «ética» y «cívica» pretenden situar esta materia en la tradición de Aristóteles¹⁸, armonizando ambos planos, el ético y el político, que no tendrían que neutralizarse ni desconocerse mutuamente¹⁹, para hacer posible la plena realización del ser humano. Parte de la relación entre lo convencional —las instituciones en las que vivimos— y lo ético —la reflexión teórica sobre tal convencionalidad, que incluye la recuperación de la comunicación racional para la ética²⁰. No basta la mera transmisión cultural en el proceso de realización del ser humano²¹. Tampoco puede identificarse la convención

¹⁴ El grupo se forma a partir de un encuentro sobre «La situación de la Ética en el sistema educativo», celebrado en Madrid, los días 27 y 28 de mayo de 1987, en el que intervienen, entre otros, Aranguren y E. Terrón. Aunque predominen los profesores de Filosofía, hay también alguno de Historia y de Literatura en el grupo promotor. Su organización como colectivo va configurándose durante el curso 87-8, celebrando algunos encuentros para discutir y redactar el documento base. En julio del 89 queda aprobado en la I Escuela de verano del colectivo, siendo presentado al MEC un diseño curricular. Se consigue autorización y financiación para experimentarlo en 40 aulas del Estado. La segunda fase se está llevando este curso 90-91 en 70 aulas y con participación de compañeros de F.P. que imparten Formación Humanística. Al mismo tiempo se forma un colectivo similar en EGB, que tiene ya preparado su propio proyecto. Nos acogió la «Liga Española para la educación y la cultura popular», una organización no gubernamental (ONG), consultiva de la UNESCO y del Consejo de Europa, que defiende el modelo de escuela pública y la educación pluralista, democrática y laica, poniendo la cultura al servicio de los ciudadanos. Uno de sus fines estatutarios es «promover la educación cívica de los jóvenes y los adultos».

¹⁵ *Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo*. MEC, Madrid, 1989, p. 130. También, *Diseño curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*, I, p. 97.

¹⁶ No hay que perder de vista este contexto para entender lo que pueda quedar en el futuro. ¿Habilidad o zorrería? Ya veremos.

¹⁷ FERNÁNDEZ-ENGUITA, M.: *Educación y empleo en el umbral de los noventa*. C.I.D.E., Madrid, 1990, p. 139.

¹⁸ Véase ARISTÓTELES: *Política*. C.E.C., Madrid, 1983. También, LÓPEZ ARANGUREN, J.L.: *Ética y Política*. Orbis, Barcelona, 1985.

¹⁹ Nuevamente nos encontramos en la línea de Aristóteles. Sobre esto puede ser útil leer a MACINTYRE, A.: *Tras la virtud*. Crítica, Barcelona, 1987.

²⁰ Así procede la investigación de BRANDT, R.B.: *Teoría ética*. Alianza, Madrid, 1983.

²¹ Esta es, en cambio, la posición clásica de DURKHEIM, E.: (*Educación como socialización*. Sígame, Salamanca, 1976) y también la de BANDURA: (*Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe, Madrid, 1982).

social con la moralidad²²: se precisa la racionalidad crítica para formar individuos autónomos que puedan decidir su actuación en la realidad social a la que pertenecen.

2. Los dos niveles se encuentran tan conectados que uno requiere al otro. Formar sujetos críticos y autónomos que decidan por sí mismos, implica capacitarlos para asumir un papel activo en su conducta social²³, contando con otras propuestas distintas de las suyas a las que habrán de respetar. *Formar* en actividades (tolerancia, participación, solidaridad, etc.²⁴), *conocer* lo que son (hay, pues, contenidos informativos en el programa) y *reflexionar* sobre la legitimidad de las normas de convivencia y las instituciones sociales. Todo esto lleva a la necesidad de considerar los proyectos de racionalidad para organizar y resolver cuestiones colectivas, contrastando tales proyectos con la realidad de las contradicciones sociales. Además, lo cívico debe justificarse y fundamentarse más profundamente en valores morales, que son distintivo de la naturaleza misma de los seres humanos. Por tanto, se trata de una *perspectiva* no meramente histórica —imprescindible, por otra parte— sino *ético-filosófica*, principalmente.

3. Formar en valores democráticos es algo que acepta actualmente el mundo cultural de Occidente. Ciertamente nos movemos hoy en este ambiente, pero mientras que los valores no sean asumidos internamente por los grupos humanos no podrá asegurarse que ante una situación menos favorable vayan a permanecer estables.

Tales valores expresan la moralidad aceptada mayoritariamente en un momento histórico determinado y en un tejido cultural concreto. Por eso son recogidos en el derecho positivo como normas exigibles y protegidas por la sociedad. Son, además, ideales que se proponen a los grupos sociales para ampliarlos y profundizarlos, no bastando la sola transmisión de esta cultura democrática²⁵, pues igualmente se cuenta con la posibilidad de la transformación moral y social.

Qué significan estos valores, de dónde proceden, qué suponen históricamente y cómo configuran al ser humano de nuestro tiempo, todo esto es función de la escuela.

El tratamiento de la Formación cívico-moral fue considerada ambiciosamente por el colectivo Cives, proponiendo un área en la ESO²⁶, que incluyera varios cursos (probablemente los cuatro de la Obligatoria) y tres niveles de

²² Muy pertinente resulta, a este respecto, el libro de TURIEL, E.: *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Debate, Madrid, 1984.

²³ Según Piaget, «el fin de la educación moral es el de constituir personalidades autónomas aptas para la cooperación». PIAGET, J.: *La nueva educación moral*. Losada, Buenos Aires, 1960, p. 19.

²⁴ Se trata de las que V. Camps llama «virtudes públicas». Véase su trabajo del mismo título, en Espasa-Calpe, Madrid, 1990.

²⁵ Véase: DEWEY, J.: *Democracia y educación*. Losada, Buenos Aires, 1971. También, PUIG y MARTÍNEZ: *Educación moral y democracia*. Leartes, Barcelona, 1989.

²⁶ Por cuestiones de espacio no puedo detallar aquí la propuesta concreta para lo que remito al número de C. de P., antes citado.

profundización (personal, institucional y ético). Luego se han ido rebajando las exigencias ante la imposibilidad de su aceptación oficial. Actualmente mantenemos una postura que nos parece realista, equilibrada y posible, y que salvaguarda, al mismo tiempo, lo fundamental del proyecto. Podría sintetizarse así:

a) El tipo de hombres y mujeres que deseamos para nuestra sociedad democrática avanzada y moderna aconseja no dejar la formación cívico-ética de los futuros ciudadanos en manos de los crecientes y poderosos medios de comunicación social²⁷, que bombardean cotidianamente con informaciones mediadas por los poderes económicos. Por lo tanto, es imprescindible crear una materia sólidamente establecida que incida en la formación de los estudiantes como ciudadanos del futuro, responsables de su vida y partícipes de la comunidad social. No puede faltar en ella la reflexión crítica que les lleve a construir conductas autónomas desde el conocimiento y la asunción de la convencionalidad, en cuyas instituciones se han ido plasmando históricamente los valores. No basta con formar hombres técnicos; al mismo tiempo hay que proporcionarles los medios para que se edifiquen a sí mismos²⁸. Sólo las enseñanzas que respondan a estas necesidades resultarán imprescindibles, por lo que la educación habrá de priorizarse en función de ellas.

b) Su tratamiento es doble:

1) *Transversalidad* en E. Primaria. Aquí estas enseñanzas no forman un área aislada, ni son bloques de contenido de un área, ni materia o disciplina, sino que se integran en el currículum escolar globalmente. Aceptamos el marco teórico de la Reforma, pero señalando que no se reducirán a la sola transmisión de valores ni a la asimilación de lo convencionalmente establecido. Este es nuestro reto, que habrá de llevarse a través de las estrategias metodológicas apropiadas a la edad, por supuesto.

2) *Especificidad* en la ESO. El tratamiento transversal cobrará mayor densidad al final de la etapa de Secundaria Obligatoria, materializándose explícitamente en una disciplina²⁹ que pasará a denominarse Formación ético-cívica y que reunirá las siguientes notas caracterizadoras:

²⁷ GONZÁLEZ DE CARDEDAL: *El poder y la conciencia*. Espasa-Calpe, Madrid, 1984 propone una ética civil contra el poder deshumanizador.

²⁸ Giner de los Ríos criticaba la reforma de la Enseñanza Media (1899) de L. Pidal por carecer de una materia para la formación moral, precisando que la Religión era una «asignatura sin valor interno alguno para la edificación del espíritu». Véase *El decreto de segunda enseñanza*, La Escuela Moderna, julio, 1899, núm. 100, p. 6. Igualmente impulsa la educación moral en su obra *Estudios sobre educación*. Madrid, 1933. Más expresamente asigna LLOPIS esta función a la escuela laica: «la escuela laica no abandona la formación moral del alumno» (*La revolución en la escuela*. Madrid, 1933, pág. 237).

²⁹ Se trata de establecer líneas de acción directa en el sentido señalado por el siguiente fragmento: «Aunque se admita que toda la vida escolar debe tener preocupación moral o tender al desarrollo del autodominio, y se acepte que debe procurarse esa formación tanto en una clase de lectura, como de dibujo, de ciencia o de higiene, habrá formas de acción directa, ciertamente no despreciables». En AA.VV.: *La educación del carácter*. Div. Educación, Unión Panamericana, Washington 6. D.C., 1952, p. 53.

- será obligatoria para todos los alumnos en el último curso de la E. Secundaria Obligatoria;
- contará con espacio y tiempo horario similar al de las demás materias;
- tendrá currículo propio y específico;
- no será alternativa de ninguna otra materia;
- dispondrá de un profesorado especializado para impartirla;
- es autónoma, aunque esto no implica estar aislada del resto sino que será su complemento necesario;
- irá incluida en el área de CC. Sociales³⁰.

5. En cuanto a la previsión de profesorado, probablemente podría confiarse la materia a profesores cercanos a las actuales áreas de Humanística (FP), Filosofía y CC. Sociales (tanto en Secundaria como en Primaria). En cualquier caso, es absolutamente necesario que el MEC aplique un programa de choque, durante un par de años, antes de implantar esta Formación. El Centro Cives, a través de un Convenio con el MEC, trabaja ya en programas de formación sobre este asunto.

Es en la escuela comprensiva y pública donde los profesores hemos de sentir el compromiso ético-cívico. A todos nos compete implicarnos en estas materias. Ojalá que las leyes abran cauces para este elemento necesario en la renovación de la educación.

(Diciembre, 1990)

³⁰ Las últimas noticias apuntan a que en el área de CC. Sociales se va a abrir un nuevo bloque con el título de «El hombre y su vida ética». El hecho es muy esperanzador y puede tener implicaciones importantes para lo que subyace en nuestro enfoque de la formación ética. Habrá que aguardar a su materialización para hacer la correspondiente valoración, que, en principio, tendrá que ser positiva. El decreto de mínimos, que ya se negocia con las CC. Autónomas, dirá la última palabra, ampliada con el de carácter orientativo del propio MEC para su territorio. En cualquier caso, parece tratarse del final.