

## EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ¿VALORES O VIRTUDES?

**Omar Federico Campos López**  
**Asesor técnico pedagógico**  
**Dirección de educación secundaria**  
**Secretaría de Educación Pública y Cultura, Sinaloa, México**

### **INTRODUCCION**

Si preguntásemos a cualquier persona, que medianamente conoce acerca de la educación moral, ¿qué importa en la educación moral, valores o virtudes?, sin duda nos respondería: “ambos, valores y virtudes son de mucha importancia”, basados en las intenciones que como educadores tenemos, además de los enfoques formales explícitos de las asignaturas que intentan incidir en este aspecto, como lo es formación cívica y ética en secundaria, cuyo enfoque dice: “esta asignatura no sólo se propone transmitir conocimientos, sino formar a los estudiantes para que libremente conviertan en formas de ser los conocimientos, valores y principios que habrán de examinarse durante los tres cursos. De esta manera los estudiantes serán capaces de acometer mejor los retos de la vida personal y social. Esto implica que los conceptos que se les presenten estén relacionados con sus conocimientos y experiencias, a fin de que aprendan a desenvolverse en su entorno y puedan mejorar su actuación cotidiana en los distintos ámbitos en que participan, y así contribuir a mejorar de alguna manera su medio social”(SEP, 1999, pp.11-12).

Sin embargo, en la necesidad de elegir, son las virtudes los aspectos fundamentales que se deben tomar; es igual que si preguntáramos ¿qué preferimos, que un alumno pueda definir exactamente solidaridad, aunque no se comporte solidariamente, o que sea capaz de ser solidario en su entorno, aún cuando no pueda definir con exactitud solidaridad? La respuesta sería unánime: el segundo caso, que corresponde a las virtudes atendiendo la diferenciación que realiza Comte-Sponville: “La virtud, o más bien: *las virtudes* son nuestros valores morales, si se quiere; pero encarnados —tanto como podemos—, pero vividos, pero en acto: siempre singulares, como cada uno de nosotros; siempre plurales, como las debilidades que combaten o corrigen” (1995, pp. 13). Tal es la virtud: la puesta en práctica de los valores morales, que son las intenciones que lleva al individuo a la acción, de tal modo que no siempre actuar bien se convierte en una virtud, pues podemos actuar bien por una simple costumbre (Savater, 1991). Una buena acción se convierte en virtud desde que se hace con una intención congruente, desde que cuesta un trabajo hacer o dejar de hacer algo.

Por lo que, si atendemos las especificaciones de las asignaturas dirigidas a la educación moral, son las virtudes lo realmente importante en ésta, especialmente si tomamos en cuenta que la acción de nuestros alumnos es la que se evaluará en la interacción social, que lo que pretendemos evitar es contar con ciudadanos que conozcan y manejen conceptos; pero no actúen en congruencia con su discurso, pues han generado dimensiones de conocimiento paralelas entre los conocimientos necesarios en la vida académica y en la cotidiano-familiar. En resumen, debemos perseguir virtudes, siempre virtudes.

Pero, ¿cómo podremos lograr incidir en la conducta, sin generar ese paralelismo? ¿Cómo afecta a este proceso el entorno, especialmente los medios de comunicación? ¿Cuál es el papel del profesor ante las exigencias actuales en materia moral? Y, lo más importante, si pretendemos generar virtudes

—y no solamente valores como postulados teóricos de conducta—, ¿cuáles son las herramientas de las que puede echar mano el docente para lograr su cometido?

### **EL PAPEL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN**

Uno de los aspectos que más preocupan es el papel de los medios de comunicación en materia moral, ante los cuales parece que poco podemos hacer, pues es tanta la influencia de la información que manejan —tan contraria a nuestros fines—, que más bien parece debemos darnos por vencidos ante la avalancha de *talk shows*, de pornografía, de ejemplos claros de vicios de conducta, de acciones de enaltecimiento de irregularidades, del culto a la ilegalidad, etc., que echan por los suelos el trabajo realizado por el profesor en sus sesiones de clase, en las cuales se les habla a los alumnos acerca de la práctica de valores y de la importancia de mantenerse alejados de las adicciones, por ejemplo; pero que al salir de las sesiones se encuentran con todo lo que se les ha prevenido y, sin embargo, son absorbidos por el fantasma que se pretendía evitaran, debido a lo atractivo que se presenta la información.

Por un lado, les hablamos a los alumnos de que si consume determinada sustancia, *probablemente* sufran tales consecuencias y que *después* tendrán repercusiones de las que se podrían lamentar. Los medios de comunicación son menos mediatos, ofrecen un bienestar o un sentimiento *inmediato*, no hay que esperar por nada, solamente ir a tomarlo para que suceda lo que queremos, y probablemente no nos pase nada. Lograr derribar esa diferencia, sin pretender que los medios modifiquen su actuar, sino analizando aspectos y efectos inmediatos y reales parece ser la solución, que dejemos de mostrar las situaciones estáticas y poco probables, para tomar acciones dinámicas, que involucren aspectos reales, que proporcionen de manera inmediata efectos y afectos al estudiante.

### **EL EJEMPLO INSTRUCTOR: ¿EDUCACIÓN MORAL O MORAL DE LA EDUCACIÓN?**

“Pienso que la virtud enseña más por el ejemplo que por los libros”, dice Comte-Sponville (1995; pp. 11), aseveración con la que parece coincidir la mayoría de las personas en materia moral, pensando no sólo en los libros, sino en la teoría. Se enseña más por el ejemplo que por la exposición; tal parece que nadie puede enseñar aquello de lo que carece, más bien enseña el ejemplo, la acción y, si hablamos de virtudes, con mayor razón.

Una virtud sólo se enseña si se practica, no es posible abordar una virtud de manera teórica, sino actuada, practicada; por lo que —¡iluso fuéramos si lo pretendiéramos!— las virtudes y las conductas morales se aprenden por la fuerza de hacerlas, no por la acción de revisarlas.

Pero hay algo en lo que debemos detenernos a analizar, si bien es cierto que no existe mejor método para aprender virtudes que el ejemplo, que el ver una acción en la que quisiéramos vernos reflejados —algo así como un aprendizaje vicario—, tal apreciación es sólo parcial. Definitivamente, no hay nada mejor para enseñar la solidaridad —si retomamos el ejemplo anterior— que ser solidario, que nuestro alumno o discípulo vea y experimente las implicaciones de serlo; pero, en el caso de los cursos formales de educación moral, no es un solo valor el que hay que abordar (o practicar), sino que se presenta una amplia gama de aspectos valorales que debemos tocar, situación en la que hablar del ejemplo se torna un poco más complicado: ¿de qué se trata entonces, de que cuando debemos abordar la solidaridad debemos mantener un comportamiento solidario, y cuando corresponda a la justicia, ser justos; y cuando corresponda a la equidad, serlo o en todo momento mantener una con-

ducta que rescate los aspectos que correspondan a nuestro avance programático? Sin duda que lo ideal es la última situación; pero si la virtud es “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... ¿Quién puede vivir siempre en las cumbres?”, dice Comte-Sponville (1995). Más aún, agregaría yo: ¿quién puede ser totalmente equilibrado y correcto en todo momento? ¿Quién en ningún momento se ha visto en la necesidad de mentir, aunque sea por piedad? ¿Quién no ha privilegiado satisfacer una necesidad propia, a pesar de que alguien lo necesitaba más? Ante quien lo haya logrado debemos descubrirnos; pero dada la imposibilidad de hacerlo en la mayoría, es necesario replantear la concepción que del ejemplo tenemos, sobre todo si tomamos en cuenta la condición humana, tanto del profesor como del alumno.

Hablar de enseñar con el ejemplo significa hablar de una práctica que no necesariamente es la del profesor, dada la imposibilidad planteada anteriormente. Ciertamente se deberá poner cierto empeño en ello; pero el ejemplo principal del que se debe echar mano es el ejemplo del alumno, no 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 esperar-nos a que sucedan situaciones para la práctica de determinado valor en la escuela— en la que, si bien no se tiene la respuesta certera, sí se está construyendo, sí existe una línea directriz en la cual basar la decisión inicial; aunque después haya que modificar la opinión, no importa, lo importante es la solidez del conocimiento (y acción) que de allí se genera (Karmiloff-Smith e Inhelder, 1995), además de la importancia que tiene el poder reformular una idea a partir de un error (Campos, 2001). En este sentido, se plantea la necesidad de olvidarnos de la concepción del ejemplo del profesor como único elemento factible para enseñar valores, y 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.

Partir del ejemplo —concebido como actividad— del alumno implica mínimamente dos supuestos: partir de situaciones prácticas, cotidianas y de interés del adolescente, y concebir al adolescente como alguien al que no vamos a enseñarle valores como quien no sabe nada, como quien carece de virtudes por completo, sino como un sujeto que deberá reflexionar y analizar la distancia que lo separa y lo que debe hacer para acercarse a ellas. De tal manera que no podemos pretender que las clases —por más prácticas que sean— sustituyan a la vida, sino que la potencian y preparan para ella. Hablar del ejemplo que enseña es hablar de que en valores importa la práctica y no la plática, si tomamos en cuenta los ofrecimientos inmediatos del entorno —incluidos, desde luego, los medios— mediante el diseño de actividades intencionadas y dirigidas.

En la literatura de enseñanza de valores se habla de unas herramientas excepcionales: la resolución de dilemas morales, los análisis de casos —frecuentemente confundidos entre ellos—, la representación o *role playing* y los valores controvertidos: la neutralidad y la beligerancia (Buxarrais, et. al.; 1999).

Estas actividades han sido propuestas como opciones viables para el abordaje de los contenidos morales desde una perspectiva práctica y cotidiana, en la que se pueda generar una acción que sirva de ejemplo y punto de partida para la reflexión y análisis, de manera específica en cada una de ellas: En el caso de la resolución de dilemas morales —actividad que consiste en plantear una problemática específica para que los alumnos lo resuelvan y, posteriormente, analizar la corrección de las decisio-

nes tomadas—, el ejemplo cobra vida propia y evidente, es el alumno quien vive y sufre la aplicación u olvido de una virtud (o valor aplicado, si se quiere).

El análisis de casos es una metodología que no pone en el centro la decisión de los alumnos, sino que plantea una situación *hipotética*, en la que unas personas *hipotéticas* ya la han resuelto —una película, video o historia escrita son un buen ejemplo de ellos— y se presenta para su análisis práctico. Aunque no involucra de manera óptima o ideal la actividad de los alumnos sí es sumamente útil ante la necesidad de evitar herir susceptibilidades y tocar fibras demasiado íntimas en los alumnos, conservando las características de ejemplo, como actividad y como oportunidad de medir la distancia que nos separa aún de la adquisición de los valores en juego.

Por su parte, en el *role playing* los alumnos representan una situación hipotética que ofrece la oportunidad (que no brinda el análisis de casos) de analizar los sentimientos e implicaciones de los actores mismos, la facilidad o dificultad para comportarse de tal o cual manera, situación que nos remite de nuevo al análisis y reflexión de las conductas deseables y de las implicaciones que tiene el realizarlas, además de las adecuaciones que tenemos que llevar a cabo para alcanzarlas, si se ~~desa~~ esa de los valores controvertidos es un poco diferente, sobre todo por la confusión que genera la utilización de los términos *neutralidad* y *beligerancia*, frecuentemente concebidos como opciones alternantes entre las que hay que oscilar de manera intermitente; es decir, inicio neutral y termino beligerante o viceversa, concepción errónea que puede generar más confusión que clarificación en torno de los valores, pues se plantea que el profesor abandone la posición inicial, si fue neutral a beligerante, influyendo en las decisiones finales de los alumnos; de este modo es el profesor quien ha cambiado de opinión y es la mejor. Si se varía de beligerante a neutral se genera confusión porque la postura inicial, determinada y delimitada, se convierte en difusa. La neutralidad y la beligerancia implican, además de una “estrategia y no un atributo de la persona” (Buxarrais, et. al.; 1999: 77), la necesidad de una posición firme y deliberada por parte del profesor, con una intención delimitada en un principio, de tal manera que el profesor debe mantenerse neutral o beligerante durante el desarrollo de la clase. La utilidad de esta técnica se pone de manifiesto al no poder determinar la posición de un grupo, si la situación ideal en materia moral es la no implantación heterónoma de concepciones, sino la potenciación del desarrollo mismo. La neutralidad, es evidente, es la técnica ideal para abordarlas pues el profesor no realiza juicios ni toma partido en ningún momento en los análisis situacionales a los que nos llevan las metodologías anteriores, sino los propios alumnos; sin embargo, ante una situación de homogeneidad de opinión en el grupo y la necesidad de clarificar y profundizar el tema en cuestión, la beligerancia del profesor debe hacer acto de presencia, como estrategia más que como convicciones personales, como dice Buxarrais, acicateando las opiniones de los alumnos, ya sea con una opinión contraria o con una diferente, que obligará a los alumnos a revisar mejor sus ideas y a construir, mediante el diálogo, una concepción más acabada de los valores puestos en práctica o virtudes.

## CONCLUSIÓN

La educación de aspectos morales debe ser concebida como una tarea donde interesan más las conductas que generamos en los alumnos, que importan más que la adquisición de conceptos abstractos y aplicables que sólo generan un terrible paralelismo entre el decir y el hacer; para evitarlo, debemos

situarnos como quienes de manera intencionada presentan situaciones con las cuales experimentar, que generen experiencias que les sirvan como ejemplo, ejemplo propio y colectivo derivado de una actividad y convicción propia, en donde la imposición heterónoma no tiene lugar, sino un lugar de actividad y reflexión moral donde no importa si existe la presencia de equivocaciones, es precisamente éste el lugar para ensayar y equivocarse; pero también para construir con bases más sólidas las nuevas estructuras de conocimiento y actuación (Campos, 2001), actuación moral, en este caso, donde debemos olvidarnos de querer moldear a los alumnos a las expectativas morales, únicas y personales de cada profesor, si utilizamos las propuestas para llegar a abordar los valores desde una perspectiva de utilidad inmediata, no diferida, que privilegie la aplicación por encima de la definición de valores; es decir, que busque generar virtudes más que valores. En resumen, en educación moral y en nuestras aulas, deben estar presentes los valores practicados y no sólo los platicados.

## 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.

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

**CORBALÁN, Fernando.** (1998). "Una vida enseñando matemáticas". *Cuadernos de pedagogía*. N° 266. Pp. 72-75. Barcelona.

**KARMILOFF-SMITH, Anette; INHELDER, Bärbel** (1995). "Si quieres avanzar hazte con una teoría". En M. Carretero y J. A. García Madruga (comp.) *Lecturas de psicología del pensamiento*. Alianza psicología. 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.