

# La importancia de los modelos en la educación moral

Pablo Cristóbal Jiménez Lobeira

---

## Introducción

"Entonces desperté completamente de mi inacción, sintiéndome poseído por el temor y el espanto de llegar a la vejez sin tener qué ponerme. También entonces me vinieron a la memoria estas palabras que mi difunto padre se complacía en repetir, palabras de nuestro Señor Soleimán Ben-Daud (¡con ambos la plegaria y la paz!): Hay tres cosas preferibles a otras tres: el día en que se muere es menos penoso que el día en que se nace, un perro vivo vale más que un león muerto, y la tumba es mejor que la pobreza. Tan pronto me asaltaron estos pensamientos, me levanté, reuní lo que me restaba de muebles y vestidos, y sin pérdida de momento lo vendí en almoneda pública con los residuos de mis bienes, propiedades y tierras. De ese modo me hice con la suma de tres mil dracmas..." [1].

Así se dibujan los primeros pasos de la historia de Simbad el Marino en Las Mil y una Noches [2], una de las obras literarias más leídas en los últimos trescientos años por todo el orbe. ¿Cómo, si no, se explicaría que sigan fascinando a chicos y grandes estos cuentos descubiertos en 1704?

Cuando Simbad recuerda los versos de Soleimán, se encuentra en plena juventud y ha derrochado todos sus bienes en una vida superficial. Entonces reflexiona y se decide a actuar con mayor sensatez, practicando la diligencia, la laboriosidad y el sentido del paso del tiempo. De algún modo estos hábitos humanos que pudieran considerarse deseables – por lo menos comparados con la anterior vida disoluta de Simbad-.

La literatura universal muestra cómo resulta mucho más sencillo plasmar ciertos valores en "modelos" o ejemplos humanos que los encarnen. Y es de modelos de ese tipo que los niños - y muy especialmente- los adolescentes de todas las épocas, han tomado el ejemplo y los valores que orientarán su comportamiento durante toda la vida.

Por lo menos esa constituye la intuición inicial de este trabajo, que está motivado por buscar hasta qué punto la presentación de modelos puede repercutir eficazmente en la educación moral de los ciudadanos del mañana.

En las líneas que vienen se procede a la investigación, siguiendo los desarrollos que al respecto han realizado diversos pensadores, en especial William Kilpatrick.

## Análisis crítico de los contenidos bibliográficos revisados

Hacia 1993, en Estados Unidos [3], había cerca de 525, 000 ataques y asaltos en las preparatorias públicas cada mes. Cada año se cometían cerca de 3 millones de crímenes alrededor de las escuelas; el 20% de los estudiantes de secundaria traía consigo ordinariamente algún tipo de arma; en los últimos treinta años, la tasa de suicidios de gente joven había crecido en un 300% (uno de cada siete adolescentes aceptaba haber tratado de suicidarse). Al mismo tiempo se habían estado dando cursos de valores morales desde hacía 25 años: algo estaba fallando. Durante todo ese tiempo se utilizó como método de educación moral la clarificación de valores, según el cual el estudiante se comprometía a seguir valores descubiertos en sí mismo más que los transmitidos por sus mayores.

La esencia de este enfoque de la clarificación de valores está en enseñar a los muchachos que en realidad no existen “bien” o “mal” como categorías objetivas, absolutas: el mejor curso de acción, en un determinado momento, es aquel con el que cada individuo se sienta más cómodo. No se explican ni discuten las virtudes, no se ofrecen ejemplos de buen comportamiento, ni se dan razones de porqué un muchacho debiera querer ser bueno. Los estudiantes salen de esos cursos con la impresión de que incluso los valores más básicos son materia de debate, y de que la moralidad es algo sobre lo que se puede discutir, pero sobre lo que nadie debería esperar un acuerdo común, pues es diferente para cada individuo [4].

La alternativa al enfoque de la clarificación de valores, es la educación moral de acuerdo con modelos y la formación del carácter con base en lecturas y ambientes que presenten “héroes” a quienes se admira y se desea imitar. Se trata de una perspectiva, que ha estado presente en grandes pueblos desde la antigüedad, con resultados positivos. La Ilíada y la Odisea (de Homero), la Eneida (de Virgilio), Los Miserables (de Víctor Hugo), Los novios (de Manzoni), el Libro de Judith (en la Biblia), Corazón (de Edmundo d’Amicis) o La divina comedia (de Dante), presentan todos, de un modo u otro a lo largo de sus páginas, ciertos personajes “ejemplares”, dignos de ser imitados, o por lo menos admirados, como Héctor en La Ilíada, como Pablo de Tarso en los Hechos de los Apóstoles, o Lucía en Los novios.

En cierta manera la clave no está en discutir lo que cada uno siente, ni en discernirlo con la inteligencia, sino en formar la voluntad para ir adoptando los valores descubiertos en “el héroe” y hacerlos parte de la propia vida, de las propias elecciones.

¿Por qué importa tanto, a final de cuentas, la formación moral? Cuando un violinista toca de manera virtuosa, se dice que es un buen violinista. Cuando alguien compone bien los motores, se dice que es un buen mecánico. Pero cuando alguien obra bien moralmente hablando, toda la persona va envuelta: se dice que es bueno, sin más, como si de algún modo en su actuar moral estuviera -por lo menos esencialmente- todo el hombre. A final de cuentas cuando se trata de la

vida moral de una persona, se atiende a la “calidad humana”, a su integridad personal y a todo su obrar cotidiano. Así pues, la formación moral, siendo, ciertamente, sólo una parte de la educación integral de una persona, tiene una importancia capital en la formación, desarrollo y perfeccionamiento del hombre en cuanto hombre [5].

En una línea similar de análisis, Thomas Lickona [6] menciona el resultado de una investigación en las escuelas norteamericanas. Entre otros signos del declive moral en la gente joven (en 1994), Lickona señala: el crimen juvenil (más de la mitad de los crímenes serios en Estados Unidos los cometen muchachos entre los 10 y los 17 años), el respeto cada vez menor por la autoridad (según el testimonio de maestros en escuelas en todos los niveles), la violencia y vandalismo en las escuelas (cada año se asalta a más de 100,000 maestros y a cientos de miles de alumnos en las escuelas), la crueldad de unos niños hacia otros (sobre todo poco a poco quedan identificados los más débiles o “raros” por vestir o portarse diferente, y les hacen la vida imposible), el copiar en los exámenes (de modo que se considera un modo de sobrevivir en la universidad, en un bachillerato el 95% de los alumnos de secundaria y preparatoria admitió que copiaba), el consumo de drogas (para 1994 se estimaba en dos millones y medio el número de alcohólicos adolescentes) y las relaciones sexuales antes de los 25 años (según Lickona, uno de cada cinco adolescentes las tiene alrededor de los 15). En una investigación dentro de una preparatoria, el 90% de los estudiantes dijo que no tenía nada de malo copiar. Una sola biblioteca, la de la Universidad de Berkeley (en California) perdió 18.000 volúmenes en el lapso de tres años.

No obstante, el más impresionante de los datos que presenta el autor es el siguiente: los muchachos no sienten que estén haciendo nada malo . Por ejemplo: una maestra de tercero de secundaria preguntó a los alumnos de su grupo cuántos habían robado en tiendas alguna vez. Casi todos alzaron la mano. Cuando les preguntó si no pensaban que estaba mal, le respondieron con frases como esta: “todos tenemos derecho a las cosas materiales de la vida” [7].

Lickona propone diez ideas directrices en la educación moral del niño [8]: 1º moralidad es respetar; 2ª Los niños desarrollan su moralidad lentamente y por pasos; 3ª respeta al niño y exígele respeto en reciprocidad; 4ª enseña con el ejemplo; 5ª enseña explicando; 6ª ayuda a los niños a aprender a pensar; 7ª ayuda a los niños a asumir responsabilidades reales; 8ª equilibra independencia y control; 9ª ama a los niños y enséñales a desarrollar un concepto positivo de sí; 10ª fomenta el desarrollo moral y al mismo tiempo una familia feliz.

William Kilpatrick se sitúa en el ámbito de una nueva corriente de pensadores que reviven una idea no tan nueva: la educación moral se consigue formando el carácter. Este enfoque no se reduce a un método de salón de clase, ni a una simple instrucción informativa acerca de ciertos valores. Se acerca más a una verdadera formación Podría denominarse corriente de la formación del carácter [9].

“Formación del carácter” significa enseñar la fortaleza y la lealtad viendo luchar a Aragorn al lado de Tehoden rey de Roam, en El Señor de los Anillos [10], aún cuando las ordas de orcos los superan en número y la batalla parece perdida. No es Aragorn un ciudadano de Roam; Tehoden no cuenta dentro de la ciudadela ni con hombres ni con fuerza que le den una segura victoria. Pero ambos defienden el mismo ideal, y de él toman fuerza y coraje para reanudar la batalla. Formación del carácter es mostrar la gratitud en los gestos de ayuda del Conde de Montecristo [9] hacia M. Morrel –salvándolo de la ruina financiera- y su familia, en especial hacia Maximiliano y su enamorada Valentina. Es ejemplificar la valentía y la nobleza a través de Héctor en toda La Ilíada [11].

Para proponerlo, Kilpatrick apela al concepto de naturaleza humana [12], que resulta clave como punto de partida de la educación. Se trata de uno de esos temas que caen en el terreno de la fundamentación de la educación (en el área moral o en cualquier otra), es decir que hunden sus raíces en el campo de la filosofía de la educación y que se remontan a la filosofía del hombre que se requiere como base previa [13]. Según este concepto, que en como aquí se entiende se refiere a los seres vivos y en particular al hombre, éste tiene inscritas en sí unas ciertas características que le vienen de nacimiento (de ahí viene el vocablo natura), es decir, independientemente de las circunstancias que vive, de su cultura o de su época histórica. Pero no sólo en el plano biológico sino en el plano filosófico, que abarca sus dimensiones material e inmaterial [14].

Por su naturaleza, pues, el hombre, conteniendo en sí las potencialidades para desarrollarse al máximo en todo sentido (en cuanto hombre), y –al mismo tiempo- no estando todavía acabado (desarrollado al máximo posible), puede irse perfeccionando mediante ciertas acciones. Puesto que el hombre es temporal (por naturaleza) no es capaz de operar toda su perfección posible en un instante, sino que requiere de actos que se van repitiendo y que van como construyendo ese desarrollo. En otras palabras, actualizan las potencialidades intrínsecas (inscritas en su naturaleza), de modo que lo van perfeccionando, lo van como “revistiendo” con una riqueza nueva, que en cierto modo ya estaba ahí pero como guardada. No extraña, pues, que se ilustrara el concepto de esos actos con el vocablo latino habitus, que significa ropaje, en el mismo sentido que cuando se dice que el hábito no hace al monje. En el caso de los griegos, se llamó a estos hábitos, partiendo del vocablo areté, que se significa “fuerza”, virtud [15] (del Latín virtus), o poder eficaz. En ambos casos se trata de un algo que en cierta manera sí pertenece al hombre y en cierta manera no. Pertenece en el sentido de que está latente en su naturaleza, como algo que puede desarrollar. No pertenece en cuanto a que no necesariamente ha de desarrollarlo, como sucede con las tendencias instintivas (el hombre necesariamente tiene que tomar agua cada cierto tiempo). El vocablo hábito resulta particularmente gráfico para aclarar que esos actos –que repetidos constantemente se van volviendo manera de actuar, como una “segunda naturaleza”- pueden dejar de hacerse, requieren un cuidado. El segundo vocablo

(virtud), se usa frecuentemente con una connotación ética, como aquello que se opone al vicio, o como hábito operativo bueno [16].

De algún modo parece ahora más claro que las acciones libres que el hombre realiza lo van “vistiendo” de vicios y virtudes. De hecho dice William James en párrafo algo simpático:

Si los jóvenes pudieran entender cuán pronto se convertirán en meros sacos de hábitos que caminan, prestarían más atención a su comportamiento mientras se encuentran en el estado plástico (...). Cada manifestación pequeña de la virtud o del vicio dejará su huella, nunca demasiado insignificante [17].

Y aunque esencialmente el hombre es hombre y no deja de serlo en ningún caso, puede atisbarse que el “vestido” (hábito) es distinto y cuando es virtuoso lo hace en algún sentido “mejor” (no lo hace otro, lo hace mejor dentro de lo que ya es). Este concepto de virtud no es, por supuesto, nuevo, y ni siquiera hoy se puede desterrar del lenguaje ordinario –tan enraizado se encuentra en la naturaleza humana–: así se arman campañas “contra la corrupción” –porque la corrupción se percibe como vicio, como no deseable, no natural del hombre ni de sus relaciones interpersonales–, se pide que el nuevo empleado sea “honesto y diligente (o trabajador)” –virtudes otra vez–, se elogia a una persona porque es “sincera” o “amable” o “caballerosa”. ¿Qué son esos calificativos sino componentes importantes que “hablan” bien o mal de un ser humano?

Cuando Kilpatrick habla de la educación moral como formación del carácter, se está refiriendo a ese progresivo revestimiento del niño y el adolescente en la virtud. Un revestimiento que –de un modo parecido a lo que ocurre con las prendas materiales del vestido– esencialmente depende del niño, porque se trata de una persona (ser con capacidad de vislumbrar por sí mismo los fines de su existencia, elegir los medios para llevarla a cabo y encaminarse autónomamente hacia esa meta)[18]. Pero que al mismo tiempo necesita ayuda, sobre todo al principio, hasta que el niño alcanza la madurez (un cierto grado de autonomía e interdependencia [19] con sus semejantes), hasta que –éticamente hablando– se puede vestir solo, se puede apropiarse con las propias fuerzas de su inteligencia, los hábitos operativos que lo harán mejor, que lo ayudarán a desarrollarse como hombre.

Un enfoque que se detenga a preguntar al niño qué prenda prefiere, e incluso cuál es su opinión de que en el mundo las personas se vistan o no, y de si cree aceptable que sus padres le pongan zapatos o abrigos, podría provocar por lo menos una sonrisa, pues no podría tomarse más que como broma –contra el sentido común–. Sin embargo, en el campo de la educación moral “la brújula” se ha perdido, y la discusión sobre los vestidos “éticos” (o sea los hábitos) de los niños y adolescentes ya no causa risa, sino que se propone seriamente. Aquí podría pensarse que se halla la corriente de la clarificación de valores. Pero un juicio de este calibre exige, de entrada, que se analice esa postura según sus mismos expositores. Así se hará en el apartado siguiente.

Antes, sin embargo, conviene completar que Kilpatrick no se limita a señalar la importancia de una educación moral como formación del carácter, sino que la sugiere mediante la presentación de modelos, de ejemplos adecuados [20] de varones y mujeres sobresalientes. Cuando se habla de “sobresalientes” se hace referencia por supuesto a la “riqueza de hábitos”, a una auténtica vida virtuosa, o por lo menos a la ejemplaridad en algunas virtudes. No se trata de seguir principios, sino de imitar personas que han adquirido los principios.

¿Por qué haría falta propugnar por esta corriente de la formación del carácter en contra de la corriente que actualmente domina la educación moral (la clarificación de valores)? En 1940, los diez mayores obstáculos al proceso educativo, según los maestros de clase en Estados Unidos eran, en orden: 1º hablar sin pedir permiso, 2º masticar chicle, 3º hacer ruido, 4º correr en los pasillos, 5º salirse de la fila, 6º vestir ropa inapropiada, y 7º no tirar los papeles en el cesto de basura. Para 1993, se volvieron: 1º abuso de drogas, 2º abuso de alcohol, 3º embarazos, 4º suicidios, 5º violaciones, 6º hurtos, y 7º asaltos [22]. Los resultados están a la vista, y no gustan a nadie. El corriente dominante no está funcionando.

Pero, ¿qué exactamente se entiende por clarificación de valores?, ¿cómo la explican quienes la propulsan? Se procede en el apartado siguiente a investigarlo.

## Comparación con otros enfoques en la materia

Simon y Howe [23], reconocen la misma situación a la que apuntan Lickona y Kilpatrick, incluso aceptan que métodos como el de la clarificación de valores han conducido a una incremento de los crímenes y la inmoralidad. Para ellos, sin embargo, no estaría el error en el método mismo, cuanto en su errónea o desapropiada aplicación. En todo caso, dicen, la clarificación de valores puede servir para adultos ya maduros, que han llegado a una formación moral sólida.

Pero la aplicación del método al caso de los niños, en quienes antes de “esclarecer” habría que inculcar los valores, parece absurdo, incluso para estos Simon y Howe. A los niños, dicen, se les debe enseñar primero un código preciso de conducta, y se les debe decir qué se espera de ellos en términos ciertos. De otra forma, si se deja a cada uno decidir (sus valores), el resultado será niños que caminan hacia la inmoralidad, la inestabilidad (moral) y la incapacidad de comprometerse con nada. La psicología y la filosofía contemporáneas han reaccionado tan violentamente contra todo sistema moral del pasado, que ahora son incapaces de tomar una posición firme en cualquier dirección, y por lo tanto no pueden motivar a nadie hacia alguna dirección determinada: los niños de hoy enfrentan un vacío ético.

Como resultado más común, queda erradicada la moralidad, junto con cualquier concepto de bien o mal. Así, señalan los autores, se hace imposible la verdadera aplicación de la clarificación de valores, pues los muchachos simplemente no tienen el arrojo mental necesario para observar, analizar situaciones, comparar

resultados, anticipar consecuencias y tomar decisiones basados sobre el firme compromiso con determinadas metas e ideales [24]. Si el sistema de clarificación de valores fuera sencillo, directo, capaz de seguirse sin dificultad, lo correcto sería enseñar a cada estudiante la teoría y dejar que la aplicara por sí mismo. En cambio los maestros actúan como “facilitadores”, escogiendo la estrategia que se utilizará así como los temas, de forma subjetiva. Para estos pensadores, la clarificación de valores es una rutina psicoterapéutica. Por tanto: no debería darse en un salón de clases, ni deberían darla los maestros (que ni tienen el tiempo ni son psicoterapeutas), ni debería aplicarse sin la autorización de los padres de los niños. E incluso los terapeutas exitosos acuden poco a técnicas de este tipo y confían más en sus cualidades de atentos “escuchas” de sus pacientes. Así que definitivamente no puede pensarse que un maestro común y corriente en un salón de clases reúna el perfil adecuado para la aplicación de esta técnica.

El método y la perspectiva de la clarificación de valores está plagado de sugerencias veladas y menos veladas que orientan al practicante hacia valores y creencias alternativas (a las que ya posee), y que van en la línea de la promiscuidad sexual, el consumo de drogas y el desecho de cualquier religión. La manera como estos materiales se presentan –continúan Simon y Howe- motiva al estudiante a cuestionarse sus nociones religiosas, la moralidad sexual, la validez de que los guíen sus padres y otras “autoridades”, etc. También lo lleva a adoptar puntos de vista “globales”, tolerancia extrema a cualquier tipo de desviación, y conformidad con cualquier curso de acción moral. Aunque el método se promueve como uno que estimula el pensamiento individual, se parece más bien a los métodos de la educación que persigue ciertos resultados en el alumno, y que dicta al estudiante desde fuera ciertos valores, creencias y comportamientos, orillándolo a aceptarlos porque se presentan como “la forma como son las cosas”, como la única opción posible.

Así, concluyen, la clarificación de valores no persigue inculcar ningún juego particular de valores. Más bien su meta consiste en ayudar a los estudiantes a utilizar el proceso en sus propias vidas, es decir aplicarlo a formas de creencias y conductas ya existentes o que apenas están surgiendo. El maestro, en todo caso, intenta ayudar a los estudiantes, primero, a que se concienticen de los creencias y comportamientos que ya poseen y aprecian, y que estarían dispuestos a defender dentro o fuera del salón. El maestro usa materiales y métodos para motivar a los estudiantes a considerar los modos de pensar y actuar, a ver los pros y contras y las consecuencias de las distintas alternativas de acción, así como a evaluar si sus acciones concuerdan con sus creencias, y si no, a acercarlas para conseguir una mayor armonía.

Aunque Sanjuanita Guerrero [25] presenta en un orden distinto el método, citando a Rath, Harmin y Simon (la elección como primera etapa, y la apreciación y acción como segunda y tercera, respectivamente), el mismo Simon (refiriéndose a Rath) [26], lo expone así: 1º apreciación (estima y disfrute) y afirmación pública

del valor, 2º elección (entre diferentes alternativas, libremente, luego de haber ponderado las consecuencias), 3º acción (de acuerdo con ese valor, según una pauta repetida y consistente).

De cualquier manera el método busca propiciar en los alumnos que [27]:

- ⊕ Realicen elecciones con libertad.
  - ⊕ Descubran y examinen las alternativas existentes.
  - ⊕ Analicen alternativas significativas, reflexionen y prevean las consecuencias.
  - ⊕ Consideren las cosas que aprecien y disfrutan.
  - ⊕ Tengan oportunidad de afirmar públicamente sus elecciones.
  - ⊕ Actúen, se conduzcan y vivan conforme a las ideas elegidas.
  - ⊕ Examinen las conductas que se presentan repetidamente en su vida
  - ⊕ Conozcan las prohibiciones y los reglamentos que deben respetar, lo que no es objeto de elección.
  - ⊕ Analicen situaciones reales.
  - ⊕ Organicen su comportamiento en forma congruente.
- Se requiere del maestro, como condición para ésta técnica [28]:
- ⊕ Que evite moralizar, criticar, valorar. Excluir cualquier insinuación de los que es bueno “correcto” o “aceptable”.
  - ⊕ Dejar a cada estudiante la responsabilidad de examinar su conducta e ideas. Que piense y decida por si mismo lo que desea.
  - ⊕ Ser permisivo y estimulante, nunca insistente, ya que se incluye la posibilidad de que el estudiante no examine las cosas, decida o piense.
  - ⊕ Tratar de producir un estado de ánimo y estimular a pensar en lo que una persona dice o hace.
  - ⊕ No hacer una entrevista para obtener datos o información.
  - ⊕ Hacer pensar al alumno y dejarlo libre para que no tenga que justificar sus pensamientos ante un adulto. Se aconseja que el diálogo sea corto e interrumpirlo con frases ambiguas y sinceras. Ejemplo. “fue muy grato charlar contigo”, “Ahora comprendo mejor lo que quieres decir”, “debemos hablar mas de esto en otra ocasión, ¿No te parece?”, o “muy interesante, gracias”.
  - ⊕ Responder a un solo alumno aunque otros estén escuchando también ya que las respuestas clarificativas son por lo común individuales.
  - ⊕ Discriminar las acciones de los alumnos que ameriten respuesta, ya que el maestro tiene otras actividades.
  - ⊕ No presionar al estudiante hacia respuestas predeterminadas “correctas” o “ exactas”.
  - ⊕ La eficacia de las respuestas clarificativas depende de la creatividad para el cumplimiento del objetivo de ayudar a un alumno a hacer más claro su modo de pensar o actuar.

La teoría de clarificación de valores surge en los años 60 y se atribuye principalmente a Lois E. Raths. En esta postura está presente la idea de que los dolores son propios de cada uno por definición, por derecho social y por aceptación libre. Por ello es que el maestro no puede imponer los valores aun niño en relación con sus aspiraciones, propósitos, actitudes, intereses, creencias, etc. Si acaso, puede tener autoridad en relación al establecimiento de la diferencia entre verdad y mentira. La finalidad principal de esta teoría es que cada ser humano construya por sí mismo su sistema de valores por medio de un proceso de análisis al que corresponden actividades de selección, apreciación, y aplicación; de manera consciente, racional, libre y sistemática.

De acuerdo con Simón y Howe [29] el problema moral que se ha suscitado en las escuelas obedece no a la aplicación de esta teoría sino mas bien a la manera como se ha aplicado. Aún con todas la ventajas que el método de clarificación de valores pueda presentar para un cierto grupo de personas adultas y maduras, quedan algunos puntos que abría que analizar con mayor detenimiento. Pero eso será tarea del siguiente apartado.

## Posición personal en la materia

Una cuestión que considero de suma importancia y que puede arrojar luz a la hora de contraponer la teoría de la formación del carácter y la teoría de la clarificación de valores es, como se hace en filosofía, analizar la realidad y la naturaleza de las cosas, para la determinación de la perspectiva bajo la cual se las deba [30] considerar.

Pareciera que la diferencia esencial en entre la dos teorías estribara en la concepción de valor. Cuando en la clarificación de valores se menciona que el maestro nunca debería insinuar ni sugerir ningún curso de acción como más valioso para el alumno, sin duda se desea respetar la dignidad y la autonomía de la persona quien, de suyo, posee la capacidad para conocer y elegir sus fines. Ahora bien, si la persona desde su nacimiento posee infaliblemente la capacidad de conocer y elegir esos fines, o si esos fines son distintos en el caso de cada hombre, entonces esta teoría da mejor cuenta de la cuestión. Si en cambio el niño no posee necesariamente ese conocimiento y la voluntad para alcanzar sus fines, o si esos fines son los mismos para todos los hombres, por lo menos en cierta medida, entonces habría que optar por la teoría de la formación del carácter. El problema quizá puede reducirse a una discusión que ha surgido principalmente a partir del siglo XX en torno a los valores, y que los disocia de los bienes. [31] En otras palabras hay que averiguar si los valores (morales) tienen un fundamento objetivo (universal) o solamente subjetivo (particular y relativo).

Por lo que se descubre en el recuento de la situación moral según se describe en el primer apartado, si existen ciertos valores objetivos. Por ejemplo todos atribuyan un valor negativo a los asaltos, a los robos, a las violaciones o a la drogadicción. De

no ser así debería pasarse a debate en los congresos el veredicto sobre cada nuevo asesinato que ocurriera; podría inclinarse una facción a la consideración de ese acto como bueno y otra como malo; quizá estaría en discusión aún la posible creación de cárceles para delincuentes.

En todos lados se concibe la sinceridad como un valor y a veces los medios de comunicación buscan durante semanas la verdad sobre un caso (es decir, se considera la verdad un valor en oposición a la mentira). Si un escritor escribe un libro y lo da a la casa editora a cambio de la promesa de ciertas regalías, espera que se le retribuyan esas regalías, más que preguntarse si para el editor la honestidad es un valor o no. Tanto es así que si se percata de que el editor no respetó el contrato lo demandará ante un juzgado.

Los mismos creadores de la teoría de clarificación conciben ciertos valores como básicos -por ejemplo la tolerancia- o como absolutos (“no debes señalar nunca a tus alumnos qué curso de acción elegir”). Resulta por demás curioso que aconsejen al maestro [32] responder siempre con palabras “ambiguas”, “nunca moralizar, criticar ni valorar”, “nunca insinuar que un curso de acción es ‘bueno’ o ‘correcto’”. Esos “nuncas” o “siempre” están apelando a conceptos absolutos y universales que fundamentan esa teoría. Si no, no podría ser teoría, sería una asociación arbitraria de frases inconexas. Es muy fácil entresacar el carácter moral y absoluto de esas afirmaciones: si se pide a un maestro que “nunca insinúe que un curso de acción es bueno o correcto”, quiere decir que si nunca lo insinúa, su comportamiento es “bueno” o “correcto”, pero si a veces (“no nunca”) lo insinúa, entonces su comportamiento es “malo” o “incorrecto”. Quiere decir, por tanto, que sí debe pensarse en valores con un fundamento objetivo.

Así pues, el autor de este trabajo se inclina a pensar más a favor de una formación del carácter que en la clarificación de valores como medio para llevar a cabo la educación moral de los niños.

En el siguiente apartado se presentan algunas sugerencias prácticas. Por el momento baste sintetizar la postura personal en los siguientes enunciados.

Primero. Para la educación moral de niños y adolescentes ha de elegirse el método de la formación del carácter. Es obvio que los niños no nacen ya virtuosos y educados. Necesitan “revestirse” -moralmente hablando- de hábitos para caminar por la vida. No es cierto, como pensaba Rousseau [34], que el hombre haya nacido bueno y que la civilización lo envilezca, y que deba permitirse que todos sus comportamientos vayan saliendo a flote. El hombre, por el hecho de ser hombre, siempre considera la actuación moral suya y de los demás en términos de bien o mal, según su naturaleza. Así, la pregunta pertinente cuando se habla de este tipo de educación no es si se adoptan valores (objetivos) o no, sino cuáles.

Segundo. La formación del carácter se orchestra en torno a ciertos valores objetivos y que se fundamentan en la naturaleza del hombre. Según lo que el hombre

–ontológicamente– es, se deriva la forma como debería –éticamente– obrar. De ahí se desprende todo un programa jerarquizado de valores como apreciaciones subjetivas de los bienes. Es decir, los valores no se fundamentan en opiniones o en sentimientos, menos en modas intelectuales [33], sino en verdades y bienes objetivos. No dependen del antojo del sujeto, sino de su naturaleza.

Tercero. La formación del carácter asemeja un “revestimiento” y ocurre mediante la repetición de actos buenos hasta que forman un modo de actuar de la persona, es decir un hábito bueno, o si se prefiere, una virtud. Dice Aristóteles:

Pero obtenemos las virtudes ejercitándolas en primer término, como ocurre también en el caso de las artes. Las cosas que debemos aprender antes de hacerlas, las aprendemos haciéndolas; por ejemplo, los hombres se vuelven constructores construyendo, y ejecutantes de lira tocando la lira; también nos volvemos justos ejecutando actos justos, moderados ejecutando actos moderados, valientes ejecutando actos valientes [34].

Cuarto. Ayuda, para la educación moral, el seguimiento de modelos o ejemplos de las virtudes que el niño o el adolescente han de adquirir para perfeccionarse. Esos modelos deben proporcionarse al educando, para que pueda asimilar en sí las virtudes, las comprenda al contemplarlas plasmadas en otro, y se motive a adquirirlas ya puestas en un “héroe” o ejemplo. Esos ejemplos impactarán más si están alrededor del niño, en su ambiente familiar estrecho y en el de sus amigos y conocidos. Por lo tanto no es indiferente saber quiénes son los papás de los amigos de los propios hijos, quiénes son sus tíos y demás puntos de referencia. De algún modo estarán ahí y tendrán una influencia “inspirativa”. Sin embargo no se termina ahí la posibilidad de encontrar modelos. Pueden hallarse en la literatura universal. Kilpatrick ofrece una lista que incluye más de cincuenta libros excelentes para este fin [35], graduados para las diferentes edades de los niños y adolescentes. Sus recomendaciones incluyen las Fábulas de Esopo, La bella y la bestia, La Biblia, Belleza negra, las Crónicas de Narnia y otros. Se trata de libros que presentan héroes de los que pueden sacarse grandes enseñanzas morales, e inspiración para imitarlos. Sin embargo son, sobre todo, historias interesantes y bien escritas, orientadas a suscitar en el niño y el adolescente el interés y el gusto por la buena lectura. Una prenda de vestir o un juguete se olvidan con el tiempo. Un libro que se regala a un niño queda en él como una riqueza que llevará a donde vaya, estimulando su imaginación y su actuar. Los niños necesitan ejemplos que ilustren aquello que deben hacer y ser para perfeccionarse.

## Proyecciones a la realidad educativa mexicana

En el artículo 3° reformado (1993) de la Constitución, se asigna a la escuela un papel socializador, como coadyuvante de la configuración de las actitudes y de los valores de la población. Esos valores son [36]:

⌘ Aprecio a la dignidad de la persona.

- ⊢ Aprovechamiento de nuestros recursos.
- ⊢ Aseguramiento de nuestra independencia económica.
- ⊢ Calidad de la enseñanza.
- ⊢ Continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura.
- ⊢ Criterio basado en los resultados del progreso científico.
- ⊢ Defensa de nuestra independencia política.
- ⊢ Democracia como estructura jurídica, régimen político y sistema de vida fundamentado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.
- ⊢ Desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano
- ⊢ Ausencia de discriminación por raza, religión, grupo étnico, sexo o rasgos individuales.
- ⊢ Fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.
- ⊢ Fomento del amor a la patria.
- ⊢ Fraternalidad e igualdad de derechos de todos los hombres.
- ⊢ Integridad de la familia.
- ⊢ Interés general de la sociedad.
- ⊢ Laicismo, es decir, estar ajeno a cualquier doctrina religiosa.
- ⊢ Lucha contra la ignorancia y sus efectos, servidumbres, fanatismos y prejuicios.
- ⊢ Mejor convivencia humana.
- ⊢ Nacional, atención a la comprensión de nuestros problemas.
- ⊢ Promoción de la investigación científica y tecnológica.
- ⊢ Solidaridad internacional en la independencia y la justicia.

Por su parte, la Ley General de Ecuación (13 de julio de 1993) busca concretar esos valores en ciertas actitudes que busca inculcar en los estudiantes [37]:

- ⊢ Actitudes solidarias en los individuos.
- ⊢ Actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.
- ⊢ Adquisición, enriquecimiento, difusión de los bienes y valores de la cultura universal.
- ⊢ Aprecio por la historia, los símbolos patrios institucionales nacionales, las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.
- ⊢ Aprovechamiento racional de los recursos naturales y protección del ambiente.
- ⊢ Conciencia de la nacionalidad y la soberanía.
- ⊢ Conciencia de la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable.
- ⊢ Desarrollo de las facultades para adquirir conocimientos, capacidad de observación, análisis y reflexión críticos.
- ⊢ Desarrollo integral del individuo, para el ejercicio pleno de sus capacidades humanas.

- ⌘ El Español como idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de la protección y promoción del desarrollo de las lenguas indígenas.
- ⌘ Equidad educativa.
- ⌘ Estimulación de la educación física y la práctica del deporte.
- ⌘ Estimulación de la investigación y la innovación científicas y tecnológicas.
- ⌘ Ausencia de privilegios de razas, religión, grupos, sexo o individuos.
- ⌘ Impulso a la creación artística.
- ⌘ Justicia, observancia de la ley e igualdad de los individuos.
- ⌘ Libertad y respeto absoluto a la dignidad humana.
- ⌘ Participación activa del educando, estimulación de su iniciativa y sentido de responsabilidad social.
- ⌘ Participación de la sociedad.
- ⌘ Práctica de la democracia como forma de gobierno y convivencia para la participación en la toma de decisiones, para el mejoramiento de la sociedad.
- ⌘ Rechazo a los vicios.
- ⌘ Respeto a los derechos humanos.
- ⌘ Solidaridad social.

El principio fundamental en la formación de la afectividad como el sentido de todo el proceso educativo, se constituye por la idea de la educación en la libertad y para ella, con el fin de convertir a cada educando en el protagonista de su autodesenvolvimiento, con el respeto a la libertad del educando como hilo conductor de la tarea educadora [40].

Parecería que falta un trabajo más serio en el campo de la educación moral en México, sobre todo de una formación sólida vista en el modo de formación del carácter. ¿Qué materias de la educación básica pueden contribuir mayormente a esta formación? Quizá a nivel de información, Historia y Civismo. Sin embargo, en el ámbito de verdadera formación, cada materia puede servir por cuanto implica empeño para sacarla adelante, incluyendo la de Educación física. Por supuesto esto conlleva que los maestros sean buenos puntos de referencia, lo mismo los padres de familia. Pero también pueden ayudar lecturas escogidas que contengan ejemplos y modelos de lo que el país quiere en sus hombres del mañana. Si por medio de la televisión, el radio, los libros, las revistas, las películas, se bombardea constantemente al niño y al adolescente con violencia, delincuencia, ruptura familiar y otros “antivalores”, ¿cómo se espera que cuando esa persona crezca, como por arte de magia, actúe de otra manera? Si uno se remonta a la propia experiencia de la educación básica, aquello que más recuerda de un maestro es su ejemplo –para bien o para mal-, su buen humor, su nobleza, su comprensión, su vida personal. Quién lea estas líneas ahora recordará de inmediato el cuento de La cigarra y la hormiga y podrá decir qué valores fundamentales transmite, aunque posiblemente la última vez que leyó ese cuento haya sido hace diez o veinte o más años.

Tomás Melendo [41] identifica la escuela como “familia de familias”. En ella, cada hombre tiene derecho a ser educado. Obviamente cuando se menciona este punto se entiende que va incluida la educación moral. La familia es anterior a la escuela, que la presupone. La persona se incorpora a la sociedad educativa desde la familia y por la familia. La primera tarea educativa reside en los padres, quienes no pueden delegarla, sobre todo cuando por educación se entiende ayudar al educando a que saque lo mejor de sí, a que desarrolle todas las potencialidades ínsitas en su naturaleza. Un grave obstáculo para la debida educación de la persona está en la abdicación de los padres de la responsabilidad de educar a sus hijos, a veces por ignorancia y falta de preparación, a veces por intereses de adquisición de bienes materiales (lo cual exige más horas fuera del hogar). Otro obstáculo es la degradación ética del ambiente social. Y a veces por el ataque frontal legislativo a la institución familiar, propio de las teorías estatalistas [41].

Los padres están llamados a cooperar con los maestros de modo que puedan sacar adelante la escuela, y los maestros a su vez deben contribuir a que los padres puedan sacar adelante la familia. Según Tomás Melendo, a juzgar por la situación de los colegios en varios países del mundo: “según lo que reclama la naturaleza misma del ser humano, los actuales centros de enseñanza podrían perfectamente desaparecer y ser reemplazados por asociaciones más o menos equivalentes, sin que...pasara...absolutamente nada” [42].

El papel de los padres en la educación de los hijos es insustituible, y de hecho esto se acentúa más conforme más de cerca se entra en el campo de la educación moral. Este tipo de educación está prácticamente en ciernes en la escuela pública mexicana. Si bien es cierto que existen algunos planes y definiciones a nivel educativo, también lo es que a veces el campo de la axiología carece de fundamento metafísico y antropológico. Además hay que agregar que la educación es por definición “laica”, es decir sin intervención ni relación con ninguna confesión religiosa, de entrada corta toda relación con una educación espiritual, es decir inmaterial, en las virtudes. Además pareciera que cuando quienes llevan las riendas de la educación en México hablan de “valores”, se están refiriendo a conceptos generales, pero sobre todo contemplados desde un punto de vista subjetivo.

Asegura el Papa Juan Pablo II que: “El hombre, por encima de toda actividad intelectual o social, por alta que sea, encuentra su desarrollo pleno, su realización integral, su riqueza insustituible en la familia. Aquí, realmente, más que en cualquier otro campo de la vida, se juega el destino del hombre” [43].

Así, la educación moral en México debe orientarse por el campo de la formación del carácter, y propiciarse tanto en la escuela como principalmente en la familia, que juega un papel original e insustituible en la sana maduración psicológica de los individuos.

Los valores como verdades que tocan profundamente la propia vida. A diferencia de las puras nociones intelectivas, no se pueden transmitir por la sola enseñanza académica; se transmiten más bien por la relación entre personas: un profesor universitario puede enseñar que la caridad es un valor; pero una madre que pronuncia en casa palabras de perdón hacia quien la ha ofendido transmite, casi contagia, la caridad como algo que realmente vale, puesto que ella lo vive. Porque se trata de verdades de vida: las palabras mueven, pero el ejemplo arrastra”.

Definitivamente debe incluirse en los programas educativos nacionales una estructuración lógica de los valores, con base en una visión completa y equilibrada del hombre, que incluya sus dimensiones materiales e inmateriales, y atendiendo a su objetividad. Ese juego de valores no debería limitarse a señalar algunas características del ciudadano medio. Podría perfectamente incluir la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza [44].

La lectura de libros y cuentos que ayuden a adquirir valores debería hacerse accesible tanto en la escuela como en el hogar. William Kilpatrick editó el presente año un nuevo libro: *Great Lessons in Virtue and Character*. Obras como esta, pero vuelta accesible, tanto por el idioma como por el precio, deberían tenerse en cada hogar y en cada biblioteca escolar. Obviamente esto combinado con el ejemplo de los papás y de cuanto los rodee.

## Conclusión

Se llega al fin de este trabajo con la satisfacción de haber realizado un análisis de cierta profundidad. Quedaría pendiente investigar para el caso de México los mismos indicadores sobre la situación moral que se mencionaron párrafos atrás en el caso de Estados Unidos (situación moral en las escuelas) para el caso de México.

Asimismo, resultaría interesante realizar una propuesta a la Secretaría de educación, para replantear las bases positivistas e ilustradas que México adoptó cuando emergía como una nueva nación, por otra más humana y comprensiva de la realidad.

Habría que realizar estudios para determinar los valores, no sólo a nivel de las escuelas, sino también al de las familias, y analizar el posible cambio en las tendencias, tradiciones y costumbres a través de los años. Habría que compilar y publicar una lista de libros latinoamericanos que operen este maravilloso cambio en los jóvenes. A nivel de la filosofía de la educación, habría que desarrollar también una descripción lo más específica posible de qué es el hombre y qué valores tiene, tanto objetiva como subjetivamente, para que esta idea se pueda utilizar a la hora de elaborar los objetivos nacionales y regionales de educación.

Finalmente, debería aceptarse, en vista contundente de los hechos, que el método de la clarificación de valores no resulta apto ni eficaz para la educación moral, por

lo menos de niños y adolescentes, y que la cuestión cuando se trata de la influencia de los modelos en ellos, no es tanto de si inciden o no, sino más bien de cuáles modelos motivan los comportamientos de los niños. De ahí el título de este trabajo.

---

## Bibliografía

Abbagnano, Nicola. Diccionario de filosofía. Duodécima reimpresión. Fondo de Cultura Económica. México, 1995.

Abbagnano, N., Visalberghi, A. Historia de la Pedagogía. Novena reimpresión. Fondo de Cultura Económica. México, 1990.

Arregui, Vicente & Choza, Jacinto. Filosofía del hombre (una antropología de la intimidad). Ediciones RIALP. Madrid, 1991.

Carmena Laredo, Miguel. Moral cristiana. Segunda edición. Centro de Formación Integral a Distancia. Monterrey, 2000.

Catecismo de la Iglesia católica (nueva edición conforme al texto latino oficial). Coeditores católicos de México. México, 1999.

Caron, Ann F. Strong Mothers, Strong Sons (Raising the Next Generation of Men). Harper Perennial. New York, 1995.

Charboneau, Paul Eugene. Educar problemas de la juventud. Herder. Barcelona, 1979.

De Amicis, Edmondo. Cuore. Alberto Peruzzo Editore. Milano, 1984.

Dobson, James. Atrévete a disciplinar. Quinta reimpresión. Editorial Trillas. México, 2002.

Documentos completos del Vaticano II. Vigésima edición. Editorial Basilio Núñez. México, 2000.

Dumas, Alexandre. Le Comte de Monte-Cristo. (En dos tomos.) Le livre de poche. Paris, 1995.

Fabro, Cornelio. Introducción al problema del hombre. Madrid, 1982.

Fermoso Estébanez, Paciano. Teoría de la Educación. Tercera edición. Editorial Trillas. México, 1990.

Ferrater Mora, José. Diccionario de filosofía de bolsillo (2). Primera reimpresión. Alianza Editorial. Madrid, 2001.

- Fullat, Octavi. *Filosofías de la educación: paideia*. Editorial CEAC. Barcelona, 2000.
- García Hoz, Víctor. *Educación personalizada*. Octava edición. RIALP. Madrid, 1988.
- Gevaert, Joseph. *El problema del hombre (introducción a la Antropología filosófica)*. Ediciones Sígueme. Salamanca, 1995.
- Grimm, Jacobo, Luis y Guillermo Carlos. *Cuentos de Grimm*. Décimo tercera edición. Editorial Porrúa. México, 1999.
- Guerrero Neaves, Sanjuanita. *Desarrollo de valores (estrategias y aplicaciones)*. Monterrey, (NL, Méx.), 1998.
- Frankl, Viktor. *El hombre en busca de sentido*. Décimo octava edición. Herder. Barcelona, 1996.
- Juan Pablo II. *Carta a las familias*. Décima edición. Ediciones Paulinas. México, 1999.
- Juan Pablo II. *Christi fideles laici (vocación y misión de los laicos en la Iglesia y en el mundo)*. Décimo octava edición. San Pablo. México, 1999.
- Juan Pablo II. *Familiaris consortio (misión de la familia cristiana en el mundo actual)*. Roma, 1981.
- Juan Pablo II. *Carta de los derechos de la familia*. Roma, 1983.
- Kilpatrick, William K. *Great Lessons in Virtue and Character (A Treasury of Classic Animal Stories)*. Backer Books. Grand Rapids (MI, USA), 2002.
- La familia, valores y autoridad (vol. II y III)*. Serie: Escuela para padres. Editorial Trillas. México, 1998.
- Las mil y una noches*. Décimo séptima edición. Editorial Porrúa. México, 1999.
- Lucas Lucas, Ramón. *El hombre, espíritu encarnado (compendio de Filosofía del hombre)*. Segunda edición. Ediciones Sígueme. Salamanca, 1999.
- Kilpatrick, William K. *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong (and what we can do about it)*. Simon & Schuster. New York, 1993.
- Kilpatrick, William K. *Psychological Seduction (The Failure of Modern Psychology)*. Roger A. McCaffrey Publishing. Ridgefield (CT, USA), 1983.
- Biblia de América (letra grande)*. La Casa de la Biblia. Madrid, 1999.
- Homero. *La Ilíada*. Edimat Libros. Madrid, 1998.
- Homero. *La Odisea*. Edimat Libros. Madrid, 1998.

Lickona, Thomas. Educating for Character (How our Schools can Teach Respect and Responsibility). Bantam Books. New York, 1992.

Lickona, Thomas. Raising Good Children . Trade paper back edition. Bantam Books. New York, 1994.

Manzoni, Alessandro. I promessi sposi. Fabbri Editori. Milano, 2001.

Melendo, Tomás. Familia, sé lo que eres. RIALP. Madrid, 2002.

Montessori, María. Formación del hombre (prejuicios y nebulosas). Octava reimpresión. Editorial Diana. México, 1999.

Peters, R.S. Desarrollo moral y educación moral. Fondo de Cultura Económica. México, 1984.

Pieper, Joseph. Las virtudes fundamentales. Séptima edición. RIALP. Madrid, 2000.

Rodríguez Luño, Ángel. Ética general. Tercera edición. EUNSA. Navarra, 1998.

Rojas, Enrique. La conquista de la voluntad. Ediciones Temas de Hoy, S.A. Madrid, 1999.

Simon, Sidney B. & Howe, Leland W. The Values Clarification Approach. Encontrado en: [http://www.sntp.net/education/values\\_clar.htm](http://www.sntp.net/education/values_clar.htm). Del libro:

Simon, Sidney B. & Howe, Leland W., Howard Kirschenbaum. Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students. Revised Edition. Values Pr. 1992.

Tolkien, J.J.R. The Lord of the Rings. 2ª edición. Houghton Mifflin. Nueva York, 1994.

Wojtyla, Karol. Educación en el amor. Diana. México, 1997.

## Notas

[1] Las mil y una noches, p.224.

[2] La mil y una noches, p. ix.

[3] William Kilpatrick, Why Johnny Can't Tell Right from Wrong, p. 14 ss.

[4] ibidem, pp. 13-29

[5] Miguel Carmena, p. 51.

[6] Thomas Lickona. Raising Good Children, pp. 5-7.

[7] Íbidem, p. 8.

[8] Íbidem, pp. 9-32

- [9] Por lo menos para efectos de este escrito.
- [10] Tolkien J.J.R. pp. 526-527.
- [11] Alexandre Dumas, tomo I, pp. 723-735 ; tomo II, pp. 755 ss.
- [12] Homero, La Odisea, pp. 67-72.
- [13] W. Kilpatrick, Why Johnny Can't Tell Right from Wrong, p. 96.
- [14] Ver, por ejemplo, Lucas Lucas; Joseph Pieper; Cornelio Fabro. Cuando se habla aquí de "naturaleza", se entiende en el sentido de "...la esencia de los seres que poseen en sí mismos -y en cuanto tales- el principio de su movimiento" (Met., Delta, 4, 1015 a 13, citado por Ferrater Mora, p. 603).
- [15] Para un tratamiento más profundo de esa dimensión inmaterial que forma parte de la esencia del hombre, véase Fabro.
- [16] Ferrater Mora, p. 842.
- [17] Para un tratamiento más profundo de la virtud, desde sus dos facetas -"subjetiva psicológica" y "objetiva axiológica"-, véase Ángel Rodríguez, p. 219.
- [18] En: Principles of Psychology, Macmillan, 1891, p. 127. Citado por: Peters, p. 67.
- [19] Véase Lucas Lucas, p. 179-184.
- [20] Stephen Covey (p. 20) trata este tema en diversas partes de su libro, de una manera que se relaciona directamente con la formación del carácter y con la madurez humana.
- [21] Kilpatrick, op. cit. p. 99.
- [22] Kilpatrick, op. cit., p. 100.
- [23] Simon, Sidney & Howe, Leland.
- [24] Simon, Sidney & Howe, Leland.
- [25] Sanjuanita Guerrero, p. 58-63.
- [26] Íbidem.
- [27] Íbidem.
- [28] Íbidem.
- [29] Op. cit.
- [30] Cuando aquí se habla de "deber" , no se hace referencia a una prescripción arbitraria dictada por un cierto grupo político, religioso o económico. Se quiere

atender más bien a cómo se debe considerar una realidad según lo que esa realidad es (en esencia). La exigencia viene dada intrínsecamente de la cosa misma que se analiza.

[31] Durante la Escolástica quedó como entendimiento común la definición del ente como uno, bueno, bello, verdadero. A lo bueno se atribuía un valor. En el ámbito de la axiología – principalmente con Scheller- se fue operando una dicotomía entre lo bueno y lo valioso, que ha persistido hasta hoy.

[32] Véase el apartado segundo de este trabajo.

[33] Enrique Rojas, *La conquista de la voluntad*, pp. 223-5.

[34] Véase, por ejemplo, la moda del pensamiento débil de Gianni Vattimo, citado por Enrique Rojas, *El hombre light*, p. 144.

[35] *Ética nicomaquea*, Libro II, caps. 3 y 4. Citado por R.S. Peters, p. 73.

[36] William Kilpatrick, *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong*, cap. 15.

[37] Sanjuanita Guerrero, pp. 13 a 54.

[38] *Íbidem*.

[39] *Íbidem*.

[40] Tomás Melendo, p. 137.

[41] Carlos Cardona, *Ética del quehacer educativo*. Citado por Tomás Melendo, p. 138-9.

[42] Tomás Melendo, *op. cit.*, p. 139-40.

[43] Citado por Tomás Melendo, p. 145.

[44] Para un tratamiento bastante completo y al mismo tiempo breve, de estas virtudes, véase Pieper, p. 33.