

Herrán, Agustín de la (2009). "¿De la educación en valores sociales a la educación en virtudes humanas?", en C. Vilanou, Á. Casado, A. de la Herrán, y L. Grosso, La educación: un arte extasiológico. Madrid: Fundación Fernando Rielo (pp. 59-94).

## **¿De la educación en valores sociales a la educación en virtudes humanas?**

Agustín de la Herrán

“Es muy posible que nos hallemos en un tiempo en el que el futuro próximo hable la misma lengua del remoto pasado” (Rimbaud)

**Resumen.** El tema de los valores es recurrente y parece existir un consenso en la bondad de su desarrollo. En este texto se cuestiona su validez como propuesta ligada a la posible evolución humana y a una acción educativa que la pueda favorecer. Se ofrecen consideraciones y razones sobre su posible fragilidad. Se propone un paso más adentro, planteando la educación en virtudes como fórmula complementaria, orientadora y no excluyente, de mayor fiabilidad.

---

### **I FRAGILIDAD DE LOS VALORES**

**1 Relatividad general de los valores.** Los valores no existen con independencia de la subjetividad humana. Se comparten desde lo que se estima valioso. Y este valor puede ser diferente según el sistema de referencia desde el que se realiza. Se desprende de esto que podemos hablar de valores parciales, diferenciales, o de valores válidos para un sistema y no para otro. Desde este punto de vista, decía F.E. González Jiménez: “los valores no existen. Existen cuestiones valoradas o a las que se otorga un cierto valor, y esa valoración es un invento casi siempre arbitrario. La mayoría de las veces, ese valor es una imposición convencional que, al poco, periclita” (A. de la Herrán, 1993, pp. 41,42). Si la arbitrariedad radica en el deseo y el acuerdo que genera su existencia, seguiremos refiriéndonos a ellos e incluso construyendo, pero adoptando como referente orientador esta caución.

**2 No hay crisis de valores –(ojalá la hubiese)-, y eso podría ser bueno.** V. Camps (1998) expresa que: “el reconocimiento de la crisis [de los valores éticos] es una señal de lucidez, derivada de la insatisfacción hacia una realidad humana que nunca alcanza el listón adecuado” (p. 12). A lo mejor nos falta lucidez, pero nuestro punto de vista es otro. En las sociedades modernas, no hay tanto un problema de *crisis de valores*, cuanto de *anticrisis*:

- Por un lado hay una oferta de valores estáticos y añejos cuya persuasión es cada vez menor.
- Por otro, ha habido una emigración masiva hacia lo exteriorizante, cuya aceleración no parece decrecer.

Es posible que la pérdida de flexibilidad de determinados tejidos sociales esté anunciando una próxima muda de piel. ¿Y eso cómo podría ser malo? Algunas muertes para el ego son catástrofes, pero para la evolución humana pueden ser orígenes. La muerte es una necesidad.

**3 Utilidad de los valores.** Los valores son para reflexionar, actualizar, vivir y mejorarse con el fin de contribuir al desarrollo personal y social. No son para empaquetar u objetivar, porque el valor objetivo es una ilusión. “La subjetividad es un fenómeno, la objetividad es una

pretensión” (F.E. González Jiménez). Los valores no se deben cosificar. Tampoco han de emplearse *defensiva* o *agresivamente*, porque estas actitudes inducen a pensamiento único, predecible o *débil*. Se aleja así al valor de su propia naturaleza humana.

**4 Alcance de los valores arbitrarios.** Cualquier forma de vida transmite sus valores, desarrolla actitudes y condiciona aprendizajes, personas y generaciones. Con frecuencia, a lo que se hace –desde las familias, los centros, los sistemas educativos, las instituciones, etc.- se llama educación. Y toda educación interpreta lo que la formación es a su manera. Los medios de comunicación, las familias y los profesores son suministradores de contenidos y forjadores de opinión, o sea, transmisores de valores sociales con poder multiplicador. Los valores multiplicados se constituyen en substratos condicionantes de nuevas adquisiciones y respuestas saturadas de valor. Su incidencia en el tejido personal y social puede ser significativa. A partir de aquí, todo es influido, teñido o incluso escorado de manera clara, a veces sin apercibirse de ello. Los valores aparentemente más satisfactorios y motivadores pueden impeler a un todo social a normalidades diversas. Saint-Simon ya menciona en sus “Cartas de un habitante de Ginebra” (1816) la posibilidad de formaciones ‘completas’ en personalidades distorsionadas, para criticar la tradición aristocrática y autoritaria del momento.

Las personas identificadas con grupos formales o informales pueden cambiar su rumbo en poco tiempo, como los bancos de sardinas o las bandadas de vencejos, sin apenas apercibirse de ello, con la sensación de proceder con rectitud y sin el menor interés de autocritica y por tanto de rectificación consciente. Los *dirigentes esquizoparanoicos*, por mencionar un caso extremo, han alterado una y otra vez sistemas ‘preparados’ sobre argumentos y valores -incluso *educativos*-, que sólo después, con perspectiva y distanciamiento, se han reconocido sus como equivocadas. Con la toma de conciencia en ocasiones se ha llegado al asombro o la vergüenza.

Este mismo proceso se da en todas las esferas sociales tan sólo con una diferencia de grado. El problema pedagógico asociado no es tanto que este fenómeno se dé o no se dé, sino que la *difuminación de la persona* en el *pensamiento ajeno* sea un fenómeno desproporcionadamente mayor que el *pensamiento propio* y genuinamente creativo, o sea, original y flexible.

**5 Relatividad específica del valor educativo.** La desembocadura de este razonamiento, desde un punto de vista educativo resulta evidente: no todo valor social, cultural, religioso, deportivo, artístico, etc. ha de ser *educativo*. Pero aún hay más: no toda educación tiene por qué ser del mismo modo educativa. “El concepto de educación es, sin duda, variable, tanto en el tiempo como en el espacio y aun siendo el mismo en su mera enunciación, es diferente en su aplicación, en sus métodos y fines” (J.H. Bouché, 2003, p. 19). Decía Reoul que la educación tiene una función “adoctrinadora” porque es un modo de influir en otro. Comporta un patrón, es decir, un objetivo, una finalidad, y trata, precisamente de “construir” al hombre de acuerdo con aquél. En este sentido es una “configuración humana controlada”, que responde a las condiciones específicas de cada cultura (J.H. Bouché, 2003, p. 18). Los educadores podemos y debemos descubrir las claves de la educación y del adoctrinamiento cuestionando los valores, expresarlas, responsabilizarse, implicarse y comprometernos con ellas desde la enseñanza. Se impone la necesidad de superar ciertas arbitrariedades y relativismos, y, desde luego, la parcialidad descarada. Ante esta afirmación cabe la crítica, el recelo, el escepticismo, la indiferencia o el imperativo pedagógico.

Cabría preguntarnos: ¿Educación en valores *versus* educación? Podría no ser erróneo descubrir y tomar los *valores de humanización* y más fiables, en caso de existir, como referentes orientadores de la propia educación (o *educaciones*), precisamente porque su naturaleza y

razón es verdaderamente formativa. Éstos son los cimientos de ella, y con frecuencia, objetos de olvido o de relegación, a veces descarada, de lo que se considera tal.

**6 Niveles comprensivos del valor.** El *valor*, tal y como se usa en el contexto sociocultural o educativo, incorpora dos niveles básicos de *comprensión e interiorización*:

- a) *Comprensión lectora* del valor: Quedaría definida por la *convicción* o *conciencia* en torno a actitudes, conocimientos, predisposiciones, prejuicios, intereses, meditaciones, normas o creencias con las que uno establece una relación de identificación estable, aunque pueda ser mudable. Su mejor práctica es la defensa filosófica (justificativa, argumental, etc.) y las sublimaciones de todo orden. En este estrato, los valores normativos cultivables más destacados, compatibles con cualquier enseñanza, son, al decir de R. Portuondo (2001): 1) Los *lógicos*, definidos por la *ciencia*, para perfeccionar y contribuir al avance del conocimiento. 2) Los *éticos*, generados por la *cultura*, para perfeccionar el contexto, y 3) *Estéticos*, indagados por el arte, para perfeccionar la visión del mundo. Además, a mi entender, esta triple fuente de valores precisaría de una nueva dimensión del *valor* y que añadimos a continuación: 4) Los *noogenéticos*, centrados en la evolución humana y orientados al mejoramiento de la vida humana y natural.
- b) *Comprensión escritora* del valor: Equivaldría a la *realización* del comportamiento personal, profesional, social, etc. Su mejor práctica es la búsqueda de la coherencia. En esta cota, los valores de comportamiento pueden estar bien formulados, apenas esbozados o incluso ser tácitos. En el primero de los casos y desde su estatus de concreción, se transforma en principal referente (auto)evaluativo y sancionador de las *convicciones* y de los valores anteriores. En los otros casos, el conocimiento cede paso a una conciencia mayor, que se transforma en verdadera *guía de vida*. Por sí solo involucraría a personas que, sin mucha erudición, han demostrado integridad y congruencia en sus acciones. Estos debieran ser, por lo que al valor educativo se refiere, guías para los teóricos, datos para el aprendizaje común, catalizadores de *interiorización*, referentes de *humildad*. La *interiorización completa* tiene lugar cuando el valor forma parte de la personalidad y entonces desaparece la distancia entre conocimiento y comunicación, idea y acción.

La anterior diferenciación suele depender de que los valores se tengan bien como *ventanas a través de que se puede mirar a nuevos horizontes* o como *puertas desde las que se puede salir y entrar*. Se desprende de esto que los valores, incluso los mismos valores, pueden *saberse* y/o pueden *serse*. A mi entender, el mero saber es mérito menor, escaso valor del valor mentado. O dicho de otro modo: *para vivir los valores hace falta valor*. Y es que no se trata de *sabérselos*, sino de dejar tras de sí una estela de acción del valor que se desarrolla. Ahora bien, esta acción o este *pasar a la actividad* (R. Eucken, 1925) se puede realizar trazando mapas o cruzando territorios. Y aún más: Los dos grados pueden ser formativos y deformadores.

## II ORIGEN DE LOS VALORES

**1 Los valores no se pueden envasar.** Y aun así, el problema mayor no es su apropiación por la técnica del envasado, sino la necesidad de quienes abren la garrafa e ingieren su contenido sin apenas darse cuenta. Si: “Un valor es algo en lo que necesitamos creer para poder vivir” (F.G. Lucini), puede ser un convencionalismo intersubjetivo, estructurador de una *programación mental colectiva* nacida de *pensamiento débil*.

**2 Los valores que educan no provienen de pensamiento débil.** Pero la mayor parte de los valores provienen de sistemas en los que se cultiva un *pensamiento débil*, que no es universal ni para la universalidad. Éstas son algunas características de esta clase de pensamiento:

- Egocentrismo, narcisismo.
- Excesivo apoyo de sus argumentos en suposiciones, apariencias, prejuicios y otros “conocimientos sesgados” (A. de la Herrán, 1997).
- Superficialidad, trivialidad, rechazo a la abstracción y a la profundización.
- Complacencia en la ignorancia, no se anhela abiertamente el conocimiento (intrínsecamente dudoso y creativo), el autoconocimiento, la (auto)transformación personal ni la mejora social.
- Inminentismo, cortoplacismo.
- Eficacismo, *practicismo*.
- *Macdonalización, hamburguesamiento* de sus hábitos y contenidos.
- Polarización a eficacias que no van más allá del propio sistema y los propios deseos.
- Dificultad para la autocrítica y la rectificación para aproximarse a la coherencia.
- Dificultad para *empatizar* (sentir y pensar) en los demás sistemas como diversos y posiblemente mejores que el propio.
- Nutrición a base de pensamiento ajeno (no originado autónomamente), falta de creatividad.
- Desarrollo en función de identificaciones con *programaciones mentales compartidas* y por de un razonamiento previsible o pensamiento único *intrasistema*.
- Dificultad para ponerse en función o favorecer con claridad un proyecto global o universal.

**3 Sentimiento, conocimiento y valores.** El sentimiento, tradicionalmente relegado por la ciencia, es lo que nos abre la puerta al mundo de los valores (J.A. Marina, 2001). Desde nuestro punto de vista, el sentimiento a lo que abre la puerta es al conocimiento, valores incluidos. Por tanto, no se trata tanto de *sentir*, sino de *sentir bien*. Y *sentimos mal*, porque nuestro sentimiento suele ser narcisista y egocéntrico, tanto personal como colectivamente. Si sentimos escoradamente, ¿cómo podríamos conocer bien?, ¿cómo podríamos valorar bien?

**4 Los valores humanos son consecuencia de conocimiento.** Así pues, radican en el conocimiento. Y al contrario: ¿sería posible conocer sin valorar? Por eso decimos que el conocimiento es valorativo, y por lo anterior, que los valores son cognoscitivos. Ahora bien, el conocimiento es siempre incompleto, falible y dudoso. De aquí que los valores, en tanto que conocimiento sintiente y en desarrollo, siempre hayan de estar abiertos a modificación, incluso radical. Porque así como el conocimiento encadenado deja de ser conocimiento, los valores cristalizados no pueden llamarse verdaderos valores.

**5 Los conocimientos son siempre descubrimientos para quienes los realizan.** Al constituirse con el mismo tejido que los conocimientos, los valores deberían ser así mismo experimentados como novedades subjetivas. Si se elaboran para la convicción o el vencimiento y se imprimen desde fuera, estamos lejos de su razón de ser.

**6 Los valores pueden comprenderse como resultado de haber pensado bien.** Pensar bien es reconocer “el fenómeno, pero todo el fenómeno”, como decía Teilhard de Chardin. Ello incluye el ser idéntico, el ser diferente, luego el ser semejante; el ser en sí, el ser concreto y el ser evolución. La unión diferencia, y la diferencia une, sí y sólo si los valores parten de una conciencia evolucionada y se orientan a la evolución de la conciencia. La conciencia es la capacidad de visión y sentido evolutivo personal, social, biológico, histórico y físico (cósmico) que da el conocimiento. Esto es equivalente a pretender un mayor grado de humanización. Por eso decimos que la escuela comienza con la visión del maestro: el maestro sobre todo debe ver mucho.

**7 Los valores comienzan con la valoración de uno mismo y se entroncan en ella.** En función de ella y con ella, se valora lo demás. Esta valoración no sólo se nutre de lo existencial o social, sino también en lo esencial o profundo. Por eso es tan importante que quien valore

sea culto o esté cultivado o (auto)educado. Estar cultivado significa tener un largo recorrido en su trabajo interior. El producto de ese trabajo es autoconocerse para ser más interiormente y ser mejores personas exteriormente.

**8 Autoconocerse no es autoanalizarse.** El autoanálisis responde a la pregunta: ‘¿Cómo soy?’, mientras que el autoconocimiento lo hace a: ‘¿Quién, esencialmente, soy yo?’ La psicología y la psiquiatría universitarias llaman *autoconocimiento* al *autoanálisis*. En cambio, la primera psicología (yoga, chan, zen), la meditación en general, la mística, la psicología transpersonal, la educación para la universalidad u holística, etc. confunden menos. Aun así, lo normal es morir sin tener ni idea de quiénes esencialmente somos, y por tanto sin poder contar plenamente con nosotros. Vivimos y morimos *en desconexión esencial* permanente.

**9 El autoconocimiento genera conciencia de sí o autoconciencia,** que a su vez se nutre de más conocimiento. La autoconciencia es otra de las grandes capacidades humanas olvidadas o tapadas. Hay cuatro *autoconciencias* principales: 1) De sí o autoconocimiento. 2) Histórica o diacrónica. 3) Sincrónica o universal. 4) Evolutiva o noogenética.

**10 El autoconocimiento puede lograrse o mejorarse desde tres vías:** 1) Conociendo la naturaleza. 2) Meditando, y 3) Reconociendo la propia añadidura. El autoconocimiento desemboca en la universalidad o, en su defecto, *hacia una mayor universalidad*. Cuando a la conjunción entre afecto y razón pueda calificarse de *parcial, dual, sesgada, narcisista, etc.*, quizá no podamos asegurar un buen autoconocimiento. Lo que casi seguro podamos suscribir es un buen egocentrismo como fuente de unos valores falsos.

**11 El egocentrismo se refleja en el conocimiento como sesgo.** Cuando el egocentrismo (personal y colectivo) se solaza en el conocimiento, lo escora ineludiblemente. Con frecuencia adopta la forma de prejuicios. F.N. Babeuf (1945) -y después Prudhon- propuso ardientemente una tesis anarquista del prejuicio inducido como procedimiento manipulador:

*Son por tanto los prejuicios, hijos de la ignorancia, los que en todos los tiempos la desgracia de todas las razas humanas. Sin ellos todos los individuos habrían sido conscientes de su dignidad; todos habrían comprendido que la sociedad es una gran familia, en la que los diversos miembros, en cuanto que cada uno de ellos se ocupa del bienestar común según sus posibilidades personales, físicas e intelectuales, todos tienen que tener iguales derechos (en M. Dommanget, 1945, pp. 83-85).*

**12 El prejuicio es una ilusión razonable.** Para la razón, el prejuicio es un dato y una fuente de datos cuya aceptación es definitivamente errónea. Puede soportar valores, pero impide *procesos de conciencia* como la *duda*, el *distanciamiento de uno mismo* o *de lo que se piensa*, la *autocrítica* y la *rectificación*. El camino para disolverlo es el que transcurre hacia la adquisición de un conocimiento más complejo, capaz de comunicar una conciencia (apercepción) de su propia condición, a su vez activadora de alguno de aquellos cuatro *procesos de conciencia*. La disolución del prejuicio conduce a su eliminación, que ha de entenderse como *desapego a los viejos esquemas*, normalmente gracias a la vigencia de un conocimiento más válido y complejo. Los prejuicios que se eliminan no se extirpan o defecan de la memoria. Más bien permanecen neutralizados en la propia *memoria evolutiva*. Además el viejo prejuicio neutralizado puede actuar como *antídoto* de futuros prejuicios análogos. Esto es bueno para uno mismo y puede compartirse con los demás.

### III CLASIFICACIONES DE VALORES

**1 Por su naturaleza.** De acuerdo con este criterio, los valores pueden enraizarse en: 1) Convencionalismos sociales. 1-1) Particulares. 1-2) Universales. 2) Virtudes humanas. 2-1) Particulares. 2-2) Universales.

**2 Por su origen social.** Desde esta perspectiva, los valores pueden ser: 1) Encargos sociales. 2) Necesidades sociales no demandadas, no verbalizadas.

**3 Por su repercusión social.** Con esta mirada, los valores pueden ser: 1) Diferenciar unos sistemas sociales de otros. 2) Complementar unos sistemas sociales a otros. 3) Unir unos sistemas sociales con otros.

**4 Por su variabilidad o permanencia.** Según este criterio, los valores pueden ser: 1) Funcionales: ligados a necesidades coyunturales relevantes más o menos presentes, desde las que se pretende un aprendizaje lo más significativo posible, ignorando que no todo aprendizaje significativo es formativo. 2) Contextuales: fuertemente asociados a necesidades o características de entorno (cultural, institucional, político, etc.) definido, que a su vez los sesga a su favor. Por ejemplo, pueden valorarse *competencias* (comprendidas como un *saber hacer y poder responder* a situaciones profesionales) en la Educación Superior. Y puede perderse de vista la formación. 3) Emergentes: futuribles no dependientes del lugar en que se desarrollan, y por tanto común a muchos lugares. Por ejemplo: las TIC, el inglés como segunda lengua, etc. 4) Perennes: comunes a todas las épocas y culturas. A su vez, los *perennes* pueden estar más o menos demandados y desvitalizados en grado variable para la conciencia ordinaria. De la anterior clasificación deducimos que algunos valores cambian de un lugar a otro, de un periodo a otro, de un *ismo* a otro, de unas personas a otras. Pero algunos permanecen como *máximo divisor común* de todos ellos. A mi juicio, son éstos los que han de ligarse más estrechamente a la formación, por poderse considerar como *valores más fiables de humanidad*.

**5 Por su naturaleza lingüística.** De acuerdo con este criterio metafórico: 1) Unos pueden considerarse *valores sustantivos*, relacionados con grandes ámbitos poco definidos susceptibles de lectura personal, social y profesional. Por ejemplo, el conocimiento, la diversidad, el civismo, la ética, la convivencia democrática, la libertad, la justicia, la belleza, la utopía, etc. 2) Éstos se desglosan en otros *valores adjetivos*, resultantes de aplicación a campos específicos. Por ejemplo, la igualdad de oportunidades entre los sexos, el rechazo al clasismo, la educación para la paz, educación ambiental, educación vial, para la salud, sexual, la 'pobreza noble' (Nakano), etc. 3) Otros pueden considerarse *valores verbales*, relacionados con la acción mental e instrumental del sujeto. Por ejemplo, la sensibilidad, la autonomía, la adaptación a la norma<sup>1</sup>, la duda, la voluntad, la paciencia, el esfuerzo, la sinceridad, el trabajo en equipo, la imaginación, la creatividad, la utilidad, la mirada, la crítica, el liderazgo ético, la investigación, la complejidad, la coherencia, la ejemplaridad, la responsabilidad y el compromiso, la tolerancia, la no-violencia, etc. 4) Éstos se concretan en otros *valores adverbiales*, que resultan de situar los anteriores en circunstancias determinadas en las que aparece *el otro*. Por ejemplo, el diálogo, la escucha, la ayuda al otro, el compañerismo, la empatía, la confianza en el otro, el respeto al otro, la solidaridad con el otro, etc.

**6 Por su sentido formativo.** 1) Valores para la formación de actitudes: 1-1) Formación para la convivencia democrática: respeto, civismo, tolerancia, paz, igualdad de oportunidades, etc. 1-

---

<sup>1</sup> Decía J. Marías que: "El gran logro de la educación de los sentimientos es conseguir, en lo posible, unir el querer y el deber, porque así se alcanza siempre un grado de felicidad -y de libertad- mucho mayor". En el mismo sentido, M. García García (1994, pp. 42) expresa como deseable que por parte del educando, libre y conscientemente, por sí mismo, pueda llegar a asumir, a querer la norma (p. 42).

2) Formación para la generosidad: cooperación, ayuda, solidaridad, etc. 1-3) Formación para la crítica: análisis, valoración, alternativas, etc. 2) Valores para la formación instrumental: 2-1) Formación para el trabajo en equipo: habilidades y técnicas de dinámica de grupos. 2-2) Formación para el trabajo intelectual: orientación al estudio, técnicas de búsqueda de información, presentación de trabajos, citas y referencias bibliográficas, formación para la expresión escrita y oral, realización de trabajos y exámenes, técnicas de expresión oral, etc. 3) Valores para la formación para el desarrollo integral del conocimiento: 3-1) Formación para la investigación: práctica de la duda, talante indagador, aprendizaje por descubrimiento, actitud y recursos para la investigación. 3-2) Formación para la complejidad, para el conocimiento *transdisciplinar*. 3-3) Formación para la síntesis, más allá del conocimiento dual. 3-4) Formación para la creatividad y la producción intelectual. 4) Valores para la formación para la madurez personal y profesional: 4-1) Formación para la autocrítica y la rectificación. 4-2) Formación para la *ejemplaridad* y la coherencia. 4-3) Ética o deontología profesional. 5) Valores para la formación para la vida social: 5-1) Educación del consumidor: publicidad, medios de comunicación, etc. 5-2) Educación para la salud: alcohol, tabaco, drogas, alimentación, sexual, etc. 5-3) Educación ambiental: ecología, respeto a la naturaleza, etc. 5-4) Educación para la igualdad de oportunidades y para la justicia social. 6) Valores para una formación utópico-evolucionista.

**7 Por su finalidad.** 1) Unos se refieren a la *supervivencia*, pudiendo estar motivados en última instancia por el *instinto* y la *urgencia*. 2) Otros, al *bienestar*, pudiendo estar motivados por la conciencia de la injusticia social<sup>2</sup> y la búsqueda de *progreso social de los sistemas de pertenencia* y la *dependencia*. 3) Un tercer grupo se orientan a la *humanización* para ser *mejores* personas, pudiendo estar motivados por la evolución posible -presencia de *conciencia* y ausencia de egocentrismo-, propia (*crecimiento personal*) y general (*mejora social*).

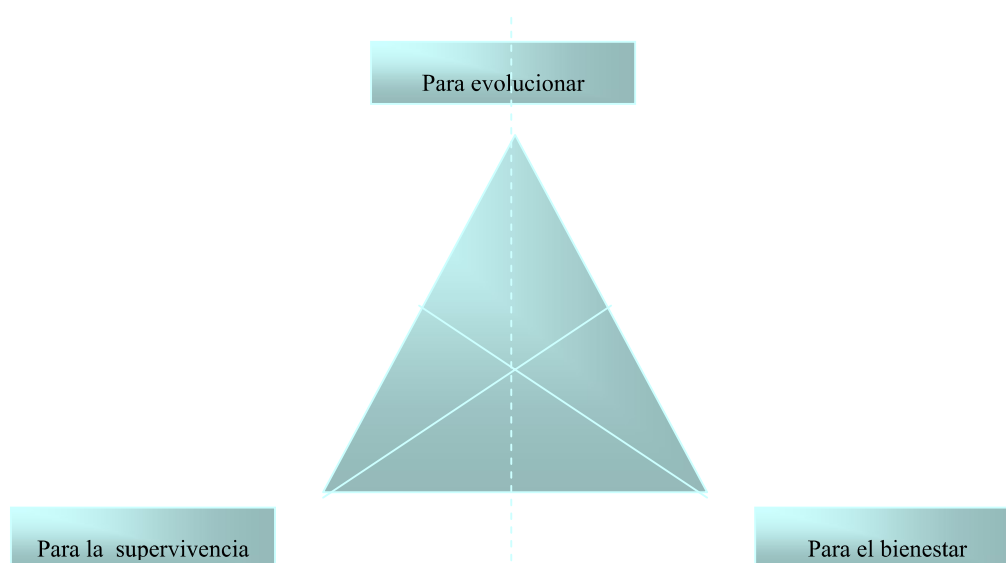


Figura 1: Área de los valores

<sup>2</sup> “Locke reparó en que lo que mueve a la voluntad no es precisamente la complacencia y satisfacción con la realidad, el ajuste con ella, sino el malestar, la incomodidad que provoca el deseo de que la realidad cambie y sea de otra manera. Si estuviéramos plenamente ajustados con la realidad, no cabría hablar de justicia ni de valores como algo a conquistar (V. Camps, 1998, p. 12)

## IV EVOLUCIÓN DE LOS VALORES

**1 Los valores hacen referencia a cómo debe vivir el ser humano, y esto no es lo más importante.** Lo más importante tiene que ver con cómo puede mejorar su vida y la de los demás. *Mejorar* es evolucionar, no sólo progresar o desarrollarse. *Los demás* no sólo son los afines, sino los contrarios y los mediatos. Por tanto, los verdaderos valores empiezan en uno y terminan en la humanidad. Esta *terminación* es una estrategia para que la propia humanidad nos realimente desde una noosfera más consciente y más compleja.

**2 Normalmente, los valores carecen de un sentido común.** Los valores tienen un componente afectivo, cognoscitivo, axiológico y de acción. Siempre han formado parte de la educación. Son responsabilidad de todos. Son inevitables, lo saturan todo, pero su aceptación con frecuencia paga el precio de la interpretación y el desarrollo en función de intereses propios. El origen de una educación en valores debe ser el compromiso comunitario, honesto y ético por su cultivo, entendiéndolos como problema y proyecto que por definición alcanza un horizonte universal o no-parcial, más allá del ego(centrismo) y narcisismo de la propia opción (o *ismo*) o de todo aquello que podamos comprender como *nuestro*.

Hasta los que se pretenden consensuar como *máximos divisores comunes* están atados a interpretaciones parciales y amoratados de tanta anexión. Pueden ser las cartas más capaces y aceptadas, los ases de la baraja. ¿Cómo dejar de servirnos de ellos? Estos y otros valores se utilizan en función de los intereses de los sistemas parciales, cuyo fin es siempre la propia rentabilidad. Esto define la ausencia del norte común, o la presencia de un maremagno diarreico de valores comunes y/o diversos estancados. Los valores y su interpretación arbitraria son acordes con la *sociedad del egocentrismo* en que nos encontramos. Pero no sirve completamente a un proyecto de unidad humana y de evolución de la conciencia. “Todo lo que se eleva, converge” (Teilhard de Chardin). Y lo que no converge, es porque no se ha elevado todavía. Los valores que caracterizan a los sujetos valorativos (personas, grupos, instituciones, naciones, religiones, culturas...) no tienen la capacidad de converger.

**3 El problema no es compartir los mejores valores que se tienen: el enfoque de lastres aplicado a los valores.** No sólo ha de basarse en la adquisición sino sobre todo en la renuncia, suelta de lastres y reconducción de los valores de los propios sistemas que les caracterizan y distinguen. La *distinción* es un proceso narcisista. La *exclusividad* es autoengaño. La *diferencia* es un fenómeno. La *unidad* es un anhelo. La unidad del ser humano, la verdadera unión que diferencia, es la gran meta histórica y social de la educación. El sentimiento de unidad con la naturaleza y el ser humano tampoco le es ajeno a la persona suficientemente evolucionada. Pero la unidad no sólo comporta voluntad de acercamiento, sino capacidad de renuncia “hasta de lo más querido” (J. Dewey). Este planteamiento nos lleva a probar nuestras prioridades mediante dos preguntas sencillas: ¿Qué lugar ocupa el anhelo de unidad humana en nuestra escala personal o colectiva de valores? ¿Qué estamos dispuestos a perder, a soltar, a disolver para conseguirlo?

Con las manos ocupadas no se puede saludar, abrazar o amar a nadie. Cuando uno suelta lo que tiene para aproximarse al otro, se/le está comunicando un respeto simplemente humano. A los supuestos valores sostenidos con las manos de este modo llamamos también *pseudovalores*. ¿Cuál es su motivación principal? No moverse, porque no lo desean, y seguir imponiendo las propias ideas. A partir de aquí, por ejemplo, se habla de *tolerancia*, de *aceptación*, de *paz*... Constituyen una *fase de identificación* dependiente y egocéntrica. Sólo con ellos no se llega muy lejos. De lo anterior se desprende que hay valores que diferencian y valores que unen. Desde el punto del sujeto y de su sistema de referencia, ambos pueden asociar una prometedora y a la vez preocupante conformidad y estatismo que dificulte la



voluntad y la conciencia de perder *pseudovalores* parciales para ganar valores universales. Quizá esto también dependa en gran medida de la (auto)educación. Éste es el primer paso del sentido común ligado a los valores: no tener miedo a ganar a través de la pérdida. Y para poder hacerlo, ¿en qué basarse? Ésta es nuestra propuesta: en la duda de lo propio esperanzada en la universalidad, comprendidas ambas como soportes fiables y como características del mismo conocimiento y de la educación. Llamemos a este segundo tiempo *fase de desidentificación*.

**4 La posible evolución humana como proyecto, la unidad humana como alta motivación y la complejidad de conciencia como unidad de medida.** La duda negativa desemboca en inseguridad e incertidumbre. La duda constructiva genera más conocimiento, que transforma los problemas en proyectos. La metodología del conocimiento es la complejidad evolutiva. El conocimiento tiene siempre una vocación universal. Lo universal es no parcial, no fragmentario. El razonamiento fragmentario es una característica propia de la enfermedad mental. El unitivo es un rasgo de la mayor parte de personas interiorizadas y maduras. Entre ambos se extiende la inmensa *tierra media*. Siguiendo con la metáfora, entre las tierras *bajas*, *medias* y *altas* lo que media es una distancia medible en términos de complejidad de conciencia. He aquí el gran reto de la educación para los siglos por venir, que constituiría la tercera *fase de reidentificación* en un proyecto universal que, siendo capaz de realzar los proyectos parciales, justificaría la emergencia de un *sentido evolutivo común* sobre valores de humanización.

## V EDUCACIÓN EN VALORES

**1 Finalidad de la educación en valores.** La educación en valores o para los valores podría entenderse, en sentido estricto, como una metodología para la formación compatible con cualquier formación disciplinar. La educación en valores no tiene como fin *educar para la vida*, si por *vida* se entiende *actual estado de cosas*. La verdadera educación en valores educa para transformar la vida, cambiarlo casi todo y hacerlo radicalmente. Pretende formar para la construcción de una vida mucho más justa y madura, hilándose irreversiblemente en torno al eje *definitivamente utópico y progresivamente realizable* de la posible evolución humana.

**2 Enseñanza en valores.** La enseñanza en valores depende esencialmente de la madurez, la formación y la intencionalidad del docente y el centro. Se trata de tres aspectos que caben asimilarse a la profesionalidad. Finalmente, esta enseñanza es hija de la voluntad, hermana de la coherencia y nieta de la conciencia. Por ello el maestro desarrolla la educación en valores inconscientemente, automáticamente. Los valores no se abandonan nunca. He ahí una raíz de su complejidad y de su necesidad de análisis, expresión, comprensión y habilitación para la experiencia y la transformación de docentes, estudiantes, materias y el entorno social inmediato y universal.

**3 La duda como punto de partida educativo.** La *duda*, *metavalor relativo*, es realmente muy importante para lo que nos ocupa, por dos razones. 1) Por su *valor en sí*, tanto para la convicción (para la ciencia, para la creencia, para el arte, para la evolución, etc.) como para la acción coherente. 2) Porque es punto de encuentro de todos los valores, luego un caso de *todo en todo*, en el sentido de Jacotot. Al conocimiento de la realidad se accede paso a paso y de la mano firme de la duda fértil, más que de las certezas a prueba de alumnos y de profesores. “Cuando enseñes algo, enseña a dudar de lo que enseñas”, decía Ortega y Gasset. Cuando la realidad que percibimos y pretendemos conocer parte de la comunicación y pretende la formación de personas, la incertidumbre natural crece y la necesidad de orientaciones más ambiciosas y abstractas llega a transformarse en un imperativo. Esta sensación es un buen indicador de buena educación y sus efectos. Por esto proponemos pasar del ‘pienso luego existo’ al ‘dudo luego pienso’.

**4 El profesor no es un mediador, y menos si de educación en valores se trata.** En educación en valores el buen aprendizaje no puede terminar en la información sobre el contenido del valor, sino que ha de demostrarse desde el ser cada día, desde la flexibilidad y la mayor conciencia posible. Las posibilidades vienen marcadas por la naturaleza y razón de su contenido y sus anhelos, bien conservadores, bien progresistas, bien críticos, bien utópicos. Pero los límites quedan automáticamente matizados por el estado de conciencia social (altura interior de su entorno) y estado de egocentrismo social (obesidad interior de su entorno) de quienes los comparten y mantienen activos. A partir de lo anterior, cualquier docente puede admitir que: “El ruido de lo que somos llega a los alumnos con tanta fuerza que a veces les impide escuchar lo que decimos” (M.Á. Santos Guerra). Esto quiere decir, por ejemplo, que un buen profesor de matemáticas también puede enseñar pensamiento, vida, belleza, etc. desde las matemáticas o desde los pasillos. Lo que somos es lo que hemos conseguido hacer de nosotros con el conocimiento. Desprendemos de ello que para educar en valores en el aula es preciso conocer muy bien lo que se hace y se sabe. Por ejemplo, tomar conciencia de que el principal cauce comunicador de esa educación es lo que el docente ha conseguido llegar a ser y su resumen, el ejemplo docente.

Para educar vía ejemplaridad parece fundamental querer ser una persona culta, o sea, cultivada. Para cultivarse es preciso soltar lastres de inmadurez y mala práctica e intentar ser una persona virtuosa y coherente o desear serlo decididamente y durante mucho tiempo. De ahí se desprende la metodología automática, naturalmente. V. Camps (1998) señala que: “La constatación de la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos debe ser, por el contrario, el punto de partida de la crítica, de la protesta ante unas situaciones y unos comportamientos que, desde una perspectiva ética, son decididamente insatisfactorios”. Esta apercepción es fácilmente aplicable a quienes nos rodean, pero al aplicarse al educador puede ser propia de personas maduras o neuróticas. En el primer caso, que es el que nos interesa, el maestro siempre puede subir la escalera del sí mismo paso a paso, a través de procesos de autocritica (de lo positivo y de lo mejorable), experiencia y de transformación. Es esta posibilidad de control relativo sobre los valores que el docente puede comunicar lo único que posibilita el que podamos considerar al profesor como un artesano en la creación y el uso de valores, más que como portador osmótico de los valores de su entorno.

Ésta es una razón que aleja al docente de la figura de mediador, comprendida como aquella que está en medio y filtra de una parte a otra la información. El maestro es un creador que *se crea* o *se construye* para cultivarse y contribuir al mejoramiento de la vida humana. Se puede confiar en un maestro cuyo proceso de interiorización y autoconocimiento hayan desembocado en lo universal o en un estado de conciencia más evolucionado que el de su entorno. Es de esperar que, desde un buen nivel evolutivo y un bajo egocentrismo pueda ser capaz de interpretar lo ético o *lo decente* -como decían los griegos clásicos- incluso de un modo más avanzado al de las aspiraciones sociales propias de su momento histórico.

## **VI MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN VALORES**

**1 Otra mirada a la educación en valores.** Al existir muchas clases de valores, la educación en y para ellos parece muy relativa. Tomemos como referencia la clasificación de los valores por su finalidad. Los valores mejor comprendidos son los más vinculados a la supervivencia y al progreso de lo propio (rentabilidad, urgencia, egocentrismo, dependencia, desarrollo del contexto cercano...). Pero quizá sean los valores vinculados al *más ser* para *ser mejores* los que proporcionan el *eje de simetría* o la buena orientación a todo el sistema, precisamente por no radicar en ninguno. Pues bien, la educación en valores tendría como finalidad básica el

desarrollo de las capacidades necesarias para poner los valores relacionados con la supervivencia y el bienestar en función de la humanización.

**2 Posibles errores en la comprensión de la vivencia y la educación en valores.** De la observación del gráfico y las razones anteriores, deducimos posibles errores muy habituales en la concepción, vivencia y educación en valores:

- a) Error de *aislamiento*. Consiste en la identificación (instalación) en un vértice (valores para la supervivencia, valores para el bienestar o valores para evolucionar), sin entrar en relación con los otros. Experimentan su vértice, pero no experimentan los lados del triángulo.
- b) Error de *linealidad*. Vendría a ser la identificación (encastillamiento) con uno de los tres lados del triángulo, sin experimentar el tercer vértice, y por tanto sin apercibirse del área.
- c) Error de *superficialidad*. Es el que podría cometerse al identificar la comprensión, vivencia y educación en valores con el área, que surge como consecuencia de la relación entre los tres vértices anteriores, pero olvidándose de ellos, relegándolos o tergiversándolos. No percibirá ya desde o hacia unos u otros vértices o lados, sino desde el área, de modo que cualquier posición, decisión, motivación o intervención incluya valores combinados de las tres referencias anteriores. Esta nuevo nivel puede generar una falsa plenitud.
- d) Error de *dualidad*. Este error consiste en no reconocer todos los vértices en todos y cada uno de ellos, todos los lados en todos los lados, y el área en todo. Desde un punto de vista formativo asocia la no expectativa o el no favorecer el todo en todo, en este sentido.
- e) Error de *humanidad*. Consistiría en no poner en función de los valores de evolución los dos anteriores (para la supervivencia y para el bienestar). O sea, en no orientarlos al crecimiento personal y a la mejora social.
- f) Error de *pseudototalidad*. Este error consiste en pasar por alto el *baricentro* o centro de gravedad del triángulo, capaz de condensar singular y totalmente a la vez todos los referentes anteriores.
- g) Error de *autoconciencia*. Se trata de no darse cuenta (o no *awareness*) de que el baricentro es un cuarto vértice visto en alzada, y de que la figura triangular es realmente un *tetraedro*, la estructura de una esfera. En esa esfera virtual los vértices desaparecen y su centro está repartido por toda la superficie.

**3 El cuarto vértice.** ¿Qué es el cuarto vértice? Aunque pueda contemplarse como vértice, es más bien un *vórtice*, en el que la acción es desarrollada por el trabajo personal, el cultivo interior. Su mejor o peor calidad quizá determine la altura del poliedro. La definición y la potenciación de la *altura* de cada persona se explica desde el *silencio del egocentrismo* y la *presencia de conciencia*, y podría analizarse como ‘estados de ego’ y como ‘estados de evolución de la conciencia’ (A. de la Herrán, 2006). Los estados son versos de humanidad.

**4 Contenidos del cuarto vértice.** Éstos son algunos de sus retos o anhelos asociados, con los que estarían directamente asociadas las más elevadas virtudes humanas:

- Pensamiento débil
- Complejidad de conciencia
- Estados de conciencia
- Egocentrismo
- Autoconocimiento
- Ser más
- Humanidad
- Unidad humana, universalidad
- Muerte

- Madurez personal
- Meditación
- Duda

**5 Diferencias entre el cuarto vértice y el área de los valores.** El cuarto vértice que no está en el mismo plano que el área de los valores, porque parece emerger perpendicularmente a ella. Así pues, no se refiere a valores. Sus contenidos no requieren su misma orientación educativa. Por eso decimos también que está más acá y más allá de los valores. Los vértices del *área de los valores* se refieren al *qué* y el *para qué*. Ya hemos dicho que podrían considerarse ventanas (convicción) o puertas (acción) de un mejor horizonte. Por las ventanas se mira y por las puertas se puede salir. El cuarto vértice se refiere al *qué* y al *cómo*. Desde su punto de vista, dualidades como ventana-puerta, casa-paisaje o salir-entrar desaparecen. Lo importante es la metodología del trabajo personal, porque de ese trabajo va a depender el realce de los valores anteriores.

**6 El cuarto vértice es el primero.** De lo anterior se deduce que la figura geométrica que ha servido de soporte a esta explicación es justo la contraria a la verdadera figura. Me explico. El cuarto vértice, del que hemos dicho que es un *vértice*, es anterior al área de los valores. Es como un foco cuya proyección o cuyas imágenes son los valores del triángulo básico. El cuarto vértice es el primero, y el área de los valores depende de él. De la mejor formación en aquellos contenidos se desprende unos valores más elevados, complejos y universales.

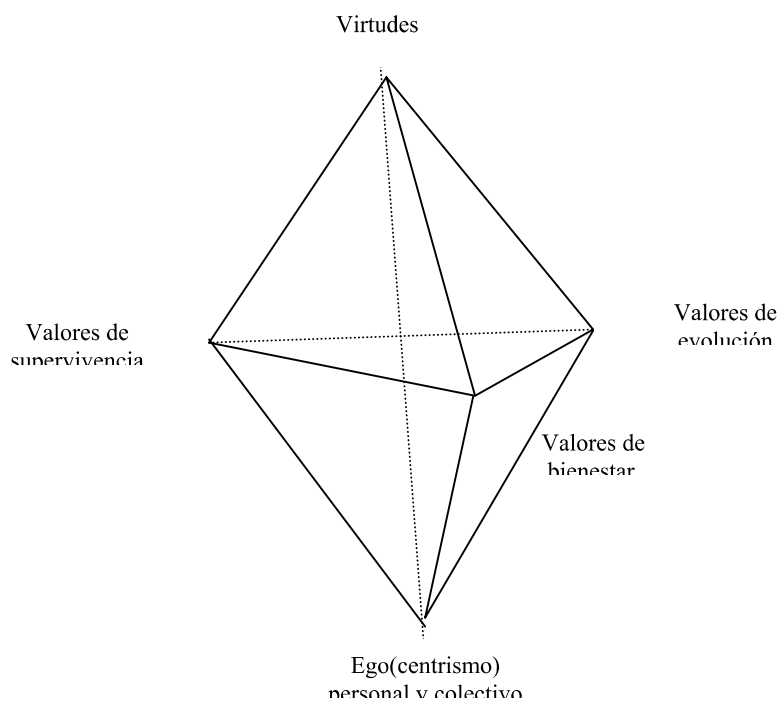
**7 Valores según la complejidad de conciencia.** Tomemos un contenido del cuarto vértice – por ejemplo, la *complejidad de conciencia*-, y apliquémosla al área de los valores. ¿Cómo se comprenden los valores anteriores (para la supervivencia, para el bienestar y para evolucionar) desde este anhelo del cuarto vértice? En síntesis, digamos que los tres vértices quedan redefinidos o clasificados de otro modo: 1) Valores de logros. Valores basados en la acción para la eficacia de logros concretos. Responden al lema: *acción para el logro*. 2) Valores de sistemas (personales, formales, etc.). Valores basados en logros para la rentabilidad de sistemas concretos (por amplios que estos sean) o para su preeminencia sobre otros. Responden al lema: *logro para mi sistema*. 3) Valores evolucionistas. Valores basados en sistemas para la posible evolución humana. Responden al lema: *mi sistema en función de la posible evolución humana*.

De esta clasificación así mismo se desprende un error fundamental en la comprensión y educación de los valores, que podríamos denominar *error de complejidad-ética*. Se daría ante la posibilidad de permanecer en el primero o segundo vértice, cuando pudiera realizarse el valor concreto de supervivencia (por ejemplo, la paz) o de bienestar (por ejemplo, la *interculturalidad*)- en un estadio más alto de conocimiento y voluntad. Análogamente podría procederse con el resto de los contenidos.

**8 Corolario: no se trata sólo de educar en valores.** Al hablar de valores, debemos considerar en primer término los *temas indignantes* y después considerar las *demás necesidades sociales*. Simultáneamente es importante apercibirse de que no toda necesidad social y educativa se demandan. Ante ello, se dice que la educación debe responder con una *educación en valores*. No me parece acertado y me explico. Educar en valores es avanzar desde la creencia hacia los hechos y ramificar el conocimiento hacia aquellas necesidades terribles y/o necesarias y/o deseables. Pero quizá se pueda avanzar más, interiorizándose y encaminando el interés, la voluntad y el conocimiento a las raíces de la educación en valores, no tanto a los valores en sí. Esas raíces equivalen al egocentrismo y la conciencia. El tronco es la razón. Las ramas son los diferentes aspectos de la educación en valores. Pero todo (raíces, tronco y ramas) compone un mismo ser.

**9 Concepto de virtud humana.** Las aristas y los lados que surgen del cuarto vértice es lo que los antiguos -al decir de Confucio-, llamaban *virtudes*. Las conceptuamos como cualidades personales positivas y socialmente constructivas, identificables a madurez y evolución personal y coherencia y generosidad. Al mismo tiempo, podrían conceptuarse como indicadores de “salud de cada alma” (F. Nietzsche, 1984, p. 106). Pese a que “cada virtud tiene su tiempo” (F. Nietzsche, 1984, p. 120), entendemos que son menos variables y menos confusas que los valores. Las hay recurrentes y también *perennes*. Estas últimas son, quizá, las más importantes para la *evolución posible* y las que, por su relación y solapamiento con los valores de humanidad, definirían indirectamente la altura del poliedro. Con cada uno de los vértices del área de los valores, compondrían y realizarían valores fiables. Estos valores-virtudes más fiables indicarían *presencias deseables* precisamente por tratarse de *carencias* evidentes, que por su escasez y proyección interior se transforman en retos *valiosos*. Y esto nos vuelve a vincular con el concepto y a la vez con un origen básico de los propios valores, como ha acotado V. Camps (1998): “Los valores –han dicho los filósofos- siempre han nombrado defectos, faltas, algo de lo que carecemos pero que deberíamos tener” (p. 12).

Entre ellas figurarían la humildad personal, el cultivo personal mediante el conocimiento, la flexibilidad personal y creativa, la honestidad y la duda, la coherencia personal, la crítica, autocrítica y rectificación, la generosidad personal y profesional, la cooperación para la ayuda, la paz interior, la universalidad, la utopía saludable, el amor social y la humanidad, etc. Cuando la conciencia adopta las virtudes como referente de su propia evolución, la motivación personal y social se llena de sentido. Entonces cobra todo su valor la meditación de J. Martí (1965): “Mi corazón no tiene fuerza más que para la virtud” (p. 144). Junto a ellas, aparecen automáticamente antivirtudes o ‘vicios’ en el sentido de M. García Morente (1936), que definirían el continuo de normalidad en el que se mueven las actitudes y la libertad cotidianas.



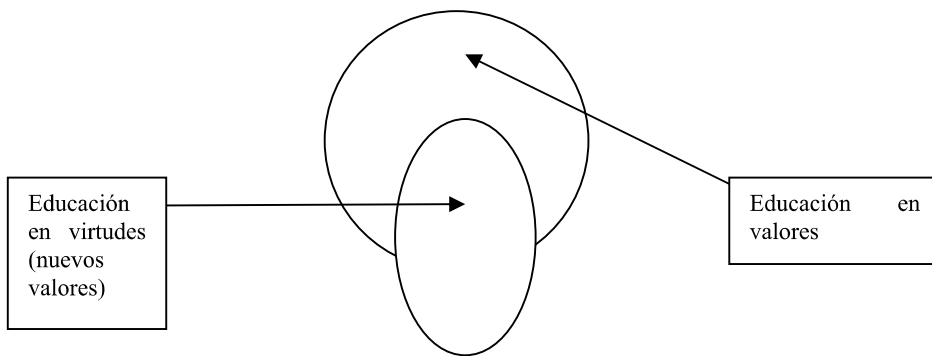
Fuente: elaboración propia

Figura 2: Espacio del ser

## VII EDUCACIÓN EN VIRTUDES

**1 Novedosos-ancestrales campos de actuación educativa.** Lo anterior define automáticamente nuevos campos de actuación educativa perenne, más allá de la actual educación en valores y, desde luego, *situadas más allá del ego*. Por ello sería equivalente a *educación en capacidades de conciencia*. Y la Didáctica, que normalmente camina con la cabeza gacha, centrando su atención en la escasa iluminación que le proporcionan su *dualidad* paradigmática, jamás debería dejar de pretender, desde sus planteamientos epistemológicos, técnicos, críticos o autocríticos-transformativos, este desarrollo profundo, mediante procesos destinados al incremento, la complejidad, la ampliación y la flexibilización de la conciencia. O sea, jamás debería separar su *qué, cómo, cuándo, dónde, por qué, en qué*, etc., de su *para qué profundo y lejano*, más allá de las dimensiones sistémicas parciales, internas o circunstanciales.

**2 Educación en valores y educación en virtudes.** En síntesis, estas *virtudes podrían* componer una ambiciosa línea educativa radical, capaz de permear y redefinir toda otra formación en *contenidos específicos*, incluidos los tradicionalmente *didácticos* y los *transversales*. Los valores se tienen. Las virtudes se son. El aprendizaje significativo no es suficiente.



Fuente: elaboración propia

Figura 3: Educación en valores y educación en virtudes

Relacionemos los espacios de la *educación en virtudes* y la *educación en valores*, desde el punto de vista de la *transversalidad*<sup>3</sup> comprendida como estrategia didáctica para la planificación de la educación en valores:

- a) Parte de estas *virtudes* estarían contempladas por la actual *educación en valores*, se solaparían con ella. Constituirían un ámbito de atención educativa preferente. Ejemplos: la *educación para la paz*, la *educación ambiental*, la *educación no sexista*, *no clasista*, etc.
- b) Otras, aún no se consideran, no se entienden como *valores*, quizá porque no se han consensuado ni madurado lo suficiente, no ha llegado su momento, a pesar de no ser nuevas. Al no estar contempladas por la actual *educación en valores*, podrían considerarse su *zona de próximo desarrollo* (L.S. Vigotsky, 1978). Ejemplos: la *educación para la duda*, *para la muerte*, *para el razonamiento dialéctico*, *para la no-dependencia*, *para el autoconocimiento*, *para la universalidad*, *para la evolución humana*, *para la utopía (evolutiva)*, *para la (auto)superación del pensamiento débil*, *para la complejidad de la conciencia*, *superación del adoctrinamiento (religioso, nacionalista...)*, etc.
- c) Parte de la actual *educación en valores* quedaría fuera de esta propuesta de *educación en virtudes situadas más allá del ego*, porque desde nuestro punto de vista, aunque necesarias socialmente, no harían referencia directa a virtudes. Ejemplos: *Educación para el consumo*, *educación sexual*, *educación vial*, *educación para la salud*, *educación desde una dimensión europea de la educación*, etc.

Puesto que ya hemos mantenido la tesis de que la mayoría de los problemas sociales son asimilables en última instancia a *egocentrismo*, creemos que el desarrollo de una *educación en virtudes*, o la ampliación de la actual *educación en valores* hacia ellas es una cuestión de necesidad prioritaria.

---

<sup>3</sup> La estrategia didáctica para la educación en virtudes podría denominarse *radicalidad*, y haría referencia a temas perennes. Se ha propuesto en un capítulo en A. de la Herrán (2006b), a propósito de uno de estos temas, la *educación para la muerte*.

3 Virtudes y mérito. Sócrates no habló de valores, sino de virtudes personales. Para él la presencia de virtud provenía del conocimiento, y la falta de virtud, de la ignorancia. Es importante diferenciar entre mérito y virtud. El mérito proviene de las acciones que uno realiza y otros consideran buenas. La virtud resulta de las acciones que mejoran a la persona que las hace y/o contribuyen a la mejora de los demás. El mérito puede ser sesgado o egocéntrico, por ser bien valorado por unos y no por otros, y puede fundamentar valores. No así la virtud, cuya valoración es más universal, precisamente por ser más personal. Por tanto, toda virtud puede tener mérito, pero no todo mérito ha de tener virtud. La persona dedicada a la formación de los demás debe polarizar su acción en la virtud, no en el mérito ni en su valoración. Por eso dice Confucio: "No hay que buscar el reconocimiento, sino ser digno de reconocimiento".

**4 Mayor fiabilidad de la educación en virtudes frente a la educación en valores.** Las fortalezas más destacadas son las siguientes:

- 1) Los valores son entes más sociales, y están esperanzados en el comportamiento social. Las virtudes anhelan el cambio social situándose más en la esfera del desarrollo personal, aunque puedan ser aplicadas a sujetos colectivos internamente coherentes.
- 2) Los valores pueden comprenderse como *encargos sociales*, responden a demandas muy claras, formuladas desde fuera o desde dentro del sistema educativo. Las virtudes son cualidades menos demandadas expresamente porque se pueden asimilar a cuestiones perennes, siempre centrales de la formación de la persona.
- 3) Los valores pueden ser consensos o convencionalismos intersubjetivos, mientras que las virtudes son cualidades concretas de más difícil tergiversación.
- 4) Ciertos valores pueden provenir de *pensamiento débil socializado*, y no con poca frecuencia están asociados a prejuicios y al fomento de otros conocimientos sesgados.
- 5) Los valores no sólo son variables interpretativamente, sino también socialmente. Aunque con frecuencia se niegue, pueden estar relacionados sutil o significativamente con el entorno, la época, la circunstancia o el interés. Las virtudes humanas son más diáfnas e independientes.
- 6) Los valores suelen aludir a un ámbito amplio, en ocasiones confuso y arbitrario, no pocas veces utilizado en nombre de la rentabilidad de sistemas parciales.
- 7) Los valores generan conformidad en quienes participan de ellos, y ello puede asociar varios problemas: 7-1) la madurez o egocentrismo del sujeto que valora e interpreta (persona, institución, colectivo, *ismo*, etc.). 7-2) Los valores arbitrarios que imposibilitan la unidad, al no contemplar proceso alguno de renuncia. 7-3) Los valores comunes de sistemas que valoran y manipulan en beneficio propio
- 8) Se deduce de lo anterior que ocuparse de los valores sin hacer lo propio con quien valora (persona, colectivo, institución, *ismo*...) y más concretamente con su grado de evolución (alícuota de ego y/o de evolución de la conciencia) es un planteamiento ilógico y erróneo.
- 9) Existe mucha más coincidencia en la conceptualización, experiencia y transformación de las virtudes humanas que en los valores, donde pesan enormemente el convencionalismo y la arbitrariedad social y cultural.
- 10) Los valores de unidad y humanidad son desembocaduras o consecuencias formativas de las mejores virtudes humanas.
- 11) Las virtudes humanas pueden conceptuarse como emergencias de conciencia. La conciencia no es una interpretación, sino la capacidad de la que depende la posible evolución humana.
- 12) La conciencia humana es susceptible de investigación multidisciplinar, sin ser ajena a las artes y a la práctica de la educación.



- 13) Por ello, atendiendo a las virtudes desde la conciencia se potencia la identidad, lo que une.
- 14) Bien compartido lo que une, lo diverso puede actuar como circunstancia potenciadora que no desnaturaliza el proyecto común *de un horizonte siempre más humano*. Huelga decir que es exactamente lo contrario a lo que ocurre.
- 15) Sea la siguiente síntesis geométrica: los valores podrían asimilarse al segmentos del perímetro de una circunferencia, y las virtudes a su centro. El exterior sólo está en el exterior, pero “el centro está en todas partes” (Pitágoras) a través de los radios. Por tanto vale la pena intentar situarse en el centro de la circunferencia, porque haciéndolo se adquieren naturalmente, inconscientemente, los mejores valores.

A la vista de la anterior representación puede deducirse que virtudes y valores se precisan mutuamente: el centro sitúa y concentra a la figura, y la figura justifica la función del centro. Pese a su complementariedad, hay un área común en la que virtudes y valores incluso se denominarían de modo idéntico. Sería el enfoque lo que los haría diversos. Probablemente esta área de solapamiento compondría un campo de trabajo educativo preferente. Por tanto, la educación en virtudes aparece a nuestra vista como una propuesta más fiable que la educación en valores por: 1) Estar suficientemente diferenciada. 2) Poderse asociar a un enfoque más pedagógico-evolutivo que social o cultural. 3) Tener mayor capacidad para unir a las personas y a los colectivos. 4) Ser más universal. 5) Poderse relacionar directamente con la educación de la conciencia.

**5 Conclusión.** La *educación en virtudes* compondría un conjunto fundamentado de ámbitos del trabajo interior, *conocimientos experiencia y transformación evolutiva* centrado en la conciencia y ligado al *crecimiento personal y a la humanización*. Su finalidad es situar a la persona en el camino de su evolución posible y de la adquisición automática de los mejores valores. La educación en virtudes no se opone a la educación en valores, como la educación en valores no se opone a la instrucción. Más bien es al revés: la educación en valores complementa a la instrucción, como la educación en virtudes realza y orienta a la educación en valores:

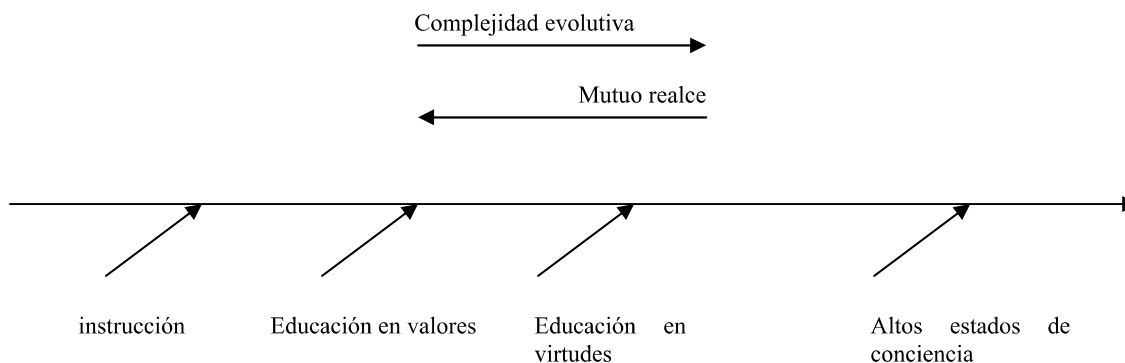


Figura 4: Más allá de la educación en virtudes

Las virtudes humanas –quizá más que los valores humanos- compondrían un referente más estable, claro y común, con independencia de los sistemas parciales de pertenencia. Podrían considerarse por tanto medios de formación, más centrados en lo que une que en lo que diversifica. Desde un punto de vista social podrían contribuir más eficazmente al proyecto evolutivo común por interiorización compartida. Posiblemente la llave del gran proyecto exterior común no se localice fuera, sino evolucionando hacia el interior. La interiorización y la evolución de la conciencia desembocan en la universalidad. “Al presente le falta el acicate y

la fuerza de una vida de conjunto que convierta al hombre en un gran fin en sí y consiga dar a su existencia un sentido, la acción propulsora, conmovedora y elevadora de un poder espiritual colectivo” (R. Eucken, 1925, p. 361). Dicho de otro modo, falta autoconciencia de la espiral evolutiva (*universalidad*) y de su eje (*autoconocimiento*). La condensación de esta vivencia desemboca a su vez en otro referente capaz de realzar epistémico y humanamente la educación en virtudes humanas y al que en A. de la Herrán (1998) describimos como *altos estados de conciencia*.

## BIBLIOGRAFÍA

- Babeuf, F.N. (1945). Manifiesto dei plebei. En M. Dommanget. *Les grands socialistes et l'éducation*. Paris: Colin.
- Bouché, J.H. (2003). *Educación para un nuevo espacio humano (Perspectivas desde la antropología de la educación)*. Madrid: Dykinson.
- Eucken, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo*. Madrid: Daniel Jorro, Editor.
- García Morente, M. (1936). Virtudes y Vicios de la Profesión Docente. *Revista de Pedagogía, Año XV* (169), 1-11.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (2006). Los Estados de Conciencia: Análisis de un Constructo Clave para un Enfoque Transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. *Tendencias Pedagógicas* (11).
- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2006b). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- Martí, J. (1965). *Obras completas (volumen 21)*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba (e.o.: 1951).
- Nietzsche, F. (1984). *La Gaya Ciencia*. Madrid: Sarpe.
- Portuondo, R. (2001). Conferencia. *VI Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación (CECEDUC) “Enrique José Varona”*. Camagüey (Cuba).
- Suárez, J.A. (2001). *Filosofía del anhelo (ensayos)*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura “Juan Gil-Albert”.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Editorial Crítica.