

Los objetivos transversales y la educación en virtudes

Mauricio Echeverría Gálvez*

* Doctor en Filosofía, por la Universidad *Angelicum* de Roma. Licenciado en Filosofía, por la Universidad Católica de Chile. Bachiller en Filosofía, por la Universidad Gregoriana de Roma.
Profesor auxiliar asociado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile. Director del Centro de Estudios Tomistas y profesor de la Universidad Santo Tomás. Profesor de *Ética Filosófica* del Seminario de San Bernardo.

Aunque la educación moral es un tema muy presente en las discusiones y en los estudios actuales, no existe suficiente claridad aún sobre los medios concretos a usar para formar los valores. Este artículo expone brevemente los antecedentes y elementos de una educación moral centrada en las virtudes. Su ideal moral es la vida buena; su punto de partida, las disposiciones naturales; los principales medios educativos, la práctica de acciones virtuosas y el ambiente formativo. Asimismo, se dan algunas sugerencias prácticas para un trabajo con los objetivos transversales desde la perspectiva de las virtudes.

Despite moral education is a very usual topic in discussions and works nowadays, it isn't clear enough wich concrete means must be used in values education. This paper briefly exposes the antecedents and elements for a moral education focused on virtues: its moral ideal is the good life; its starting point, natural dispositions; the main educative means, the practice in virtuous actions and the formative environment. Likewise, some suggestions are set in order to work on transversal objectives with the virtues approach.

Introducción

La educación moral y los medios para lograrla constituyen, sin duda, una preocupación acuciante en nuestros días; al menos, entre los responsables de la conducción de instituciones y otros grupos humanos. El cambio epocal de la modernidad a la postmodernidad ha generado vacíos todavía no cubiertos en el campo moral y formativo. En los siglos precedentes, tanto los sectores laicos como los religiosos se preocuparon de estructurar sistemas sociales homogéneos, que ofrecieran a sus miembros normas de comportamiento claras y estables. Para mantener y transmitir esta uniformidad moral, se dio mucho realce a la autoridad, a la obediencia, al orden, a la disciplina colectiva y personal, a la tradición, al sentido del deber. Sin embargo, el fin del segundo milenio ha sido testigo de la disolución de estos sistemas rígidos y masivos. La postmodernidad se ha abierto paso precisamente en contra de la uniformidad y de la rigidez estructural, también en el campo moral. El subjetivismo ético y el abandono de la disciplina sistémica han disuelto los fundamentos de la educación moral propia de la sociedad modernista y han anulado la eficacia de sus medios formativos típicos.

Por esta razón –a nuestro juicio– es que surgen hoy numerosas voces clamando por claridad en la jerarquía de valores y por honestidad en la vida social, con nostalgia del orden moral perdido. Esto mismo explica el que las instituciones tradicionalmente formativas –la familia y la escuela, en especial– hayan ido perdiendo su capacidad educativa en el campo moral; lo que ha aumentado el desconcierto. Así, vemos que –en un intento por paliar lo anterior– las empresas e instituciones recurren a cursos de ética profesional y a talleres de desarrollo personal, en busca de honestidad, responsabilidad, buenas relaciones y eficiencia para sus empleados. Por su parte, el sistema público inicia cruzadas –al menos verbales– en contra de la corrupción, en un esfuerzo por no perder totalmente su credibilidad y su operatividad. Los padres de familia, en general, se reconocen impotentes para conducir la formación moral de sus hijos y, resignados, esperan que otros realicen esa tarea.

Se plantea así en nuestros días, con singular fuerza, la necesidad de contar con ideas claras y con medios efectivos en materia de educación moral. Esta necesidad es reconocida de modo explícito en nuestro país (y en muchos otros) por la actual reforma curricular de Educación Básica y Media, en la que se establecen objetivos transversales de carácter valórico. Asimismo, las instituciones educativas de todo el mundo están prestando singular atención a la formación ética y valórica en sus proyectos educativos y en sus declaraciones de intenciones.

Sin embargo, este propósito formativo tan ampliamente compartido no alcanza aún cauces de aplicación suficientemente claros. No existe consenso sobre los logros obtenidos en esta materia; ni siquiera en aquellos países –como España– en los que se han invertido tiempo y recursos considerables para ello¹. Esto se explica, en parte, por la gran complejidad del tema, en sí y, más aun, en las actuales circunstancias culturales.

Se tiene absoluta claridad en lo buscado: formar educandos con valores. No hay un acuerdo tan unánime sobre qué valores concretos queremos formar; pero, sin duda hay valores mínimos que nadie discute (respeto, tolerancia, honestidad, justicia, colaboración, autonomía...). Donde no se ha alcanzado una certeza es en los *medios* de educación moral más eficaces y convenientes. Sabemos el *qué*, pero vacilamos en el *cómo*.

De hecho, existen diversas propuestas concretas en educación moral, las que difieren bastante entre sí. A nuestro parecer, estas divergencias no dependen tanto de los resultados concretos alcanzados, sino más bien de los presupuestos filosóficos asumidos; en especial, del modo de entender la vida ética y sus fundamentos. Entre tales propuestas formativas sobresale –por su difusión– el método de Lawrence Kohlberg, cifrado en el análisis de dilemas éticos como medio esencial para el progreso moral de la persona (en un ascenso

1. Cf. López Quintás, A. (1996). *Cómo lograr una formación integral*. Madrid: San Pablo. 7-10.

gradual por estadios definidos)². Este enfoque supone una concepción de la ética principalmente como capacidad de discernimiento racional autónomo (juicio moral), de clara matriz kantiana. Otros enfoques formativos enfatizan la formación de la conciencia, otros la definición de valores,³ otros la formación del carácter, y así muchos más.⁴

La Educación en Virtudes

Ninguno de los métodos mencionados ha logrado resultados plenamente satisfactorios. A nuestro juicio, ello se debe no tanto a deficiencias internas de cada propuesta, cuanto a la parcialidad del aspecto moral escogido (juicio moral, aperccepción valórica, etc.). Se echa de menos un enfoque más global de la vida moral real y, por lo tanto, de las diversas áreas concretas de trabajo formativo.

-
2. Cf. Kohlberg, L. (1981, 1984). *Essays on Moral Development: I. The Philosophy of Moral Development, II. The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row. Un buen estudio de la propuesta kohlberguiana, en Mifsud, T. (1983). *Los seis estadios del juicio moral; con aplicación pedagógica* (Documentos de Trabajo 1). Santiago: CIDE; para una visión crítica, véase Gibbs, J. (1979). Kohlberg's Moral Stage Theory: a Piagetian Revision. *Human Development*. 22. 89-112. El modelo pedagógico de Kohlberg y de sus seguidores (W. Damon, R. Mosher, W. Perry, entre otros) se basa directamente en la teoría evolutiva del psicólogo cognitivo Jean Piaget. Aunque este método se ha demostrado insuficiente, no ha podido ser reemplazado por propuestas alternativas que posean la requerida consistencia teórica y práctica.
 3. Así, el método de reflexión sobre los valores (C. Beck), de inspiración scheleriana; el análisis de valores (Fraenkel y otros), pragmatista; el modelo cognitivo-analítico de valores (J. Wilson y otros), derivado de la filosofía analítica; la clarificación de valores (Raths, Harmin y Simon), basado en la sicoterapia de Rogers y en la filosofía de Rousseau.
 4. Para un visión más completa de estas diversas corrientes en educación moral, cf. Vidal, M. (1981). *La educación moral en la escuela*. Madrid: Paulinas / Estella (Navarra); V. Divino; Grass Pedrals, J. (1995). *Valores y virtudes*. Santiago: Ed. Citybank; Elias, J. (1989). *Moral Education: Secular and Religious*. Malabar: R.E. Krieger; McLean, G. y Ellrod, F., eds. (1992). *Philosophic Foundations for Moral Education and Character Development: Act and Agent*, 2 ed. Washington: RVP.

En este último tiempo, ha ido cobrando cada vez mayor acogida el enfoque formativo centrado en las virtudes (enfoque que –por cierto– retorna una categoría moral tan antigua como Pitágoras o Platón). Autores como William Bennett, con su *Libro de las Virtudes* (1994), o David Isaacs (*La educación de las virtudes humanas*) han logrado recientemente gran resonancia en los medios educativos y gran éxito de ventas en librerías. Este fenómeno corresponde, en su nivel, al gran revuelo intelectual provocado en los círculos filosóficos por el resurgimiento del tema de la virtud. Tal movimiento cobró mayor notoriedad a partir de la aparición del libro *After Virtue* del filósofo Alasdair MacIntyre (1981)⁵ quien llamó a superar la ética de la ilustración y el emotivismo nietzscheano mediante el retorno a la ética aristotélica de la virtud.

Por cierto, la insatisfacción creciente ante la ética centrada en el deber (línea kantiana) o en el valor (línea scheleriana), debido principalmente a su escasa capacidad de responder a las aspiraciones y a la vida moral real de las personas, ha llevado a muchos autores a buscar en la teoría de la virtud una respuesta más aplicable y más humana.⁶

En sus obras posteriores, MacIntyre ha ido completando el enfoque aristotélico inicial con los aportes de la tradición ética cristiana en torno a la virtud; en particular, los de Santo Tomás de Aquino. En todo caso, MacIntyre y los demás autores de esta corriente no se limitan, ni mucho menos, a repetir lo dicho por los filósofos griegos y medievales, sino que reactualizan el tema de la virtud a la luz de lo recorrido por la filosofía moderna y contemporánea, y en perspectiva de los problemas éticos de la cultura actual. En este espíritu, la reactualización de la ética de la virtud de Tomás de Aquino (movimien-

5. Una exposición completa de los autores y títulos de esta corriente actual sobre las virtudes, así como de los principales puntos del debate, en Abbà, G. (1992) *Felicidad, vida buena y virtud*. Barcelona: EIUNSA. 87-138.

6. En nuestro país, este movimiento intelectual ha provocado también varias reacciones, como los artículos de Pedro Gandolfo (*El Mercurio*, 28 enero 1994) y de Agustín Squella (*La Tercera*, 15 octubre 1996), que invitaban a “olvidarse de los valores” y “volver nuestra mirada a la vieja categoría de la *virtud*”.

to posterior al aristotelizante, pero también de gran vigor) ha encontrado su máxima expresión en la obra del italiano Gíuseppe Abbà⁷ Otros autores importantes en este *revival* de las virtudes –desde perspectivas bastante divergentes– han sido Marciano Vidal con su *Moral de actitudes*; Josef Pieper y *Las virtudes fundamentales*; y André ComteSponville (1995) con el *Petit traité des grandes vertus*.

No obstante lo anterior, la reflexión y el debate actual sobre las virtudes morales se han mantenido sobre todo en el área de la así llamada ética general (y, más específicamente, de su fundamentación). Las derivaciones pedagógicas de este movimiento intelectual –en estudios sistemáticos y elaborados– han sido todavía escasas. Con todo, ya están sentadas las bases para el desarrollo de un método de educación moral centrado en las virtudes. Nos parece que este enfoque tiene grandes perspectivas pedagógicas, por dos razones: primero, ya que responde al desarrollo moral real del ser humano; y, segundo, dado que engloba de manera coherente y proporcionada los diversos aspectos de la vida moral, parcializados y absolutizados por las otras corrientes de educación moral.

Elementos para una Educación en Virtudes

Sin entrar en las diferencias de cada uno de los autores de esta corriente, queremos reseñar a continuación algunos de los elementos que nos parecen más destacables para una educación moral centrada en las virtudes.

El Ideal Moral: La Vida Buena

En primer lugar, conviene poner de relieve que la meta orientadora del desarrollo moral según este enfoque no es el cumplimiento de la

7. Además de sus obras mayores, citadas al final en la bibliografía de este trabajo, cabe señalar los siguientes artículos: (1990) L'apporto dell'etica tomista all'odierno dibattito Bulle virtù. *Salesianum*. 52.799-818; (1991) Una filosofia morale per l'educazione a la vita buona. *Salesianum*. 53. 273-314; (1997) L'originalità dell'etica delle virtù *Salesianum*. 59. 491-517.

ley, ni la autonomía del sujeto, ni tampoco la adaptación del individuo a su medio social. Al menos, ninguna de ellas como énfasis principal. El ideal y sentido de la virtud es la *vida buena*. ¿Cómo entendemos este concepto?

La vida buena a la que aspira la virtud es la vida feliz del hombre virtuoso. En efecto, la ética de las virtudes de Aristóteles, Tomás de Aquino, MacIntyre o Abbà se plantea como la respuesta al anhelo irrenunciable de cada persona por la felicidad. En otras palabras, la ética de la virtud se halla ligada al eudemonismo. Y, de hecho, el resurgimiento intelectual de la virtud ha coincidido con una renovada atención (tanto filosófica como teológica) hacia el papel de la felicidad en la moral. La virtud es la fuerza espiritual que permite al ser humano acercarse operativamente a su felicidad. Más aun, en la *eupraxia* misma (buen actuar, vida buena) el sujeto realiza la felicidad; la vida buena ejercida gracias a la virtud coincide con la felicidad (en la medida que ésta es posible para el ser humano en la presente existencia).

Por lo tanto, una educación moral centrada en las virtudes deberá caracterizarse por su orientación explícita hacia la felicidad de los educandos. Su objetivo primordial es habilitar a cada uno de ellos para que puedan ser felices. No en balde la característica “termómetro” de la virtud plena es el agrado que se experimenta al practicarla. El estilo, el tono pedagógico consecuente ha de traslucir esta ansia positiva y alegre por la vida buena. En esta perspectiva, la disciplina tiene sentido sólo como un refuerzo vicario externo, para que el educando pueda experimentar la propia felicidad en la vida buena y virtuosa.

Este enfoque se encuentra, entonces, en las antípodas de una ética de corte kantiano o rigorista, en la que la “seriedad” se identifica con la moralidad; en la que la alegría y el placer son de suyo síntomas (o al menos sospechas) de inmoralidad; en la que el agrado o la búsqueda de la propia felicidad contaminan necesariamente la pureza de la intención ética.

Además, el énfasis en la vida buena adquirible mediante las virtudes llama la atención de la ética hacia el sujeto agente (la persona que vive la moral) y hacia las condiciones psicológicas (anímicas,

tendenciales) que le permiten a éste vivir moralmente en la vida real. La ética modernista nos había acostumbrado, en cambio, a preocuparnos sólo del contenido “objetivo” y abstracto de la ley moral; a aplicar mecánicamente los preceptos morales sobre casos “tipo”, independientes de los sujetos reales; a abordar los problemas éticos en tercera persona, como jueces externos, ignorando los dinamismos internos de los seres humanos; dinamismos que no sólo ayudan o dificultan el actuar moral, sino que incluso determinan su sentido (¿por qué debo actuar moralmente?). La preocupación por la vida buena resulta, en consecuencia, mucho más cercana a la vida real de las personas y mucho más traducible a la práctica pedagógica. Por esta misma razón, los relatos morales, que muestran una moral encarnada en sujetos reales, son más formativos que los análisis de dilemas abstractos, “de laboratorio”.

Pero, la aspiración a la felicidad en la vida buena no coincide tampoco con la obsesión postmoderna por “sentirse bien”, o por la gestión óptima de la propia calidad de vida.⁸ La ética de la virtud no se rige por la percepción subjetiva y cambiante de sensaciones placenteras, como en la ética indolora y *light*. La vida buena es la vida humanamente buena; esto es, aquella que responde al bien del ser humano según su condición de tal. La felicidad alcanzada por la virtud no es cualquier sensación de bienestar, sino un nivel profundo y permanente de plenitud humana; es la felicidad que deriva del desarrollo de las facultades cognitivas, afectivas y conductuales del hombre; que le permite responder de un modo adecuado a las diversas circunstancias de la vida (sin excluir el dolor, el esfuerzo y el sacrificio).

Por esto mismo, la vida humanamente buena será siempre una vida en comunidad, es decir, en relación armónica con otras personas; ya que la vida social es esencial a la condición humana y a su desarrollo pleno. O, visto al revés, la finalidad principal de las comunidades humanas será la de promover la vida buena, virtuosa y feliz de sus integrantes.

8. Cf. Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir*. Paris: Gallimard.

El Punto de Partida: Las Disposiciones Naturales

La educación de las virtudes tiene como finalidad preparar para la vida buena. ¿Dónde se afinsa este esfuerzo pedagógico? Educar en virtudes supone que el niño no es un “buen salvaje”, pues ya traería las virtudes en su naturaleza. Pero también asume que no es malo por esencia, ni siquiera una “tabula rasa” moral; pues entonces las virtudes no serían fuerzas propias del sujeto sino impuestas desde fuera. No; el formador cuenta con las predisposiciones naturales del educando hacia la virtud moral. Ellas son el punto de partida del trabajo educativo. El arte formativo radicará en estimular y orientar las inclinaciones innatas de la persona, hasta que alcancen el grado pleno de virtud.

Lejos del optimismo ingenuo, pero más lejos aun del pesimismo moral, la educación en virtudes concibe al hombre como un ser esencialmente inclinado hacia el bien y la felicidad, y naturalmente premunido de impulsos potencialmente virtuosos. Pero también sabe que tales predisposiciones necesitan de mucho trabajo formativo antes de convertirse en fuerzas plenamente dirigidas hacia el bien moral y, además, coordinadas entre sí. Por consiguiente, la educación moral no será concebida aquí en clave estoica, como extinción de las pasiones, sino como aprovechamiento racional de todas las fuerzas tendenciales del ser humano.

Ahora bien, las inclinaciones morales difieren de individuo en individuo. Algunos niños son de suyo más propensos a la generosidad, otros a la paciencia, otros al liderazgo, etc. Ello depende en gran medida del temperamento natural. Además, cada rasgo temperamental preponderante, así como inclina hacia una virtud también predispone hacia un vicio consiguiente. Una persona naturalmente irascible puede educar su fuerza agresiva hasta convertirla en el motor de un espíritu emprendedor y luchador; sin embargo, esa misma fuerza irascible – no educada– puede engendrar un carácter violento y destructor. Todo ello exige una educación moral diferenciada o “personalizada”.

Por otra parte, las inclinaciones naturales cambian de edad en edad. Según la etapa evolutiva, a los niños les atrae más colaborar en tareas encomendadas, imitar a los hermanos y compañeros mayores,

sentirse aceptados por su grupo, competir con los demás, exigir justicia a los adultos para con ellos. En torno a la adolescencia, surgen intereses por la amistad, el optimismo, los grandes ideales, la identidad personal. Todas estas predisposiciones han de servir como impulsos básicos para trabajar sobre ellos en la construcción de auténticas virtudes. Por cierto que cada edad trae aparejadas también ciertas predisposiciones negativas características. Ellas no pueden ser ignoradas en la tarea formativa. Lo importante aquí radica en que el énfasis educativo principal apunta a aprovechar, como punto de partida, aquello que naturalmente resulte más atractivo para el educando. El acento inicial va en la estimulación positiva, más que en la represión negativa.

No obstante lo anterior, la educación en virtudes no consiste en un mero acomodo a los intereses espontáneos de los niños. Se trata, en cambio, de estimular sólo aquellos impulsos oportunos y convenientes en cada caso para el crecimiento virtuoso. En muchas ocasiones – sobre todo en nuestros tiempos– hará falta despertar en los niños y adolescentes sus fuerzas operativas naturales, adormecidas por condiciones medioambientales adversas.

El Primer Medio Educativo: La Práctica de Acciones Virtuosas

A diferencia de la mayoría de los métodos de educación moral, la formación en virtudes no se centra en medios “artificiales”, en actividades de aula. La virtud es una fuerza moral, un “músculo espiritual”, que se adquiere con el ejercicio. A ser generoso se aprende compartiendo con los demás; a ser justo, dándole a cada uno lo que le corresponde; a ser perseverante, sosteniendo una acción positiva durante largo tiempo. Más que con palabras, teoría, análisis de casos o clarificación de valores, la virtud moral se desarrolla con acciones concretas, en terreno.

Una definición tradicional de virtud es la de “hábito bueno”. Y un hábito se forma mediante la repetición reiterada de los mismos actos. Sin embargo, es imprescindible evitar aquí un equívoco frecuente, ligado al concepto de hábito. Cuando los medievales tradujeron el

término aristotélico de *héxis* por el de *habitus*, pensaban en una disposición racional, consciente y libre; y no en una habituación mecánica de los esquemas neurológicos (como nos ha acostumbrado a entenderlo el conductismo). La virtud consiste esencialmente en la incorporación de la razón en la voluntad y en las demás tendencias humanas, hasta el punto de dejarlas permanentemente dispuestas a seguir a aquélla en la elección de actos buenos. Así, una traducción más actualizada de virtud sería la de “actitud operativa buena”; esto es, una disposición anímica y conductual hacia actos moralmente positivos.

Por lo tanto, cuando decimos que la educación moral se forma a partir del ejercicio de actos virtuosos, no nos referimos a la repetición de actos materialmente iguales, sino –por el contrario– a la práctica de acciones moralmente buenas, en situaciones y circunstancias diversas. De esta manera, se procura alcanzar el estado virtuoso como una nueva condición, plenamente humana: racional y libre.

Por lo mismo, el crecimiento de las virtudes morales no resulta de una mera acumulación cuantitativa de actos buenos. El educador deberá procurar, en cambio, que la persona realice actos cada vez de mayor intensidad virtuosa, o sea, de mayor calidad y profundidad moral. También por ello no sólo los actos viciosos son contrarios a la formación moral, sino también las acciones virtuosas de menor intensidad o, incluso, la simple inactividad moral.

Las características de la virtud, además de la estabilidad o permanencia, son la facilidad, la prontitud y el agrado en la ejecución del bien. En efecto, la educación moral centrada en las virtudes no apunta a lograr que los educandos cumplan a regañadientes y con gran dificultad los preceptos morales, ni a que sean capaces de elaborar sesudos análisis en torno a cada situación conflictiva. No; lo que se pretende es formar personas capaces de responder a los desafíos morales cotidianos con acciones oportunas; y que, además, encuentren una gran satisfacción al actuar de este modo. Se busca desarrollar en los educandos una “segunda naturaleza”, un nuevo modo de ser y de actuar; de manera tal que las acciones virtuosas surjan en ellos de forma natural y espontánea. Por supuesto que semejante naturalidad y espontaneidad será el fruto de un ejercicio prolongado y fatigoso; e

incluso la facilidad virtuosa –una vez adquirida– no excluye un cierto esfuerzo y sacrificio connatural a toda acción buena.

De lo anterior se deduce que, antes de llegar a realizar actos plenamente virtuosos, hace falta recorrer un largo camino formativo. No es lógico exigir tal plenitud moral a los actos de los niños o de los adolescentes. En un inicio, bastará con estimular actos materialmente virtuosos; es decir, que hagan experimentar al educando los bienes consiguientes a una conducta moral. Poco a poco se irá creciendo en conciencia y pureza de intención, así como en facilidad, prontitud y agrado. De hecho, conviene haber estimulado antes en los niños las costumbres pre-morales (afectivas, psicológicas, sociales, conductuales...), aquellas que facilitan o al menos no impiden el ejercicio posterior de actos morales.

La educación de las virtudes admitirá, por lo tanto, el recurso a motivaciones extrínsecas, como los premios y los castigos (estos últimos sólo en la medida en que resulten estrictamente necesarios y siempre con un sentido formativo, no punitivo). Como motivación intrínseca (consiguiente a la virtud misma), además del agrado y los beneficios connaturales al bien moral, puede utilizarse el orgullo interior por la propia excelencia moral (“honor”). En cualquier caso, siempre será más educativo anteponer los refuerzos positivos a los negativos.

El Ambiente Formativo

Otro factor de suma relevancia para la educación en virtudes es el ambiente moral que rodea a los educandos. A través de esta vía cotidiana y semi-inconsciente penetran en el alma del niño la mayor parte de los valores, criterios y referentes de acción moral reales. Por lo demás, la vida en comunidad es el medio habitual donde se posibilita, concreta y estimula la práctica de las acciones virtuosas.

La comunidad social se yergue así, no sólo como una dimensión esencial de la vida buena, sino también como uno de los principales medios para alcanzarla. El *ethos* particular de cada comunidad, los valores y creencias compartidas, el clima humano, la manera de

interrelacionarse, el estilo de vida practicado en conjunto, las tradiciones, los símbolos, las costumbres y celebraciones grupales, todo ello configura el marco real en el que cobran sentido para el sujeto los ideales y las prácticas morales. Los ambientes familiares y escolares, en particular, juegan, en este sentido, un papel insustituible para la educación moral de los niños.

Dentro del ambiente moral, resultan de singular relevancia los ejemplos de vida presentados a los niños. El ejemplo moral posee mayor poder persuasivo que las palabras, porque permite al educando percibir el ideal ético como posible, amable e incluso sanamente envidiable. Él proporciona sugerencias concretas sobre cómo practicar la virtud, en medio de las circunstancias reales de la vida. Un importantísimo medio formativo será, por lo tanto, el conocimiento detallado de modelos de virtud; en especial de los reales (ceranos o lejanos). Pero también poseen valor los modelos ficticios -sobre todo los personajes de la literatura universal- en la medida en que enfrentan y logran responder a los avatares esenciales de la existencia moral humana.

En torno a la vida moral real, en comunidad, cobra sentido y adquiere su lugar educativo ideal la reflexión ética. Es ahí donde los consejos morales (y eventualmente una mayor fundamentación ética especulativa) por parte de quienes son reconocidos como autoridades en la materia encuentran un terreno más fértil de asimilación. Es ahí donde el examen crítico antes y después de una acción real, compartido con los compañeros de vida, puede orientar moralmente a la persona. Es ahí, finalmente, donde los juegos de roles, los análisis de dilemas, la casuística, la clarificación y sensibilización de valores, y todos los demás ejercicios artificiales de educación moral pueden encontrar su justo lugar como refuerzos formativos secundarios.

Una Propuesta de Trabajo con los Objetivos Transversales

Luego de esta breve exposición del modelo de educación centrado en las virtudes, quisiéramos concluir con el esbozo de algunas líneas de aplicación práctica del mismo, en función de los objetivos transversales. Este trabajo exigiría reformular y proyectar cada objeti-

vo transversal por separado en clave de virtud; y, luego, ordenar y agrupar los medios formativos resultantes.

En primer lugar, sería necesario evaluar cada objetivo transversal a la luz de nuestro ideal moral. Cabría preguntarse, entonces, cómo puede contribuir ese objetivo a la vida buena y a la felicidad de la persona, en cuanto tal y como miembro de una comunidad. Luego, habría que definir qué disposiciones naturales del niño (según su edad y sus características individuales) ayudan al logro del objetivo en cuestión.

En segundo lugar, a fin de guiar la práctica virtuosa respectiva, deberían precisarse los mecanismos psicológicos más apropiados para que la razón oriente las tendencias operativas, en cada caso. Además, sería necesario reformular cada objetivo transversal como “virtud”; es decir, como una actitud operativa buena, permanente, pronta, fácil y agradable para el sujeto que la practica. Luego, convendría definir algunas costumbres pre-morales que deberían haber adquirido los alumnos antes de trabajar en la formación del objetivo-virtud. A continuación, se detallarían las actividades escolares habituales en las que cabría ejercitar las acciones propias del mismo; y se propondrían otras actividades escolares extraordinarias de refuerzo. También convendría buscar elementos de motivación intrínseca y extrínseca, positiva y negativa, adecuados para cada caso.

En tercer lugar, correspondería describir los ambientes familiares y escolares favorables para el objetivo-virtud; los ejemplos específicos de los padres y de los maestros al aplicar el mismo en sus respectivas condiciones de vida; las tradiciones, símbolos y ceremonias escolares que puedan ayudar a formarlo. Además, habría que detectar eventuales situaciones escolares reales que puedan aprovecharse para una reflexión compartida por el grupo curso, en la línea de cada objetivo; así como materias de los programas de asignaturas que den ocasión para reflexionar sobre ellos. También sería necesario identificar personajes literarios o históricos que sirvan de modelos del objetivo-virtud; y fábulas, cuentos, películas u otros relatos que lo ilustren. Por último, podrían prepararse ejercicios (juegos de roles, análisis de dilemas, etc.) para reforzar todo lo anterior.

Con estos antecedentes (y otros más específicos sobre los alumnos), se estaría en condiciones de elaborar un programa concreto de trabajo. Queda de manifiesto que un trabajo de este tipo es auténticamente transversal, por cuanto involucra no sólo a todas las asignaturas y sectores de aprendizaje, sino también a los restantes elementos y agentes de la vida escolar. Pero, sobre todo, creemos que este enfoque pedagógico tiene mayores posibilidades de lograr resultados efectivos en la promoción de una vida más moral, más humana y más feliz en los niños y jóvenes.

Bibliografía

- Abbà, G.** (1983). *Lex et Virtus; studi sull'evoluzione della dottrina morale di san Tommaso d'Aquino*. Roma: LAS.
- Abbà, G.** (1989). *Felicità, vita buona e virtù*. Roma: LAS; (1995) 2 ed. Traducción española: (1992) *Felicidad, vida buena y virtud*, (tr. por J. García Norro). Barcelona: EIUNSA.
- Atherton, J. M.** (1988). Virtues in Moral Education: Objections and Replies. *Educational Theory*. 38. 299-310.
- Bennett, W.** (1991). Moral Literacy and the Formation of Character. En Benninga, J.S. ed. *Moral Character, and Civic Education*. New York: Teachers College Press.
- Gordillo, M. V.** (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: EUNSA.
- Hauerwas, S.** (1981). *A Community of Character: Toward a Constructive Christian Social Ethics*. Notre Dame (In.): University of Notre Dame Press.
- Hauerwas, S.** (1984). *The Peaceable Kingdom. A Primer in Christian Ethics*. London: SCM Press.
- Isaacs, D.** (1980). *La educación de las virtudes humanas*. Pamplona: EUNSA.
- Lickona, T.** (1993). *Moral Character*. New York: Bantam Booke.
- MacIntyre, A.** (1981). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Notre Dame (In.): University of Notre Dame Press, (1984) 2 ed. London: Duckworth. Traducción española (1987): *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MacIntyre, A.** (1990). *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. Notre Dame (In.): University of Notre Dame Press.
- Nash, R.** (1988). The Revival of Virtue in Educational Thinking: a Postliberal Appraisal. *Educational Theory*. 38. 27-39.
- Simpson, E.** (1989). *Good Lives and Moral Education*. New York: Peter Lang.
- Sichel, B.** (1988). *Moral Education: Character, Community and Ideals*. Philadelphia: Temple University Press.
- Verbeke, G.** (1990). *Moral Education. in Aristotle*. Wasington D.C.: The Catholic University of America Press.