

# PRINCIPALES FALACIAS EN LA EDUCACIÓN MORAL

**Omar Federico Campos López**

Catedrático del Centro de Investigación e Innovación Educativa del Noroeste (CIEN), México

## INTRODUCCIÓN

La educación moral ha retomado un auge considerable en los últimos años. La descomposición social y sus efectos –principalmente– ha puesto en tela de juicio el papel de la escuela en estos temas. Por tal motivo se han desarrollado grandes esfuerzos en este sentido, reflejados en programas y estructuras curriculares que pretenden solventar esta problemática.

Sin embargo, éstas pueden modificarse a partir de la adecuación que cada profesor haga a su plan de clase de acuerdo a las características propias y particulares de cada grupo.

En el ímpetu de modificar ésta realidad que es evidente, los profesores de educación moral –formación cívica y ética la llaman en México– hemos incurrido en pequeños sesgos de pensamiento a la hora de abordar nuestra labor. Pequeños pero importantes, puesto que modifican notablemente los propósitos de la educación moral. Y estos son provocados por diferencias en nuestra concepción de enseñar algo que está en el ambiente, que es cosa de todos los días –vamos, el cumplirlo o no– y que hace de la tarea de brindar educación moral algo muy distinto de lo que originalmente pretendía ser.

Desde pensar por otros, hasta hacer lo que a otros les corresponde, los profesores de educación moral, incurrimos en falacias que afectan fuertemente la intervención educativa. La siguiente es una relación de ellas, de los errores que cometemos los profesores al intentar abordar la educación moral, desde que se gesta en el pensamiento del profesor, no sólo al interior del aula.

## COMPENSACIÓN DE GÉNERO

Una de las principales preocupaciones de las personas que se dedican a aspectos educativos es la compensación de las diferencias serias de género. Tradicionalmente y, afortunadamente en descenso, ha existido una marcada diferencia de género. Desde la consideración de inferioridad hasta la de maldad hacia el género femenino (Hernández, 2001).

Precisamente en ese aspecto descansa el elemento de una de las principales falacias que se cometen en el campo de la educación moral, la confusión de la compensación de género. Desde que la discriminación de género –o sexismo– se tiene como antecedente de las relaciones sociales occidentales, ha existido una gran cantidad de esfuerzos por evitarla. Muestra de ello fueron los grandes movimientos feministas de las décadas de los 70's y 80's. Injusta desde su propia esencia, la discriminación a causa del género al que se pertenece, lesiona la dignidad humana.

Sin embargo, los esfuerzos que se realizan para evitarla –especialmente en ambientes educativos– cometen un grave error: invertir la diferencia.

En los ambientes educativos con mucha frecuencia se promueven acciones y pensamientos que, orientados a reducir o evitar la discriminación del género femenino, promueven un nivel alto de preferencia por el mismo. Situaciones de privilegio, comentarios que priorizan la oportunidad de las mujeres sobre los hombres, ponen las acciones de la educación moral en un plano bastante cuestionable y los propósitos educativos en un lugar olvidado.

Atacar la discriminación del género con medidas similares no parece ser la solución.

No debemos olvidar que evitar la diferencia que trascienda las obvias biológicamente provistas, es un ideal que se pretende alcanzar a través de un esfuerzo colectivo de formación de las futuras generaciones, para establecer un ambiente de igualdad entre hombres y mujeres en cuanto a sus responsabilidades y derechos en la familia, escuela, trabajo y sociedad.

Tenerlo presente significa el diseño y puesta en práctica de acciones que no sitúen, ni a la mujer ni al hombre en un distinto plano, ni siquiera por querer *compensar* algo que, probablemente, requiera una nueva compensación del otro bando en un futuro cercano.

## DECISIÓN HETERÓNOMA

La formación de ciudadanos *bien pensados* desde la perspectiva savateriana (Savater, 1991) parece ser el motor que impulsa a esta falacia.

Tradicionalmente se ha confundido la educación moral con inculcar la moral. La moral de otro, por supuesto, como si la del alumno no se ha establecido aún en su totalidad (Kohlberg, 1982).

Desde esa perspectiva muchos educadores creen –cuando menos lo aparentan– que para educar moralmente hay que enseñar, mostrar, decir u ordenar lo que está bien y lo que está mal.

La verdad es que no están del todo equivocados. Sin embargo, para educar moralmente, se pretende que el sujeto **distinga** entre el bien y el mal y no actúe bien o mal desde la perspectiva de un código –implícito o explícito– impuesto por alguien más. La formación de un juicio moral crítico que permita la toma de decisiones autónomas ante situaciones controvertidas o conflictivas, y que éstas incorporen el mayor número de elementos tales como las consecuencias personales en relación con los demás y las repercusiones sociales de sus actos es el punto final, el objetivo al que debemos apuntar (Buxarrais, et. al., 1999).

De otra manera encontraremos personas *bien pensantes* y, con mucha probabilidad, no *librepensadores*.

Así como, muchos profesores, adoptan una posición beligerante (Buxarrais, et. al, 1999) ante ciertas conductas no deseables en la organización social, debemos adquirir conciencia que es urgente la necesidad de una beligerancia aún mayor ante las intenciones de elegir el camino *corto o fácil* de decir a nuestros alumnos lo que deben hacer, para mostrarnos congruentes con esa intención de desarrollar en ellos el juicio moral crítico y responsable a partir de situaciones prácticas y cotidianas llevadas deliberadamente a los alumnos para su desarrollo.

Considerar que debemos *enseñar* valores y no vivirlos para tomar decisiones, seguirá siendo una falacia.

## MORAL Y RELIGIÓN

Un tema que merece un tratamiento aparte, a pesar de incurrir también en la falacia de la decisión heterónoma.

Desde luego que la educación moral guarda una relación estrecha con algunos elementos religiosos. La referencia a la distinción entre lo bueno y lo malo es uno de ellos, sin embargo, el asunto de la educación moral no es algo que atañe directamente a las religiones, si bien como constructo humano y producto de la organización social involucra aspectos morales, no es ésta la única o principal instancia para su discusión o abordaje.

Desde el seno de organizaciones teológicas se han hecho muchas interpretaciones de los valores humanos y éstos se pretenden imponer –por diversas vías, tales como el convencimiento o la coerción– a las personas que las profesan.

Debemos tener presente el concepto de juicio crítico, que se debe desarrollar en la educación moral. Éste *significa ser escéptico, dar oportunidad a todas las alternativas a ser consideradas como válidas* (Buxarrais, et. al, 1999; pág.48) elemento que no admiten las religiones que adoptan una postura de *adoctrinamiento* y que abordan la moral desde una posición unilateral, la del enjuiciador moral y se olvidan de la capacidad de juicio moral de los demás.

La educación moral, en su esencia y en las propuestas curriculares de los diferentes sistemas educativos, trasciende —y por mucho— los conceptos de moral y enseñanza de la misma que los sistemas religiosos tienen. Éstos últimos deben ser entendidos como lo que son: una simple interpretación de la realidad moral, que incorpora elementos al mismo nivel que otras propuestas y, los ambientes educativos, deben retomar todos para su análisis y discusión. Considerar las religiones como fuente de conocimiento moral es una falacia que se comete con frecuencia.

## LA INFLUENCIA DEL EJEMPLO

¿De qué se trata esto? ¿De poner en tela de juicio el ejemplo? Desde luego que no, el ejemplo es una de las mejores vías para acceder a un conocimiento moral, si no es que la mejor. Pero la falacia no radica allí, sino en considerarla desde una perspectiva externa al alumno.

Muchas personas piensan que la tarea de enseñar valores es exclusiva de aquellos que personifican todo aquello que enseñan, nada más deseable, pero también nada más equivocado.

En primer lugar ponemos en el centro de la atención y la acción educadora al profesor, que posiciona a esta falacia cerca de la decisión heterónoma. Dependemos de lo que ésta persona piense para realizar su acción, supeditando a ese único pensamiento una acción que debería ser autónoma.

En segundo lugar debemos hacer evidente la imposibilidad de encontrar personas con esas características, si las virtudes son “una cumbre entre dos vicios, un perfil de alturas entre dos abismos: así el coraje —entre cobardía y temeridad—, la dignidad —entre complacencia y egoísmo— o la dulzura, entre cólera y apatía ¿Pero quién puede vivir siempre en las cumbres?” dice Comte-Sponville (1995, pág 15).

Desde ésta perspectiva hablar de enseñar con el ejemplo significa hablar de una práctica que no necesariamente es la del profesor —dada la imposibilidad planteada anteriormente y que constituye el elemento principal de ésta falacia— cierto es que se deberá poner cierto empeño en ello; pero el ejemplo principal del que se debe echar mano es el ejemplo del alumno, pero no el ejemplo de lo que hace bien o mal, sino de la actividad misma que se puede generar en la escuela, del ejemplo que se vive de manera intencional y deliberada por el profesor —menuda tarea sería tener que esperarnos a que sucedan situaciones para la práctica de determinado valor en la escuela—. En este sentido, se plantea la necesidad de olvidarnos de la concepción del ejemplo del profesor como único elemento factible para enseñar valores, para pasar a pensar en el ejemplo como actividad de los alumnos a través de la cual se analizan y se ponen en práctica los valores. (Campos, 2002)

## LAS BUENAS INTENCIONES Y LOS BUENOS PENSAMIENTOS

No siempre nos traen buenas acciones. Y esa es la última falacia. O a lo mejor ya no lo es. Puesto que se compone de una mezcla de las anteriores es, probablemente, la razón por la que las demás se presentan. Difícilmente encontraremos en este campo personas con malas intenciones –aunque sí las hay– pero sus buenas intenciones son particulares, personales y, por tanto, construidas a partir de sus propios e individuales intereses y experiencias. Aunque se asemeje mucho a la decisión heterónoma, las buenas intenciones tampoco nos traen buenos pensamientos por sí mismos. Debemos elaborarlos previamente.

La traducción de las buenas intenciones a buenos pensamientos y buenas acciones es un poco más difícil. Y aquí radica la falacia. Pensar que bastan buenas intenciones.

Para que podamos llevar la buena intención a ser una buena acción requerimos de mayor información acerca de lo que pretendemos y, probablemente, acerca de las falacias que normalmente cometemos y que fueron enunciadas anteriormente.

## PARA CERRAR

Probablemente existan mas falacias en el campo de la educación moral. Este no pretende ser un trabajo exhaustivo, sino llamar la atención acerca de los múltiples errores que cometemos en nombre de buscar un desarrollo moral en nuestros alumnos. Que algunas de éstas falacias lo sean y otras no, es decisión de quienes las cometen, pero sobre todo de quienes las sufren: nuestros alumnos. Y en ellos debemos pensar antes de ingresar a un salón de clases y pretender impartirla.

## BIBLIOGRAFÍA

**BUXARRAIS, M; MARTINEZ, M; PUIG, J. M.; TRILLA, J.** (1999). *La educación moral en primaria y en secundaria, una experiencia española*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México.

**CAMPOS, Omar.** (2001). "Reciclaje académico". *Enlace sector educativo*. N° 21. pp. 41-44. Culiacán, México.

**CAMPOS, Omar** (2002). "En la educación básica ¿valores o virtudes?\_Revista Iberoamericana de Educación. Versión digital, [http://www.campus-oei.org/revista/frame\\_lectores1.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame_lectores1.htm)

**COMTE-SPONVILLE, André** (1995). *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México.1999.

**HERNÁNDEZ ECHÁVARRI, Ricardo** (2001) "El sermón contra las mujeres, un caso de palabra condenada" *Enlace. Sector educativo*. Culiacán, Sinaloa, septiembre de 2001. Época II. nº 23

**KOHLBERG, L** (1982)."Estadios morales y moralización" En *Infancia y aprendizaje*. 18. Madrid

**SAVATER**, Fernando (1991) *Ética para Amador*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México. 1999

**SEP**. (1999). *Formación cívica y ética. Programas de estudio comentados*. México.

**SEP**. (2000) *Formación cívica y ética. Libro para el maestro*. México.

**Contactar**

**Revista Iberoamericana de Educación**

**Principal OEI**