

NOTES PER A UN DEBAT SOBRE EL LLOC DE L'EDUCACIÓ MORAL I CÍVICA A L'ESCOLA¹

Josep M. Puig Rovira

Grup de Recerca en Educació Moral (Universitat de Barcelona)

RESUM

Aquest article pretén abordar dos temes: parlar del que hauria de ser una educació moral i cívica mínima per a totes les escoles, i parlar sobre laïcitat, espiritualitat i religió. Sobre laïcitat, espiritualitat i religió se'n parla poc, d'una manera esquemàtica i no gaire matisada, però se'n parla. El primer objectiu crec que sí que l'he treballat, tot i que potser hi he donat excessives voltes. Vegem, però, el que podeu trobar a cada part de l'escrit. Els dos primers apartats estan destinats a veure quins problemes es planteja avui l'educació moral i cívica. El tercer vol articular un conjunt d'idees per tal de determinar un fons moral comú a tots els éssers humans, un fons comú que no pretengui esborrar les diferències. Els apartats quart i cinquè plantegen molt esquemàticament una manera d'entendre l'educació moral que vol ser coherent amb el que hem dit fins a aquest punt i, alhora, que toqui prou de peus a terra per ajudar-nos a veure més clar el que hem de fer els educadors i les educadores, i com ho hem de fer. El capítol final fa un seguit de propostes antigues i noves que podrien ajudar-nos a relançar i aprofundir l'educació moral i cívica que avui realitzen les nostres escoles.

PARAULES CLAU: educació moral, educació cívica, educació laica, cultura religiosa.

1. L'autor i la *Revista Catalana de Pedagogia* agraeixen a la Fundació Jaume Bofill les facilitats rebudes per publicar aquest article.

ABSTRACT

This article tries to tackle two issues: first, talking about what a minimum moral and civic education should be for all schools, and secondly, talking about laicism, spirituality and religion. Laicism, spirituality and religion are hardly spoken of; in a schematic way and with not so many nuances, but they are certainly spoken of. I think that I have worked on the first aim, although I have spun it out. But let's see what you can find on each part of the work. The first two sections aim to see what problems moral and civic education considers today. The third one seeks to organize a series of ideas in order to establish a moral basis which is common to all human beings, a moral basis that does not pretend to eliminate differences. The fourth and fifth sections present very schematically a way of understanding moral education which seeks to be consistent with what it has been stated until now and, at the same time, realistic enough to help us to see clearer what we as educators must do, and how we must do it. The last section puts forward several old and new proposals that could help us to give fresh impetus to the moral and civic education that our schools offer today, and also to go into it in greater depth.

KEY WORDS: moral education, civic education, lay education, religious culture.

No m'equivoco si dic que tenia ben present mirar de satisfer tres demandes: 1) parlar del que hauria de ser una educació moral i cívica de mínims per a totes les escoles; 2) parlar sobre laïcitat, espiritualitat i religió, i 3) fer-ho en deu pàgines. El resultat no és complet. He fallat estrepitosament en el tema de les deu pàgines, i ara ni tinc temps ni sé com s'ha de reaccionar. Tampoc no he complert del tot el segon objectiu. Sobre laïcitat, espiritualitat i religió se'n parla poc i d'una manera esquemàtica i gens matisada, però se'n parla. El primer objectiu crec que sí que l'he treballat, tot i que potser he anat massa lluny i hi he donat massa voltes. En fi, haureu de disculpar tantes errades.

Vegem, però, el que hi podeu trobar. Els dos primers capítols estan destinats a veure quins problemes es planteja avui l'educació moral i cívica. El tercer vol articular un conjunt d'idees per tal de determinar un fons moral comú a tots els éssers humans, un fons comú que no pretengui esborrar les diferències. Els capítols quart i cinquè plantegen molt esquemàticament una manera d'entendre l'educació moral que vol ser coherent amb el que hem dit fins a aquest punt i, alhora, que toqui prou de peus a terra per ajudar-nos a veure més clar el que hem de fer els educadors i les educadores, i com ho hem de fer.

El capítol final fa un seguit de propostes antigues i noves que podrien ajudar-nos a relançar i aprofundir l'educació moral i cívica que avui donen les nostres escoles.

1. ORIGEN DE LA MORALITAT

Plantejar-se l'origen de la moralitat és començar molt lluny i en un territori incert, però malgrat tot espero que la resposta ens doni les primeres pistes per fer-nos una idea tan clara com sigui possible del lloc de l'educació moral i cívica a l'escola.

1.1. PRIMER INTERROGANT MORAL: COM S'HA DE VIURE?

Els éssers humans estem obligats a decidir la manera com volem viure. Hi estem obligats perquè venim al món en un estat molt precari —naixem incabats i amb una gran plasticitat— i perquè tampoc no estem programats —no tenim un trajecte vital ni un destí previst del tot. L'origen de la feina moral se situa precisament en la necessitat de respondre a aquesta indeterminació humana i al ventall de possibilitats que ens ofereix l'esmentada obertura antropològica. Buscar una resposta a la pregunta sobre «Com s'ha de viure?» i aplicar-la a la vida individual i col·lectiva és la tasca central de la moralitat.² En la mesura que anem responent a la pregunta vital bàsica, i per tal de fer-ho cada vegada millor, els humans hem de completar dos tipus d'adquisicions: *aprendre a ser i aprendre a conviure*.³ «Aprendre a ser» té a veure amb l'esforç per assolir una educació integral i, sobretot, per formar les capacitats morals, els hàbits reflexius i la identitat biogràfica. «Aprendre a conviure» té a veure amb l'esforç per descobrir els altres i per aconseguir viure-hi d'una manera tolerant, comprensiva i justa. I també per convertir-se en un membre participatiu i crític de la pròpia comunitat social i política, i per fer-ho sense oblidar l'esperit cosmopolita i universalista que ens permeti sentir-nos membres del conjunt de la humanitat. Ser i conviure són dues cares diferents d'una mateixa realitat: la formació moral i cívica de cada persona.

2. F. ALBERONI i S. VECA, *Altruismo y moral*, Barcelona, Ediciones B, 1989, p. 153-154; J. PUIG, *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1966, p. 14-20.

3. J. DELORS, *Educación: Hi ha un tresor amagat a dins*, Barcelona, UNESCO, 1966, p. 75-85.

1.2. SEGON INTERROGANT MORAL: COM S'HA DE RESPONDRE AMB CERTESA
A LA PREGUNTA SOBRE LA MANERA DE VIURE

Des de quin lloc hem de pensar aquest interrogant moral? Podem trobar alguna seguretat per respondre'l? En què ens hem de basar per decidir com s'ha de viure? La tasca diària de la moral és clara —pensar com s'ha de viure en una situació particular—, però ara es tracta de buscar un fonament que ens permeti dur-la a terme amb certesa.⁴

La primera font de certesa moral es va situar més enllà dels subjectes: en un espai heterònom. La llei divina proporcionava suficients seguretats per derivar-ne una doctrina i una forma de vida completes. Molt més endavant, la societat va adquirir el paper de font de certesa moral i, en tant que entitat superior als individus, estava en disposició d'imposar un quadre de normes de conducta que calia seguir. També les explicacions totals sobre el curs del passat i del futur de la història proporcionaven una veritat moral inqüestionable, a la qual fins i tot, com ja havia passat amb altres seguretats, s'atorgava el dret d'imposar-se per la força. Cada religió, cada filosofia de la història o cada societat podia defensar valors i formes de vida diferents, però totes asseguraven que les altres posicions estaven en l'error. Per convicció o per imposició, són moments de respostes úniques que diuen que tenen tota la veritat.

En altres moments, però, la font de certesa moral s'ha situat en els mateixos subjectes humans: en l'espai de l'autonomia. Confiant en alguna de les capacitats morals que posseeix cada individu —la raó, els sentiments o el càlcul— s'ha procedit a donar resposta, encara que sigui pas a pas, a l'interrogant inicial sobre la millor manera de viure. Però si els homes adquireixen llibertat per decidir com volen viure, s'obren les portes a la multiplicitat de respostes o, més encara, al reconeixement que una mateixa pregunta —com s'ha de viure?— es pot respondre de diferents maneres i no és fàcil, o simplement és impossible, determinar quina és la millor resposta. I encara que de vegades hi ha respostes francament desastroses, moltes altres vegades són respostes opinables o respostes temptatives que no podem descartar d'entrada. Amb compte de no caure en el simplisme que totes les idees valen igual, s'han obert les portes de bat a bat a la multiplicitat de punts de vista morals que poden tenir, almenys, una part de raó. Però aquest fet planteja un nou interrogant: com podem viure junts quan no tots veiem les coses de la mateixa manera?

4. X. MARTÍN, J. PUIG, M. PADRÓS, L. RUBIO i J. TRILLA, *Tutoría*, Madrid, Alianza, 2003, p. 29-32; J. PUIG, *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1966, p. 20-73.

2. UNA MORAL PER A TOTHOM (ENCARA QUE SIGUI LLEU, FORMAL O DE MÍNIMS)

Quan viuen juntes persones que tenen diferents creences morals es presenten sempre, almenys, un parell d'interrogants: primer, cal que comparteixin alguns criteris morals que els facilitin la vida en comú o bé la convivència els pot assegurar d'altres maneres?; i segon, en cas que sembli convenient compartir alguna cosa, és realment possible arribar a establir algun criteri reconegut per tothom, o això resulta impossible quan es parteix de punts de vista morals i processos de socialització diferents?

Cada vegada que s'amplia la diversitat moral de les persones que estan en contacte, apareixen les mateixes preguntes. La secularització i el pluralisme ens ho van mostrar per primera vegada ja fa temps i avui ho tornem a veure amb el multiculturalisme i la globalització: tres processos que comporten un augment de la diversitat moral i que ens interroguen sobre la conveniència i la possibilitat de trobar punts en comú.

L'educació no queda al marge dels problemes derivats d'aquests mateixos fets. S'ha de transmetre alguna mena d'educació moral en societats plurals i multiculturalmentals? S'han de tenir escoles en funció de les diferents posicions ideològiques? S'han de fer estones de classe diferenciades en funció de les posicions ideològiques dels alumnes? Les escoles han de donar la mateixa educació civicomoral a tothom? I, en cas afirmatiu, quin tipus d'educació? És rellevant que l'escola sigui pública, concertada o privada a l'hora de respondre els anteriors interrogants?

2.1. TERCER INTERROGANT MORAL: COM S'HA DE VIURE EN UN MÓN PLURAL, MULTICULTURAL I GLOBAL?

Avui la situació des de la qual hem de respondre la pregunta sobre la manera de viure es pot caracteritzar amb dos trets: estem en un moment convuls i de notables incerteses, per una part, i també estem en un moment d'ampliació de la diversitat moral.

Pel que fa a la primera qüestió, no cal insistir-hi perquè està en la ment de tothom que ens trobem en un moment delicat. Preferim no citar ni un sol exemple d'entre els molts problemes que avui té plantejada la humanitat en el seu conjunt, així com cada societat en particular i també els individus en les seves biografies privades.

Amb relació a la segona qüestió, l'ampliació de la diversitat moral, som del parer que s'ha produït un pas que va més enllà del pluralisme moral al qual es-

tàvem acostumats en la majoria de les societats obertes i democràtiques. En aquestes societats s'havia passat d'un codi moral únic encarnat per la religió a un *pluralisme moral* que reconeixia la diversitat de punts de vista morals que podien conviure en una mateixa comunitat. Aquest fenomen de secularització i pluralitat representa un primer pas prou conegut de diversificació moral. Més recentment, però, estem vivint un nou augment de la diversitat moral. Ens referim al fenomen del *multiculturalisme*, que ha propiciat l'increment dels punts de vista morals i les posicions culturals en un mateix espai geopolític, i al fenomen de la *globalització*, que de fet ha convertit totes les postures culturals i morals de la humanitat en veus implicades en la definició d'una manera comuna de viure.⁵

Dit amb la màxima simplicitat, considerem que avui el repte moral és aprendre a ser i a conviure de manera que puguem conduir la pròpia vida i la de la col·lectivitat en una situació d'alta diversitat moral.

2.2. ÉS CONVENIENT I POSSIBLE UNA EDUCACIÓ MORAL I CÍVICA PER A TOTHOM?

Ara la qüestió que ens hem de plantejar és la següent: quina estratègia volem i podem seguir per conduir-nos en situacions d'alta diversitat moral? És convenient tenir criteris morals comuns? És possible arribar a tenir-los i per quins procediments ho aconseguim?

Respecte a la conveniència de tenir o no criteris morals comuns, l'alternativa és clara: si no disposem de criteris comuns que regulin la convivència d'una manera volguda —sigui en l'àmbit de la família, l'escola, la societat o el conjunt del planeta—, sembla que no ens queda cap altre camí que l'acció política estratègica i, al capdavall, la força. I no sembla recomanable limitar els procediments de regulació de la convivència a l'estratègia i la força. No sembla desitjable fer-ho en cap dels ordres de la vida humana.

Si admetem que ens aniria bé disposar d'alguns criteris morals comuns, ens cal veure si és possible determinar-los i per quins procediments es pot aconseguir. Alguns, però, ho veuen del tot impossible i ja ni tan sols plantegen la conveniència d'intentar-ho (i si ho fan és per acabar reconeixent que és una il·lusió

5. D'entre les moltes obres que es plantegen aquests temes, voldríem assenyalar-ne algunes a tall d'exemple: A. CORTINA, *Hasta un pueblo de demonios*, Madrid, Taurus, 1998; N. BILBENY, *Ética intercultural*, Barcelona, Ariel, 2004; V. SERRANO (ed.), *Ética y globalización*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004; H. KÜNG, *Proyecto de una ética mundial*, Madrid, Trotta, 1990.

impossible): els valors són quelcom relatiu, propi de cada subjecte i gairebé impossible d'harmonitzar —el paradigma de la clarificació de valors aniria en aquesta direcció—; o bé les cultures i els seus criteris morals són incommensurables, de manera que resulta impossible pensar en cap mena d'entesa intercultural o criteri moral universal. Per tant, és millor reforçar tant com sigui possible la pròpia cultura i moralitat.⁶

D'altres, però, no pensen el mateix. Creuen que és possible arribar a alguna mena de punt de vista moral compartit. Els procediments habituals per aconseguir-ho són de dues menes. La primera és mirar de determinar què comparteixen els individus o les cultures malgrat les seves diferències; és a dir, quins valors mínims apareixen de manera reiterativa.⁷ La segona postura, que òbviament també reconeix i accepta les diferències entre individus i cultures, postula la possibilitat d'arribar a alguna mena d'acord sobre alguns principis morals molt generals o sobre els procediments per tractar problemes morals. L'acord s'hauria de fonamentar en una realitat comuna a tots els éssers humans a partir de la qual poguéssim derivar un tipus de producció moral que poguéssim compartir.⁸

A manera de síntesi, crec que podem acceptar la diversitat com a fet i com a valor, però també haurem de reconèixer que hi ha moments de difícil entesa i aparent incommensurabilitat cultural, tot i que aquests moments no expressen el que és més propi dels éssers humans i de les cultures. Per tant, ens sembla possible detectar coincidències en els valors i, sobretot, és possible comprometre's a treballar per tal de construir punts de vista comuns a partir de l'ús de dinàmiques morals compartits.

I, pel que fa a l'educació moral i cívica que hauria de propiciar l'escola, si la posició que proposem és encertada, cal pensar que en situacions d'alta diversitat ensenyar a ser i conviure demana treballar per tal que l'educació: 1) resti oberta a la diversitat de punts de vista morals i perspectives culturals de l'alumnat; 2) reconegui la coincidència d'alguns valors recurrents i d'ampli acord que ofereixin una primera base educativa mínima, i 3) formi les disposicions morals comunes de manera que les converteixi en procediments morals per enfrontar-se amb els reptes que planteja el present.

6. S. HUNTINGTON, *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Barcelona, Paidós, 1997.

7. M. WALZER, *Moralidad en el ámbito local e internacional*, Madrid, Alianza, 1994.

8. K. O. APEL, *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona, Paidós, 1991; J. HABERMAS, *L'intégration républicaine*, París, Fayard, 1998; L. BOFF, *Ética planetaria desde el Gran Sur*, Madrid, Trotta, 2001; J. RAWLS, *El derecho de gentes*, Barcelona, Paidós, 2001.

3. COMPARTIM ALGUNA QUALITAT MORAL?

Si defensem una educació moral i cívica que tingui un nucli comú per a tothom, es fa necessari establir sobre quina realitat compartida podem fonamentar l'esmentada proposta. Per tant, la qüestió bàsica d'aquest tercer apartat podem formular-la dient que estem buscant alguna realitat que sigui comuna a tots els éssers humans amb independència de les seves circumstàncies històriques i socioculturals. Una realitat humana universal que permeti detectar dinamismes morals compartits que ens ajudin a conduir la vida moral individual i harmonitzar la convivència col·lectiva. Des d'una perspectiva educativa, estem pensant que «allò compartit» ens donarà base suficient per bastir una proposta d'educació moral i cívica per a tothom, que no significa una educació uniforme, sinó únicament una educació amb un fons comú.

3.1. ALLÒ COMPARTIT: ARRELAMENT I OBERTURA ALS ALTRES

Què compartim si no compartim religió, metafísica o projecte polític? Què compartim si en un món multicultural i global l'adhesió a una societat —que tampoc ja no és homogènia—no ens pot donar cap seguretat moral universalitzable? Què compartim si la confiança en un jo originari i font de certesa moral ha esdevingut també tan discutible? Tenim alguna cosa en comú des de la qual sigui possible bastir un projecte moral per a tothom o ens hem de conformar amb la universalitat del profit econòmic i el relativisme moral i cultural?

Sembla, però, que els humans partim d'una experiència originària que és universalment compartida i que podríem qualificar d'immersió o vinculació en el món natural i sociocultural. Una experiència que ens pot servir de fonament moral mínim, però suficient per bastir una proposta educativa per a tothom. Aquesta experiència primera d'incardinació es pot concretar en dues aproximacions complementàries: l'arrelament a una forma de vida particular i l'obertura als altres.

En primer lloc, els éssers humans partim d'una primera realitat comuna: l'arrelament a una manera de vida particular. Ningú no escapa a la fusió en un món vital, però resulta del tot obvi que hi ha una multiplicitat de mons vitals diferents. Per tant, és universal la immersió en una manera de viure i és universal la diferència en el contingut material de la socialització. És a dir, compartim la necessitat de pertànyer a una manera particular d'entendre el món. No hi ha possibilitat de trencar la socialització en un *ethos* moral singular, i no és gens bo intentar-ho.⁹

9. J. M. GARCÍA GÓMEZ-HERAS, *Ética y hermenéutica: Ensayo sobre la construcción moral del «mundo de la vida» cotidiana*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

Aquest primer aspecte, l'arrelament universal a diferents continguts de socialització, ens obre a unes obligacions morals ben clares i a unes tasques educatives considerables. Ens demana el reconeixement de les diferents formes de vida i punts de vista morals i el seu respecte, ens demana també un esforç de comprensió de les diferents postures, i ens demana finalment una voluntat de crítica i d'autocrítica que faci possible l'aprenentatge moral interpersonal i intercultural. Per tant, es tracta de donar valor a l'ús moral de la pluralitat i les diferències.

En segon lloc, els éssers humans partim d'una altra realitat comuna: l'obertura i la creació de llaços amb els altres. De fet, des de la primera mirada de la mare al seu nadó, per arribar a ser i per ajudar a ser imprescindible viure una varietat de relacions intersubjectives. Els humans no ens fem en soledat, sinó amb els altres. Sortir d'un mateix per tal d'establir una relació correcta amb l'altre o els altres és alhora una necessitat imprescindible i una exigència moral. Ens sembla, doncs, que podem partir d'una intuïció prou clara: al principi no tenim un jo originari, aïllat i totpoderós, sinó que estem en relació amb els altres i depenem dels vincles que hi establim.¹⁰

Aquest nou aspecte comú, la universal obertura als altres, ens porta també a deures morals i a tasques educatives. Ens permet destil·lar, a partir de la idea de relació d'obertura a l'altre, el nucli de la moralitat. En l'altre reconeixem una obligació moral; de fet, en la relació amb l'altre descobrim l'estructura de la moralitat. Una estructura que s'expressa en tasques com la necessitat de reconèixer l'altre, de posar-se en el seu punt de vista, d'incloure'l en la nostra reflexió i acció moral, d'actuar de manera acceptable per als altres: en definitiva, estem davant del reconeixement que la moralitat és quelcom intersubjectiu. La inclusió i l'acord dels altres en la deliberació i l'acció moral esdevé, per tant, criteri de correcció moral i horitzó de crítica social.

Fins aquí dos elements compartits que ens permeten definir un punt de vista moral: universalitat de l'arrelament a realitats diferents i universalitat de l'obertura a l'altre.

3.2. DINAMISMES DE LA INTERSUBJECTIVITAT

Si mirem amb més deteniment el segon element compartit de la moralitat —la universalitat de l'obertura als altres—, podrem veure que no se'ns presenta com una totalitat homogènia, sinó que la intersubjectivitat es manifesta per mit-

10. T. TODOROV, *El jardín imperfecto*, Barcelona, Paidós, 1999.

jà de figures ben diferenciades que la concreten. Ens estem referint a formes com l'encontre interpersonal o relació afectiva, el diàleg o relació comunicativa, i la participació en projectes o relació de cooperació en el treball. Tres dinamismes de la intersubjectivitat que apunten en diferents direccions de valor. Dues paraules sobre cada un.

La primera forma d'obertura als altres es produeix a través de l'encontre cara a cara. En aquest espai interpersonal de relació apareixen els sentiments que ens vinculen amb els altres i ens ajuden a enfrontar-nos amb les dificultats vitals. L'afecte, l'amistat i l'amor esdevenen veritables mecanismes socials o procediments morals compartits que marquen una direcció de valor que pot actuar com a horitzó normatiu compartit.¹¹

La segona forma d'obertura als altres es produeix per mitjà del diàleg. En aquest espai interpersonal de relació es posen en joc un conjunt de mecanismes comunicatius que ens permeten mantenir intercanvis constructius amb els altres a propòsit dels temes que afecten els interlocutors. En la mesura que els processos de diàleg estan orientats a obtenir una major comprensió entre els participants i, si s'escau, un cert nivell d'acord entre ells, el diàleg es converteix en un potent instrument moral i en una pauta de valor compartida per qualsevol subjecte capaç de parlar.¹²

La tercera forma d'obertura als altres es produeix per mitjà de la participació en projectes d'intervenció en el món natural o social. En aquest espai de relació s'utilitzen un seguit de procediments de treball conjunt que ens permeten realitzar propostes acordades d'intervenció sobre la realitat amb l'ànim d'optimitzar-la. En la mesura que la realització de projectes conjunts està dirigida per mecanismes de cooperació entre tots els participants i orientada en direcció a una transformació optimitzadora de la realitat, el treball en projectes compartits esdevé també un fort dinamisme moral i un espai de valors compartits per a qualsevol ésser humà.¹³

Val la pena repetir que aquests dinamismes de la intersubjectivitat, a més d'establir modalitats concretes de relació, permeten definir procediments d'ac-

11. ARISTÒTIL, *Ètica nicomaquea en tratados ético-morales*, Madrid, Aguilar, 1982, p. 451-476; D. HUME, *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid, Tecnos, 1988; M. BUBER, *Yo y tú*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1974; M. BUBER, *¿Qué es el hombre?*, Mèxic, FCE, 1949; E. LEVINAS, *Ètica e infinito*, Madrid, Machado Libros, 2000; G. BELLO, *La construcción ética del otro*, Oviedo, Nobel, 1997.

12. L'obra de Jürgen Habermas en el seu conjunt ha fonamentat àmpliament els aspectes que hem enunciat, tot i que paga la pena destacar-ne els volums següents: J. HABERMAS, *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1987, 2 v.; *Facticidad y validez*, Madrid, Trotta, 1998.

13. R. DWORKIN, *La comunidad liberal*, Santafé de Bogotá, Universidad de los Andes i Siglo del Hombre Editores, 1996.

ció moral, fixar objectius desitjables i establir elements de crítica i de transformació de la realitat. L'afecte, el diàleg i la cooperació són procediments o eines que ens ajuden a tractar les dificultats sociomorals que ens pot plantejar la vida. A més, aquests tres procediments morals porten implícita una finalitat moral, un *telos*. Cada un d'aquests apunta a certs horitzons de perfecció: amistat i amor pel que fa a l'afecte, la comprensió i l'acord amb relació al diàleg, i cooperació i transformació si parlem del treball en projectes. En conseqüència, tenen la capacitat de convertir-se en un element de crítica i de transformació de la realitat. I a la fi, valors compartits per tots en la mesura que tenen a veure amb l'obertura als altres, un dels vessants d'allò que els humans tenim en comú.

3.3. AUTONOMIA I AUTOREALITZACIÓ PER VIA DE L'OBERTURA ALS ALTRES

Els camins de l'arrelament i la intersubjectivitat que hem recorregut podrien causar la impressió que fan desaparèixer l'autonomia i l'autorealització de l'àmbit de la reflexió moral. Seria un error enorme que no volem cometre. Pensem que només és possible parlar de moralitat si reconeixem a cada subjecte la capacitat de dirigir-se a ell mateix —autonomia—, i si li reconeixem també la capacitat de bastir una biografia satisfactòria —autorealització. Tampoc no cal insistir gaire en la constatació que l'autonomia i l'autorealització difícilment assoleixen del tot les fites que en cada moment es proposen; al cap i a la fi, són únicament dues forces del tot reals i efectives, però en competència amb altres elements que contribueixen a configurar el curs de les coses. En definitiva, postulem la necessitat de l'autonomia i l'autorealització per parlar de moral, tot i reconèixer les limitacions evidents d'aquestes condicions imprescindibles.

Si fins aquí hem reconegut la necessitat de l'autonomia i l'autorealització per parlar de moral, ara ens hauríem de centrar a esbrinar la seva gènesi: el paper imprescindible que tenen en la moralitat no significa, però, que estiguin en el seu origen. Més aviat és el contrari. L'autonomia i l'autorealització són dues possibilitats que s'ofereixen a tots els humans en la mesura que, com ara veurem, deriven d'allò comú que tots compartim. Adaptant una expressió que ha fet fortuna, ens sembla que la individuació, l'autonomia i l'autorealització es gesten a partir de processos previs de socialització i obertura als altres. En l'origen està l'arrelament i la intersubjectivitat, i d'aquí es deriven les possibilitats de la individualització.¹⁴

14. J. HABERMAS, *Pensamiento postmetafísico*, Madrid, Taurus, 1990, p. 188-239.

La individualització no es pot entendre com una feina que realitza en soledat i per mitjà d'un exercici d'autoconstitució un subjecte aïllat, sinó com un procés a favor del qual intercedeix la relació amb els altres, que alhora fa possibles la socialització i la constitució d'un centre personal de decisió i responsabilitat. A mesura que els subjectes van construint el seu arrelament a l'entorn sociocultural i van creant llaços de relació amb diferents persones i grups, internalitzen les posicions i els punts de vista amb els quals topen. Però en la mesura que aquests punts de vista no són coincidents, sinó que reflecteixen la pluralitat de perspectives que conviuen en les societats complexes, democràtiques i multiculturals, els subjectes es veuen obligats a constituir un centre personal que els permeti prendre posició i fer-se responsables. En definitiva, la internalització de les diferències, per petites que siguin, obliga a un acte d'individualització: obliga a retirar-se un pas i prendre posició. Però quan es realitza aquesta acció ha començat a construir-se la individualitat en totes les seves manifestacions. Estem en l'origen de la consciència moral, de l'autonomia, de l'autorealització, de l'autoestima, de la identitat i, en definitiva, de l'esforç per construir una biografia reflexiva i reeixida.

A partir del moment en què s'ha iniciat aquest procés es tanca un cercle autogenerador. La diferenciació social produeix individuació, la individuació dóna eines a cada subjecte per preocupar-se d'ell mateix i per treballar sobre ell mateix, i a la fi un individu cada vegada més afiliat és capaç de participar en els processos socials fent aportacions més genuïnes. Un cercle de vida infinit.

Per acabar aquest apartat, cal recordar que, a l'arrelament i als dinamismes de la intersubjectivitat —l'afecte, el diàleg i la participació—, caldrà afegir-hi ara les possibilitats que ens ofereixen l'autonomia i l'autorealització per conduir-se moralment.

3.4. INTEGRACIÓ SOCIAL I VALORS COMUNS PER MITJÀ DE L'OBERTURA ALS ALTRES

La tesi que volem defensar en aquest apartat és molt senzilla: la individuació no és l'única realitat que depèn de l'obertura als altres, sinó que la socialització —entesa com a integració social i acord de valors— també es gesta principalment per mitjà dels mecanismes d'obertura als altres; és a dir, per mitjà de les relacions d'afecte, de diàleg i de treball compartit en projectes. La socialització, el que anteriorment hem vinculat a l'arrelament, no s'adquireix únicament ni principalment per transmissió verbal, per adquisició de normes sota l'amenaça de càstigs, o per imitació amb més o menys recompensa, sinó que en bona

part la socialització depèn de processos de reproducció de normes, hàbits i acords de valor garantits pels dinamismes de l'afecte, el diàleg i la participació en projectes.¹⁵

En síntesi, els dinamismes de l'obertura als altres són a l'origen tant de la individuació com de la socialització.

3.5. LA RELIGIOSITAT COM A IDENTITAT EN COMUNIÓ

Tal com he fet en l'apartat anterior, presentaré el tema que s'anuncia en el títol d'una manera extremament breu i només amb l'ànim de mostrar l'encaix amb el que he dit fins ara.

Quan Nietzsche proclama «Déu ha mort» no està declarant el seu ateisme, com hauria pogut fer amb l'expressió «Déu no existeix», sinó tan sols diu que no hi ha fonament últim. El que mira de dir és que no hi ha un fonament últim de la realitat mundana en tant que estructura objectiva, fora del temps, amb una essència substancial, separada i normativitzadora de la realitat, i superior a aquesta. El que expressa és un refús a la metafísica ontològica i una defensa de la llibertat humana. L'experiència religiosa de submissió ha acabat i també s'ha diluït el sentiment immediat de presència de Déu. Pluralisme i descreença han fet desaparèixer una imatge de Déu, però no tanquen les portes necessàriament a un fons d'experiència religiosa entre els homes.¹⁶

La qüestió que volem plantejar es pot formular de la manera següent: hi ha alguna cosa en l'estructura personal dels éssers humans que expliqui el fet i el sentiment religiós? En aquest punt crec que podem aprofitar part del que hem dit fins ara i donar-ne l'explicació que proposa Rovira Belloso.¹⁷ A l'origen de l'actitud religiosa trobem «la percepció conscient de la pròpia identitat personal en el marc de la comunió universal».¹⁸ L'experiència d'identitat —que nosaltres hem tematitzat vinculada a l'autonomia i l'autorealització— i la idea de comunió universal —que hauríem de vincular als conceptes d'arrelament i d'obertura als altres— són els dos components que quan apareixen simultàniament originen el sentiment religiós. Quan la fusió amb el món i amb els altres se superposa amb l'autoconsciència, estem a les portes de quelcom que transcendeix allò real. Quelcom que està més enllà del que és real, però que no està fora del que és real. És

15. A. SCHÜTZ, *La construcció significativa del mundo social*, Barcelona, Paidós, 1993.

16. G. VATTIMO, *Después de la cristiandad*, Barcelona, Paidós, 2003.

17. J. M. ROVIRA BELLOSO, *Societat i regne de Déu*, Barcelona, Cruïlla, 1991.

18. J. M. ROVIRA BELLOSO, *El misteri de Déu*, Barcelona, Herder, 1994, p. 109.

el punt des d'on hom comença a fer-se preguntes que mai no s'arriben a tancar del tot. Són les preguntes pel sentit, per l'esperança, pel desig de conduir-se moralment i per la voluntat d'entendre la realitat com un símbol que mostra lleument Déu en allò que és del tot humà.

3.6. MAPA I BRÚIXOLA MORAL

Hem arribat a un punt que ens permet fer una recapitulació del que hem dit per tal de recórrer el tram final d'aquest apartat. Buscàvem algun element comú a tots els humans que ens permetés proposar una educació moral i cívica per a tothom. En l'arrelament i l'obertura als altres hem trobat dos pilars compartits universalment. Hem vist que l'obertura als altres es concretava en la relació d'afecte, el diàleg i la participació. També hem reconegut el paper essencial de l'autonomia, l'autorealització, la socialització i, per últim, la possibilitat de l'experiència religiosa. I de tots aquests elements n'hem vist la rellevància moral. Ara voldríem distingir les dues feines morals complementàries que compleixen, per una banda, l'arrelament i, per l'altra, les manifestacions de l'obertura a l'altre i la individuació.

En primer lloc, hem dit que estem davant de feines morals complementàries perquè el trajecte vital d'un subjecte requereix tant l'arrelament com totes aquelles possibilitats que ofereixen l'obertura als altres i la individuació. Dit amb una comparació, el trajecte vital necessita mapa i brúixola moral per tal de conduir-se adequadament.¹⁹

Entenem l'arrelament com un procés, en part conscient i en part no conscient, d'adquisició de les formes de vida i els valors morals que vénen marcats en el mapa moral d'una col·lectivitat. Un procés d'immersió mitjançant el qual els subjectes s'adapten a les normes, als hàbits i als criteris d'una comunitat i s'hi socialitzen. Es tracta en bona part de l'adquisició d'un bagatge moral que ha llegat la tradició i que, en principi, s'ha demostrat que és favorable per assolir una convivència justa i per obrir camins de felicitat i autorealització als seus membres. Una part de l'educació té a veure amb el fet d'aprendre a llegir l'entorn, arribar a entendre'l, acceptar-lo almenys fins que es reveli negatiu i aconseguir reproduir-lo en el propi comportament. És defensable dir que l'arrelament a la tradició és insuperable, com també és defensable dir que és insuficient per assegurar el trajecte vital de cada subjecte. L'arrelament a la tradició marca camins segurs, però no marca tots els camins, ni assegura els camins quan hi ha canvis

19. A. CORTINA, *Contracte i aliança*, Barcelona, Cruïlla, 2001.

en el paisatge, ni pot tancar les possibilitats de millora i de crítica. Les coses a vegades no s'han d'acceptar, sinó que s'han de pensar i canviar. Però en aquesta tasca ajuden més les brúixoles que no pas els mapes.

Entenem l'obertura als altres i la individuació com un procés, en part conscient i en part no conscient, de construcció de les disposicions i els hàbits reflexius que fan possibles l'afecte, el diàleg, la participació, l'autonomia i l'autorealització, veritables brúixoles que guien el comportament humà en qualsevol situació, per nova i desconeguda que ens pugui ser. Un procés de formació per mitjà del qual els subjectes adquireixen les eines morals que els permetran dirigir-se a ells mateixos i buscar juntament amb els altres implicats respostes a nous problemes vitals o noves respostes a velles i conegudes situacions. Es tracta, en definitiva, de la creació d'un entramat de disposicions, hàbits i principis que defineixen les formes de l'obertura als altres i de la individuació. Un conjunt d'elements que funcionen com a veritables eines o procediments per considerar qualsevol situació moralment rellevant i actuar-hi, i que, per tant, es converteixen en veritables brúixoles que ens ajuden a trobar nous camins morals. Estem, doncs, en l'espai de la creació i la innovació moral, l'espai de la crítica i la transformació personal i social.

Transmetre formes morals, el mapa, o formar procediments morals, la brúixola, són dos moments que en la realitat es presenten entrelligats, de manera que no és possible separar-los amb facilitat. També cal assenyalar que no totes les societats equilibren els dos moments amb les mateixes proporcions: algunes donen més valor a la tradició i altres, a la innovació i individualització moral. I, finalment, cal dir també que en les societats plurals cada vegada més es converteix en tradició la construcció dels procediments de direcció moral basats en l'obertura als altres i la individuació.

3.7. PREGUNTAR-SE PER L'ACTUALITAT SENSE RESPOSTES I AMB RESPONSABILITAT

Amb aquest punt entrem en un dels nuclis de la moralitat tal com avui l'entnem. Per important que sigui reconèixer l'arrelament a unes formes de vida que ens vénen donades, de cap manera no podem concedir a aquest nivell de la moralitat el paper protagonista. Ans al contrari, el principal paper està en mans de cada persona i del que entre tots vulguem fer. No està decidida per endavant la manera com hem de viure, ni moltes vegades tenim cap experiència sobre què és més convenient en cada situació, ni tampoc volem reproduir formes anteriors de viure i conviure. El futur moral no està marcat ni sempre el volem tal com ens ve donat. Podem esforçar-nos per dirigir la manera com desitgem viure d'a-

cord amb la nostra voluntat individual i acord col·lectiu. Com dèiem en el títol de l'apartat, es tracta de pensar l'actualitat sense respostes prèvies i amb la responsabilitat de qui sap que les coses depenen del que ell decideixi i faci.

Si ens podem interrogar amb llibertat sobre el que cal fer, la moralitat es converteix en el mètode per fer-ho, en el procediment per determinar en cada nova situació el que ens sembla més adequat. És evident que no estem davant d'una moral de l'obediència, ni d'una moral deductiva —a partir de certs elements que són segurs de veritat podem derivar formes concretes de vida—, ni tampoc d'una moral més aleatòria basada en eleccions individuals. És millor caracteritzar la moral actual com una feina constructiva; és a dir, una feina compromesa a produir una obra incerta: una obra que pot reproduir o innovar perquè no està prefixada, una obra que depèn del nostre treball responsable que no podem delegar ni oblidar, una obra que està sotmesa al deure de l'avaluació dels resultats perquè no hi ha cap seguretat intocable, i una obra que no té final perquè la vida produeix constantment noves experiències que ens interpel·len.²⁰ Un dels objectius principals de l'educació moral i cívica és inocular aquesta responsabilitat sense respostes per a l'actualitat.

Però si entenem la moralitat com un mètode o procediment per establir com volem viure en una determinada situació, ens cal examinar quins són els seus principals moments. Vegem-los. Com hem dit tantes vegades, la reflexió moral ha de partir de problemes, ha d'interrogar el present, diagnosticar-lo, sentir-s'hi incòmode o jutjar-lo com a intolerable.²¹ Ens hem de preguntar pel que ens està passant, ja sigui en l'àmbit dels problemes més privats i de vegades petits, ja sigui en l'àmbit dels problemes que afecten tota la societat i, fins i tot, el conjunt de la humanitat.

Els problemes són el primer material que hem de tractar amb les eines morals que ens són comunes a tots els humans. És a dir, hem d'analitzar els problemes morals amb els instruments que ens ofereix l'obertura als altres, i deliberar-hi i actuar-hi. Considerar un problema és tractar-lo des del punt de vista dels altres, fer-se conscient de quina és la pròpia posició, intercanviar raons amb tots els implicats, analitzar la correcció de cada postura, i tenir força per realitzar el que creiem més convenient, així com altres operacions morals que ens ajudaran a trobar les millors respostes.

20. J. DEWEY, *La miseria de la epistemología: Ensayos de pragmatismo*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, edició d'Àngel Manuel Faerna; M. CATALÁN, *Pensamiento y acción: La teoría de la investigación moral de John Dewey*, Barcelona, PPU, 1994; S. HOOK, *John Dewey: Semblanza intelectual*, Barcelona, Paidós, 2000.

21. J. A. BERMÚDEZ, *Foucault: Un il·lustrat radical?*, València, Universitat de València, 2003.

Però no n'hi ha prou de tractar els interrogants amb les eines morals, també podem ajudar-nos amb alguns elements de cultura moral que tenim a la nostra disposició.²² Es tracta de productes que les generacions anteriors han anat perfilant i que els han servit per orientar la seva resposta als seus problemes. Però que amb tota probabilitat poden ajudar-nos també a nosaltres a trobar les nostres respostes als nostres problemes perquè no són tan diferents dels seus. Malgrat tot, hem dit que la cultura moral ens pot ajudar a trobar respostes, no que ens doni acabades les solucions. Són ajudes o horitzons que assenyalen direccions, però no camins fressats. Els drets humans o les idees de valor són ajudes imprescindibles, però ajudes que marquen únicament la qualitat del punt final, no la seva substantivitat o materialitat concreta, ni tampoc el recorregut que cal seguir per arribar-hi.

Problemes, eines i guies culturals ens posen cara a cara davant de la creativitat i la responsabilitat moral per tal de trobar un camí per fer front a les dificultats que ens planteja la vida. És a dir, no tenim encara cap seguretat que, usant amb bona intenció aquests ingredients, arribem a una solució adequada. Hem perdut les seguretats, i això vol dir que les respostes morals als interrogants humans són falsables. Podem trobar que allò que hem produït amb la millor de les intencions esdevingui un veritable fracàs. Per tant, és un deure moral de primera magnitud avaluar els resultats de les decisions que hem pres. Una avaluació que estarà guiada per la mateixa naturalesa del problema i per la correcció del camí que hem seguit per tractar-lo. Però una avaluació que ens pot reconduir al punt inicial: el que havíem imaginat com a just i esperançador s'ha revelat profundament inadequat i ens demana que tornem a començar. I és un deure moral fer-ho sense recances.

Però no sempre l'avaluació és tan negativa com hem suposat en el paràgraf anterior; sovint encertem en part i errem en part, de manera que és possible anar decantant elements positius i anar-los acumulant. Principis i casuística haurem de tenir-los en compte en el futur a l'hora d'enfrontar-nos amb nous reptes. Els èxits produeixen el que hem anomenat *cultura moral*; és a dir, orientacions per al present i el futur a partir del que ha anat bé en el passat.

3.8. L'ARRELAMENT I L'OBERTURA ES VIUEN EN PRÀCTIQUES

Tant l'arrelament a la manera de fer, sentir i jutjar les coses d'una societat, com les formes històriques amb les quals es manifesta l'afecte, el diàleg, la par-

22. J. M. PUIG, *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996; J. M. PUIG, *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, Barcelona, Horsori, 1995.

ticipació, l'autonomia i l'autorealització, que com sabem deriven de l'obertura als altres, es viuen sempre en l'interior de pràctiques sociomorals. De fet, els humans difícilment quedem al marge de les pràctiques que ha instituint una determinada societat.

Les pràctiques són cursos d'esdeveniments organitzats o maneres de fer les coses que ha instituint una societat. Però maneres flexibles, en la mesura que pautes com s'han de fer i alhora deixen amplis marges per a la creació i la transformació. Doncs bé, la moralitat es viu sempre a l'interior de pràctiques. L'arrelament i tots els dinamismes que deriven de l'obertura als altres prenen la forma de les pràctiques que una determinada col·lectivitat ha estat capaç d'instituir. Forma que, no ens cansarem de dir, pot ser criticada i transformada per l'acció de subjectes particulars o de grups, però que en principi està pautada de la manera que cada comunitat concreta ha estat capaç de fer-ho.

Els avantatges de viure la moralitat a l'interior de pràctiques més o menys flexibles són ben clars: les pràctiques pautes i predisposen el comportament moral dels individus particulars. Són veritables croses morals i, a més, són magnífiques màquines d'ensenyar hàbits i valors morals. Els inconvenients també són prou clars: les pràctiques són flexibles, però de vegades no tant com voldríem, de manera que es fossilitzen formes de fer les coses francament poc desitjables. Caldrà, doncs, estar ben atent per aprofitar els camins favorables i per transformar els que limiten la moralitat d'un grup humà. Aquí rau el repte moral d'una societat: dissenyar i redissenyar la seva manera de fer les coses, les seves pràctiques, per tal que assoleixin d'una manera correcta els objectius que es proposa.

Tornant a la nostra temàtica, la força moral de l'arrelament i, sobretot, de l'obertura als altres es plasma en formes —pràctiques— que permeten posar de manifest els valors de tots els dinamismes morals. Les pràctiques, per tant, ens ajuden a expressar els dinamismes de l'obertura als altres —l'afecte, el diàleg, la participació, l'autonomia i l'autorealització— i ens ajuden a solucionar les qüestions recurrents que planteja la convivència. I quan no ens ajuden prou, és evident que cal redissenyar-les.

4. L'EDUCACIÓ MORAL I CÍVICA COM A PARTICIPACIÓ EN PRÀCTIQUES

En aquest moment, estem en disposició de recollir el que hem dit fins ara i després canviar de registre per tal de centrar-nos de ple en l'educació. Partim de la voluntat de fer una educació cívica i moral per a tothom, tot i l'alta diversitat moral en la qual ens movem. Per aconseguir-ho, sembla que cal determinar

alguns elements compartits per tots els humans a partir dels quals sigui possible assentar un punt de vista moral generalitzable. Ens va semblar que en l'arrelament a l'entorn social i cultural, per una banda, i l'obertura als altres, per l'altra, teníem dos pilars compartits que complien els requisits que havíem demanat per bastir una perspectiva moral per a tothom. L'universal arrelament a medis culturals i morals diferents obliga a un respecte universalitzable a les diferències —no exempt, però, de crítica. Pel que fa a l'obertura als altres (que ens descobria l'estructura bàsica de la moralitat: la inclusió de la perspectiva dels altres en la deliberació i l'acció moral), hem comprovat com es plasmava en diferents dinamismes: l'encontre interpersonal o relació afectiva, el diàleg o relació comunicativa, i la participació en projectes o relació cooperativa en el treball. Dinamismes que apunten a valors i que ens marquen un horitzó moral. A partir de l'obertura a l'altre, ens va ser possible parlar de l'autonomia i l'autorealització, així com de la integració social i la construcció de valors compartits. Arrelament i obertura als altres garantien moments de reproducció de les formes morals establertes per la societat i moments de crítica, transformació i invenció de noves formes, el que hem anomenat *mapa i brúixola moral*. Amb tot plegat varem arribar a la definició de la tasca moral per excel·lència: preguntar-se pel que avui ens està passant, considerar-ho sense respostes prèvies i amb la responsabilitat de qui sap que la seva decisió i la seva acció són imprescindibles. Una mena de mètode per tractar les dificultats morals. Ja per acabar, hem vist que tot el que fins aquí hem intentat aclarir no es dona mai en un espai neutre o pur de relacions i processos, sinó que se'ns presenta sempre encarnat en pràctiques sociomorals que pautes, impulsen i també limiten el comportament de les persones i els grups. Dit ràpidament, els éssers humans estem immersos en pràctiques sociomorals i, per tant, ens conduïm moralment en el seu interior, aprofitant el que ens ofereixen i canviant el que ens impedeix un comportament més òptim.

Acabat aquest resum panoràmic, estem en disposició de pensar com s'ha d'entendre l'educació moral i cívica i, en conseqüència, què hem de fer com a educadors per conduir-la de la millor manera possible.

4.1. IMATGES PER DESCRIBRE L'EDUCACIÓ MORAL I CÍVICA

En l'afany d'explicar d'una manera ràpida els aspectes essencials de les diferents concepcions de l'educació moral, s'ha parlat d'imposició de valors per part de les postures que parteixen de seguretats morals absolutes, d'adaptació social per a aquells que absolutitzen les normes socials imperants, d'aclariment

per als qui des del relativisme valoren l'autenticitat com a primer criteri, de desenvolupament per als qui han mostrat que l'educació moral es pot entendre com la manifestació cada vegada més madura del judici moral o d'altres capacitats fonamentals, de modelatge de virtuts per als qui consideren que l'educació moral vol, per damunt de tot, ensenyar a conduir-se d'una manera correcta. Un seguit d'imatges per parlar de diferents concepcions de l'educació moral i cívica; un seguit d'imatges que ens aporten en molts casos idees importants, però que no han recollit la complexitat d'un fet essencial: que els humans estem sempre immersos en pràctiques. A continuació, dues paraules sobre una manera d'entendre l'educació moral i cívica que no nega tot el que han aportat algunes de les postures anteriors, però que vol explicar-la en un marc més inclusiu, més fidel a la realitat i més útil per als educadors.²³

Pensem que l'educació moral i cívica pretén impulsar la participació en pràctiques dissenyades per complir amb els objectius educatius que els són propis i, a la vegada, plasmar i oferir experiències de valor. Per exemple, eduquem en valors quan treballem els càrrecs de la classe perquè ens permeten complir algunes tasques de manteniment del grup i, alhora, treballar hàbits de valor com la responsabilitat o el servei a la col·lectivitat.

Expressat des d'una altra perspectiva, l'educació moral i cívica pretén inserir els alumnes en un medi escolar o no escolar format per un sistema de pràctiques pensat per assegurar certa varietat i certa repetició d'activitats de valor que ajudin a incrementar els efectes formatius del conjunt. Els centres eduquen en valors quan fan una variada proposta d'activitats que invitin a viure (a practicar, experimentar, provar, entrenar) amb freqüència una gamma de valors desitjables (presentes en els dinamismes d'obertura als altres que els humans compartim).

4.2. IMPULSAR LA PARTICIPACIÓ GUIADA

Amb aquesta expressió volem dir que l'educació moral i cívica no s'aconsegueix amb explicacions, discursos o sermons —no serveixen gairebé per a res perquè no es pot ensenyar—, sinó que per assolir algun èxit cal implicar cada persona en un procés de participació cada vegada millor i més destre en pràctiques que han estat pensades per entrenar hàbits valuosos i formar criteris de valor. Per tant, els educadors han de pensar les activitats educatives més adients, les han de preveure amb detall i, sobretot, les han de posar en marxa permetent la implicació ac-

23. J. M. PUIG, *Prácticas morales*, Barcelona, Paidós, 2003.

tiva dels alumnes, però conduint l'activitat, mantenint una relació càlida amb els alumnes, ajudant que tots realitzin correctament cada pas, i conceptualitzant de tant en tant els temes de valor més rellevants. A poc a poc els alumnes aniran adquirint destresa; és a dir, experiència en la pràctica i el reconeixement de valors.

Vegem-ho, però, amb algun detall: realment no és gens clar que la moral i les virtuts es puguin ensenyar, almenys no resulta evident que es puguin ensenyar de la mateixa manera com ensenyem matemàtiques, geografia, dibuix o llengua. Però per què resulta tan discutible que es pugui formar la moralitat de la mateixa manera que treballem altres àrees de coneixement? En principi, per una raó ben senzilla: perquè no és possible aconseguir que algú adquireixi virtuts, valors o moralitat mitjançant les explicacions que li ofereixen els adults, ni tampoc mitjançant la simple memorització d'aquestes explicacions. Així podem aprendre història de la literatura, per exemple, però amb aquest mètode no podem adquirir realment valors. Educar moralment no és informar ni aprendre coneixements morals. Potser sí que es pot formar moralment, però no ho aconseguirem de la mateixa manera com procedim amb la resta de matèries.

L'educació moral no transmet sabers, sinó un «saber fer». Això és així perquè el que s'exigeix de l'educació moral és el domini d'un conjunt de destreses, capacitats o virtuts. I tot això no s'aprèn amb discursos ni de memòria, sinó mitjançant l'observació, la pràctica, l'exercici i el reforç que subministren les persones apreciades. L'educació moral apunta a la formació de les disposicions i les capacitats, un «saber fer» que exigeix el domini pràctic d'un conjunt de capacitats —com l'empatia, el diàleg o l'autoregulació, entre d'altres. I aquest domini fa que siguin imprescindibles l'exercici i l'entrenament per part de l'alumne. En conseqüència, es pot dir que ensenyar valors té més a veure amb l'aprenentatge d'un art o d'un ofici que amb el domini d'una disciplina acadèmica. La moral només s'aprèn mitjançant la participació pràctica: mitjançant l'acció implicada de l'aprenent.

L'educació moral no només transmet un «saber fer», sinó també apreciació i passió per aquest «saber fer». No hi ha educació moral sense sentir com a propi i important el domini de les capacitats i les virtuts morals. Malgrat la importància que té el domini del conjunt de disposicions morals que pot arribar a posseir un subjecte, el simple domini instrumental no esgota l'essència de l'educació moral ni hi dóna resposta. No n'hi ha prou a dominar les capacitats morals i les competències socials per garantir la moralitat d'una persona. Hi ha una distància enorme entre una persona socialment hàbil i una persona moralment bona. Les capacitats i les disposicions només esdevenen valors quan algú, en aprendre'ls, es compromet a apreciar-los i utilitzar-los correctament. Podem adquirir múltiples destreses esportives, intel·lectuals o musicals i arribar a dominar-les,

fins i tot ser-ne mestres, sense apreciar-les realment. Però això no és possible amb les destreses i les disposicions morals: aquestes s'han de dominar, apreciar i utilitzar sense segones intencions perquè s'arribin a convertir realment en part de la pròpia personalitat moral.

Com es transmet un «saber fer» apreciable? La manera més senzilla d'arribar a apreciar un coneixement és aconseguir que t'ajudi a adquirir-lo una persona que consideris apreciable. Dit d'una altra manera, no és possible ajudar a construir la personalitat moral de ningú si l'educador no aconsegueix convertir-se en una persona apreciada. Un professor poc estimat pot arribar a transmetre correctament alguns coneixements, però molt difícilment aconseguirà transmetre valors. El vincle afectiu entre el professor i l'alumne és una condició imprescindible en la formació moral.

Però, a més, s'aprèn i s'arriba a apreciar un «saber fer moral» quan l'adquirim mitjançant la participació activa en una forma de vida, en l'interior d'una pràctica de valor. Ha quedat clar que un «saber fer» tan sols s'arriba a aprendre mitjançant la pràctica: per mitjà de la implicació activa de l'aprenent. Però només s'arriba a apreciar quan es participa conjuntament amb d'altres persones en les activitats de valor pròpies d'una comunitat. En síntesi, una manera de ser —la personalitat moral— s'aprèn mitjançant l'acció pràctica, l'impuls d'alguna persona apreciable i la participació conjunta amb d'altres persones en les pràctiques de valor d'una comunitat.²⁴

4.3. QUÈ ÉS UNA PRÀCTICA MORAL?

Les pràctiques són cursos d'esdeveniments concertats i organitzats, que persegueixen objectius que els són propis, que fan confluïr la possible creativitat de l'acció humana i la funció reproductora de la cultura d'una comunitat, i que cristal·litzen valors i exigeixen el domini de certs hàbits. És a dir, una pràctica moral és una activitat, curta o llarga, complexa o simple, pensada per realitzar alguna feina educativa habitual, però que alhora encarna valors i els fa viure als qui la realitzen. En alguns casos especials i prou abundants, les pràctiques estan pensades quasi exclusivament per treballar valors. A tall d'exemples, podem citar des de la celebració de la festa de Sant Jordi fins a la manera de donar les classes de matemàtiques o de tutoria, passant per les activitats d'aprenentatge cooperatiu, les assemblees de classe o les reunions individuals entre els tutors

24. X. MARTÍN, J. PUIG, M. PADRÓS, L. RUBIO i J. TRILLA, *Tutoria*, Madrid, Alianza, 2003, p. 36-39.

i els alumnes. En realitat, tota la vida escolar es pot retallar en diferents pràctiques.²⁵

La participació en pràctiques morals fa possible la construcció de la personalitat moral, així com la integració social. Entenem per *construcció de la personalitat* la formació dels diferents nivells morals que constitueixen un subjecte: la constitució de la reflexivitat o capacitat de prendre consciència de tot allò que té a veure amb la pròpia conducta, sentiments i opinions, i de dirigir-ho; el domini de les diferents capacitats morals —autoconeixement, sensibilitat moral, empatia, comprensió, judici moral, autoregulació—; l'entrenament dels hàbits reflexius amb els quals es participa en la vida social i ens enfrontem amb els petits i grans reptes morals; i, finalment, la identitat personal o elaboració assumida de la pròpia narració biogràfica. I, per altra banda, la participació en pràctiques assegura la integració social; és a dir, la formació dels llaços comunitaris i la progressiva definició de valors compartits.

4.4. DISSENYAR PRÀCTIQUES I CONSTRUIR MEDIS

A més de posar en marxa i mantenir dia a dia les pràctiques educatives, els educadors es dediquen també a dissenyar pràctiques i construir medis. I dissenyar pràctiques és idear peces educatives; és a dir, idear processos que persegueixen objectius educatius i simultàniament expressen valors: instrueixen i formen. Peces que han d'anar responant a cadascuna de les necessitats educatives, des d'ensenyar a llegir fins a aprendre a gestionar conflictes. D'altra banda, la intervenció educativa consisteix també a acoblar aquestes peces de manera que al final es construeixi una imatge de conjunt coherent. La suma de les diferents peces pensades per respondre a cadascuna de les necessitats educatives ha de produir una imatge de conjunt: ha de produir un medi educatiu dens, ric i coherent. Els processos educatius es viuen en cadascuna de les peces o pràctiques i es viu també en l'efecte de conjunt que produeix el medi. Queda, doncs, justificat dir que una de les tasques principals dels educadors és dissenyar pràctiques i construir medis.

5. ESPAIS DE L'EDUCACIÓ MORAL I CÍVICA

Si en l'apartat anterior dèiem que l'educació moral i cívica és un procés de participació en pràctiques, ara volem definir els espais educatius en els quals

25. J. M. PUIG, *Prácticas morales*, Barcelona, Paidós, 2003, p. 123-153.

s'implanten les diferents pràctiques. Es tracta, per tant, de pensar els diferents àmbits que cal cobrir a l'hora de preveure un pla d'educació moral i cívica complet. Veurem que cal combinar les accions que es realitzen a nivell interpersonal amb d'altres que tenen un caràcter curricular i que es realitzen en les diferents matèries o a l'hora de tutoria i, per acabar, el darrer conjunt d'intervencions incideix en la vida del grup classe i del centre. El joc complementari i coordinat del treball en aquests tres àmbits produirà una educació moral i cívica completa.

5.1. L'ESPAI DE LES RELACIONS INTERPERSONALS

El primer nivell del model de formació civicomoral centra la seva atenció en els vincles interpersonals que s'estableixen entre els educadors i els seus alumnes. Tanmateix, les relacions interpersonals no constitueixen un espai amb fronteres nítides que es puguin delimitar amb relació a d'altres moments amb una rellevància formativa semblant. Ben al contrari, apareixen en qualsevol moment educatiu i en formen part. Les relacions interpersonals no són una mena d'activitat entre d'altres, sinó que sorgeixen en l'interior de qualsevol situació educativa: tenen alguna cosa de transversal i d'omnipresent. Aquí radica, precisament, part de la seva complexitat i la seva importància: no se solen arribar a programar reflexivament, atès que en general es presenten en forma d'episodis breus —els encontres—, encara que aquestes unitats apareixen al llarg de totes les altres experiències educatives i acaben per donar forma a un vincle educatiu complex. Finalment, i més enllà de les seves maneres de manifestar-se, l'espai de les relacions interpersonals té un efecte insubstituïble en la formació de la moralitat.

Malgrat tot el que hem dit fins ara, avui dia parlar de relacions interpersonals és una mica imprecís. De vegades l'educació les converteix en un exercici de saber dirigit a objectivar els educands i en un exercici de poder pensat per disciplinar-los. Però la relació educativa autèntica no està pensada per objectivar i disciplinar, sinó per convertir el subjecte amb qui es comparteix una situació formativa en «algú reconegut»; en algú amb qui s'estableixen llaços morals en un doble sentit: de responsabilitat de l'adult envers el jove i de respecte del jove envers l'adult. Però vegem un a un els elements que componen una relació educativa autèntica: 1) un encontre; 2) un encontre d'acollida i reconeixement, i 3) un encontre que genera qualitats morals de responsabilitat i respecte.

Que l'educació suposa interacció entre educadors i educands és una cosa que és òbvia. La qüestió és veure si aquesta interacció és simplement un contacte entre subjectes objectivats que porten a terme un intercanvi que no va més enllà del rol previst que exerceixen. O si, contràriament, la interacció és un

veritable encontre entre individus singulars.²⁶ És a dir, una relació cara a cara entre dos subjectes que, per mitjà del rostre, el gest i la paraula, creen un vincle mutu i s'impliquen en una situació —no totalment programada— de participació conjunta en una tasca formativa. Una tasca que suposa almenys una operació que conjuga coneixement i afecte. D'altra banda, un encontre té inevitablement un aspecte rutinari, però per damunt de tot presenta també un costat imprevisible, càlid i obert a l'altre.²⁷ Tot encontre té una realitat física mitjançant la qual dos subjectes es fan mútuament presents, es vinculen afectivament i es disposen a quedar implicats com a persones en una relació que va més enllà del que és instrumental. D'aquí podem arribar a la conclusió que és important generar una actitud educativa disposada a evitar els simples contactes en favor d'autèntics encontres i disposada també a crear situacions i pràctiques formatives que facilitin la multiplicació d'encontres personals. D'aquesta manera s'aconseguirà que una successió d'encontres generi una relació interpersonal realment educativa.

Però per tal que es produeixi una relació educativa autèntica no n'hi ha prou amb una successió d'encontres. Malgrat la seva importància, cal que l'encontre contingui una clara iniciativa de l'educador orientada a acollir, reconèixer i acceptar l'educand.²⁸ No es tracta de trobar-se per escrutar o dominar, sinó per demostrar que se l'estava esperant, per manifestar que es tenen esperances en les seves possibilitats, per tenir cura d'ell i ajudar-lo en tot el possible, per reconèixer-lo mitjançant una escolta sense filtres i, finalment, per acceptar-lo tal com se'ns mostra. Una obertura a l'altre que no s'ha de confondre amb una actitud passiva o dominada pel destí; es tracta de mostrar una obertura combativa i disposada a lliurar-se en l'ajuda. Alguna cosa que va més enllà dels conflictes tenyits d'indiferència o legalisme. Quan s'aconsegueix una relació d'acollida i reconeixement s'estan posant les bases de l'entrada en el món social. La socialització depèn del fet que algú estigui disposat a acollir i reconèixer: que algú estigui disposat a vincular-se afectivament.

26. Destacarem dos autors que, tot i no ser els únics rellevants, s'han plantejat el tema de l'encontre com a clau en el seu pensament. Un d'ells, Goffman, ho ha fet des de posicions sociològiques, i l'altre, Buber, des de postures filosòfiques. E. GOFFMAN, *El ritual de la interacció*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970; E. GOFFMAN, *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1961; E. GOFFMAN, *Relaciones en público*, Madrid, Alianza, 1979; M. BUBER, *¿Qué es el hombre?*, Mèxic, FCE, 1949; M. BUBER, *Yo y tú*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1974.

27. M. GIJÓN, *Espacios de educación moral en una comunidad escolar*, Universitat de Barcelona, 2003, tesi doctoral.

28. LL. DUCH, *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 15-37.

Arribats a aquest punt, estem en el llinard dels dos moviments morals que es produeixen en tota relació humana reeixida. Ens referim a la responsabilitat envers l'altre i al respecte que genera obligació. Amb el primer moviment ens referim a la responsabilitat incondicional de l'educador envers l'educand.²⁹ La relació educativa suposa una responsabilitat ètica de l'adult envers el jove; una responsabilitat que no està limitada per cap condició que pugui eximir-la. L'altre, mitjançant la seva corporeïtat —el rostre—, però anant més enllà d'aquesta, mostra la seva contingència, la seva necessitat, la seva debilitat, i reclama ajuda sense condicions i sense oferir res a canvi. En aquesta exigència callada de l'alumne i en el deure de satisfer-la responsablement per part de l'educador resideix el primer moviment moral que inclou la relació educativa. Però alhora, quan un jove se sent apreciat per un adult —rep afecte, atenció; es comparteix temps amb ell; es lloa el seu esforç i se'l valora de manera incondicional— acaba també per apreciar l'adult. I quan s'ha creat un vincle d'afecte recíproc és més fàcil que els educadors puguin indicar valors i conductes als joves amb una probabilitat més gran que els adoptin, donat l'afecte que els professen.³⁰ Es genera en els joves un sentiment d'obligació en certa manera paral·lel, tot i que diferent, a la responsabilitat que abans impulsava els educadors envers els joves. Ens trobem davant d'una doble obligació moral que no pot ser eterna ni explica tots els dinamismes i tasques de l'educació moral, però que és del tot imprescindible com un dels seus espais i moments.

5.2. L'ESPAI DE LES TASQUES CURRICULARS

El segon nivell del model de formació civicomoral que estem desenvolupant aborda el que anomenarem *tasques curriculars*; és a dir, el conjunt de feines que es duen a terme en el si d'un grup classe, que tenen una intenció manifesta —tot i que potser no exclusiva— de treballar sobre valors, i que s'inscriuen en el temps destinat a les diferents matèries i ocupacions que ofereix el currículum. Aquestes tasques orientades a la formació civicomoral poden quedar distribuïdes de manera transversal al llarg de les matèries escolars, com succeeix quan s'aborden temes moralment rellevants des de la perspectiva de les diferents àrees escolars. O, contràriament, es pot condensar el temps destinat a tractar temes de valor en certs espais escolars, com podria succeir durant el temps destinat a

29. E. LEVINAS, *Ética e infinito*. Madrid: Visor, 1991.

30. J. PIAGET, *De la pedagogia*, Barcelona, Paidós, 1999, p. 27-61; J. RAWLS, *Teoría de la justicia*, Mèxic, FCE, 1979, p. 511-536.

la classe de tutoria o a la reflexió ètica, o com també succeeix en l'espai temporal que pot ocupar alguna matèria de lliure elecció. En síntesi, aquest nivell del model de formació civicomoral es refereix a les tasques d'aula destinades a treballar valors, tot i que la seva ubicació temporal en el currículum pot ser molt variada.

Les tasques curriculars posen en joc tres grans blocs de contingut: les qüestions personalment o socialment rellevants, les disposicions que constitueixen la intel·ligència moral i, en darrer lloc, alguns elements bàsics de la cultura moral d'una societat. Aquests blocs de contingut marquen alhora l'horitzó d'alguna de les finalitats de la formació civicomoral: aprendre a considerar reflexivament i críticament qüestions controvertides de la vida social i personal, desenvolupar les diferents capacitats de la intel·ligència moral i predisposar els alumnes a usar-les rectament en situacions de deliberació moral i, finalment, conèixer, apreciar i usar un conjunt de conceptes i elements essencials d'una cultura moral que poden ajudar a comprendre i valorar certs fets i controvèrsies que se sotmeten a consideració.³¹ Vegem amb una mica més de deteniment aquests tres moments del treball curricular sobre valors.

Les tasques curriculars destinades a treballar valors han de ser en un espai pensat per parlar de tot allò que preocupa el grup. Els alumnes haurien de percebre aquestes sessions com una oportunitat per tractar temes d'interès i per discutir i abordar plegats situacions que els inquieten. En alguns casos es tractarà de qüestions estretament vinculades a les seves vides: a problemes que perceben en els diferents àmbits de relació en què participen. En d'altres ocasions, el contingut es pot referir a temes de rellevància social que potser escapen a la immediatesa de la pròpia experiència, però davant dels quals no han de romanre indiferents. A diferència del que passa en altres moments escolars, aquest contingut no es refereix a sabers acabats ni tampoc a informacions que hagin de ser retingudes i memoritzades. Són espais destinats a parlar de temes controvertits que permeten diferents opinions, de temes que desperten l'interès dels alumnes i, sobretot, són espais per tal que cada membre del grup construeixi opinions contrastades a partir del debat amb els iguals i amb el professorat. La diversitat d'enfocaments en abordar un tema permet a cada alumne una elaboració més complexa i completa dels seus propis punts de vista.

Si la intel·ligència ens permet conduir un procés d'adaptació òptim al medi físic i cultural, la intel·ligència moral fa possible que ens adaptem a la nostra relació amb l'entorn social i alhora l'optimitzem. Les diferents capacitats que con-

31. J. PUIG, *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, Barcelona, ICE-UB i Horsori, 1995; J. PUIG, *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996.

figuren la intel·ligència moral ens ajuden a relacionar-nos amb els altres, a respectar les normes socials, a enfrontar-nos amb les experiències vitals i, sobretot, a considerar els conflictes de valor. En parlar d'intel·ligència moral ens referim a un conjunt de capacitats psicomorals —com, per exemple, l'autoconeixement, l'empatia, el judici moral, el diàleg o l'autoregulació— que fan possibles la deliberació i la direcció moral. Davant d'experiències de conflicte moral, els éssers humans posem en marxa una sèrie de capacitats que ens permeten fer activitats com valorar, qüestionar, comprendre, contrastar, prendre decisions i dur-les a la pràctica. La intel·ligència moral té una naturalesa funcional i el seu ús correcte permet a cada subjecte enfrontar-se adequadament amb les qüestions morals que li planteja la vida quotidiana.

Enfrontar-se amb experiències moralment controvertides i resoldre els dilemes morals que planteja la vida quotidiana requereix alguna cosa més que l'ús correcte de la intel·ligència moral. Així, en l'intent de buscar solucions als conflictes individuals i col·lectius, les persones no només posen en joc les seves capacitats individuals, sinó que també fan servir guies de valor que els permetin orientar la resolució dels conflictes. La cultura moral és, junt amb la intel·ligència moral, un instrument de primer ordre que ens permet regular la convivència i millorar les nostres formes de vida. La cultura moral està constituïda per elements de diversa naturalesa que cada societat, en particular, i també l'espècie humana, en conjunt, han elaborat al llarg dels temps. En la cultura moral cristal·litzen idees, models, pautes normatives, pràctiques, institucions socials i d'altres elements que serveixen de guies de valor per a una comunitat. Es tracta de recursos i propostes que les diverses col·lectivitats reconeixen com a moralment vàlids i eficaços.

Considerar temes rellevants, desenvolupar la intel·ligència moral i adquirir elements essencials de la cultura moral són tres objectius de la formació moral que es treballen alhora en les sessions de classe. És possible donar una més gran rellevància a algun d'aquests objectius, però és del tot inadequat pretendre aïllar qualsevol d'aquests tres moments. D'altra banda, els espais escolars destinats a treballar aspectes relacionats amb els valors no es poden convertir en classes que caiguin en la inculcació de valors ni en la simple transmissió de coneixements. És gairebé impossible i del tot indesitjable realitzar classes d'aquesta naturalesa. Es tracta, contràriament, de convertir les classes en fòrums de consideració i diàleg o en moments que disposin a l'autoconeixement i la reflexivitat. En ambdós casos —sessions de deliberació o de reflexivitat—, es tracta que la classe es converteixi en una mena de taller on alumnes i professors treballen conjuntament sobre qüestions significatives. Els uns, els alumnes, reflexionant, cooperant, debatent, ajudant-se els uns als altres en la consideració de la temàtica proposa-

da: tots són d'alguna manera ensenyants dels seus companys. I el professor, per la seva banda, conduint l'activitat, ajudant sempre que calgui, fent-ho d'una manera discreta que no tregui el protagonisme als seus aprenents, però realitzant intervencions que els ajudin a millorar. En definitiva, es tracta d'aconseguir que les tasques curriculars destinades a la formació en valors mostrin que és tan important el tema abordat com la manera de tractar-lo.

5.3. L'ESPAI DE LA CULTURA ESCOLAR

El tercer nivell del model de formació civicomoral que presentem dirigeix la seva mirada a la forma que donem a les institucions escolars, i a com aquesta forma institucional crea una clima o cultura moral. Solem acceptar que la relació personal entre educadors i alumnes és una font d'influència educativa de primera magnitud; tampoc no dubtem que el desenvolupament de les tasques curriculars constitueix una experiència educativa essencial. Tanmateix, no sempre reconeixem que el clima d'una institució educativa exerceix una enorme pressió formativa sobre els seus alumnes. No és exagerat afirmar que les institucions com a tals són profundament educatives. Les institucions tenen forma moral i eduquen moralment.³² Si aquestes afirmacions són certes, es fa necessari planificar amb compte el disseny de les pràctiques pedagògiques que es realitzen en els centres educatius, així com la construcció d'un sistema de pràctiques que els converteixi en comunitats democràtiques. És a dir, cal construir una cultura moral de centre que exerceixi una potent acció educativa. La cultura moral no pot quedar en mans de l'atzar, sinó que ha de ser objecte d'una preparació conscient i minuciosa.

Quin és l'espai formatiu en el qual actua la cultura moral? Si els encontres es presentaven disseminats com punts entre totes les activitats educatives fins a crear un vincle interpersonal entre l'educador i cadascun dels seus alumnes, i si les tasques curriculars d'educació en valors ocupaven un espai temporal previst i delimitat, ja sigui distribuït transversalment, ja sigui concentrat en una matèria, la cultura moral de les institucions educatives ocupa la totalitat de l'espai disponible: tot forma part de la cultura d'una comunitat. En realitat, la cultura

32. P. W. JACKSON, R. E. BOOSTROM i D. T. HANSEN, *La vida moral en la escuela*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2003; L. KOHLBERG, *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992, p. 265-270; J. PIAGET, «Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar», a J. PIAGET i J. HELLER, *La autonomía en la escuela*, Buenos Aires, Losada, 1968, p. 9-28; F. C. POWERS, A. HIGGINS i L. KOHLBERG, *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa, 1997; J. PUIG, *La tarea de educar: Relatos sobre el día a día de una escuela*, Madrid, Celeste, 2000.

moral s'ha d'entendre com la totalitat del medi que acull i envolta completament els educands, i ho fa d'una manera que els deixa totalment immersos i inevitablement afectats. La cultura moral és una forma omnipresent d'educació en valors i, per tant, probablement el seu instrument més efectiu.

Sobre quines dimensions del subjecte en formació influeix la cultura moral? Tot i que és impossible establir una dimensió en exclusiva per a cadascun dels espais o els nivells que estem considerant, varem veure que els encontres i el vincle interpersonal tenien un efecte de motivació molt intens en la formació de la manera de ser de l'educand. També varem veure que les tasques curriculars se centraven principalment en la formació dels instruments cognitius que permeten establir un punt de vista personal davant de situacions controvertides i, en darrer lloc, com la cultura moral de les institucions escolars incideix sobre el comportament dels subjectes donant forma als seus hàbits i virtuts. La cultura exerceix altres funcions formatives, però la que millor la caracteritza té a veure amb la formació de les disposicions per actuar d'una manera concreta i mantenir en el temps aquesta manera de comportar-se.

La tesi que volem defensar és que la construcció de la personalitat moral depèn en part de l'efecte que exerceix el conjunt de la institució educativa. El que afirmem és que la totalitat de la institució és una força educativa potent que incideix constantment en la formació personal de l'alumnat. Aquesta afirmació suposa diverses qüestions que repassarem breument. En primer lloc, s'afirma una cosa que solem expressar d'una manera metafòrica: l'atmosfera del centre ens impregna com per osmosi quan ens submergim en la seva realitat. És a dir, els valors que expressa la institució educativa ens amaren i es tradueixen en hàbits i actituds personals a mesura que utilitzem les seves propostes. En segon lloc, aquest procés d'amarar-se de valors i convertir-los en hàbits i actituds depèn de la capacitat de la institució per fer que es visquin realment els valors que propugna. En la mesura que el centre proposi activitats que amb la seva realització normal convidin els alumnes a practicar valors, estarem impulsant un procés real d'implantació d'hàbits i actituds. En tercer lloc, en qualsevol centre educatiu fem viure valors als nostres alumnes mitjançant les pràctiques o les activitats que els proposem. Hem vist com les pràctiques de deliberació i autoconeixement conviden amb intensitat a realitzar valors com, per exemple, el reconeixement de l'altre o l'autenticitat. Però en un centre s'ofereixen moltes altres pràctiques educatives que cristal·litzen valors i conviden a viure'ls als seus alumnes.

Però tornem al principi: una institució és un sistema de pràctiques educatives. No es tracta d'una sola pràctica aïllada, ni tampoc d'una multiplicitat incoherent de propostes. Una institució és un sistema; és a dir, un conjunt interrelacionat i coherent de pràctiques que aconseguen augmentar l'efecte educatiu

precisament per la sinergia que s'estableix entre totes les propostes. Una cosa que de manera tan magistral va aconseguir Freinet a les seves aules i ens suggereix Dewey quan ens adverteix que no s'educa directament, sinó a través del medi; cosa que avui preferim expressar amb unes altres paraules: s'educa a través del cultiu de pràctiques i la construcció de medis.

Hem pogut veure que la cultura moral depèn del conjunt de les pràctiques educatives que funcionen en una institució i, per tant, que una de les tasques dels educadors és posar en marxa pràctiques educatives apropiades a cada circumstància. En conseqüència, ens queden per determinar les àrees que han de cobrir aquestes pràctiques en el si d'una institució escolar. Pensem que s'incideix en tres grans camps: el treball escolar, la convivència i l'animació. Els centres han d'organitzar la manera com transmeten coneixements als alumnes mitjançant nombroses pràctiques d'ensenyament i aprenentatge. La classe magistral, el treball cooperatiu o els projectes són algunes de les pràctiques clàssiques d'aquest àmbit. D'altra banda, els centres, en la mesura que són espais de convivència, també han d'instituir pràctiques pensades expressament per atènyer aquests fins. Les assemblees de classe o la resolució de conflictes són algunes possibilitats pròpies d'aquest camp. Finalment, un centre també ha de ser un espai de vida i un espai connectat amb la resta de la societat, cosa que exigeix un esforç d'animació social i cultural. Els centres han de ser llocs de cultura, de participació, de festa, de realització de projectes que van més enllà de les classes; en definitiva, centres de cultura i de ciutadania. L'organització de festes, certàmens culturals o activitats esportives són algunes de les possibles pràctiques que es poden establir en aquest àmbit.

Quina mena d'interessos rectorals de la investigació i de mesures concretes podem proposar per impulsar l'espai de la cultura moral d'una institució educativa? Per tal de fer plenament formatiu l'espai de la cultura moral pensem que val la pena aprofundir, almenys, en una qüestió de base i desenvolupar diverses propostes concretes. Pel que fa a la qüestió de base, creiem que cal veure amb més claredat de quina manera competeixen avui dia en els centres educatius les forces que tendeixen a mercantilitzar-los i a imposar-hi la lògica freda del sistema i, d'altra banda, les forces que els reconstrueixen com a comunitats democràtiques, on la lògica del món de la vida esdevé predominant. D'aquesta manera es detectaran les causes de l'anomia, la indisciplina i fins i tot la violència que sorgeix en alguns centres. Així mateix, es podria pensar més detalladament què significa avui dia convertir els nostres centres educatius en comunitats democràtiques d'aprenentatge, convivència i animació. L'esforç per revitalitzar els centres i donar-los un nou sentit creïble ens sembla una tasca essencial per aconseguir la millor formació civicomoral.

6. PROPOSTES PER A UNA EDUCACIÓ MORAL I CÍVICA FORTA I PER A TOTHOM

S'ha parlat molt de la importància de l'educació en valors —i, sens dubte, s'han fet passos importants en aquest sentit, com ja hem reconegut—, però encara ens costa veure com s'ha d'implantar a l'escola donant-li un protagonisme ple i alliberant-la del rol subaltern en el qual l'hem col·locat. L'educació civico-moral té avui una presència com a mínim fràgil, absent i indefinida.

Però per què té aquest lloc tan pobre? Crec que per motius fàcilment explicables. Per a les posicions més conservadores, l'educació civicomoral queda diluïda o simplement substituïda per l'educació religiosa. Tot l'esforç educatiu, que sens dubte consideren necessari, recau en la religió. Però això ja ho hem vist. D'altra banda, segons les posicions liberals, també s'ha d'eliminar l'educació en valors, però per altres motius: abans que res, perquè l'Estat no ha de legislar sobre virtuts ni obstinar-se per transmetre qualitats de caràcter, això és cosa de cadascú; i a més, perquè el liberalisme confia que l'interès individual i la mateixa organització de les institucions exerciran prou influència per regular el comportament de cada individu. Dos punts de vista que han socavat el lloc de l'educació civicomoral a l'escola.

Tal com s'haurà pogut comprovar, la nostra posició, pròxima a un cert republicanisme cívic, és diferent i la podem sintetitzar de la manera següent: en primer lloc, pensem que l'educació moral i cívica mereix una forta atenció escolar, un protagonisme que mai no ha rebut i que més endavant detallarem; en segon lloc, creiem que mereix aquesta rellevància perquè les capacitats, les virtuts i els valors no s'arriben a adquirir si no hi ha una dedicació educativa intensa i específica; en tercer lloc, proposar una acció educativa decidida i un compromís amb certs valors no significa violentar la consciència individual, significa compaginar una proposta positiva amb un respecte escrupulós per la manera de valorar les coses de cadascú.

Donar a l'educació moral i cívica aquest lloc escolar clar i fort requereix fer-ho visible mitjançant propostes concretes. Això és el que farem en les pàgines següents amb la presentació de deu suggeriments.

6.1. REFORÇAR LA CONSIDERACIÓ DISTRIBUÏDA DE L'EDUCACIÓ EN VALORS: TEMES TRANSVERSALS I CONTINGUTS ACTITUDINALS

Ens sembla necessari enfortir la consideració distribuïda de l'educació en valors. Tant els continguts d'actituds i valors que es programen a totes les àrees

curriculars com les qüestions transversals que tracten temes de valor a propòsit dels continguts propis de cada matèria són dues modalitats formatives que coneixem prou bé, però que requereixen un nou impuls.

Aquesta postura recolza en una triple idea: primer, el coneixement no està lliure de valors i els continguts escolars tampoc; segon, hem d'evitar que el coneixement se'ns escapi de les mans i no aconseguim utilitzar-lo per millorar la vida humana, per fer-la més justa i per limitar el dolor; i tercer, els mètodes de transmissió del saber tampoc no són neutrals, sinó que reflecteixen opcions de valor i implanten hàbits mentals.

Creiem necessari donar un nou impuls a aquesta manera de veure l'educació en valors, un estímul que s'hauria de basar en la voluntat de formular propostes accessibles i adaptades a les possibilitats de cada centre; propostes que poden abastar qualsevol àrea del currículum, tot i que algunes —com la literatura, els estudis socials, les ciències de la naturalesa o l'educació física— ofereixen un contingut més fàcil de vincular amb l'educació en valors; i, finalment, també s'hauria d'aconseguir una més gran exigència en la seva programació i impartició.

6.2. CONEIXEMENTS I PROCEDIMENTS PER A LA FORMACIÓ CIVICOMORAL

El civisme i la moralitat no són una cosa que sorgeixi de manera espontània en el cor i la ment dels joves. Es requereix esforç per adquirir els sabers que ens permetran entendre i apreciar les millors maneres de convivència sociopolítica, i es fa necessària també una forta preparació per desenvolupar les capacitats que ens ajudin a afrontar els interrogants morals i les qüestions cíviques.

Els coneixements que considerem rellevants per aconseguir una correcta formació civicomoral es poden agrupar en quatre blocs: primer, la informació econòmica i jurídica necessària per entendre realitats socials bàsiques, com per exemple el sentit i l'ús dels impostos, la idea d'Estat del benestar o la presumpció d'innocència, per citar únicament alguns temes a l'atzar; segon, la informació política sobre el funcionament del sistema democràtic a tots els seus nivells, des de la Constitució i els Estatuts fins a la política europea passant pels ens locals; tercer, el coneixement de la Declaració Universal dels Drets Humans, de les situacions que els conculquen, de les organitzacions que vetllen pel seu compliment i de què es pot fer per augmentar-ne el respecte; i, en quart lloc, l'aproximació a les idees ètiques que ajudin a entendre l'experiència personal i social. Aquests continguts s'haurien d'introduir de manera suficient a les àrees més apro-

piades o haurien d'incloure alguna matèria específica; de la mateixa manera, és convenient sotmetre'ls al mateix tipus d'avaluació que mereixen la resta de matèries escolars.

Però la formació civicomoral no només requereix continguts conceptuals, sinó també sabers procedimentals que ajudin a tractar els conflictes de valor. I, per tant, ha de ser capaç de proporcionar als joves una correcta formació de les capacitats que configuren la intel·ligència moral. És a dir, les eines morals que ens disposen per a la sensibilitat, la deliberació i l'acció moral, i l'ús de les quals ens permet enfrontar-nos amb les controvèrsies que plantegen la vida ciutadana i la vida personal. La correcta formació de la intel·ligència moral requereix espais de temps escolar destinats exclusivament a la seva preparació. Espais que es poden situar en el temps de tutoria, com veurem més endavant, o en altres moments que segons els casos es puguin proposar. En tot cas, és imprescindible disposar de temps per treballar aquests aspectes i de recursos per avaluar els progressos que es realitzen.

6.3. UNA TUTORIA AMB PROU TEMPS PER EDUCAR EN VALORS

Fóra oportú veure la tutoria com un espai fonamental d'educació en valors —com a formació realitzada a l'aula amb tot el grup classe; com a acollida, seguiment i ajuda individual a cada alumne, i com a regulació i dinamització de la vida col·lectiva—, i per dur a terme aquestes tasques s'hauria de reforçar la figura dels tutors i les tutores amb un encàrrec precís, una ampliació horària substancial i una compensació apropiada.

En concret, proposem que tutors i tutores tinguin una dedicació setmanal de set hores, de les quals tres es dedicarien al treball amb el grup classe en el seu conjunt, tres es destinarien a atendre individualment l'alumnat i les seves famílies, i hi hauria una última hora de preparació i coordinació amb la resta de tutors. Un volum de dedicació com el proposat permetria millorar l'atenció personal i, sobretot, donaria a la classe de tutoria prou temps per abordar les qüestions que ara tan sols s'arriben a apuntar i que és impossible tractar amb la intensitat suficient. Es podria emprendre de manera sistemàtica la tasca de treballar en tres àmbits bàsics de l'educació civicomoral —l'aproximació a temes personalment i socialment rellevants, el desenvolupament de la intel·ligència moral i l'adquisició d'elements bàsics de la cultura moral— i per als quals ja disposem de nombroses propostes i recursos.

6.4. CONSTRUIR UNA CULTURA MORAL DE CENTRE QUE IMPREGNI VALORS EN L'ALUMNAT

Es tracta d'aconseguir que els alumnes visquin la seva estada en els centres educatius com alguna cosa rellevant que va més enllà de la simple acumulació de coneixements. Cal extreure totes les conseqüències del convenciment que educar no és únicament instruir, sinó oferir una experiència significativa que prepari per a la vida com a ciutadans. I per realitzar aquesta tasca es requereix la mateixa atenció que dediquem als continguts de cadascuna de les matèries que s'imparteixen en el centre. La cultura moral transmet un contingut almenys tan important i penetrant com el que transmeten les respectives matèries. Per tant, es tracta de pensar, planificar i realitzar un veritable programa d'activitats que converteixin els centres en comunitats democràtiques d'aprenentatge, convivència i animació.

Els educadors ens hem de veure com a arquitectes que cristal·litzen valors en el medi; hem de convertir cada centre en un entorn ric en pràctiques educatives que cobreixin els objectius que els són propis i a la vegada expressin i facin viure valors als alumnes. Caldrà implantar activitats com, per exemple, el treball cooperatiu, els projectes d'investigació, la mediació i la resolució de conflictes, les assemblees de classe, els contractes pedagògics, les festes i les celebracions, i moltes altres pràctiques que, a més de la seva funció pròpia, convidin a viure valors. Hem de crear una cultura escolar que realment submergeixi en valors els nostres alumnes. Això vol dir dedicar esforç a la planificació i a la realització del tipus d'activitats que hem enumerat.

6.5. LA PARTICIPACIÓ COM LA MILLOR ESCOLA DE CIUTADANIA

La cultura moral de les institucions educatives s'hauria d'obrir de manera especial a la participació de l'alumnat. Els alumnes no poden quedar com a subjectes passius, sinó que s'han de convertir en els protagonistes de la seva educació i en els protagonistes de les institucions educatives. Per aconseguir-ho, s'han de posar en marxa plans per augmentar la implicació de l'alumnat en diferents instàncies del centre. Han de participar en el Consell Escolar i, sobretot, en altres espais menys formals que els permetin exercir un paper de menor contingut testimonial i d'una més gran activitat. S'ha de propiciar la participació en diferents instàncies del centre, des del nivell de l'aula mitjançant l'assemblea de classe fins a l'elecció de delegats per formar un consell de delegats del centre amb atribucions i responsabilitats, o l'impuls a una associació d'alumnes capaç

d'organitzar activitats. Aquests són alguns dels mecanismes i processos que faciliten la participació, però com que no són els únics possibles, cada centre en funció de les seves circumstàncies implantarà els que consideri més apropiats. Es tracta, en qualsevol cas, de crear una cultura de la deliberació i la cooperació entre els alumnes i entre alumnat i professorat.

6.6. LA FORMACIÓ CIVICOMORAL PER MITJÀ DE L'APRENENTATGE SERVEI

Val la pena implantar en els centres educatius, i d'acord amb l'edat dels seus alumnes, diferents programes d'aprenentatge i servei a la comunitat. És molt oportú perquè implicar-se en un servei a la comunitat i, a més, perllongar aquesta tasca amb activitats d'aprenentatge escolar és un dels millors dinatismes de formació personal i d'educació cívica. La força que manifesten aquestes propostes per sensibilitzar i responsabilitzar l'alumnat, desenvolupar habilitats, implicar en la vida ciutadana i exercir la crítica és tan gran que de cap manera no en pot prescindir l'educació civicomoral.

D'entre les diferents possibilitats, destacarem la realització de càrrecs de la classe i tasques de col·laboració amb l'escola, molt apropiades per a les edats inferiors, o tota la gamma d'activitats d'aprenentatge i servei fora dels centres, més adequades per als alumnes de més edat. Pensem que és difícil una educació civicomoral completa si no considera la possibilitat de dur a terme accions cívi-ques de servei, i si alhora aquestes accions no es completen amb un veritable estudi escolar d'alguna de les dimensions de la realitat sobre la qual s'ha incidit i de la mena d'intervenció que s'ha realitzat.

6.7. LES ESCOLES COM A CENTRES DE CULTURA I CIVISME OBERTS A LA COMUNITAT

Potser abans es podia entendre que els centres educatius fossin institucions aïllades del seu entorn i autosuficients. Actualment, les coses han canviat de manera radical: els centres educatius no es poden aïllar de la societat si no volen esdevenir irrellevants i tampoc no poden considerar-se autosuficients perquè de cap manera no assegurin als seus alumnes una educació completa.

En conseqüència, ens sembla necessari convertir els centres educatius en nuclis culturals oberts a la comunitat i coordinats amb altres instàncies educatives, assistencials o culturals de la ciutat. Es tracta d'atènyer un doble objectiu. Primer, obrir els centres més enllà de l'horari destinat a complir amb les seves

obligacions curriculars per convertir-lo en un espai cultural i formatiu més ampli. Es tracta de perllongar la tasca educativa dels centres d'una manera diferent, amb uns usuaris en part diferents, amb educadors també diferents i amb activitats que van molt més enllà de les propostes pròpiament curriculars. En segon lloc, els centres han d'obrir-se a altres instàncies que actuen en el mateix territori i treballar-hi en xarxa per així optimitzar la seva tasca. Institucions que donen suport a la seva comesa, institucions que realitzen tasques formatives complementàries o, a l'extrem, totes les institucions implantades a la societat que puguin aportar algun element a la formació de l'alumnat del centre. Pensem que aquestes dues mesures poden tenir un impacte enorme en la formació civico-moral dels joves.

6.8. UN NOU PERFIL D'EDUCADOR PER IMPULSAR LA CONVIVÈNCIA, LA PARTICIPACIÓ I EL CIVISME

Per poder dur a terme part del que s'ha proposat caldrà crear una nova figura educativa, pensada especialment per als centres de secundària, que barrejant el perfil de pedagog, educador social i animador sociocultural es responsabilitzi d'impulsar totes aquelles activitats que en alguna mesura sobrepassen el treball estrictament de l'aula —les activitats del centre— i també aquelles que transcendeixen el temps escolar curricular i es poden oferir en col·laboració amb altres institucions de l'entorn —les propostes educatives no formals.

Però vegem per sobre algunes de les seves ocupacions. A tall d'exemples, es tractaria d'impulsar una part de les accions del centre vinculades al pla d'acció tutorial, el consell de delegats, l'associació d'alumnes i de mares i pares, les festes i les celebracions, la mediació de conflictes, l'aprenentatge servei, i altres, així com la coordinació de les activitats que realitza el centre més enllà del temps curricular i les que en cada cas es cregui oportú.

6.9. EDUCACIÓ LAICA, CULTURA RELIGIOSA I RECONeixEMENT DE LES DIFERÈNCIES

El relleu que sempre ha tingut la qüestió religiosa al nostre país, la recent polèmica sobre l'ensenyament de la religió que proposava l'última llei d'educació, el debat sobre laïcitat i ensenyament de la cultura religiosa que s'ha produït en alguns països propers i, sobretot, la importància que nosaltres mateixos concedim a aquests temes, aconsellarien destinar-los un apartat en exclusiva, però

finalment ens ha semblat millor sintetitzar alguns punts de vista en un espai més reduït.

D'acord amb aquesta decisió, no tractarem temes que serien d'un interès notable: qüestions com ara l'aproximació al concepte de laïcitat i al seu origen, o no ens referirem a la història de les relacions entre l'Església i l'Estat al nostre país i a l'actual situació legal de l'ensenyament de la religió que tant dificulta alguna de les possibles solucions. Tampoc no entrarem en els nous reptes que suposa el multiculturalisme en el debat sobre religió i laïcitat, ni parlarem d'un nou esperit laic no refractari a la religió i atent a combatre altres formes de limitació de la llibertat de consciència.

El nostre interès es limitarà a proposar uns punts de vista i unes mesures que ens poden ajudar a avançar en el debat i a millorar aquest aspecte de la realitat educativa. Pensem en una educació laica; és a dir, una educació que es basa en la neutralitat de l'Estat que no afavoreix cap opció, una educació que garanteix la llibertat de consciència de tots els ciutadans, una educació que assegura una formació moral i cívica compartida, i que reconeix la religió com a fet cultural i opció personal. Per fer operativa aquesta postura, ens semblen defensables les propostes que a continuació comentem.

Primer, garantir tal com estem proposant una educació moral i cívica forta i per a tothom. Ens sembla convenient perquè, amb independència de quina sigui la posició de cadascú sobre l'educació religiosa, podem convenir que amb la primera volem assegurar a tothom una formació basada en criteris comuns que ajudi a ser i a viure. No hi ha dubte que per a moltes persones la religió contribueix de manera decisiva a respondre la pregunta sobre com s'ha de viure, però també per a aquestes persones l'educació moral i cívica comuna i mínima els ofereix uns continguts que han de compartir entre creients i no creients, i entre membres de diferents religions i cultures.

Per altra banda, estem convençuts que res no hauria de substituir o diluir l'educació moral i cívica. Al contrari, pensem que cal assegurar una educació moral i cívica forta i per a tothom, un objectiu que fins ara no hem assolit. Podem debatre la conveniència de l'educació religiosa a l'escola, l'educació religiosa confessional o cultural, el lloc que ha d'ocupar cada una, qui i com l'hauria d'impartir, i moltes altres qüestions. Tots aquests temes són discutibles, cal anar-los perfilant i aprendre de les noves realitats i de les posicions dels uns i els altres. Però, en canvi, ens sembla un error entendre que l'educació religiosa pot substituir l'educació moral i cívica. És evident que entre totes dues hi ha vincles, però no són intercanviables. Ni l'educació moral no pot substituir la preocupació religiosa, ni l'educació religiosa no eximeix tots els ciutadans de la formació moral i cívica que han de rebre. Per tant, crec que hem de parlar de l'encaix de la

formació religiosa en el món escolar, però això no ha de significar posar en dubte el caràcter insubstituïble d'una forta educació moral.

A més, no crec en absolut que l'educació moral i cívica estigui al marge de les qüestions sobre el sentit, sobre allò que va més enllà de les coses visibles, o sobre la vida espiritual i la plena humanització dels homes i les dones. He mostrat de quina manera l'estructura bàsica de la moralitat ens pot orientar més enllà del que és directament palpable. Per tant, tot el temps destinat a parlar d'educació moral i cívica també pot llegir-se si es vol com un esforç prereligios a la recerca de sentit i d'esperança.

En síntesi, el caràcter compartit d'una moralitat lleu, el paper insubstituïble de l'educació moral i cívica i, finalment, la lectura prereligiosa que permet l'esforç moral justifiquen el lloc que li concedim, que no vol dir que per a cada persona singular sigui per força el lloc dels seus anhels més íntims i profunds, però sí que és el lloc fonamental dels ciutadans.

Segon, cal separar l'educació religiosa confessional del currículum de l'educació formal. L'escola —el temps curricular obligatori— no és la instància que s'ha d'encarregar de cultivar les creences religioses. En tant que institució d'una societat plural i d'un estat no confessional, l'ensenyament de la religió, entès com a transmissió d'una creença, no s'ha d'incloure com a matèria curricular per a cap nivell escolar ni per a cap tipus de centre educatiu.

Tercer, partint de la distinció entre transmissió d'una creença religiosa i transmissió de coneixements sobre la religió, l'escola ha d'aconseguir que tot l'alumnat adquireixi prou coneixements sobre el fet religiós, entès com un fenomen antropològic, sociològic, històric i cultural. Per tant, ha de treballar els continguts que aborden els fets religiosos en els moments del currículum que es considerin més oportuns, amb una dedicació temporal adequada i mantenint el mateix esperit de respecte, de comprensió i de crítica que es manifesta amb qualsevol altra matèria.

Quart i últim, aquesta posició no exclou que l'escola, en tant que centre cultural obert, i més enllà del temps destinat a transmetre el currículum legislat per a tots els alumnes, es pugui obrir a aquells continguts que, tot i no ser contraris als valors democràtics, expressin opcions religioses particulars. Són demandes que podrien ser acollides, reconegudes i programades pel Consell Escolar, però situades fora del temps escolar curricular. Es tracta d'un temps optatiu que es pot fer servir per a la formació religiosa, així com per a d'altres activitats formatives no incloses en el currículum obligatori. D'aquesta manera, l'escola garantiria un ensenyament civicomoral laic i per a tothom, però també seria capaç d'acollir les creences dels seus alumnes.

6.10. FORMACIÓ, INNOVACIÓ I INVESTIGACIÓ PER A UNA MILLOR EDUCACIÓ CIVICOMORAL

Bona part del que s'ha proposat requereix el desenvolupament de plans de formació inicial i permanent del professorat que permetin obtenir a docents i educadors una visió clara del que és l'educació civicomoral i com s'ha de treballar en aquest àmbit formatiu. D'altra banda, també ens sembla necessari vincular la universitat i els centres educatius amb projectes d'innovació, investigació i formació que permetin cobrir diferents objectius en el mateix procés de posada en marxa de propostes d'educació moral i cívica.

Per acabar, ens sembla que podem resumir tot el que hem dit en una idea fonamental i en les conseqüències més que probables que comportaria la seva realització. La tesi bàsica ja l'hem expressat amb anterioritat; ens referim a la conveniència d'anar més enllà de les paraules i les bones intencions i donar a l'educació civicomoral un protagonisme escolar més gran, donar-li un lloc clar que li permeti abandonar el paper subaltern que ara ocupa. Calen propostes que plasmin les idees en pràctiques, temps i dedicació per dur-les a terme, i recursos que permetin realment que sigui possible realitzar-les. L'educació moral i cívica no és una cosa que s'ateny simplement perquè es pensa o desitja, sinó que s'han de posar mitjans per dur a terme realment el que s'imagina. Malgrat tot, i amb això entrem en l'apartat de les conseqüències probables, la inversió que proposem és rendible. Ho és perquè respon a un imperatiu: aconseguir una educació integral per a tothom. Però també és rendible perquè ajuda a crear un clima de convivència ciutadana, perquè genera el capital social necessari per garantir-ne el desenvolupament, perquè prevé el fracàs escolar, perquè ajuda a crear un clima de convivència i benestar en els centres, i perquè contribueix a formar ciutadans actius d'una societat democràtica.