

TRAS LAS HUELLAS DE SÓCRATES: REFLEXIONES SOBRE LA EJEMPLARIDAD Y LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

SARA MARTÍNEZ MARES
JUAN LUIS FUENTES
(Editores)



DYKINSON EBOOK

unir
LA UNIVERSIDAD
EN INTERNET

TRAS LAS HUELLAS DE SÓCRATES: REFLEXIONES SOBRE LA EJEMPLARIDAD Y LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

SARA MARTÍNEZ MARES
JUAN LUIS FUENTES
(Editores)

ÁNGEL ALEIXANDRE BLASCO
ANA BELÉN ÁLVAREZ HAYA
AMPARO AYGÜES CEJALVO
SARA CARBALLEDA
INMACULADA CUQUERELLA MADOZ
DANIEL DOYLE SÁNCHEZ
ALICIA ENCÍO
JUAN LUIS FUENTES
SANTIAGO ALFONSO LÓPEZ NAVIA
JESÚS IBÁÑEZ PÉREZ
ALEJANDRO LANDERO

JORGE LÓPEZ GONZÁLEZ
MIRIAM MARTÍNEZ MARES
SARA MARTÍNEZ MARES
SALVADOR ORTIZ DE MONTELLANO
JOSÉ MANUEL PAGÁN AGULLÓ
GUADALUPE PÉREZ TORREGROSA
GRACIA PRATS-AROLAS
ANA RISCO LÁZARO
MIQUEL SOLANS
MARIA SILVIA VACCAREZZA

unir
LA UNIVERSIDAD
EN INTERNET

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Los autores

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-903-4
DOI: <https://doi.org/10.14679/3735>

Maquetación:

Realizada por los autores

Agradecimientos

A las personas que han ayudado a que este proyecto se lleve adelante: María José Salar, Santi Julián, Silvia Moya y Bosco Corrales.

Al apoyo institucional de la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica de Valencia, por hacer posible la transferencia de conocimientos en esta línea de investigación.

Al Vicerrectorado de Transferencia de la Universidad Internacional de La Rioja, por su generosa financiación de este libro.

A todos los autores y autoras que han sumado sus ideas y entregado su tiempo para la escritura de los textos que hemos tenido el privilegio de reunir en este libro y ofrecer a los educadores de distintas etapas educativas.

“Y en verdad que podría tal vez decirme alguien: «¿No te avergüenzas, Sócrates, de haber observado una conducta tal, que ahora te pone en peligro de muerte?» A ese yo le replicaría con toda razón: «Estás en un error, amigo mío, si crees que un hombre que valga algo, por poco que sea, ha de pararse a considerar los riesgos de muerte, y no ha de considerar solamente, cuando obra, si lo que hace es justo o no lo es o si es propio de un hombre bueno o de un hombre malo»”.

Platón (ed. 1990). Apología, en *Obras completas*. Aguilar. 26e-28c

In memoriam

A todas aquellas personas que perdieron la vida en poblaciones valencianas en 29 de octubre de 2024. A quienes las recordarán por haber ayudado a construir sus vidas y a formar parte de su historia, aunque el dolor evoque la pregunta desgarradora de la pérdida de un amigo: «¿Adónde podía huir mi corazón que huiese de mi corazón?» (Agustín, *Confesiones*, IV, 7).

A ti, porque sí que “llegaste a tiempo” a por tu madre, puesto que has contribuido a que ella tenga un sentido y haya vivido una vida.

A todas aquellas personas que sintieron una oscuridad y soledad aterradoras el miércoles 30 de octubre de 2024 en las localidades valencianas y en otras cercanas, porque ese día no hubo ayuda, no se supo ver la magnitud de la tragedia.

A todas aquellas personas que empiezan de nuevo, porque hacen suyo lo más excelente de las capacidades humanas, “la de transmutar una tragedia personal en un triunfo” (Frankl en *El hombre doliente*); para aquellos que podrán decir “mis bienes se han hundido, pero esto no me ha hundido a mí”.

A todas aquellas personas que siguen adelante porque el amor les empuja a hacerlo, porque hacen suya la frase del *Cantar de los Cantares* “Es fuerte el amor como la muerte (...) Grandes aguas no pueden apagar el amor, ni los ríos anegararlo” (Ct, 8, 6.7).

A todas aquellas personas que han escuchado sin dilación el antiguo grito de los débiles expresado en el libro del *Génesis*: “se oye la sangre de tu hermano clamar a mí desde el suelo” (Gn, 4, 10). A todas las personas que han hecho ríos, ríos humanos que muestra que sigue vivo el sentimiento de humanidad y de esperanza, porque encarnan dichos de antiguos filósofos y místicos “La adversidad es ocasión de virtud” (Séneca); “...y la luz brilla en las tinieblas, y las tinieblas no la vencieron” (Jn, 1, 5).

A todas aquellas personas que transforman en bien las corrientes aplastantes del mal, porque no desisten en “volver a hacer por amor lo que hace la gravedad” y porque muestran que: “la pendiente de la naturaleza propici[a] la subida hacia el bien” (Simone Weil en *La gravedad y la gracia*, 2002, p. 183).

A todas aquellas personas que hacen suya, a día de hoy, la frase de Hamlet: «Los tiempos están confusos. Oh, maldita desgracia, que haya nacido yo para ponerlos en orden», porque con sus capacidades materiales, personales o profesionales, ponen orden en el campo de batalla y recorren largas distancias para paliar el sufrimiento.

A todas aquellas personas cuya compasión habla al resto del mundo y dice que no somos sólo materia, números y álgebra, sino que, como “Electra, la hija de un rey poderoso, reducida a esclavitud, con la esperanza puesta sólo en su hermano, encuentra a un joven que le anuncia la muerte del hermano –y en el momento más rotundo de su desamparo, se descubre que ese joven es su hermano”. Como María Magdalena, desesperada igualmente al no encontrar el cadáver de su maestro, y detiene a un desconocido “jardinero” para preguntarle, siendo ese jardinero su mismo Maestro... Para todos los que ayudan a “reconocer al hermano en un desconocido”, porque es también “reconocer a Dios en el universo” (Weil en *La gravedad y la gracia*, 2002, p. 167).

A todas aquellas personas ejemplares, a “los santos de la puerta de al lado” (Papa Francisco), a todos aquellos que responden ante lo trágico de manera virtuosa y nunca han sido reconocidos, porque “¿cuándo te vimos hambriento y te dimos de comer, o sediento y te dimos de beber? ¿Cuándo te vimos forastero y te acogimos, o desnudo y te

vestimos? ¿Cuándo te vimos enfermo o en la cárcel, y acudimos a ti?” (Mt, 25, 37-39), y no lo saben, ni tampoco necesitan darle importancia, sólo lo hacen.

A todas aquellas personas que se resisten a posicionarse del lado de una lectura partidista, divisoria y polarizada. “Leemos las opiniones sugeridas por la gravedad”, decía de nuevo Simone Weil, esto es, desde el “papel preponderante de las pasiones [que uno salga bien parado] y del conformismo social [forzar a una opinión mayoritaria]”. A todas aquellas personas que se esmeran en “prestan atención a la realidad”, en otras palabras, ver que el sufrimiento no tiene color político. El samaritano es quien ayuda al judío herido: en la colectividad, enemigos, en lo particular, en el rostro del otro, prójimos.

A todos aquellos que necesitan denunciar la injusticia aunque no pretendan aumentar el círculo del odio, porque es legítimo pedir cuentas, como cuando ordena el sumo sacerdote golpear a Pablo en la boca tras una denuncia legítima y no se limitó a sufrir en silencio el ultraje, sino que respondió al pontífice: «Y a ti te golpeará Dios, muro blanqueado! ¿Y tú, que estás sentado para juzgarme según la ley, me mandas golpear contra la ley?» (Act, 23, 2 s).

Permítannos una aparente dedicación paradójica. A todas aquellas personas que, como último viso de esperanza, puedan dejarse llevar incluso por el ejemplo de Aquiles, a quien Apolo describe ante los dioses como “pernicioso, el cual concibe pensamientos no razonables, tiene en su pecho un ánimo inflexible y medita cosas feroces, (...) espíritu soberbio, se encamina a los rebaños de los hombres para aderezarse un festín (...) perdió Aquiles la piedad y ni siquiera conserva el pudor”. Aquiles tenía el cadáver de Héctor ya 9 días sin sepultar, una trasgresión impía y cruel que cometió dominado por la venganza; no obstante lo iracundo que pudo llegar a ser, ante la súplica del viejo rey Príamo, padre de Héctor, que fue a escondidas a pedirle el cadáver de su hijo diciéndole “respeta a los dioses, Aquiles, y apiádate de mí, acordándote de tu padre” (*Ilíada*, XXIV). Aquiles lo admiró y lloraron juntos acordándose cada uno de sus muertos, devolviéndole el cadáver de Héctor tras pagar su rescate (esto es, le deja honrar al cadáver).

También a todas aquellas personas que intentan sacar tajada del sufrimiento, porque “el mal ejemplo absuelve, el bueno condena” (Gomá en *Universal concreto*), porque vemos buenos ejemplos constantemente, porque los testigos permanecen aquí, en el lugar donde ocurre lo trágico y no sólo en los medios de comunicación, y porque el tiempo pondrá todo en su lugar.

Índice

PRÓLOGO	13
José Manuel Pagán Agulló	
Capítulo I. A vueltas con la ejemplaridad: por qué la educación moral debería tomarla en cuenta.....	15
Sara Martínez Mares - Juan Luis Fuentes	
PRIMERA PARTE. Claves actuales para la orientación del profesorado	
Capítulo II. La ausencia de referentes en la educación. Origen, desafíos y vías de respuesta ante la emergencia educativa actual	35
Ana Risco Lázaro	
Capítulo III. The walking teacher: saints, heroes, and sages ‘in potential’	51
Alicia Encío	
Capítulo IV. Testimony, exemplarity and moral education	65
Jorge López González	
SEGUNDA PARTE. Teorías filosóficas y psicopedagógicas fundamentales en la ejemplaridad y el liderazgo	
Capítulo V. Reflexiones para una ética de las virtudes personalista: la Psicología Positiva y la Teoría del Ejemplarismo Moral a la luz de la antropología de K. Wojtyla.....	79
Jesús Ibáñez Pérez	
Capítulo VI. La <i>relación interpersonal</i> , camino para la educación moral.....	95
Miriam Martínez Mares	
Capítulo VII. Ética del liderazgo en el pensamiento de Joanne B. Ciulla: Una reflexión en torno a la ejemplaridad moral del buen líder.....	109
Sara Carballeda	
Capítulo VIII. Metodología de emulación moral para el desarrollo del liderazgo	123
Jorge López González, Alejandro Landero y Salvador Ortiz de Montellano	

TERCERA PARTE. Filosofías de la ejemplaridad: El camino abierto por las escuelas de la antigüedad

Capítulo IX.	Imitando a Sócrates. El ejemplarismo socrático en Aristófanes, Jenofonte y Platón	137
	Miquel Solans	
Capítulo X.	Perfección y humanidad del sabio estoico.....	153
	Daniel Doyle Sánchez	
Capítulo XI.	La mártir Vibia Perpetua (s. III A. D.): <i>exemplum fidei</i>	169
	Ángel Aleixandre Blasco	
Capítulo XII.	Caminos hacia el florecimiento: antiguos modelos de vida ejemplar.....	183
	Maria Silvia Vaccarezza	

CUARTA PARTE. Desarrollo moral a través de narrativas y obras artísticas de diversa índole

Capítulo XIII.	Ejemplaridad moral y fragilidad en los hermanos Dardenne. <i>Tori y Lokita</i> (2022), paradigma del cine que educa la mirada y distingue entre modelos imitables	197
	Amparo Aygües Cejalvo	
Capítulo XIV.	Ejemplares morales en el cine de Capra. El papel de la mujer en <i>It's a Wonderful Life</i>	211
	Gracia Prats-Arolas	
Capítulo XV.	Acciones históricas ejemplares. Referentes para la educación secundaria	227
	Guadalupe Pérez Torregrosa	
Capítulo XVI.	“Anda con sabios y te harás sabio”. Conocerse y reconocerse en el ejemplo a través de las narraciones bíblicas	237
	Ana Belén Álvarez Haya	
Capítulo XVII,	Meursault o el martirio de un asesino.....	250
	Inmaculada Cuquerella Madoz	
EPÍLOGO	262
	Santiago Alfonso López Navia	

PRÓLOGO

“Que aun en los tiempos más oscuros tenemos el derecho a esperar cierta iluminación, y que dicha iluminación puede provenir menos de las teorías y conceptos que de la luz incierta, titilante y a menudo débil que algunos hombres y mujeres reflejarán en sus trabajos y sus vidas bajo casi cualquier circunstancia y sobre la época que les tocó vivir en la tierra” (Hanna Arendt. *Hombres en tiempos de oscuridad*, p. 11.)

Agradezco a la Profesora Dra. Sara Martínez Mares la oportunidad que me brinda de prologar esta obra sobre la ejemplaridad, oportunidad que quiero aprovechar para felicitar a los autores que han participado en ella y para advertir de la necesidad de abordar, en un entorno universitario, el estudio de la ejemplaridad como forma de estar en el mundo, algo que deviene fundamental en el proceso educativo.

Una persona ejemplar es, siguiendo las palabras de Arendt, alguien que sabe dar luz en medio de la adversidad. Muchas veces las teorías fallan, las ideologías no se acoplan a lo real y justo en el momento más inesperado, justo en medio del caos, hay alguien que, con un simple gesto, servicio, palabra, entrega o pensamiento, puede “actuar”, esto es, cambiar el curso de lo predecible y que aparezca la novedad que pone orden. Ante el actuar luminoso o bello aparece un fenómeno de atracción, cierto ímpetu por emular al ejemplar o también de inspiración. Ahora bien, ¿cómo impacta la ejemplaridad en la educación?

La educación es, en esencia, un encuentro entre el maestro –dispuesto a enseñar– y el alumno –dispuesto a aprender, a conocer. Sin encuentro no hay educación y esto es fundamental. Hoy se habla (demasiado) de “aprender a aprender”, de “generar espacios de aprendizaje”, de “facilitar herramientas para el aprendizaje”, de “aprender haciendo”, expresiones todas ellas que tienden a ensalzar al alumno y su iniciativa como centro del proceso educativo, reduciendo el protagonismo del maestro a mero facilitador. Todavía hoy seguimos impregnados, a la hora de educar, de cierto “roussonianismo” que aboga por dejar al niño, al joven, campar a sus anchas, sin un maestro que lo forme, a quien solo se pide que no interfiera en el proceso de “autoaprendizaje” del alumno.

Es cierto que no hay aprendizaje, conocimiento de la verdad auténtica si la libertad no se ejerce, y es precisamente aquí donde el maestro debe implicarse para despertar la libertad del alumno al aprendizaje de la verdad, estableciéndose así una alianza que facilite su crecimiento y su florecimiento, así como también el del maestro. Un crecimiento que nace del encuentro, de la relación y no de la autonomía de uno de ellos.

Como nos recuerda bellamente Gustavo Adolfo Bécquer, en su Rima VII, muchas veces el genio duerme en el fondo del alma, mientras espera una voz, como Lázaro, que le diga: “levántate y anda”. Así es, muchos de nuestros estudiantes tienen ese genio dormido, en el fondo de su alma, y necesitan de un maestro que lo despierte, y esa es precisamente una de las dimensiones de la educación, a la que nos conduce la raíz latina del verbo educar, *educere* (sacar, extraer, elevar, hacer salir) que nos habla de algo que va de dentro a fuera, de hacer brotar algo que ya existe, que está dentro. La otra raíz latina

del verbo educar nos habla de *educare* (criar, cuidar, formar), esto es, una acción que va de fuera a dentro de la persona. En este caso, el profesor, si es maestro, le aporta algo.

Una vez reconocido el protagonismo que en el proceso educativo tiene el maestro, conviene reflexionar acerca de la ejemplaridad que debe reconocerse en todo profesor que quiera llegar a ser maestro, aspiración que todos debiéramos tener. La ejemplaridad del profesor es un deber y, a la vez, un atractivo que interpela, que mueve, persuade –por convicción– al joven; al tiempo que es para el profesor, un ideal al que aspirar, para llegar a convertirse en maestro.

No olvidemos que educar es un arte, un arte que trabaja con lo más sublime de la creación, la persona, y que el principio fundamental de todo gran arte es la imitación. Se aprende imitando a los sabios y reproduciendo lo bueno. ¿Y qué es lo que se podría imitar? Benedicto XVI lo explica muy bien en el encuentro que mantuvo con profesores universitarios:

Los jóvenes necesitan auténticos maestros; personas abiertas a la verdad total en las diferentes ramas del saber, sabiendo escuchar y viviendo en su propio interior ese diálogo interdisciplinar; personas convencidas, sobre todo, de la capacidad humana de avanzar en el camino hacia la verdad. La juventud es tiempo privilegiado para la búsqueda y el encuentro con la verdad. Como ya dijo Platón: «Busca la verdad mientras eres joven, pues si no lo haces, después se te escapará de entre las manos» (*Parménides*, 135d). Esta alta aspiración es la más valiosa que podéis transmitir personal y vitalmente a vuestros estudiantes, y no simplemente unas técnicas instrumentales y anónimas, o unos datos fríos, usados sólo funcionalmente” (Benedicto XVI. *Encuentro con los jóvenes profesores universitarios*. Basílica de San Lorenzo de El Escorial, 19 de agosto de 2011).

Confío en que este trabajo tenga continuidad y nos ayude a identificar y desarrollar en la Universidad las condiciones que faciliten a nuestros profesores el camino hacia la ejemplaridad, a fin de que lleguen a ser auténticos maestros, y siempre, en favor de nuestros jóvenes.

José Manuel Pagán Agulló
Rector
Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir

Capítulo I

A vueltas con la ejemplaridad: por qué la educación moral debería tomarla en cuenta

Sara Martínez Mares

Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir

Juan Luis Fuentes

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Este primer capítulo constituye un acercamiento a la discusión planteada en el conjunto del libro en torno a la ejemplaridad en la educación y, más concretamente, sobre la relevancia de su significación moral. Partiendo de las ideas de Linda Zagzebski, dentro de la ética de las virtudes y de la perspectiva neo-aristotélica contemporánea que fundamenta las principales propuestas de educación del carácter, se señala el acompañamiento que supone el ejemplarismo y que constituye un proceso donde intervienen no solo aspectos racionales, sino también emocionales, que tiene como fin el desarrollo del criterio moral en un proyecto de vida coherente. A continuación, se realiza una síntesis histórica que pretende configurar una crítica a la actual educación moral, en particular, y a ciertos aspectos fundamentales del sistema educativo y de las leyes que lo regulan y orientan de manera simplista, en general. En el seno de esta crítica es posible justificar la necesidad y actualidad del ejemplarismo. Junto a ello, se proponen las ideas más relevantes que, a nuestro juicio, proporcionan los siguientes capítulos que conforman este volumen y que, desde las distintas perspectivas no siempre coincidentes de un grupo de investigadores diverso, hacen posible una contribución original e interdisciplinar a la discusión actual sobre la educación del carácter y la educación moral.

PALABRAS CLAVE

Ejemplaridad, educación moral, educación del carácter

DOI: <https://doi.org/10.14679/3736>

1. ¿Qué es la teoría de la ejemplaridad moral?

“En cada generación y en cada cultura ha habido personas supremamente admirables que nos han mostrado lo más alto de las capacidades humanas y, haciendo eso, nos inspiran a esperar más de nosotros”. Linda Zagzebski (2017, p. 1), a quien pertenece la frase, ha elaborado una de las versiones más comprensivas en la formulación filosófica del ejemplarismo moral, en un libro titulado *Exemplarist Moral Theory* (de ahora en adelante EMT). Aunque el ejemplarismo estaba ya muy presente en las escuelas de la antigüedad, como bien veremos en varios de los capítulos que conforman este volumen, y quedaba también reflejada en el siglo de Oro español, la autora pone en valor ciertas premisas teóricas olvidadas por el mundo moderno: “no llamamos virtud a un rasgo porque lo deseamos, sino porque lo admiramos. Es curioso, por tanto, que incluso aquellos filósofos morales que otorgan tanta atención a la virtud, rara vez digan algo sobre su admirabilidad o sobre la emoción que lo detecta” (Zagzebski, 2015, p. 206). Con este giro, es decir, con el paso del *deseo* de ciertos bienes a priorizar la *admiración por* las personas que llevan a cabo estrategias de vivir conforme a esos bienes, se ofrecen dos ventajas. La primera, sobre la que volveremos más adelante, se refiere al rescate de Zagzebski de la motivación por actuar bien a través de la emoción de la admiración al ejemplar. La segunda ventaja tiene que ver con “una original reconducción de la metodología clásica de la filosofía moral moderna, que ha sido generalmente teórica y habitualmente planteada desde la percepción moral del adulto ya formado, capaz de elaborar juicios de valor o de saber de antemano qué es lo mejor y lo bueno” (Martínez-Mares, 2024). Esta reconducción “favorece una conexión con nuestro natural desarrollo evolutivo en aspectos morales, cosa que dota a la filosofía moral de un anhelado realismo educativo” (Ibíd.). El ejemplarismo moral como teoría ética podría competir con otras teorías dominantes, como el utilitarismo o el deontologismo, con una diferencia que no vale la pena pasar por alto: acoge como quintaesencia de la interiorización moral los primeros pasos de nuestro bagaje experiencial: hay alguien nos ha lanzado a caminar, alguien nos ha recogido al caernos y alguien nos ha abrazado al llegar a la meta. Alguien nos ha lanzado a caminar señalando hacia dónde ir, alguien nos ha ayudado en nuestras equivocaciones y alguien nos ha acompañado en las deliberaciones hasta que empezamos a dar fruto por nosotros mismos. Las bellas palabras del filósofo Josep María Esquirol (2024, p. 12) sobre la educación pueden servirnos para acoplar el atributo de “moral” a la misma acción que cuida y se preocupa por el *ethos* humano:

Educación significa ‘ayudar a alguien a conducirse, a orientarse’. Y enseñar significa ‘indicar, mostrar’. Por decirlo figuradamente, se educa más bien con el corazón y se enseña más bien con las manos. Se educa con el corazón, porque el corazón es símbolo de lo que acompaña y cuida. Se enseña con las manos o, mejor, con la mano y con el dedo, porque mano y dedo indican, señalan, se dirigen a las cosas. Enseñar, entonces, forma parte de la maravilla de la manifestación: hay mundo y el mundo se nos manifiesta. En el seno de la manifestación, la enseñanza.

En alguna medida, Esquirol comparte la visión de Arendt sobre el papel del maestro: “Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos que le muestra los detalles y le dice «este es nuestro mundo»” (2016, p. 291). Respecto al ejemplarismo moral, si bien Zagzebski (2017) no comenta el fenómeno del “acompañamiento” esbozado en la cita anterior, sí que acentúa para la educación moral la importancia de indicar o señalar al ejemplo digno de ser admirado, es decir, personas que a través de la belleza que transmiten, la coherencia e integridad, nos invitan a ser

como ellos en ciertos aspectos. Así como el asombro tiene su papel en la curiosidad natural ayudando a la incorporación de contenidos fácticos, la admiración ayuda a la incorporación de *criterios* morales –criterios, que no normas. Ante la pregunta del lego «¿qué es la generosidad?», el ejemplarismo responde diciendo que la generosidad es una virtud que tiene una persona “así” (*like that*). Esto nos hace tener que admitir que “necesitamos de la heteronomía para aprender a ser autónomos” (Zagzebski, 2017, p. 152). Según la autora, el sentido moral del niño se desarrolla en parte, bajo la influencia de los ejemplares o modelos y, poco a poco, su disposición a la admiración se vuelve refinada y se va capacitando para distinguir acciones habilidades que no merecen emulación incluso en ese mismo ejemplar de quien puede emular otras virtudes (p. 154). El proceso natural seguiría un camino en el que la dirección desde el exterior –llevada a cabo por el educador– se debilita a medida que la fuerza interna del sentido moral se desarrolla, hasta el punto de poder superar el capricho del automatismo en las acciones, antes dirigidas por el placer de imitar, o por mero contagio social, por prestigio o por esperar un premio o un evitar un castigo.

Así pues, las dinámicas en la ejemplaridad activan las disposiciones y facultades humanas para rastrear lo valioso. En este sentido, si los conceptos en una teoría ética formal están arraigados en una persona, esto implica un cambio de estrategia educativa que, desde luego, va más allá de la mera instrucción o del simple mandato: las narraciones y descripciones sobre esa persona son moralmente reveladoras (Zagzebski, 2017), puesto que estas son el vehículo principal de la educación moral de los jóvenes, y son una manera básica en la que los humanos de cualquier edad desarrollan y modifican su sensibilidad moral (Carr y Harrison, 2015; Carreira, 2020; Zagzebski, 2013). Las narraciones, las biografías y otros recursos artísticos describen al ejemplar, valorando la grandeza de las capacidades humanas que se ven, por lo general, en medio de escenarios adversos u hostiles. El ejemplar no tiene por qué ser magnánimo, puede ser una persona que lucha contra sí misma para llegar a hacer ciertas cosas buenas (*enkratic exemplars*, ver Croce 2020); puede también simplemente mantenerse en la lucha sin llevar a cabo avances demasiado evidentes, aunque sin retroceder; puede sencillamente despertar la reflexión en otros etc. Esto engancha con el sentido de la justicia de los jóvenes, y también conecta con su gran capacidad, a veces adormecida, de atribuir significado a nuestras acciones contra todo conformismo y de formular una pregunta de segundo orden «¿yo quién quiero ser?», que va de la mano de la pregunta «¿yo, como quién quiero ser?». En otras palabras, mostrar el mundo, señalar acciones y personas ejemplares favorece, a su debido tiempo y con la activación de la reflexión, el poner a punto nuestra “capacidad para iniciar acciones” (Arendt, 2009), es decir, nuestra capacidad para traer novedad.

¿Cómo se lleva a cabo este proceso? Se trata de una pregunta apasionante que da lugar a reflexiones de diversa índole. Este volumen pretende contribuir de formas diversas, la primera, desplegar o, más bien, señalar una teoría moral cuyo alcance se deposita en el hogar y en el aula, es decir, en nuestros principales espacios de crecimiento humano. Este objetivo permite cuestionar programas de educación moral que obstaculizan un desarrollo rico en nuestras capacidades a nivel personal; y, a su vez, también pretende trasladar la reflexión de la ejemplaridad hacia las esferas sociales o políticas de la vida adulta, persuadiendo de sus ventajas y mirando ciertos inconvenientes, a través de varios recursos artísticos de los que disponemos, así como de varias reflexiones filosóficas. Así, este volumen pone en valor la interdisciplinariedad: la autoría de las aportaciones proviene desde la filosofía, la pedagogía, la teología, la historia, la psicología, el cine y la literatura, cosa que deja entrever el apoyo incondicional que tienen las disciplinas humanísticas comprometidas con la educación.

Antes de presentar brevemente las aportaciones dentro de los objetivos del libro, pretendemos exponer de manera concisa por qué hoy resulta novedoso un “retorno”, valga la paradoja, a la ejemplaridad (Sección 2). Repasar este curso histórico también facilita que podamos elaborar una crítica urgente a la educación moral de la actualidad que mayoritariamente ha asumido el sistema educativo (Sección 3). Finalmente, explicaremos los objetivos del libro y lo que, dentro de ellos, consideramos importante en las aportaciones de los autores (Sección 4).

2. ¿Por qué resurge hoy con fuerza la ejemplaridad, cuando forma parte de las escuelas del pasado?

El ejemplarismo florece hoy como parte de la llamada “ética de las virtudes”, corriente neo-aristotélica que se contrapone a los excesos de racionalismo derivados de la filosofía moral moderna que comentaremos después. Los partidarios de la educación del carácter no dudan en afirmar que, pedagógicamente, no hay manera de ser virtuoso sino por emulación de modelos morales (Carr, 2019; Kristjánsson, 2006 y 2017; Sanderse, 2013; Warnick, 2008). Quizá esta visión educativa de enseñar con el ejemplo pueda no parecer novedosa, y es que realmente no lo es. Las escuelas de la antigüedad a través de sus escritos, anales y de su legado artístico tienen mucho que enseñarnos al respecto.

Como se ve en varios capítulos de esta obra (capítulos 9, 10, 11 y 12), las escuelas que dejan una marca moral en sus estudiantes o seguidores se han basado en el ejemplo: ya sea a través del ejemplo moralizante utilizado por Plutarco en Roma; ya sea por el impacto que genera el modelo, con su coherencia y su belleza, con su pasión por educar, como Sócrates; ya sea atrayendo con la caridad a una forma de seguimiento hasta el final, como Jesús, (“nadie tiene amor más grande que el que da la vida por sus amigos” Jn 15, 13); ya sea a través de destacar al sabio, aquél que practica las virtudes intelectuales enseñando herramientas para llegar al justo medio como hace Aristóteles y, posteriormente, Tomás de Aquino; ya sea a través del testimonio, como se ve en las *Confesiones* de Agustín de Hipona. La *Paideia Christi* queda reflejada tanto en la dinámica de la fe cristiana como en las escuelas de la antigüedad, llevadas a cabo a través de los monasterios y, más adelante, en la época moderna, a través de fundadores de órdenes religiosas, preocupados por la educación de los niños pobres. Ni qué decir tiene la tradición de España iniciada por Cervantes en las *Novelas Ejemplares*. Cervantes trae de Italia esta modalidad (*la novella*) a la que le da un toque de comicidad, didactismo y añade de una forma no explícita, una moraleja. Este género literario llegó a ser censurado en 1625 por Felipe IV. El uso curioso de la palabra “ejemplar” implica un cambio de época. Ante alguna crítica hecha a las novelas por un censor del momento, Cervantes responde diciendo que:

el título de «ejemplares» es correcto por cuanto si bien lo miras, no hay ninguna de quien no se pueda sacar algún ejemplo provechoso, y si no fuera por no alargar este sujeto, quizá te mostrara el sabroso y honesto fruto que se podría sacar, así de todas juntas, como de cada una de por sí (Cervantes, citado en Rubio Áquez, 2014, p. 139).

¿Cómo va a ser la infidelidad, tratada en una novela corta de Cervantes similar a las ejemplares, y llevada a cabo por el mejor amigo del esposo, un ejemplo moral en una época en la que se buscaba el buen comportamiento y la refinación de las costumbres? La aprobación civil del censor que finalmente dio luz verde a las *Ejemplares* comentaba que:

Si bien se retratan los vicios humanos [...] esto se hace para hacerlos más odiosos al lector y que, sobre todo, dicha descripción de debilidades está perfectamente equilibrada con una abundancia de «discursos morales» que las ubican perfectamente en un contexto bien preciso: la reformación de costumbres (Ibíd.).

Esta estrategia didáctica del texto literario es hoy bien conocida. Como defiende David Carr (2019), se puede aprender mucho sobre lo peor del carácter humano, es decir, de las consecuencias desoladoras que producen los vicios humanos a partir de ejemplos como “Medea, Otelio, Macbeth, Lord Jim y el gran Gatsby”; pero “también se puede aprender algo de lo mejor del carácter humano a través de personajes como Antígona, Hermione y Portia de Shakespeare, o Jane Eyre y Tess de los d’Urbervilles” (p. 10). El modelo moderno de educación moral ejemplarista, según Brooks et al. (2024, p. 182), es personal y plural, “ampliando enormemente el abanico de posibles fuentes literarias y haciendo recaer en el lector individual una mayor responsabilidad a la hora de discernir críticamente el valor moral”. Siguiendo a este respecto el estilo de Agustín en las *Confesiones*, a quien los autores llaman “moderno” por el carácter del escrito, proponen para la ejemplaridad el mismo camino que recorre Agustín, empezando por la decepción de los modelos clásicos que invitan a la vanidad, siguiendo por el acercamiento a los modelos ordinarios:

El modelo estándar [Plutarco en *Vidas Paralelas*] asume la admirabilidad de los héroes ejemplares que se encuentran en los textos clásicos, difundiendo rápidamente el valor y el reto de imitarlos. EMT, de una manera más fuerte enfatiza la importancia de la admiración reflexiva. Esta distinción está anclada en dos cosas: un mayor énfasis en una noción reflexiva del yo moral y la priorización de los santos morales sobre los héroes en comparación con la cultura clásica (Brooks et al., 2024, p. 179).

Teniendo en cuenta, pues, que el cristianismo depone jerárquicamente al héroe por el santo, y que la caridad es el punto de unificación de las virtudes (Vaccarezza, 2020), la biografía testimonial de Agustín amplifica los propósitos de la ejemplaridad: una forma de observación detallada de la vida de las personas revela didácticamente aspectos del crecimiento de la vida interior del escritor, ayudando al lector u observante a crecer también interiormente en diálogo con las luces y sombras que proyectan esos mismos agentes ordinarios: “Aquí, donde la virtud es parcial y los ejemplos son compañeros de camino, la relevancia no es sólo una cuestión de valor moral objetivo, sino de conexión subjetiva con el propio desarrollo moral de la persona” (Brooks et al., 2024, p. 190).

Excluyendo la capacidad manipuladora de moralizar a la sociedad con una supuesta vida *perfecta* de aquellos que fueron llevados a los altares, que la hubo, y mucha, la literatura estándar en los países de habla hispana y más bien de raigambre católica también creció con el ejemplo de los mártires y de santos precedentes; por lo que esta vía fue connatural a estas sociedades. No obstante, no toda la cultura cristiana siguió ese camino.

¿Por qué podemos decir que la ejemplaridad trae aire fresco a la educación moral? La novedad se percibe con mucho más ahínco en la filosofía moral anglosajona. A partir de la segunda mitad del siglo XX no fueron pocos los filósofos que se quejaron del callejón sin salida al que había llegado la filosofía moral.

La línea seminal abierta por Elizabeth Anscombe (1958), de la Universidad de Oxford, entre otras cosas dijo que la tarea de hacer filosofía moral debería postergarse hasta no disponer de una filosofía de la psicología adecuada, “de la que visiblemente carecemos”.

Arremetió sin cortapisas en un programa de radio de la BBC contra sus compañeros de facultad diciendo incluso que, la filosofía moral que se enseña en las aulas de Oxford ni siquiera corrompe a la juventud, no porque sea noble, sino porque para corromper se debe tener al menos más ideas de las que se tienen en la calle: no hay diferencia en absoluto entre la enseñanza de los filósofos morales de Oxford y las ideas que la juventud absorbería fuera de la Universidad. Aun así, como dice Benjamin Lipscomb, su crítica dio a entender más:

el típico filósofo moral de Oxford es un conformista, un «hijo de su tiempo». O, en todo caso, que no tiene recursos en su filosofía (¿o en su carácter?) para resistir las peores ideas y prácticas que le rodean. Después de relatar una serie de lo que ella tomó como opiniones morales de moda (incluyendo que «fue correcto masacrar a los japoneses» en Hiroshima y Nagasaki),¹ y colocarlas junto a puntos de vista que había encontrado en discusiones filosóficas en Oxford, Anscombe resumió: «esta filosofía está concebida perfectamente en el espíritu de la época» (Lipscomb, 2022, p. 180).

Con lo que no tiene nada que aportar, está muerta. La atrevida apertura liderada por Anscombe permitirá elaborar críticas contundentes y nuevas propuestas en la filosofía moral posterior. Stocker (1976) señala, por ejemplo, que las corrientes éticas provenientes de la modernidad generan una “esquizofrenia moral”:

No ser movido por lo que uno valora –lo que uno considera bueno, agradable, correcto, bello, etc. –indica una enfermedad del espíritu. No valorar lo que a uno le mueve también es indicador de una enfermedad del espíritu. Esta enfermedad, o serie de enfermedades, puede llamarse propiamente esquizofrenia moral, porque hay una grieta entre los motivos propios y las razones (o valores) propias (Stocker, 1976, p. 454).

En otras palabras, sabemos qué se aproxima a lo bueno pero no estamos motivados para llevarlo a cabo. Bernard Williams (1973) también se manifestó al respecto, diciendo que estamos tratando con una psicología humana no-realista al vivir una división semántica cuando lo que una persona expresa en un juicio moral no va acompañado por sus emociones, poniendo por caso al “ciudadano ejemplar”, aquél que salva a alguien de una situación grave porque *era su deber*, antes que por ayudar a otra persona en apuros.

El exceso de racionalismo en la filosofía moral tenía que estallar por algún lado.

En el ámbito pedagógico, las aguas corrían por cauces similares. La irrupción de las ideas del psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg y el impacto determinante que mantuvo en la educación durante las décadas circundantes al cambio de milenio, constituye un hito de gran trascendencia en la historia de la educación, del que aún se observan algunos vestigios (Caro et al, 2023; Fuentes y García Bermejo, 2024). Sus ideas se erigían sobre los pilares de la psicología evolutiva del suizo Jean Piaget, que entendía el desarrollo humano de una manera predeterminada y progresiva acorde con la edad del individuo, y sobre la cima del racionalismo filosófico kantiano, que otorgaba a la razón el lugar elevado por excelencia desde el que se divisa potencialmente el conocimiento, en

¹ Anscombe, Filippa Foot, el marido de ésta, y otra colega fueron los únicos que votaron en contra de otorgar el doctorado *honoris causa* a Truman, y la razón principal era que decidió masacrar inocentes con el lanzamiento de las dos bombas nucleares. Sobrevive una cita de su conferencia denunciando la situación: “si hacéis esto ... ¿qué Nerón, qué Ghengis Khan, qué Hitler o qué Stalin no serán honrados en el futuro?” (Lipscomb, 2022, p. 180).

términos generales y, de manera particular, el conocimiento moral. Entre estas bases, situaba a la educación en dos etapas consecutivas: a) La primera, de carácter más clínico y científico, en la que el modelo kohlbergiano ofrecía las herramientas necesarias para realizar un diagnóstico sobre el desarrollo moral de la infancia y la adolescencia. A través de las respuestas proporcionadas por los sujetos a una serie de dilemas morales en los que se contraponían valores sustanciales, se esperaba poder determinar el alcance moral del pensamiento y, por extensión, del individuo en su totalidad. Así, se aceptaba sin reticencias la sinécdoque consistente en afirmar que pensar bien produce necesariamente un efecto *omniabarcador* en la persona, siendo el signo más evidente y claro de un exitoso desarrollo moral. b) La segunda etapa era incluso más ambiciosa y, coherentemente con la primera, convertía la medición en método educativo, ya no solo evaluaba, sino que con la misma herramienta dilemática se aspiraba a promover dicho desarrollo moral, convirtiéndose así en juez y parte de la misma empresa.

Este proceso de desarrollo tenía como máxima aspiración la autonomía moral, signo rutilante de una plena madurez, que encontraba su némesis en una temida dependencia o heteronomía moral, principalmente encarnada en la figura del educador. En efecto, las etapas iniciales del desarrollo moral se caracterizaban por el sometimiento a las normas externas de valor, ya fueran las de las figuras de referencia en la escuela o el hogar, o las que emanan del consenso social circunstancial y dinámico. Al final del túnel, se encontraba la ilustrada etapa postconvencional en la que el raciocinio se muestra en todo su esplendor, convirtiendo al individuo en un ser más pleno, más independiente, más crítico, en definitiva, más autónomo (Cfr. Kohlberg, 1981). Podemos decir, un ser menos necesitado de la figura del docente que, en el ámbito particular del desarrollo moral, era temida por su perenne sospecha y asociación a un mal definido adoctrinamiento (Ibáñez-Martín, 2023).

Significativamente, la simplificación de Kohlberg fue percibida muy de cerca incluso por su propia discípula, Carol Gilligan, sobre cuyas críticas construyó Nel Noddings (2009) lo que se denominó posteriormente la *ética del cuidado*, en la que las emociones ocupaban el lugar de la razón en la motivación de la acción moral. El razonamiento dejó de ser percibido como la causa prioritaria que mueve a los individuos hacia el bien, al ser sustituido por el sentir la necesidad del otro, una necesidad personal y contextualizada, someramente vinculada a valores de carácter universal. Junto con su oposición al racionalismo excluyente otorgó un lugar relevante a los ejemplares en la educación en su teoría del cuidado, cuando establecía que únicamente es posible aprender a cuidar a otros, como centro de la educación moral, cuando se ha recibido dicho cuidado por parte de figuras de referencia. Ahora bien, no está claro que el modelaje que defiende Noddings esté vinculado a una idea abstracta del bien, en otras palabras, que el ejemplar constituya un referente a seguir por su excelso carácter virtuoso. Por el contrario, su rechazo directo a la misma idea de virtud, así como la priorización del cuidado sobre otras cualidades admirables o imitables en el modelo, merman en buena medida el papel de los ejemplares en la educación moral, de acuerdo con la ética del cuidado. De esta forma, casi únicamente en las propuestas actuales de educación del carácter², fundamentalmente aquellas de base aristotélica impulsadas por un conjunto de autores entre los que destacan David Carr, Kristján Kristjánsson, James Arthur o Randall Curren, entre otros, puede

² La educación del carácter era rechazada explícitamente por Kohlberg, quien consideraba que sus defensores únicamente proponían, lo que él denominaba despectivamente, *a bag of virtues*, entendida esta como un conjunto de conductas transferidas y asumidas acríticamente. También Noddings, concebía su propuesta como una alternativa a la educación del carácter que, a su juicio, fracasó en Estados Unidos por su incapacidad de ofrecer modelos virtuosos susceptibles de ser seguidos en comunidades plurales, al transmitir una idea monolítica del bien.

encontrarse una apuesta clara y decidida por el ejemplarismo, como una de las principales vías de educación moral.

La esquizofrenia moral moderna de la que se quejan, primero Anscombe y, luego Stocker o Noddings, entre otros, quizá tiene sus orígenes en la ruptura luterana con la tradición de los santos o ejemplares y con la literatura hermenéutica precedente de los llamados “santos padres”. La *sola scriptura* y el alma humana sola ante Dios, sin mediador, son, entre otras cosas, las bases de la predicación cristiana de Lutero durante la primera mitad del siglo XVI. Éste tuvo sus razones, y es que el exceso de devocionismo o seguimiento literal, sumado a la excesiva potestad que adquirieron los mediadores (o sacerdotes) puede conllevar a un estrepitoso fracaso cultural, a un ahuecado seguimiento. No obstante, para el luteranismo la balanza se inclinó al exceso contrario: a partir de la elevación del Yo que no necesita ni modelos ni mediadores la ley divina se queda desnuda y la transmisión moral se queda en una obediencia al mandato –consecuencia lógica de aceptar la teoría del voluntarismo divino.

No es nuestra intención recorrer la historia de la ética, pero querríamos poner un ejemplo que ilustre las consecuencias de dejar la educación moral en manos del puro mandato cuyo origen para Lutero es Dios, pero a la larga y dados sus argumentos, Dios también es convertible en una premisa teórica que simplemente sostiene el edificio de la moral. Pondremos como ejemplo a la moral victoriana en la Inglaterra del siglo XIX. Como la historiadora Gertrude Himmelfarb comenta, “en la medida en que la religión se fue atenuando para muchos ingleses, los valores en sí mismos se secularizaron, divorciados de sus raíces religiosas pero adquiriendo una santidad propia” (Himmelfarb, 1995, p. 7). La moral se convierte en un sustituto de la religión, aunque el dogma siempre esté en el asiento de atrás. Como la escritora George Eliot reflejaba, “Dios era «inconcebible», la inmortalidad «increíble», sin embargo el deber era «imperativo y absoluto»” (Ibíd., p. 27). Ciertamente que para juzgar la moral victoriana es mejor contemplar el contexto de miseria generada también por la industria naciente que requería cierto orden social. Ciertamente que la promoción de virtudes familiares y el estatuto novedoso del *gentleman*, atributo aplicado tanto a la clase media como a la clase trabajadora, contribuyeron a un objetivo social loable: que la gente lograra un respeto propio basado en la no-dependencia que te da un trabajo honrado a través de la auto-disciplina, la limpieza, y el orden en el hogar. No obstante, la base está clara: las maneras (*manners*, llamada también *pequeña moral*) en la familia revierten en una *sociedad ordenada*, y ésta era el objetivo prioritario de los moralistas ingleses y de la clase política. La raíz probablemente esté conectada con una famosa tesis de Horacio, “las leyes sin las costumbres son vanas” (*Leges sine moribus vanae*), que se repite en Maquiavelo y en Hobbes, y que los moralistas ingleses también sostenían:

Los hombres están cualificados para la libertad civil en proporción exacta a su disposición para poner cadenas morales a sus propios apetitos. La sociedad no puede existir a menos que haya un poder de control sobre la voluntad y sobre el apetito en alguna parte, y cuanto menos haya dentro, más debe haber fuera (Burke, citado en Himmelfarb, 1995, p. 51).

Lo que “hay fuera” para Burke significa un sistema de penalización, tanto legal como social que fomenta como efecto colateral una cultura de la vergüenza, así como una cultura de la hipocresía. El resultado actual de los coletazos de la moral victoriana, señala Himmelfarb, son la sustitución de las virtudes por los valores y que éstos se han relativizado, relegando a la ética a una mera evaluación sostenida sobre los gustos individuales. Ahora bien, era de esperar que esa virtud desnuda, anclada a ciertos dogmas

religiosos y mandatos divinos en su origen ya muy lejano, se transformara en una fuerza social moralizante que tenía sus propósitos pragmáticos y utilitarios. Es aquí donde se puede percibir la esquizofrenia moral denunciada por varios filósofos morales en la segunda mitad del siglo XX, que se podría traducir en algo así como... “sabemos lo que hay que hacer porque la ley lo dice, pero no sabemos por qué, ni nos acompaña la motivación a actuar bien”. Quizá las también conocidas palabras de Jacques Maritain sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en cuya elaboración participó activamente, reflejan paradigmáticamente este sentir, al advertir que todos estamos de acuerdo en su relevancia y necesidad, excepto si nos preguntamos por los fundamentos que los sostienen.

La realidad de habla hispana no ha sido tan influenciada por esta esquizofrenia moral, al menos no hasta hoy³. Si hay distancia entre el deber y las motivaciones no transcurre por el mismo camino que lo descrito anteriormente. Pero sí se percibe en el ambiente una falta de argumentaciones racionales y de motivaciones reales ante la pregunta por el bien: ¿Por qué hay que portarse bien? ¿Por qué hay que respetar a los otros? ¿Por qué no puedo burlarme de otro? ¿Por qué no puedo reírme de los atributos de alguien y enseñarlo a mis compañeros haciéndolos cómplices? ¿Por qué necesito un consentimiento para sentir placer con alguien? ¿Por qué no puedo pegar a mi madre? Nos quedamos sin respuestas... aunque siempre podemos apelar a la ley de oro. Su raíz quizá tenga que ver con un desprestigio, intencionado o no, hacia la educación religiosa, como ocurrió en la Inglaterra del siglo XVIII. Ahora bien, entendemos que en una sociedad secularizada que ha perdido la motivación por el bien reclame con mucho ahínco y en variadas ocasiones, como hace Martha Nussbaum, no quizá una vuelta a lo pragmático que la religión ofrece, sino una vuelta a las artes y las humanidades:

Concebir a otros seres humanos como entidades amplias y profundas, con pensamientos, anhelos espirituales y sentimientos propios no es un proceso automático. (...) Ver un alma en ese cuerpo es un logro que encuentra apoyo en las artes y la poesía, en tanto que éstas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior (Nussbaum, 2010, p. 139).

Tanto los teóricos de la virtud (*virtue ethics tradition*) como los partidarios de la educación del carácter, que son un número creciente tanto en España como en muy diversas partes del mundo (Bernal et al., 2015; Fuentes, 2018; Walker et al., 2015), como muchos maestros preocupados en que sus alumnos crezcan desde el interior, la conducta moral o el buen comportamiento puede ser significativo, pero no es lo único importante. Constituye un aspecto necesario, pero no suficiente. No pretendemos crear personas que actúen exclusivamente movidos por mandatos externos y sin un pensamiento responsable y consciente, en un proceso de mimesis reforzada con correctivos sociales, sin una significativa participación intelectual. La educación no puede ser reducida a la mera instrucción o a la socialización, anclada en los límites del conductismo y sometida a los vaivenes impredecibles de las modas.

³ Signo de que la ejemplaridad sigue viva en la tradición española la magnífica versión presentada por Javier Gomá en su Tetralogía de la ejemplaridad (2003-2013), recientemente expuesta de un modo “integral, breve, directo y unitario” en su libro *Universal concreto. Método, ontología, pragmática y poética de la ejemplaridad* (2023).

3. La educación moral en las leyes educativas actuales

Da la sensación de que las leyes actuales que monopolizan la legitimidad de lo que significa *educar* persigan la tesis conservadora de Burke, porque no confían tanto en nuestra capacidad de crecimiento interior, sino que, dando por supuesto que seremos siempre como niños, necesitamos reforzar nuestros sistemas sociales con innumerables leyes y ser constantemente tutelados. No obstante, no podemos ni debemos dejar en manos de una cada vez más acuciante legislación sobre nuestras vidas privadas y públicas la reflexión sobre lo que es bueno hacer, lo que constituye una tarea eminentemente deliberativa y contextualizada, en el sentido otorgado por Aristóteles de reflexión sobre aquello que no tiene siempre una respuesta evidente y que, como apunta Carr (2002), no se agota en ninguna normativa, por extensa que ésta sea. Las disciplinas humanísticas contribuyen enormemente a lanzar a la sociedad civil esta pregunta; pero los intereses de estas disciplinas que no son otros que buscar una vida floreciente, se ven disminuidas enormemente en el ámbito público, ya sea por el bajo interés en apoyar la investigación, puesto que no aumenta a corto plazo el producto interior bruto (Nussbaum, 2010), ya sea porque cada vez más están acaparando estos espacios de reflexión otros valores de carácter socioeconómico que restan espacio de un ya comprimido y apresurado contenido curricular, que restan tiempo en el aula y que privan de la atención necesaria a los niños en la familia, siempre por “falta de tiempo”.

Si hay alguna obligación que los niños imponen a la sociedad en todas las generaciones, ésta es la de educar (Arendt, 2016). Educamos porque hay niños. El papel de ese maestro que enseña en casa o en la escuela muestra la preocupación por la formación integral de los que, como dice Arendt (2016) llegan “nuevos” a este mundo ya viejo para ellos. El mundo es arrollador y, sumado a la delicada lentitud con la que madura nuestro cerebro, necesitamos dar la mano a aquellos que nos introducen en él. La educación comprende un atento equilibrio tanto en el hecho de responsabilizarnos como adultos por nuestro mundo y así transmitirlo a los pupilos, como en dejar que la novedad haga su aparición en ellos, novedad, por cierto, sin la que este mundo estaría destinado a la ruina (Ibíd.). Pero esta aparición de lo novedoso no es espontánea a no ser que haya habido un proceso previo en los pupilos de comprensión del mundo que nos rodea y para ello se necesita cultivar la atención. La tentación de muchos de los sistemas educativos, desde que la educación es un *sistema*, es parir la novedad antes de tiempo, o no querer arriesgar a que “los nuevos” tengan propuestas diversas a las que el maestro en su arrogancia creía que eran mejores y que, numerosas veces, impone. Resulta que la naturaleza se ha empeñado (o para otros se ha equivocado) haciendo que nuestra condición de mamíferos sea dependiente durante demasiados años (¿20 años, quizá?). En un mundo en el que a las personas se nos ve únicamente como agentes, o sea, antes para *hacer cosas*, se tiene prisa para que aprendamos a *hacer cosas*. En un mundo en el que las personas son fuerzas brutas de trabajo o recursos humanos, se tiene prisa para ver los resultados en el trabajo. Arendt discute seriamente el hecho de que obliguemos a los niños a exponerse a la luz de una existencia pública, antes de tiempo, entendiendo por existencia pública el mundo en el que los adultos, en una asociación de iguales, toman decisiones para el bien común. Hoy en día, los niños son pequeños adultos para unas cosas, y eternos niños para otras. Centrémonos en el primer caso.

Si uno se toma el tiempo necesario para leer los anexos del *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, se podría dar cuenta fácilmente de que esos valores socioeconómicos o *competencias clave*, como las denomina el decreto, están en presentes en todas las disciplinas. El anexo I del

Decreto redacta lo que es el “perfil de salida”. Este se concibe “como el elemento que debe fundamentar las decisiones curriculares (...); parte de una visión a la vez estructural y funcional de las competencias clave (...) y cuya adquisición por parte del alumnado se considera indispensable para su desarrollo personal”; es decir, el perfil de salida debe “dotar a cada alumno o alumna de las herramientas imprescindibles para que desarrolle *un proyecto de vida personal, social y profesional satisfactorio*” (énfasis nuestro). Este proyecto de vida “se constituye como el elemento articulador de los diversos aprendizajes que le permitirán afrontar con éxito los desafíos y los retos a los que habrá de enfrentarse para llevarlo a cabo”. A su vez, los retos son, de manera resumida, los siguientes: toma de conciencia de la degradación del medioambiente, consumo responsable, estilo de vida saludable, desarrollar un espíritu crítico y proactivo que responda ante las situaciones de inequidad, entender el conflicto como connatural a la vida y a la sociedad, uso ético de las oportunidades de la era digital, aceptar la incertidumbre y manejar la ansiedad, cooperar en sociedades abiertas y cambiantes, sentirse parte de un proyecto colectivo desarrollando empatía y generosidad y habilidades que permitan seguir aprendiendo durante toda la vida.

Sumemos a esta ristra de concepciones evaluativas y comportamientos que *debemos* adoptar y, por contra, otros que *debemos* rechazar, la novedad de las *competencias clave* “cuya adquisición por parte del alumnado se considera indispensable para su *desarrollo personal*” (énfasis nuestro). Las competencias clave fundamentan los contenidos mínimos disciplinares, siendo que “estos contenidos disciplinares son imprescindibles, porque *sin ellos el alumnado no entendería lo que ocurre a su alrededor y, por tanto, no podría valorar críticamente la situación ni, mucho menos, responder adecuadamente*” (énfasis nuestro). Entonces tenemos ya cocinado el pastel: descritos los retos a los que los nuevos nacimientos se enfrentarán, les otorgamos las habilidades para responder “adecuadamente” y, a pesar de que las competencias se expongan como parte de un proyecto personal –muy al margen de incoherencias como que esto entra en conflicto con el penúltimo reto de sentirse parte de la colectividad –si aparece algún concepto moral está en función de afianzar el objetivo: uno es empático y generoso si se siente parte de un proyecto colectivo, o tiene un pensamiento crítico siempre que responda a las situaciones de inequidad... pero ¿cuáles? ¿Las que ya se describen? Es como si nos dijeran: tienes pensamiento crítico si detectas las situaciones de inequidad. Las situaciones de inequidad son las siguientes a, b, y c. Tenemos a, b, y c, luego... tengo pensamiento crítico.

Más allá de la Recomendación europea, uno de los documentos en los que se basa la LOMLOE para la aceptación de las competencias clave como transversales, se titula *Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century*, entre otros, de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Este documento propone un cambio conceptual en la noción de “currículo” con un objetivo político muy específico:

Este documento aborda el currículo a nivel supra o global. [...] Ofrece una nueva definición de currículo como una articulación dinámica y transformadora de las expectativas colectivas sobre la finalidad, la calidad y la pertinencia de la educación y el aprendizaje para el desarrollo holístico, inclusivo, justo, pacífico y sostenible, y para el bienestar y la realización de las generaciones actuales y futuras. [...] El dinamismo del currículo es aún mayor en el siglo XXI, donde lo único constante es el cambio. La Cuarta Revolución Industrial se reconoce como un formidable acelerador de la velocidad y la complejidad del cambio en el siglo XXI. El aspecto transformador del currículo subraya que, más que adaptarse a los

rápidos cambios de los contextos del siglo XXI, los currículos deben liderar el cambio y formar parte de disruptores constructivos (UNESCO, 2015, p. 15).

Por tanto, el contenido curricular tiene la semilla de un futuro casi diseñado. ¿Quién lleva la delantera de lo que es moralmente provechoso? Si nos atenemos a la cita anterior, se trata de la llamada revolución industrial 4.0, desplegada en un documento llevado a cabo por el Foro de Davos titulado *El futuro de los empleos*, es decir, por una de las mayores agrupaciones financieras a nivel mundial. ¿De verdad deseamos que los elementos disruptivos curriculares que construyen una nueva sociedad utópica sean de carácter económico? Y otro punto que nos debería también llamar la atención es que este fenómeno de adelantar el futuro mundo no es novedoso, ante lo que vale la pena manifestar una actitud de sospecha:

El papel desempeñado por la educación en todas las utopías políticas muestra lo natural que parece el hecho de empezar un nuevo mundo con los que por nacimiento y naturaleza son nuevos. (...) [Donde] se intenta presentar lo nuevo como un *fait accompli*, es decir, como si lo nuevo ya existiera. (...) Por esta causa, en Europa, la idea de que quien quiera producir nuevas condiciones debe empezar por los niños, fue monopolizada sobre todo por los movimientos revolucionarios de corte tiránico: cuando llegaron al poder, arrebataron los niños a sus padres y sencillamente los adoctrinaban (Arendt, 2016, p. 274).

Hemos tomado como algo habitual que el Estado dicte lo que hay que decir, lo que hay que hacer y, prácticamente, lo que hay que pensar. Pero esto merma la capacidad de reflexión y la capacidad de contrarrestar desde la sociedad civil los abusos de las maquinarias estatales que, como se sabe, abundan en nuestra ilustrada historia (Ibáñez-Martín, 2017). Después de la publicación de la carta magna de derechos humanos también se han cometido faltas graves contra la dignidad en el mundo occidental y oriental. Hoy en día, primer cuarto del siglo XXI, no somos diferentes. Por esto, creemos que las escuelas del pasado pueden decirnos más sobre el futuro que los previsores de la bolsa de valores, valga la metáfora, de la actualidad.

4. Resistencia: a vueltas con la ejemplaridad

Tras lo expuesto en la sección anterior, nos vemos impelidos a contrarrestar las grietas de la “educación en valores” por mera repetición o a través de la recompensa social. Los valores o competencias pueden ser muy fáciles de aprender, pero lo que no es automático es considerar la dignidad y la humanidad del otro. Los que tenemos oportunidad de compartir aula con niños, jóvenes y jóvenes adultos podemos observar una queja subyacente cuando se les pregunta cuáles son las formas de vida que les transmiten los adultos. Algunos responden con ejemplos de vidas de familiares que han sido modélicas, pero muchos otros responden que lo que transmiten es cansancio, hacer dinero, trabajo y más trabajo, y “los adultos siempre están agobiados”. Algunos de estos objetivos, como el trabajo, son importantes, pero desde el punto de vista de una vida floreciente, bastante pobres por mucho dinero que se haga. Tiene sentido recordar la pregunta fundamental contenida en el Evangelio de Mateo (16, 26) “¿Pues de qué le servirá a un hombre ganar el mundo entero, si pierde su alma?”.

Necesitamos, por tanto, recuperar en casa y en el aula imágenes de grandeza humana, no de perfección unívoca, sino de personas, cercanas o alejadas en el tiempo, de ficción o realidad, que luchan por objetivos humanizadores. Muchas de estas personas históricas

o de ficción se han enfrentado al poder dominante, ya sea el poder representado por un individuo (Antígona contra Creonte, Francisco de Vitoria contra Carlos V, Tomás Moro contra Enrique VIII, etc.); ya sea el poder representado por la sociedad (Mary Wollstoncraft con su *Woman Righths* de 1790: Hannah Arendt negándose a retirar la tesis sobre Eichmann ante acusaciones de deslealtad al pueblo judío, etc.); ya sea el poder representado por el Estado (Francisco Jägerstätter que decidió en conciencia no jurar lealtad a Hitler y fue guillotinado en 1943; el joven profesor de la novela *Juventud sin Dios* de Ödön von Horváth (2019), quien se resistía a aceptar las tesis supremacistas promovidas por la escuela de su tiempo⁴; Rosa Parks, con su resistencia concreta ante las leyes de segregación racial; Nelson Mandela, asumiendo los años cárcel en los que fue descrito como “criminal” en listas internacionales, para luego reconciliar la división en su país sin apelar a la venganza, etc.).

Así las cosas, a través de los escritos de este libro podremos ver que la teoría de la ejemplaridad moral no es una receta ni es algo mágico. No es magia porque la educación es una labor a largo plazo abierta a la novedad; y no es una receta porque “el ejemplar no agota la creación del yo moral” (Zagzebski, 2017, p. 155). Ciertamente, esta teoría añade o contempla el misterio del propio crecimiento y el misterio de la particularidad del ejemplar o modelo: “una persona no es ejemplo de algo que le trasciende, sino ejemplo de sí mismo.” (Gomá, 2023, p. 66). Dicho esto, ¿cómo debería estructurarse un itinerario educativo coherente y sensible? ¿Qué tipo de imitación debemos promover? ¿Dónde cabe encontrar los ejemplares? ¿Qué criterios debemos seguir para seleccionarlos? ¿Deberíamos diversificar los tipos de ejemplares propuestos para que se adapten mejor a la edad, al nivel de desarrollo intelectual y moral del principiante, o a los objetivos educativos específicos? ¿Qué medios didácticos podemos poner en marcha para que la ejemplaridad posea una trascendencia pedagógica? Y, más concretamente, ¿cómo ayudar a docentes de distintas etapas educativas a comprender la ejemplaridad como un aspecto central en la educación moral de su alumnado? Estos y otros interrogantes similares articulan los capítulos que conforman este libro, ante los que estamos necesitados de encontrar respuestas.

Para ello, hemos configurado cuatro grandes bloques en los que el diálogo entre teoría y práctica, y entre distintas disciplinas que abarcan fundamentalmente la filosofía y la educación y, más específicamente, áreas como la historia, la didáctica, la orientación escolar y la propia teoría de la educación, pretenden proporcionar una perspectiva multidimensional sobre los distintos elementos. De esta forma, se reúnen 17 capítulos escritos por 20 autores procedentes de 8 universidades distintas, entre los que se encuentra profesorado universitario en su mayoría, así como investigadores doctorales y profesorado de educación secundaria en contacto directo con distintas realidades educativas.

Comenzamos con tres capítulos en la primera parte centrada en las claves actuales para la orientación del profesorado. Para generar una actualización y un debate pertinentes dentro de lo que se concibe como educación del carácter, Ana Risco Lázaro describe y analiza en el segundo capítulo del libro las consecuencias de las concepciones educativas actuales, más bien constructivistas, que se reflejan y se desprenden de las últimas leyes educativas. Tras ofrecer valientemente una visión completa de la actual crisis en la

⁴ En dicha novela se narra cómo el director del centro educativo, tras las quejas de uno de los padres sobre la corrección realizada por el profesor a la acusación estereotipada de uno de sus alumnos sobre los negros, de quienes decía que su carácter es ladino, cobarde y vago, citó al profesor a su despacho y le advirtió de las indicaciones estatales sobre la acción docente: “¿Se olvida usted de la circular interna 5679 u/33? Tenemos que mantener alejado de los jóvenes todo aquello que pudiera perjudicar sus futuras cualidades militares..., es decir, tenemos que educarlos moralmente para la guerra ¡punto!” (p. 29).

educación, la autora pone en cuestión si no habremos desligado el hecho que el *magister* sea un modelo y un referente en nuestro sistema educativo, y haciendo eso, hayamos llegado a la evidencia constatada de que el alumnado esté generalmente desorientado y sin un propósito vital claro.

A continuación, Alicia Encío parte del supuesto de que el maestro es, quiéralo o no, un modelo. Tras un análisis de las posibles consecuencias negativas para el alumnado de experimentar un modelo casi perfecto, o un paradigma de lo santo, lo heroico y lo sabio, la autora opta por acogerse a un modelo más liberal de ejemplarismo y se encamina hacia las posibilidades que muestra la sabiduría práctica (*phrónimos*). Propone que la humildad es la virtud propia del profesor de a pie, y que esto le hace ser el mejor modelo posible. La humildad se caracteriza por reconocer los límites y debilidades, aceptar los errores contribuyendo a que el profesor no tenga una actitud defensiva hacia el alumnado, y viceversa, además del deseo constante de seguir aprendiendo y ampliando su sensibilidad moral. Una actitud así difícilmente interrumpirá la dinámica ejemplarista de la inspiración y la emulación.

Cierran la primera parte los profesores Jorge López González y Verónica Fernández, quienes ofrecen una clave importante para enfrentarse con una crítica ampliamente extendida en el entorno de la educación del carácter: la posible imperfección de un maestro o, su contraria, el rigorismo. La clave radica en que no solo aprendemos de modelos, sino también de *testigos* que, no siendo necesariamente admirables en sí mismos, tienen credibilidad y autoridad en la medida en que ellos mismos han presenciado signos, escuchado enseñanzas o emulado al modelo a quien tratan de mostrar. Por tanto, el maestro-testigo comunica su enseñanza depositando el acento no en él mismo, puesto que puede que no sea ejemplar en ciertas virtudes, sino en la verdad que ha experimentado, siendo una evidencia. Esta dinámica queda representada en la etimología de “enseñante”: ser un indicador, es decir, señalar hacia un objeto. El maestro es esencial en el proceso educativo, pero desde luego, no es el último fin, sino la causa eficiente para hacer crecer en los pupilos un deseo genuino de enriquecimiento personal, amor por la verdad y capacidad de cuestionar ciertas retóricas. Esto favorece lo que los autores denominan una comunidad o entorno colaborativo de aprendizaje.

Avanzamos hacia la segunda parte del libro donde se analizan de manera más específica algunas de las teorías filosóficas y psicopedagógicas fundamentales en la ejemplaridad y el liderazgo. En esta tarea, Jesús Ibáñez Pérez, expone las aproximaciones a las virtudes realizadas tanto desde el campo de la psicología, en concreto la psicología positiva, como desde la ética filosófica con la teoría del ejemplarismo moral. Tras un recorrido escueto y bien formulado, el autor pone en diálogo ambas corrientes con una teoría proveniente de otra escuela filosófica continental: el personalismo. Resulta elogiable la capacidad de contraste inter-teórico del autor cuyo objetivo es resaltar la universalidad de la experiencia moral a través del amor. Si hay alguien que nos ayuda a descubrir nuestras potencialidades y a aprender virtudes no es un modelo tan estático, como propondría el ejemplarismo, ni sirve esta relación a razones de supervivencia, como piensa Seligman, sino que ese alguien que se relaciona con nosotros, es de quien nutrimos las condiciones para una admiración y nos capacitamos para recibir las virtudes.

En una línea similar, Miriam Martínez Mares parte también del personalismo para elaborar un breve recorrido por la historia de la ética moderna, mostrando qué presupuestos llevan al educando a vivir su crecimiento moral como externo a él mismo – cuando se limita a cumplir normas o a imitar modelos –o, al revés, cuando sólo importa su vivencia moral sin atribuirle significatividad. Tras este panorama, ¿cómo educar en el deseo, la realización y la experiencia del bien? La autora encuentra una respuesta adecuada en la norma personalista: el criterio de la *significatividad* de la experiencia

moral es el bien engendrado desde y para la *relación* interpersonal, el “nosotros”, donde el “yo” y el “tú” no quedan reducidos a su aspecto social sino que, más bien, se realizan en cuanto personas. En este sentido, la ejemplaridad moral revela un lugar adecuado para la educación moral. No obstante, aun en la situación en que el mediador fuera un *ejemplar*, porque testimonia la realización de una vida valiosa, estar “mediados” por tal ejemplar no garantiza la autenticidad de la experiencia moral, ¿y qué lo hace si no?

Sara Carballeda aporta de manera sintética el pensamiento novedoso de Ciulla respecto al carácter del líder: éste incluye esencialmente una conducta y razonamiento éticos. A la luz de las tres figuras expuestas por Zagzebski (el héroe, el santo y el sabio) se argumenta qué falta a cada una de ellas para que el ejemplar concreto pueda ser un buen líder; y al revés: qué aporta el análisis de las figuras mencionadas a las características de los líderes. Un apunte que vale la pena recalcar hacia el final del escrito es la reflexión sobre la prudencia o sobre el líder “juicioso”: para ser moralmente virtuosos es necesario razonar bien porque la razón muestra cómo y cuándo practicar la virtud.

En el séptimo capítulo, a cargo de Jorge López González, Alejandro Landero y Salvador Ortiz, se propone un modelo pedagógico para la educación en valores centrado en una metodología denominada “lecciones de liderazgo”. Según se explica, la emulación consiste no tanto en la atracción ciega hacia las personas que son modelos cuanto en el deseo de vivir los valores que esos modelos manifiestan con su palabra y sus vidas. El objetivo es ayudar en el autocultivo moral, es decir, favorecer el progreso moral a través de los propios esfuerzos del educando centrados en la interiorización y reflexión de los casos presentados. El valor del capítulo radica en la fundamentación ética del liderazgo llevada al campo del aula con el énfasis que requiere cualquier metodología activa.

La tercera parte posee una singular mirada retrospectiva, pero no por ello pierde un ápice de su actualidad. Bajo el título “Filosofías de la ejemplaridad: El camino abierto por las escuelas de la antigüedad”, se encuentran de nuevo cuatro capítulos que saben reconocer en los clásicos aquella interpelación constante a nuestra común humanidad. En efecto, Miquel Solans recorre un novedoso camino de exégesis sobre el tipo de ejemplaridad que provocó Sócrates, a través de la lectura los contemporáneos que dejaron algunas pistas sobre cómo entendieron el paradigma socrático: Aristófanes, Jenofonte y Platón. Para algunos fue verdadero ejemplo, pero para otros fue, más bien, anti-ejemplar. ¿Y en qué se basaban para decir eso? El autor nos provee de datos fundamentales para lo que resulta efectivo en la educación a través de este análisis de la ejemplaridad de Sócrates, además de destacar un tipo de ejemplaridad poco estudiada: la búsqueda de la verdad, que requiere de cierta humildad epistémica.

Daniel Doyle Sánchez ofrece una defensa sobre la viabilidad de la doctrina del sabio estoico dialogando con varias objeciones conocidas. Conocer al sabio estoico también nos ofrece herramientas en la educación moral. Por ejemplo, la importancia de experimentar las tensiones entre la perfección y las equivocaciones cotidianas, o también, hasta que no conozcamos nuestro lugar en el cosmos y el lugar respecto a los otros sujetos morales, seremos propensos al error. De nuevo, la epistemología es fundamental para dos preguntas que hacemos los seres humanos: ¿Qué debo hacer aquí? y ¿quién quiero ser? En este horizonte vital no se necesitan tanto las normas, como un modelo paradigmático que nos sirva de guía en acciones específicas.

Continúa Ángel Aleixandre Blasco, explicando con el detalle específico de la disciplina histórica el proceso de composición de las actas martiriales de Perpetua y analiza cuál fue el sentido de uso posterior. El hacer memoria del martirio empezó a cobrar relevancia en la asamblea litúrgica. Se pretende con su lectura pública invitar a imitar las virtudes del *exemplum* en un formato de analogía (no es una imitación literal), que contiene varias fases y, así, a través de la memoria vivida, fortalecer al hombre

interior. En este sentido, invita a interpretar las decisiones de Perpetua y compañeros a luz de nuevos tiempos. La versión agustiniana de la difusión de las actas también muestra el valor ejemplar del testimonio martirial para los fieles de toda época y condición, puesto que al tratarse de una mujer mártir, líder en el proceso, da a entender que su sobreentendida debilidad, así concebida en la antigüedad, se superpone al valor varonil, porque todos tenemos acceso a este grado de heroicidad que otorga Dios. En esta contribución late de fondo una pregunta: ¿la enseñanza de la historia contribuye para la edificación del presente?

No en absoluta consonancia con los autores anteriores, Maria Silvia Vaccarezza realiza un ejercicio admirable al sintetizar las tres rutas de la ejemplaridad en la filosofía de la antigüedad, que perviven posteriormente en el pensamiento cristiano, y que representan tres maneras diversas y relevantes para la educación moral. Lo que ella denomina “platonismo” es lo que implica la conformación con un valor universal. El segundo modelo, el socrático, explica la conformación con una “persona” ejemplar a través de una imitación literal; mientras que el tercer modelo constituye para la autora el haber conseguido el objetivo de la autonomía en la reflexión y acción morales. Esta tercera vía supone recuperar la figura del sabio, como un agente ordinario realmente observable, que también se le puede admirar, aunque no imitar. El sabio, si bien puede poseer un repertorio de valores o normas universales, sobre todo se caracteriza por la sensibilidad moral, esto es, estar atento a las condiciones en las que puede elegir conforme a la recta razón o el justo medio. Para explicar la dinámica aristotélica de la buena deliberación, la autora se acoge a una interpretación de la *virtud heroica* aristotélica que implica una dinámica ascendente, dinámica que también queda retratada en Tomás de Aquino. El capítulo logra llamar la atención al propio lector en la medida en que cuestiona el modelo de seguimiento que nosotros mismos llevamos a cabo de manera consciente o inconsciente.

Finalmente, el libro propone cinco capítulos que rubrican las narrativas de distinta clase –cinematográficas, biográficas, históricas, religiosas o literarias– como estrategias de desarrollo moral centradas de manera concreta en el ejemplarismo. Inicialmente, Amparo Aygües Cejalvo destaca el papel del buen cine como imprescindible herramienta en el modelaje moral. Aprovechando esta brecha, la autora cuestiona el papel de la admiración (de abajo hacia arriba) como único medio de florecimiento personal y expone de manera atractiva, a través de un film reciente, cómo los sentimientos de fraternidad (de igual a igual) funcionan en un mundo hostil en el que precisamente hay una ausencia fuerte de modelos, o más bien, en el que sus supuestos modelos son esquivos, engañosos y violentos.

También centrado en el cine, el capítulo escrito por Gracia Prats-Arolas defiende que el séptimo arte constituye una estrategia “más que oportuna” para la educación moral y la inspiración, en la medida en que envuelve el mundo afectivo captando nuestra atención con personajes con los que nos identificamos empáticamente. En el buen cine, la gente ordinaria, haciendo cosas ordinarias, también es ejemplar porque genera un despertar imaginativo que potencia la empatía hasta en los detalles de nuestra vida cotidiana. La autora investiga, a través de un film de Capra, la voz de la mujer en una escena cotidiana dentro de un drama de desasosiego matrimonial, en donde se desechan las imágenes que evocan a la mujer como típicamente coqueta y sensual, dándole una voz dia-logante, de igual a igual, en donde ambos se ayudan a crecer mutuamente.

Por su parte, Guadalupe Pérez Torregrosa propone retomar la enseñanza biográfica en la materia de historia, dentro del currículum de secundaria, en su formato de ejemplaridad. Su propósito no es otro que suscitar una verdadera reflexión en las aulas acerca de la libertad y la voluntad humanas, así como descubrir que hay potencialidades humanas de

grandeza moral que se estimulan en contextos de grave adversidad. La autora critica valientemente la didáctica curricular de la historia, que, con la excepción de la reivindicación de las biografías sobre mujeres, se desarrolla a través del conflicto entre sujetos colectivos. Lo dicho contribuye a una irremediable simplificación del juicio moral entre el alumnado en la medida en que evita entornos reflexivos.

Ana Belén Álvarez Haya explica la potencia que tiene el relato de figuras bíblicas como Job o el rey David, para el crecimiento moral a través del ejemplo de sus vidas. El estilo narrativo bíblico tiene en su esquema de transmisión una concepción antropológica que incluye necesariamente la visión del ser humano como trascendente. El ejemplar bíblico deja su impronta en la medida en que las figuras de los relatos nos aportan un significado y un propósito en nuestras vidas a través de una sutil metodología: nos ayudan a comprender quiénes somos porque nos comprometen con nuestra existencia. No sólo nos ayudan a buscar la verdad, sino a amarla; en palabras de la autora, ayudan “a conocerse a través del reconocerse”.

Finalmente, Inmaculada Cuquerella Madoz se acoge a la literatura como forma de acceso a lo ejemplar, puesto que gracias a la flexibilidad de sus personajes surgen reflexiones personales prácticamente inéditas. La autora aborda la vida de un antihéroe de Camus, Meursault, juzgado por asesinar, a los ojos del lector de una manera un tanto arbitraria, como figura válida para elaborar una reflexión en varios niveles: por ejemplo a la sociedad, que siempre busca el orden y la buena conducta, a los intérpretes de las leyes, que buscan la causa para toda acción y a los filósofos, que buscan etiquetar ejemplos de vidas particularísimas e inaprehensibles en un sistema cerrado de significado. El capítulo es atrevido en tanto que, pareciendo hacer crítica del personaje, es el personaje infantiloides el que hace que cuestionemos nuestras formas de comprender la vida, a veces, extremadamente racionalizadas y sustrayendo las oscuridades de las que también somos portadores.

* * *

Agradecer significa, por un lado, reconocer la bondad existente en un acto realizado por otra persona, lo que supone al mismo tiempo que el agradecimiento sea una expresión racional y emocional. Pero, por otro lado, el agradecimiento es mayor cuando concurren una serie de condiciones como el esfuerzo empleado en la tarea, el valor intrínseco del acto que se agradece o la imposibilidad de realizarlo por la persona que agradece. Es por ello que concluimos este primer capítulo que abre paso a lo realmente importante del libro, dando las gracias a las personas ya citadas en las primeras páginas, reconociendo especialmente su valentía por embarcarse en la tarea de estudiar con rigor un tema sumamente complejo y controvertido. Un tema del que no puede decirse que esté de moda por las dificultades intrínsecas que posee y, de manera especial, por las interpelaciones directas que es susceptible de realizar y que pueden resultar incómodas para quienes no perciben la educación como un compromiso de gran alcance y alta exigencia, no solo profesional, sino también personal. Escribimos con la esperanza de que las siguientes páginas contribuyan a avivar el debate social y pedagógico actual que, en algunos sentidos, se encuentra excesivamente centrado en aspectos superficiales, pasajeros y de escasa relevancia, guardando como apuntaba hace algunos años el filósofo francés Jean Guilton, silencio sobre lo esencial:

Ya no tenemos que luchar contra un tirano, sino contra una multitud confusa, cuya arma disuasiva no es un suplicio sino el silencio. Estamos asediados por la radio, la pantalla, el periódico, los medios de información. Ahora bien, una información

es incompleta, parcial, puesto que nunca lo dice todo. Y a menudo el silencio de la información cae sobre lo insoportable, es decir, sobre lo esencial (Guitton, 1987, p. 12).

Referencias

- Anscombe, E. G. (1958). Modern Moral Philosophy. *Philosophy*, 33(124), 1-19.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (2016). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios de reflexión política* (pp. 269-301). Austral.
- Bernal, A., González Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación educativa*, 4(6), 35-46.
- Brooks, E., Coates, O. y Gulliford, G. (2024). The use of biographical narratives in exemplarist moral education. *Journal of Moral Education*, 53(1), 176-194.
- Caro, C., Ahedo, J. y Esteban, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 85-100. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-04>
- Carr, D. (2002). *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. Routledge.
- Carr, D. (2019). Moral exemplification in narrative literature and art. *Journal of Moral Education*, 48(3), 358-368. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1463201>
- Carr, D. y Harrison, T. (2015). *Educating Character through Stories*. Imprint Academic.
- Carreira, C. (2020). *Literatura y mimesis: Fundamentos para una educación del carácter*. Octaedro.
- Esquirol, J. (2024). *La escuela del alma*. Acantilado.
- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios Sobre Educación*, 35, 353-371. <https://doi.org/10.15581/004.35.353-371>
- Fuentes, J. L. y García Bermejo, T. (2024). Las conversaciones éticas como fundamento de la educación moral: de Kohlberg a los casos normativos. En P. Páramo y A. Burbano (Eds.), *La investigación en el aula: aportes desde la Comunidad Marista* (pp. 163-179). Maristas.
- Gomá, J. (2023). *Universal concreto. Método, ontología, pragmática y poética de la ejemplaridad*. Taurus.
- Guitton, J. (1987). *Silencio sobre lo esencial*. Edicep.
- Himmelfarb, G. (1995). *The De-moralization of Society. From Victorian Virtues to Modern Values*. Alfred A. Knoff.
- Horváth, Ö. (2019). *Juventud sin Dios*. Nordica.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2021). La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al Sentido Crítico y al Adoctrinamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-11>
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. Harper & Row.
- Kristjánsson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/03057240500495278>
- Kristjánsson, K. (2017). Emotions targeting moral exemplarity: Making sense of the logical geography of admiration, emulation and elevation. *Theory and Research in Education*, 15(1), 20-37. <https://doi.org/10.1177/1477878517695679>

- Lipscomb, B. (2022). *The women are up to something. How Elizabeth Anscombe, Philippa Foot, Mary Midgley, and Iris Murdoch Revolutionized Ethics*. Oxford University Press.
- Martínez-Mares, S. (2024). La teoría del ejemplarismo moral de Zagzebski (reseña). *Red de investigaciones filosóficas José Sanmartín Esplugues*. Obtenido de <https://proyectoscio.ucv.es/resenas-2/zagzebski2017-exemplarist-moral-theory/>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu.
- Rubio Árcquez, M. (2014). La contribución cervantina a la novela barroca: la ejemplaridad. *Edad de Oro*, 33, 125-149.
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>
- Stocker, M. (1976). Schizophrenia of Modern Ethical Theories. *The Journal of Philosophy*, 453-466.
- Stocker, M. (1976). Schizophrenia of Modern Ethical Theories. *The Journal of Philosophy*, 453-466.
- UNESCO (s.f.). *Key Drivers for Curricula Change*. <http://www.ibe.unesco.org/es/news/reconceptualizing-and-repositioning-curriculum-21st-c-global-paradigm-shift>
- Vaccarezza, M. (2020). Paths to flourishing: Ancient models in the exemplary life. *Ethics and Education*, 15(2), 144-157. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1731105>
- Walker, D. I., Roberts, M. P. y Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, 67(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.827631>
- Warnick, B. (2008). *Imitation and emulation*. SUNY.
- Williams, B. (1973). Morality and the emotions. En B. Williams, *Problems of the Self* (pp. 207-229). Cambridge University Press.
- Zagzebski, L. (2013). Moral exemplars in theory and practice. *Theory and Research in Education*, 11(2), 193-206. <https://doi.org/10.1177/1477878513485177>
- Zagzebski, L. (2015). Admiration and the Admirable. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 99, 205-221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8349.2015>
- Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press.

PRIMERA PARTE
Claves actuales para la orientación del profesorado

CAPÍTULO II

La ausencia de referentes en la educación. Origen, desafíos y vías de respuesta ante la emergencia educativa actual

Ana Risco Lázaro
Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir

RESUMEN

Las circunstancias del contexto sociocultural actual avalan la vigencia de la emergencia educativa vislumbrada en 2008, que presenta contundentes manifestaciones en los distintos ámbitos y niveles académicos. Ello reclama una reflexión detenida sobre el sentido y los fines de la tarea educativa ante el entramado de efectos de la postmodernidad que perfilan el escenario social. Bajo este prisma, la presente contribución atiende a un aspecto que hasta el momento no parece haber recibido interés explícito por la investigación científica educativa, a saber, las consecuencias del oscurecimiento de la figura del educador, como resultado de la exaltación de la autonomía personal. Desde la perspectiva de la *virtue ethics*, se destaca el carácter dialógico de la educación al modo de la amistad clásica, sostenida por el mutuo compromiso por el bien y por el reconocimiento de la necesidad de acoger una autoridad como guía para el propio desarrollo. Ante la desorientación generalizada en el mundo juvenil, cobra relevancia la propuesta de referentes morales en el marco de la relación educativa, para suscitar la capacidad de asombro y el valor de la espera como cauces para alentar la imaginación moral. En respuesta a los desafíos actuales, resulta esencial revalorizar la función educadora del docente en orden a rescatar el sentido de *educere* para que la tarea educativa responda a sus fines genuinos como servicio a la humanidad.

PALABRAS CLAVE

Emergencia educativa, referente moral, autonomía, relación educativa, autoridad

DOI: <https://doi.org/10.14679/3737>

1. Emergencia educativa: ¿una realidad ya pasada o aún vigente?

La expresión *emergencia educativa* apareció en el escenario público cuando Benedicto XVI, en audiencia del 23 febrero 2008, alertaba sobre el panorama educativo en ese momento, caracterizado por “los fracasos que encuentran con demasiada frecuencia nuestros esfuerzos por formar personas sólidas, capaces de colaborar con los demás y de dar un sentido a la propia vida” (Benedicto XVI, 2008a). Reconocido como uno de los intelectuales más destacados de nuestro tiempo (García Amilburu, 2010) y, avalado por su significativa experiencia como docente universitario, dedicó a esta cuestión diversas intervenciones públicas durante ese año 2008. En ellas ofreció un cuidadoso y esclarecedor análisis de los diversos factores causales, así como orientaciones precisas dirigidas a los docentes, dejando entrever ante todo su mirada profundamente esperanzada sobre los fines de la tarea educativa.

¿Qué elementos se daban cita en ese momento como caldo de cultivo de la emergencia educativa? Por una parte, ya se constataba la influencia de las nuevas tecnologías sobre la capacidad atencional y la concentración, y la facilidad para el aislamiento mediante la realidad virtual, generando debilitamiento y fragmentación en las relaciones interpersonales (Benedicto XVI, 2008b). Por otra, señalaba también las consecuencias socioculturales de la creciente secularización:

la «muerte de Dios», anunciada por tantos intelectuales en los decenios pasados, cede el paso a un estéril culto del individuo [...] La consecuencia ha sido que el hombre contemporáneo a menudo tiene la impresión de que no necesita a nadie para comprender, explicar y dominar el universo; se siente el centro de todo, la medida de todo (ibid., 2008c).

A nivel sociológico, también se han realizado estudios relativos al hecho de “no necesitar a nadie”, cosa que, finalmente, desemboca en un culto al individualismo. En efecto, la “revolución cultural” originada por el hedonismo y subjetivismo modernistas fue adquiriendo intensidad constituyendo un hito el histórico Mayo del 68, caracterizado por la radicalización de la idea de libertad. Los nuevos valores y derechos fundados en la exaltación del yo y el placer se vieron dilatados debido al crecimiento exponencial de las posibilidades de comunicación de masas y el mercado tecnológico. Se instauraba así el primado de la autonomía personal como criterio absoluto de la conducta individual, bajo el leitmotiv de *hay que reinventarse*. Las verdades fundantes son puestas en cuestión, y sustituidas por argumentos de tipo emotivista, configurando un *pensamiento débil*. Todo puede ser aceptado bajo el único criterio de la autonomía personal. Ello conduce a la pérdida de la confianza en toda institución con funciones en el orden social, pues el establecimiento de principios de conducta se considera contrario a los propios derechos e individualidad. La sociedad postmoderna fue conformándose así en torno al culto al placer, al tiempo libre y el consumo (Lipovetski, 2012), favorecido por la inmediatez creciente ofrecida por el desarrollo tecnológico. De ahí que el concepto de bienestar fuera desplazado de un sentido eudaimónico, entendido como resultado de la vida buena alcanzada por las virtudes y fortalezas personales, a un bienestar hedónico que se funda sobre experiencias placenteras y que puede alcanzarse con un clic.

A la sociedad postmoderna se le suma el nacimiento de la *generación Z* o *postmillennial*, cuyo perfil puede definirse con las 4 íes: internet, inmediatez, irreverencia e incertidumbre (Vilanova y Ortega, 2017). Vive en una sociedad líquida, que fluye por datos, pero sin comprenderlos, que cuestiona los vínculos y contempla el compromiso como amenaza (Bauman, 2013). Junto al universo de posibilidades y cambios al que es

accesible, se comprueba la debilidad de la voluntad y la dificultad para establecer límites, que conduce a una mínima resistencia a la frustración. También la carencia de habilidades comunicativas, con el consiguiente empobrecimiento de las relaciones interpersonales, y el conflicto generado por la demanda continua de pertenencia. Lejos de ofrecer seguridad, el primado de la autonomía personal reclama continuamente aceptación (*like y followers*) y el rechazo de la autoridad encuentra su paradoja en el seguimiento de *influencers*. La cultura de la posibilidad y de la inmediatez ha conformado jóvenes generaciones frágiles y volubles, abandonadas ante los grandes interrogantes y desafíos que la vida les plantea y con serias dificultades para el compromiso y proyecto vital. Todo ello da buena cuenta de la densidad de contenido de la emergencia educativa identificada en 2008 por Benedicto XVI y avala su vigencia, si bien elementos propios del contexto postpandémico contribuyen a conformar el cuadro actual⁵.

Consideramos del todo apropiado indagar en sus factores causales a fin de argumentar la tarea educativa como guía en el desarrollo de las personas. Bajo este prisma, la presente contribución atiende a un aspecto que hasta el momento no parece haber recibido interés explícito por la investigación científica educativa, a saber, las consecuencias del oscurecimiento de la figura del educador, como resultado de la exaltación de la autonomía personal propugnada por la postmodernidad. Asimismo, la radiografía de las jóvenes generaciones presenta algunas aristas por las que transitar su educación en modo integral. En este sentido, la propuesta de referentes válidos que obtengan el reconocimiento de una autoridad moral donde asentar su propia inseguridad y necesidad de pertenencia salen al paso de los efectos de la postmodernidad.

Por todo lo cual, la siguiente reflexión se estructura en base a tres objetivos:

1. Contextualizar el ocaso de la función educadora del docente
2. Identificar algunos desafíos que plantea la ausencia de referentes en el contexto educativo contemporáneo
3. Destacar el carácter relacional de la educación y la necesidad de recuperar la función educadora del docente, en respuesta a la emergencia educativa actual

2. El ocaso de la función educadora del docente

Una de las herencias destacadas de la postmodernidad es la ausencia de referentes en aras de la primacía de la individualidad y una idea ambigua de igualdad, que se constituye en el nuevo criterio de moralidad. Así, los intentos de renovación educativa que se venían introduciendo desde fines del siglo XIX encontraron en los nuevos postulados postmodernistas el enclave perfecto para su refuerzo y expansión, lo que supuso un giro de 360° de las coordenadas estructurales del concepto de educación. El énfasis en el protagonismo del alumno, con el consiguiente oscurecimiento del docente, unido a las exigencias de la igualdad, se fueron cristalizando en las sucesivas legislaciones educativas de modos muy precisos logrando una clara secuenciación en la instauración del nuevo contexto educativo que alcanza los planteamientos vigentes.

⁵ 2022 fue el cuarto año consecutivo de máximos históricos por defunciones por suicidio, principal causa de muerte entre 15 y 29 años, superando los accidentes de tráfico y los tumores (Observatorio del Suicidio en España). Los Informes de Salud Mental juvenil evidencian incremento exponencial de depresión y ansiedad en los años postpandémicos. El fenómeno de la “soledad no deseada” en España ya afecta más a los jóvenes entre 16 y 26 años, con consecuencias nocivas y/o letales (*El coste de la soledad no deseada en España*, Fundación ONCE, 2023). La brecha digital y la desigualdad de oportunidades generadas por la pandemia se suman a la alerta.

Sin embargo, la idea de la implicación activa del alumno como factor esencial en su proceso educativo no es una novedad en la reflexión filosófica y pedagógica. La trayectoria aristotélica destaca el papel prioritario de la virtud en el crecimiento personal, que supone la implicación personal. Pero una cosa es la implicación activa del educando en su proceso educativo y otra la exaltación de su protagonismo hasta el punto de anular cualquier intervención directiva. La genealogía y trayectoria de esta idea se encuentra en la corriente naturalista o vitalista de la educación, iniciada a partir de *Émile ou De l'éducation* (1762), obra paradigmática de J. J. Rousseau. Reconocido como representante de la inquietud intelectual del momento, su concepción de la educación constituye una clara expresión del idealismo ilustrado. Alineada en la perspectiva de la primacía de la sensibilidad sobre el conocimiento, fue fundamento teórico para el movimiento de la Educación Nueva, cuyos métodos fueron inspirados por el lema rousseauniano *laissez faire*. De acuerdo con el principio de individualidad, se identifica la educación con espontaneidad y autodesarrollo: el educando lleva en sí la semilla de su crecimiento y educación, lo que se produce en el entorno natural sin intervención de otros agentes externos. Con el concepto *educación negativa*, explica que se ha de excluir la intervención del hombre y la sociedad en la primera educación y se ha de priorizar la acción de las cosas, que tiene el efecto positivo de preformar al individuo⁶.

Por otra parte, el auge de la educación basada en la acción – *learning by doing*, a partir del desarrollo de los *centros de interés* (O. Decroly en 1871) y la *teoría del aprendizaje experiencial* (J. Dewey en 1910) dieron cauce al constructivismo pedagógico argumentado por Piaget (entre 1940 y 1950) bajo el postulado del aprendizaje como autoconstrucción de la realidad. Los nuevos métodos contrastaban con aquellos rigoristas y derivados del Conductismo que se habían difundido en el contexto escolar de EEUU con gran aceptación. El mercado tecnológico encontró en estas nuevas corrientes pedagógicas un enclave perfecto para su desarrollo exponencial. La figura del docente quedó reemplazada en gran medida por la tecnología, que ofrecía al estudiante la posibilidad de sentirse activo y protagonista de su aprendizaje, acorde a las exigencias de la sociedad postmoderna. El binomio autonomía – experiencia fue así declinando el peso de la función educativa del docente.

Aunque el valor de la experiencia para el conocimiento ha sido afirmado por la filosofía clásica aristotélica, la novedad de esta perspectiva pragmática y progresista sobre la educación radicó en afirmar que ningún conocimiento es posible sin la propia experiencia inmediata con la realidad, centrada en las propias necesidades del educando, condición previa a la inteligencia. La concepción aristotélica considera que no todo conocimiento procede de la experiencia, aunque tenga su origen temporal en ella; se requiere capacidad de discernimiento. En efecto, la constante innovación, activismo y construcción social y psicológica de la realidad se contraponen a la necesaria reflexión detenida que permite guardar memoria del pasado para poder iluminar el presente.

En otro sentido, si la educación consiste en construir mediante la actividad continua que refuerza operativamente los propios esquemas, nos encontraríamos ante un cierto tipo de mecanicismo. Esto es, el núcleo de las pedagogías llamadas nuevas o activas lo constituye el mismo hecho de la utilización de métodos de carácter práctico, sin dejar espacio para la creatividad, en cuanto aportación personal fruto de un trabajo reflexivo. En definitiva, se basan en una idea de aprendizaje cuyo motor está fuera de la persona y no dentro (Orón, 2018), y por ello considerado mecanicista, lo que en principio estas

⁶ Rousseau es el inspirador de la socialización de la escuela; la considera instrumento para conseguir el fin del igualitarismo social. La idea de semilla de autodesarrollo presenta implicaciones muy claras a nivel social, como se refleja en sus obras paradigmáticas: *El Contrato Social* (1762) y *Emilio o de la Educación* (1762).

tendencias pedagógicas se proponían superar. Se revela, pues, que conductismo y constructivismo parten de un elemento común crucial: considerar que las personas somos *tabla rasa* y que todo desarrollo y aprendizaje proviene del exterior, ya sea en forma de condicionamiento o en forma de construcción social.

La primacía de la experiencia inmediata y de la autodeterminación del alumno, han conducido a cuestionar la relevancia del docente en el proceso educativo. Así se contempla en los planteamientos educativos vigentes, siendo desvalorizadas aquellas funciones de influjo más directo sobre los estudiantes, las cuales se consideran propias del enfoque denominado *tradicional* que se pretende sustituir por considerarse desfasado e ineficaz⁷. Las nuevas corrientes pedagógicas han alcanzado gran difusión promoviendo el protagonismo de los estudiantes y la interacción entre iguales, para liberar de todo indicio de autoridad por parte del profesor, lo que es reforzado por nuevas leyes sobre los derechos de los alumnos. Sin embargo, se han desechado investigaciones significativas que revelan la eficacia de la enseñanza sistemática dirigida por un profesor⁸.

En este panorama contextual educativo de carácter antiautoritario, se desprestigia la racionalidad como fuente de conocimiento, siendo reducida a mero instrumento operativo en virtud de la adquisición de información, facilitada por las crecientes posibilidades de inteligencia artificial. Ello ha derivado en un cierto anti-intelectualismo, identificado por la desvalorización de los contenidos de aprendizaje y los procesos que favorecen el conocimiento poderoso en pro de métodos variados de interacción y supuesto autoaprendizaje. Asimismo, se comprueba una notable tendencia al emotivismo educativo, derivado del axioma de la primacía de la individualidad del estudiante, y de la ausencia de impedimentos a su libertad que, generalmente, carece de criterio. Pero, no es nuestro propósito argumentar la crítica pedagógica a estas tendencias ni abundar en los presupuestos filosóficos que las sostienen. Sirva lo precedente para contextualizar el cuestionamiento generalizado actualmente sobre la función educadora del docente. La figura del educador como guía ha sido reemplazada por la del docente que enseña o instruye o que observa, motiva, interactúa, etc. Sin embargo, educar no es enseñar; tampoco es construir. La educación no se agota en el aprendizaje y éste no es cuestión de estimulación; se trata de reduccionismos. La instrucción y la auto-construcción no conducen, por sí mismas, al desarrollo armónico de la persona completa. Hay aprendizajes necesarios para una vida buena que la experiencia inmediata o la tecnología no pueden proporcionar.

Con todo, puede comprobarse el ocaso actual de educación, al desprenderse del sentido de *educere*. Voces reconocidas de carácter nacional e internacional en el ámbito de la Pedagogía y la Filosofía de la Educación han argumentado críticamente los riesgos y las consecuencias sobre la sociedad misma del oscurecimiento de la función educadora del docente en virtud de la primacía de la individualidad del alumno (Enkvist, 2022; Luri, 2020; Torralba, 2022; Torralba y cols., 2006). Si bien reconocen la necesidad de destacar la implicación del estudiante sobre el aprendizaje, se sitúan en la óptica de revalorizar la tarea educativa como guía para el desarrollo de la persona completa.

⁷ La controversia parte del error de denigrar todos los métodos y prácticas educativas que no derivan de la corriente constructivista por considerarlos mecanicistas o paternalistas. Sin embargo, en toda la historia de la educación se han desarrollado métodos y prácticas que ponen en valor la implicación personal y el contacto con la realidad en el acto de conocer. Tal confrontación pretende desvalorizar la función directiva del profesor y el contenido de aprendizaje.

⁸ El trabajo de Engelmann et al. (2014, citado en Enkvist, 2022) en EEUU sobre la eficacia de distintos métodos utilizados en la enseñanza de niños en edad preescolar con necesidades compensatorias muestra que Direct Instruction obtiene mejores resultados que otros métodos relacionados con las *nuevas pedagogías*.

Por otra parte, las consecuencias del contexto sociopolítico de la primera mitad del siglo XX y su radicalización en la revolución sexual del 68 dieron lugar al cuestionamiento sobre la figura paterna, tomando muy variadas expresiones⁹, que pueden identificarse también en situaciones sociales más recientes¹⁰. El descrédito hacia toda figura o institución que represente alguna forma de autoridad o referencia alcanza también el ámbito educativo, viéndose reforzado institucionalmente por las modas pedagógicas. La relación educativa queda marcada, igualmente, por la desconfianza, sospecha y rivalidad, siendo frecuentemente interpretada la figura del docente como opuesta al bienestar del estudiante. Así, nos encontramos ante una sociedad sin padre y una educación sin educadores.

La *Crisis por la ausencia de padre* en EEUU desde 1980¹¹ refleja las consecuencias del declive de la figura del padre como principio de orden y moralidad. Se han descrito sus implicaciones negativas en los procesos de identificación psíquica de los hijos y en el desarrollo de los patrones de conducta (Calvo, 2015, 2014; Hernández de la Torre y Martínez, 1997; Polaino-Lorente, 1993; Quaglia y Vicente, 2007). Por relación de analogía, podría considerarse igualmente que el ocaso de la figura del maestro como referente tendría consecuencias nefastas sobre el desarrollo de las jóvenes generaciones.

3. La ausencia de referentes en el contexto educativo actual: dos aspectos y desafíos

El alcance de las repercusiones de la ausencia de referentes educativos puede vislumbrarse atendiendo a dos aspectos del contexto social. En primer lugar, el imperio tecnológico ha afectado gravemente *la capacidad de asombro*, motor del verdadero conocimiento. La fácil y rápida sobreestimulación produce la saturación de los sentidos y la necesidad continua de satisfacción. La realidad ya no genera curiosidad porque queda oscurecida por el mundo virtual, que sacia rápidamente la necesidad emocional, aunque de modo superficial y solo inmediato. El motor interno del conocimiento queda sustituido por la satisfacción emocional, lo que supone debilitar e incluso llegar a anular la propia voluntad de aprender (L'Ecuyer, 2012). Se explica así la desmotivación frecuentemente referida y observada en el mundo juvenil y que constituye un gran reto para la educación contemporánea, y también para la sociedad, dadas sus nefastas consecuencias, pues “cuando el asombro está ahogado por dentro, uno se pasa toda la vida buscando sucedáneos externos” (íbid., p. 65). Sin motivación interna surge la necesidad de mover –motivar– desde fuera al estudiante, reforzado por el incremento de acceso a la tecnología educativa y su introducción sistemática en los planteamientos didácticos, como efecto pandémico. Pero no parece haberse obtenido una clara mejora de la motivación de los estudiantes; existe algo que las metodologías modernas no pueden proporcionar per se. Ciertamente, el conocimiento es un proceso activo. Pero el acto de conocer no supone

⁹ Las políticas del control de la población durante la primera mitad del siglo XX derivadas del mito de la superpoblación formulado por R. T. Malthus (1766-1834). Sobre este error intelectual propio del cientifismo del siglo XIX se han argumentado sucesivas estrategias de ingeniería social.

¹⁰ Como ejemplo, la campaña polémica de 2020 en España sobre violencia machista con el lema: “De mayor, no quiero ser como papá”.

¹¹ National Parenthood Initiative (2017) [The Father Absence Crisis \[Infographic\] \(fatherhood.org\)](https://www.fatherhood.org/) Uno de cada tres niños, viven sin padre: 24,7 millones de niños (36,3%), número mayor que el de americanos afectados por cáncer, Alzheimer y Sida juntos. Se habla de la “*generación sin padre*” y el “*síndrome de la función paterna en fuga*”. En 2017, el 90% de los jóvenes que huyen de casa, el 80% de los que violan, el 71% de las chicas adolescentes embarazadas, el 63% de los suicidios, el 85% de los comportamientos sociales desordenados, 90% de los comportamientos vandálicos, el 75% de personas adictas a drogas, el 85% de personas en cárcel son hijos que no han tenido un padre en el hogar o no han tenido una relación afectiva con él.

únicamente una actividad exterior; la actividad intelectual es igualmente acción, aunque no requiera una experiencia directa con el material exterior.

En segundo lugar, en la cultura del consumo y del placer se ha perdido el *valor de la espera*, ingrediente esencial de una vida lograda. Como los deseos son continuamente excitados y atrapados en la satisfacción inmediata, podemos conseguir las cosas antes de desearlas. La mirada queda reducida al aquí y ahora, a la urgencia por resolver los requerimientos del momento. La improvisación y la espontaneidad son sobrevaloradas como expresiones de autenticidad, y se considera idealista proyectar y planear los asuntos importantes de la vida. Esto afecta también al ámbito del aprendizaje, que no se comprende como un proceso y se infravalora la dedicación de tiempo y esfuerzo, de disciplina y sistematicidad en el trabajo para lograr la comprensión de los contenidos. En definitiva, se acostumbra a vivir al modo aparentemente eficaz de la gestión y solución de problemas, pero sin dar lugar al razonamiento y a la formación del propio criterio. Además, la desvalorización de la espera debilita e interroga la relevancia de la experiencia y madurez de los adultos.

Así también, en la sociedad del bienestar, la lógica de la inmediatez y de la facilidad dificulta resistir la frustración, pues “no soporta la distancia temporal entre el deseo y la posesión del objeto” (Torralba, 2016, p. 44) y “atrofia el músculo del esfuerzo, seca la imaginación y paraliza la inteligencia” (íbid., p. 62). Nada vale demasiado la pena, ni merece el esfuerzo, pues “la inmediatez anula el valor del objeto” (íbid., p. 156). Entonces, no hay espacio para la libertad moral, quedando el bien y el mal reducidos a la propia percepción subjetiva, bajo la exigencia de tener que ser respetada según un ambiguo concepto de tolerancia que se eleva a criterio moral, como advierte Spaemann (2003, p. 493):

La predisposición a la violencia de muchos jóvenes de hoy en día la veo como la consecuencia de una pedagogía que ha elevado la ausencia de violencia, la tolerancia y la disposición al entendimiento al rango de valores supremos. Curiosamente estos valores solo pueden transmitirse y estabilizarse a la larga si se entienden como valores secundarios. Hay algo que para una vida lograda es más importante que el respeto a las convicciones ajenas, a saber, algo como tener convicciones propias. Solo entonces alguien sabe qué es lo que debe respetar y por qué debe respetarlo.

En definitiva, sin asombro y sin capacidad de espera, las jóvenes generaciones se encuentran sometidas al imperio del presente, en un universo de posibilidades para el que no están preparadas, sin coordenadas que permitan su comprensión en un marco de referencia. Sin capacidad de discernimiento, el conocimiento queda reducido al procesamiento automático de la información que resulta ser frecuentemente contradictoria e incompleta dada la pluralidad reinante. Los por qué y para qué se responden por la utilidad y el beneficio propio e inmediato, de lo que deriva una idea de felicidad como bienestar hedónico que conduce fácilmente a la desorientación moral, como “virus que entumece el alma juvenil y finalmente la corroe” (Spaemann, 2003, p. 494). Parece entonces que la cultura de la facilidad y del placer, de la inteligencia artificial y de la vida poshumana no ha logrado su objetivo. En este cruce de caminos dispares, los jóvenes requieren una brújula orientativa.

4. Educación en clave relacional: recuperar la función educadora del docente

Ante el panorama expuesto, el docente tiene varias funciones no poco relevantes. Si el contexto contemporáneo afirma un aprendizaje sin profesores ¿podría hablarse entonces de *educación*?

En su etimología, *educere* enfatiza la acción del educador como acompañante que ayuda a crecer al alumno sacando lo mejor de sí. Pero, si el alumno tiene en sí –o a su alcance inmediato– todo lo que necesita para su supuesta educación, si es realmente el único protagonista, estaríamos ante sujetos no educables. Sin embargo, el acto educativo es, esencialmente, dialógico; se constituye por una relación interpersonal. Ante lo cual, sería posible cuestionarse: ¿Qué caracteriza la relación educativa?

La relación interpersonal como elemento clave en el desarrollo personal ha sido argumentada desde distintas corrientes psicológicas¹². Los casos de niños salvajes salen al paso como evidencia contundente. Pero, no toda relación interpersonal es, de por sí, educadora. Si educar consiste en ayudar a crecer como persona en su integridad, se ven también comprometidas dimensiones distintas de la procedimental e intelectual, lo que requerirá ciertos elementos, entornos y contenidos apropiados. El compromiso por el bien de las personas funda, fortalece y da sentido a la relación interpersonal, que se convierte, por ello, en una verdadera alianza. Por esta particularidad, la educación es, constitutivamente, una tarea moral.

El contexto universitario actual encuentra un educando fragmentado y débil, resultado de la exaltación de la autonomía y la posibilidad creativa, con el consiguiente rechazo de referentes morales. Ciertamente, la espontaneidad natural no nos ha hecho más morales, como postulaba el idealismo romántico de Rousseau. La autonomía personal en solitario no parece saber conducirse y queda disgregada en la variedad de posibilidades. Nos encontramos actualmente, pues, en el contexto apropiado para recuperar el sentido de *educere*. Si bien la formación integral pretendida por los planteamientos educativos para la Educación Superior no se concibe exactamente en esta perspectiva, pues sus fines están puestos en el exterior y no en la persona misma, desde la óptica de la oportunidad podría considerarse una situación favorable para retomar aquellos ideales que en Bolonia en 1088 dieron lugar a la institución universitaria y que, al correr de los siglos fueron desplazados por los del cientificismo y la profesionalización. La idea de la formación integral universitaria no es, pues, sino reminiscencia y metamorfosis del concepto clásico de educación. Sin embargo, la andadura del EEES no ha logrado un claro acercamiento al ideal humanista originario y la formación integral sigue suponiendo un reto. Ello explica el creciente interés por la educación moral observado desde hace unas décadas (Naval et al., 2017).

En concreto, el desarrollo de la *virtue ethics* se ha centrado en destacar la virtud como contenido significativo de la formación para orientar el comportamiento a una vida con sentido (Carreira, 2020). Superando una visión meramente didáctica de la moral, atiende al núcleo más interno del comportamiento, donde residen las propias intenciones y motivaciones. En confrontación con las técnicas de modificación de la conducta, así como con las posturas racionalista de Kohlberg o constructivista de Piaget, atiende a la capacidad para descubrir la presencia de un fin excelente cuya fuerza de atracción impele a una segunda naturaleza mejor.

¹²*Ley de la doble formación* (L. Vigotski): las funciones superiores se dan, primero, en la relación y después se internalizan. *Teoría del aprendizaje social cognitivo* (A. Bandura): los procesos cognitivos que se originan cuando observamos el comportamiento de otros y sus consecuencias, tienen mayor influjo para el aprendizaje que otros métodos basados en el condicionamiento

El enfoque de la *educación del carácter* ha ido adquiriendo peso en la formación universitaria, sobre el trípode de tres conceptos clave:

Primero, la idea de *virtud* como disposición interna a la excelencia, en la que se integra la autoridad como referente necesario, a modo de la *paideia* griega. La virtud, ciertamente, no se puede enseñar, pero se puede transmitir, de lo que cobran relevancia los modelos (Torralba, 2022). Así, ejemplos de virtud suscitan el descubrimiento del comportamiento excelente por las emociones morales que se ven comprometidas (Martínez Mares, 2021), superando la línea argumentativa basada en el aprendizaje de los valores y la adquisición de hábitos.

En continuidad con lo anterior, el concepto de *tradición* como marco global de significado de la existencia (MacIntyre, 1994), que otorga pertenencia a la vida concreta.

Por último, la necesidad de *vínculos* de dependencia para dar orientación a las propias acciones (ib., 2001).

De ello derivan tres elementos esenciales de la relación interpersonal educativa:

- 1) la comprensión de una *asimetría* que asegure el reconocimiento de la autoridad como referente de la virtud;
- 2) la *alianza* con una tradición en la que se identifica y a partir de la cual se comprende portador de una grandeza;
- 3) el *encuentro* entre personas con las que se establecen vínculos existenciales, en el común compromiso por el bien de las personas en cuanto tales y no como medio para la consecución de otros fines. Tal marco de relación posibilita el necesario equilibrio entre el paternalismo educativo y la total autonomía del discente.

Así, la relación educativa es amistad en el sentido clásico, que excluye toda actitud de rivalidad. El educando requiere reconocer la necesidad de ser orientado para alcanzar la autonomía, a partir de la acogida de un referente como autoridad, que supone principio de orden, discernimiento, sentido.

Este modelo de relación responde a la necesidad de llenar el vacío de significado que la actual sociedad de la información y del consumo produce. No obstante, las continuas transformaciones en el modelo de interrelación provocadas por el mundo digital afectan en gran medida la relación educativa. El axioma del protagonismo del alumno como postulado principal de las tendencias pedagógicas contemporáneas, requiere una comprensión equilibrada y coherente. Las funciones cerebrales implicadas en la planificación, requeridas para el aprendizaje autónomo, se sitúan en los lóbulos frontales, cuya maduración es tardía. Presuponer que el adolescente o joven ha alcanzado dicha madurez y que puede desarrollarse sin enseñanza y sin reglas, puede resultar atrevido, si con ello se pretende justificar la ausencia de autoridad en su proceso educativo. Además, en el contexto contemporáneo universitario, la idiosincrasia de la generación Z hace más apremiante la necesidad de referentes. Sin embargo, en una formación docente constructivista se habla poco de modelos, por lo que es notable la inseguridad entre los adultos sobre su papel como referentes y el alcance de su autoridad (Enkvist, 2022). En consecuencia, en muchos entornos docentes se ha instalado una postura de estéril conformismo y de mínima exigencia, bajo el pretexto de la participación y autonomía del estudiante.

Con el objeto de vislumbrar respuestas a la acuciante emergencia educativa actual, adoptamos la perspectiva de que “nuestro momento no ya de postmodernidad sino de *crisis de la postmodernidad*, nos ofrece una verdadera oportunidad educativa” (Prats, 2012, p. 306). Tomar conciencia del papel prioritario de la relación educativa en el proceso de aprendizaje, resulta fundamental. Ciertamente, las teorías no educan, pero los

vínculos generan una conexión poderosa. Así, el referente moral resulta clave en educación, como ha sido destacado desde distintas perspectivas (Martínez Mares, 2021). Por ello, nos detendremos ahora a argumentar la necesidad de recuperar la función educadora del docente:

A veces se piensa que la misión de un profesor universitario sea hoy exclusivamente la de formar profesionales competentes y eficaces que satisfagan la demanda laboral en cada preciso momento. También se dice que lo único que se debe privilegiar en la presente coyuntura es la mera capacitación técnica. Sin embargo [...] sentís sin duda el anhelo de algo más elevado que corresponda a todas las dimensiones que constituyen al hombre. [...] Los jóvenes necesitan auténticos maestros; personas abiertas a la verdad total en las diferentes ramas del saber, sabiendo escuchar y viviendo en su propio interior ese diálogo interdisciplinar; personas convencidas, sobre todo, de la capacidad humana de avanzar en el camino hacia la verdad (Benedicto XVI, 2011).

La importancia de los modelos y referentes en educación se asienta en la idea de que la integridad intelectual y moral se transmiten (Torralba, 2022). En efecto, la integridad, coherencia, rectitud, asombro y pasión con que un docente se presenta ante sus estudiantes provoca emociones morales que pueden llevar a la emulación de esas actitudes. Por lo mismo, advertiremos la influencia de la conducta no virtuosa y del anti-ejemplo moral. Lógicamente, existe una conexión entre la autoridad de un ejemplar y el ejemplar como modelo para nosotros (Zagzebski, 2017).

No obstante, el docente puede constituirse en referente no únicamente en lo relativo a su conducta, sino por su capacidad para atraer la atención de los estudiantes hacia la virtud. La admiración del comportamiento virtuoso despierta el deseo y la motivación a una vida buena, y así, el ejemplar modela nuestro corazón. En su tarea podrían reunirse las tres estrategias que señala Sanderse (2012) para la educación del carácter: “los ejemplos morales, la literatura y el diálogo socrático” (citado en Carreira, 2020, p. 17). A partir de ellas, describiremos el papel ineludible del docente en relación con los dos desafíos educativos anteriormente indicados.

En primer lugar, la función educadora resulta esencial para guiar a los estudiantes al conocimiento de la verdad en la era de la inteligencia artificial, suscitando *la capacidad de asombro*. Esto requiere el cultivo de hábitos y virtudes intelectuales para discernir la verdad de entre las múltiples alternativas accesibles. El asombro, para que conduzca al conocimiento, requiere un entorno que lo respete y promueva la canalización del propio deseo de conocer.

El punto de partida es que existe una realidad independiente del sujeto y que puede conocer con los medios apropiados. El docente que educa orienta el proceso reflexivo sobre la experiencia inmediata y la información accesible para descubrir el orden intrínseco a la realidad misma. El proceso de conocimiento no es resultado de la propia interacción voluntaria, sino que es motivado por el asombro que la propia realidad suscita, para lo cual la guía del docente supone un aporte significativo. Así, mediante el arte de formular buenas preguntas, el planteamiento de cuestiones dilemáticas sobre cualquier área de conocimiento y el diálogo socrático puede ir conduciendo a los estudiantes a un viaje hacia el interior de la realidad. El diálogo, sea a nivel externo o interno, posibilita superar la superficialidad y la inmediatez, así como la mera captación momentánea de la atención sobre una realidad, para avanzar en el conocimiento profundo de la misma. No se trata de fomentar la libre expresión de opiniones o interpretaciones personales. Se requiere el ejercicio de orientar la reflexión sobre presupuestos lógicos, que faciliten al

estudiante extraer conclusiones valiosas que puedan dar lugar a decisiones que irán conformando el proyecto de vida personal. Asimismo, un entorno apropiado para suscitar el asombro requiere disponibilidad para acoger las cuestiones planteadas por los estudiantes y responderlas transmitiendo seguridad, a la vez que abriendo nuevos cauces de reflexión. De ahí que la clase magistral –en cuanto acción magisterial– cobre su pleno significado como elemento esencial de la función educadora.

Una sencilla propuesta didáctica consistiría en solicitar a los estudiantes la formulación de “una buena pregunta” al finalizar cada contenido, como síntesis comprensiva a modo de metacognición.

El cultivo del asombro conduce a adoptar una mirada atenta a lo valioso, que se acoge y se ama y que configura una memoria agradecida, dispuesta a la reconciliación; suscita la apertura a nuevos horizontes vitales y contemplar la propia vida como una grandeza.

Ante el segundo desafío de *valorar la espera*, la función educadora del docente pretende el “despertar” de las jóvenes generaciones a la realidad de su propia vida como vocación. En esta búsqueda de la excelencia, Ginzburg (2019) destaca el papel crucial del docente como fuente de inspiración: la única posibilidad real que tenemos de resultarles de alguna ayuda en la búsqueda de una vocación es conocer, amar y servir con pasión la nuestra.

Descubrir un “para qué” valioso requiere superar la primacía de la inmediatez y desarrollar la paciencia, vertiente de la virtud de la fortaleza (Pieper, 1998), para afrontar la realidad de la vida. Ello supone, además, el reto de valorar la renuncia, pues “la ilimitación del deseo es una fuente de frustración en la vida humana, porque el mismo transcurso de la vida comporta el choque entre la voluntad y la realidad y la aclimatación de la voluntad a los límites del mundo” (Torralba, 2016, p. 43). Se trata de una actitud activa, mediante el ejercicio de las virtudes implicadas en las exigencias cotidianas, por las que se adquiere autodominio para afrontar la natural frustración de no ver satisfechos los deseos de modo instantáneo, lo que dispone al éxito en la consecución de metas a largo plazo¹³. Los jóvenes necesitan aprender la perseverancia, la escucha y el control de impulsos (Enkvist, 2022), para asumir con responsabilidad su propia vocación y prepararse para ella en el día a día. Además, ante el desprestigio del trabajo intelectual, aparece la necesidad de que se familiaricen con conocimientos que no se reducen al aquí y ahora, que les capacite para ofrecer a la sociedad un servicio de calidad respondiendo al sentido de su propia existencia.

Impulsar a la configuración de un proyecto de vida, en el que las propias decisiones en el presente resultan claramente necesarias requiere conjugar la mirada en el futuro posible con la mirada en el presente real con cierta coherencia. La tarea educadora habría de comprenderse entonces como un proceso y no como un resultado, en el que toma valor la constancia en las pequeñas y concretas acciones del presente. Así, el docente puede alentar la imaginación moral mediante la propuesta de aquellos buenos hábitos de la vida cotidiana que son expresión de la apuesta por aquellas grandes virtudes escondidas en el actuar concreto, como la conciencia del valor del esfuerzo y de la obra bien hecha. Numerosas ocasiones se le ofrecen para suscitar estas actitudes en los estudiantes, tales como la exigencia en la corrección de los trabajos, en la puntualidad y en el orden en la clase, el planteamiento de las pruebas de evaluación como una meta conjunta que requiere el mutuo compromiso en un proceso formativo, etc.

En definitiva, la tarea educativa conduce a *alentar la imaginación moral* ante la tendencia al sinsentido juvenil. Así, apunta Zagzebski (2017) que las narraciones son la forma básica en que los seres humanos de cualquier edad desarrollan y alteran su

¹³*Test de la golosina*: investigación longitudinal dirigida por Walter Mischel a fines de los años 60 y comienzos de los 70 en la Universidad de Stanford sobre los efectos de la gratificación retardada.

sensibilidad moral. De ahí cobran valor ciertas estrategias educativas orientadas a la propuesta de modelos de virtud que inspiren admiración y promuevan la emulación. En los seminarios de Grandes Libros (Torralba, 2022) se sitúa al lector en un horizonte más elevado de su pensamiento mediante el “diálogo” con las grandes mentes de la historia, que incide en sus motivaciones, aspiraciones y elecciones, en modo tal que puede afectar a su proyecto vital. Literatura y cine constituyen, pues, canales apropiados para ofrecer ejemplares morales que incidan en el desarrollo del carácter de los estudiantes (De Ancos, 2023; Martínez Mares y Risco, 2023; Salar y Martínez Mares, 2022). El docente servirá, además, como catalizador de las obras a sugerir, destacando la prevalencia de los clásicos debido a la hondura humana que presentan, lo que avala su atemporalidad y adecuación a todas las épocas.

Especialmente el contexto pesimista actual, marcado por la falta de sentido, reclama narraciones esperanzadas para mitigar el efecto de las imágenes y estímulos negativos que alimentan la imaginación y las aspiraciones de los jóvenes (Bohlin, 2020). No se requiere que el ejemplo sea espectacular; nadie puede sustraerse a la sencilla belleza de aquellos ejemplos que parecen más triviales, que normalmente no llaman la atención, tales como la gratitud o altruismo (Spaemann, 2003). Así también, la experiencia estética mediante las artes y la naturaleza constituye una vía para alentar la imaginación moral en cuanto que favorece la interioridad y encuentro con la realidad de sí mismo. Lo mismo resulta con el contacto interpersonal, al suscitar ciertas emociones morales (Nussbaum, 2003), especialmente en contexto de vulnerabilidad, como avala nuestra propia experiencia docente (Martínez Mares y Risco, 2020).

Así, la función educadora del docente se orienta a despertar a la grandeza de contemplar la propia vida como una llamada, y de responder a ella sirviendo con la profesión para la que se prepara. Al hacerse consciente de esta sublime misión y acogerla con responsabilidad asumiendo el margen de sus propias limitaciones, se constituye en referente moral, sea cual sea el contexto pedagógico y aun en el mayor anonimato de su vida cotidiana.

5. Reflexiones finales

Ante las repercusiones de la falta de referentes en nuestra sociedad, cobra relevancia el sentido de educación como guía para el desarrollo integral de las personas. Ello requiere comprender la relación interpersonal como alianza sostenida por el compromiso en el bien, de donde se reconoce y acoge la autoridad como elemento imprescindible e insustituible.

Los desafíos actuales no tienen capacidad de reemplazar el vínculo interpersonal que funda todo proceso verdaderamente educativo y desvelan el papel prioritario de los referentes. Con todo, se requiere una mirada esperanzada hacia la educación como el servicio más excelso a la humanidad, en toda circunstancia.

[...] la actual emergencia educativa incrementa la demanda de una educación que sea verdaderamente tal; por tanto, en concreto, la demanda de educadores que sepan ser testigos creíbles de las realidades y de los valores sobre los cuales es posible construir tanto la existencia personal como proyectos de vida comunes y compartidos (Benedicto XVI, 2008d).

Referencias

- Bauman, Z. (2013). *Vida líquida*. Austral.
- Benedicto XVI (2011). Encuentro con los jóvenes profesores universitarios (19 de agosto).
- Benedicto XVI (2008a). Carta a la Diócesis y a la ciudad de Roma sobre la tarea urgente de la educación (21 de enero).
- Benedicto XVI (2008b). Discurso a los profesores y alumnos de la Universidad de Parma (1 de diciembre).
- Benedicto XVI (2008c) A los participantes en la Asamblea plenaria del Pontificio Consejo para la Cultura (8 de marzo).
- Benedicto XVI (2008d). Discurso a la 58ª Asamblea General de la Conferencia Episcopal Italiana (29 de mayo).
- Calvo, M. (2015). *La importancia de la figura paterna en la educación de los hijos*. The Family Watch, Instituto Internacional de Estudios sobre la Familia.
- Calvo, M. (2014). *Padres destronados: la importancia de la paternidad*. El Toro Mítico.
- Carreira, C. (2020). *Literatura y mimesis: fundamentos para una educación del carácter*. Octaedro.
- De Ancos, B. (2023). La formación integral a través de textos literarios. *Cuadernos de pensamiento*, 36, 251-269.
- Enkvist, I. K. (2022). *Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia*. Tecnos.
- García Amilburu, M. (2010). La situación actual de “emergencia educativa”. Una visión desde la experiencia de Benedicto XVI. *Revista Española de Pedagogía*, 245(1), 117-132.
- Ginzburg, N. (2019). *Las pequeñas virtudes*. Acantilado.
- Hernández de la Torre, E. y Martínez, L. M. (1997). El obscurecimiento de la paternidad: un obstáculo en la educación de los hijos. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 13, 251-264.
- Lipovetski, G. (2012). *La era del vacío*. Anagrama.
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma editorial.
- MacIntyre, A. (1994). *Justicia y racionalidad*. EIUNSA.
- Martínez Mares, S. (2021). De la admiración a la envidia. Algunos problemas en el modelaje moral y la educación del carácter. *Revista interdisciplinaria de teoría mimética*, 4, 88-105.
- Martínez Mares, S. y Risco, A. (2023). El desarrollo del pensamiento crítico como actitud en la enseñanza universitaria: el texto literario como recurso. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 965-974. <https://doi.org/10.5209/rced.86937>
- Martínez Mares, S. y Risco, A. (2020). El desarrollo de la motivación para la acción moral: una experiencia práctica sobre la noción de “dignidad”. En J. L. Fuentes, A. Bernal, C. Naval, G. Jover y A. Cárdenas (Coords.), *Una Acción Educativa Pensada. Reflexiones Desde la Filosofía de la Educación* (pp. 614-623). Dykinson.
- Naval, C., Bernal, A. y Fuentes, J. L. (2017). Educación del carácter y de las virtudes. En C. E. Vanney, I. Silva y J. F. Franck (ed). *Diccionario Interdisciplinario Austral*. [http://dia.austral.edu.ar/Educación del carácter y de las virtudes](http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes)

- Nussbaum, M. (2003). *El conocimiento del amor*. Paidós.
- Orón, V. (2018). Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal. *Studia Poliana*, 20, 241-262.
- Pieper, J. (1998). *Las virtudes fundamentales*. Rialp.
- Polaino-Lorente, A. (1993). Ausencia del padre y los hijos apátridas en la sociedad actual. *Revista Española de Pedagogía*, 196, 427-461.
- Prats, J. I. (2012). La educación en el contexto de la postmodernidad. En L. Jiménez (Dir.), *El reto de la emergencia educativa: proponer modelos* (pp. 299-309). Fundación Universitaria Española.
- Quaglia, R. y Vicente, F. (2007). El papel del padre en el desarrollo del niño. *INFAD Revista de Psicología*, 2, 167-182. http://infad.eu/RevistaINFAD/2007/n2/volumen1/0214-9877_2007_2_1_167-182.pdf
- Salar, M. J. y Martínez Mares, S. (2022). La formación de la identidad y el carácter a través del cine: una experiencia docente universitaria. En C. Naval, J. L. Fuentes y Rojas, L. D. (Coords.), *Desarrollo de la identidad y el buen carácter en el siglo XXI* (pp. 361-372). Dykinson.
- Spaemann, R. (2003). *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*. Ediciones Internacionales Universitarias. EIUNSA.
- Torralba, J. M. (2022). *Una educación liberal. Elogio de los Grandes Libros*. Encuentro.
- Torralba, F. (2016). *Saber decir no*. Ara Llibres.
- Torralba, F., López, A. y Moreau, P. (2006). *Educación en un mundo vulnerable*. Milenio Publicaciones.
- Vilanova, N. y Ortega, I. (2017). *Generación Z: todo lo que necesitas saber sobre los jóvenes que han dejado viejos a los millennials*. Plataforma Editorial.
- Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press.

CAPÍTULO III

The walking teacher: saints, heroes, and sages ‘in potential’

Alicia Encío
Universidad Internacional de La Rioja

SUMMARY

Traditionally, exemplarism has been considered one complex and controversial educational strategy. In recent years, there has been an increasing interest in modeling due to Linda Zagzebski's *Exemplarist Moral Theory*. Since then, considerable attention has been given to the contribution that the theory of exemplarism can provide to virtue acquisition. One of the current discussions in the topic concerns the model or exemplar, his or her ideal character, the distance or closeness from the novice to provide an effective methodology which enables to complete *the exemplarist dynamic*. In the field of education, this issue is applicable to the relationship between the educator and the student, where the educator is the exemplar and the student the novice who can admire or be inspired by the model. In the pages that follow, I attempt to propose the best possible model for the educational context which I describe as *the walking teacher* in which humility as a virtue is distinguished.

KEYWORDS

Exemplar, model, teacher, student, virtue, humility.

DOI: <https://doi.org/10.14679/3738>

1. Introduction

In recent years, there has been an increasing interest in modeling due to Linda Zagzebski's (2017) *Exemplarist Moral Theory*. Since then, considerable attention has been paid to the contribution that the theory of exemplarism can provide to virtue acquisition (Kristjánsson, 2017b).

The most classical image of a model is associated with the Aristotelian *phronimos*, which Zagzebski identified as the saint, the hero, or the sage. The *phronimos* is the perfectly virtuous person and the model to which we must look if we want to know the good or act according to it (1106b, 35-38). The saints, like Jesus Christ, represent an exemplary life overall since they possess all the virtues. Heroes, though, just embody one virtue to an extraordinary degree, whereas other virtues can be manifested in lower degrees or even be imperfect. Nelson Mandela's heroic actions against apartheid are a clear example of a courageous and just person in the fight for egalitarian dignity among races. The sage, the last category, is the image of perfect wisdom and intellect like Plato or Aristotle, although it has not been so developed in the educational context.

Due to the contextual differences that may separate them from the novice, there is a defined downside in the applicability and imitability of those exemplars. In response to this problem, some contemporaries have considered widening the exemplarism approach to include more attainable and relevant exemplars with whom novices in early stages of development can identify and, consequently, desire to emulate. This liberal account of exemplarism tries to answer the limitations of the rigid theories that associate modeling to a certain kind of perfection. According to this movement two new forms of exemplars should be considered. First, the *enkratic exemplars*, people who act good but experience a feeling in opposition to reason (Croce, 2020). And second, *incontinent exemplars* referring to someone who bows to feelings contrary to his or her desires, should be considered (Athanasoulis, 2022).

In the field of education, this issue is applicable to the general idea that the teacher is a model of character for their students. As human beings, educators have limitations, so it seems incompatible to relate them to the Aristotelian *phronimos* or Zagzebski's saint, hero, and sage. Therefore, two neo-Aristotelian proposals that present new conceptions of these 'perfect' forms of virtue are analyzed. De Caro et al. (2019) and Vaccarezza's (2020) provide us a clearer vision with whom the teacher can identify.

The purpose of this work is to present *the walking teacher* as the best possible model to complement the *exemplarist dynamic* (Croce, 2019). The walking teacher: the saint, hero, or sage 'in potential' is the manifestation of a continuous seeker of the good, virtuous and imperfect at the same time, but a real and admirable person with whom students may identify and aspire to emulate. Although this process is not just dependent on the teacher, there are some virtues or character traits more favorable for the student-teacher relationship and the teacher's own development as continuous learner. One of the three strategies that Vaccarezza & Niccoli (2019) proposed to prevent the emergence of negative emotions when encountering exemplars helped us reflect on some virtues that should characterize exemplar teachers: other-regarding virtues, humility, or self-love.

In our view, humility is a necessary virtue that makes the proposal of the liberal movement compatible. Although it has been a misunderstood virtue, recent interest has focused on its research (Van Tongeren et al., 2019). Therefore, with this proposal we aim to provide new arguments for considering the need for humility as a defining character trait of the model. Acknowledging limitations, weaknesses, and accepting mistakes allows the teacher to adopt a non-defensive attitude towards the students, but most importantly to maintain the desire to increase in moral sensibility. Consequently, humility

might be the key to enable teachers continue their own walking path through their teaching practice (Snow, 1995). That fact that novices witness these daily attitudes and behaviors lead us to conclude that the walking teacher should be the best possible exemplar.

The paper has been divided into four parts. The first part situates the recent discussion in exemplarism since the publication of Zagzebski's work in 2017. As it is presented, the liberal approaches are gaining ground and questioning the idea of modeling as perfection. The second part consists of an application of the debate of exemplarism to the role of the teacher. The different functions of this professional practice are analyzed. It then goes on to examine a liberal account of the teacher as model, known as the walking teacher: the saint, the hero or the sage 'in potential'. The paper concludes by laying out the internal and external benefits that the virtue of humility may have in the exemplar teacher. Humility is described as an essential characteristic of the walking teacher.

2. Exemplarism: between perfection and imperfection

Exemplarism as a virtue acquisition method should not be reduced to mere copying or blind imitation lacking reason (Annas, 2011). To avoid this reduction, it is necessary to clarify what is meant by exemplarism, and for that, an overview of the stages and dimensions which are integrated in the process suggested by Croce (2019, 2020) will be described. First, the affective dimension, known as *natural admiration*, by which the novice "detects exemplars by relying on the natural operations of our emotion of admiration" (Croce, 2020, p. 3). However, moral value is not exclusively defined by what is admired, in fact, the intellectual dimension and critical judgment are also fundamental (Croce & Vaccarezza, 2017). Therefore, the second stage is *conscientious reflection*, this is the disposition to examine the emotional inclinations to make sure that the first tendencies are ordered to virtue and not mistaken. *The conative dimension* which moves the novice to emulation is the last stage of the dynamic. When the learner emulates an exemplar, he or she adopts the attitude of the admired even if the particular situations are different from those of the exemplar. The complete process of these three stages is defined as *the exemplarist dynamic*.

In terms of admirability and following the classical image of the model – the Aristotelian *phronimos* and Zagzebski's saint, hero or age – it is more challenging to identify heroes' admirable virtue rather than saints', being more probable to make wrong judgments in the former than in the latter. According to David Carr (2023, 2024) the problem of admiration arises in young learners who lack prudence and, consequently, will more frequently identify with inappropriate models due to their lack conscientious reflection, the influence of trends or uncontrolled passion. Fostering critical thinking is the solution to counterbalance this lack of wisdom and avoid all forms of indoctrination, which are one of the main controversial issues that make modelling a suspicious practice (Croce, 2019; Sanderse, 2013).

The applicability and imitability, however, does not just depend on the recognition of the exemplar, but it relies on the motivational component and the identification of the novice with the admired. The question that arises is whether the novice, associated to the student in formal education, has the desire to emulate the saint or hero when exposure takes place.

Vaccarezza and Niccoli (2019) have referred to these classical figures as *distant exemplars* due to the differences in context, age or culture between the admirable and the admired. On the one hand, being in contact with distant exemplars, though admirable, may provoke in the learner the inability to acquire the admired virtue in the model (Croce,

2020). This controversy arises with the saints who display every virtue, whereas the heroes, who excel in a limited number of them, “make it easier for novices to identify their exemplar traits and also make it more likely that they will wish to imitate them” (Croce & Vaccarezza, 2017, p. 14). Despite this apparent benefit, the contextual difference is a persistent handicap that obscures the emulation process. Imagine a 16-year-old adolescent who has recently watched the film *Schindler’s List* which narrates the story of Oskar Schindler, a businessman who during the Holocaust saved the lives of hundreds of Jewish. Although the adolescent might feel admiration for Schindler’s courage, the context in which the model exhibits virtue has little to do with the novice’s reality.

On the other hand, being in contact with these distant exemplars can reduce the frequent problems of closer exemplars. Apart from the emotion of admiration, negative emotions such as envy or shame can appear, especially as the model is closer to the novice (Vaccarezza & Niccoli, 2019). For instance, models like friends, brothers or sisters, parents, or teachers with whom the student can easily identify or even know personally might increase the feeling of these negative emotions impeding emulation or even evoking to resentment.

Zagzebski (2017) herself, when writing her proposal, was aware of these troubles given that moral development is a gradual process which requires time, so emulating *phronimos* exemplars might not be possible until a certain level of development is achieved. Before that, “we do better at imitating persons who are better than we are, but not so much better that we cannot clearly see the path to becoming like the exemplar” (p. 25). In response to this idea, some contemporary researchers have considered widening the exemplarism approach to more attainable and relevant exemplars with whom novices in early stages of development can identify and, therefore, desire to emulate. As Croce (2020) claims:

Proponents of a more concessive view maintain that it is enough for one to be a moral exemplar if they be exceptionally virtuous in one specific respect (moral heroes), provided that they do not entertain vicious behavior in other respects (p. 1).

Following this idea, the *phronimos* in the classical tradition would act as an aspirational ideal but not as an emulator potential. By ideals we understand those values that are very hard to complete or even unrealizable (de Ruyter & Kole, 2010). In this way the saint, hero or the sage constitute a form of *telos* providing reasons for action and sources of motivation, but the continent or incontinent exemplars act as the means which are conducive to that abstract ideal of the good life (Athanasoulis, 2022; Croce, 2020).

This liberal account of exemplarism tries to answer the limitations of the rigid theories that associate modeling to a certain kind of perfection. Concerning the difficulties of identification with the *phronimos* and assuming the difficulties to encounter with models of such level of virtue outside the narratives, some alternatives have been suggested. With the aim to bring exemplars closer to the novice reality, Vos emphasizes that “modelling will only be a relevant pedagogical strategy if moral exemplars are somehow related to life in its full extent, including its moral complexities and ambiguities” (2018, p. 19). The desire to emulate in those circumstances might then be associated to the admirability of problem resolution in everyday life, instead of the already acquired and perfect display of virtue (Carr, 2024).

Exemplars, according to this view, would not be seen as ideals but more importantly “as real persons who embody virtues (and vices) and live out particular values in the midst of the moral complexity of their lives” (Vos, 2018, p. 21). Following Zagzebski’s words,

the exposure to such exemplars will just be beneficial if the novice's moral development is below the exemplar's (Croce, 2020). In the context of formal education, how do all these theories apply to the teacher and student relationship?

3. The teacher as exemplar

In the context of formal education, the potential of modeling has been described around the role of the teacher whose work can be summarized in three ideas (Kristjánsson, 2006). The first is defined by the demands of the profession. The teaching practice includes by definition that the teacher is an indirect model for the students. The constant interaction and observation can have an inspirational impact on the student regardless of the teachers' intentions (Carr, 2007; Peterson & Arthur, 2020; Sanger & Osguthorpe, 2013). In contrast to the first, the educator can be a guide and intentional model of virtue in response to the moral education aims which are part of the general purpose of integral education (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2018; Sanderse & Cooke, 2021). And last, teachers can make use of the exemplarism method by selecting other models of virtue through stories, videos, biographies, etc. (Carr, 2019; Vaccarezza & Niccoli, 2019).

Sanderse (2013) underlines two problems concerning the functions just outlined. The first is that the teachers' character traits do not necessarily have to be admirable. So, if exemplarism is reduced to this classical image of perfection (Zagzebski, 2017), then the teacher's role would be limited to the presentation of external models through fiction. In other words, providing students with "the perfect" categorizations of exemplars –the *phronimos* or the saint– would mean that the teacher is no longer a model, and his role would be limited to the last potential of modeling which is the use of characters present in narratives or literature.

Nevertheless, teachers' moral exemplarity cannot be dismissed because of their weakness or imperfection. As human beings, educators' have limitations, so it is incompatible to associate them with the Aristotelian *phronimos* or Zagzebski's saint, hero, and sage. The persona of the teacher as a role model then, ought to be associated with the recent forms of continence, struggle, and complexity. Consequently, new approaches or conceptions of the teacher as a model need to be described following the liberal accounts presented in the previous section (Croce, 2020).

The second problem with exemplarism is that notwithstanding the teachers' admirable character traits, it might not induce the emulation of the novice. In some cases, the influence that models have in learners is not recognized in the short run (Sanderse, 2013), which makes the teachers' role more uncertain. This means that even if the teacher is a model, the students will not necessarily admire their displayed traits, since the learning process is ultimately dependent on the student's agency. Moreover, to make it more challenging, when in contact with the admirable, the emotions that can be aroused are not necessarily positive emotions, but negative emotions like envy or shame are also possible reactions.

Conscious of the greater difficulty in achieving the dynamics of exemplarism, Vaccarezza & Niccoli (2019) propose three strategies that can help prevent the emergence of such feelings. To us, some of these suggestions provide us with key information to better analyze the image of the exemplar teacher which we aim to describe in this proposal. For example, one of the strategies described is that the teacher recognizes his or her own walking path which they can share with the students. This opening up of the teacher to the student, on the one hand, might be an important source for trust and confidence which can reduce defensive attitudes or feelings (Jonas & Yacek, 2024). This

strategy, on the other hand, makes evident how the pathway to virtue is a never-ending process so students, as well as educators, are walking towards their ideal *telos*.

The difference between both agents might be that, due to the age variance, the teacher's experience is wider and, hence, wiser. This idea apparently contradicts Aristotle himself when he said in the *Nicomachean Ethics* that "it matters little whether he is young in age or youthful in character; the defect does not lie in time, but in living and pursuing all things according to passion. For such people knowledge is useless" (1095a, 5-10). However, the intrinsic value of teaching and teacher's responsibility towards their labor cannot be ignored. For that reason, we ought to assume that teachers desire to live their life in accordance with the good in its broadest sense. In these terms, the voluptuous life is not an option when thinking of the teacher as a model. But, even if the vicious life or life according to passion have been denied, other forms of failure, error, struggle and complexity are going to be present in the teacher. Therefore, how could the teacher be described following the liberal account of the theory of exemplarism?

4. The walking teacher: saints, heroes and sages 'in potential'

We have argued that the classical account of exemplarism does not correspond to a realistic image of the teacher. Hence, the liberal theories that are being proposed should be applied to the teaching practice. To achieve this, we will look at some recent descriptions of the *phronimos* that go against the summative form of virtues or involve unapproachable ideals. Our contribution suggests a kind of perfection characterized by being 'in potential', this means, assuming that the teacher is on the way to virtue. Precisely, this pathway to virtue is what makes us refer to the teacher as the best possible model.

De Caro et al. (2018) present a new form of practical wisdom which reacts against the traditional Aristotelian account of *phronesis*. In this classical view, practical wisdom is referred to the possession of all ethical virtues that orient the person towards the good. In this view, the image of the exemplar is identified with absolute perfection and with the accumulation of virtues such as Zagzebski's (2017) sage, saint or hero.

However, in the new proposition of the unity of virtue thesis which they explore, a more realistic view of these 'perfect' model is presented. In their article, the attribute of wise or sage is extended to those who "(i) are oriented – both affectively and cognitively – to an overall good life and fare well in at least some moral domains, but also (ii) acknowledge their shortcomings in other domains and try to improve there" (De Caro et al., 2018, p. 295). In this regard, you could be wise if you were just open to the good and attentive to each situation instead of having to possess all the virtues in every specific context, as the traditional conception of wisdom advocates. In the alternative that is being explored, however, the wise person is defined as an ethical expert who is on the way to achieve an ideal perfection but who, on their way, also performs a kind of perfection due to the constant improvement that results from the overall orientation to the good.

In a subsequent paper in the same direction, Vaccarezza (2020) provides an image of the *phronimos* "as an observable ideal, verifiable and even admirable and imitable" (p. 152). The particular characteristic in this proposal is that we can think of *the phronetic exemplar* as an imperfect moral agent whose only requirement is to be devoted to increasing his own moral sensitivity. Being mature or becoming the *phronimos* does not necessarily mean being perfectly virtuous; error, failure and vice may also be part of adulthood. Indeed, virtues are required if a good life is to be manifested but embodying a sketch of the good life, having the capacity for good deliberation and, most importantly,

having a clear desire to be a continuous learner in terms of morality is what makes a defining exemplar.

Both ideas presented above describe an image of an exemplar in constant movement, although incomplete, who is always attentive to new domains or having the disposition and the openness to be more sensitive to the good. These recent forms of the *phronimos* are more applicable to the exemplar teacher leading us to consider it the best possible model. The *phronimos* teacher described above is a walker who has not reached the end but who has a clear *telos* to which he or she is approaching: the pursue of the good life. Certainly, this image of the teacher as a model is more plausible than the classical view of Zagzebski (2017) and, for this reason, we have referred to the teacher as the walking teacher: the saint, the wise and the sage ‘in potential’.

These approachable forms of the *phronimos* have contributed to a better understanding of the teacher as model. However, the problems that surround the applicability and imitability of models have not yet been overcome. Despite being in total accordance with this flexible idea of the wise which we have transferred to the teaching context and named the walking teacher, De Caro et al. (2018) and Vaccarezza (2020) seem to have ignored one fundamental element when presenting their corresponding definitions. According to the first, the ethical expertise is only characterized by the single virtue of wisdom and the other virtues are just descriptions of the ethical expertise in particular domains. Therefore, the aim of the sage would not be to possess all the virtues in a particular moment but rather to be oriented to the good and try to improve in those domains in which one fails or are still unexplored. With regard to the second, although it is said that the *phronimos* must “enumerate several virtues that substantiate the good life” (p. 152), no attention is given to specific virtues that might be of fundamental importance.

In our view, the sage, the hero and saint ‘in potential’ or the walking teacher cannot miss the role of the silent virtue of humility which underlies the definition that both works have given to these liberal accounts. Thus, being aware of one’s own limitations in every domain as the Caro et al. (2019) described and being opened to new situations like Vaccarezza (2020) suggested are some core-defining elements of humility shared with these conceptions of the *phronimos*. Nevertheless, the consideration of humility has not been made explicit.

In the ongoing debate on the theory of exemplarism this virtue has only been mentioned on two occasions. The first is suggested by Vaccarezza & Niccoli (2019) where they present humility as a virtue that can avoid the emergence of negative emotions and foster the admirer to perceive emulation as desirable and possible, reducing their feeling of shame or humiliation. The second reference corresponds to Croce (2019). He described exemplars of humility as a potential benefit for arrogant students, who can be struck by the humble reactions of their models in ordinary circumstances.

The polemic nature of humility turns back to Aristotle who did not even consider it a virtue (Kristjánsson, 2017a). Despite the frequent misunderstanding and lack of consensus around the concept, recent interest has been placed in its research to even consider it a fundamental virtue (Van Tongeren et al., 2019; Wright et al., 2018). In the section below we will explain the benefits that humility offers and why it should be a fundamental disposition in this exemplarism debate and, more specifically, to consider the walking teacher as the best possible model.

5. The walking teacher is humble

The origins of humility in Western history trace back to the Judeo-Christian tradition. This virtue is intrinsically linked to the transcendental aspect of human existence,

situating humans as creatures whose will is subject to the will of the Creator, to whom all of creation is oriented. Moreover, humility serves as an antidote to pride, the opposing vice that prevents the acknowledgment of a Supreme Being. In this sense, the role of humility is to eliminate barriers towards the freedom to acquire higher goods (S. Th. II-II q. 161 ad. 4).

Despite this, humility has also been described with connotations such as submission, dependence, or debasement giving the virtue a negative tone. Consequently, some have not considered humility a virtue, or it has even been described as a vice. For instance, Friedrich Nietzsche, a prominent critic of Christianity, regarded humility as a sign of cowardice and weakness that prevents individuals from reaching their full potential.

However, recent research efforts are aiming to reclaim the value of humility, recognizing it as a natural virtue essential for leading a good life with independence from religious contexts from which the negative understanding of the virtue was originated (Alfano et al., 2020; Ballantyne, 2023; Smith & Kouchaki, 2018; Wójtowicz, 2021). Apart from the growing interest in the field of Philosophy many researchers in the field of Psychology and Positive Psychology are focusing their studies on the conceptualization and measurement of humility.

There is an ongoing conceptual clarification of what humility is against other related concepts, but it is not our aim to delve into this semantic discourse. Our purpose instead is to acknowledge the benefits that humility can have in the exemplar possessing the virtue and in those who are around. The reviews developed by Van Tongeren et al. (2019) and Worthington Jr. et al. (2021) from 2000 to 2017 clarified the conceptual grounds for the virtue, summarizing humility in two main dimensions, one internal and another external: “(a) an ability to accurately acknowledge one’s limitations and abilities and (b) an interpersonal stance that is other-oriented rather than self-focused” (p. 463). Based on these two dimensions, what are the internal and external benefits that make us consider the humble teacher as the best possible model?

5.1. Internal benefits

The internal dimension of humility is defined as the ability to accurately acknowledge one’s limitations and abilities. As virtue, it is the disposition to adequately acknowledge how one is, being able to objectively recognize one’s own defining characteristics. The walking teacher might require this disposition if approaching the good is the desired aim.

To start, humility as a form of personal knowledge is valuable in itself and, as such, it is inherently desirable. That the virtue of humility is a true self-understanding means that the walking teacher is aware of the ‘backpack’ they are carrying to perform the teaching task¹⁴. The limitations and weaknesses are known by the educator, who also recognizes their virtues and strengths. According to Snow (2015), practicing humility is a path to success in personal respect, gaining confidence, self-esteem, and acquiring autonomy.

What is key to consider here is that the knowledge the virtue provides with is not static; thus, the act of teaching itself shapes and illuminates the understanding of oneself, leading to the discovery of new personal insights that may have been underexplored or to the actualization of previous understanding. Due to awareness of the fallibility of their character, the walking teacher may also be simultaneously conscious of the potential for change and new discoveries. For that reason, another significant contribution of humility is the empowering effect it may produce. This potential may be manifested in continuous

¹⁴ The analogy of the backpack is an expression used to refer to the set of knowledge, learning, experiences, circumstances that each person carries.

learning, the updating of one's ideas, the recognition of fallibility and limitations, or the willingness and effort to improve. Following Peterson and Seligman (2004), the contribution of humility to learning requires the individual to be educated in the ability to embrace both positive and negative feedback.

Yet, the accurate understanding of our own nature cannot be achieved without perspective. This implies that the teacher's persona should possess the ability to observe oneself in connection to the situation, others, the world, or even the transcendent reality. This contextualization allows the teacher to position within a broader context, recognizing that they are just a small part of it. This way, the walking teacher will be able to comprehend the role played in the student's education, as well as acknowledge the involvement of other individuals in the process, including parents, other teachers, students, or even God, upon whom consideration should be given. The process of decentralization allows the walking teacher to admire the good in others and submit to them when their own limitations require others to compliment (S. Th. II-II, q 161).

Humility, in addition to reducing challenging behaviours and promoting self-awareness, paves the way for the development of other virtues or the openness to new domains. This is the reason why to some, humility ought to be considered a foundational virtue on which the acquisition of the rest of the virtues depends (Wright et al., 2018). According to these authors, the right psychological positioning of oneself relative to others and the world that humility provides is necessary for virtue-growth. Furthermore, not only the psychological positioning is necessary but most importantly, it is required if full virtue development want to occur. The philosophical explanation to this is that humility frees a person from the contamination of its opposite vice, pride, and other vices from this family, predominating, arrogance, vanity or conceit (Roberts, 2009).

The acquired freedom that results through humble actions might, therefore, foster openness to others and the development of other virtues within the system (Gulliford & Roberts, 2018). Although further research is needed, in the review conducted by Worthington Jr. et al. (2021), for example, high humility was hypothesized to be a precursor to most virtues and the 20 studies that they analyzed have at least shown interconnections of humility with altruism, forgiveness, gratitude, and self-regulation.

Day to day experiences put the teachers in total exposure, some of which might push them to the limit and lead them to error. In the teaching manner and style, the student can witness the teachers' limitations and virtues. By acknowledging limitations, one also discovers the potential for improvement. Forgiveness, for example, is one of the interpersonal virtues that relates to humility, so a humble teacher will tend to acknowledge their mistakes more easily and manifest forgiveness (Lavelock et al., 2017). Thus, humiliation experiences though distinct from humility and not desirable in themselves, can be transformed into paths of maturation and growth (Snow, 1995).

Moreover, the openness to context characterised by humility will enable teachers to experience awe (Stellar et al., 2018) and reflect gratitude towards others, including students (Fuentes, 2021). These daily examples of the actions of the walking teacher will serve as a potential source of admiration for students. The influence may not be immediate; indeed, the exemplary nature of the model may often be recognized over the years. Whenever it happens, it is crucial to contemplate this reality and remain hopeful in the meantime, continuing the path the educator must navigate (Jonas & Yacek, 2024).

The acknowledgement of one's own limitations and strengths would not correspond to virtue if no action was taken in accordance with it. For this reason, apart from the internal dimension just described above, the humble disposition in the walking teacher would have external benefits in the relationship between the teacher and the student

(Encío et al., 2024). These contributions are essential for this reflective analysis on exemplarism, justifying why the walking teacher is the best possible model.

5.2. *External benefit*

The second main dimension outlined by Van Tongeren et al. (2019) results from the anthropological condition of the human being: one cannot be without the others.

Although some authors may have questioned the interpersonal dimension of humility, it is worth highlighting the value of humility for its effects on others (Snow, 2017). What seems certain is that whether as part of humility or a consequence of it, the benefits of the virtue in interpersonal relationships are undeniable, as attitudes become more receptive and less defensive; more open to listening than closed to one's own ideas (Richardson, 1988; Tangney, 2000; Van Tongeren et al., 2019; Wright et al., 2018).

Looking back to Aristotle's conception of friendship in book 8 and 9 in the *Nicomachean Ethics* can provide us with an overview of different forms of relationship in which a disposition of humility or pride may be manifested. On the one hand, relationships can be constructed in utility or in pleasure-seeking terms. Relationships which are only constructed in this way reflect a life where the main interest is the personal benefit that the agent can obtain. The authentic friendship, on the other hand, aims at the good of the other for noble motives. To Aristotle, a life constructed in virtue is the only way to approach this type of friendship. But which are the manifestations of humility that contribute to the virtuous relationship between the teacher and student in the Aristotelian sense?

The teaching task possesses very specific characteristics that, by definition, orient educators towards others. Consequently, teaching itself promotes a context conducive to the practice of humility. The centrality of the action is not on the teacher but on the students' growth and flourishing. To achieve this, the teacher displays the character traits that are constitutive of their 'backpack' within the educational context. The uniqueness of humility lies in its ability to place the teacher as part of a broader whole and display who they are, putting their will outside themselves. That is why humility and other-regarding virtues are closely related, as explained in the previous section.

Humble people are more likely to establish and maintain social relations so that the teacher-student connection may be more easily acquired (Davis et al., 2011). Being in contact with a humble teacher then, might reduce shame and fear of facing errors, uncertainty of not knowing, and pressure imposed by the teacher's authority (Vaccarezza & Niccoli, 2019). Precisely, this trait fosters in the student a greater confidence because someone humble has a greater capacity for listening, is more willing to consider the learner, and values what they say and do, regardless of any errors they may make (Peterson & Seligman, 2004; Waks, 2003).

If we want the students to emulate the exemplars and be inspired by them, it seems better if the social relations are constructed in humility rather than pride. The trusting *ethos* that the humble teacher can provide the students may also be inspirational for them (Vaccarezza & Niccoli, 2019). In that climate, the teacher may model certain attitudes or believes as a direct model of good character, and due to the caring environment achieved, it can increase the impact on the student.

This way, since the students might feel more confident and appreciated by their teachers, negative emotions can be avoided, being more probable that the student admires the teacher's character traits which after reflection he aspires to emulate, completing the whole exemplarist dynamic.

6. Conclusion

The purpose of this study was to reflect on the characteristics of the walking teacher as the “perfect model”. The relevance of this investigation lies in the deep application of the ongoing discussion in exemplarism to the field of education, specifically to the teacher and student relationship.

The significance of the liberal accounts provides a new image of the teacher as an exemplar. Without reducing their responsibilities in terms of modeling, we have sketched an idea of a more realistic person who can be described as wise while assuming imperfection and struggle. The particularity of the saint, the hero and the sage ‘in potential’ is their constant movement towards an increase in moral sensitivity or new domains of action that lead them to pursue the good.

The virtue of humility has been the core in the presentation of this realistic and dynamic model which we have named the walking teacher as the best possible exemplar. The silent virtue of humility when embodied in action manifests itself in a constant willingness to excel. This attitude requires the ability to recognize one’s limitations as well as to embrace one’s strengths and place them at the service of others. Therefore, the potential of humility does not just influence the teacher’s own learning and development, but also contributes to creating a secure learning environment for the students.

The article suggests avenues for future research, particularly in exploring how humility and the more realistic account of the walking teacher can impact on students. Through these reflections the learner has been brought closer to models who, like them, are walking towards virtue. The realism in the teacher, the closeness in the student-teacher relationship thanks to humility, or the similarities in the continuous learning process in which both are immersed may lead the students to admire, to be inspired, and ideally, to emulate.

References

- Alfano, M., Lynch, M. P., & Tanesini, A. (Eds.). (2020). *The Routledge Handbook of Philosophy of Humility*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351107532>
- Annas, J. (2011). *Intelligent Virtue*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199228782.001.0001>
- Aristóteles. (2010). *Ética a Nicómaco*. Gredos.
- Athanassoulis, N. (2022). The Phronimos as a moral exemplar: two internal objections and a proposed solution. *The Journal of Value Inquiry*, 58, 131-150. <https://doi.org/10.1007/s10790-021-09872-4>
- Ballantyne, N. (2023). Recent work on intellectual humility: A philosopher’s perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 18(2), 200–220. <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1940252>
- Carr, D. (2007). Character in teaching. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 369–389. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00386.x>
- Carr, D. (2023). The Hazards of Role Modelling for the Education of Moral and/or Virtuous Character. *Philosophical Inquiry in Education*, 30(1), 68–79. <https://doi.org/10.7202/1099903ar>
- Carr, D. (2024). Satan’s virtues: On the Moral Educational Prospects of Fictional Character. *Revista Española de Pedagogía*, 82(287), 5-16. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3923>

- Croce, M. (2019). Exemplarism in moral education: Problems with applicability and indoctrination. *Journal of Moral Education*, 48(3), 291–302. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1579086>
- Croce, M. (2020). Moral exemplars in education: a liberal account. *Ethics and Education*, 15(2), 186-199. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1731658>
- Croce, M., & Vaccarezza, M. S. (2017). Educating through exemplars: Alternative paths to virtue. *Theory and Research in Education*, 15(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/1477878517695903>
- Davis, D. E., Hook, J. N., Worthington, E. L., Van Tongeren, D. R., Gartner, A. L., Jennings, D. J., & Emmos, R. A. (2011). Relational Humility: Conceptualizing and Measuring Humility as a Personality Judgment. *Journal of Personality Assessment*, 93(3), 225-234.
- De Caro, M., Vaccarezza, M. S., & Niccoli, A. (2018). Phronesis as Ethical Expertise: Naturalism of Second Nature and the Unity of Virtue. *The Journal of Value Inquiry*, 52(3), 287-305. <https://doi.org/10.1007/s10790-018-9654-9>
- de Ruyter, D. J., & Kole, J. J. (2010). Our teachers want to be the best: on the necessity of intra-professional reflection about moral ideals of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 207-218. <https://doi.org/10.1080/13540600903478474>
- Encío, A., Ahedo-Ruiz, J., & Caro-Samada, C. (2024). Educar la humildad durante la adolescencia. *Estudios Sobre Educación*, 47, 83-100. <https://doi.org/10.15581/004.47.004>
- Fuentes, J. L. (2021). El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 77-94. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-08>
- Gulliford, L., & Roberts, R. C. (2018). Exploring the “unity” of the virtues: The case of an allocentric quintet. *Theory & Psychology*, 28(2), 208-226. <https://doi.org/10.1177/0959354317751666>
- Jonas, M. E., & Yacek, D. W. (2024). *On the Edge of their Seats: What the Best Teachers Do to Engage and Inspire Their Students*. Post & Lintel Books.
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2018). *Survey of Teachers: Virtues and Character Education*. www.populus.co.uk.
- Kristjánsson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/03057240500495278>
- Kristjánsson, K. (2017a). Awe: An Aristotelian Analysis of a non-Aristotelian Virtuous Emotion. *Philosophia*, 45(1), 125-142. <https://doi.org/10.1007/s11406-016-9741-8>
- Kristjánsson, K. (2017b). Emotions targeting moral exemplarity: Making sense of the logical geography of admiration, emulation and elevation. *Theory and Research in Education*, 15(1), 20-37. <https://doi.org/10.1177/1477878517695679>
- Lavelock, C. R., Worthington, E. L., Griffin, B. J., Garthe, R. C., Elnasseh, A., Davis, D. E., & Hook, J. N. (2017). Still Waters Run Deep: Humility as a Master Virtue. *Journal of Psychology and Theology*, 45(4), 286-303. <https://doi.org/10.1177/009164711704500404>
- Peterson, A., & Arthur, J. (2020). Ethics and the Good Teacher: Character in the Professional Domain. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429320699>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Humility and modesty. In *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (pp. 461-475). American Psychological Association and Oxford University Press.

- Roberts, R. C. (2009). The Vice of Pride. *Faith and Philosophy*, 26(2), 119-133. <https://doi.org/10.5840/faithphil200926222>
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>
- Sanderse, W., & Cooke, S. (2021). Being Prepared to Become a Moral Teacher: UK Teachers' Experiences of Initial Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 226-239. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1664628>
- Sanger, M. N., & Osguthorpe, R. D. (2013). Modeling as moral education: Documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 167-176. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2012.08.002>
- Smith, I. H., & Kouchaki, M. (2018). Moral humility: In life and at work. *Research in Organizational Behavior*, 38, 77-94. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2018.12.001>
- Snow, N. E. (1995). Humility. *The Journal of Value Inquiry*, 29(2), 203-216. <https://doi.org/10.1007/BF01079834>
- Snow, N. E. (2017). The Nature of Humility: A Critical Perspective on Nadelhoffer and Wright. In W. Sinnott-Armstrong & C. B. Miller (Eds.), *Moral Psychology* (pp. 351-359). MIT Press.
- Stellar, J. E., Gordon, A., Anderson, C. L., Piff, P. K., McNeil, G. D., & Keltner, D. (2018). Awe and humility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(2), 258-269. <https://doi.org/10.1037/pspi0000109>
- Vaccarezza, M. S. (2020). Paths to flourishing: ancient models of the exemplary life. *Ethics and Education*, 15(2), 144-157. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1731105>
- Vaccarezza, M. S., & Niccoli, A. (2019). The dark side of the exceptional: On moral exemplars, character education, and negative emotions. *Journal of Moral Education*, 48(3), 332-345. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1534089>
- Van Tongeren, D. R., Davis, D. E., Hook, J. N., & vanOyen-Witvliet, C. (2019). Humility. *Current Directions in Psychological Science*, 28(5), 463-468. <https://doi.org/10.1177/0963721419850153>
- Vos, P. H. (2018). Learning from exemplars: emulation, character formation and the complexities of ordinary life. *Journal of Beliefs & Values*, 39(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/13617672.2017.1393295>
- Waks, L. J. (2003). Humility in Teaching. *Educational Theory*, 68(4-5), 427-442. <https://doi.org/10.1111/edth.12327>
- Wójtowicz, B. (2021). Interdisciplinary approach to humility: A review of handbook of humility: Theory, research, and applications, edited by Worthington et al. *Annals of Psychology*, 23(4), 367-374. <https://doi.org/10.18290/rpsych20234-5>
- Worthington Jr., E. L., Goldstein, L., Hammock, B., Griffin, B. J., Garthe, R. C., Lavelock, C., Davis, D. E., Hook, J. N., & Van Tongeren, D. R. (2021). Humility: A Qualitative Review. In C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 643-657). Oxford University Press.
- Wright, J. C., Nadelhoffer, T., Thomson Ross, L., & Sinnott-Armstrong, W. (2018). Be it ever so humble: Proposing a dual-dimension account and measurement of humility. *Self and Identity*, 17(1), 92-125. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1327454>
- Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press.

CAPÍTULO IV

Testimony, exemplarity and moral education

Jorge López González
Verónica Fernández Espinosa
Universidad Francisco de Vitoria

SUMMARY

Moral exemplarity is a topic that has recently received increased attention from scholars in moral education, particularly since the work of Linda Zagzebski. In particular, the effectiveness and risks of role modeling have been discussed. Based on the discussion of Linda Zagzebski's ideas on admiration and exemplarity in the field of moral education, we introduce the notion of “testimony” as a complementary category alongside the notion of a “model”. Originating from the forensic domain, “testimony” is of relevance in theological discourse, referring to individuals who attest to known truths, typically based on firsthand experiences. Some classical biblical and theological texts shed light on the use of testimony in education.

This approach has a twofold educational value: first, it enables teachers to courageously transmit known truths despite their personal imperfections; second, it focuses students' attention critically from the character of the teacher to the truths and values implicit in the teachings.

KEYWORDS

Exemplarism, testimony, model, moral education, virtue

DOI: <https://doi.org/10.14679/3739>

1. Introduction

Based on the discussion of Linda Zagzebski's ideas on admiration and exemplarity in the field of moral education, we introduce the notion of “testimony” as a complementary category alongside the notion of a “model”. Originating from the forensic domain, “testimony” is of relevance in theological discourse, referring to individuals who attest to known truths, typically based on firsthand experiences.

This approach holds a dual educational value: firstly, it empowers teachers to courageously transmit established truths despite their personal imperfections; secondly, it redirects students' attention from the character of the teacher to the truths and values embedded in the teachings. In doing so, it acknowledges the limitations of educators while empowering students to pursue moral learning regardless of their teachers' imperfections.

This article begins with a concise overview of Zagzebski and Bandura's propositions regarding moral exemplarism and modeling. Subsequently, we delve into the characterization of the witness's role, drawing insights from biblical texts and theological reflections on the teacher's function as a witness.

2. Moral exemplarism and modeling

Moral exemplarism is a multidisciplinary field that involves psychologists, educators, philosophers, sociologists, and theologians. In recent years, the “Exemplarist Moral Theory” (EMT) has sparked debates on moral education. According to EMT, moral learning occurs through emulation of the moral exemplars we admire or disdain, following reflection upon them (Zagzebski, 2010; 2017). In this way, individuals establish the foundation for their ethical concepts and moral practices. EMT defines moral virtues as traits we admire in exemplary individuals or models, traits that embody virtue.

Modeling, on the other hand, has been promoted by many educational and psychological theories, from the followers of Kohlberg's cognitive development theory to Noddings' ethical care approach, but above all by the neo-Aristotelian tradition of character education (Sanderse, 2024). While recognizing the inevitability of moral modeling and the influence exerted by certain individuals as moral examples, questions have arisen regarding the epistemological limitations of EMT, the perceived overemphasis on moral modeling, and the potential risk of it being used as a tool for manipulation and indoctrination (Brooks et al., 2022; Carr, 2019; 2023; Croce, 2019; Kotsonis, 2020; 2023; Szutta, 2019). Research has shown that non-exemplary or imperfect individuals, who are closer and more reachable, can also play a significant role in shaping individuals' moral practices (Han et al., 2017; Han & Graham, 2023). Additionally, belonging to a group and its values influences how individuals evaluate the behavior of moral models. Individuals are inspired and influenced by the behavior of moral models within their own group (Telesca et al., 2024).

This has led to a distinction being made between moral exemplars and role models. Moral exemplars serve as imitable existential examples of living virtuous lives, while role models inspire emulation on how to achieve certain moral ends in ordinary life, without necessarily imitating their specific behaviors (Henderson, 2024; Sanderse, 2023). In any case, the student remains the primary agent of their education, even in the moral sphere. Therefore, modeling should not be viewed as mere mimicry.

We learn not only from our actions but also from the information we receive from others (Bandura et al., 1963). By modeling, we acquire not only the skills necessary for certain tasks but also attitudes and behavioral norms that we apply in new contexts:

Much of human behavior is learned through observation and modeling. By observing others, individuals develop behavioral guidelines, which subsequently guide their own actions (...) Social learning often occurs through observing the behaviors of others and the consequences that follow. However, one significant advantage of modeling is its ability to convey widely applicable knowledge to large audiences through symbolic representations. By interpreting behaviors depicted through language and imagery, observers can transcend the limitations of their immediate surroundings (Bandura, 1986, p. 47).

Modeling occurs not only through observable actions (live modeling) but also through verbal communication (verbal modeling), even in the absence of real-life models.

The impact of verbally presented models is well-documented in experimental social psychology research (Bandura & Mischel, 1965). Learners selectively assimilate information that is meaningful to them, applying it to their own lives. Instruction is most effective when verbal explanations are complemented by observed demonstrations (White & Rosenthal, 1974). The modeling process is complex, and individuals may emulate behaviors of models even if they do not necessarily value their attributes positively, particularly if it results in gaining control over rewards (Bandura, 1969). However, individuals typically prefer to align their behaviors with values that maintain cognitive consistency in their self-concept. Thus, when individuals perceive shared characteristics with positively regarded models, they internalize other attributes of those models (Bandura, 1969).

In order to contribute to the discussion on moral exemplarism and moral education, this paper aims to explore the role of testimony in moral learning. According to our proposal, we not only learn from models but also from witnesses who, despite not being admirable themselves, influence our ethical decisions. While acknowledging the importance of models in moral learning, it is essential to consider the significance of witnesses.

While a witness is first and foremost someone who, through their words or actions, provides evidence that allows for judgment, they may also be worthy of admiration or emulation for his or her life consistent with his or her testimony. However, their intention is not solely to serve as a model but rather to transmit and communicate a truth. Testimony involves affirming the truth of events one has known and presenting them to others who serve as judges. Initially developed in the forensic context related to courts, the concept of testimony also extends to the moral and religious domains, where it plays a crucial role in establishing beliefs and guiding ethical conduct.

Similar to courtroom proceedings, there are moral witnesses who offer evidence for moral judgments to those who listen to them. These individuals do not position themselves as models (although they may be) but rather as witnesses to moral values. Understanding the role of testimony is crucial in moral education:

- a) It allows educators to bear witness to moral values even if they themselves are not exemplary models of those virtues. Many teachers in schools and universities hesitate to engage in moral education due to doubts about their own moral standing.
- b) It provides learners with the opportunity to critically engage with their teachers' perspectives, even if those teachers are not perfect role models.

The transmission or communication of a truth is the intention of the action of witnessing. What the witness seeks is not to be imitated or admired but for those who see

and hear him to "wake up" and discover a value, a truth, a good for their lives. From a witness, above all, we admire the good and truth they teach us, which resides not in him but in another to whom they bear witness and refer. The witness redirects our gaze, attention, and admiration towards a third party.

While it is agreed that possessing moral understanding is a fundamental epistemic and moral value, there remains controversy over whether it can be acquired through testimony or solely through intellectual exercise (Croce, 2020; Groll & Decker, 2014; Leonard, 2021). According to Zagzebski, we can reasonably treat exemplary models as epistemic authorities when they offer testimony, even when their domain of epistemic exemplarity is in the moral domain (Zagzebski, 2012). However, other authors argue that the testimony of exemplary models does not provide sufficient reasons for everyone to act as they do (Archer & Dennis, 2023).

Following Croce (2020), testimony is a pathway to moral understanding that includes a cognitive component for those who accept testimony, requiring intellectual engagement. Both the speaker and the recipient of testimony must engage in epistemic work. The speaker must convey true and justified propositions in a way that the listener can grasp their meaning. The listener, in turn, must apprehend the received propositions in order to understand and assess their significance.

Testimony is not an alternative route to moral reasoning and understanding but rather a complementary one. Being virtuous doesn't solely entail acting rightly; it also involves possessing appropriate moral judgment, even if one cannot articulate it. Similarly, when someone accepts moral testimony, they must engage in moral judgment. If they were to accept it without any judgment, the testimony wouldn't serve as a pathway to moral understanding, even if the testimony received were true. Virtue necessitates not just acting rightly but doing so for the right reasons. However, these reasons are not exclusively discursive.

In this context, John Henry Newman's (1960) insights on the illative sense, which can be applied to testimony, are illuminating. Newman employs the metaphor of a rope composed of various fibers, each akin to probable propositions. Individually, these propositions lack the strength to support a relatively heavy object. However, collectively, they become practically unbreakable, providing certainty:

It is evident that formal logical inference is not the method by which we actually attain certainty about concrete matters. Furthermore, after considering the preceding points, the true and necessary method becomes clear. It is the accumulation of mutually independent probabilities resulting from the nature and circumstances of the particular case at hand. These probabilities are too subtle and intricate to be formulated into syllogisms. Even if they were, they would be too numerous and diverse for such conversion (Newman, 1960, p. 261, translation by the authors).

3. Testimony in biblical texts

Testimony, as previously mentioned, originates from the forensic and judicial domain, inherently entwined with morality. A witness is tasked with truthfulness to ensure justice through their testimony. Testimony also carries a fiduciary dimension, as witnesses not only recount what they've seen but also seek belief (Ricoeur, 2000). While testimony of oneself is possible (for instance, when a witness is simultaneously accused), it generally pertains to a third party.

The category of “testimony” is abundantly used in the Bible. In the Old Testament, prophets are the epitome of witnesses, interpreting and conveying God's will. They testify to God's existence (Ezekiel 6:7, 13-14; 7:4, 9, 27; 13:9, 21, 23), as does the people of Israel, chosen by Yahweh to bear witness to His goodness and power (Isaiah 43:8-13). The New Testament further elaborates on this theological concept, particularly regarding God's truthfulness. God is depicted as a witness (Romans 1:9; 2 Corinthians 1:23; Philippians 1:8; 1 Thessalonians 2:5, 10), Christ as a faithful witness (Revelation 1:5; 3:14), and believers as witnesses empowered by the Holy Spirit (Acts 1:8; 22:20; Revelation 2:13; 17:6). The forensic aspect of testimony is evident in passages such as Matthew 18:16; 26:65; Mark 14:63; Acts 6:13; 7:58; 2 Corinthians 13:1; 1 Timothy 5:19; Hebrews 10:28.

In his letters, St. Paul also discusses the testimony of the Holy Spirit (Romans 8:16). Among the Synoptic Gospels, Luke extensively employs this category. According to Luke's theology, the apostles, akin to the prophets, serve as witnesses who have firsthand experienced Christ's teachings, ministry, and resurrection (Acts 4:20–22; 10:39). They testify not only to Christ's resurrection but also to His teachings and mission, empowered by the Holy Spirit (Acts 1:8). Consequently, they proclaim boldly: “We cannot but speak of what we have seen and heard” (Acts 4:20). Notably, God's assistance as the defender of Christ's witnesses is emphasized, especially in their encounters with adversarial authorities (Luke 12:10-12; Acts 6:16).

Among the various biblical texts, the writings of Saint John stand out for their extensive use of the category of testimony and the role of the witness. Saint John's emphasis on testimony, particularly in his gospel, is unparalleled in the entire New Testament (Brown, 1979; Hong, 2005). Below, we succinctly outline some of these characteristics concerning the witness and testimony as presented by Saint John in his gospel and the book of Revelation:

- Testimony is conveyed through a word (or a sign), which is intrinsically connected to the firsthand experience of what has been seen and heard (1 John 1:1-3; 4:14).
- Testimony is presented not only in legal contexts but also in the context of faith instruction, such as catechesis.
- The central figure as a witness is Jesus Christ himself. He testifies to the truth he has perceived and heard from the Father (cf. John 3:11; 8:38, 40; 18:37). He is portrayed as the faithful witness (Revelation 1:5; 3:14), exemplified by his life's testimony (John 8:38; 19:35; Revelation 13:8).
- Both the Father (John 5:32, 37; 8:18) and the Holy Spirit (John 15:26; 1 John 5:6-10), along with the Scriptures (John 5:39), bear testimony to Jesus.
- Jesus's disciples are called to be witnesses by virtue of having seen and heard him (1 John 4:14), and some even seal their testimony with their own blood (John 21:19).
- The Holy Spirit serves as the advocate and comforter of the martyrs (John 14:16).

The term "model" is also utilized in the New Testament. On occasions, the New Testament translates the Greek term “*typos*” as “model” when referring to a historical figure or event that elucidates a reality. At other times, “*typos*” is rendered as “example” when denoting behavior to be emulated, carrying a moral connotation. In either case, the model serves an interpretative function for those who observe or are familiar with it, aiding in the identification of the meaning or significance of an event. For instance, Saint Paul mentions that Adam served as *typos* (figure) of Christ (Romans 5:14), while he also

uses the term to illustrate that the experiences of the Israelites in the desert serve as a model for us to learn virtuous living (1 Corinthians 10:6, 11). Saint Paul further encourages the Philippians and Thessalonians to emulate the good example (*typos*) they have received (Philippians 3:17; 2 Thessalonians 3:9) and urges his disciples Timothy and Titus to set an example for others (1 Timothy 4:12; Titus 2:7). Saint Peter similarly employs this terminology, urging elders to be models for the flock (1 Peter 5:3).

These texts suggest that, while highlighting the category of “testimony”, the significance of the category of “model” should not be diminished, especially in the realm of moral education. What is the connection between these two categories? The witness is someone who has seen or known an exemplary model, to which they refer; the witness imparts teachings and preaches good news that they have witnessed and heard. However, they guide towards the exemplary model not solely through the testimony of their words, but also through their life, which lends them credibility and authority. In the words of Benedict XVI (2007):

Educational work involves both freedom and authority. That's why, especially in the realm of education, the figure of the witness and the role of testimony are central. The witness doesn't just convey information; they are personally committed to the truth they propose. With the coherence of their life, they become a trustworthy point of reference. However, they don't refer to themselves but to Someone infinitely greater than themselves, in whom they have placed their trust and whose reliable goodness they have experienced. Therefore, the authentic Christian educator is a witness (n. 30).

The witness shapes lives both through their actions and their words. As Pope Paul VI (1975, p. 41), also emphasized, “the world needs witnesses before it needs teachers; if it listens to the teachers, it's because they are first witnesses.” The behavior of the educator becomes an explanatory model of the teachings they convey, with their consistency being a fundamental tool to inspire and guide others. However, the witness is not only a moral exemplar and perhaps an imperfect model; his or her words and actions merely refer to an exemplar, to a truth, of which they are only a witness. Even if not highly exemplary, the witness proclaims the truth they have known through their words. They don't rely on their own exemplarity to be believed but appeal to the conscience of those who hear their testimony.

4. Theological reflection on the role of the teacher as a witness

Augustine of Hippo is renowned for his theological work, particularly for his biographical masterpiece written around the year 398, *Confessions*. In this work, he offers his personal testimony of striving to live in accordance with goodness and truth. While biographies have a profound impact on moral education, they also carry risks of indoctrination for the readers (Croce, 2019). However, *Confessions* stands out as a text that addresses these risks by providing guidance on pedagogically presenting exemplary models (Brooks et al., 2022).

At the outset of his *Confessions* (1991), Augustine presents himself as a man bearing witness to his own sin and to God's transformative action, which compels him to declare, “You have made us for yourself, O Lord, and our hearts are restless until they find rest in you.” Augustine presents himself not merely as a teacher but primarily as a witness. Throughout his theological endeavors, he consistently shares the insights gained from his role as a witness to the truth. As he aptly expressed in his *Confessions*, while the human

soul may bear witness to the light, it is not the light itself; rather, it is the Word of God (Agustín de Hipona, 1991, IX, 13).

There is a work by Augustine of Hippo that is particularly relevant to our topic: *De Magistro* (The Teacher), written in the form of a dialogue with his son Adeodatus around the year 389, three years after his conversion. Augustine's concern revolves around achieving effective teaching, considering the use of signs that, on their own, are incapable of imparting knowledge. In *De Magistro*, Saint Augustine presents a linguistic theory distinguishing between the *verbum* as a sensible sign (audible or written) and the *nomen* as the conceptual meaning to which the sign refers, which in turn refers to a thing. Augustine prompts us to recognize that –beyond the sensible signs we perceive, and even beyond the teacher who imparts knowledge– there exists an inner Teacher or Master who enlightens us and allows us to discern truth, despite the limitations of signs and those who convey them. The words of the external teacher serve as invitations that stimulate, awakening truth within the person with the assistance of God.

The teacher, in the act of teaching, appeals to the testimony of the One who speaks inwardly to the disciple. The disciples, "when they have verified within themselves that what is said is true, praise it, unaware that they are praising not so much the teachers as the taught" (Agustín de Hipona, 2003, p. 133). The primary educational agents are, in any case, the learner and the inner Teacher who operates through external mediations. The external teacher acts as a witness in service of a transcendent experience (Soto, 2005). The Holy Spirit comes to aid the weakness, not only of the disciple but also of the teacher, who testifies to the truth they have come to know.

In Augustine's proposal, we encounter both philosophical and theological limitations, largely stemming from his excessive reliance on the Neoplatonic theory of knowledge. This reliance results in a downplaying of the teacher's role in the learning process. Augustine posits the existence of exemplary ideas, serving as models for all things, which he believes exist eternally in the mind of God. Human beings, according to Augustine, come to know a reflection of these ideas through divine illumination rather than through abstraction. However, when we scrutinize Augustine's ideas alongside the reflections of Thomas Aquinas, we can glean valuable insights into the role of the teacher as a witness in the teaching-learning dynamic.

Thomas Aquinas posits that the teacher serves as an educator in the disciple's service, acting as the principal efficient cause of learning, akin to how a physician aids a patient. This role of the teacher is quasi-instrumental, as they provide tools and resources for the disciple's learning journey. Aquinas (1952, q11 a2 a1), suggests that the teacher, as a secondary efficient cause, furnishes sensible signs that act as means or instruments for the disciple's learning process.

Teacher (from the Latin, *insignare*) etymologically means someone who shows, who points towards an object, and therefore is a sign, an indicator. Without minimizing the importance and influence of the teacher in the acquisition of knowledge, this etymology underscores that in the teaching-learning process, the focus should be on the disciple transcending the teacher, with critical distance. While traditionally the figure of the teacher has been seen as the primary source of knowledge and guidance, it is equally admirable for one to learn more than the teacher who teaches. This dynamic highlights the importance of testimony as an essential component in educational exchange. When a person is in the position of learning and demonstrates a profound commitment to absorbing knowledge and applying it in their daily life, they are showing an act of testimony in themselves. This active commitment to learning (and the truth of this learning) not only enriches their own understanding but also inspires others to follow their example.

Testimony in the teaching-learning process goes beyond mere knowledge acquisition. It manifests in an attitude of openness to truth, a willingness to question and reflect on what is taught, and a genuine desire for personal and academic growth. This kind of testimony not only strengthens the relationship between teacher and student but also fosters a dynamic and collaborative learning environment which is understood in the light of the dynamics of human action (López González, 2024).

When a student learns from received testimony, they demonstrate a capacity for assimilating and applying knowledge that surpasses what the teacher can offer. This phenomenon underscores the importance of fostering a mindset of continuous learning and a willingness to seek knowledge in all aspects of life. Ultimately, the teaching-learning process is greatly enriched when both the teacher and the student recognize and value the role of testimony. By promoting a culture of learning based on testimony, an environment is created where personal and academic growth can flourish significantly.

While the teacher acts as a witness in the teaching process, it is important to acknowledge that there is an inner Master who provides an even greater testimony, communicated to both the disciple and the teacher. This transcendent dimension of learning suggests that true knowledge originates from a higher source, beyond the mere transmission of information by the teacher.

5. Conclusion

Moral education includes both the ethical examples that teachers embody in their daily practice and the moral lessons they impart directly through the formal curriculum or the informal dynamics of classroom and school life (Campbell, 2003). We not only learn from models but also from witnesses who, despite not being admirable themselves, influence our ethical decisions. While acknowledging the importance of models in moral learning, it is essential to consider the significance of witnesses.

Our proposal does not aim to diminish the moral exemplarity or role modeling of the teacher but rather to recognize that testimony is a complementary category with applications in the realm of moral learning. When pupils realize that the teacher's advice is not consistent with their life, this has a negative impact on their motivation to follow the teachers' advice. "Moreover, if what teachers expect from students is not in line with their own moral behavior, they will not be able to use other moral educational methods effectively" (Sanderse, 2024, p. 2). Witnessing has a dimension of transmitting a known truth (which is related to Bandura's verbal modeling) but also another dimension of lived truth, of coherence of life with the known truth (which is related with live modeling).

The biblical and theological texts we have provided allow us to characterize the role of the witness and the category of "testimony" as complementary to that of "model". Although we have drawn from texts of the Christian tradition, the proposal is valid for every educator, whether Christian or not. On the one hand, 1) it allows the teacher to teach truth and known good with boldness, even acknowledging their personal flaws and limitations; 2) on the other hand, it allows the student's attention to focus not so much on the teacher but on their teachings and their own responsibility in moral self-cultivation.

Some advantages of testimony in the field of moral education are as follows:

- It provides a critical distance between the disciple and the teacher, which is positive for both, by limiting the risks of excessive admiration of the disciple towards the teacher.

- It directs towards the object of learning (truth and good) that the teacher teaches, and towards the responsibility of the student themselves, avoiding the focus on the teacher.

Testimony, as we have seen in our discussion of Augustine's Confessions, is offered without the pretension of presenting oneself as a model even though it may indirectly have this effect. Being a professional rhetorician, Augustine is aware of the risks of abusing words to indoctrinate others. His proposal on the role of the teacher can be understood in light of this experience and the awareness of his own personal limitations as a model but at the same time as a witness. For an educator, the most important thing is to appeal to the known truth and good, to be a witness of the truth and good we teach, to enlighten others with the known, contemplated truth (Aquinas, 1994, STh II-II q188, a6). The teacher is a mediator between the inner Master and the pupil. He is a guide who teaches to interpret (In Greek *hōdigós*) and who leads (in Greek, *agō*) to the master. Moreover, the inner Master guides both the pupil and the teacher. Recognizing that both need the inner Master within allows for the foundation of an educational community.

In this way, we address the temptation to abandon the responsibility of moral education by imperfect teachers as well as the freedom in moral learning by students regarding their imperfect teachers. The “imperfect” teacher must be a witness and collaborator in the moral self-cultivation of their students. Students, in fact, do not expect the teacher to be their ultimate reference, but a guide encouraging them to learn, also in the moral sphere (Sanders, 2023).

In any case, the teachers require moral education themselves. Despite their interest and sense of responsibility as moral educators, teachers acknowledge that they do not have sufficient preparation in this matter. Our proposal can contribute to the teacher finding new ways to fulfill their educational vocation.

References

- Agustín de Hipona (1991). *Obras Completas de san Agustín tomo II: Las confesiones*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Agustín de Hipona (2003). *El Maestro o sobre el lenguaje y otros textos*. Trotta.
- Aquinas, T. (1952). *De Veritate. The Disputed Questions on Truth, Volumen I*. Henry Regnery Company.
- Aquinas, T. (1994). *Suma de Teología, Volumen IV*. BAC.
- Archer, A., & Dennis, M. (2023). Exemplars and expertise: what we cannot learn from saints and heroes. *Inquiry*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/0020174X.2023.2196681>
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213-262). Rand McNally & Company.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social Cognitive Theory*. Pearson.
- Bandura, A. & Mischel, W. (1965). Modifications of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(5), 698-705. <https://doi.org/10.1037/h0022655>
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Vicarious reinforcement and imitative learning. *The Journal of abnormal and social psychology*, 67(6), 601-607. <https://doi.org/10.1037/h0045550>

- Bártoli, M. (2016). El maestro como causa instrumental de la ciencia en Tomás de Aquino: una cuestión controvertida. *Revista Chilena de Estudios Medievales*, 10, 47-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5879003>
- Benedicto XVI (2017). *Discurso en la inauguración de los trabajos de la asamblea diocesana de Roma*. 11 de junio de 2017. <https://tinyurl.com/8hp84r7p>
- Brown, R. (1979). *El evangelio según san Juan*. Ediciones Cristiandad.
- Brooks, E., Coates, O., & Gulliford, L. (2022). The use of biographical narratives in exemplarist moral education. *Journal of Moral Education*, 53(1), 176-194. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1964451>
- Carr, D. (2019). Moral exemplification in narrative literature and art. *Journal of Moral Education*, 48(3), 358-368. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1463201>
- Carr, D. (2023). The Hazards of Role Modelling for the Education of Moral and/or Virtuous Character. *Philosophical Inquiry in Education*, 30(1), 68-79. <https://doi.org/10.7202/1099903ar>
- Croce, M. (2019). Exemplarism in moral education: Problems with applicability and indoctrination. *Journal of Moral Education*, 48(3), 291-302. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1579086>
- Croce, M. (2020). Moral Understanding, Testimony, and Moral Exemplarity. *Ethical Theory and Moral Practice*, 23(2), 373-389. <https://doi.org/10.1007/s10677-019-10051-5>
- Groll, D., & Decker, J. (2014). Moral testimony: One of these things is just like the others. *Analytic Philosophy*, 55(1), 54-74. <https://doi.org/10.1111/phib.12033>
- Han, H., Kim, J., Jeong, C., & Cohen, G. L. (2017). Attainable and relevant moral exemplars are more effective than extraordinary exemplars in promoting voluntary service engagement. *Frontiers in Psychology*, 8, 283. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00283>
- Han, H., & Graham, M. (2023). Considerations for Effective Use of Moral Exemplars in Education: Based on the Self-Determination Theory and Data Syntheses. [Preprint]. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/n6mkp>
- Henderson, E. (2024). Special issue on exemplars and emulation in moral education: Guest editorial. *Journal of Moral Education*, 53(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2291213>
- Hicks, D. J. (1971). Girls' attitudes toward modeled behaviors and the content of imitative private play. *Child Development*, 42(1), 139-147. <https://doi.org/10.2307/1127070>
- Hong, J. E. (2005). *Análisis narrativo del Evangelio según San Juan. Estudio del discurso joánico: memoria, testimonio, diálogo*. Tesis Doctoral presentada en la Facultad de Teología de la Universidad de Navarra.
- Kotsonis, A. (2020). On the limitations of moral exemplarism: Socio-cultural values and gender. *Ethical Theory and Moral Practice*, 23(1), 223-235. <https://doi.org/10.1007/s10677-020-10061-8>
- Kotsonis, A. (2023). Moral exemplarism as a powerful indoctrinating tool. *The Journal of Value Inquiry*, 57(4), 593-605. <https://doi.org/10.1007/s10790-021-09844-8>
- Leonard, N. (2021). Epistemological problems of testimony. In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://seop.illc.uva.nl/entries/testimony-episprob/>
- López González, J. (2024). Dynamism of human action as a key to understanding virtue education. *International Studies in Catholic Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/19422539.2024.2363317>
- Newman, J. H. (1960). *El asentimiento religioso: ensayo sobre los motivos racionales de la fe*. Herder.

- Pablo VI (1975). *Evangelii Nuntiandi*. Exhortación apostólica. https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Sanderse, W. (2023). Adolescents' moral self-cultivation through emulation: Implications for modelling in moral education. *Journal of Moral Education*, 53(1), 139–156. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2236314>
- Sanderse, W. (2024). Taking modelling beyond 'teaching morally' and 'teaching morality'. *Journal of Curriculum Studies*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2342828>
- Soto, G. (2005). El *De Magistro* de San Agustín: una posible lectura desde la relación filosofía y educación. *Revista Folios*, 22, 11-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345955979002>
- Szutta, N. (2019). Exemplarist moral theory—some pros and cons. *Journal of Moral Education*, 48(3), 280-290. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1589435>
- Telesca, G., Rullo, M., & Pagliaro, S. (2024). To be (or not to be) elevated? Group membership, moral models, and prosocial behavior. *The Journal of Positive Psychology*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/17439760.2024.232244>
- Watson, L., & Wilson, A. T. (2019). Review Essay Exemplarist Moral Theory. *Journal of moral philosophy*, 16(6), 755-768. <https://doi.org/10.1163/17455243-01606003>
- White, G. M., & Rosenthal, T. L. (1974). Demonstration and lecture in information transmission: A field experiment. *The Journal of Experimental Education*, 43(2), 90-96. <https://www.jstor.org/stable/20151017>
- Zagzebski, L. T. (2010). Exemplarist virtue theory. *Metaphilosophy*, 41(1-2), 41-57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.2009.01627.x>
- Zagzebski, L. T. (2012). The moral authority of exemplars. In J. A. Van Slike, G. Peterson, W. S. Brown, K. S. Reimer, M. Spezio (Eds.), *Theology and the science of moral action* (pp. 117-129). Routledge.
- Zagzebski, L. T. (2017). *Exemplarist moral theory*. Oxford University Press.

SEGUNDA PARTE
Teorías filosóficas y psicopedagógicas fundamentales
en la ejemplaridad y el liderazgo

CAPÍTULO V

Reflexiones para una ética de las virtudes personalista: la Psicología Positiva y la Teoría del Ejemplarismo Moral a la luz de la antropología de K. Wojtyla

Jesús Ibáñez Pérez
Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir

RESUMEN

Algunas propuestas teóricas en el ámbito de la ética de la virtud están reavivando un diálogo poco frecuente en la actualidad, pero muy necesario, entre la filosofía y la psicología. El manual de virtudes y fortalezas del carácter publicado desde el ámbito de la psicología positiva ofrece una clasificación de las virtudes más valoradas y coincidentes entre distintas culturas presentadas bajo una fundamentación evolucionista y pragmática. Por otro lado, la Teoría del Ejemplarismo Moral propone fundamentar el ejercicio de las virtudes a partir de la experiencia de admiración. Las aportaciones y limitaciones de estas propuestas son revisadas a la luz de la ética personalista de Karol Wojtyla. La propuesta wojtyliana ofrece algunas claves de gran valor para la teoría moral fundamentadas sólidamente sobre una antropología personalista que preserva la integralidad de la persona teniendo en cuenta la riqueza de su mundo interior subjetivo y la realidad objetiva de algunas de sus estructuras y características esenciales. Las estructuras de autodeterminación y autoteleología permiten asentar las bases de una ética realista e integral ordenada «desde» y «para» el amor, a través de la norma personalista.

PALABRAS CLAVE

Ética de la virtud, psicología positiva, ejemplarismo moral, antropología personalista, Karol Wojtyla.

DOI: <https://doi.org/10.14679/3740>

1. Introducción

En los tiempos que corren, la promoción del diálogo entre la psicología y la filosofía parece una asignatura pendiente. Pese a ello, en algunas ocasiones encontramos esperanzadoras aproximaciones. Un caso de dicho diálogo se viene dando en el ámbito de la teoría moral, la ética de las virtudes y la psicología positiva.

En las últimas décadas, el estudio sobre la virtud ha sufrido un renacimiento en el ámbito de la psicología académica gracias a los trabajos de la psicología positiva (p. ej., Peterson y Seligman, 2004). La gran acogida y repercusión de los trabajos sobre las virtudes y fortalezas del carácter ha generado en muchos psicólogos de espíritu humanista un renovado optimismo sobre la posibilidad de recuperar una concepción clásica e integral de la persona en un contexto habitualmente caracterizado por los reduccionismos cientificistas. No obstante, una mirada detenida a la obra de Seligman y sus colaboradores nos hace dudar de estos pronósticos tan halagüeños.

Por otro lado, en el contexto de la filosofía moral, la Teoría del Ejemplarismo Moral de L. Zagzebski (2019) está logrando un importante reconocimiento internacional debido a su original intento de establecer unas bases teóricas de la ética a partir de un fenómeno de naturaleza psicológica –la emoción de admiración–. A través de esta teoría se consigue una mayor vinculación a la dimensión práctica de la ética, pudiendo ser de gran utilidad en la mejora de la educación en virtudes en la vida concreta de las personas. Sin embargo, al fundamentarse sobre un fenómeno tan específico, subjetivo y voluble como una simple emoción, podría verse limitada en su solidez teórica y en su alcance.

Aparentemente, en ambos casos se trata de propuestas que proponen un diálogo entre filosofía y psicología. No obstante, tal y como mostraremos, en el caso de Seligman se ha pretendido esconder, relativizar o minimizar el acercamiento a la filosofía, presentando su propuesta cual trampantojo experimental, como si la ética pudiera incluirse entre las ciencias naturales y ceñirse exclusivamente a sus métodos.

En el presente trabajo realizaremos un breve análisis crítico de ambas propuestas a la luz de la ética y de la antropología de Karol Wojtyła –uno de los máximos exponentes de la filosofía personalista– poniendo el énfasis en aquellas limitaciones que se observan en tales propuestas. Además, propondremos algunas ideas alternativas a partir de las aportaciones de la ética wojtyliana.

2. La Psicología Positiva: El vaciamiento de la noción de virtud

La teoría de las virtudes de Martin Seligman surge en el contexto del desarrollo de la *Psicología Positiva* (PP). En el momento de su surgimiento, el que fuera presidente de la *American Psychological Association* (APA) y principal promotor de la PP, la definió como la nueva ciencia de las fortalezas humanas y predijo que supondría un giro copernicano para la psicología como ciencia (Seligman, 1999). El objetivo de la PP quedó establecido como la promoción del bienestar y/o felicidad en personas carentes de psicopatología (Seligman, 2017).

Seligman pretendió desarrollar un modelo de felicidad basado en la combinación de una perspectiva hedónica –que pone el énfasis en la prevalencia del afecto positivo respecto del negativo (p.ej., Bradburn, 1969; Diener, 1984)–, y una perspectiva eudaimónica –que hace hincapié en el funcionamiento positivo y el desarrollo humano (p.ej., Rogers, 1961; Ryff, 1989)–. Pero desde el momento en que optó por sustituir el concepto de felicidad (*happiness*) –dadas las dificultades que entrañaba su uso en el ámbito científico– por el concepto de bienestar (*well-being*), la balanza se fue inclinando del lado de la perspectiva hedónica. Esta perspectiva partía de la reducción del mundo

afectivo a una dicotomía entre emociones positivas y negativas, y se concretó en la proliferación de propuestas basadas en buscar modos de aumentar la vivencia de emociones positivas y minimizar la aparición de las negativas como vía primordial para lograr ese ansiado bienestar (Wong, 2017; Wong y Roy, 2017).

La noción de virtud fue desarrollada con posterioridad al basto trabajo de revisión transcultural que Seligman realizó junto a sus colegas Katherine Dahlsgaard y Christopher Peterson (Dahlsgaard et al., 2005). En esta investigación se identificaron las virtudes más valoradas por las principales culturas humanas a lo largo de la historia, las cuales sirvieron de fundamento para la publicación de una suerte de taxonomía sobre las virtudes humanas bajo el título *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (Peterson y Seligman, 2004), basada en aquellas virtudes que parecían comunes a la mayoría de los grupos humanos más allá de las diferencias culturales o históricas.

Este estudio se concretó en 24 fortalezas organizadas en 6 categorías denominadas virtudes básicas: (1) sabiduría y conocimiento: creatividad, curiosidad, juicio, amor por aprender, perspectiva, (2) coraje: valentía, perseverancia, honestidad, entusiasmo, (3) humanidad: amor, bondad, inteligencia social, (4) justicia: trabajo en equipo, equidad, liderazgo, (5) templanza: perdón, humildad, prudencia, autorregulación, y (6) trascendencia: apreciación de la belleza y la excelencia, gratitud, esperanza, humor, espiritualidad (Peterson y Seligman, 2004).

Desde este modelo, el concepto de virtud no tiene un fundamento relevante. Las virtudes son simples categorías que a modo de paraguas permiten reunir un conjunto de fortalezas del carácter y facilitan su clasificación. La importancia recae sobre la noción de «fortaleza del carácter», que siguiendo a Yearley (1990, p. 13) se definen –de forma parecida a la virtud aristotélica– como “una disposición a actuar, desear y sentir que implica el ejercicio del juicio y conduce a una excelencia humana reconocible o un ejemplo de florecimiento humano” (Park et al., 2004a).

El empeño de la PP en no sobrepasar los márgenes de la ciencia experimental hace que sus promotores insistan en no pretender desarrollar una teoría *a priori* sobre las virtudes, sino más bien, mostrar los datos extraídos de sus estudios correlacionales, según los cuales, existen ciertas habilidades o competencias transculturales que se relacionan con el bienestar (Park, 2013). De hecho, Seligman y sus colegas se limitan a presentar listados de componentes, habilidades o fortalezas del carácter que han mostrado estadísticamente la existencia de una correlación positiva con la variable «bienestar» (Cfr. Park et al., 2004a; Park et al., 2004b). Desde el punto de vista de estos autores, aquí se encuentra una de las principales ventajas de su propuesta, pero para sus críticos, se trata de uno de los principales problemas que lastran su alcance real.

Esta actitud supuestamente ateorica ha sido tildada de «objetivismo ingenuo» (Gancedo, 2007), y de ella surgen varios problemas. Por un lado, todo dato obtenido a través de un estudio experimental requiere ser interpretado, en caso contrario no sirven para la comprensión de la realidad a la que hacen referencia. Los estudios correlacionales no escapan de tal necesidad y la PP no ofrece una sólida y fundamentada teoría que permita una integración seria y coherente de los resultados de sus estudios (Dodge et al., 2012). Por otro lado, cada una de las culturas de las que provienen las virtudes o fortalezas del carácter identificadas en estos estudios posee su particular cosmovisión que dota a dichas virtudes de significado –es su *a priori* teórico que las justifica–. Normalmente son “cosmovisiones integrales que involucran lo moral y lo espiritual” (Polo-Santillán, 2021, p. 21). Al separar las virtudes de su significado contextual, cultural y trascendental éstas pierden el sentido de su realización. Por ejemplo, en una virtud como la gratitud, tener un «a qué» un «a quién» o un «por qué» agradecer situado más allá de los límites de las

contingencias de la vida terrenal –la cual, en ocasiones, puede ser realmente injusta y cruel–, parece fundamental para que esta actitud tenga sentido y consistencia.

Hay que añadir otro problema del objetivismo ingenuo: cree haberse librado del sesgo teórico *a priori*, pero ignora que eso no es posible. La realidad es que el propio Seligman, como cualquier persona, posee una forma específica de entender el mundo, la cual, en este caso, funciona a modo de teoría –aunque poco explícita– que ofrece las claves para la interpretación y comprensión de las fortalezas del carácter. Ciertamente, su proceder consistió en extraer el componente moral que subyace a las virtudes y mostrarlas de forma aséptica, desligadas de su tradición cultural. Ahora bien, las presentó transformadas en simples habilidades compatibles con la filosofía pragmática occidental-norteamericana y engarzadas a la teoría evolucionista (Seligman, 2017). Las virtudes se transforman así en habilidades moduladas por la selección natural al servicio de una adaptación más eficaz al medio¹⁵.

Otro inconveniente de la PP es el cientificismo. Los psicólogos dedicados a la ciencia del bienestar solo aceptan como metodología legítima la investigación cuantitativa-experimental, excluyendo otras vías de conocimiento cualitativas o filosóficas –p.ej., el método fenomenológico– que podrían ser más apropiadas dado su objeto de estudio o, al menos, podrían complementarse (Frawley, 2015). De hecho, Wojtyła (2010, p. 29) afirma tajantemente que “las ciencias exactas, con su carga positivista, tienen poco o nada que decir en este campo”, y que solo “una auténtica filosofía del ser constituye el justo apoyo de la ética”.

Además, diversos autores han señalado la dificultad que ha mostrado la PP para delimitar inequívocamente los conceptos en los que se apoya (p. ej. Fernández-Ríos y Novo, 2012), y en la medida en que ha conseguido operativizar algunos conceptos, el resultado ha consistido en ofrecer definiciones superficiales y vacías, sin hacer justicia a la realidad que intentan representar (Wong y Roy, 2017).

El cientificismo se traduce también en una ilusión de neutralidad moral que se resuelve realmente en una postura subjetivista. Se pretende alejar la noción de plenitud vital de cualquier elemento susceptible a juicio ético-moral. Actualizar o no actualizar las virtudes es una cuestión independiente de la maldad o bondad humana. El ejercicio de la virtud solo afecta a la mejor o peor adaptación al entorno o la mejor o peor capacidad para encontrar tu propio bienestar¹⁶. Siguiendo el ejemplo de la gratitud, según la propuesta de Seligman, el sentido del agradecimiento se encuentra en su utilidad y en la

¹⁵ “La conducta de los lagartos ha evolucionado de forma que primero acechan a su presa, luego se lanzan sobre ella, la destrozan y finalmente la devoran. La capacidad de cazar es, pues, una virtud de los lagartos. La puesta en práctica de esta fortaleza era tan esencial para la vida del lagarto que era imposible despertar su apetito en ausencia de dicha conducta. Para el animal del ejemplo no existía ninguna fórmula rápida para alcanzar la felicidad. Los seres humanos son inmensamente más complejos que los lagartos del Amazonas, pero toda nuestra complejidad reside en un cerebro emocional que ha sido modelado durante cientos de millones de años por la selección natural” (Seligman, 2017, p. 149).

¹⁶ “Imagine a un sadomasoquista que se recrea en los asesinatos en serie y obtiene un gran placer con los mismos. Imagine a un asesino a sueldo que obtiene gratificación acechando y matando. Imagínese a un terrorista de Al-Qaeda que estrella un avión secuestrado contra el World Trade center. ¿Podría decirse que estas tres personas han obtenido, respectivamente, la vida placentera, la buena vida y la vida significativa? La respuesta es «sí». Por supuesto, condeno sus actos, pero por motivos ajenos a la teoría explicada en este libro. Los actos son moralmente despreciables, pero la teoría no es una ley moral ni una visión del mundo, es una descripción. Estoy convencido de que la ciencia es moralmente neutral, pero éticamente relevante. La teoría expuesta en este libro describe qué es la vida placentera, la buena vida y la vida significativa. Describe cómo alcanzarlas y cuáles son las consecuencias de vivirlas. No las prescribe ni tampoco valora ninguna de ellas más que otra desde el punto de vista teórico” (Seligman, 2017, p. 290).

repercusión sobre los propios sentimientos: conviene ser agradecido porque puede hacerte sentir bien y puede contraerte beneficios individuales de tu contexto social.

De todo esto se transluce que los trabajos de Seligman son, cuando menos, ambiguos y contradictorios sobre la cuestión moral (Gancedo, 2007), y hacia donde parecen apuntar es hacia una moral fuertemente individualista (Cabanas, 2018). Aunque pretenden poner en valor la importancia de las relaciones sociales –p.ej., Peterson y Seligman (2004) destacan el amor, la bondad o la ciudadanía como fortalezas del carácter–, en última instancia todo parece estar ordenado hacia el bien mayor –a su parecer–: el bienestar subjetivo personal. La antropología que subyace a la PP nos presenta un hombre egoísta, encerrado en sí mismo, encadenado a la búsqueda de su satisfacción personal y que, en el caso de que busque el bienestar ajeno, será sólo porque así alcanza también el propio (Cfr. Pérez-Álvarez, 2012).

Se trata, pues, de una antropología emotivista que parece conducir al hombre hacia la obsesión por el bienestar como mero «estar-bien» que se traduce fundamentalmente en «sentirse-bien», tal y como se deduce de la artificiosa separación que se hace de las emociones positivas y negativas, en la que las positivas son las que están relacionadas con la felicidad, en detrimento de las negativas. Para alcanzar la felicidad habría que fomentar las emociones positivas y reducir las negativas (Cfr. Fredrickson, 2009). Es evidente que la búsqueda del placer y la evitación del dolor es una realidad profundamente arraigada a la naturaleza humana, pero esta polarización o dicotomía llevada a la cuestión de la felicidad es algo simplona e ingenua. Los afectos displacenteros pueden ser muy apropiados para una vida buena (p.ej. un moderado temor, la frustración en el proceso de aprendizaje, la culpabilidad que nos conduce hacia la reconciliación, etc.) y los afectos placenteros muy inapropiados (p.ej. un exceso de optimismo, la alegría por el mal ajeno, el placer derivado del consumo de sustancias psicoactivas, etc.). Además, se desprecian otros factores que están involucrados en estos procesos como, por ejemplo, el contexto concreto en el que se producen (Ivtzan, 2016).

Desde la psicología positiva se justifica la importancia de realizar intervenciones en personas o grupos como modo de mejorar su bienestar subjetivo y para generar reacciones positivas en los demás –lo cual se concreta, por ejemplo, en contagiarse de emociones positivas–. Estas intervenciones consistirían en modificar conductas (p.ej. expresar gratitud y amabilidad), creencias (p.ej. fomentar una interpretación optimista de la vida) y objetivos (p. ej. establecer metas personales) (Soria y Gumbau, 2016).

En definitiva, la propuesta de Seligman al respecto del ejercicio de la virtud se basa en una cuestión pragmática de adaptación al entorno, las fortalezas del carácter son habilidades importantes dada su utilidad para el individuo que las realiza y el grupo social al que pertenece y conviene ejercitarlas como forma de lograr experimentar un bienestar vital.

3. La Teoría del Ejemplarismo Moral: la admiración como origen de la ética

A diferencia de la propuesta de Martin Seligman, la *Teoría del Ejemplarismo Moral* (TEM) desarrollada por Linda Zagzebski (2017, p. 3) pretende ser una “una teoría ética integral que sirva a los mismos propósitos que la teoría deontológica, consecuencialista y de la virtud¹⁷”. La filósofa norteamericana, muy alineada con la perspectiva scheleriana de la cuestión (p. ej., Scheler, 2018), fundamenta su sugerente propuesta sobre las teorías de la referencia directa y la semántica externalista, principalmente los modelos de Putman

¹⁷ Traducción del autor: “I have the philosophical purpose of creating a comprehensive ethical theory that serves the same purposes as deontological, consequentialist, and virtue theories” (Zagzebski, 2017, p. 3).

(1975) y Kripke (1980). Asegura que conocemos con alto grado de certeza las virtudes gracias a la experiencia directa que tenemos con aquellas personas que las ejemplifican, mucho antes de que sepamos racionalizarlas, hacerlas conscientes o conceptualizarlas. Esto es posible gracias a la *admiración*. La admiración, entendida desde su dimensión cognitiva –juzgar algo como admirable– y afectiva –sentir admiración– nos permitiría, por un lado, identificar a las personas ejemplares y, por otro, impulsarnos a la acción, primero haciendo que imaginemos ser como ellos y después empujándonos a su emulación a través de nuestros comportamientos.

De modo que, Zagzebski establece que el origen de la ética se halla en la admiración de ejemplares. Los ejemplares no son simples personas buenas, son personas “supremamente excelentes” y, por lo tanto “supremamente admirables” (Zagzebski, 2017, p. 2). Una premisa previa desde la que parte la autora es que la emoción de la admiración es bastante confiable, pues existe una disposición natural a admirar lo que es «verdaderamente admirable». No obstante, Zagzebski admite la posibilidad de que esta tendencia natural se desvíe o que cometamos equivocaciones. Sin embargo, esta plasticidad también permite que podamos ir refinando la capacidad de admiración a través de la experiencia. Por ello, la certeza que nos proporciona la experiencia de admiración ha de superar un posterior juicio reflexivo que nos garantice la ausencia de posibles errores de interpretación de la realidad.

Para Zagzebski (2018), los conceptos clave que debe incluir cualquier teoría ética se definen en referencia a la admiración de ejemplares. Así pues, la «virtud» se entiende como un rasgo admirado de un ejemplar; un «acto virtuoso» es un acto admirable; un «fin bueno» es aquel estado de las cosas que un ejemplar pretende conseguir; la «vida deseable» es la vida deseada por un ejemplar; o el «deber» es aquello que las personas admirables se exigen a sí mismos y a los demás¹⁸.

La referencia directa a los ejemplares implica que descubrimos en ellos un «algo» admirable de naturaleza no conceptual que nos inspira y nos conduce a la emulación, no solo a la imitación de la conducta externa sino también a la captación de las reglas, motivos y actitudes que subyacen a los actos admirados. La admiración se dirige hacia estructuras psicológicas profundas que, aunque no podamos definirlas en primera instancia se podrían descubrir a través de un proceso más sistemático de investigación empírica. De esto se deduce que tales conceptos y descripciones objetivadas no estarían a la base del funcionamiento ordinario del proceso de emulación y del desarrollo de la virtud (Zagzebski, 2017).

Zagzebski es consciente de las limitaciones de la emulación como modo de aprendizaje. Por un lado, la simple imitación de comportamientos no es suficiente para la adquisición de virtudes ya que conduciría a la reproducción de aspectos superficiales que restan autenticidad a la persona y que no modifican su interioridad. Por este motivo, subraya la emulación como un proceso dirigido a la integración de rasgos del carácter o de «motivos virtuosos» (Zagzebski, 2013). Además, a través de la emulación no podemos adquirir ni razones para actuar ni creencias de otras personas, lo cual obliga a buscar diferentes explicaciones sobre el aprendizaje de estos aspectos para tener una mirada

¹⁸ “(1) A *virtue* is a trait we admire in an exemplar. It is a trait that makes a person like that admirable in a certain respect. (2) A *good motive* is a motive we admire in an exemplar. It is a motive of a person like that. (3) A *good end* is a state of affairs that exemplars aim to bring about. It is the state of affairs at which persons like that aim. (4) A *virtuous act* is an admirable act, an act we admire in a person like that. (5) An *admirable life* is a life lived by an exemplar. (6) A *desirable life* (a life of flourishing) is a life desired by an exemplar. (7) A *right act* for person A in some set of circumstances C is what the admirable (practically wise) person would take to be most favored by the balance of reasons for A in C. (8) A *duty* is what persons like that demand of themselves and others. (9) A *wrong act* is what persons like that demand not be done. It is intolerable” (Zagzebski, 2018, p. 60).

completa del asunto (Zagzebski, 2018). Por último, hace constar que no se puede aspirar a conseguir la virtud suprema a través de la emulación –este camino, en realidad, como cualquier otro, solo nos conduce hacia metas parciales y en constante desarrollo–, ni tampoco a convertirnos en copias de los modelos emulados ya que cada persona es única e irreplicable (Zagzebski, 2017).

Uno de los principales problemas de la TEM es su carácter subjetivista, –al menos en lo concerniente a la forma de entender los conceptos clave–, que podría tender al solipsismo. Zagzebski convierte la admiración-a-un-modelo en el núcleo de la comprensión del asunto y omite toda referencia objetiva hasta el punto de que las definiciones de conceptos esenciales como «virtud», «deber» o «acto bueno» dependen de un modelo indeterminado al que alguien indeterminado admira. El peso que recae sobre las diferencias personales, culturales, sociales, contextuales en la consideración de qué es –y qué no es– virtuoso parece desmedido. Este hecho nos lleva a considerar la TEM como una mini teoría que describe uno de los mecanismos que intervienen en el proceso de aprendizaje de virtudes, pero no como una teoría integral sobre la virtud como se pretende.

Diversos autores han señalado varias limitaciones de la TEM. Una de ellas se deriva del hecho de situar en el centro de la teoría de las virtudes la admiración de ejemplares. Es indiscutible la importancia del modelado en el aprendizaje del comportamiento y en el aprendizaje de virtudes en particular, pero parece necesario hacer una exposición más exhaustiva de las diferentes vías a través de las cuales llegamos al ejercicio de la virtud. En la práctica encontramos que algunos problemas éticos los resolvemos sin referencia a modelos (p. ej., Nora et al., 2015), que algunos modelos suponen una mala influencia para nuestra virtuosidad (p. ej., López-Hernández, 2015) o incluso que algunos modelados se podrían explicar mejor por la cercanía o el tiempo pasado junto al modelo que por la admiración hacia este (p. ej., Rojas, 2018).

En segundo lugar, la TEM se basa en la idea de que la admiración conduce a la emulación, pero en algunos casos admiramos ejemplares a los que no intentamos emular, entre otros motivos, porque pueden parecernos inalcanzables (Vaccarezza y Niccoli, 2018). De hecho, modelos menos virtuosos pueden convertirse en referencias más útiles para la imitación debido a que nos resultan más accesibles (Croce, 2020).

También parece importante destacar que la TEM olvida que el ejercicio de la virtud se traduce en acciones que van dirigidas hacia otras personas que se convierten en el objeto de nuestro obrar. Los actos buenos se realizan hacia otras personas a las que se les desea el bien. El amor benevolente parece estar a la base de cualquier acto virtuoso, convirtiéndose en un elemento motivador esencial para que la persona quiera obrar virtuosamente. Desde este punto de vista, la TEM podría explicar por qué optamos por una forma concreta de hacer el bien, pero no permitiría explicar globalmente por qué hacemos el bien.

Es cierto que Zagzebski expresa abiertamente que la TEM no tiene pretensión de exclusividad, es decir, que es compatible con otras teorías que a modo de «piezas» completen el «puzle» de la teoría moral, pero en la práctica parece ir más lejos. Sería poco razonable que cada pieza del puzle contuviera una definición distinta de los conceptos esenciales tales como virtud, bondad, etc. Al hacerlo ella, revela una pretensión fundacional.

En síntesis, la propuesta teórica sobre las virtudes de Zagzebski está fundamentada en una experiencia emotiva, concretamente en la emoción de la admiración, la cual funciona como agente motivador para la emulación de los rasgos admirables de un modelo dado. El ejercicio de la virtud consiste en un intento por parecerse al modelo admirado, pero no se reduce a la imitación de formas superficiales de conducta, sino que tiene un mayor

alcance, puesto que pretende la asimilación e integración personal de aquellas motivaciones virtuosas que subyacen al comportamiento del ejemplar.

4. La ética personalista de K. Wojtyla: de la experiencia integral al *ordo amoris*

La última propuesta ética a revisar es la del filósofo polaco Karol Wojtyla. Se trata de una propuesta fundamentada sobre una antropológica personalista que podría ayudar a superar algunas limitaciones de las propuestas anteriores.

La pretensión de Wojtyla no fue desarrollar un sistema ético completo y cerrado, sino más bien, justificar el porqué de la ética acercándola al ámbito de la experiencia personal concreta. A pesar de la conocida influencia que ejerció la filosofía aristotélico-tomista en el pensamiento de Karol Wojtyla, el punto de partida de sus reflexiones éticas está más vinculado al método fenomenológico scheleriano.

Wojtyla tenía claro que la realidad está compuesta por aspectos objetivos y subjetivos, y que era necesario buscar un modo de abarcar la totalidad de la realidad que fuese integral, sin renunciar a ninguno de estos aspectos. Por ello creyó más conveniente recorrer un camino diferente, original hasta el momento. Partió de la experiencia de moralidad “como horizonte de realización” (Ferrer, 2014, p. 474) para superar la principal limitación de la ética clásica, la omisión de “la subjetividad y lo irreductible” de la persona humana (Wojtyla, 2005), pero sin renunciar al alcance ontológico de la filosofía realista.

El análisis de la experiencia condujo a Wojtyla a descubrir dos estructuras antropológicas objetivas: la autodeterminación y la autoteleología. La autodeterminación es una estructura incomunicable de la persona que permite la autoposesión y el autodomínio. La persona se puede gobernar a sí misma en cuanto que se posee a sí misma (Wojtyla, 2011). En este sentido, la persona es libre, ya que la libertad personal se expresa a través de la autodeterminación, que se actualiza mediante la intencionalidad de la voluntad (Woelkers, 2016).

La persona es libre porque “la dinamización del propio sujeto depende de sí mismo” (Wojtyla, 2011, p. 186). El «yo» personal no solo es sujeto sino también objeto de los propios actos. Esto abre la puerta a considerar la autoteleología: la persona es un fin para sí misma. La persona tiene la posibilidad y la responsabilidad de ser una tarea para sí misma, trascendiendo de algún modo su propia naturaleza, trascendiendo su dinamización como sujeto instintivo y pasivo.

La persona como ser inacabado tiene que realizar acciones y tomar decisiones que repercuten inevitablemente en su autorrealización. Dicha realización implica la captación y realización de aquellos verdaderos bienes para la persona, aquellos bienes que preservan el valor de la persona y la perfeccionan como tal. No se trata de una simple captación lógica o intelectual de la verdad. La captación de la verdad implica capas muy profundas de la persona (Wojtyla, 2011).

La verdad posee una fuerza que de forma natural tiende a su transformación en norma (Wojtyla, 2011). Cuando captamos algo verdaderamente bueno experimentamos el deber de actuar conforme a ello, aunque nunca perdamos la posibilidad de resistirnos a la fuerza de atracción que tiene tal bien y optar por obrar de otro modo.

Así pues, la tarea de realización personal es fundamentalmente moral. Consiste en “realizar aquel bien mediante el que el hombre como persona se hace bueno y es bueno” (Wojtyla, 2011, p. 256). Esto hace considerar la vida como un proceso caracterizado por una constante tensión autoperfectiva. En la medida que la persona va venciendo las fuerzas internas y externas que operan contra este fin, va desarrollando disposiciones morales hacia lo bueno, hábitos buenos o virtudes. Esta tarea siempre está inacabada, pero

eso no evita que, como consecuencia de la realización del bien, podamos experimentar una cierta paz o felicidad (Wojtyla, 2005). Sin embargo, la perfección moral no se dirige hacia la felicidad como fin. En realidad, cuando las personas experimentan el deber moral, cuando se sienten apeladas a dar una respuesta hacia el bien en una circunstancia concreta, es la búsqueda de ese bien y no la búsqueda de la felicidad propia lo que dirige la acción¹⁹.

Para Wojtyla, el bien personal es inseparable del bien común. De hecho, sólo es posible llevar a cabo la tarea de autorrealización “en el marco del orden universal, de todos los seres y de todos los bienes que encierra” (Wojtyla, 2010, p. 47).

Por todo ello, el filósofo polaco encuentra en el amor “la actitud apropiada y válida” para conseguir esta realización, ya que el amor es “la realización más completa de las posibilidades del ser humano” (Wojtyla, 2016, p. 102). Este amor implica no usar como un medio a la persona, a cualquier persona (ni a uno mismo ni a los demás), sino dar primacía al valor y dignidad de la persona concreta por encima de cualquier otro bien.

Si la persona posee la estructura de autodeterminación, está diseñada para la realización y el amor es la actitud que permite esta realización, se hace evidente que el amor es lo que necesitamos y lo que debemos dar. Solo a través del amor, amando y siendo amados, podemos actualizar todas las potencialidades del hombre. Es así como Wojtyla enuncia la denominada norma personalista²⁰. Una norma no inventada por el hombre, ni dependiente de una cultura concreta, ni sujeta a unos ideales subjetivos o un contexto histórico específico, sino que se trata de una norma insertada en lo profundo de la naturaleza humana, de ahí su importancia antropológica y su alcance universal. El amor para la persona es un impulso natural y, a su vez, una necesidad primordial para su desarrollo personal integral (Wojtyla, 2016).

5. Las limitaciones de las propuestas de Seligman y Zagzebski a la luz de Karol Wojtyla

La perspectiva y el alcance de las teorías revisadas hasta ahora es muy dispar, lo que impide hacer una comparación al uso. El objetivo perseguido en las siguientes líneas es, más bien, identificar algunas fortalezas de la ética personalista de Karol Wojtyla como respuesta a las limitaciones observadas en las otras dos propuestas.

5.1. Aportaciones de Wojtyla a la Psicología Positiva

Observamos que la propuesta de Peterson y Seligman (2004) sobre las fortalezas del carácter busca, a través del método experimental, objetivar un listado de virtudes o fortalezas del carácter con pretensión universalista. La necesidad de unificar y dotar de coherencia sus hallazgos multiculturales, llevó a estos autores a desvincular tales virtudes de su contexto cultural, reduciéndolas a habilidades adaptativas cuyo valor reside en su

¹⁹ [...] “lo que es verdaderamente bueno, lo que me ordenan la ética y mi conciencia, muchas veces se halla ligado precisamente con alguna pena y exige que renunciemos a un placer. (...) la actitud subjetiva de entender el bien (bien = placer) conduce directamente –y, tal vez, inconscientemente– al egoísmo. La única salida de este egoísmo inevitable es reconocer, fuera del bien puramente subjetivo, es decir, fuera del placer, el *bien objetivo*, que también puede unir a las personas, tomando entonces el carácter de bien común” (Wojtyla, 2016, pp. 46-48).

²⁰ Estas claves antropológicas revelan un principio connatural al ser humano: “la persona es un bien que no concuerda con la utilización, puesto que no puede ser tratado como un objeto de placer y, por lo tanto, como un medio” (Wojtyla, 2016, p. 51). Y de este principio se deduce su correlato en positivo, la denominada «norma personalista»: la persona es “un bien tal que sólo el amor puede dictar la actitud apropiada y válida respecto de ella” (Wojtyla, 2016, p. 51).

utilidad y su correlación con el bienestar. Mediante esta maniobra las virtudes fueron vaciadas de contenido, separadas de la ética y alejadas de todo significado trascendente.

Wojtyla, en cambio, consigue establecer la norma personalista como fundamento de la ética y base para la realización moral personal partiendo del análisis de la experiencia, adentrándose en la subjetividad humana. Se trata del análisis de la interioridad personal, pero no solo individual, sino de la experiencia de «sí mismo» y de los «demás hombres». Es un proceso de intersubjetivación como base para la objetividad (Franquet, 1996). Así logra enunciar una norma de alcance universal con fundamento antropológico y abierta a la dimensión trascendente, que puede ser dotada de contenido y sentido específico por distintas cosmovisiones con las que es fácilmente compatible.

El desarrollo de las fortalezas del carácter desde la perspectiva de la PP se basa en su entrenamiento a través de técnicas cognitivo-conductuales que se limitan a generar cambios en una parte superficial de la estructura personal –comportamientos y pensamientos–. Sin embargo, para Wojtyla, la cuestión adquiere mayor profundidad ya que la experiencia de amor es clave para el ejercicio del amor. Para el desarrollo de las virtudes dependemos de alguien que nos ayude a descubrir y actualizar la tendencia al amor, principalmente mediante la recepción de su amor. Asimismo, es necesaria una actitud de humildad para aceptar y acoger el amor de otro que se entrega como don gratuito, exento de interés (García-Casas, 2018). Se trata de una actitud que implica el descubrimiento del alto valor y dignidad de la persona humana.

Peterson y Seligman (2004) consideran el amor de forma muy distinta. Para ellos, el amor es una fortaleza del carácter más, como cualquier otra, perteneciente a la virtud de la «humanidad». Además, identifican el amor con el apego, lo cual resulta algo confuso. El apego es un concepto que tiene amplio recorrido en la literatura académica psicológica, pero no es común presentarlo como una virtud. El apego (Bowlby, 2014) se entiende como una necesidad psicológica, especialmente importante durante la primera infancia, cuya satisfacción depende de la relación con los principales cuidadores. El modo en el que el niño satisface esta necesidad dinamiza las posteriores relaciones en la edad adulta (ya sean familiares, de amistad o románticas).

Peterson y Seligman (2004) no entienden el amor como algo exclusivo del ser humano. Lo definen como una postura cognitiva, conductual y emocional hacia los demás que implica afecto, protección y cuidado. Pero fundamentan su existencia explicando que es un tipo de comportamiento que han desarrollado diversas especies animales cuyas crías nacen con especial vulnerabilidad y dependencia para hacer posible su desarrollo, supervivencia y posterior procreación. También creen que si disponemos de esta habilidad llamada «amor» es porque ha servido a la especie humana como una estrategia útil para poder retener a la pareja el tiempo suficiente para conseguir reproducirse y dejar descendencia.

La tendencia biologicista e individualista que se deriva de la búsqueda del bienestar es contrarrestada en la ética wojtyliana por la perspectiva del amor como donación. Esta segunda perspectiva no renuncia a considerar la importancia de participar de los bienes agradables –como la alegría o la satisfacción– derivados de la realización del bien, pero los desplaza a una posición diferente. No son el fin, son una consecuencia indirecta derivada de nuestra acción. El fin de la acción amorosa no es sentirse bien sino realizar el bien objetivo, incluso aunque ignoremos si la realización de este bien nos conducirá a experimentar ese tipo de emociones agradables.

Al situar el amor en el centro de la realización personal y el desarrollo de las virtudes, la tarea se vuelve incompatible con el egoísmo. Para Wojtyla amar a la persona es lo opuesto de usar a la persona. Amar implica procurar el bien objetivo al otro. Esta actitud, en ocasiones, implica renunciar a uno mismo y a las formas más básicas de afectividad

agradable –como el bienestar, la tranquilidad, el placer, etc.– por la búsqueda de un bien mayor de naturaleza espiritual, que también tiene sus formas afectivas agradables –gozo, paz, plenitud, sentido–. La felicidad adecuadamente entendida es pues irreductible a la búsqueda de placer y es diferente a la idea de bienestar (Wojtyla, 2011, p. 259). También cabe añadir que la tensión autoperfectiva que propone Wojtyla puede suponer, en ocasiones, una molestia o una llamada a salir de la tranquilidad y la despreocupación, lo que desde el punto de vista de la valencia afectiva se situaría en el polo que tiende al displacer. A pesar de ello, es una condición importante para transitar el camino de realización y plenitud que propone el filósofo personalista.

5.2. *Aportaciones de Wojtyla a la Teoría del Ejemplarismo Moral*

Mientras que se hace evidente el alto grado de divergencias entre la teoría de las virtudes de la PP y la ética wojtyliana, en el caso de la TEM desarrollada por Zagzebski es muy diferente. Consideramos que existe una mayor compatibilidad antropológica entre la TEM y la ética personalista de Wojtyla y que, en cierta medida, podrían complementarse.

Zagzebski (2017) fundamenta la TEM en base a las teorías de la referencia directa y la semántica externalista. Las personas somos capaces de reconocer las virtudes a través de la observación de ejemplares antes de ser capaces de conceptualizarlas. De algún modo, existe un conocimiento subjetivo respecto de la virtud que puede ser complementado con un conocimiento objetivo, el cual se encargarían de desarrollar los expertos. Existen verdades necesarias adquiridas *a posteriori* y descubiertas empíricamente. En este sentido, Zagzebski muestra claramente una postura realista sobre el conocimiento. Asume al igual que Wojtyla, que la realidad está compuesta por una parte objetiva y otra subjetiva que no se pueden separar si se quiere comprender correcta e integralmente. Por ello, Zagzebski resalta que la emoción de la admiración ha de superar la prueba del juicio reflexivo para asegurar la «verdadera admirabilidad» de los rasgos de un ejemplar.

La TEM explica con mucho detalle un mecanismo psicológico que permite comprender –al menos en parte– la emulación de ejemplares y la realización moral personal. Este es un nivel de concreción del proceso de realización moral que la propuesta wojtyliana no alcanza, pero que es perfectamente compatible. Del mismo modo que es compatible con el énfasis que pone Zagzebski en la importancia radical de considerar la cuestión relacional o interpersonal a la base del proceso de desarrollo de las virtudes, la tensión autoperfectiva existente entre el «yo actual-lo que soy» y el «yo ideal-lo que debo ser», o en la importante influencia que se atribuye al papel de las narraciones.

Ahora bien, como propuesta teórica integral consideramos que descansa en exceso sobre una cuestión demasiado simple y aislada como la admiración personal. La admiración, como fenómeno universal, dota a la teoría de una gran capacidad para traspasar las barreras de la multiculturalidad, pero lo hace a costa de caer en una cierta inconcreción. No se llegan a establecer referencias objetivas a las virtudes, sino que éstas quedan relegadas a rasgos admirados de personas admirables, encerrados en la subjetividad de la persona que observa. El único filtro que deben pasar es el de los propios juicios y reflexiones de esta misma persona.

Como algunos han señalado (p. ej. Ortiz, 2024), la TEM adolece la falta de especificación de las circunstancias que rodean la aparición de la admiración y que permiten que ésta se concrete en deseo de emulación y, seguidamente, en acción.

Hemos visto que la ética de Wojtyla, sin renunciar a la subjetividad y la interioridad humana, consigue mostrar la existencia de universales objetivos y concretos. Desde el prisma personalista wojtyliano, las diferentes virtudes no son solo rasgos admirables, sino

que son diferentes formas que adopta el amor. Es la verdadera bondad que subyace de ellos lo que los hace atractivos y admirables. Una verdadera bondad que el observador puede captar, admirar y emular gracias a una experiencia interpersonal previa de connotación amorosa que ha favorecido su predisposición.

Desde este punto de vista el amor recibido podría ser uno de los primeros agentes motivacionales, promoviendo la búsqueda de formas concretas de agradecimiento. De modo que la emulación podría ser una vía para adquirir formas concretas de amar y poder usarlas con otras personas. Aquí aparecen al menos dos elementos importantes en los que creemos que Zagzebski no ha profundizado. (1) Uno de ellos sería la importancia de la «humildad» como actitud fundamental. La humildad permite la aceptación y acogida del don del amor y la conciencia de imperfección, la cual facilita el esfuerzo continuo por desarrollar la virtud y la certeza de estar siempre por debajo de los modelos ideales de virtud (Wojtyla, 2005, p. 87). (2) El otro elemento sería la persona receptora de los actos virtuosos. El observador emula al ejemplar y, posteriormente, ejercita la virtud con sus seres queridos. De modo que, esas personas a las que van dirigidas las acciones virtuosas han de ser amadas en alguna medida para convertirse en objeto de mi acción bondadosa.

6. Conclusiones

El renovado interés en el contexto académico de la psicología por el estudio de la virtud puede suponer una oportunidad para profundizar en las claves que nos conducen hacia una vida plena, pero no todos los enfoques están basados en una antropología adecuada que tenga en cuenta la dimensión trascendente de la persona y la centralidad de su dinamismo moral.

Desde una perspectiva psicológica y experimental, la PP en general y M. Seligman en particular, realizan una propuesta elogiada, pero con importantes deficiencias de fundamentación teórico-antropológica. En ella se reducen las virtudes a meras habilidades adaptativas, se desvinculan de la cuestión moral y se valoran por su utilidad y por su correlación con la experiencia de bienestar.

Por su parte, la TEM propone una sugerente teoría sobre el desarrollo de las virtudes basada en la emoción de la admiración, experimentada al contemplar a personas ejemplares. Esta emoción sería la motivación que nos inclina a querer emularlos y fundamentaría el proceso por el cual adquirimos sus motivos virtuosos y creamos imágenes ideales de nosotros mismos hacia las que intentamos dirigirnos. La teoría de corte realista y personalista desarrollada por Zagzebski amplía los horizontes de la ética y aporta una explicación parcial, pero de gran utilidad para el ámbito de la educación de las virtudes. Sin embargo, muestra algunas carencias al centrarse en exceso en la emoción de la admiración y no explicar otros elementos y procesos implicados en la adquisición de virtudes.

Desde una perspectiva antropológica –de calado psicológico–, Karol Wojtyla propuso una renovada teoría moral basada en evidencias fenomenológicas –o si se quiere, experienciales– y, a su vez, con alcance ontológico. Esto le permitió destacar el papel de la interioridad y la emotividad personal sin caer en el subjetivismo, el idealismo o el emotivismo. La teoría wojtyliana proporciona claves muy importantes para el estudio de la virtud de una manera integral, también desde una perspectiva psicológica.

Su robusta fundamentación antropológica, la descripción de las estructuras de autodeterminación y autoteleología o la norma personalista son algunos de los elementos que pueden iluminar el desarrollo de nuevas propuestas o complementar las carencias que presentan las teorías actuales, especialmente en el caso de la TEM.

El reconocimiento de la psicología como ciencia de la persona impele a los psicólogos a mantener una actitud de apertura hacia las aportaciones que se realizan desde la filosofía y la antropología, con el objetivo de evitar caer en psicologismos y otras clases de reduccionismos antropológicos y metodológicos. El ámbito de la teoría moral y las virtudes nos ofrece, hoy en día, una oportunidad para mantener vivo este diálogo interdisciplinar.

Referencias

- Acosta, M. y Reimers, A. (2016). *Karol Wojtyła's Personalist Philosophy: Understanding Person and Act*. The Catholic University of America Press. <https://doi.org/gtxd>
- Allers, R. (1939). *Self-Improvement*. Benziger Brothers.
- Arnold, M. B. y Gasson, J. A. (1954). *The Human Person. An Approach to an Integral Theory of Personality*. The Ronald Press Company.
- Bradburn, N. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Aldine.
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- Cabanas, E. (2018). Positive Psychology and the Legitimation of Individualism. *Theory & Psychology*, 28(1), 3-19. <https://bit.ly/3lfKsLj>
- Croce, M. (2020). Moral Exemplars in Education: A Liberal Account. *Ethics and Education*, 15(2), 186-199. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1731658>
- Dahlsgaard, K., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2005). Shared Virtue: The Convergence of Valued Human Strengths across Culture and History. *Review of General Psychology*, 9(3), 203-213. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.3.203>
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/bw5wxd>
- Ferrer, U. (2014). La noción de experiencia ética en Karol Wojtyła. *Studia Etckie*, 16(4), 471-481. <https://bit.ly/3CbMzmY>
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Top-notch Research Reveals the 3-to-1 Ratio that Will Change Your Life*. Harmony.
- Gancedo, M. (2007). Virtudes y fortalezas: el revés de la trama. *Psicodebate*, 7, 67-80. <https://doi.org/10.18682/pd.v7i0.428>
- García-Casas, P. (2018). *Dimensión donal de la persona humana desde la fundamentación antropológica de la norma personalista en Karol Wojtyła*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia. <https://bit.ly/3pdPto4>
- Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K. y Worth, P. (2016). *Second Wave Positive Psychology: Embracing the Dark Side of Life*. Routledge.
- Kripke, S. (1980). *Naming and Necessity*. Blackwell.
- López-Hernández, L. (2015). Agresión entre iguales. Teorías sobre su origen y soluciones en los centros educativos. *Opción*, 31(2), 677-699. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568037.pdf>
- Nora, C. R. D., Zoboli, E. L. C. P. y Vieira, M. M. (2015). Deliberación ética en salud: revisión integrativa de la literatura. *Revista Bioética*, 23, 114-123. <https://doi.org/10.1590/1983-80422015231052>
- Ortiz, E. (6 de marzo, 2024). *On the Circumstances of Admiration and Exemplarism* [Conferencia no publicada]. International workshop on Linda Zagzebski. Exemplarist moral theory. Universidad Católica de Valencia. <https://www.ucv.es/oferta-academica/congresos-y-jornadas/congresos-y-jornadas-2024/international-workshop-on-linda-zagzebski-exemplarist-moral-theory/programa>

- Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004a). Strengths of Character and Well-being. *Journal of social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004b). Strengths of Character and Well-being: A Closer Look at Hope and Modesty. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5). <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.628.50749>
- Pérez-Álvarez, M. (2012). La psicología positiva: magia simpática. *Papeles del Psicólogo*, 33(3), 183-201. <https://bit.ly/3ldrIJc>
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Polo-Santillán, M. A. (2021). Tres concepciones asiáticas de la virtud y del término medio. *Veritas*, (49), 9-30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732021000200009>
- Putnam, H. (1975). The meaning of 'meaning'. En H. Putman (Ed.), *Mind, Language, and Reality (Philosophical Papers vol. 2)* (pp. 215–271). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625251.014>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/dvp4hb>
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person*. Houghton Mifflin.
- Rojas, V. (2008). Influencia de la televisión y videojuegos en el aprendizaje y conducta infanto-juvenil. *Revista chilena de pediatría*, 79, 81-85. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000700012>
- Seligman, M. E. P. (1999). The President's Address. *American Psychologist*, 54(8), 559-562. <https://bit.ly/3zk4d6m>
- Seligman, M. E. P. (2017). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Scheler, M. (2018). *Modelos y líderes*. Sígueme.
- Soria, M. S. y Gumbau, S. L. (2016). Hacia una psicología positiva aplicada. *Papeles del psicólogo*, 37(3), 161-164. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2770.pdf>
- Vaccarezza, M. S. y Niccoli, A. (2018). The Dark Side of the Exceptional: On Moral Exemplars, Character Education, and Negative Emotions. *Journal of Moral Education*, 48(3), 332–345. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1534089>
- Von Hildebrand, D. (2016). *Las formas espirituales de la afectividad*. Encuentro.
- Woelkers, M. A. (2016). Freedom for Responsibility: Responsibility and Human Nature in the Philosophical Anthropology of Karol Wojtyła. *Studia Gilsoniana*, 5(4), 633-647. <https://bit.ly/2WxII4C>
- Wojtyła, K. (2005). *El Hombre y su destino: ensayos de antropología*. Palabra.
- Wojtyła, K. (2010). *Mi visión del hombre*. Palabra.
- Wojtyła, K. (2011). *Persona y acción*. Palabra.
- Wojtyła, K. (2016). *Amor y responsabilidad*. Palabra.
- Wong, P. T. P. (2017). Meaning-Centered Approach to Research and Therapy, Second Wave Positive Psychology, and the Future of Humanistic Psychology. *The Humanistic Psychologist*, 45(3), 207-216. <https://doi.org/gdj4xd>
- Wong, P. T. P. y Roy, S. (2017). Critique of Positive Psychology and Positive Interventions. En N. J. L. Brown, T. Lomas y F. J. Eiroa-Orosa (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Positive Psychology* (pp. 142-160). Routledge. <https://bit.ly/3tITJfL>
- Yearley, L. H. (1990). *Mencius and Aquinas: Theories of Virtue and Conceptions of Courage*. State University of New York Press.

- Zagzebski, L. T. (2018). Exemplarist Moral Theory. *Virtue Ethics*, 38(2), 55-64. <https://www.rivistateoria.eu/index.php/teoria/article/view/44/43>
- Zagzebski, L. T. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press.
- Zagzebski, L. T. (2013). Moral Exemplars in Theory and Practice. *Theory and Research in Education*, 11(2), 193-206. <https://doi.org/10.1177/1477878513485177>

CAPÍTULO VI

La relación interpersonal, camino para la educación moral

Miriam Martínez Mares
Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir

RESUMEN

El presente trabajo entiende la educación moral desde el horizonte de la interioridad que ofrece la antropología integral del filósofo Karol Wojtyła. Su análisis sigue las huellas de la fenomenología scheleriana y toma distancia del dualismo moral, defendiendo la experiencia moral auténtica como aquella que hace del bien “objeto de *experiencia*”. De este modo, se entiende el “deber” como consecuencia, y no principio, de la “experiencia del valor”. Pero esta experiencia se interpreta desde el presupuesto de la antropología *integral* por la que toda *acción* moral, lejos de constituir una pura “respuesta emotiva”, es una respuesta libre gracias a la función *reflexiva* de la conciencia que, interpelada por los valores, los convierte en “ideales” en los que fundamenta su proyección vital. La educación moral juega un papel fundamental en el desarrollo de la función reflexiva de la conciencia, sin embargo, esto no nos habla de un recorrido teórico de referencias puramente intencionales del bien; el carácter proyectivo del ser humano no nace de una *captación* intelectual, ni sensitiva, de tipo *apriorístico*. Se trata de una experiencia por la que uno es *atraído* o *interpelado* por *el bien* entrando en juego todo el “drama” de la voluntad. En el intento llevar la educación moral al contexto real de la interioridad y su dinámica voluntaria, se nos presenta el escenario de las *relaciones interpersonales* como el caldo de cultivo de los valores. A partir de la teoría de Girard y su referencia al papel del *modelo* o *mediador* en el dinamismo de la motivación humana, defendemos que la auténtica experiencia moral se propicia desde la experiencia de libertad que permite el saberse incondicionalmente amado. Así pues, defendemos que el amor es el lenguaje propio de la educación moral y el único modo posible de facilitar la experiencia de valores auténticos.

PALABRAS CLAVE

Educación moral, valor, experiencia integral, relación, mediador.

DOI: <https://doi.org/10.14679/3741>

1. Introducción

El presente abordaje de la educación moral se hace sobre el presupuesto de necesitar superar el racionalismo moral que se desarrolla, especialmente, a partir de la Ilustración: la percepción de la normatividad como medio necesario para encauzar el comportamiento por la vía de la razón práctica y sus imperativos. Esto ocurre dada la perspectiva empirista desde el que se interpreta la corporalidad: como determinada por instintos irracionales e interpretados de modo *biologicista*²¹.

Así entendida la corporalidad humana, tiene sentido que la educación moral se proponga como el “orden” que parecen necesitar las pasiones. Si la condición humana es *naturalmente animal*, la moral asume una perspectiva prohibicionista pues necesita restringir un libre albedrío aparentemente condenado al conflicto, en pos de permitir la “convivencia” o, más bien, la “supervivencia”. Tales parámetros proyectan “el bien” forzosamente desvinculado del lenguaje emocional de la experiencia humana. La fenomenología realista de Karol Wojtyła ofrece una vía capaz de responder a la urgente tarea de la educación moral: ¿cómo educar en el deseo, la realización y la experiencia del bien? Desde su clave interpretativa, la *experiencia integral*, encuentra sintonía entre el “deber” y la “*experiencia del valor*”.

En el primer apartado se analiza la respuesta de Wojtyła a la ética apriorística y se lee el abandono “del viejo prejuicio de que el espíritu humano se *agota* en el dilema ‘razón’-‘sensibilidad’, o bien de que se ha de colocar todo lo que hay en el espíritu bajo una *u* otra de esas categorías” (Scheler, 2001, p. 122). Esto ocurre mediante la fundamentación ontológica que da el filósofo polaco a la axiología: la acción moral es la expresión de la naturaleza libre y trascendente del ser humano por lo que no puede desvincularse lo moral del recorrido y desarrollo integral de la persona.

La pregunta es: ¿cómo despertar a la persona a su dinamismo libre y trascendente? En el segundo apartado apelamos, brevemente, a la teoría del deseo mimético de Girard para arrojar luz sobre la experiencia básica de la *mediación* como elemento irrenunciable del dinamismo motivacional del ser humano y que nos abre a nuestra defensa fundamental: la relación interpersonal es la fuente y el contexto de la educación moral. A través de la *relación* auténtica e interpersonal (en otras palabras, la experiencia del *amor*²²), la persona experimenta su propio valor incondicional y, desde esta belleza del valor de su vida, desprendido de la necesidad de dar con una identidad perdida, se hace capaz de responder a la realidad y al bien que ésta demanda.

Lejos de una intencionalidad reducida a la lógica utilitarista de un bienestar cargado de fines autorreferenciales, defendemos que el auténtico valor moral apela a fines “significativos” y que el criterio de tal *significatividad* es el bien engendrado desde y para la *relación* interpersonal, el “nosotros”, donde el “yo” y el “tú” no quedan reducidos a su aspecto social sino que, más bien, se realizan en cuanto personas, singulares e irrepetibles. Esta comprensión de la experiencia moral abre el horizonte ético a la *hermenéutica del don* que se desprende, y defiende, la filosofía wojtyliana.

²¹ Término utilizado por Prieto (2023) para criticar los reduccionismos de la visión naturalista del ser humano.

²² Si bien esta tesis parece alejarse de las aportaciones de Wojtyła y asemejarse más a la corriente personalista de Mounier, Buber, Díaz, etc., dadas las notas explícitas de su obra *Persona y acción*, así como otras obras donde trata explícitamente la “norma personalista”, como *Amor y responsabilidad* o *El don del amor*, no podemos deslindar su propuesta de la tesis personalista principal que entiende la relación interpersonal como condición humana radical.

2. La moral: ¿ser o deber?

Wojtyla reinterpreta los conceptos de “experiencia” y de “conciencia”, fundamentales para abrirnos a la educación moral desde una tercera vía que ofrece una salida, tanto a nivel ético como antropológico y ontológico, al objetivismo de unos, así como la visión subjetivista de otros y defiende que el bien es “objeto de experiencia” (Wojtyla, 1982a, p. 19). Es preciso pensar la moralidad a partir de la “experiencia del hombre”, puesto que “nos introduce en la existencia concretísima del ser humano, es decir en la realidad del sujeto consciente” (1998, pp. 26-27). La propuesta que hace Wojtyla se fundamenta en la *experiencia integral*, desde la que toma distancia crítica con el *apriorismo* kantiano, pero también con el *apriorismo* emocional de la propuesta scheleriana en el mismo aspecto que toma de él, a saber: la “experiencia del valor”²³.

2.1. La experiencia integral, respuesta al apriorismo kantiano

La *sindéresis*²⁴, que la filosofía clásica toma como principio evidente inscrito en la práctica humana (“hacer el bien y evitar el mal”), se ve ampliada en el marco de la fenomenología: las respuestas a la pregunta “¿qué es lo bueno y qué es lo malo?” no se responden desde la normatividad sino desde la experiencia de la acción humana donde surge la pregunta “¿qué debo hacer y por qué?” (Wojtyla, 1998, p. 230). Es decir, la reflexión ética se analiza desde su terreno propio, que es práctico y existencial y consistirá en “conocer a fondo *las razones* del bien y del mal moral en los actos humanos” (p. 271).

Wojtyla hace una lectura crítica del “primer Kant” en su afirmación sobre “la razón” como la única capaz de captar “lo que es en sí bueno o malo” y se trata de una “razón pura no interesada sensiblemente” (Kant, 1981, p. 93). Cualquier interés sensible supondría una interferencia en el ejercicio de la libre voluntad. El bien de la razón tiene un único punto de intersección con la sensibilidad humana en su *Crítica de la Razón Práctica*: “El sentimiento de respeto por la ley”. Fuera de este sentimiento, el efecto de la ley moral sobre las “inclinaciones” es siempre negativo ya que las inclinaciones son intrínsecamente egoístas.

La dirección de la moral kantiana, explica Wojtyla, está condicionada por el empirismo, que “contribuyó a que en Kant se acentuara la radical contraposición del pensamiento intelectual y de sus leyes apriorísticas con la experiencia sensible.” (1997, p. 334). El error, afirma nuestro autor, está en interpretarlo a la manera del *sensismo* empirista cuyo ejemplo es Hume, pues cae en la “simplificación [de] reducir estas experiencias y sentimientos a la categoría del placer o del dolor sensibles.” (p. 350).

Wojtyla abandona este marco de referencia y bebe de los presupuestos de la fenomenología realista del siglo XX según los cuales la sensibilidad es algo ineludible en la consideración de la persona humana: “La condición de la vida humana es mundanidad asociada a la corporeidad y esto se articula mediante la sensibilidad” (Marías, 1986, p. 16). Scheler, del que Wojtyla se considera discípulo, reclama una apertura de sentido a la corporalidad y sensibilidad humanas pues supone una integración importante para la comprensión antropológica, ética e incluso metafísica.

²³ Por cuestión de espacio, no podemos profundizar en el presente trabajo en la crítica que realiza Wojtyla al “apriorismo emocional” de Max Scheler, pero puede encontrarse en la Tesis Doctoral: “K. Wojtyla y la experiencia integral: una propuesta de interpretación ética y antropológica”, Universidad de Valencia, Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación, octubre de 2020, de Miriam M. Mares.

²⁴ “*Bonum est faciendum, malum evitandum* [...] El primer principio de la ética, de la filosofía de la moralidad, la *sindéresis*, el juicio práctico, del que los otros juicios, incluso los más particulares, obtienen su poder [...] no se refiere solamente a la ética sino también a la técnica” (HD, 268).

Siguiendo a Scheler, Wojtyla indica que el “deber” no agota la experiencia moral. Una “educación en virtudes” no proporcionaría, por sí misma, la experiencia del bien que la “virtud” (como concepto) trata de expresar. Sin embargo, esto no significa que podamos prescindir del deber. De hecho, la experiencia moral es una experiencia del deber, pero se presenta cimentado en el bien *real* que es un bien *vivido* por el sujeto. Desde su propuesta, las normas no son el *principio* sino la *expresión* de un bien o valor fundamentalmente real. De este modo, hablar de moralidad supone atender la experiencia en la que “el valor captado despierta en mí el sentimiento del deber” (Díaz, 2001, p. 202).

Afirmar que la “experiencia del valor” puede constituirse en experiencia de moralidad precisa de dos aclaraciones: en primer lugar, sobre el presupuesto antropológico por el que es posible tal afirmación sin que suponga defender un relativismo moral y, en segundo lugar, sobre cómo es esta “experiencia del valor” para constituir una fuente de “experiencia moral auténtica”.

Respecto al fundamento antropológico: se defiende a la persona como una realidad viviente, y no esencialmente “pensante”. Este “vivir” acontece desde los diversos dinamismos que existen integrados en la unidad de un ser que es esencialmente “personal”. Todo dinamismo que conforma a la persona (psicosomático, cognitivo, volitivo...), se dan en función de esa unidad trascendente que es la persona. Y desde ella “la acción humana es más que una suma de esos otros dinamismos; es un tipo nuevo y superior de dinamismo, del cual los otros reciben un nuevo significado y una nueva calidad que es propiamente *personal*” (Wojtyla, 2011, p. 230). Se da pues una relación de interacción entre los dinamismos que constituyen al ser humano y que, a la vez, “los tiene”, una interacción que consiste en que “los dinamismos de la *psique* y el *soma* toman parte activa en la integración no en sus propios niveles”, como siendo producto de una determinación instintiva, “sino en el nivel de la persona” (p. 231).

Tal presupuesto supone, por una parte, entender la realidad corporal humana como una condición ontológica y radicalmente distinta a la corporalidad animal: el ser humano “se distingue de los animales, aún de los más perfectos, por su *interioridad*, en la que se concentra una vida que le es propia” (Wojtyla, 1998, p. 29). Se toma distancia de los presupuestos biologicistas y el dinamismo psicosomático, permeado de lo peculiarmente humano, viene a formar parte de la experiencia de la acción moral.

Por otra parte, desde esta “intimidad corporal” (Cfr., Conill, 2023, p. 202) es posible entender que la *experiencia moral* se da más allá de mero “conocimiento” o de la distinción “analítica” entre el bien y el mal. La intimidad habla de conciencia *personal* por lo que el “bien” ya no es un simple “objeto” de intelección. La condición radicalmente “personal” de la corporalidad y la conciencia humanas permite entender que la experiencia moral no sea una acción puramente mental, sino que se incorpora en la percepción estimativa del mundo y sus valores.

Explicados estos presupuestos, atendamos, concretamente, en qué consiste esta captación interior del valor moral. Wojtyla explica que es una experiencia “condicionada por la conciencia” (Wojtyla, 1998, p. 238). Es preciso entender el papel y la condición de este tipo de conciencia, siendo que sobre ésta sostiene, nada menos, la posibilidad de vivir una experiencia integral y auténtica de los valores. En los siguientes apartados se explicitan estos presupuestos para, comprendiendo la conciencia y experiencia personales, poder analizar las vías de actuación de la educación moral.

2.2. *El papel de la conciencia reflexiva en la experiencia del valor*

Wojtyla critica el “apriorismo emocional” que advierte en la propuesta scheleriana. La emotividad, explica, no queda al margen en la experiencia del valor, pero no es suficiente

para explicar la acción moral: “La explicación de las categorías fenomenológicas del acto intencional es insuficiente” (Wojtyla, 1998, p. 177). Para Scheler, el papel de la voluntad, respecto a la emotividad, es entendido “solamente como un ‘desear’ que tiende al objeto”, lo cual, dice Wojtyla, “no nos muestra su dinámica particular” (p. 177).

La propuesta de Wojtyla frente a esta insuficiencia de los valores materialmente percibidos en la emoción es, de nuevo, la *unidad* del “yo” y la integración de su experiencia. ¿De qué se trata? Del desarrollo de la función *reflexiva* de la conciencia. Esta función permite “esa relación mía conmigo mismo como *sujeto*, que constituye el interior de mi existencia y de mi actuar” (Crosby, 2007, p. 114, *cursiva mía*). A esta función de la conciencia le corresponde permitir la forma activa de vivir-se, es decir, transformar las *vivencias* pasivas en *experiencia*. La moralidad, con la participación de tal “reflexión”, puede ir cobrando vida pues la persona “no se limita[ría] a la determinación de la voluntad por los valores materiales vividos en la emoción”, antes bien actuaría desde “la trascendencia del mismo sujeto hacia el valor o fin.” (Wojtyla, 1998, p. 177).

¿A qué se refiere tal trascendencia que pone al sujeto frente al valor sin determinar, por sí mismo, su motivación? Wojtyla (1998) desarrolla esta tesis con el término “autoteleología” indicando que la persona, en la experiencia y realización del bien, se tiene a sí misma como fin:

Dirigiéndose a fines, objetos y valores, el hombre no puede, en su acción consciente, no dirigirse a sí mismo como fin, no puede relacionarse con los distintos objetos de su obrar y escoger distintos valores sin decidir sobre sí mismo y su propio valor (en razón de lo cual se convierte en el primer objeto del mismo sujeto) (p. 61).

Toda *acción* revela, por lo tanto, la responsabilidad como peculiaridad inherente a la libertad humana: “El hombre constituye continuamente una tarea para sí mismo: es norma para sí mismo y siempre se da de nuevo a sí mismo como tarea en cada acción, volición, elección y decisión” (Wojtyla, 1998, p. 147). Es por eso que el cumplimiento del deber supone una “satisfacción del acto” ya que expresa una fidelidad a la propia conciencia pero implica, fundamentalmente, “una *satisfacción de sí mismo*” (p. 240), no por el hecho de cumplir con el deber, sino porque la realización del bien es la fidelidad al propio bien.

Hablamos, pues, de que la auténtica acción moral ocurre a partir de un “movimiento integrador” por parte del sujeto. Es importante advertir la diferenciación que en su obra *Persona y acción*, expresa Wojtyla entre “padecer” y “actuar”: el dinamismo psicosomático tiene un lenguaje, muchas veces, oculto a uno mismo, pero latente en la interpretación que se hace de la realidad y en las respuestas emocionales que ésta despierta en cada uno. Es por eso, explica Wojtyla, que todo lo que “ocurre” en uno mismo de forma pasiva, necesita ser acogido y apropiado (Cfr, 2011, p. 85). Es tarea del dinamismo trascendente, de la conciencia reflexiva, permitir una auténtica *experiencia* del valor, que se diferenciaría de una simple reacción emotiva frente a un bien materialmente percibido.

El autor polaco explica que esta función de la conciencia necesita “ser despertada” por la educación; es tarea suya abrir la persona a sí misma, facilitar el desarrollo de su libertad: “El paso al dominio de la conciencia de los momentos cautivados en la subconsciencia, y especialmente de los que no pueden llegar a una objetivación genuina, constituye una de las principales tareas de la moralidad y de la educación” (Wojtyla, 2011, p. 114). En el segundo apartado se analizan las vías para facilitar este despertar. Antes es necesario entender qué es “estar despierto”.

En esta línea, defendemos con Linda Zagzebski (2017), que la educación moral basada en el premio-castigo (lo que ella presenta como el “modelo 1”), no sólo es insuficiente, sino limitador. La prohibición y el miedo al castigo no despierta la autodeterminación, sino una simple conducta condicionada por factores externos que, como mucho, mueven a la reproducción de conductas, pero no motivan al bien. Tampoco lo hace la educación (del “modelo 2”) basada en la imitación, puesto que la persona puede modular su conducta, pero ésta no será reflejo, por sí misma, de la interioridad, donde se juega la autenticidad de la experiencia moral (cfr., p. 134). Es preciso, pues, ir más allá de la experiencia moral limitada a hábitos y escaparates alejados de la verdadera experiencia del *bien* y abrir caminos para el despertar de la libertad.

Pensamos que nuestra reflexión no contradice lo que la profesora Zagzebski presenta como el “modelo 3” (2017, p. 134); antes bien, puede servir como propuesta para fundamentar su teoría sobre la “admiración”: ¿Cómo facilitar la *respuesta interior* capaz de dirigirse hacia lo verdaderamente valioso y experimentar su belleza? No se puede obviar el contexto de libertad e indeterminación en el que el valor se presenta cuando hablamos de “interioridad” y, por lo tanto, es pertinente la pregunta sobre la condición del *valor auténtico*: ¿qué lo hace “auténtico”? Adelantamos la respuesta en clave wojtyliana tomando de este filósofo la afirmación de que *no es la dirección hacia un valor* en cuanto tal, sino la *dirección de uno mismo*, la que se expresa en la acción moral.

2.3. La ontología, fundamento de la axiología

Situar la interioridad como el núcleo en el que acontece la experiencia del valor y, por lo tanto, el meollo de la educación moral, no es apelar a una experiencia subjetivista de los valores. La propuesta de Wojtyła defiende que la realización del bien no puede darse al margen del deber pero, a su vez, que este “deber” no es resultado de una idea o producto de un constructo mental, sino que nace y se origina en la *autoteleología*, es decir: en el tenerse, a uno mismo, como *fin* último de las acciones. Y es esta finalidad la que permitirá entender la condición de los valores: lo son en tanto que permiten el desarrollo integral de la persona.

La perspectiva integral wojtyliana abre el proceso de la voluntad al “todo” de la persona y fundamenta la axiología en la ontología. Lo valioso se presenta ante la conciencia como “ideal”, pero no porque suponga una separación del valor real, sino porque este valor (fundamento de la norma) y su forma “ideal” (formal) de presentarse ante la conciencia “se refiere sustancialmente a la persona misma” (p. 266). Se trata de “ideales” porque son reconocidos “antes de llegar a ser una peculiaridad del sujeto real”, no significa que sean “inventados” (p. 265).

Fundamentar la axiología en la ontología es defender que del *ser* se desprende el *deber*. Hume critica la ética porque el salto del “ser” al “deber”, dice, es algo injustificado: no hay causa alguna en el mundo que fundamente la “idealidad” del deber. Esta defensa se ajusta al presupuesto empirista que entiende la experiencia humana como una simple sucesión de acontecimientos originados en la *percepción* de estímulos, de modo que la acción reflejaría un mecanismo de respuesta neuronal simple y fáctico por lo que “lo moral” debería limitarse a la descripción de vivencias agradables o desagradables.

Ahora bien, en el análisis de la acción humana, Wojtyła explica cómo ésta imprime en la persona rasgos novedosos. Sin perder de vista su fundamento sustancial, se advierte en su dinámica vital conformando un *ethos*, “una *mirada al valor ideal que debe ser realizado en el acto relativo*.” (Wojtyła, 1998, p. 265). La identidad humana participa de un carácter esencialmente libre. El *acto de ser* no se expresa desde una formalidad estática, sino que es una realidad dinámica. En palabras de Scheler (2010), “hay, más allá

de esa realidad fáctica ciega, una esfera de *sentido* y una esfera de *libertad*” (p. 53). Es por eso que, dirá Wojtyła (1998), “tanto el ‘devenir’ como el ‘ser’ son *categorías metafísicas*” (p. 237). Y es en este *devenir* donde la moralidad viene a dar significado al *ser*: en toda acción, los fines elegidos repercuten sobre el propio ser.

Aranguren indica, a este respecto, que la persona es una “realidad deudora” (cfr., Cortina, 2014²⁵), es decir, la *causa* de la “idealidad” del deber, es su propia realidad, y no una impostación mental pues la moralidad emana de la condición humana misma. Zubiri (1998) lo explica de esta manera: “El hombre no es animal de ideales por una especie de creación romántica de unas idealidades desde un fondo suyo espiritual, ni por una atracción extrínseca, sino que el hombre es animal de ideales, precisamente por y para poder ser animal de realidades.” (p. 394). Así pues, “la posición ideal de los valores [...] indican que este sujeto es una realidad en desarrollo, en actualización, en fase de perfeccionamiento” (p. 265), y por lo tanto, lo que está en juego no es el cumplimiento del deber sino la propia realización a través del deber.

Esta fundamentación de la axiología en la ontología tiene dos consecuencias. En primer lugar, defiende una libertad sustantiva: la existencia humana es apertura en su *ser* (quién soy yo) por lo que consiste en un *deber ser* (quién quiero ser); en otras palabras, el *deber* está en relación con el *ser* y da forma a la singularidad de cada biografía. La segunda consecuencia de la ontología como fundamento es la dependencia del *deber* con la persona: no supone abandonar lo moral a un tipo de anarquía, sino que se refiere al sujeto en cuanto realidad óntica que, en su devenir, se perfecciona o no a sí mismo, se enriquece y desarrolla... o no. En otras palabras, en la *realización del bien* está en juego la realización de uno mismo. Por lo tanto, el cumplimiento o incumplimiento del deber (hacer el bien o hacer el mal) no es una cuestión de “idealización”, sino de “realización”.

A la luz de lo expuesto, podemos decir que la “educación moral” es, en realidad, “educación de la persona”. Toda educación es un camino que predispone y expone a la experiencia de valores mediante los cuales la persona va elaborando su historia. La educación moral, desde este horizonte de libertad y responsabilidad que abre Wojtyła (1982), no pone el peso en el cumplimiento en el deber, y tampoco en “las construcciones subjetivas”, sino en los valores reales. Pero se trata de entender que estos valores son “objeto de experiencia” (p. 19) porque constituyen la fuente de crecimiento y realización personal. Por lo tanto, la educación moral no puede abstraerse del sujeto concreto: de la persona, de su interioridad.

Explicada la condición “personal” de la moralidad, analizamos la última pregunta que queda pendiente por responder y que, en vistas a lo explicado, podría expresarse así: ¿cómo puede, la persona, ser interpelada por los valores auténticos que se constituyen en deber y guía para su desarrollo y realización? La sensibilidad no está “apriorísticamente” ordenada a la objetividad del bien y, surge, por lo tanto, la necesidad de atender cómo es posible la revelación de lo *verdaderamente valioso* a la conciencia. Esta problemática forma parte de la fundamentación que, también para Zagzebski (2017), podría explicar la emoción de la admiración y responder a la pregunta sobre cómo se “admira”, realmente, lo admirable. Consideramos que nuestra propuesta presentada a continuación puede atender los presupuestos de la pregunta que se hace la profesora Zagzebski: “¿Qué lleva a una persona a querer emular a la persona admirada y a otra a querer privarla de sus rasgos admirados?” (2017, p. 53).

²⁵ Es el modo en el que denomina Aranguren la “estructura moral” del ser humano que desarrolla de la ética zubiriana fundamentada en la metafísica.

3. El papel de la *relación* en la “experiencia del valor”

Situar la interioridad como el núcleo en el que acontece la experiencia del valor tiene grandes implicaciones. La educación moral se presenta ante un sujeto *personal* que adquiere conciencia del “deber” no como resultado de una razón o de una emotividad *a priori* que garantiza la adecuación entre el razonamiento, o la estimación, y el “bien”. Según lo explicado, no es la dirección hacia un valor en cuanto tal, sino la *dirección de uno mismo*, la que se expresa en la volición. Así pues: “Un estudio completo de la experiencia nos muestra que *los valores están interiormente vinculados con todo el proceso de la voluntad*, que puede ser llamado ‘drama’, de modo correcto, por su peculiar estructura dinámica” (Wojtyła, 1998, p. 163).

Los valores que *interpelan* al sujeto se dan dentro de este “drama” vital donde se interioriza la “norma” despertándose el sentido de “obligación” desde el que uno proyecta su vida. La interiorización de una determinada escala de valores es un proceso, no el resultado de una determinación autónoma ni, como se decía, de una ilusión mental o subjetiva, abstraída de la narrativa interna a la existencia. Esta narrativa es intersubjetiva; Como defiende Aranguren, no es posible entender la moralidad abstraídos del carácter “re-ligado” del ser humano²⁶.

Ahora bien, ocurre que muchas de las “normas” que guían las “actuaciones” morales como consecuencia de las vivencias, se han interiorizado sin participación de la *reflexión*; se trata de las creencias que se instalan inconscientemente pero que predisponen la sensibilidad y la voluntad a la apreciación de aquellos valores por los que uno ha sido y es pasivamente *interpelado*. Educar en la conciencia y libertad de las propias acciones supondría, pues, ayudar a comprender y responder al contexto real en el que tales creencias se han instalado.

A continuación defendemos la tesis principal que proponemos: la dinámica vital desde la que vamos configurando nuestra vida se da en el escenario de la *relación* interpersonal y, por tanto, es en la *relación* donde se nos abre el mundo y sus valores, es desde la *relación* como comprendemos qué valores perseguir y es por la *relación* que interpretamos la *idealidad* de nuestro ser y lo proyectamos en la acción.

René Girard (2023), en su teoría sobre “la heteronomía del deseo”, presenta el esquema “triangular” en el que se introduce la experiencia humana. En su obra *Mentira romántica y verdad novelesca*, utiliza el personaje de Don Quijote para hacer explícita la complejidad del deseo. En primer lugar, explica que “el discípulo *se precipita hacia los objetos* que le designa, o parece designarle, *el modelo* de toda caballería.” (p. 2) A este modelo, que denomina *mediador* del deseo lo pone, pues, como referente explícito en la línea de relación entre el “sujeto” que desea y el “objeto” deseado. Siguiendo el análisis del Girard, las actuaciones humanas emergen de un “deseo” mediado, el *deseo mimético*, cuyo dinamismo es, por lo tanto, “heterónimo” (Cfr., Martínez, 2021).

Pues bien, esta “heteronomía” de las motivaciones interiores no puede ser un punto ciego en la educación moral. La razón del deseo no está en “el sujeto apasionado” y su sensibilidad peculiar, pero tampoco en su libertad. Juan Antonio Horrach (2012) explica (en su análisis fenomenológico sobre el proceso mimético-sacrificial de René Girard) que, cuando el discurso sobre la propia forma de entender el mundo y entenderse a uno mismo “no parte del reconocimiento de la verdad del deseo, no es más que un discurso estructurado a partir [...] de la mediación interna” de modo que los ideales que “este tipo de mediación pone en juego [...] interfiere constantemente con la verdad” (p. 111). ¿Con qué verdad? Con la *verdad* interior sobre los motivos que mueven a la actuación. Situados

²⁶ Aranguren “diseña en su Ética una suerte de estructura *religiosa* del ser humano, ligada a la estructura moral.” (Cortina, 2014, p. 170).

en la ignorancia, no estaríamos hablando de una acción moral auténtica porque los motivos de la actuación no se comprenden, antes bien, “se padecen”.

Aquí tocamos la raíz de la experiencia moral y la diferencia entre “la actuación” del hombre y lo que simplemente “ocurre en” el hombre. La “realidad deudora” por la que el ser humano “se hace” (en cierto sentido) a sí mismo, entra en esta dinámica en la que participa un “tercero”, el modelo, por lo que es imprescindible apelar al papel que tiene este *mediador* y su capacidad de ayudar al sujeto a vivirse como tal y despertar a su interioridad o, por el contrario, abandonarle a la “extimidad”. Con este término, Lacan defiende un determinismo: según él, la “intimidad” queda delineada por la proyección que se instala sobre la propia identidad como consecuencia de los constructos que se generan en la relación con los demás (cfr., 1981).

Si “los valores” que mueven a la actuación se perciben como tal por la fuerza inconsciente del momento primigenio de relación con el mediador, y sin ser integrados consciente y libremente a la experiencia de la acción personal, no estaremos hablando de una *auténtica* experiencia del valor. En este sentido, es posible ver que “no existe educación neutral [...] sin modelos.” (Prats, 2009, p. 22). En sintonía con Zagzebski (cfr., 2017, p. 135), entendemos que la vía de la ejemplaridad revela el lugar adecuado de la educación moral²⁷. La *mediación* es propia del dinamismo de la motivación humana, por lo tanto: ¿cómo no hacer consciente su importancia y defender al “educador” no solamente como “mediador” del deseo, sino como *ejemplar* y testigo de una vida valiosa?

Ahora bien, queda por responder en qué consiste esta ejemplaridad para ser una vía que facilita el despertar de la libertad del educando y su conciencia reflexiva, capaz de dirigirle, auténticamente, hacia fines valiosos. ¿Cómo se entiende esta *relación* con el educador-ejemplar para depositar en ella el peso del despertar, o no, de la persona a su trascendencia?²⁸ Lo respondemos a continuación partiendo de un presupuesto que justifica el papel principal que le damos a la relación de encuentro interpersonal para la educación moral: la apreciación e interpretación que el niño va haciendo sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la realidad, estará condicionada por el tipo de acogida que ha vivido de parte de sus principales educadores.

3.1. El amor, camino de la educación moral

Cuando hablamos de “educación moral”, no estamos situados en el mundo de las “leyes humanas naturales”; el entramado interior de las motivaciones clarifica que la condición real de la educación no se juega en los comportamientos como algo meramente conductual. El educando puede “ajustarse” a un modelo deseable imitando conductas, pero ya sabemos la poca autenticidad moral que esto encierra. ¿Es posible encontrar elementos estructurales que orienten la educación moral sin perder la referencia a esta realidad empírica y subjetiva que es la persona? Creemos que sí y la respuesta está en la relación y el encuentro *interpersonal* entre el educador y el educando. Expliquemos en qué consiste este tipo de relación.

Para que “la relación” con el educando sea una experiencia de encuentro interpersonal es preciso entender que no se trata de relacionarse con “las emociones” del niño, ni con

²⁷ “If the moral learner is already partially motivated to act from the exemplar’s motive, it is not hard to see how emulation can produce the right act from the right motive” (2017, p. 135).

²⁸ Para esto tomamos nota de la investigación que lleva adelante el proyecto *UpTuYou*, dedicado a la labor de acompañar al crecimiento personal a través de las relaciones. Se trata, además, de uno de los temas que trata el presidente de dicha fundación en el espacio de la revista *El Debate* reservado para destapar “los ridículos de la educación”, titulado “La presunción de empatía”; referencia: Educación | El Debate, dispuesto el 5 de mayo de 2024.

sus “comportamientos”, tampoco con los acontecimientos externos vividos. La relación es de encuentro interpersonal cuando el educando es percibido y acogido en su integridad, como persona, con todo lo que esto implica; se trata de una comunicación que incluye el mundo interior del niño.

Enfocar la educación en la seguridad de que el educando sepa que sus sentimientos son acogidos, o de que se le quiere más allá de lo que hace, no siempre garantiza que nos ocupemos, además, de algo fundamental que es provocar un diálogo fructífero donde al educando se le abren vías de respuesta, decisión y actuación libres capaces de abrirse camino al bien que pueda ser realizado (cfr., Orón, 2018) desde una experiencia básica que aporta fundamento a su experiencia: saberse acogido con todo lo que es y con todo lo que vive por parte de su educador.

El reto de la educación moral es, pues, *despertar la conciencia reflexiva* del educando desde la que tomar decisiones y comprender su vida, *viviéndola* y no únicamente *padeciéndola*. Ahora bien, esta apertura de la conciencia reflexiva que permite la relación con uno mismo como sujeto (dinamismo de autoconciencia y autopertenencia), no puede darse, únicamente, por medio de la comprensión de lo vivido ni de las posibles respuestas que pueden o podrían darse en las diversas situaciones. La expresión *libre* del “sujeto” aparece como una disposición a actuar, siempre, “desde dentro” que, en el fondo, significa actuar en fidelidad al propio valor incondicional.

Situar la educación en su verdadero escenario, la relación de *encuentro interpersonal* se expresa en la llamada “norma personalista” defendida por Wojtyła en sus obras y dice así: “La persona es un bien respecto al cual sólo el amor constituye la actitud adecuada y válida.” (2009, p. 52). Esta “norma”, que se desprende del valor de la persona con *fin* último, orienta los “fines” de la moralidad. La norma personalista ofrece el criterio orientativo de las acciones auténticamente valiosas, si bien no “resuelve” toda la casuística moral de la vida humana y supone una clara necesidad de ejercer la *phronesis*.

Así pues, ante la educación en virtudes, es importante entender el papel que juega el modo en el que los educadores (familia, escuela, y las diversas instituciones involucradas en el proceso de aprendizaje y formación de las personas) se relacionan con los educandos. Ni si quiera proyectas objetivos deseables sobre los niños garantiza que se les esté ofreciendo un verdadero camino de educación moral. Es preciso atender que, cuando se trata de educar, si la persona no es el “fin” sino un mero cumplidor de normas y condiciones, por muy buenas que éstas parezcan, pueden ser un grave obstáculo para el encuentro y, por lo tanto, para la verdadera *educación* del niño o joven. Todo “objetivo” que ocupe el lugar de “fin” en la relación de la educación, se desvirtúa al transformarse en condicionante de la aprobación que se le da al niño, expresada ya sea en forma de notas, de premios/castigos, de reconocimiento/reprobación o de afecto/rechazo por parte de los educadores. Lo que era un resultado o meta valiosa y digna de esfuerzo, acaba siendo un medidor de la propia valía...

En el proyecto educativo de la fundación *UpTuYou* se explica esta perspectiva: es necesario analizar *la intención* con la que “educamos” o nos dirigimos al educando, puesto que no se trata de *cambiar* a la persona, ni de entenderla como un problema a resolver. Para que la *intención* “atine” en su verdadera misión, necesita servirse, incluso, de aquellos aparentes impedimentos, como oportunidad para crecer en la relación con esa persona y permitirle su propio desarrollo. Una de las claves que ofrece a los educadores es la actitud de *alerta relajada*, “término aparentemente contradictorio”:

La alerta se aplica a la tarea, procede de la misma tarea [...] retos que alcanzar; y relajada se refiere a la relación interpersonal entre el educador y el educando, la cual no puede estar condicionada por la tarea o por el comportamiento que tiene

el niño, sino que, independientemente de la actitud del chico, el adulto mantendrá con él una relación apacible. El adulto siempre acompaña y es el responsable de que el trabajo se pueda realizar de una forma agradable, cordial y digna. De esta manera, haga lo que haga el niño, no supondrá un cambio en la relación interpersonal que siempre estará a salvo (Orón, 2018, p. 29).

La *relación* no se ve afectada cuando lo que importa es el educando y, por eso, lo que éste hace o deja de hacer, es importante. Lo que debe, pues, ayudar a que el niño comprenda las razones de una norma específica no es el mandato, por sí mismo tomado. Tampoco lo es la norma añadida de “obedecer”, ni el afecto (condicionado, en este caso) de los educadores pues, aunque esto parezca dar “resultados”, estarían hablando de una *conducta condicionada*, no de un proceso de comprensión de las propias acciones ni de apropiación de su sentido. La cuestión es que el *sentido* de las acciones, sus motivaciones y repercusiones, se vayan abriendo al propio educando y que pueda, así, despertar a su propia vida como una tarea valiosa por realizar.

La experiencia moral, tal y como se viene argumentando, no se limita a “no obrar el mal”, ni siquiera se reduce a “obrar el bien”. Wojtyła presenta los mandatos y prohibiciones como un medio (nunca como un fin) que puede servir de ayuda, pero las normas y el deber no pueden “dejar al ser humano en una situación que consiste solamente en huir del mal, teniendo en cuenta que su estructura interior posee, a pesar de todo, una orientación fundamental hacia los valores y hacia el deseo del bien.” (2000, pp. 50-51). Como medios que son, las normas cumplen su función cuando se dan orientadas al verdadero *fin* de las acciones humanas. ¿Qué *fin*? El *bien*, ciertamente, pero no un bien abstracto, sino un bien concretísimo: la persona, su crecimiento, su realización en cuanto persona. El verdadero “bien”, afirma Wojtyła, “no pueda ser establecido fuera del vínculo real que une el deber al sujeto” (1998, p. 231).

Este es el camino que, entendemos, debe recorrer la educación moral. Y tener a la persona como *fin* no supone otra cosa que hacer del *amor* el lenguaje y el camino por el que desarrollar la educación moral. Esta tesis se vincula a la defensa de la corriente personalista. Como explica Bonet (2012), “la característica mayor del Personalismo es el intento de dar valor ontológico y antropológico central a la relación interhumana” (p. 7). Por eso dirá Díaz (1999) que “la primera evidencia humana no es en absoluto la del ‘yo pienso’, tal y como lo quisieron Descartes y la Ilustración, sino la evidencia de una relación que surge además con una súplica: ‘por favor, quíereme’” (p. 58).

En esta afirmación radical, “soy amado, luego existo”, se expresa que en el *amor* se sostiene nuestra *existencia*, esto es, la *realidad personal* de nuestro ser. Y es a partir de ésta *realidad* que podemos hablar de la acción moral auténtica, pues sólo cuando *ya* soy, las acciones serán el “todavía no” de eso que está en camino, que no empieza de cero, sino que *es* y *deviene* en sus acciones. Sea cual sea cual sea la concreción de la vida trazada, el “sujeto moral” hará de sus acciones un camino personal de libertad y autorealización cuando se sepa *ya* un sujeto personal, sustancial, y querido como tal, en su realidad.

La falta de *amor* deja a la persona en el “todavía no” de su existencia, carente de lo que “ya es”. Partir de la *nada* es tener que hacerse, siempre, de nuevo, en cada acto, en cada realización, en cada supuesto “acto bondadoso” y aquí, en lugar de acciones personales que apuestan por la realización de aquello que responde e imprime significado a la vida, lo que tenemos son acciones que arrojan al ser, constantemente, a sus logros, comportamientos y resultados haciendo de estos, como mucho, una fuente de *autosatisfacción* o de respuesta a la falta de identidad, pero no una fuente de *realización* personal.

La falta de *amor* provocaría lo que Girard explica como el “deseo metafísico” o lo que, en la tesis mencionada, se indica como “vacío ontológico”. Sin el amor, lo que tenemos son modelos vaciados de entidad, que queremos reproducir, pero no ejemplares capaces de hablarnos del valor de nuestra propia vida; sin el amor, podemos asumir modelos sostenidos en la inestabilidad de las cosas que desean poseerse. Fuera de la “hermenéutica del don” (así la llama Wojtyła), la experiencia humana se desintegra en actos, logros y reconocimientos que nos introducen en un bucle infinito de idealidades mentales, pero no reales, incapaces, por lo tanto, de motivar, verdaderamente, a la acción e incapaces de producir, por lo tanto, la verdadera experiencia del bien.

La carencia del amor hace que el significado y sentido de la vida quede hipotecado y se ancle a la subasta del reconocimiento social, el prestigio y, creemos, se despierta así la lógica de la mimesis y la rivalidad, “que determina el sentido de su discurso y la dirección e intensidad de sus acciones”, siendo, pues, el sujeto de la acción, expuesto “a los terribles efectos de la dinámica mimética cuya finalidad consistía precisamente en superar el desarraigo” (Horrach, 2012, p. 112). Horrach nos explica que “realmente el sujeto identitario no trata principalmente de entender la realidad del mundo y de su propio ser [...] sino que el objetivo de su ambición tiene que ver con intereses de otra índole, esto es, satisfacciones a nivel identitario” (p. 112).

Aún en la situación en que el “mediador” fuera un “ejemplar”, porque testimonia la realización de una vida valiosa, estar “mediados” por tal ejemplar no garantiza la autenticidad de la experiencia moral. Lo que mueve a la acción no es un “objeto” de deseo, llamado “valor” o, incluso, la “persona valiosa”... aunque se trate de un “modelo” real en tanto que es un “ejemplar”, testigo de la verdad, referente de una vida valiosa, el *pathos identitario* entra siempre en escena. Lo que mueve a la acción es la experiencia de ser “sujetos”, “fin en sí mismo” y, por lo tanto, capaces de dejarse inspirar por ejemplares que hacen de su vida una historia digna de ser vivida, sin necesidad de recurrir a la competitividad porque ya “soy amado, luego existo”.

La *hermenéutica del don* es la clave que desactiva las resistencias comunes para obrar el bien. Gracias a saberse *amado* se libera la persona de la compra-venta de su propio ser y de su propio valor, como yendo a remolque de “valores ideales”. Para Wojtyła, el amor es la lógica interna de la moralidad, la dinámica por la que es posible la experiencia del valor real y auténtico de las cosas. El amor permite el salto del “yo subjetivista” al “yo trascendente”, receptivo a la realidad, siéndole las cosas presentes “en sí mismas”, en el valor que tienen de suyo y no limitado al filtro y parcialidad de la actitud utilitarista o individualista. Es la experiencia de que la realidad del Otro interpela, pues nada tiene que reservarse, despertando la responsabilidad atrevida de salir “de sí hacia el Otro”, pues nada tiene que asegurarse; ¿cómo no va a suceder, en la libertad de ser amado, “ser constituido como un uno-para-el-otro”? (Pérez, 2008, p. 78). ¿Cómo iba a ser la experiencia incondicional del valor humano, personal, una fuente inagotable de auténtica moralidad? Únicamente quien es amado podrá amar y, por lo tanto, obrar según el bien que es debido a la situación concreta donde “yo”, “tú” y “nosotros” aparece a la conciencia del sujeto.

4. Conclusión

¿Qué es lo que hace a los valores morales ser tal?; si no se trata de una experiencia a priori de la razón “pura” (desencarnada), ¿son relativos a la percepción individual?... La verdadera “experiencia del valor” no puede darse fuera de la experiencia de lo *valioso* que es, a su vez, *la experiencia del propio valor*. La educación moral confunde su labor cuando tiene como *fin* el cumplimiento del deber, pues la verdadera educación moral es

una educación de y para la persona, cuya “experiencia del valor” se hace posible en el entramado de las relaciones interpersonales. La educación moral adquiere su pleno sentido cuando tiene, como fin, la realización y el crecimiento de la persona. La proyección vital tiende al bien cuando la identidad se ve liberada del vacío ontológico y sostenida en el amor, y esta experiencia se hace posible por el camino de la *relación interpersonal* como centro y fin de la educación moral.

Referencias

- Bonet, J. V. (2012). Materiales editados, asignatura “Pensamiento personalista”. P.I. Juan Pablo II. Universidad Católica de Valencia.
- Conill, J. (2001). *El poder de la mentira. Nietzsche y la política de la transvaloración*. Tecnos.
- Cortina, A. (2015). *Jose Luis Aranguren. Religión pensada, religión vivida. ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 52, 167-185. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2015.052.07>
- Crosby, J. F. (2007). *La Interioridad de la Persona Humana. Hacia una antropología personalista*. Encuentro.
- Díaz, C. (2001). *La persona como don*. Desclee de Brouwer.
- Díaz, C. (1999). *Soy amado, luego existo*. Vol. I: “Yo y tú”. Desclee de Blouwer.
- Girard, R. (2023). *Mentira romántica y verdad novelesca*. Anagrama.
- Horrach, J. A. (2012). *Hacia una fenomenología del desarraigo. El lugar de la filosofía en el proceso mimético-sacrificial de René Girard*. Tesis doctoral. Universidad de las Islas Baleares.
- Hume, D. (2001). *Tratado de la naturaleza humana*. Biblioteca de Autores Clásicos. www.dipualba.es/publicaciones
- Kant, I. (1981). *Crítica de la razón práctica*. Espasa-Calpe.
- Lacan, J. (1981), *El seminario. Libro 20*. Paidós.
- Marías, J. (1986). ¿Qué es el hombre? *Ciencias del hombre*, 7. Instituto de Ciencias del Hombre.
- Martínez, M. S. (2021). De la admiración a la envidia. Algunos problemas en el modelaje moral y la educación del carácter. *Revista interdisciplinaria de Teoría Mimética. Xiphias Gladius*, 4, 1-18.
- Orón, J. V. (2018). *UpToYou otra forma de pensar y educar. Libro de la formación inicial de educadores UpYoYou*. UpToYou.
- Orón, J. V. (2019). Implicaciones educativas de la relación entre el acto de ser y la esencia. En J. A. García González (Ed.), *Sobre la filosofía de Leonardo Polo: Familia, educación y economía. Ideas y ediciones*, 13. Aedos.
- Pérez, A. (2008). La crítica de Levinas a la Filosofía Trascendental Moderna. En A. Martos (Ed.), *Emmanuel Lévinas. La filosofía como ética*. Universidad de Valencia.
- Prats, J. I. (2009). *Pedagogía y realidad. Un bello paisaje*. Edicep.
- Prieto, J. (2023). Reduccionismo biologicista. Posibilidades y límites de la neurociencia. En I. Murillo (Ed.), *Conocer y pensar la realidad humana*. Diálogo Filosófico, XI Jornadas.
- Scheler, M. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Caparrós.
- Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento y otros escritos*. Palabra.
- Wojtyła, K. (2009). *Amor y responsabilidad*. Palabra.
- Wojtyła, K. (2000). *El don del amor*. Palabra.

- Wojtyła, K. (1998). *El hombre y su destino*. Palabra.
- Wojtyła, K. (1997). *Mi visión del hombre*. Palabra.
- Wojtyła, K. (1982a). *Max Scheler y la ética cristiana*. BAC.
- Wojtyła, K. (2011). *Persona y acción*. Palabra.
- Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. University Press.
- Zubiri, X. (1998). *Sobre el hombre*. Alianza.

CAPÍTULO VII

Ética del liderazgo en el pensamiento de Joanne B. Ciulla: Una reflexión en torno a la ejemplaridad moral del buen líder

Sara Carballada

Escuela de doctorado. Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir

RESUMEN

La propuesta de Joanne B. Ciulla resulta pionera dentro de los estudios del liderazgo al vincular la ética con el liderazgo de manera intrínseca. La autora reformula la pregunta tradicional de la literatura del liderazgo de “¿qué es el liderazgo?” por “¿qué es un buen liderazgo?”. El texto se centra en explorar la noción del buen líder y su relación con la ejemplaridad moral teniendo el pensamiento de Joanne B. Ciulla como hilo conductor. Para ello se emplea como recurso la triada de *rol models* –héroe, santo y sabio– sobre los que Linda Zagzebski asienta su teoría de ejemplaridad moral. De cada una de las narraciones sobre las figuras ejemplares que presenta Zagzebski se identifican tres cuestiones derivadas que se prestan a trasladarse a la reflexión de la ejemplaridad moral del buen líder. De la primera dimensión del análisis se infiere que el buen líder puede realizar o no hazañas heroicas, pero ante todo es íntegro moralmente, de ahí que no haya que conformarse con mínimos morales. De la segunda se deduce que la caridad es un buen estándar para los liderazgos éticos, pero entraña dinámicas morales muy particulares que afectan especialmente a los líderes de organizaciones sin ánimo de lucro. Por último, la tercera lleva a concluir que la competencia del líder es determinante en la consecución de resultados éticos, y aunque la suerte moral puede influir, hay que poner en valor a los líderes juiciosos.

PALABRAS CLAVE

Ciulla, liderazgo, ética, ejemplaridad moral

DOI: <https://doi.org/10.14679/3742>

1. Introducción

Los académicos y profesionales del liderazgo han mostrado una clara propensión a establecer agrupaciones de rasgos y comportamientos en tipos ideales de liderazgo. (Ciulla, 2014). De igual modo, se observa una preocupación por el problema definitorio del concepto, algunos incluso creen que no puede haber un progreso notable en la investigación sobre la materia hasta que no se dé un consenso en lo relativo a la definición del liderazgo (Ciulla, 2018).

Para ilustrar mejor de lo que hablamos, mencionaremos la recopilación de 221 definiciones sobre liderazgo que realizó Joseph C. Rost recogidas a lo largo de un periodo de 75 años. Rost (1991) es de aquellos que piensan que la investigación sobre liderazgo no ha logrado importantes avances y que, a menos que logre una definición consensuada, esto seguirá siendo así.

Ahora bien, si observamos detenidamente las aportaciones que han ido surgiendo las últimas décadas, podemos advertir que la mayoría orbita en torno a las mismas coordenadas: el liderazgo trata sobre una o varias personas que de alguna manera mueven a otras hacer algo (Ciulla, 2018). La diferencia radica en cómo llevan esto a cabo. De lo que se puede inferir que, tal vez, no estemos haciendo la pregunta adecuada.

Ahora veamos, en los últimos tiempos esa ambigüedad que ha caracterizado al concepto desde su propia génesis ha desembocado en una preocupación mayor por identificar a líderes reales de pseudo-líderes (Ciulla, 2014). Adelantamos que el elemento discriminatorio por excelencia parece ser la ética.

Sin ir más lejos, el propio Burns (1978), teorizó en su momento que el liderazgo transformador solo puede serlo si implica un proceso de mejora moral que involucre tanto al líder, como a sus seguidores. Por su parte, Bass afirma que solo los líderes éticos son líderes transformacionales auténticos, mientras que a los líderes noéticos los denomina líderes pseudo-transformacionales (Bass y Steidlmeier, 1999).

Todo lo cual lleva a Joanne B. Ciulla, considerada la fundadora y gran exponente de la disciplina de la ética del liderazgo, a defender que la confusión no viene tanto del problema definitorio, sino que más bien nos preguntamos cómo deberían de ser los líderes para ganarse su condición de tales.

En otras palabras, lo que tradicionalmente se ha planteado como un problema descriptivo es en realidad un problema normativo (Ciulla, 2019). Brevemente, Ciulla reformula la pregunta del liderazgo y sostiene que la cuestión última es ¿qué es un buen líder? A lo que la autora responderá que un buen líder es aquel que conjuga ética y eficacia. Su propuesta es meritoria en el vasto campo de la literatura sobre el liderazgo en tanto que pone en relación el liderazgo con la ética más allá de un enfoque meramente intuitivo. Y para ello presenta una aproximación teórica integral sobre la consistencia del elemento moral que se deviene de la noción de líder.

El propósito del presente capítulo, por tanto, es plantear una reflexión sobre la dimensión ética del liderazgo de la mano de Joanne B. Ciulla y, en concreto, la discusión se dirige hacia los buenos líderes y su vinculación con la ejemplaridad moral.

2. Ética del liderazgo

Considera Ciulla (2020a) que los filósofos son un poco como exploradores que nunca llegan realmente a su destino y, que, en cambio, se encuentran ahí por el viaje en sí y las cosas que descubren durante el proceso. En efecto, de alguna manera la búsqueda de la ética que ha marcado la trayectoria de esta reputada académica estadounidense desembocó en un afortunado hallazgo. Hablamos de un vacío en la literatura científica

especializada relativo a que, aun otorgando un rol central a la ética en la práctica del liderazgo, el tema apenas ha sido tratado de forma sistemática y continuada (1995).

Existe una cantidad ingente de literatura que consiste en investigaciones sobre liderazgo transformacional (Bass, 1985) liderazgo transformador (Burns, 1978), liderazgo de servicio (Greenleaf, 2002) o liderazgo auténtico (Avolio y Gardner, 2005). Y, si bien es cierto que en la mayoría de estos trabajos se puede encontrar desde frases, párrafos, páginas, hasta incluso capítulos enteros sobre integridad y valores éticos, el tratamiento no ha dejado de ser fragmentado (Ciulla, 1995).

Desde una perspectiva filosófica, el concepto de liderazgo ético ha estado asociado a un cierto batiburrillo de ideas (Ciulla, 2014). Así, es frecuente el formato de estudios empíricos sustentados en cuestionarios, como el de Brown, Treviño y Harrison (2005) que abordan tanto cuestiones sobre comportamientos directivos, como otras de índole de evaluaciones morales personales. En los últimos años, pese a que la investigación en torno al liderazgo y su conjunción ética ha ganado atención y complejidad, Brown y Treviño (2016) se refieren al liderazgo ético como un constructo emergente.

Por no hablar de que los estudios más referenciados son aquellos fundamentados en cuestionarios y encuestas, sin tener demasiado en cuenta las limitaciones a la hora de expresar las teorías que subyacen a las respuestas o la filtración de atribuciones sobre la noción particular de la idea de líder (Ciulla, 2014).

Al efecto de tratar de paliar esa inconsistencia, la investigación de Ciulla (1995) se centra en un principio en mapear el campo todavía poco explorado de la ética del liderazgo estableciendo una base filosófica. De hecho, el argumento precursor de la autora que le sirve, no solo para problematizar la literatura referente al liderazgo de la época, sino también para fundamentar la pertinencia de que la ética del liderazgo cuente con un campo de estudio propio y reconocido, consiste en defender que una mayor comprensión de la parte de la ética en el liderazgo mejoraría los estudios de liderazgo-

Así, tras estudiar los desafíos éticos clave que son distintivos de las personas en roles de liderazgo, la conclusión principal de Ciulla (1995) es que el desafío general del liderazgo y, lo que al mismo tiempo constituye el marco para la ética del liderazgo, consiste en comprender y navegar la relación entre ética y eficacia.

Su razonamiento parte de la premisa de que, en el liderazgo, la moralidad o la inmoralidad se ven magnificadas, por lo que el estudio de la ética se torna todavía más fundamental si cabe (1995). Hay que tener en cuenta que el papel del líder es único en el sentido de que su competencia e incompetencia beneficia o perjudica potencialmente a otros. Es más, llega a firmar que, desde el punto de vista ético, ser un líder ético e incompetente puede ser tan malo como ser un líder competente y poco ético.

A causa de indagar en la mencionada relación dialéctica entre ética y eficacia, Ciulla (2018) descubre que lo que se suele plantear como un problema descriptivo es realmente una cuestión normativa, y de ahí deriva lo que la autora conceptualiza y bautiza como el dilema de Hitler. Los académicos tradicionalmente se han preocupado por construir una definición definitiva del concepto de liderazgo, lo que los ha llevado a hacerse la pregunta equivocada, si bien ello mismo les ha conducido inadvertidamente a intentar responder la pregunta correcta. Y de esta confusión a la que la autora hace referencia deriva el concepto clave del dilema de Hitler.

Consideremos ahora la pregunta de ¿fue Hitler un líder? De acuerdo con las posiciones moralmente no restrictivas, Hitler –al margen de su inmoralidad– era un líder, tal vez incluso un gran líder. Otros, contrariamente, argumentarían que los victimarios y tiranos no pueden ser considerados líderes (Ciulla, 1995). He ahí el dilema.

En resumidas cuentas, lo que la autora propone para contribuir a resolver ciertas deficiencias de los estudios de liderazgo consiste básicamente en reformular la pregunta

de “¿qué es el liderazgo?” por “¿qué es un buen liderazgo?”. De esta manera, al incluir el término “bueno”, la atención no solo se concentra en la competencia, sino también en la ética, lo que al mismo tiempo sirve para desactivar el comentado dilema.

En realidad, la ética de liderazgo que nos presenta Ciulla se erige como una suerte de paraguas que abarca gran parte de los retos éticos que enfrenta la humanidad. Razón por la cual, y en línea con la tesis de Marco (2000) de que “el liderazgo ético no es algo optativo en el mundo de hoy; antes al contrario, emerge como una necesidad” (p. 13), se estima oportuno aprovechar las potencialidades del pensamiento de Ciulla para repensar ciertos aspectos relacionados con el cariz moral del liderazgo.

3. Liderazgo y ejemplaridad moral

¿Será lo mismo que lideren individuos inmorales que individuos ejemplares? La respuesta evidente es que no, pero conviene echar la vista atrás para poder avanzar en la reflexión hacia la dirección correcta.

La inquietud intelectual por contemplar el liderazgo desde un plano moral tiene unos orígenes atávicos. Si bien se considera que las teorías de liderazgo formales no se inauguraron hasta mediados del siglo XIX de la mano de Thomas Carlyle (1893), las vinculaciones con el pensamiento antiguo son evidentes en la medida en que pueden considerarse concepciones predecesoras esenciales para sentar las bases sobre las que más adelante se articularían las contribuciones teóricas más relevantes sobre el referido objeto de estudio (Bass y Steidlmeier, 1999).

Así, aunque faltarían siglos para el empleo del término líder como tal, las lecciones sobre la necesaria ejemplaridad moral que deben caracterizar a los procesos de liderazgo ya se encontraban presentes en los clásicos. Pongamos por caso, a Platón, quien nos introdujo la figura del “filósofo-rey” como la personificación alegórica de las virtudes y expresión del gobernante justo. O el propio Aristóteles (1985), que también nos dejó aportaciones sobre la relevancia de los modelos morales: “los legisladores hacen buenos a los ciudadanos haciéndoles adquirir ciertos hábitos” (p. 55).

A lo que vamos es que los más remarcables pensadores de la antigüedad clásica fraguaron en su momento los ideales morales que desde entonces no han dejado de repensarse. Al fin y al cabo, lo que convierte a un clásico en un clásico es que pueda ser releído sin perder vigencia a la luz de los nuevos tiempos y contextos. Y, en efecto, no hay teórico del liderazgo que se precie que no recurra a la sabiduría antigua para atemperarla con savia nueva.

Precisamente un autor que en los últimos años ha explorado la idea de ejemplaridad dialogando con los grandes pensadores clásicos es Javier Gomá. En su tetralogía compuesto por *Imitación y experiencia* (2005), *Aquiles en el gineceo* (2007), *Ejemplaridad pública* (2009) y *Necesario pero imposible* (2013) explora la idea de la ejemplaridad desde varios prismas. Lo que nos interesa destacar es que Gomá (2009) aboga por inspirar a través del ejemplo concreto, ya que defiende que el buen ejemplo hace mejores a los seres humanos.

Otra autora de obligada referencia para el tema de la ejemplaridad es Linda Zagzebski y, en concreto, destacaremos su obra *Exemplarist Moral Theory* (2017). La teoría de Zagzebski, tal y como se recoge una reciente reseña a su libro, ha sido recibida con entusiasmo en la literatura dedicada a la ética de las virtudes debido, entre otros motivos, a que contribuye a rescatar la admiración como fuente de virtud y de juicio moral (Martínez-Mares, 2024).

En resumen, Zagzebski (2017) considera que la admiración reflexiva trae aparejado la identificación de guías de acción y el deseo de emulación, basándose en dicho supuesto

articula su teoría en torno a tres figuras paradigmáticas: el héroe, el santo y el sabio. Estos modelos que ejemplificarían la excelencia en alguna dimensión virtuosa de manera sobresaliente; valentía, caridad y sabiduría respectivamente, la autora los toma prestados de Max Scheler, aunque este último añade alguno más, como el artista, el genio o “el espíritu-guía de las civilizaciones” (Martínez-Mares, 2024).

Cabe apuntar que, en Scheler (1921), la reflexión sobre la necesidad de la existencia de modelos personales como condición del progreso moral está fundamentada en la diferenciación entre modelos y líderes. El autor alemán, examina el liderazgo, a diferencia del modelo, como un concepto axiológicamente neutral. Dicho brevemente, según Scheler (1921), el líder puede ser moralmente negativo o indiferente, mientras que el modelo ejemplar es por definición moralmente bueno y valioso o no sería ejemplar.

Hecha esta salvedad, retomamos a Zagzebski y lo hacemos para poner en valor el hecho de que la autora emplee narraciones inspiradoras sobre personas ejemplares para vehicular su teoría a la luz de las ventajas que tiene el *storytelling* en la educación moral (García Amilburu, 2005). Precisamente, con vistas a aprovechar su potencial y estructurar la reflexión, emplearemos algunas ideas clave que se desprenden de dichas historias inspiradoras a modo de puente para plantear tres dimensiones vinculadas a la idea sobre la ejemplaridad moral del líder.

Para ser más específicos, en relación con la narración del héroe exploraremos la cuestión de la integridad moral, con respecto al relato del santo abordaremos las dinámicas morales de la caridad, y, por último, la descripción del sabio nos llevará a analizar el traslado del cultivo de las virtudes al comportamiento ético del líder.

3.1. Héroes imperfectos e integridad moral

Zagzebski (2017) nos cuenta la historia de Leopold Socha, quien era un inspector de alcantarillado y ex ladrón que protegió a varios judíos escondiéndolos en las alcantarillas, además de proporcionarles comida y recursos varios. Todo lo cual, con el fin de intentar ayudarles a escapar de la barbarie nazi, arriesgando con ello su propia vida. Muchos de ellos sobrevivieron gracias a Socha, de ahí que Zagzebski lo considere, como a otros combatientes del Holocausto, un ejemplo de gran coraje.

Sin embargo, al mismo tiempo, se señalan ciertos factores que podrían considerarse atenuantes de esa ejemplaridad moral. Sin ir más lejos, se menciona que al principio ofreció su ayuda a cambio de dinero. Por otro lado, se comenta que aparentemente consideraba su papel de salvador como vía de redención y de expiación de sus pecados pasados, puesto que había sido un vulgar ladrón (Zagzebski, 2017).

La pregunta entonces es, por más que Socha diera muestras de ciertas desviaciones morales, ¿puede seguir considerándose un buen ejemplo de persona admirable por su abnegación y entrega a una causa noble? La respuesta de Zagzebski (2017) es que Socha fue un héroe, y explica que los héroes a menudo carecen de otras virtudes y eso es porque el ejercicio del coraje no requiere la intervención de muchas otras virtudes. Además, se trata de un héroe de a pie, que no tiene por qué encajar en los parámetros de un modelo cuasi perfecto.

Al hilo de los claroscuros morales que impregnan la historia de muchos héroes, introduciremos brevemente la figura de Rudy Giuliani, exalcalde de Nueva York que tuvo un papel trascendental en la respuesta tras los atentados del 11 de septiembre. En aquellos difíciles momentos Giuliani personificó el coraje, el aliento y la determinación frente a la tragedia, lo que le valió el sobrenombre de “el alcalde de América”. Pero atrás quedaron los días en los que fue considerado un héroe, hoy su nombre ya no despierta admiración. Sus múltiples escándalos, los problemas legales en los que se ha visto envuelto y las

investigaciones de las que ha sido objeto por sus actividades como abogado de Trump le han hecho caer en desgracia y su reputación está en ruinas (Hernández-Echeverría, 2023).

Lo que pretendemos trasladar con la narración del ascenso y caída en desgracia de Giulian es, por una parte, que los modelos de ejemplaridad no siempre cumplen con las expectativas y que están sujetos a reconsideraciones. Y, por otra parte, que el liderazgo puede estar forjado de un componente heroico, el cual se suele hacer más necesario en tiempos de crisis, pero, pese a que las hazañas de heroísmo pueden resultar un modelo de inspiración, el liderazgo va más allá. Al buen líder se le presupone eso que se ha venido a llamar integridad moral.

Los académicos del liderazgo suelen describir la integridad como una suerte de conglomerados de conceptos morales que frecuentemente incluyen la honestidad. También es común que empleen el término integridad en referencia a todos los aspectos de la ética del líder. Aunque si nos remitimos al sentido más básico de la palabra, se puede entender como completitud, lo que sirve de paraguas para todos los aspectos de la moralidad (Ciulla, 2014).

David Bauman (2011), filósofo que ha teorizado extensamente sobre la integridad moral, se refiere a ella como una plenitud personal que describe el carácter inquebrantable o incorrupto de una persona. Es más, defiende que los individuos pueden mantener su integridad sustantiva incluso cuando las coacciones situacionales y los roles profesionales les presionen a comprometer sus valores personales. La alternativa a esta visión es asumir que las personas pueden compartimentar su moralidad, y consecuentemente que el comportamiento indeseable en la vida privada o fuera del trabajo resulta absolutamente irrelevante.

En este sentido, es oportuno mencionar una publicación de Ciulla (2014) dedicada a analizar la percepción social sobre las virtudes de los líderes basándose en una historia que escuchó a sus alumnos sobre un decano que propinó una patada a un perro, la cual generó un vehemente debate en sus clases de ética. Y aunque la autora no se muestra dispuesta a hacer afirmaciones sobre si es un indicativo claro del carácter moral de la persona, sí que entiende que hay que estar vigilante, pues a veces hay demasiado en juego como para ignorar los indicios.

Se podría objetar que, lo líderes, al igual que el resto de las personas, son moralmente imperfectos. Aun así, es innegable que las consecuencias de sus inmoralidades tienen un mayor alcance. Quiere decir esto entonces, que ¿los líderes deberían estar sujetos a estándares morales superiores? Y de ser así, se pregunta ¿sería aceptable para el resto de las personas vivir con estándares morales inferiores? (Ciulla, 2014).

Ciulla (1994) argumenta que, pese a que es encomiable aspirar a estándares morales elevados, lo cierto es que si dichos estándares son difícilmente alcanzables pocos líderes darán la talla. De lo que se infiere que, si fijas los estándares morales de los líderes demasiado altos, requiriéndoles algo cercano a la perfección moral, entonces pocas personas estarían calificadas para ser líderes o pocos querrían serlo. Ahora bien, la autora no aboga ni mucho menos por una actitud de resignación, pues entiende que no debemos conformarnos con el mínimo moral.

En línea con Masferrer (2019) que dice que cuando la sociedad genera o tolera la inmoralidad, inevitablemente está condenada a resquebrajarse, a Ciulla le preocupa la mediocridad moral a la que muchos líderes nos han acostumbrado. La autora entiende que dicha bajeza moral ha generalizado un resentimiento que, a su vez, ha posibilitado la irrupción de líderes abiertamente poco éticos y antidemocráticos, al presentarse como la única alternativa viable a la hipocresía moral (2020b).

Es por ello por lo que insiste en la idea de que los líderes deben ser vigilados, especialmente por los ciudadanos en un contexto democrático. Eso sí, puntualiza que no

se trata de fiscalizar obsesivamente cada movimiento del líder, sino más bien que es razonable prestar atención a los actos que parezcan inconsistentes con lo que se conoce del líder o aquellos comportamientos que puedan servir como señales de alertas de potenciales problemas mayores (Ibíd.). En definitiva, y retomando el caso de la patada al perro, el carácter moral de un líder se manifiesta tanto en grandes como en pequeños gestos, y prestar atención a su conjunto contribuye a mantener a los líderes con altos estándares de moralidad (2014).

4.2. Líderes de OSAL y las dinámicas morales de la caridad

Zagzebski (2017) explica el modelo ejemplar del santo a través de la historia de Jean Vanier. En 1964, este profesor de filosofía y ex oficial naval compró una casa en un pueblo del norte de París e invitó a dos hombres con discapacidad mental a vivir con él, fundando así la comunidad que llamó L'Arche en honor al Arca de Noé. El objetivo de Vanier y los otros voluntarios era vivir en una comunidad inspirada por las Bienaventuranzas en un ambiente familiar y acogedor para los enfermos mentales. Las comunidades rápidamente se multiplicaron y se convirtieron en un movimiento interreligioso e intercultural.

La figura del santo posee claras connotaciones cristianas y comúnmente se le dice así a una persona de especial virtud y ejemplo en el que la idea de abnegación cobra especial relevancia. Cabe preguntarse en qué medida un santo puede ser considerado un líder, pues, aunque existen figuras destacadas del cristianismo que han ejercido liderazgos reconocidos mundialmente, tal es el caso del Papa Juan Pablo II, existen otras figuras llamadas santos, que simplemente se han dedicado con devoción y fervor a obras de piedad y religión sin llevar ningún tipo de liderazgo a cabo.

Lo que nos interesa de la figura del santo, en general, es el carácter de abnegación y solidaridad que se le presupone. Y ello lo trasladaremos al análisis sobre si el altruismo y/o la caridad constituyen estándares morales apropiados en un liderazgo ético y, más en concreto, para los líderes de organizaciones caritativas.

Tal y como explica Ciulla (2018), algunos estudiosos del liderazgo recurren al altruismo como un estándar moral para el liderazgo ético y frecuentemente lo caracterizan como lo opuesto al egoísmo o un comportamiento que beneficia a uno mismo en detrimento de los demás.

Huelga decir que existe una extensa literatura filosófica que ahonda en el altruismo como la clave moral que guía el liderazgo (Mulinge, 2018). Con todo, no hay consenso al respecto, pudiendo encontrar publicaciones que dan cuenta de la controversia sobre la motivación abnegada o interesada que deben regir al líder. En concreto, destacaremos el abordaje que realizan Avolio y Locke (2002) de la materia.

Locke alega que los líderes deben basar su actuación en su interés egoísta para lograr un mejor desempeño. Y llevando el argumento al extremo llega a hacer afirmaciones del tipo de que, si el altruismo trata de autosacrificio, entonces lo que cabría esperar es que los líderes se dedicarían a trabajos o tareas que no fueran de su agrado porque simplemente estarían guiados por el afán de servir a los demás. Avolio, por su parte, esgrime que hay situaciones donde los supuestos del liderazgo egoísta se caen por su propio peso y recurre a ejemplos de líderes militares y misioneros, los cuales dice se rigen por la voluntad de realizar el máximo sacrificio por el bien del grupo (Avolio y Locke, 2002).

Ciulla (2018) prefiere no enredarse en este debate y simplemente apunta que no cree que el altruismo sea un concepto útil como criterio de la moral de los líderes. Es más, actuar altruistamente tampoco garantiza que las acciones derivadas sean morales, sin ir más lejos, el modelo “Robin Hood” –robar a los ricos para dárselo a los pobres– por más

que esté sustentado en unas intenciones que sean puramente altruistas resulta problemático éticamente hablando por los medios que se emplean (2003).

Lo anterior no quiere decir que no tendamos a tener un respeto especial hacia los mártires, muchos de los cuales no son solo admirados sino incluso venerados, pero lo que Ciulla (2018) quiere dejar claro es que su moralidad va más allá del autosacrificio. La moralidad exige a veces a los líderes que hagan cosas que vayan en contra de sus propios intereses y esto no se trata tanto de altruismo como de la naturaleza de la moralidad y el liderazgo.

Nos centraremos seguidamente en los líderes de organizaciones caritativas ya que, como veremos, la caridad entraña unas dinámicas morales muy singulares. Es evidente que la caridad es un término con una profunda carga moral, la palabra proviene del latín *caritas* y su raíz léxica es *carus* (querido o amado). Normalmente, la primera acepción que se nos viene a la mente suele ser la que hace referencia a una actitud o disposición de ayudar a quienes lo necesitan (Real Academia Española, s.f.).

Asimismo, las principales religiones del mundo reservan un lugar especial para la caridad como una forma de acción moral. A los católicos se les requiere que hagan “buenas obras”. En el budismo la caridad es parte de la compasión, la cual es el valor fundamental del sistema moral budista. Y uno de los cinco pilares del islam es el *zakat*, un impuesto recaudado para beneficiar a los pobres y los necesitados. Más aún, a lo largo de la historia la gente ha reconocido que la caridad es buena no solo para los receptores de esta, sino también para aquellos que la ofrecen, entendiéndose que ser caritativos nos hace mejores seres humanos al proveernos de una manera de mostrar amor y afecto hacia los demás (Ciulla, 2004)

Sin embargo, la esencia moral de la caridad advierte Ciulla (2004), se ha visto deslucida en los últimos tiempos por la infiltración del lenguaje corporativo y económico para describir las organizaciones caritativas y la cualidad de su trabajo. De hecho, la expresión organización caritativa está en desuso y en su lugar se prefiere organización sin ánimo de lucro (OSAL) o incluso su traducción al inglés *nonprofit*.

Las siglas OSAL incluyen una amplia variedad de organizaciones que tienen como denominador común la idea misma de no obtener beneficios para sí, pero de la que algunos individuos, grupos o sociedades se benefician de su trabajo. Ciulla (2004) defiende que el verdadero contraste entre la caridad y el negocio es mucho más amplio que el simple hecho de si obtienen beneficios o no. La autora sostiene que todas las conocidas como organizaciones sin ánimo de lucro tienen la virtud moral de la caridad como su fundamento porque su misión implícita o explícita es de alguna manera ayudar o mejorar a un grupo objetivo o a una causa. Eso sí, pudiendo haber discrepancias en la noción del bien. Con todo, convendríamos en reconocer que estas organizaciones se enfocan en una causa moral u otros bienes sociales como su objetivo.

A su vez, los líderes de este tipo de organizaciones tienen que ser conscientes de algunos rasgos distintivos alrededor de su actividad. Uno de ellos es que el acto de donar, ya sea a través de una institución o individualmente, trae aparejado una dinámica moral muy distinta a la de cuando compramos un producto o contratamos un servicio. Hay que tener en cuenta que cuando se realizan donaciones a la caridad se espera que el *target* identificado como los potenciales receptores realmente se vean beneficiados (Ciulla, 2004).

De ahí que la caridad provee un camino intermedio entre el puro egoísmo y el altruismo desinteresado (2024). Pues no se trata de una expresión de codicia, pero a su vez, cuando se sospecha que el grupo objetivo o la causa no se han beneficiado como debían, se suele asumir como una afrenta personal y nos podemos sentir traicionados o estafados porque nuestro acto de generosidad ha sido denigrado.

A lo que pretendemos llegar es que, a pesar de que esperamos que los líderes de todos los sectores sean éticos, aquellos que se desenvuelven en el ámbito de la caridad enfrentan unas expectativas de ejemplaridad más exigentes. Pongamos por caso, la preocupación que han mostrado varias voces al hacerse público las cifras que algunas de estas organizaciones gastan en publicidad y marketing (Sierra, 2020).

Por más que esto no suele suponer un problema para líderes empresariales o incluso políticos, lo que este escrutinio suspicaz parece indicar –refiriéndonos exclusivamente a los casos en los que existe transparencia y total ausencia de irregularidades– es que los líderes al frente de organizaciones caritativas, además de ser íntegros y honorables a los ojos de los demás, también deben de ser sumamente cuidadosos de guardar la apariencia de esas cualidades.

Cabría preguntarse hasta qué punto es exigible lo de “la mujer del César”, es decir, no solo ser ejemplares, sino también esforzarse en parecerlo para estar por encima de toda sospecha.

4.3. Líderes juiciosos: competencia y ¿suerte moral?

Zagzebski (2017) arguye que no todos los referentes morales tienen por qué realizar actos sorprendentes de autosacrificio o coraje, ya que algunos son conocidos por su sabiduría. Este es el caso del sabio chino Confucio. A diferencia de los héroes o los santos, normalmente no identificamos primeramente a los sabios por actos abiertamente admirables. Es más, no se suele hablar de actos sabios, aunque sí que se emplea la expresión “palabras sabias” y en retrospectiva podemos hablar de sabias decisiones.

Los clásicos griegos enfatizaban la relevancia del cultivo de la virtud como condición *sine qua non* de gobernantes sabios. Por su parte, los filósofos orientales, como el mencionado Confucio, pero también Lao Tzu o Buddha hacían referencia a los buenos hábitos en el camino para alcanzar la excelencia (Ciulla, 2018).

De la figura del sabio que completa la triada de ejemplares morales que presenta Zagzebski, nos centraremos en el aspecto de la capitalidad del desempeño competencial de los líderes para un liderazgo ético y nos preguntaremos sobre la potencial incidencia del factor suerte.

Es innegable que las virtudes son una parte fundamental del campo de la filosofía moral y proporcionan una manera muy útil de pensar el desarrollo del liderazgo. A este respecto, Ciulla esclarece que las virtudes no son hábitos inconscientes y que deben ser practicadas para que surjan de la manera más natural posible (2018).

Probablemente lo más llamativo de la noción griega de la virtud (*areté*) es que no separa la ética del individuo de su competencia ocupacional. Para ser más precisos, tanto Platón como Aristóteles constantemente ponen ejemplos de oficios para hablar de la relación entre la moral y la excelencia profesional o técnica (Ciulla & Donelson, 2011). Consecuentemente, la ética de las virtudes no diferencia entre la moralidad del líder y la moralidad de su liderazgo (Ibíd.). Pero ¿hasta qué punto la aptitud personal de un líder influye en los resultados más o menos éticos de su liderazgo?

A los historiadores les preocupa lo que hacen los líderes y las consecuencias de sus acciones, y a los biógrafos les interesa, tanto las acciones, como el carácter del líder. Así es que ambos deben lidiar con cuestiones de causalidad y agencia porque ¿qué *outcomes* son el resultado directo de las acciones del líder y cuáles son producidos por otras razones o por casualidad? Algunos de nuestros juicios sobre los líderes residen en lo que los filósofos llaman suerte moral. Ciulla (2018) explica que la suerte moral es cuando elogiamos o culpamos por un resultado a alguien, aunque no esté bajo su control.

En el caso de los líderes, no podemos ignorar las consecuencias porque debido a la naturaleza del liderazgo pueden llegar a tener un impacto profundo en el bienestar de los otros. Hay que tener en cuenta que la mayoría de las decisiones morales difíciles que toman los líderes son arriesgadas porque tienen información imperfecta o incompleta sobre las variables que pueden afectar a los resultados finales. Por no hablar de que, sobre todo para aquellos líderes que operan en un contexto organizacional complejo, se pueden dar situaciones de responsabilidades indirectas.

Lo que, en definitiva, se pretende señalar es que por incómodo que pueda resultar, la suerte juega un papel importante en cualquier liderazgo. Con ello no pretendemos restar importancia a la competencia del líder como clave de éxito. Todo lo contrario, lejos de caer en un relativismo vacío, lo que se defiende es que las buenas intenciones si no están acompañadas de decisiones sabias no bastan para sostener un liderazgo ético. Introduciremos seguidamente un caso real en el que el líder actúa con buenas intenciones, pero debido a su incompetencia genera resultados éticamente reprobables.

Se trata del lamentable caso de la organización benéfica suiza Christian Solidarity International. Su objetivo era liberar niños que estaban esclavizados en Sudán. La organización benéfica pagó para liberar a los niños esclavizados. La consecuencia no deseada de las acciones fue que en realidad solo sirvió para fomentar la esclavitud al crear un mercado. Además, hubo ciertos individuos que fingieron que eran esclavos para poder obtener dinero por una liberación falsa. Este fraude dificultó a la organización benéfica identificar a aquellos que realmente necesitaban ayuda de aquellos que lo simulaban (Ciulla, 2018).

Se podría objetar que este ejemplo no es tanto una cuestión de torpeza del líder, sino que la suerte le jugó una mala pasada. En este sentido, Bernard Williams (1981) en su obra *Moral Luck* hace un discernimiento muy pertinente al distinguir, por un lado, una suerte moral de tipo extrínseca a la acción. Aspectos, como la meteorología, los accidentes, averías técnicas... Todos ellos constituyen elementos que pueden contribuir a sabotear los planes mejores trazados o hacer que los peores planes funcionen. Y, por otro lado, estaría un segundo tipo de suerte moral que es intrínseca a la acción, que se basa en qué también el líder reflexiona sobre una decisión y si sus inferencias son sólidas y resultan correctas.

Pues bien, convendríamos en afirmar que la mala suerte moral del líder de la organización suiza parece asemejarse al segundo tipo, es decir, aquella resultante del propio proceso decisorio del líder y de su ejecución. Estamos, por tanto, ante un ejemplo flagrante del mal juicio por parte del líder y de sus indeseables derivadas. En vista de lo cual introduciremos la reflexión aristotélica relativa al necesario cultivo de la virtud.

Según Aristóteles, la excelencia está asociada a la función y la piedra angular de la función del ser humano es la razón. Para ser moralmente virtuosos es necesario razonar bien porque la razón muestra cómo practicar y cuando practicar la virtud. De manera que el buen razonamiento conduce a la práctica de la moral (Ciulla & Donelson, 2011).

Empero, la ironía de la suerte moral es que a los líderes que son imprudentes y no basan sus decisiones en argumentos morales sólidos son condenados cuando fallan y celebrados como héroes cuando tienen éxito. Ahora bien, como recalca Ciulla (2018), el imprudente, pero suertudo líder no demuestra competencia moral o ética, aunque por el simple resultado final reciba crédito de poseerla.

Razonamiento que lleva concluir que los líderes que fallan son merecedores de perdón cuando actúan con deliberada prudencia y por las razones morales adecuadas. Si bien es igualmente cierto que, los seguidores no siempre perdonan o vuelven a confiar.

4. Conclusiones

La noción del liderazgo pese a experimentar una evolución en lo relativo a su significado y alcance no ha dejado de estar de alguna forma impregnada de connotaciones morales, si bien este componente moral no siempre ha recibido el debido tratamiento académico. El trabajo de Joanne B. Ciulla es pionero en el campo de los estudios de liderazgo, precisamente, porque aboga por, no solo reconocer la ética del liderazgo como una subsección más de la ética aplicada, sino que entiende que el propio concepto de liderazgo está asentado en un entrelazamiento inextricable entre ética y eficacia.

La ejemplaridad moral del líder es una perspectiva en la investigación de la ética del liderazgo en la que vale la pena reparar. Para estructurar el análisis, nos hemos remitido a la triada de modelos ejemplares sobre las que se erige la teoría de la ejemplaridad moral de Linda Zagzebski y de cada una de ellas –héroe, santo y sabio– hemos extraído una serie de cuestiones que emanan de las respectivas narraciones para proceder a trasladarlo al objeto de estudio que nos interesa.

En primer lugar, el heroísmo de Socha nos ha llevado a examinar los claroscuros morales de los líderes que en algunos momentos han sido considerados héroes y se ha concluido que, pese a que las hazañas del heroísmo resultan inspiradoras, a un buen líder se le debe exigir también integridad moral. No obstante, no se trata de fijar unos estándares morales inasequibles, sino de prestar atención al comportamiento de los líderes para, aun asumiendo sus imperfecciones, no conformarnos con mínimos morales.

En segundo lugar, el ejemplo de caridad de Vanier nos ha conducido a indagar en las singulares dinámicas morales que involucran a aquellos líderes que operan en el seno de las llamadas organizaciones sin ánimo de lucro. De lo que se ha inferido que la caridad, pese a ser un término en desuso, ofrece una senda intermedia entre lo indeseable del egoísmo y las problemáticas asociadas al altruismo. A su vez, se ha planteado que alrededor de las contribuciones a las organizaciones caritativas existe mayor sensibilidad a cualquier mácula moral. De ahí, que los líderes que se desempeñan en ellas, si no quieren ver empañada su buena labor, entonces deben exhibir una conducta moral más recta que los líderes de otros sectores.

Por último, el sabio chino Confucio nos ha servido de canal para analizar la estrecha relación entre el cultivo de las virtudes y un liderazgo ético. Como se ha visto, aun sin obviar el factor de la suerte moral, la competencia del líder juega un rol central. Es más, se ha comprobado que las buenas intenciones del líder en ausencia de sapiencia no suelen llegar a buen puerto. Y aunque el buen juicio no es garantía de éxito, precisamente por el valor de contar con líderes juiciosos, hay que ser indulgentes con aquellos que han al fracasado a pesar de haber obrado bien.

Concluiremos señalando que la ética del liderazgo en el planteamiento de Ciulla constituye un objeto de investigación poliédrico. En este caso, hemos optado por estudiar la faceta de la ejemplaridad moral del líder empleando como catalizador de ideas el trabajo de Zagzebski, pudiendo comprobar con ello lo prometedor de abrirnos a nuevas perspectivas para enriquecer las líneas de investigación trabajadas.

Referencias

- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Gredos.
- Avolio, B. J. y Locke, E. E. (2002). Contrasting different philosophies of leader motivation: Altruism versus egoism. *The Leadership Quarterly*, 13(2), 169-191. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00094-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00094-2)

- Avolio, B. J. y Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. The Free Press.
- Bass, B. M. y Steidlmeier P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00016-8)
- Bauman, D. (2011). Integrity, Identity, and Why Moral Exemplars Do What Is Right. *All Theses and Dissertations*, 34. <https://openscholarship.wustl.edu/etd/34/>
<https://doi.org/10.7936/K7KS6PPZ>
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>
- Brown, M. E. y Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595-616. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- Carlyle, T. (1893). *Los héroes, el culto de los héroes y lo heroico en la historia*. Manuel Fernández y Lasanta.
- Ciulla, J. B. (1995). Leadership Ethics: Mapping the Territory. *Business Ethics Quarterly*, 5(1), 5-28. <https://doi.org/10.2307/3857269>
- Ciulla, J. B. (1994). Casuistry and the Case for Business Ethics. En T. J. Donaldson y E. E. Freeman (Eds.), *Business as a Humanity* (pp. 167-183). Oxford University Press.
- Ciulla, J. B. (2003). *The Ethics of Leadership*. Wadsworth.
- Ciulla, J.B. (2004). The ethical challenges of nonprofit leaders. En Riggio, R, y Smith, S. (Eds.), *Improving Leadership in Nonprofit Organizations* (pp. 63-75). Jossey Bass.
- Ciulla, J. B. (2008). Why “Being There” is Essential to Leadership. En J. B. Ciulla (Ed.), *Leadership at the Crossroads* (pp. 132-148). Praeger.
- Ciulla, J. B. y Donelson R. F. (2011). Leadership Ethics. En A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B Jackson y M. Uhl-Bien (Eds.), *The SAGE Handbook of Leadership*. SAGE.
- Ciulla, J. B. (2014). Habits and Virtues: Does it Matter if a Leader Kicks a Dog? *Revista Internazionale De Filosofia e Psicologia*, 5(3), 332-342. <https://doi.org/10.4453/rifp.2014.0026>
- Ciulla, J. B. (2015). Conversations and Correspondence with James MacGregor Burns on the Ethics of Transforming Leadership. *Leadership and the Humanities*, 3(1), 26-31. <https://doi.org/10.4337/lath.2015.01.04>
- Ciulla, J. B. (2018). Ethics and effectiveness: the nature of good leadership. In *The Nature of Leadership* (pp. 438-468). SAGE.
- Ciulla, J. B. (2020a). *The Search for Ethics in Leadership, Business, and Beyond*. Springer.
- Ciulla, J. B. (2020b). Leadership and the power of resentment/ressentiment. *Leadership*, 16(1), 25-38. <https://doi.org/10.1177/1742715019885772>
- García Amilburu, M. (2005). Literatura, virtudes y educación moral. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 57(5), 609-622. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/40793>

- Gomá, J. (2005). *Imitación y experiencia*. Planeta.
- Gomá, J. (2007). *Aquiles en el gineceo, o, aprender a ser mortal*. Pre-Textos.
- Gomá, J. (2013). *Necesario pero imposible*. Taurus.
- Gomá, J. (2019). *Ejemplaridad pública (Tetralogía de la ejemplaridad)*. Taurus.
- Greenleaf, R. K. (2002). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. Paulist Press.
- Hernández-Echeverría, C. (11 de septiembre de 2023). La increíble caída de Rudolph Giuliani, el héroe del 11-S. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20230911/9211688/increible-caida-rudolph-giuliani-heroe-11-s.html>
- Marco, G. S. (2000). Ética y liderazgo empresarial: una complementariedad necesaria. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, 5, 1-14.
- Martínez, S. (5 de marzo de 2024). L. Zagzebski (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press. Red de investigaciones filosóficas José Sanmartín Esplugues. <https://proyectoscio.ucv.es/resenas-2/zagzebski2017-exemplarist-moral-theory/>
- Masferrer, A. (2019). Regeneración política en Masferrer, A. (Ed.). *Para una nueva cultura política* (pp. 11-16). Catarata.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea].
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the Twenty-First Century*. Praeger.
- Scheler, M. (2018). *Modelos y Líderes*. Sígueme.
- Sierra, M. (29 de octubre de 2020). Las ONG españolas se dejan más de tres millones de euros en publicidad en Facebook. *Vozpopuli*. https://www.vozpopuli.com/economia_y_finanzas/ong-publicidad-facebook_0_1405059964.html
- Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press.
- Williams, B. (1981). *Moral Luck. Philosophical Papers 1973–1980*. Cambridge University Press.

CAPÍTULO VIII

Metodología de emulación moral para el desarrollo del liderazgo

Jorge López González, Alejandro Landero y Salvador Ortiz de Montellano
Universidad Francisco de Vitoria

RESUMEN

En este capítulo se presenta una propuesta metodológica denominada “lecciones de liderazgo” dirigida a estudiantes universitarios. La propuesta busca que el estudiante emule críticamente las lecciones positivas y rechace los antivalores o errores que detecte en el ejercicio del liderazgo, entendido éste como el acto humano de guiar a otros hacia un objetivo común. Esta metodología busca suscitar en el educando el deseo de ejercitar el liderazgo conforme a los valores y virtudes apreciados. La metodología propone que se seleccione un hecho que sirva de ejemplo moral de liderazgo y se identifiquen los siguientes elementos: el contexto y antecedentes, los agentes principales en el ejercicio del liderazgo, los problemas y desafíos implicados, las decisiones y acciones efectuadas por las personas implicadas así como las virtudes y competencias ejercitadas. Junto con la propuesta metodológica se ofrece, previamente, su fundamentación educativa y un modelo de educación en liderazgo que sirvan de base para la emulación de modelos en el ejercicio del liderazgo.

PALABRAS CLAVE

Ejemplarismo moral, modelos, virtud, liderazgo, emulación.

DOI: <https://doi.org/10.14679/3743>

1. Introducción

La propuesta de Zagzebski (2010; 2017) denominada “exemplarist moral theory” (de ahora en adelante, EMT) ha suscitado un interesante debate sobre el papel de los modelos en el aprendizaje moral. Conforme a la EMT, el aprendizaje moral se realiza a partir de los ejemplares morales que admiramos y emulamos, tras reflexionar sobre ellos. Al observar en otras personas la vivencia de valores morales se suscitan sentimientos de elevación moral (Haidt, 2000; 2003) y admiración que, tras una reflexión, pueden ayudar a la fundamentación ética de la persona (Zagzebski, 2010; 2017). Las virtudes morales, según la EMT, son características que admiramos en una persona en cuanto modelo ejemplar. De este modo las personas fundamentan sus conceptos éticos y prácticas morales.

La EMT ha supuesto un impulso a la educación moral al poner en valor narraciones que aportan lecciones morales. Las narraciones revelan las cualidades admirables (o despreciables) de los personajes de forma que hablan directamente al corazón humano. Es bien conocido el impacto que tienen en la educación moral de los niños pero también tienen una gran influencia en la reflexión moral de los adultos (Gulliford et al., 2023).

Por otra parte, cabe mencionar que la EMT ha suscitado notables críticas sobre su epistemología y fundamentación filosófica, por ser susceptible de manipulación y adoctrinamiento (Brooks, et al., 2021; Carr, 2019; Croce, 2019; Kotsonis, 2020; 2023, Szutta, 2019). En todo caso, se reconoce la importancia y la inevitabilidad de la emulación de modelos ejemplares en el proceso educativo (Croce & Vaccarezza, 2017; Kristjánsson, 2006).

Más allá de la comprensión y uso que la EMT da a la ejemplaridad moral y en particular a la emulación, ésta puede considerarse no solo una emoción sino una virtud por la que la persona actúa en orden a un bien, a partir del ejemplo o valor positivo brindado por un modelo, lo cual reviste de importancia para la educación moral:

Understanding emulation, or emulousness, as a moral virtue is educationally salient because it provides a conceptual umbrella with which to explain and clarify the *whole process* through which one learns *both* virtuous emotion and virtuous action, that is, virtue, from moral role models (Henderson, 2023, p. 265).

La emulación, por tanto, puede ser considerada una virtud pero también una estrategia educativa por la cual se aprende de modelos ejemplares (Henderson, 2024). En este sentido, la emulación puede ser de gran valor de cara al aprendizaje de un liderazgo ético de acción positiva a partir de modelos ejemplares. La ejemplaridad moral de los directivos tiene un efecto relevante en la cultura de la organización cuando se realiza con autoridad legítimamente reconocida (Amaya, 2021). Los relatos sobre personas ejemplares tienen un peso importante sobre la cultura organizacional (p. ej. los relatos sobre quienes fundaron la empresa, su visión y cómo sobrellevaron las dificultades) pero más aún la experiencia directa de los empleados con relación a los valores y virtudes que aprecian en los directivos, extrayendo lecciones de lo que oyen y observan en su entorno (López González, 2000).

Este capítulo presenta una metodología didáctica denominada “lecciones de liderazgo”, desarrollada y aplicada para que los estudiantes universitarios reconozcan y emulen los ejemplos morales. Y que, de manera complementaria, rechacen los antivalores o errores que detecten en el ejercicio del liderazgo, entendido éste como el acto humano de guiar a otros hacia un objetivo común.

Antes de presentar, en la sección 4, los elementos de la metodología “lecciones de liderazgo” se presenta en la sección 2 la fundamentación educativa de esta metodología y en la sección 3 el modelo de educación en liderazgo. Estas dos secciones sirven de base para la adecuada aplicación de la propuesta metodológica. En la sección 5 se presentan algunas conclusiones y prospectiva sobre el uso de esta metodología.

2. Fundamentación educativa de la metodología de emulación moral

La estrategia metodológica “lecciones de liderazgo” responde a la estrategia educativa de emulación moral. Siguiendo la tradición de la *paideia* griega –y en particular la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles (1985) –las acciones de las personas son modelos en cuanto que encarnan valores que suscitan la emulación en los demás. La emulación favorece la habituación o práctica, que en todo caso es imprescindible para el desarrollo de las virtudes y así lograr una vida plena.

La psicología social, por su parte, ofrece una fundamentación sobre las condiciones o modo en que se realiza el aprendizaje de modelos morales. Según las teorías de aprendizaje vicario y observacional (Bandura et al., 1963; Unger & Sann, 2023), las personas aprendemos al comprender lo que les ocurre a los demás, observando modelos –en ocasiones también textos complejos o ideas– e interiorizando el modo de comportarse. Aprendemos cómo llevar a cabo ciertas tareas pero también las actitudes y las reglas de comportamiento que utilizamos en nuevos contextos:

Most human behavior is learned by observation through modeling. By observing others, one forms rules of behavior, and on future occasions this coded information serves as guide for action (...) Much social learning is fostered by observing the actual performances of others and the consequences for them. However, a special virtue of modeling is that it can transmit simultaneously knowledge of wide applicability to vast numbers of people through the medium of symbolic models. By drawing on conceptions of behavior portrayed in words and images, observers can transcend the bounds of their immediate environment (Bandura, 1986, p. 47).

Este aprendizaje de modelos ejemplares se realiza en el seno de una comunidad. La pertenencia a un grupo y sus valores influye en la valoración que se hace de los comportamientos de los modelos morales (Telesca et al., 2024). Es importante aclarar que los alumnos no se limitan a imitar ciegamente el comportamiento de los modelos, sino que aprenden con flexibilidad de sus instrucciones y en colaboración con ellos, incluso infiriendo las intenciones de los demás (Tomasello et al., 1993). El proceso de valoración crítica lleva a identificar y buscar asumir algunas características de un modelo valorado positivamente, lo cual a su vez favorece la asunción de otros de sus atributos (Bandura, 1969). Se aprende así de los modelos, incluso los errores observados, de manera flexible (en función del contexto y motivación) para aplicarla en su propia vida (Meltzoff, 1995).

Cabe mencionar que también aprendemos a partir de la valoración del testimonio que otros nos dan, no solo de la imitación de modelos; testimonio referido a una verdad y un bien (o de un error o fallo) de otra persona que sirve como referente (López González & Fernández Espinosa, 2024). En ocasiones la valoración positiva nos lleva a la emulación y la valoración negativa al rechazo de lo que nos propone la otra persona. Sin embargo es común que nuestra valoración nos conduzca a una emulación limitada únicamente a ciertos atributos del modelo pero no de todos. Puede darse incluso un rechazo del modelo aun reconociendo y apreciando en él algunas virtudes. Escuchar un testimonio no es lo mismo que creer ciegamente en la palabra de otro; es un camino hacia la comprensión

moral que incluye un componente de captación cognitiva por parte de quienes reciben el testimonio. Tanto el que ofrece un testimonio como el que lo recibe deben realizar un trabajo epistémico (Croce, 2020).

Se emula no sólo a modelos excepcionales sino a personas relativamente ordinarias o con imperfecciones notorias, pero cuya vivencia de virtudes y valores se considera al alcance de las propias posibilidades (Han et al., 2017; Han & Graham, 2023). Se emula a/con los buenos amigos (cf. Aristóteles, 1985). Se aprenden lecciones de los compañeros con quienes se interactúa en el aula, de sus aciertos y de sus fallos. Los trabajos de los compañeros sirven de modelo para los propios trabajos y se emula a los compañeros que tienen mejor desempeño pero también a los que destacan por sus virtudes y valores morales. Los pares proporcionan modelos de conducta, expectativas, orientaciones y refuerzo del aprendizaje (Johnson & Johnson, 1999).

También la literatura y el arte pueden presentar ejemplos morales con la ventaja de una cierta distancia crítica entre el admirador y el admirado (Carr, 2019). En este sentido, las narraciones biográficas son un recurso valioso para el aprendizaje moral, siempre y cuando se distingan los modelos de las lecciones que se pueden aprender de ellos, incluyendo el aprendizaje de sus errores o limitaciones. Esto se aplica de manera particular en el ámbito del aprendizaje del liderazgo (Amaya, 2021).

En todo caso, es el propio estudiante el agente principal (no único) de su educación y por ello resulta relevante que asuma las riendas de su cultivo moral (Sanderse, 2023). Slote (2016) define el cultivo moral como un proceso intencional, consciente y reflexivo de un individuo que progresa moralmente a través de sus propios esfuerzos. Una vez observada la “lección” que ofrece el comportamiento del modelo, es necesario internalizar los valores que hacen deseable dicho comportamiento –y rechazar los antivalores– para aplicarlos a la propia vida, externalizándolos. Si esto no sucede, no se produce un aprendizaje moral. De esta manera, la emulación no se reduce a una simple imitación, sino que conduce a una apropiación personal.

3. Modelo de educación en liderazgo de acción positiva basado en virtudes

Proponemos en este capítulo usar la emulación como estrategia educativa para educar moralmente en el liderazgo, lo cual justifica la elección de un modelo que conciba éticamente el liderazgo. A nuestro entender el ejercicio del liderazgo es inherentemente ético (Ciulla, 2004). Un “buen liderazgo” requiere competencia y virtud (Newstead et al., 2021).

3.1. Modelo LID de educación en liderazgo

La propuesta metodológica “lecciones de liderazgo” tiene como objetivo el aprendizaje del liderazgo, entendido éste como el acto de guiar a otros hacia un bien común (López et al., 2023). El modelo de educación en liderazgo que recomendamos para aplicar la metodología “lecciones de liderazgo” es el denominado LID, que se orienta al desarrollo de las virtudes y competencias personales asociadas al liderazgo (López González & Ortiz de Montellano, 2023).

Conforme a este modelo, al ejercer un buen liderazgo se despliegan numerosas virtudes y competencias que se pueden organizar en tres grandes ámbitos: comprensión de la realidad, relación con otros y dedicación a la tarea. En torno a estos tres ámbitos del modelo LID hemos establecido una serie de ejes educables competenciales que se muestran y definen en la tabla nº 1.

Tabla 1. Modelo LID de educación en liderazgo

Dominio educativo	Virtud cardinal vinculada	Facultades vinculadas	Virtud específica vinculada	Competencias personales	Descripción	
Comprensión de la realidad	Prudencia	Inteligencia	Juicio recto	Mirada	Ver la realidad tal cual es, sin distorsión	
				Deliberación	Ponderar acciones para la mejora	
				Visión de cambio	Imaginar y articular escenarios posibles	
Relación con otros	Justicia		Voluntad	Servicio	Inspiración	Inspira a otros hacia el bien común
					Armonización	Integrar la participación de los demás
					Acompañamiento	Iluminar y sostener a los demás en el camino
Dedicación a la tarea	Fortaleza y Templanza	Afectividad	Magnanimidad y humildad	Compromiso	Sostener en el tiempo los compromisos asumidos	
				Resiliencia	Mantenerse firme en las dificultades	
				Autodominio	Responder con ecuanimidad a los estímulos emocionales	

Fuente: López González et al. (2023).

Para educar en el liderazgo (y en general para educar en las virtudes) no basta identificar las facultades que entran en juego sino el dinamismo que existe entre ellas. La pedagogía o didáctica de las virtudes liderazgo depende del dinamismo de la acción humana que se traduce en tres verbos: despertar, descubrir y decidir. Despertar (el deseo de un bien), descubrir (el valor que implica y el camino para aplicarlo a la propia vida) y decidirse (a vivir la virtud en el ejercicio del liderazgo). Son tres momentos del dinamismo de la acción humana interrelacionados en el proceso educativo (González-Iglesias y Agejas-Esteban, 2019; López et al., 2023). El dinamismo de la educación en virtudes y también en liderazgo se basa en la capacidad de la razón y la voluntad para dirigir las acciones, intencionadamente, hacia un bien. La razón guía a la voluntad hacia la elección de acciones que conducen al fin último, mientras que la voluntad proporciona la energía, la motivación y la tenacidad necesarias para llevar a cabo esas acciones. La afectividad o sensibilidad son el disparador de la acción, al captar un valor en un objeto. Sin afectos, la acción humana no se iniciaría ni llegaría a término (López González, 2024).

Nuestra propuesta pedagógica tiene elementos en común con la de Kolb (2014) para quien el aprendizaje a partir de una experiencia que desencadena un proceso de reflexión y conceptualización en orden a una aplicación posterior. No basta haber tenido una “experiencia” de liderazgo para aprender liderazgo, hace falta una reflexión crítica sobre dicha experiencia que el docente, como también mentores, debe procurar (White et al., 2019). La reflexión es un elemento central del proceso de aprendizaje del liderazgo. A través de la reflexión personal e interpersonal captamos el significado de las experiencias vividas y el modo adecuado de relacionarnos con los demás.

Por último, podemos aplicar a la educación en liderazgo las recomendaciones generales de Chickering y Ganson (1987): 1) fomentar el contacto entre los estudiantes y el profesorado; 2) desarrollar la reciprocidad y la cooperación entre los estudiantes; 3) utilizar técnicas de aprendizaje activo; 4) proporcionar retroalimentación rápida; 5) hacer hincapié en el tiempo dedicado a la tarea; 6) comunicar expectativas elevadas; y 7) respetar los diversos talentos y formas de aprender.

3.2. Metodologías didácticas para educar en liderazgo

Existen muchas metodologías didácticas para educar en liderazgo. Nuestra opción particular por una metodología de emulación moral a través de lecciones de liderazgo es compatible con otras metodologías como son las clases magistrales con explicaciones y discusiones, el uso de casos de estudio, el uso de informes, las actividades de aprendizaje servicio, metodologías de trabajo en equipo, metodología de aprendizaje basado en retos o proyectos, simulaciones y gamificaciones, actividades artísticas y performativas (Guthrie y Jenkins, 2018).

La elección metodológica depende del objetivo buscado en la sesión o curso. La metodología será adecuada cuando se ajusta al objetivo y circunstancias del curso. Es bastante común que se conciba la educación en liderazgo como un conjunto de actividades educativas (en ocasiones con un fuerte componente recreativo) en las que el alumno lleva a cabo experiencias interesantes de liderazgo. Sin embargo el resultado suele ser pobre y poco duradero. Como todo aprendizaje, para que sea significativo e incida en la vida de los alumnos, se requiere de la reflexión y aplicación a la propia vida.

La educación en liderazgo no se limita a lo que ocurre en el aula; las actividades co-curriculares y extracurriculares son muy recomendables para la educación en liderazgo porque permiten que el estudiante aprenda el liderazgo de otros pares, en otros contextos y situaciones, con otros modelos y apoyos (Guthrie y Jenkins, 2018). El uso de mentores puede potenciar la educación en liderazgo.

4. Elementos de la metodología de emulación “lecciones de liderazgo”

A continuación explicaremos los elementos de nuestra propuesta metodológica de emulación de ejemplos morales que hemos denominado “lecciones de liderazgo”. Esta propuesta se dirige a estudiantes universitarios para que puedan apreciar, reflexionar y vivir las virtudes y valores mostrados en el ejercicio de liderazgo. Pero antes de explicar los elementos ofreceremos algunas pautas didácticas.

En primer lugar, conviene que el estudiante realice una experiencia educativa de emulación de ejemplos históricos que, como ya hemos dicho anteriormente, no es imitación ciega sino interiorización de los valores para una posterior aplicación o práctica virtuosa. “Los ejemplos históricos y de ficción pueden promover la reflexión y la transformación proporcionando una memoria moral y anclando las expectativas morales a través de los personajes que se presentan” (Gulliford et al., 2023, p. 697).

En segundo lugar, conviene considerar que el ejercicio del liderazgo es parte de un proyecto “biográfico”, nunca un hecho aislado. La persona que ejerce el liderazgo (como también el que lo emula) despliega las virtudes o vicios a lo largo de la vida. Las virtudes, por otra parte, no son hábitos aislados, sino que constituyen un entramado intencional que posibilita una vida buena. Este despliegue conforma una historia coherente, una “narrativa” que da identidad, que integra y explica las decisiones personales. Conocer suficientemente esta biografía resulta necesario para comprender el ejercicio del liderazgo.

En tercer lugar, conviene recuperar los elementos pedagógicos del modelo estándar de imitación de la antigüedad clásica (Warnick, 2009): 1) se presenta al alumno un acto excelente; 2) se describen las consecuencias que se derivan de un testimonio de vida excelente; 3) se plantea un reto operativo, en forma de conclusión. Ahora bien, para que los ejemplos resulten convincentes se requiere que resuenen con la historia que nos contamos a nosotros mismos sobre quiénes somos o quiénes podríamos llegar a ser, lo cual implica una adecuada pedagogía que tome en cuenta la receptividad y contexto del lector (Brooks et al., 2022; Gulliford et al., 2023; Warnick, 2009).

En cuarto lugar, para que la emulación de modelos sea eficaz, conviene: 1) proporcionar conocimientos de modo gradual y significativo (por ejemplo acerca del comportamiento del modelo); 2) promover el análisis, síntesis, reflexión y juicio sobre los conocimientos obtenidos (valores y contravalores apreciados en el modelo); 3) ayudar a examinarse y autoevaluarse sobre los propios conocimientos y acciones (contrastar los valores del modelo con la propia vida); 4) identificar las virtudes y competencias necesarias para desplegar las lecciones del modelo; 5) aplicar con intencionalidad y constancia los valores apreciados.

En quinto lugar, se recomienda que se explique al estudiante el objetivo que se pretende, en el contexto de una asignatura o actividad educativa, y que se le den nociones básicas sobre virtudes y valores morales. También nociones sobre el ejercicio de liderazgo y sus implicaciones éticas.

Por último, conviene contrastar los casos con las virtudes y competencias (o ejes educables) propuestos por el modelo LID de liderazgo de acción positiva, previamente presentado. Así mismo es recomendable tener presente el modelo pedagógico despertar, descubrir y decidir que se presentó en la sección 3.1: los pasos 1 y 2 son especialmente aptos para despertar afectivamente el deseo de un bien; los pasos 3 a 6 pueden ayudar a que el estudiante descubra, reflexione y profundice con su inteligencia en las lecciones de liderazgo; los dos últimos pasos conviene aprovecharlos para que el estudiante tome voluntaria y libremente las decisiones conforme a la verdad reconocida y afectivamente deseada.

A continuación, se presenta esquemáticamente los elementos o pasos de la propuesta metodológica “lecciones de liderazgo”. Es un esquema que puede ampliarse o reducirse en función de las circunstancias, objetivos y necesidades de los estudiantes.

4.1 Contexto y antecedentes: se presenta la situación o el problema; el escenario donde se desenvuelve el líder. Aquí se incluyen detalles como la historia de la organización, la industria, el entorno económico y cultural, y cualquier otra información relevante que ayude a entender el tiempo y el lugar en el que se desenvuelve la acción. Por ejemplo, si estudiamos las lecciones de liderazgo de Nelson Mandela conviene presentar la problemática del *apartheid* en Sudáfrica tras la independencia del país pero también los movimientos anticolonialistas que se fueron imponiendo a nivel internacional. También es parte del contexto y antecedentes la familia de Nelson Mandela y sus vínculos con la aristocracia tribal. El estudio del contexto puede servir para que resuene en la conciencia y afectividad del estudiante los problemas del mundo en el que vive.

4.2 Protagonista principal: se identifica al líder o personaje central del caso poniendo énfasis en aquello que sirva para despertar la emulación del estudiante. Se sugiere describir su rol en la organización, su historial profesional, y las cualidades de liderazgo que posee o necesita desarrollar. Es importante tener una comprensión biográfica general del protagonista. El caso de Mandela es apropiado

porque se cuenta con múltiples fuentes que narran su perfil biográfico, incluyendo sus cualidades pero también sus defectos. Es valioso que los estudiantes conozcan la formación académica y religiosa del protagonista, en nuestro caso Nelson Mandela, que resulta clave para entender sus ideas políticas y motivaciones. El rol de Mandela en la política sudafricana fue variando a lo largo del tiempo, participando en diversos partidos políticos y organizaciones. Puede ser interesante que se pregunte al estudiante cuáles son las cualidades o rasgos de personalidad (que no son propiamente virtudes) que caracterizan al protagonista. Al parecer Mandela era una persona reservada, que controlaba sus emociones; testarudo, vanidoso, y a la vez educado y cortés en su trato con los demás. Es útil que se pregunte el estudiante por la influencia de otras personas (p. ej. de Mahatma Gandhi o de su amigo Desmond Tutu) en sus ideas, en la forma de ejercer el liderazgo y en sus relaciones interpersonales.

4.3 Problemas y desafíos: se detallan los desafíos y problemas a los que se enfrenta el líder. Estos pueden ser estratégicos, operativos o éticos, entre otros. La clave está en entender el desafío que está en juego y cómo estos retos ponen a prueba el despliegue del liderazgo. En el caso de Mandela los problemas y desafíos fueron notables, no solo antes de alcanzar el poder político (sufriendo encarcelamiento por muchos años) sino una vez que alcanzó la presidencia de su país. Los enfrentamientos sociales y desconfianzas, por ejemplo, hacían peligrar su proyecto político. La presidencia de Mandela exigió un gobierno de unidad nacional que pudiera integrar no solo razas sino tribus muy diversas.

4.4 Decisiones y acciones: se examinan las decisiones tomadas por el líder y las acciones realizadas. Aquí se analiza no solo qué se hizo, sino también el proceso de toma de decisiones y la implementación de las acciones, junto con el equipo que le ayudó. Es importante mostrar que los cambios y decisiones realizados en el caso de Sudáfrica fueron obra de muchas personas, no solo de un presidente carismático. Conviene analizar las acciones que de hecho se tomaron y sus efectos, sin idealizarlas. Mandela es un personaje controvertido por algunas de sus decisiones, que fueron consideradas violentas e incluso terroristas, lo cual puede dar pie a un ejercicio de razonamiento moral.

4.5 Virtudes, competencias y límites: se destacan las virtudes, especificando además las competencias que resaltan en su liderazgo. También se pueden destacar algunos límites en su ejercicio del liderazgo. Este es el paso central: pasar de la persona y contexto a los comportamientos y virtudes que merecen la pena considerar a la luz del modelo LID. Se recomienda repasar en este momento las virtudes y competencias personales señaladas en la tabla 1, contrastándolas con las del protagonista: su prudencia, justicia, fortaleza y templanza que se concretan en una prudente mirada de la realidad, deliberación y visión del cambio posible; una relación con otros caracterizada por la capacidad de inspirar, armonizar los conflictos y acompañar a las personas; una dedicación a la tarea caracterizada por la resiliencia, autodominio y compromiso. Ciertamente Mandela destacó en muchas de estas competencias y virtudes pero con sus limitaciones y errores. Por ello no hablamos de una persona que sea modelo perfecto de liderazgo sino de lecciones que se pueden aprender de su estilo y ejecución de liderazgo. Es importante no idealizar a nadie pero tampoco demonizarlo. En el caso de Mandela es posible identificar defectos en el ejercicio del liderazgo más allá de lo que la

literatura o el cine proyecten sobre las virtudes de su persona en el ejercicio del liderazgo. El estudiante ha de aprender a reconocer lo bueno (y emularlo) y rechazar lo malo, incluso aprendiendo de los errores.

4.6 Resultados y consecuencias: se evalúan los resultados de las decisiones y acciones del líder. Esto puede incluir el impacto en la organización, en su institución o país y también el efecto que pudieron tener en su persona y/o trayectoria de vida. Muchas veces los resultados se manifiestan años más tarde. En el caso de Mandela hoy podemos identificar sus aciertos, a la luz de los efectos, con más claridad que en el momento en que tuvo que tomar ciertas decisiones. Puede ser interesante analizar el final de la vida de Nelson Mandela en que él mismo recapitula acerca de su trayectoria y logros, pero también de los fallos personales (p. ej. en su vida familiar). El bien común, fin del liderazgo, tiene que ver no solo con el bien que pudo alcanzar para su país sino para su familia y vida personal.

4.7 Análisis y reflexión: se invita a los estudiantes a analizar y reflexionar de cara a la toma de decisiones sobre el caso. Se discuten, desde distintas perspectivas, las cualidades, virtudes y competencias de liderazgo que nos transmite el caso. Se pide que esta reflexión lleve a la pregunta personal: ¿a mí qué me provoca esta lección de liderazgo? Es importante que el ejemplo de Mandela, por tomar un caso, se aplique a la propia vida del estudiante: a los problemas que debe enfrentarse (del propio país, de su comunidad o familia...) y a las decisiones que debe tomar (profesionales, personales, vocacionales...).

4.8 Conclusión: se trata de que el estudiante puede concluir qué ha aprendido del ejemplo de liderazgo de cara a su propia vida: p.ej. qué se desea emular del testimonio de Mandela, qué lecciones ha aprendido de él, de sus aciertos y de sus errores. Es importante que las decisiones estén fundamentadas en la verdad reconocida y motivadas por un deseo del bien.

5. Conclusiones y prospectiva

La propuesta metodológica “lecciones de liderazgo” aquí presentada es una herramienta que puede ayudar a la educación moral en liderazgo. La educación en el liderazgo resulta hoy más relevante, si cabe, que antaño: se requiere educar en un buen liderazgo, despertar el deseo de ejercer un liderazgo al servicio de los demás. Aprendizaje dirigido a todas las personas, pues todos estamos llamados a ejercer el liderazgo en alguna medida y circunstancia. Y a todos nos corresponde evitar –e incluso enfrentar– los malos liderazgos que pueden ser tóxicos o al menos inconvenientes para el grupo.

Esta propuesta metodológica conviene que se aplique en el marco de un modelo educativo de educación moral en liderazgo, para lo cual hemos ofrecido una fundamentación y explicación, con recomendaciones pedagógicas.

Así mismo, conviene documentar las experiencias de aplicación para ir mejorando la metodología. También conviene ir afinando el esquema de elementos a incluir así como el uso de otras herramientas pedagógicas como son: 1) un adecuado sistema de evaluación coherente con el propósito educativo de manera que tanto el alumno como el profesor identifiquen mejor el aprendizaje, 2) materiales didácticos complementarios para que el alumno comprenda la ética inherente al liderazgo.

Los profesores son un elemento clave en la educación moral y han de reflexionar sobre la ejemplaridad moral que inevitablemente promueven en su enseñanza, y por tanto han de reflexionar sobre qué virtudes quieren modelar (Sanderse, 2013). En todo caso, ha de respetarse la libertad de los estudiantes como agentes responsables de su propia formación, evitando el adoctrinamiento o la manipulación, aunque sea con supuestas buenas intenciones.

Por último, también es bueno que se promueva la emulación entre los mismos compañeros: una buena didáctica del liderazgo puede ayudar a que los estudiantes sepan aprender, unos de otros, lecciones de liderazgo. Ya sea en el aula o fuera de ella, el ejemplo de compañeros cercanos puede ser causa de emulación. El docente ha de propiciar este tipo de experiencias y ayudar a identificarlas por parte de los alumnos en orden al desarrollo de su buen liderazgo.

Referencias

- Amaya, A. (2021). Exemplarism, Virtue, and Ethical Leadership in International Organizations. In G. Vasconcelos y M. Varaki (Eds.), *Ethical Leadership in International Organizations*, (pp. 101-128). Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4238956>
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Gredos.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213-262). Rand McNally & Company.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social Cognitive Theory*. Pearson.
- Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. A. (1963). Vicarious reinforcement and imitative learning. *The Journal of abnormal and social psychology*, 67(6), 601.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Brooks, E., Coates, O. y Gulliford, L. (2022). The use of biographical narratives in exemplarist moral education. *Journal of Moral Education*, 53(1), 176-194. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1964451>
- Carr, D. (2019). Moral exemplification in narrative literature and art. *Journal of Moral Education*, 48(3), 358-368. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1463201>
- Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3-7. <https://eric.ed.gov/?id=ed282491>
- Ciulla, J. B. (2004). *What is good leadership?* Center for public leadership. <http://hdl.handle.net/1721.1/55929>
- Croce, M. (2019). Exemplarism in moral education: Problems with applicability and indoctrination. *Journal of Moral Education*, 48, 291-302. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1579086>
- Croce, M. (2020). Moral exemplars in education: A liberal account. *Ethics and Education*, 15(2), 186-199. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1731658>
- Croce, M. y Vaccarezza, M. S. (2017). Educating through exemplars: Alternative paths to virtue. *Theory and Research in Education*, 15(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/1477878517695903>
- González-Iglesias, S. y Agejas-Esteban J. A. (2019). Un modelo pedagógico universitario renovado conforme a la razón ampliada. En M. Lacalle (Coord.), *Diálogo entre*

- ciencias, la filosofía y la teología. II Congreso Razón Abierta* (pp. 75-90). Editorial Universidad Francisco de Vitoria.
- Gulliford, L., Brooks, E. y Coates, O. (2023). Symposium Introduction: The Pedagogical Potential of Exemplar Narratives in Moral Development and Moral Education. *Educational Theory*, 73(5), 692-709. <https://doi.org/10.1111/edth.12599>
- Guthrie, K. L. y Jenkins, D. M. (2018). *The role of leadership educators: Transforming learning*. Information Age Publishing.
- Kotsonis, A. (2020). On the limitations of moral exemplarism: Socio-cultural values and gender. *Ethical Theory and Moral Practice*, 23(1), 223-235. <https://doi.org/10.1007/s10677-020-10061-8>
- Kotsonis, A. (2023). Moral exemplarism as a powerful indoctrinating tool. *The Journal of Value Inquiry*, 57(4), 593-605. <https://doi.org/10.1007/s10790-021-09844-8>
- Haidt, J. (2000). The positive emotion of elevation. *Prevention & Treatment*, 3(1), 1-5. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.33c>
- Haidt, J. (2003). Elevation and the positive psychology of morality. En C. L. M. Keyes y J. Haidt, *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 275-289). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10594-012>
- Han, H., Kim, J., Jeong, C. y Cohen, G. L. (2017). Attainable and relevant moral exemplars are more effective than extraordinary exemplars in promoting voluntary service engagement. *Frontiers in Psychology*, 8, 283. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00283>
- Han, H. y Graham, M. (2023). Considerations for Effective Use of Moral Exemplars in Education: Based on the Self-Determination Theory and Data Syntheses. [Preprint]. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/n6mkp>
- Henderson, E. (2023). Entangled phronesis and the four causes of emulation: Developmental insights into role modelling. *Theory and Research in Education*, 21(3), 264-283. <https://doi.org/10.1177/14778785231203104>
- Henderson, E. (2024). The educational salience of emulation as a moral virtue. *Journal of Moral Education*, 53(1), 73-88. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2130882>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Aique <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/30/30JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-Apendice.pdf>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kristjánsson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/03057240500495278>
- López González, J. (2000). *Reingeniería de negocios y cultura organizacional. Estudio de caso*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Anáhuac del Sur.
- López González, J. (2024). Dynamism of human action as a key to understanding virtue education. *International Studies in Catholic Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/19422539.2024.2363317>
- López González, J. y Fernández Espinosa, V. (marzo, 2024). *Testimonio, ejemplaridad y educación moral*. Ponencia presentada en el International workshop on Linda Zagzebski, Valencia, España.
- López, J. y Ortiz de Montellano, S. (2023). Modelo de educación para el liderazgo de acción positiva. En J. López, N. Picazo y E. Martínez (Eds.), *El liderazgo de acción positiva* (pp. 127-140). Octaedro.

- López González, J., Fernández Espinosa, V. y Ortiz de Montellano, S. (2023). A virtue-based model of leadership education. *Journal of Moral Education*, 53(3), 433-449. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2218058>
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental psychology*, 31(5), 838-850. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.5.838>
- Newstead, T., Dawkins, S., Macklin, R. y Martin, A. (2021). We don't need more leaders—we need more good leaders. Advancing a virtues-based approach to leadership development. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101312>
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral education*, 42(1), 28-42. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>
- Sanderse, W. (2023). Adolescents' moral self-cultivation through emulation: Implications for modelling in moral education. *Journal of Moral Education*, 53(1), 139-156. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2236314>
- Slote, M. (2016). Moral self-cultivation East and West: A critique. *Journal of Moral Education*, 45(2), 192-206. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1174674>
- Szutta, N. (2019). Exemplarist moral theory—some pros and cons. *Journal of Moral Education*, 48(3), 280-290. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1589435>
- Telesca, G., Rullo, M. y Pagliaro, S. (2024). To be (or not to be) elevated? Group membership, moral models, and prosocial behavior. *The Journal of Positive Psychology*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/17439760.2024.232244>
- Tomasello, M., Kruger, A. C. y Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and brain sciences*, 16(3), 495-511. <https://core.ac.uk/reader/85220180>
- Unger, F. y Sann, U. (2023). Promoting self-determination and motivation as leadership skills: A didactics to strengthen autonomy support and the importance of role models in social work management education. In M. Arnold (Ed.), *Handbook of applied teaching and learning in social work management education: Theories, methods, and practices in higher education* (pp. 309-337). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18038-5_16
- Warnick, B. R. (2009). *Imitation and education: A philosophical inquiry into learning by example*. State University of New York Press. [84.pdf.pdf\(ethernet.edu.et\)](84.pdf.pdf(ethernet.edu.et))
- White, J. M. V., Guthrie, K. L. y Torres, M. (2019). *Thinking to transform: Reflection in leadership learning*. Information Age Publishing.
- Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist moral theory*. Oxford University Press.

TERCERA PARTE
**Filosofías de la ejemplaridad: El camino abierto por
las escuelas de la antigüedad**

CAPÍTULO 9

Imitando a Sócrates. El ejemplarismo socrático en Aristófanes, Jenofonte y Platón²⁹

Miquel Solans
Universidad de Navarra

RESUMEN

Este trabajo busca realizar una contribución a la discusión contemporánea sobre el ejemplarismo moral y sus antecedentes históricos analizando la figura de Sócrates como ejemplo desde una perspectiva filosófica e histórica. En él se toma como punto de referencia a las tres fuentes históricas relevantes más antiguas sobre el filósofo ateniense: las comedias de Aristófanes, los escritos socráticos de Jenofonte y los diálogos de Platón. Se analiza y compara, en cada caso, el modo en que cada uno de estos autores retrata a Sócrates como educador y, en particular, de qué manera presenta y concibe el ejemplarismo socrático. Se examina, primero, el tratamiento de Sócrates y de su ejemplo en Aristófanes. El comediógrafo ofrece una imagen crítica y burlesca de filósofo, proyectando sobre su figura las tensiones sociales y culturales relativas a los nuevos modelos educativos y destacando, en este contexto, el carácter problemático de su imitación. A continuación, se analizan los escritos de Jenofonte, en los que se reivindica el influjo positivo de Sócrates como educador moral. En su tratamiento del ejemplarismo socrático, el historiador destaca que el contacto con la figura de Sócrates proporcionaba a sus seguidores patrones de conducta que permitían desarrollar la virtud y, al mismo tiempo, inspiraba en ellos la motivación de progresar moralmente. Finalmente, se interpreta y expone el tratamiento del ejemplo de Sócrates en Platón. En los diálogos platónicos, se presenta el rol del filósofo como guía intelectual que conduce a trascender la simple imitación de patrones particulares de virtud, promoviendo la reflexión y la búsqueda de la verdad universal que permite desarrollar la virtud genuina. En este sentido, Platón distingue entre el uso de los ejemplos en la educación convencional, centrado en la imitación de ejemplos concretos, y su uso en la educación filosófica, que busca que el aprendiz comprenda por sí mismo los principios morales universales que dan cuenta de la moralidad de los ejemplos particulares.

PALABRAS CLAVE

Sócrates, ejemplo, imitación, educación moral, Aristófanes, Jenofonte, Platón

DOI: <https://doi.org/10.14679/3744>

²⁹ Este trabajo es resultado del proyecto “DYNA. Deseo y Normatividad en la Antigüedad” (PID2022-138517NA-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. Agradezco a Miguel Martí la lectura atenta del borrador de este capítulo y sus valiosas sugerencias. A él debo la referencia a los trabajos de Dorion y Hadot, además de a algunos pasajes de *República* en los que no había reparado.

1. Introducción

La reciente rehabilitación del ejemplarismo en el ámbito de la filosofía y de la educación moral (Annas, 2004; Compodonico et al., 2019; Zagzebski, 2017) ha ido acompañada de un creciente interés académico por explorar los antecedentes históricos de esta corriente (por ejemplo, Irwin, 2015, Vaccarezza, 2020). Los trabajos con una orientación histórica publicados hasta la fecha se centran de forma mayoritaria en indicar y poner de relieve la cercanía del ejemplarismo contemporáneo con el pensamiento ético de Aristóteles (Croce y Vaccarezza 2017; Kristjánsson 2006; Sanderse 2013)³⁰. El objetivo del presente estudio es introducir en la discusión otro precedente del ejemplarismo en la filosofía griega, todavía poco estudiado en la discusión especializada actual: el carácter ejemplar de Sócrates. A pesar de que, desde antiguo y hasta nuestros días, la referencia a Sócrates como un modelo ejemplar resulta habitual (Döring 1975, Kotsonis 2023, pp. 594-595), son todavía muy escasos los trabajos que tratan de reconstruir este aspecto de su figura³¹. Este trabajo se propone estudiar el ejemplarismo socrático desde las diferentes perspectivas que sobre él proporcionan tres fuentes principales de la Antigüedad sobre su figura: las comedias de Aristófanes, los escritos socráticos de Jenofonte y los diálogos de Platón³². Como se mostrará a continuación, cada uno de los tres autores ofrece una mirada singular y diferenciada de la figura de Sócrates como educador y, en particular, de la naturaleza de su ejemplo y del tipo de imitación que concitaba.

2. La imitación de Sócrates en las comedias de Aristófanes

Puede resultar sorprendente –para el lector familiarizado con el tratamiento habitualmente reverencial de la figura de Sócrates– que las primeras menciones históricas de este filósofo como objeto de imitación posean un tono cómico y burlesco. En la comedia *Las aves*, escrita y representada en vida de Sócrates, Aristófanes introduce una referencia explícita, en tono marcadamente satírico, a la imitación, por parte de algunos, del porte externo del filósofo: “[estos] llevaban larga cabellera, sufrían hambre, estaban sucios, *socrateaban* (*esōkratōn*) y llevaban bastones espartanos”³³ (*Las aves*, 1280, trad., Rodríguez Adrados, 1987, ligeramente modificada). Junto con las demás obras de Aristófanes, este testimonio representa la fuente más antigua disponible acerca del filósofo ateniense. De acuerdo con esto, la figura de Sócrates destacaba en Atenas, entre otras cosas, por el tipo de emulación que despertaba. En efecto, la acuñación, en el pasaje citado, del verbo “socratear” (*sōkratein*) –sin mayor aclaración en el texto ni antes ni después– para referirse a conductas que imitan el modo de ser de Sócrates, indica que la existencia de imitadores del filósofo era un fenómeno lo suficientemente extendido y conocido como para que la numerosa audiencia ateniense que asistía a la representación de la comedia pudiera identificar la referencia sin mayor dificultad.

En *Las nubes*, otra sátira de Aristófanes, dedicada por entero a caricaturizar y criticar ácidamente a Sócrates y sus seguidores, se menciona también el descuido del aspecto

³⁰ De acuerdo con las reconstrucciones más habituales de la ética aristotélica, la virtud se aprende a través de un proceso de habituación que empieza por la imitación de la conducta de personas moralmente más experimentadas (Annas, 2004, p. 73).

³¹ Dos notables excepciones son Peñalva (2005) y Dorion (2023).

³² Cfr. O’Connor (2015, p. 77).

³³ El énfasis es añadido. La misma obra menciona a Sócrates, más adelante, como alguien “que no se lava” (1555). Cfr. Bowie (2023, pp. 92-93).

físico y, en general, de la apariencia externa como rasgos distintivos del grupo que sigue e imita el modo de vida del filósofo (100, 830). En esta obra se enfatiza también otra característica, llamativa y merecedora de burlas, de aquellos que, tras estar en contacto con Sócrates, emulan su modo de comportarse. Se trata ahora de un particular modo de hablar y de valerse de los discursos, que Aristófanes identifica con la habilidad para construir argumentos mediante los que convencer a otros de cualquier cosa, por absurda que resulte (1010, 1030-1040)³⁴. Es esta habilidad y sus funestas consecuencias lo que conduce, finalmente, a los protagonistas de la obra a incendiar el edificio en el que Sócrates se reúne con sus seguidores (1480 y ss.).

Más allá del carácter naturalmente exagerado y caricaturesco de la imagen de Sócrates que transmite el comediógrafo griego, el retrato cómico del filósofo revela que su figura poseía, entre sus conciudadanos, un potencial emulativo que, de acuerdo con el sentir del escritor de comedias –y presumiblemente de no pocos atenienses– no solo era ridículo y extraño, sino también moralmente peligroso, puesto que contribuía a educar jóvenes irrespetuosos con los usos, costumbres y creencias que vertebraban la vida de la comunidad (cfr. p.ej. *Las nubes*, 90, 110, 920, 990-1010, 1140-1150). Esto último aparece reflejado también en la *Apología* de Platón –en la que Aristófanes es mencionado de forma indirecta–, donde el autor hace decir a Sócrates que algunos jóvenes imitan su modo de refutar y someter a examen a otros y que, de este modo, estos han humillado e irritado a no pocos de sus conciudadanos, contribuyendo así a extender la mala reputación del filósofo al que imitan (23 c). A esta práctica de sus imitadores atribuye el Sócrates platónico de la *Apología*, en no poca medida, el nacimiento de su fama de sofista, confirmando así el testimonio de Aristófanes.

Como se ve, la imagen que ofrece Aristófanes del ejemplo socrático, corroborado por Platón, sugiere que la célebre acusación de que Sócrates corrompía a los jóvenes de Atenas –y que finalmente motivó su juicio y condena a muerte– estaba estrechamente relacionada con la convicción común de que el filósofo representaba un *mal ejemplo* –una mala fuente de emulación– para los jóvenes que se acercaban a él, puesto que el contacto con él inspiraba en ellos modos de comportarse y de hablar anómalos y, en último término, perjudiciales para la *polis*.

3. Sócrates como ejemplo de virtud moral en Jenofonte

En contraste con el tratamiento marcadamente crítico del ejemplarismo socrático por parte de Aristófanes, el historiador griego y discípulo de Sócrates Jenofonte pone un notable empeño, materializado en varias de sus obras (*Recuerdos de Sócrates*, *Apología*, *Banquete* y *Económico*), por presentar a su maestro como un hombre sabio y virtuoso, y cuyo influjo educativo sobre la juventud ateniense fue indudablemente positivo. En este marco, Jenofonte señala particularmente el ejemplo de Sócrates como su principal medio de educación moral (O' Connor, 2015, p. 79) y, en este sentido, como una prueba clara de que Sócrates no era culpable de la corrupción de la juventud de la que injustamente se le acusó (cfr. Döring, 1975, p. 2). Esta posición, apologética y ejemplarizante al mismo tiempo, se encuentra claramente expresada en los primeros capítulos de los *Recuerdos de Sócrates*:

³⁴ Todo apunta a que, en esta obra, Aristófanes refleja la visión popular de Sócrates y, por lo menos hasta cierto punto, proyecta sobre ella los rasgos más comunes que los ciudadanos de Atenas atribuían a los sofistas en general.

También me parece sorprendente que algunos se dejaran convencer de que Sócrates corrompía a los jóvenes, un hombre que, además de lo que ya se ha dicho, era en primer lugar el más austero del mundo para los placeres del amor y de la comida y, en segundo lugar, durísimo frente al frío y el calor y todas las fatigas [...] Más bien apartó a muchos de estos vicios *haciéndoles desear la virtud e infundiéndoles la esperanza de que cuidándose de sí mismos llegarían a ser hombres de bien*. Aun así, nunca se las dio de maestro en estas materias, pero *poniendo en evidencia su manera de ser hizo nacer en sus discípulos la esperanza de que imitándole (mimoumenous) llegarían a ser como él* (*Recuerdos de Sócrates*, 1.2.1-3, trad. Zaragoza, 1993)³⁵.

El valor educativo que Jenofonte atribuye al ejemplo en este pasaje no se circunscribe, sin embargo, a sus escritos socráticos. Un rápido examen general de su obra revela que el ejemplarismo juega en ella un papel protagónico, y que el caso de Sócrates proporciona, más bien, una instancia particularmente destacada para poner de manifiesto la relevancia educativa del contacto con modelos de virtud. En este sentido, la visión general de Jenofonte sobre la centralidad del ejemplo en la educación moral se encuentra reflejada también en su tratamiento de otras figuras históricas, en especial el rey persa Ciro y el rey espartano Agesilao, por cuya personalidad manifiesta una gran admiración. Dos pasajes, referidos respectivamente a cada uno de estos dos personajes, permiten hacerse cargo de algunos rasgos esenciales del ejemplarismo moral que Jenofonte proyecta también sobre la figura de Sócrates.

El primero corresponde a un fragmento de la *Ciropedia* en el que el historiador griego presenta al rey persa Ciro dirigiéndose a sus generales e indicándoles cómo deben tratar a sus soldados para lograr que estos sean valientes:

Por eso yo, prosiguió, no me dirijo a ellos, sino que os pido que les habléis vosotros para que intenten agradaros también a vosotros, pues sois quienes estáis en contacto con ellos, cada cual con su propia división, y estad bien seguros de que, *si les demostráis (epideiknuēte) que vosotros sois valientes*, les enseñaréis a éstos y a muchos otros a ser valientes, no de palabra, sino de obra (*ergō...didaxete*) (*Ciropedia*, 3.3.39, trad. Vegas Sansalvador, 1987, ligeramente modificada)³⁶.

En este fragmento, Jenofonte expresa por boca del rey persa la convicción de que es posible instruir a otros en una cualidad determinada mediante la ejemplificación, a través de la propia conducta, de dicha cualidad. Como se ve, el texto establece un vínculo claro entre la demostración o exhibición personal de una cualidad con la enseñanza de dicha cualidad. Este proceso presupone, como también se señala claramente en la cita, una experiencia y contacto directos entre el educando y la persona que opera, en cada caso, como instancia ejemplar.

Esta misma visión del ejemplarismo se desarrolla con más de precisión en *Agesilao*, donde se presenta explícitamente al rey espartano como modelo ejemplar y como objeto de emulación:

Si es un hermoso invento humano la cinta y la vara de medir para proceder con rectitud, creo que la virtud de Agesilao también podría ser un bello ejemplo

³⁵ El énfasis es añadido.

³⁶ En *Ciropedia* 8.1.39 se vincula esta misma idea con el hecho de representar un ejemplo (*paradeigma*) para los demás.

(*paradeigma*) para los que desean ejercitarse (*askein*) en las virtudes humanas; pues, ¿quién se haría impío imitando (*mimoumenos*) a un hombre piadoso?, ¿o injusto, imitando a un hombre justo?, ¿o imprudente, imitando a un hombre prudente?, ¿o desenfrenado, imitando a un hombre moderado? (*Agesilao*, 10.2, trad. Guntiñas Tuñón, 1984).

Este segundo texto complementa el ejemplarismo presentado en la *Ciropedia*. Por un lado, en él se afirma explícitamente que el modelo ejemplar, en este caso, Agesilao, sirve como una suerte de *patrón guía* para la acción. Por otro lado, se introduce ahora el concepto de imitación (*mimesis*) como mecanismo por medio del cual la persona que entra en contacto con el modelo ejemplar se apropia de las cualidades ejemplificadas por el modelo y las incorpora a su propio carácter. De modo más preciso, la imitación se identifica aquí con un proceso de ejercitación o práctica –una *askesis*– de las virtudes correspondientes bajo el modelo de conducta que proporciona, en cada caso, el ejemplo.

Poco antes del fragmento citado, Jenofonte ofrece más detalles sobre este proceso educativo. En estrecha continuidad con lo que se acaba de decir, la imitación se concibe como un proceso por medio del cual se busca replicar, en uno mismo, el modo de vivir (*bios*) propio del ejemplo y, por tanto, como una práctica en la que la acción del aprendiz se orienta a la realización del mismo tipo de acciones que observa realizar a dicho ejemplo (*Agesilao*, 9.5). En el caso particular de Agesilao, las cualidades que se mencionan como susceptibles de imitación son el valor y la fuerza que este demuestra en la competición, así como la sabiduría de sus consejos (10.1). Ahora bien, ante todo se destaca como virtud modélica en Agesilao el autodomínio o *enkrateia*, es decir, la capacidad de restringir sus propios deseos, no dejándose dominar por ellos, y de ajustarse a las condiciones que imponen las circunstancias en cada situación particular de acción (9.5 y 10.2).

El carácter ejemplar que Jenofonte atribuye a Sócrates en su obra se halla en clara continuidad con la visión del ejemplarismo que se acaba de exponer. Del mismo modo que Ciro y Agesilao, Sócrates ocupa también un lugar destacado en la obra del historiador como *paradeigma* moral³⁷. En efecto, frente a la visión negativa del influjo socrático que puede observarse en las comedias de Aristófanes y que atestiguan algunos pasajes de la *Apología* de Platón, Jenofonte insiste, a lo largo de su obra, en que Sócrates, tanto mediante sus palabras como, sobre todo, a través de sus obras, representó un ejemplo y, en esta medida, una fuente de inspiración moral para sus seguidores (*Recuerdos de Sócrates*, 1.3.1, 4.3.18, 4.5.1).

En el cuarto libro de los *Recuerdos*, se describe con detalle la relación educativa de Sócrates con el joven Eutidemo y se señala, en este contexto, el papel que juega la imitación del filósofo. Por un lado, y aunque no quiere reconocerlo en público, Eutidemo siente admiración (*thaumazein*) por la sabiduría que manifiesta el filósofo y, por ello, se acerca a él con frecuencia (4.2.3). Jenofonte cuenta que, en una ocasión, el joven ateniense mantuvo una larga conversación con Sócrates en la que, como era habitual, el filósofo le hizo caer en la cuenta de su ignorancia. Esta experiencia produjo en el joven dos efectos sucesivos. En un primer momento, al terminar la conversación, Eutidemo se marchó “descorazonado, despreciándose a sí mismo y convencido de que en realidad era un esclavo” (4.2.39, trad. Zaragoza, 1993). Ahora bien, más tarde, y a diferencia de lo que era habitual entre aquellos que eran sometidos a la refutación socrática, la experiencia vivida junto al filósofo le sirvió para

³⁷ Si bien, como observa Dorion (2023, p. 3), Jenofonte no usa nunca este término para referirse directamente a Sócrates.

[comprender] que no podría llegar a ser un hombre digno de consideración sino tratando lo más posible a Sócrates, y así, nunca se apartaba de él, salvo en caso de necesidad, y en ocasiones imitaba (*emimeito*) incluso sus prácticas habituales (*epitēdeuein*) (*Recuerdos de Sócrates*, 4.2.40, trad. Zaragoza³⁸).

Como observa Dorion (2023), todo apunta a que las prácticas socráticas que aquí son objeto de imitación por parte de Eutidemo se refieren al conjunto de entrenamientos físicos que Sócrates realizaba para hacerse capaz de soportar (*karterein*) con mayor facilidad las contingencias y dificultades corporales y materiales que se le presentaran (1.6.7). Parece, pues, que el conjunto de conductas relacionadas con la apariencia física y el porte externo que algunos jóvenes adoptaban para emular a Sócrates –y que a ojos de Aristófanes y otros muchos resultaban ridículas– estaban directamente relacionadas con el cultivo de ciertos hábitos orientados a liberarse y hacerse menos dependiente del influjo de las propias necesidades físicas y de las pasiones en la determinación de la propia conducta (4.5.2-5).

En estrecha conexión con esto último, destaca el hecho de que, de un modo paralelo a la figura de Agesilao, Sócrates es tratado en numerosos pasajes de la obra de Jenofonte como un ejemplo de la virtud de la *enkrateia*, pues destaca por ser especialmente moderado en su trato con los placeres corporales y por ser capaz de resistir con singular entereza los padecimientos físicos (vid. *Recuerdos de Sócrates*, 1.2.6-7, 1.5.6, 2.1.1, 4.5.9-11, 4.8.2, 4.8.11; *Apología*, 16; *Banquete* 4.41-43)³⁹. Además, el filósofo es señalado en otros lugares también como ejemplo de otras virtudes: justicia (*Recuerdos de Sócrates*, 4.4.1, 4.4.10), prudencia (4.8.11), piedad (1.1.20) y generosidad (1.2.61). De este modo, Jenofonte presenta al filósofo como alguien que, a través de sus conversaciones y, sobre todo, mediante la ejemplificación de estas cualidades morales en sus acciones particulares, ponía al alcance de aquellos que entraban en contacto con él un conjunto de prácticas que les permitían ejercitar dichas virtudes y mejorar así la condición de sus almas (cfr. 1.2.19-24).

Hay un segundo aspecto del ejemplarismo socrático en Jenofonte en el que conviene detenerse. Además de ofrecer un modelo de conducta para el desarrollo de la virtud, el ejemplo de Sócrates proporciona también, como se menciona en el texto citado al inicio de este apartado, la inspiración o motivación para imitar dicho modelo y progresar moralmente. En efecto, de acuerdo con el historiador griego, el ejemplo del filósofo no solo ofrece una guía, sino que también hace “desear (*epithumein*) la virtud” y “hace nacer en otros la esperanza (*elpidas*)” de llegar a ser como él (*Recuerdos de Sócrates*, 1.2.1-3, cit. más arriba). Resulta especialmente ilustrativo, en este sentido, el caso de Critias y Alcibíades, dos conocidos discípulos de Sócrates que, tras haber estado en contacto con él, llevaron a cabo públicamente conductas gravemente inmorales (1.2.12-15). En defensa de Sócrates, Jenofonte afirma lo siguiente:

ellos dos fueron prudentes *mientras* estuvieron con Sócrates, no por temor (*phoboumenō*) a ser sancionados o azotados, sino porque realmente creían entonces que lo mejor era obrar así (*Recuerdos de Sócrates*, 1.2.18, trad. Zaragoza, 1993).

En este fragmento, el autor contrapone dos formas de obrar prudentemente: una motivada extrínsecamente, por el temor al castigo, y la otra motivada intrínsecamente,

³⁸ He modificado ligeramente la traducción.

³⁹ Cfr. Chroust (1957), esp. cap. 5.

por la propia convicción de que obrar así es lo mejor. Jenofonte asocia aquí el surgimiento del segundo tipo de motivación al contacto de Critias y Alcibíades con Sócrates. En esta misma línea añade, poco más adelante, que, mientras estuvieron con él, Sócrates fue para ellos una suerte de aliado que les ayudó a dominar sus malos deseos (1.2.24). Fue tras alejarse del filósofo y rodearse de personas y conductas inmorales que ambos terminaron alejándose de la práctica de la virtud a la que el filósofo les inspiraba y motivaba (1.2.24-25). Así pues, y como pone de manifiesto el caso de estos dos personajes, de acuerdo con Jenofonte, el contacto directo con la figura de Sócrates –de su modo de hablar y de actuar– no solo proporcionaba una guía para la conducta, sino que suponía también una eficaz fuente de motivación para obrar de acuerdo con la virtud.

4. Ejemplarismo socrático y educación filosófica en Platón

Desde una perspectiva general, el ejemplarismo socrático ocupa en la obra de Platón un lugar significativamente más modesto que en los escritos de Jenofonte. En la mayoría de los diálogos platónicos, y a diferencia de lo que ocurre en los escritos del historiador, Sócrates no aparece propiamente como un ejemplo moral; dependiendo de los contextos, el filósofo es presentado más bien como un interrogador y refutador especialmente hábil para conducir a sus interlocutores a aporías y dificultades (vid. p. ej. *Eutifrón*, *Lisis*, *Cármides*, *Teeteto*) o, en diálogos de carácter más especulativo, como un filósofo constructivo que, además de hacer preguntas, desarrolla teorías filosóficas propias acerca del conocimiento humano, la virtud, la inmortalidad del alma, etc. (vid. p. ej. *Fedón*, *República*, *Filebo*)⁴⁰. No obstante, y como se verá en este apartado, hay unos pocos pasajes de la obra platónica en los que Sócrates sí es tratado como ejemplo específicamente moral y señalado, de forma más o menos explícita, como modelo a imitar desde un punto de vista práctico-moral. El objetivo de esta última sección es ofrecer una reconstrucción de la particular perspectiva sobre el ejemplarismo socrático en los diálogos de Platón. Como se verá al hilo de esta sección, y a pesar de que Platón y Jenofonte parecen coincidir en puntos fundamentales de su concepción del tipo de ejemplo moral que Sócrates representa (cfr. O' Connor, 2015, 79-80), el tratamiento platónico se distingue radicalmente por problematizar el ejemplarismo convencional y resignificarlo en el marco de una novedosa propuesta de educación moral filosófica, esto es, motivada por el deseo de saber y orientada a la búsqueda de la verdad⁴¹.

4.1. El ejemplo de Sócrates en la Apología

Uno de los pasajes centrales del ejemplarismo socrático en Platón es, sin lugar a dudas, la autocaracterización que el autor pone en boca del filósofo al poco de haber empezado el discurso de su defensa en la *Apología*:

Pero en realidad, señores, parece que es el dios [Apolo] el que es sabio, y que en aquel oráculo quería decir lo siguiente: que la sabiduría humana vale poco y nada. Y, evidentemente, al mencionar a Sócrates, presente aquí ante ustedes, se ha

⁴⁰ Cfr. Dorion (2023, p. 10).

⁴¹ Dorion (2023) parece ser el único autor que repara en la diferencia en el ejemplarismo de ambos autores (cfr. Peñalva, 2005 y O'Connor, 2015), si bien su modo de analizarla difiere del que aquí se presenta. La disparidad en el tratamiento se debe, principalmente, a los textos escogidos para el análisis. La interpretación desarrollada en la presente sección descansa, como se verá, sobre la intervención de Alcibíades al final del *Banquete*, un texto que en el trabajo de Dorion apenas es mencionado y no recibe atención explícita.

valido de mi nombre con el fin de ponerme como *ejemplo (paradeigma)*, como si quisiera decir: “El más sabio entre ustedes, los seres humanos, es aquel que, como Sócrates, tiene conciencia de que en verdad no vale nada (*oudenos axios esti*) en lo que respecta a sabiduría”⁴² (*Apología*, 23 a-b, trad. Vigo, 2018).

Difícilmente puede obviarse el carácter enfático que posee, en este fragmento, el hecho de que la presentación de Sócrates como un ejemplo para sus conciudadanos sea puesta por él mismo en boca del dios Apolo. Ahora bien, no resulta inmediatamente claro cuál es el sentido y alcance, de acuerdo con este pasaje, del ejemplo de Sócrates. Según Dorion (2023), este pasaje no señala al filósofo como ejemplo de la virtud moral, sino de la capacidad de reconocer la propia ignorancia. De acuerdo con esta lectura, Sócrates sería tratado aquí como una suerte de ejemplo intelectual, pero no como un modelo propiamente moral. No parece, sin embargo, que el contraste entre virtud y reconocimiento de la propia ignorancia que se asume en esta lectura haga justicia al contexto argumentativo en el que se inscribe dicho pasaje. Hay dos aspectos interpretativos relevantes que destacan la existencia de una estrecha conexión, en el texto platónico, entre la virtud moral y el reconocimiento de la propia ignorancia que el dios señala como rasgo ejemplar en Sócrates. En primer lugar, el valor que, de acuerdo con el texto, el dios atribuye al reconocimiento por parte de Sócrates de su propia ignorancia no reside en la mera formulación de un conocimiento verdadero acerca del propio estado epistémico (“reconozco que no sé X”), sino, ante todo, en una *concepción general de sí mismo* (“la conciencia de que en realidad no vale nada”) que Sócrates posee, y que es precisamente aquello que le conduce a examinarse a sí mismo y a los demás para discernir y discriminar, de este modo, las creencias que merecen confianza de las que no. En este sentido, el filósofo se distingue netamente de todos aquellos que, movidos por el afán de aparentar sabiduría y autoridad, están habitualmente inclinados a comportarse, ante sí mismos y ante los demás, como si fueran sabios en asuntos acerca de los cuales no lo son. Así pues, al presentar a Sócrates como ejemplo en este sentido, el dios parece estar apuntando a una disposición moral de fondo que caracteriza al filósofo y que se manifiesta en su inquebrantable compromiso práctico con la búsqueda de la verdad en las conversaciones con sus conciudadanos, y en la consiguiente humildad epistémica.

A lo anterior hay que añadir, en segundo lugar, que el saber por referencia al cual Sócrates es puesto como ejemplo no es ni un conocimiento puramente teórico ni el saber en un sentido general, sino el saber referido a las evaluaciones morales (lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo bello y lo feo) y, por tanto, el saber que faculta para construir el armazón de creencias y valoraciones sobre la cual se desarrolla habitualmente –de forma más o menos expresa o consciente– la vida práctica de los agentes humanos. Esta actitud está estrechamente vinculada, en la misma *Apología*, con el cuidado de sí y con la práctica de la justicia como principios orientadores que deben prevalecer sobre la búsqueda de bienes externos, como el placer o las riquezas. Así pues, Sócrates es un ejemplo también porque encarna el modo adecuado de buscar e identificar los fines que deben orientar la propia vida, puesto que en su persona realiza de forma paradigmática el empeño por alcanzar toda la claridad posible en relación con la verdad de los principios que fundan la propia conducta.

Desde esta perspectiva, los discursos que Sócrates pronuncia en la *Apología* representan ellos mismos una clara demostración de la vigencia práctica de tales principios y, por tanto, de la operatividad propia del saber socrático. Sócrates se dirige al jurado buscando decir la verdad y ser justo, poniendo en primer lugar aquello que

⁴² El énfasis es añadido.

considera, tras haberlo examinado, que debe orientar su acción⁴³. En este contexto, y no por casualidad, el modo de actuar de Sócrates ante el tribunal es comparado con el de Aquiles, quien prefiere morir en Troya antes que renunciar a su honor. Al quedar emplazada bajo la luz de la comparación con el héroe griego, modelo por antonomasia de excelencia humana en la cultura griega, la conducta de Sócrates ante el tribunal y la actitud de examen y búsqueda de la verdad que la gobiernan, adquieren un tono marcadamente ejemplar (cfr. también *Critón* 46 b, donde, por cierto, también se le compara, si bien de forma indirecta, con Aquiles). Del mismo modo que las acciones de héroe griego ante el ejército enemigo revelan virtudes típicamente guerras –destreza en la batalla, sentido del honor, valentía y lealtad–, la conducta del filósofo ante el tribunal que puede condenarlo a muerte pone de manifiesto una serie de virtudes morales –prudencia, autodominio, valentía y justicia– de modo ejemplar.

4.2. Alcibíades, admirador de Sócrates

Aparte de la referencia general, que se acaba de comentar, al carácter ejemplar de Sócrates en la *Apología*, hay únicamente otro texto platónico en el que el filósofo es presentado explícitamente como una fuente de inspiración y de transformación moral para quienes entran en contacto con él. En la sección final del *Banquete*, Platón hace aparecer a un joven Alcibíades, notablemente alcoholizado y eufórico (212 e), que interrumpe la conversación y, tras reparar repentinamente en la presencia de Sócrates (213 b), decide pronunciar un elogio de él, destacando diferentes aspectos de su carácter que, tiempo atrás, despertaron su admiración e inspiraron en él un incipiente proceso de transformación moral.

A lo largo de su intervención, Alcibíades enumera una serie de virtudes en Sócrates que despertaron su admiración: autodominio, valentía, prudencia, firmeza (219 d). El joven no se limita a nombrarlas, sino que narra una serie de experiencias que vivió junto a Sócrates en su vida ordinaria en Atenas y en las campañas militares de Potidea y Delión, en las que fueron compañeros de armas. El joven llama la atención, en primer lugar, sobre el autodominio de Sócrates para no acceder a sus insinuaciones, mediante las que buscaba asegurarse un lugar privilegiado como aprendiz del filósofo. A continuación, cuenta que, en las expediciones militares, Sócrates demostró ser superior a todos a la hora de soportar el cansancio, resistir el hambre y el frío, así como en la capacidad de ser moderado con la comida y de mantenerse sobrio con la bebida, la capacidad de andar descalzo sobre el hielo, la resistencia para meditar largas horas sin interrupción y en la misma posición, la valentía para arriesgar la propia vida para salvar a otros en la batalla y también para no dejarse dominar por el miedo en la retirada (219 e - 221 c). Alcibíades asegura que fue testigo directo de todo ello, e insiste en que todas esas acciones despertaron su admiración, como señala repetidamente con el uso del adjetivo *thaumastos* (“admirable”) a lo largo de la narración (cfr. *ibidem*).

Ahora bien, el rasgo que Alcibíades destaca como más admirable (*thaumasios*) en Sócrates es el extraordinario poder de atracción y transformación que poseían sus palabras. De modo muy semejante al caso de Eutidemo narrado en los *Recuerdos de Sócrates*, de Jenofonte, Alcibíades reconoce que, tras escuchar a filósofo, uno se irritaba consigo mismo por descubrirse viviendo como un esclavo y teniendo en realidad una existencia miserable (215 e). En virtud de esta experiencia, asegura que aquellos que se exponían a los discursos filosóficos de Sócrates quedaban fuertemente “impresionados” (*ekpeplēgmenoi*) y “arrebataados” (*katekhometha*) por su persona (215 d). Esta es la razón

⁴³ Cfr. Hadot (1998, p. 46).

principal por la cual él mismo perseguía por todas partes al filósofo y trataba de lograr obtener de él, por todos los medios, su sabiduría (218 a-d, cfr. 219 d-e).

En relación con esto último, hacia el final de su intervención Alcibíades explica, con algo más de detalle, aquello que hacía que los discursos de Sócrates fueran tan admirables y despertaran una atracción tan poderosa hacia su persona. Para ello, el joven establece un contraste entre la belleza y poder de los discursos socráticos, por un lado, y la belleza y poder de los discursos de los mejores oradores, como Pericles, por otro (216 e). Estos últimos, asegura, le daban la impresión de estar bien compuestos, pero no producían en él los efectos que producían las palabras de Sócrates. A diferencia de los cuidados discursos retóricos, el modo de hablar socrático poseía una forma externa poco pulida, y sus contenidos parecían a primera vista ridículos e insignificantes (221 e). Sin embargo, a juzgar por sus efectos, el verbo socrático poseía un poder muy superior y mucho más bello y admirable que el de aquellos, pues era capaz de hacer que uno mismo se inquietara e indignara por el estado en el que uno mismo se encontraba (215 e). El poder de los discursos de Sócrates resultaba admirable, pues, porque lograba confrontar al interlocutor consigo mismo y dejarlo, por lo menos hasta cierto punto, en un estado de vulnerabilidad en el que este experimentaba vergüenza ante su propia situación y reconocía –al menos así lo confiesa Alcibíades– la necesidad de cambiar de vida (216 a-b). Alcibíades admite que los discursos de Sócrates pueden ser fácilmente objeto de burla, pero señala que únicamente lo son para quienes no son capaces de captar su sentido interno y no alcanzan a advertir su gran belleza, ignorando que en ellos se revelan “nobles imágenes sagradas de virtud” (222 a).

4.3. La respuesta de Sócrates

Hasta aquí, la versión del ejemplarismo socrático que Platón presenta a través de la mirada de Alcibíades es, con sus innegables énfasis propios, muy semejante a la de Jenofonte. Sócrates despierta la admiración de otros por su modo de vida, manifestado a través de sus obras, así como por la sabiduría que despliega a través de su particular modo de valerse del discurso. Por otro lado, y si bien en las palabras de Alcibíades no se encuentra ninguna referencia directa a la imitación de Sócrates, sí se afirma en ellas de modo explícito que el contacto con Sócrates producía en su joven admirador la necesidad de seguirlo y de adoptar el tipo de vida que el filósofo indicaba y de acuerdo con el cual él mismo vivía (216 a-b).

No obstante, y de forma un tanto enigmática, esta descripción del ejemplarismo socrático es desmentida por el propio Sócrates. En efecto, en el centro mismo del discurso de Alcibíades, Platón introduce una importante intervención del filósofo en la que este pone en tela de juicio todo lo dicho por su joven admirador, negando abiertamente poseer el poder que aquel le atribuye:

Él [Sócrates] escuchó; y, luego, muy irónicamente, muy a su manera y costumbre, me respondió: “Querido Alcibíades, si hay alguna posibilidad de que lo que dices sea cierto, si verdaderamente hubiera en mí cierto poder (*dynamis*) gracias al cual pudieras llegar a ser mejor, en verdad puede que no seas ningún tonto... Ciertamente has de estar viendo en mí una belleza extraordinaria y del todo diferente a la belleza de tu figura. Y si al advertirla pretendes hacer un acuerdo conmigo y cambiar belleza por belleza, no poca ventaja piensas sacar de mí; sino que pretendes quedarte con algo verdaderamente bello a cambio de algo que sólo lo es en apariencia. En verdad planeas cambiar ‘oro por bronce’... Pero, mi bienaventurado amigo, *fíjate* mejor. No te pase *desapercibido* que no soy nada

(*ouden ōn*). La vista de la razón (*dianoia*) comienza a *percibir* agudamente sólo cuando la de los ojos empieza a perder su vigor. Y tú estás todavía lejos de eso” (*Banquete*, 218 d-e, trad. Ludueña, 2015).

En este fragmento, Sócrates atribuye a Alcibíades dos errores. El primero reside en pretender intercambiar, como si tuvieran el mismo valor, la belleza corporal que él posee por la belleza moral que descubre en Sócrates. El segundo, de mayor importancia para la cuestión que nos ocupa, consiste en dirigirse a Sócrates como si este poseyera la belleza y el poder de hacer mejor a otros, cuando, según confiesa el filósofo, no es así. Se trata de un error que Sócrates atribuye a la falta de capacidad de Alcibíades para percibir la realidad de las cosas mediante el pensamiento o *dianoia* y para comprender, de este modo, que Sócrates “no es nada” con respecto a este poder.

La negativa, por parte de Sócrates, de que en él pueda encontrarse la belleza y el poder que permiten llegar a ser mejor puede interpretarse, como hace Alcibíades, como una suerte de engaño irónico. Ahora bien, todo apunta a que en este texto Sócrates está remitiendo a la doctrina anteriormente expuesta por él mismo, justo antes de que llegara Alcibíades, en la que ha distinguido la educación moral convencional, que persigue “imágenes de virtud”, de la educación filosófica, que se orienta de acuerdo con el logro de la “verdadera virtud” (212 a, cfr. 209 a-c).

En efecto, el tipo de efecto educativo que el joven admirador atribuye a Sócrates en su elogio se corresponde con la educación convencional que Sócrates ha descrito poco antes, por boca de Diotima, del modo siguiente:

Frente a esta persona [esto es, frente a un aprendiz bien dotado], [el maestro] inmediatamente se colma de discursos acerca de la virtud y de cómo debe conducirse un hombre noble y en qué debe ocuparse, e intenta educarla (*Banquete*, 209 b-c, trad. Ludueña, 2015).

Diotima identifica este tipo de educación con la educación moral que proporcionan los grandes poetas y educadores de Grecia, Homero y Hesíodo, y señala lacónicamente que “quizás” (*isōs*) la actividad de Sócrates se corresponda también con ella (209 c-e). Sin embargo, inmediatamente a continuación señala que hay otro tipo de educación, superior a la primera, pero habitualmente desconocida (210 a). Este segundo tipo de educación incluye también los discursos y prácticas “que vuelven mejores a los muchachos”, pero no termina en ellos, sino que, a partir de ellos, busca conducir al aprendiz hacia la práctica del conocimiento (210 b-c). El punto central de este proceso, tal y como lo plantea Diotima, parece residir en el hecho de que el aprendiz debe llegar a alcanzar una motivación moral que no dependa de la captación e imitación de la belleza particular de una determinada conducta o carácter (210 d), sino del conocimiento y apropiación de aquel patrón ideal común de acuerdo con lo cual que todo lo bello es bello. Este proceso intelectual tiene como objetivo conducir al aprendiz hacia la comprensión cabal de lo bello como tal, sin mezcla de particularidades parciales que impidan ver adecuadamente su verdadera esencia (211 a-c). El resultado de este segundo tipo de educación se presenta del modo siguiente:

[...] sólo entonces, *al ver lo bello* con el [órgano] para el que resulta visible, le será dado parir virtud verdadera y no ya imágenes de virtud, puesto que no está tocando una imagen sino algo verdadero [...] (*Banquete*, 212 a, trad. Ludueña, 2015).

Como se ve, bajo esta perspectiva, la educación no se concibe como un proceso de apropiación de ejemplos virtuosos particulares, sino como el proceso de conducción del aprendiz hacia la comprensión por sí mismo del patrón ideal que funda y explica la verdad de los ejemplos particulares. Parece, pues, que cuando en el pasaje citado más arriba, Sócrates reprocha a Alcibíades no estar viendo adecuadamente con el pensamiento, está remitiendo precisamente a la incapacidad por advertir la diferencia entre el caso particular, de un lado, y el principio ideal, de otro, que constituye precisamente el fundamento del valor de aquel. El joven admira en Sócrates una belleza particular cuya verdadera esencia, sin embargo, no comprende y, por ello, solo es capaz de tratar con imágenes de belleza⁴⁴.

En la *República*, Sócrates describe con algo más de claridad el resultado del proceso de educación filosófica. En el siguiente pasaje, se expone cuál es la relación del filósofo con las ideas, tras haber recibido una educación adecuada, y se explica de qué modo su conocimiento funda su conducta moral:

Sócrates –Para el que tiene el pensamiento (*dianoia*) verdaderamente orientado hacia las realidades [es decir, las ideas], Adimanto, no hay tiempo libre para mirar hacia abajo, hacia las cuestiones de los hombres, y llenarse de resentimiento y enemistad para luchar contra ellos, sino que mirando y contemplando las cosas estables que son siempre iguales y no cometen ni sufren injusticia mutua, sino que permanecen todas en orden y proporción, las imita (*mimeisthai*) y se vuelve lo más parecido (*aphomoiousthai*) posible a ellas. ¿O crees que existe algún subterfugio por el cual quien trata con algo que admira (*agamenos*) no lo imite? Adimanto –Es imposible.

Sócrates –En efecto, el filósofo que convive con lo divino y ordenado se vuelve ordenado y divino en cuanto es posible para un hombre. [...] (*República*, 500 b-c, trad. Mársico, 2005).

Este texto permite ver de forma más clara que la comprensión de la verdad que acontece en la educación filosófica posee esencialmente una dimensión práctica, en la medida en que la captación de los *patrones* ideales a la que conduce el proceso educativo lleva aparejada la *imitación* de dichos patrones⁴⁵. Por ello, inmediatamente a continuación, Sócrates caracteriza al filósofo como a un artesano (*dēmiourgos*) que, gracias a la comprensión alcanzada, es capaz de modelarse (*plattein*) a sí mismo, produciendo sensatez, justicia y las demás virtudes morales (500 d).

Como resulta claro, lo anterior tiene implicaciones importantes para la interpretación del ejemplarismo socrático en Platón. De acuerdo con la posición que nos presenta el *Banquete*, Sócrates parece identificar el ejemplarismo moral propio de la educación convencional, esto es, el que parte de la admiración de modelos de virtud y promueve su imitación, como un tipo de educación eficaz, pero insuficiente. Por otro lado, en el mismo diálogo (y también en *República*), el filósofo introduce otro tipo de educación, que

⁴⁴ En este sentido, el reproche socrático sugeriría que el problema de Alcibíades no reside en haber dejado de estar en contacto con el maestro, como asume Jenofonte, sino en no estar en contacto, mediante su pensamiento, con la verdad –o con la búsqueda de ella– sobre la que se funda toda genuina conducta moral.

⁴⁵ En otro pasaje de *República*, se dice que los filósofos-gobernantes deben dirigir “el ojo del alma hacia lo que ilumina todas las cosas y, tras observar el Bien mismo usándolo como *paradigma* (*paradeigma*), ordenar la ciudad, los individuos y ellos mismos durante el resto de su vida cada uno a su turno” (540 a-b). Para el tratamiento de las ideas como ejemplos o paradigmas, cfr. también *República* 592 b, *Eutifrón* 6 e.

involucra el trato con ejemplos particulares, pero cuyo objetivo consiste en lograr una maduración intelectual que permita captar el ejemplo ideal, el patrón no particular, que se encuentra realizado parcialmente en los ejemplos particulares. Este tipo de educación, en la que Platón parece enmarcar la actividad socrática, y cuyo núcleo reside en la búsqueda del fundamento ideal que valida cada caso ejemplar concreto, otorgará al aprendiz, precisamente, la capacidad para enjuiciar los modelos particulares, reconociendo y superando así su inevitable parcialidad.

Bajo esta perspectiva, puede decirse que la figura de Sócrates, tal y como es presentada por Platón, aparece dotada de un significado ejemplar atípico y paradójico. Según la imagen platónica, Sócrates no es, al menos no de forma primaria, un ejemplo moral en un sentido convencional, puesto que su papel principal en la educación no es el de proporcionar, a través de sus obras y palabras, patrones particulares que guíen la conducta de otros. Su tarea más importante es genuinamente *filosófica*, y consiste más bien en ayudar a otros a dirigir el pensamiento, a través de la consideración de los ejemplos particulares, hacia la comprensión del principio ideal que, dado el caso, subyace a todos ellos y da cuenta de su valor moral. En este sentido no convencional, y como ya se ha sugerido al comentar la *Apología*, Sócrates representa un ejemplo del esfuerzo por examinar y de este modo trascender la parcialidad de todo ejemplo; también el suyo. En este sentido, el filósofo puede ser tratado como un modelo, pero no en virtud de lo que hace o dice, sino, ante todo, por la disposición filosófica de fondo que subyace a todo lo que hace y dice y que se manifiesta en su empeño por elevarse más allá de todo caso particular y poner como fundamento del obrar principios universalmente verdaderos.

5. Conclusiones

Como se ha anticipado en la introducción, la aproximación al ejemplarismo socrático de cada uno de los tres autores analizados difiere notablemente. Los tres coinciden, sin embargo, en reconocer en la figura de Sócrates un gran potencial emulativo. Las comedias de Aristófanes, que reflejan y vehiculan las importantes reservas de gran parte de la sociedad ateniense de la época en relación con las nuevas corrientes educativas, atestiguan la existencia del seguimiento socrático como un fenómeno pedagógico reconocido y preocupante. En estas obras, la imitación de Sócrates se asocia con un conjunto de rasgos externos, tanto en lo que respecta al aspecto físico como al modo de hablar, que son considerados anómalos y peligrosos para la vida de la ciudad. En contraste con ello, la visión del ejemplarismo socrático en Jenofonte posee un tono marcadamente apologético. En la obra del historiador griego, se reivindica a Sócrates como educador de la juventud ateniense, destacando enfáticamente su ejemplo como un medio especialmente exitoso y positivo de formación del carácter. En especial, Jenofonte señala al filósofo no solo como un punto de referencia cuyas acciones y palabras proporcionan patrones guía para la propia conducta, sino que también presenta su figura como una fuente de inspiración y motivación moral para sus seguidores. En este marco, el énfasis recae sobre el aspecto práctico del ejemplo socrático, subrayando especialmente su rol modélico en relación con el ejercicio de la virtud del autodomínio y la moderación. Finalmente, el ejemplarismo de Sócrates es presentado por Platón bajo una particular concepción de la educación moral en sede filosófica. Platón distingue entre dos posibles usos del ejemplo en la educación. En la pedagogía convencional, los ejemplos proporcionan modelos virtuosos que el aprendiz puede admirar e imitar. En la educación filosófica, los ejemplos particulares son, ante todo, un punto de partida para reflexionar acerca de los principios universales que otorgan a la virtud su fundamento último de validez. Desde esta perspectiva, la aportación pedagógica de Sócrates no consiste en proporcionar un punto de referencia moral

inmediatamente aplicable a los casos particulares, sino más bien en proporcionar un ejemplo de búsqueda y explicitación de los patrones morales que subyacen a toda evaluación moral concreta. Sócrates aparece, de este modo, como una suerte de ejemplo de segundo orden. Más allá de toda acción o discurso, siempre parciales y limitados por definición a las condiciones de la situación práctica particular, Sócrates ejemplifica paradigmáticamente el interés y esfuerzo por lograr una comprensión de los patrones ideales o verdades universales que la naturaleza humana, de acuerdo con la visión platónica, aspira a encarnar.

Referencias

- Annas, J. (2004). Being virtuous and doing the right thing. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 78, 61-75.
- Aristófanes (1987). *Las avispas. La paz. Las aves. Lisístrata*. Cátedra.
- Aristófanes (2007). *Las nubes. Las avispas. La paz. Los pájaros*. Gredos.
- Bowie, E. (2023). Socrates in Aristophanes' *Clouds* and the Audience of Attic Comedy (2007). In *Essays on Ancient Greek Literature and Culture* (pp. 78-94). Cambridge University Press.
- Campononico, A., Croce, M. y Vaccarezza, M. S. (eds. 2019). Moral Exemplarism and Character Education, special issue of the *Journal of Moral Education*, 48(3).
- Chroust, A. H. (1957). *Socrates, Man and Myth: The Two Socratic Apologies of Xenophon*. Routledge.
- Croce, M. y Vaccarezza, M. S. (2017). Educating through exemplars: Alternative paths to virtue. *Theory and Research in Education*, 15(1), 5-19.
- Döring, K. (1975). *Exemplum Sokratis: Studien zur Sokratesnachwirkung in der kynischstoischen Popularphilosophie der frühen Kaiserzeit und im frühen Christentum*. Franz Steiner.
- Dorion, L. A. (2023). La ejemplaridad de Sócrates según Platón y Jenofonte. *Revista de Filosofía* (La Plata), 53(1), e065.
- Guntiñas, O. (1984). Jenofonte, *Obras menores. Pseudo Jenofonte, La república de los atenienses*. Gredos.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la Filosofía Antigua?* Fondo de cultura económica.
- Irwin, T. H. (2015). II—Nil Admirari? Uses and Abuses of Admiration. *Aristotelian Society Supplementary*, 89(1), 223-248.
- Jenofonte (1984). *Obras menores*. Gredos.
- Jenofonte (1987). *Ciropedia*. Gredos.
- Jenofonte (1993). *Recuerdos de Sócrates. Económico. Banquete. Apología de Sócrates*. Gredos.
- Kotsonis, A. (2023). Moral Exemplarism as a Powerful Indoctrinating Tool. *Journal of Value Inquiry*, 57(4), 593-605.
- Kristjánsson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35(1), 37-49.
- O'Connor, D. K. (2015). Socrates as Educator. En W. M. Bloomer (Ed.), *A Companion to Ancient Education* (pp. 77-89). Wiley.
- Peñalva, J. (2005). El maestro como mediador axiológico en el pensamiento de Platón. *Educación XXI*, 8, 201-214.
- Platón (2005). *República*. Losada.
- Platón (2015). *Banquete*. Colihue.
- Platón (2018) *Apología de Sócrates*. Colihue.

- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education.
Journal of Moral Education, 42(1), 28-42.
- Vaccarezza, M. S. (2020). Paths to flourishing: ancient models of the exemplary life.
Ethics and Education 15(2), 144-157.

CAPÍTULO X

Perfección y humanidad del sabio estoico

Daniel Doyle Sánchez
Universidad de Navarra

RESUMEN

Este trabajo examina el sabio estoico como modelo de ejemplarismo moral en las teorías de la virtud, analizando su papel en la ética estoica y su capacidad para fundamentar un carácter virtuoso. Se concluye que, aunque el sabio es un modelo aspiracional, no basta para transformar a un agente no virtuoso en uno virtuoso. La admiración hacia el sabio solo es efectiva cuando se acompaña del estudio y la aplicación integral de la teoría filosófica subyacente (física, lógica y ética). El ejemplarismo moral estoico es una consecuencia de una ética que considera la virtud como un conocimiento teórico y práctico profundo, alcanzado mediante la transformación total del agente.

PALABRAS CLAVE

Sabio estoico, ejemplarismo moral, virtud, ética estoica, progreso moral

DOI: <https://doi.org/10.14679/3745>

1. Introducción⁴⁶

El renovado interés en la filosofía estoica, especialmente en su ética, tanto dentro como fuera del ámbito académico, se debe en parte al resurgimiento de enfoques neo-aristotélicos en la ética de la virtud⁴⁷. Estos enfoques han puesto de relieve los conflictos y deficiencias de las posiciones éticas modernas, como el deontologismo y el utilitarismo, que tienden a enfocarse más en los actos y las reglas que en las disposiciones de los agentes morales. Al igual que Aristóteles, los estoicos son eudemonistas, es decir, consideran que el objetivo de la ética debe ser el florecimiento humano dentro de un orden teleológico, con un enfoque en la consecución de la virtud (*areté*) y la felicidad, más que en el deber por sí mismo (Estobeo, *Ecl.* 2.77, 16-27). Siguiendo el argumento aristotélico de la función propia (*érgon*) (*EN* 1.7.), los del Pórtico entienden la eudaimonia como el cumplimiento o perfección de nuestra naturaleza distintiva como animales racionales (DL 7.90). En este sentido, la ética estoica, al igual que la aristotélica, otorga un valor primordial al cultivo del carácter o *éthos* de los agentes. Resulta sorprendente, sin embargo, que, a pesar del énfasis que los estudiosos de la ética de la virtud ponen en la disposición de los agentes morales para alcanzar su florecimiento, la cuestión del papel y la relevancia de los modelos o ejemplares morales no haya cobrado la importancia que se merece hasta hace relativamente poco tiempo⁴⁸. Por paradójico que parezca, creo que esta falta de tematización explícita de los ejemplares morales puede entenderse en parte por la influencia predominante de Aristóteles en los desarrollos de la ética de la virtud. Aunque Aristóteles examina a fondo la naturaleza y variedad de la virtud, y menciona al hombre prudente (*phrónimos*) como guía para juzgar la acción correcta, éste no aparece como el tema central, sino como una cuestión implícita y derivada dentro del marco conceptual más amplio de las virtudes (*EN*, esp. VI y VII). En contraste, los estoicos desarrollaron en la antigüedad un modelo explícito de ejemplaridad moral en la figura del sabio como instancia constitutiva de su ética (Silva, 2022)⁴⁹. En la cultura popular, el sabio estoico se concibe a menudo como un monje zen o un Jedi: alguien calmado, racional y en control total de sus emociones. También incluso se le caricaturiza como alguien que, ante cualquier sorpresa, simplemente dice “esto también pasará”, manteniendo una compostura rígida e imperturbable, y ajeno a las preocupaciones mundanas. Esta imagen puede parecer insensible, con un lema de “nada me afecta”, pero simplifica en exceso el estoicismo y subestima al sabio como modelo.

En este trabajo, me propongo examinar cómo el sabio estoico puede ser revalorizado como modelo de ejemplarismo moral dentro de las teorías de la virtud, analizando su papel en la ética estoica y su capacidad para fundamentar un carácter virtuoso.

⁴⁶ Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto “DYNA. Deseo y Normatividad en la Antigüedad” (PID2022-138517NA-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

⁴⁷ Tanto en sede propiamente moral (Annas, 1993, 2011; Anscombe, 1958; Hursthouse, 1999; MacIntyre, 1981; Sherman, 1989; entre otros) como en la filosofía de la educación (Krijstansson 2006, 2007, 2017; Vaccarezza, 2020; o Zagzebski 2013, 2015, 2017).

⁴⁸ Aunque el tema es familiar para los éticos contemporáneos de la virtud, Zagzebski propone ir más allá, buscando desarrollar una teoría ética normativa completa que pueda competir con otras teorías éticas (2017, pp. 5-9).

⁴⁹ Los estoicos distinguen entre sabios (*sophoi*), excelentes (*spoudaioi*), civilizados (*asteioi*), prudentes (*phrónimoi*) o personas con buen sentido (*hoi ton noún échontes*), por un lado, y los viles, inferiores o ruines (*phauloi*), por el otro (Estobeo, *Ecl.* 2. 99,3-12). El sabio representa el ideal de racionalidad y virtud, equiparado al hombre bueno (*vir bonus*). A diferencia de Aristóteles, para quien el excelente (*spoudaïos*) representa una sabiduría práctica distinta del “prudente” (*phrónimos*), los estoicos consideran que sabio y excelente coinciden en la misma persona. En contraste, el vil carece de valor debido a su incapacidad para evaluar correctamente la realidad y su alejamiento de la filosofía estoica.

2. El sabio estoico como paradigma moral: descripción y dificultades del modelo

2.1. Precedentes en la tradición filosófica

Los estoicos desarrollaron un modelo explícito de ejemplaridad moral en la figura del sabio, pero no fueron los primeros en proponer paradigmas morales. Una rica tradición en el pensamiento occidental los precede, ofreciendo diversos enfoques. En la antigua Grecia, Homero (ca. VIII a.C.) ya presentaba ejemplos morales a través de sus héroes, utilizados principalmente para educar a jóvenes aristócratas. Antes de la existencia de códigos legales, las normas se transmitían mediante mandatos religiosos y las hazañas extraordinarias de los héroes. En los relatos míticos, caracterizados por su dramaticidad y acción, el poeta revela que la heroicidad no se basa en la perfección del personaje, sino en su capacidad para sobresalir en un aspecto particular de su vida y, generalmente, en una conducta específica. Por ejemplo, en la *Iliada*, Aquiles es célebre por su valentía y destreza en el combate. Aunque no es un personaje perfecto, su grandeza radica en su habilidad como guerrero y su inquebrantable valor en la batalla, lo que lo convierte en un paradigma de heroísmo a pesar de sus defectos y limitaciones personales.

Más tarde, los filósofos griegos, si bien continuaron con esta tradición, rechazaron la exclusividad de los paradigmas épicos por sus limitaciones y prefirieron modelos ideales como las formas de Platón (427-347 a.C.). En el marco de su teoría, que es tanto metafísica y epistemológica como moral, la ejemplaridad de la forma opera como un estándar universal que trasciende lo factible y sirve como guía para la vida moral. El ascenso hacia las ideas y su imitación implican un intento, siempre imperfecto, de conformarse a ellas (*Timeo* 28a-50; *Rep.* 484c-d, 592b). Platón también introduce la categoría de comunidad política paradigmática como la *kallípolis*. Pero, además de las formas y la comunidad ideal, Platón se sirve de un modelo humano (Sócrates) para mostrar cómo las virtudes guerreras homéricas son reemplazadas gradualmente por las virtudes filosóficas. A través de la forma literaria y dramática de sus escritos, Platón nos ofrece un retrato amplio y convincente del filósofo como héroe y modelo, así como en sus descripciones del amante y buscador de la sabiduría (e.g. *Fedro*, *Banquete* o *República*). El fundador de la Academia destaca no solo la importancia del *lógos* en la búsqueda de sabiduría, sino también el papel crucial del *érgon* en la educación moral. No solo nos inspira con sus diálogos y discursos sobre la virtud, sino también con la vida y acciones de su filósofo ideal. A través de Sócrates, Platón exhibe cómo un verdadero filósofo debe vivir, priorizando la sabiduría sobre el dinero, el honor o el poder, y estando dispuesto a enfrentar la muerte con ecuanimidad antes que cometer injusticia. En último término, Platón nos enseña que un individuo paradigmático debe reflejar cualidades valiosas arraigadas en la tradición a la que pertenece para ser una guía eficaz hacia la buena educación (Boeri, 2023).

2.2. Perfilando el sabio estoico

Las caracterizaciones estoicas del sabio siguen, en cierta medida, el modelo socrático-platónico (Brouwer, 2014; Long, 1988; Silva, 2022)⁵⁰, proponiendo a un individuo ideal que sirve como puente entre la razón universal y las particularidades cambiantes del contexto. También la comunidad de sabios de Zenón representa una línea de reflexión heredada del platonismo (Schofield 1999; Vogt 2008).

⁵⁰ Véase e.g. Plutarco, *Stoic. Rep.* 1042f-1043a o *Comm. Not.* 1062b; Estobeo, *Ecl.* 2.113.12-16.

En la filosofía estoica, el sabio –un ser humano que ha alcanzado la perfección– se encuentra en el centro de muchas paradojas que desafían nuestra comprensión de la ética estoica y han contribuido a la percepción de que esta ética es casi impracticable⁵¹. Según los estoicos, este ideal, que encarna la culminación de la virtud y una vida en total armonía con la razón universal, es muy raro y casi no se encuentra en ninguna parte (Brouwer 2014, pp. 92-135). En este sentido, plantea profundos interrogantes sobre la naturaleza de la virtud, la posibilidad de alcanzarla completamente y el papel que un modelo tan exigente puede desempeñar en la vida de quienes aún buscan perfeccionarse moralmente. La existencia del sabio también genera tensiones entre la aspiración humana hacia un ideal perfecto y las limitaciones inherentes a la condición humana, abriendo un espacio para debatir cuestiones sobre motivación, inspiración y la viabilidad de vivir según un ideal tan elevado. Como en todas las teorías éticas de la antigüedad, esta concepción está basada en un elemento aspiracional que dirige al agente hacia un ideal que aún no ha alcanzado. Esta aspiración abarca, al menos, tres ideas clave: i) que existe una meta hacia la cual nos dirigimos, ii) que cuanto más nos acerquemos a esa meta, mejor será nuestro estado, y iii) que es necesario comprender el valor de la meta que deseamos alcanzar. Además, es natural aspirar a la meta más elevada posible; de no ser así, habría una meta superior a la que deberíamos esforzarnos por alcanzar. En este contexto, el sabio estoico se presenta como la meta natural de esa aspiración, ofreciendo un modelo en el que uno aspira a convertirse.

La radicalidad moral del estoicismo refleja una coherencia absoluta entre el carácter interno y la acción externa. Con Brouwer (2014, p. 89) puede decirse que el sabio es *apático*, en el sentido de que está libre de juicios erróneos; es *eupático*, pues hace lo que quiere y aceptará lo que no puede cambiar; y es *simpático*, en la medida en que vive en conformidad con la razón universal que ordena y guía el mundo. Al alcanzar la perfección de la virtud, llega a ser parte activa de este mundo, logrando la verdadera libertad y felicidad. Y dado que la virtud es un logro total, es decir, no es un aspecto aislado de la vida del agente, el sabio ilustra cómo sería una vida completamente transformada. Por un lado, encarna el paradigma del valor de la interioridad en relación con el cumplimiento de los designios divinos. Esta visión se basa a su vez en un univocismo moral radical que afirma que la bondad del carácter es el único bien verdadero que garantiza una vida feliz. Esta tesis implica que lo que habitualmente consideramos bienes y males humanos, son en realidad indiferentes (*adiáphora*). En este marco, el sabio es el único que posee virtud y conocimiento, y, por lo tanto, es el único verdaderamente feliz, sin importar las circunstancias externas. Por otro lado, el sabio es visto como el único gobernante auténtico y la única persona realmente libre, incluso si está sometido a la esclavitud o carece de dinero; solo él es verdaderamente rico (Cicerón, *Pro Murena*, 61 = SVF 1.53). También es el único amigo genuino y el único buen padre, aunque no lloraría la muerte de un ser querido (Séneca, *Ep*, 81.12 = SVF 3.127). Sólo él es gobernante y, por eso, sólo él “se dedicará a la política a menos que algo se lo impida” (Séneca, *De Otio* 3.2 = SVF 1.271). Sin embargo, su eficacia como guía para el progreso ético no es del todo evidente. Esto se debe, en parte, a lo exigente de la propuesta, pero igualmente a la ambivalencia humana hacia los modelos: aunque sentimos un impulso natural por mejorar, también reconocemos nuestra incapacidad para alcanzar los elevados objetivos que perseguimos.

Sedley, por ejemplo, ha sostenido que el sabio no es una persona concreta y, por lo tanto, no puede ser considerado un verdadero ejemplar. En lugar de ser un individuo específico, es más bien un “*tipo* repetible” (1999, p. 150). Claramente, el sabio es un

⁵¹ El pensamiento estoico es revisionista y, como Sócrates, utiliza paradojas para desafiar las creencias y valores convencionales sobre la vida y la moral, al fomentar una reflexión más profunda sobre la virtud y una comprensión más coherente y fundamentada de la moralidad.

paradigma idealizado. Los estoicos atribuyen a su sabio no sólo la perfección moral, sino también el *conocimiento perfecto y completo*. De hecho, es reconocido como un ideal casi divino, porque ha logrado alinear su propia razón con la del universo y, por lo tanto, es inmune a la perturbación o al daño. Pero a pesar de su naturaleza elevada e idealizada, existen razones para considerar que el sabio puede ser visto en gran medida como un ejemplo moral (Edelstein, 1966, p. 11; Long, 1988; Brouwer, 2014).

En primer lugar, porque el sabio estoico no es simplemente una figura inmutable, sino alguien que, con una comprensión profunda de la naturaleza humana, es capaz de navegar en las complejidades de la vida con *sabiduría práctica* y adaptarse a las *circunstancias* sin perder de vista sus principios fundamentales. En segundo lugar, porque el sabio no establece la ley cósmica que gobierna el universo, sino que es su *exégeta* (Estobeo, *Ecl.* 2.102, 4-9) y *ha aprendido a interpretar* los signos del destino. Simplemente reproduce el estándar anterior divino en su propia razón perfeccionada porque decide en función de su racionalidad perfecta⁵². Como escribe Boeri, el sabio “refleja tanto en su vida teórica como práctica la estructura racional del cosmos” (2013, p. 207). Al obrar siempre de manera virtuosa, no la imita, sino que la encarna y se identifica con ella la particularidad. En este sentido, a diferencia de las formas platónicas trascendentes, el sabio estoico es intramundano. Representa un modelo ético ecuánime y racional, como Sócrates⁵³, con su sabiduría humana; o Catón, con su integridad; y también astuto y valiente, como Heracles, con su fortaleza, u Odiseo, con su ingenio y astucia (Brouwer, 2014, p. 164). Lejos de ser insensible, encarna un ideal de vida plena, marcado por la serenidad y la coherencia interior, lo que sugiere que es un modelo ético accesible y profundamente humano. En el contexto de la ética estoica, estas referencias al sabio subrayan la idea que la virtud se enseña mejor mediante ejemplos concretos y particulares, en lugar de con reglas universales o procedimientos de decisión (Brouwer 2002; Hadot 2010a, 2010b; Stephens 1996)⁵⁴.

2.3. Las limitaciones de las reglas

El principal inconveniente de las reglas y principios morales radica en su carácter abstracto. Al operar de lo universal a lo particular, estas reglas suelen ser inadecuadas para capturar la complejidad de las circunstancias específicas en cada contexto práctico. Esto plantea desafíos adicionales, como la dificultad de concebir reglas morales sin excepciones o de aplicar una regla general a un caso particular. Sin embargo, un enfoque ético que incorpore al ejemplar moral como un componente esencial –utilizando un modelo paradigmático para guiar al agente tanto en sus acciones específicas (*qué debo hacer aquí*) como en su horizonte vital (*quién quiero ser*)– parece abordar estos problemas de manera más efectiva.

Puede argumentarse que es necesario referirse a principios para elegir, construir o evaluar nuestros paradigmas. Pero esta limitación no desacredita el valor del ejemplar moral; más bien, sugiere que los paradigmas deben complementar, y no reemplazar, las reglas y principios teóricos dentro de una teoría moral más completa. Séneca sostiene que los preceptos y reglas morales son esenciales para nuestra salud moral, ya que nos

⁵² En la física estoica, la ley común o razón recta, identificada con Zeus, rige el cosmos y conecta a todos los seres humanos. Es tanto un principio físico como normativo, reflejando el orden racional del universo y guiando los principios morales.

⁵³ No sólo el Sócrates de los diálogos platónicos, sino también el de Jenofonte, esp. *Memorabilia* (4.6.4; 4.6.7.).

⁵⁴ Sobre los límites de las reglas en Platón, cf. *Político* 294b-c; para Aristóteles, EN 1094b 13 ss., 1137b29-33.

permiten corregir nuestras creencias, a menudo corrompidas por el mal consejo o la influencia de quienes valoran el poder, la riqueza o el placer (*Ep.* 94. 53-4), y recuperar una visión adecuada sobre los aspectos morales de nuestras acciones (*Ep.* 94.19). Sin embargo, por sí solas, las reglas no son suficientes. En este sentido, el ejemplar moral ayuda a cerrar la brecha entre la universalidad de los principios morales y la particularidad de las decisiones y acciones individuales.

Además, cuando los ejemplares se utilizan junto con los principios teóricos, resultan más eficaces que los principios por sí solos. Proveen una guía con la que podemos medir nuestro progreso moral y también actúan como fuente de imitación e inspiración para el aprendiz. Podemos decir que los ejemplares proporcionan un atajo hacia la virtud al capturar un aspecto de la experiencia humana en un todo orgánico, la vida del ejemplar, permitiendo al agente que progresa desarrollar su percepción moral y organizar sus diversas experiencias en una unidad coherente. En cambio, descomponer esta totalidad en partes mediante un análisis lógico puede resultar en descripciones mecánicas. Las formulaciones discursivas de la experiencia humana, como las reglas éticas abstractas, a menudo carecen de la calidad orgánica que caracteriza la vida humana. Es más, no solo es significativa la presencia de ejemplares en una teoría moral, sino que su ausencia puede perjudicar a quien busca convertirse en virtuoso. Por todo ello, no sorprende que teorías éticas como la estoica, centrada en la virtud, recurran al ejemplar moral para desarrollar su arquitectura moral⁵⁵. Con todo, el enfoque estoico no está exento de dificultades.

2.4. Dificultades

2.4.1. Impracticabilidad

La suposición de nuestra falibilidad esencial plantea serias dudas sobre la viabilidad de emular a un modelo tan idealizado como el sabio estoico. En la psicología contemporánea, aspirar a la perfección, incluida la moral, podría interpretarse como un proyecto de una personalidad neurótica. En este sentido, si somos inherentemente imperfectos, o “pecadores” por naturaleza, ¿por qué proponer un modelo perfecto al que intentar emular y nunca alcanzar? Esta objeción no solo se basa en el aparente desapego del sabio estoico del mundo –un ideal de racionalidad perfecta, tranquilidad y autosuficiencia en virtud– sino también en la afirmación estoica de que el conocimiento genuino de lo que es verdaderamente valioso para el ser humano es suficiente para alcanzar la virtud y, por ende, la felicidad. Pero ¿cómo debemos interpretar esta idea?

Los estoicos defienden una antropología optimista, argumentando que la condición natural de los humanos recién nacidos, a diferencia de los animales irracionales, está potencialmente abierta a al logro de la virtud. Este logro no es simplemente la domesticación de los deseos, sino el resultado de un esclarecimiento cognitivo radical, en el cual la dimensión afectiva se concibe como una manifestación de una racionalidad consistentemente bien dispuesta. La doctrina de la *oikeiōsis* describe el desarrollo psicológico del ser humano en cuanto a la conciencia de lo que le pertenece a lo largo de su vida, y el surgimiento del bien moral como algo propio (*oikeion*) de nuestra naturaleza

⁵⁵ En contra de la perspectiva ejemplarista del estoicismo, cf. Sedley (1999), quien sostiene que los estoicos tempranos rechazaron los ejemplos paradigmáticos, prefiriendo reglas morales debido a su creencia en la total racionalidad del alma y la confianza en la dialéctica. Contrasta esto con el platonismo, que depende de ejemplos para entrenar las partes irracionales del alma. Sin embargo, su argumento es cuestionable, ya que los estoicos tardíos, aunque también consideraban el alma racional, empleaban numerosos ejemplos morales, incluidos sabios como Catón y Sócrates, así como personas ordinarias avanzadas en el progreso moral.

racional. Esta naturaleza racional funciona en nosotros tanto como punto de partida como de llegada para la reflexión ética (Doyle, 2014, cap. 1). El ideal de la moralidad, encarnado en el sabio, se concibe como el resultado de un proceso de autorrealización que no parte de un concepto abstracto de deber, sino de cierta normatividad enraizada en las propias disposiciones naturales humanas. La perfección de la virtud se alcanza cuando el estado más natural coincide con el desarrollo máximo racional y social. Así, la *oikeiôsis* revela el lugar de cada uno en el cosmos y cómo nos relacionamos con otros sujetos morales. Al ser virtuoso, la perspectiva evaluativa del agente se transforma totalmente (Cicerón, *Fin.*, 3.20ss.), reconociendo que sólo ella es el único bien verdadero y actuando con pleno conocimiento de la causa en todo lo que hace. Sin embargo, hasta que el agente no alcanza esta perspectiva, sigue siendo vulnerable a errores morales, algunos graves, incluso siguiendo la moral convencionalmente establecida.

En sede práctica, este cambio en la comprensión implica pasar de realizar “acciones debidas” o “apropiadas” (*kathêkonta*) a “acciones moralmente perfectas” (*katorthômata* o *téleia kathêkonta*); en el ámbito epistémico, pasar de la mera opinión (*dóxa*) a la ciencia (*epistêmê*) a través de la cognición (*katalêpsis*), que es el principio del conocimiento (Sext. *Emp. Adv. Math.* 151-3)⁵⁶. La ciencia (*epistêmê*) se define como “una cognición segura e inamovible por un argumento” (Estobeo, *Ecl.* 2. 73, 9-74,3; Ps. Galeno, *Definitions Medicae*, 19.350, 3-10). Para que haya ciencia o, si se quiere, genuino conocimiento, el sujeto debe mantener una disposición psicológica estable, resistente a cambios rápidos de opinión. Una disposición inestable, asociada con la opinión (*dóxa*), se relaciona tanto con un asentimiento (*synkatáthesis*) débil como falso⁵⁷. La distinción aquí entre asentimiento fuerte y débil no equivale a estar fuerte o débilmente convencido de algo. Al estoico no le interesa cuán adherida se siente la gente a una creencia, sino cómo un agente puede mantener una creencia consistente y racionalmente, para hacer siempre lo que se debe hacer y no lo que uno, por conveniencia, cree apropiado hacer. Una falta de consistencia en el tiempo resulta en una falta de coherencia tanto física como psicológica, y, por ende, epistémica en el individuo. Por ejemplo, en la descripción del estado de debilidad epistémica del necio se refleja en un conflicto interno que no es entre dos fuentes naturales opuestas, racional vs. irracional, sino más bien entre diferentes representaciones (siempre racionales) sobre lo que es adecuado hacer. Por otro lado, la coherencia en la actitud moral del sabio no siempre se traduce en un comportamiento uniforme. El sabio, de hecho, ajustará su comportamiento de manera diferente según las circunstancias cambiantes. Lo interesante del enfoque estoico es que tanto el sabio como el necio tienen representaciones cognitivas⁵⁸, pero solo el sabio las capta adecuadamente y asiente con firmeza. Todo lo que no es conocimiento incommovible es, por tanto, una especie de *ignorancia*. Esta postura no debería sorprender, dado que los estoicos siguen la visión intelectualista socrática de que la virtud es conocimiento. Sin embargo, su enfoque es, si cabe, más desafiante, ya que no solo se preguntan por el alcance de obrar

⁵⁶ Los estoicos sitúan la *katalêpsis* entre la *dóxa* y la *epistêmê*, como un estado epistémico intermedio que, por sí mismo, no es correcto ni incorrecto.

⁵⁷ El asentimiento, en rigor, es a una representación, que, en el caso de los seres racionales, se expresa mediante una proposición [S-P]. Por medio del asentimiento, el agente racional se responsabiliza de todas sus creencias y, en sede práctica, de todas sus acciones. Sobre las creencias establece un juicio de verdad (juicio epistemológico-descriptivo), esto es, da por verdadero el contenido proposicional de una representación.

⁵⁸ Para los estoicos la “representación cognitiva” (*phantasia katalêptikê*) se considera criterio de verdad (*kritêrion tês altheías*). Solo la representación cognitiva es confiable, aunque esta fiabilidad no es incondicional, ya que un agente puede tener razones para desconfiar de ella, lo que la invalidaría como criterio. Puede, además, resultar difícil distinguir claramente entre una presentación cognitiva y una no cognitiva, en cuyo caso un sabio estoico optaría por no otorgar su asentimiento.

mal por ignorancia, sino también, y muy especialmente, por las implicaciones de actuar correctamente por ignorancia (Gourinat, 2014, pp. 27-28). En todo caso, mientras uno no es sabio, es preferible tener un asentimiento débil pero “correcto” que estar equivocado.

Ahora bien, si el sabio está libre de error y carente de ignorancia, ¿cómo debe entenderse su conocimiento? Aunque las fuentes claras al respecto, parece razonable pensar que el conocimiento del sabio no debe entenderse como omnisciencia (Kerferd, 1978) sino como el de un agente cuya “racionalidad es perfecta bajo una ignorancia parcial” (Frede, 1996, pp. 16-17). El sabio estoico nunca da su asentimiento de manera precipitada, sino que basa sus decisiones en el conocimiento de las acciones que está destinado a realizar. Por esta razón, “nada se produce en contra de su apetito, impulso o propósito, ya que actúa con circunspección y no se enfrenta a nada inesperado que lo contradiga” (Estobeo, *Ecl.* 2.115). En otras palabras, el sabio no solo comprende los principios que rigen el orden racional de la naturaleza, sino que también los *encarna* de manera transformadora, gracias a su “percepción moral” perfeccionada (Blum, 1994, pp. 30-64).

Hasta donde yo sé, los estoicos no sostienen que esta capacidad perceptiva preceda a la acción basada en principios, ni que su ausencia indique necesariamente un defecto de carácter, aunque es razonable considerar que sí lo hace. Sin embargo, creen que el vicio y la virtud, en tanto que disposiciones del carácter, son perceptibles a través de las acciones y de los agentes. La posición estoica presupone la tesis de que el cuerpo se presenta como una suerte de proyección de la configuración anímica del individuo y, por tanto, que la apariencia de las personas nos revela algo de su carácter (Estobeo, *Ecl.* 2. 107-108). Por eso, el sabio puede percibir el carácter de alguien a partir de su apariencia (DL 7.173).

En Aristóteles, esta habilidad perceptiva se desarrolla con la experiencia, lo que explica por qué los jóvenes no alcanzan la sabiduría práctica (*EN* 1142a12-16). De manera similar, los estoicos creen que la experiencia y la práctica cultivan esta capacidad. Séneca, por ejemplo, destaca en una de sus epístolas morales la utilidad de las reglas para entrenarnos en la acción correcta, pero reconoce que estas reglas no son suficientes para alcanzar la virtud (*Ep.* 94.32). Junto a la experiencia acumulada, alude también a la *apátheia*, o apaciguamiento pasional, como un facilitador clave de la percepción moral. Aunque las pasiones no son el único obstáculo, desempeñan un papel significativo en el progreso hacia la virtud. En este sentido, la sabiduría práctica estoica y su concepción de la virtud como conocimiento se asemejan al concepto aristotélico de *phrónesis*, fundamental en la teoría ética ejemplarista contemporánea. Por lo tanto, reducir el conocimiento del sabio a un saber exclusivamente teórico y universal sería un error. También sería incorrecto suponer que el conocimiento del contexto particular es irrelevante simplemente porque la bondad de las acciones del sabio no depende de los resultados, sino de la orientación correcta de sus decisiones. Aunque la epistemología estoica, que fundamenta el desarrollo moral del agente, se enfoca en el acto *epistémico* en sí mismo y no en sus resultados o éxitos, esto no implica que el conocimiento del sabio sea general y abstracto. Al contrario, el enfoque estoico subraya que el conocimiento del sabio es profundamente particular. Como explica Annas (2008, p. 21) la sabiduría del sabio no radica en ser superior a los expertos en sus respectivas áreas, sino en que todo lo que hace lo realiza de acuerdo con la sabiduría. Esto le permite establecer las prioridades correctas y actuar con virtud en cualquier rol que desempeñe, ya sea agricultor o rey. Así como un flautista toca todas las melodías bien, el sabio realiza cualquier tarea con excelencia (DL 7. 125; Estobeo, *Ecl.* 2.67. 14-19): sabe realmente qué hacer en el momento adecuado, de la manera correcta, con las personas apropiadas y en la medida justa, porque está en armonía (*homología, convenientia*) con el mismo *lógos* que ordena

el universo (Cicerón, *Fin.* 3.21). Pero, repito, esto no significa que deba poseer un conocimiento infinito de datos fácticos o conocer toda la red causal del orden racional de la naturaleza para actuar correctamente. De hecho, Séneca, en otra de sus cartas, nos recuerda la importancia de diferenciar entre un conocimiento *esencial e inesencial*. El saber *inesencial* es un deseo desmedido de saber más de lo necesario, y se asemeja a una forma de intemperancia que convierte a las personas en problemáticas, prolijas y aburridas, incapaces de aprender lo esencial por haberse centrado en lo superfluo (*Ep.* 88.36). Aunque no es fácil trazar una línea clara entre el conocimiento particular esencial para la virtud y el que no lo es –especialmente porque los estoicos no distinguen claramente entre cuestiones de hecho y cuestiones de valor⁵⁹– esta dificultad de impracticabilidad no invalida la coherencia de su propuesta.

2.4.2. Motivación, aplicabilidad y progreso moral

Otra dificultad relacionada con la figura extrema del sabio es su falta de atractivo práctico. Los ejemplos morales inalcanzables pueden llevar a las personas a pensar que no son aplicables a su vida. Los modelos que se perciben como demasiado distantes de la experiencia cotidiana o de las capacidades reales de una persona carecen de poder motivacional (Monin, 2007). Esto sugiere que ampliar la noción de ejemplares para incluir a personas con virtudes más cercanas a la media podría ser beneficioso. También podría ser útil considerar ejemplos de personas moralmente buenas en ciertos aspectos, aunque no sean héroes morales sobresalientes. Sin embargo, surge el problema de cómo distinguir entre las cualidades dignas de admiración y aquellas que no lo son.

Desde el enfoque estoico, la tesis de que solo los sabios son verdaderamente virtuosos, mientras que el resto son necios (tesis de la bivalencia), plantea además un problema adicional, pues no parece una descripción objetiva de la condición humana. No queda claro cómo un ser tan perfecto, que ha alcanzado un estado casi divino, puede inspirar o apelar a personas comunes. Platón sostiene que la buena vida consiste en aspirar a ser como dios, pero siempre dentro de lo posible para un ser humano (Lavecchia, 2006; Sedley, 1999) Pero los estoicos van más allá, al creer que adquirir la sabiduría es alcanzar una participación *activa* en el poder divino que ordena el cosmos. En este contexto, ¿cómo interpretar la afirmación de que solo los sabios logran la verdadera virtud, mientras que el resto permanece en la necedad? Y relacionada con esta cuestión, ¿cómo dar sentido al progreso moral de los agentes?

La clave está en reconocer que la doctrina estoica de la virtud como un marcador absoluto difiere de la idea de grados de virtud. Mientras que Aristóteles y autores contemporáneos como Hursthouse (1999, p. 47) reconocen grados de virtud, los estoicos adoptan una visión perfeccionista. No se trata de grados de virtud, sino de *grados de progreso* hacia la virtud. Siscoe (2020) ha sugerido que los términos de la teoría de la virtud estoica pueden considerarse como adjetivos graduables absolutos (AA), en contraste con adjetivos graduables relativos (AR). Los AA tienen una denotación fija en el máximo de la escala subyacente, independientemente del contexto, lo que respaldaría el punto de vista estoico de que la virtud requiere perfección. Esta concepción permite realizar distinciones por debajo del máximo de la escala, facilitando la comprensión de las comparaciones de virtud y el progreso moral. Además, aunque a menudo se hacen atribuciones imprecisas de adjetivos graduables absolutos, tales atribuciones son literalmente falsas (por ejemplo, el que cruza la meta en segundo lugar no es más campeón

⁵⁹ Con esta distinción, que no es estoica sino moderna, apunto a la ambivalencia y la complejidad del concepto estoico de naturaleza: lo natural opera tanto en un sentido descriptivo como normativo.

que el que lo hace en el decimoquinto lugar; solo el primero puede ser llamado campeón), lo que permite a los estoicos justificar las atribuciones ordinarias de virtud.

Por otro lado, aceptar la posibilidad de progreso moral es compatible con otra tesis paradójica estoica, la de que todos los actos incorrectos son equivalentes, si se reconoce que los estoicos utilizan criterios distintos, aunque relacionados, para evaluar las acciones (criterio *sincrónico*) y a los agentes morales (criterio *diacrónico*). Así, aunque el sabio es caracterizado por su infalibilidad moral, la ética estoica permite que existan diferentes niveles de imperfección moral entre los agentes: todos los actos incorrectos, aunque impliquen diversos tipos de errores morales, se consideran iguales en términos generales; sin embargo, los agentes no cometen la misma cantidad ni con la misma frecuencia. Desde una perspectiva *diacrónica*, esto abre la posibilidad de que un agente moralmente imperfecto pueda experimentar un proceso de clarificación cognitiva y, por ende, progresar.

Este agente que progresa (*prokóptōn*) se describe como aquel cuyas acciones, extensionalmente consideradas, pueden ser iguales que las del sabio, pero que, vistas desde una dimensión estrictamente moral, son incorrectas porque denotan una cualidad no virtuosa de la disposición moral del agente. Es decir, para los estoicos, a diferencia de otros modelos éticos –de corte más bien aristotélico e incluso algunos de eco kantianizante–, una acción moralmente mala y una acción virtuosa, no sólo pueden parecer exactamente las mismas desde un punto de vista externo, esto es, atendiendo a cómo funciona el comportamiento observable externo del agente, sino que también pueden ser dos acciones acompañadas de los mismos pensamientos, intenciones y motivos, o de la misma secuencia de impresiones y de proposiciones correspondientes. Éste es precisamente el caso del *prokóptōn* que Estobeo recoge a propósito de Crisipo: “El que progresa hasta el punto más alto, dice, lleva a cabo todos los actos debidos sin excepción y no omite ninguno. Dice que su vida, sin embargo, aún no es feliz, sino que la felicidad sobreviene cuando estas acciones intermedias adquieren firmeza, un estado habitual y una peculiar fijeza”. (*Ecl.* 5.906,18-907,5 =SVF 3. 510. Trad. Boeri). Este texto muestra que la realización de actos debidos (*kathêkonta*) es una condición necesaria, pero no suficiente, para la felicidad. El camino hacia la felicidad consiste en realizar todos los actos debidos, pero la felicidad es algo más que la suma de dichos actos. No es una cuestión de cantidad, sino de calidad. La cualidad o disposición especial en el agente no surge sin el cumplimiento de los *kathêkonta*, pero el mero cumplimiento de éstos no garantiza la felicidad. Solo cuando se logra una estabilidad en el carácter y una firmeza en el asentimiento, el que progresa al máximo alcanza la felicidad. Mientras esto no ocurra, su vida no es feliz, porque todavía adolece de inestabilidad en el juicio y posee meras opiniones, no un conocimiento real de las cosas.

En definitiva, la tesis importante que resulta del caso del agente en progreso es que el camino hacia la disposición virtuosa pasa necesariamente por la realización cada vez más *consistente* de actos apropiados. Esta consistencia implica que el agente alcanza el bien moral cuando su estado epistémico es de puro conocimiento (*epistêmê*) y no de mera opinión (*dóxa*). Aunque, por un lado, la figura del sabio estoico, como ideal extremo, puede desincentivar el progreso moral al parecer inalcanzable, por otro, si se entiende adecuadamente el concepto de virtud como un ideal límite, su propuesta de progreso moral no solo resulta consistente, sino también realista y practicable.

2.4.3. Empobrecimiento humano

La objeción del empobrecimiento humano plantea que una vida dedicada exclusivamente a la perfección moral podría resultar en la pérdida de cualidades e intereses esenciales

para nuestra humanidad. Susan Wolf, en su influyente artículo “Moral Saints” (1982), sostiene que aspirar a ser un santo moral –una persona moralmente impecable– no es ni racional ni deseable. Según Wolf, el santo moral, al centrarse en la virtud, se convierte en una figura poco atractiva, ya que su vida resulta incompatible con muchas de las personalidades y estilos de vida que valoramos. Esta paradoja plantea una pregunta fundamental: si la vida del santo moral, o en nuestro caso del sabio estoico, es supuestamente la mejor vida, ¿por qué resulta tan poco atractiva y qué es lo admirable en un modelo así?

Wolf argumenta que la vida moralmente perfecta no es necesariamente la mejor vida desde el punto de vista de la perfección personal. La falta de correspondencia entre la vida moral ideal y la vida ideal desde una perspectiva personal es problemática, ya que enfrentamos la contradicción de i) considerar que la vida del santo moral es la mejor, pero al mismo tiempo ii) reconocer que no es un ideal que nos resulte aceptable. Su propuesta se basa en una interpretación extremadamente perfeccionista de la santidad y de la motivación de los santos. En esta línea, describe a los santos como individuos que buscan hacer cada acto lo más moralmente correcto posible. En particular, considera que la concepción extrema se deriva de interpretaciones erróneas de teorías éticas como el utilitarismo (que inspira lo que llama el “Loving Saint”) y el kantismo (que inspira al “Rational Saint”).

Sin embargo, esta visión, aunque persuasiva, no refleja la verdadera motivación de los santos, quienes se enfocan en ayudar a los necesitados y en seguir la voluntad divina, no en alcanzar una perfección moral obsesiva. Contra Wolf, se puede argumentar que los santos no son perfeccionistas morales, es decir, no son extremistas respecto a la conducta moral. De hecho, es posible encontrar espacio para intereses y búsquedas no morales en la vida santa (e.g., Adams, 1984). Además, su argumento sobre la exclusión de otras cualidades deseables por parte de la santidad es, en cierto modo, cuestionable. Muchas vocaciones implican renunciar a ciertas opciones, y la santidad no es una excepción. Otro aspecto discutible es que los talentos y cualidades no morales no necesitan ser ignorados por el santo. Los santos pueden ver las excelencias no morales, como el talento musical o la agudeza intelectual, como dones de Dios que deben ser cultivados. Así, la santidad no excluye el desarrollo y disfrute de estos dones, permitiendo a los santos apreciar logros no morales como la belleza en la arquitectura o la ciencia.

En mi opinión, la concepción de Wolf del “santo moral” tiende a ser demasiado restrictiva, sin considerar la diversidad de maneras en que las personas pueden vivir vidas moralmente significativas sin sacrificar sus cualidades humanas esenciales. Dicho de otro modo, es posible equilibrar la perfección moral con los intereses personales, permitiendo una vida rica y atractiva sin caer en el empobrecimiento humano descrito por Wolf (Blum, 1994, cap. 4). Esta visión reconoce la importancia de la virtud moral pero también valora la pluralidad de experiencias que constituyen una vida plenamente humana.

En una línea similar a la del santo de Wolf, Nussbaum (1990, esp. cap. 5) planteó una crítica similar al ideal platónico de trascender la suerte moral. Para ella, el proyecto platónico de autosuficiencia total, que implica desvalorizar aquello que está fuera de nuestro control, sacrifica una parte fundamental de la belleza de la virtud humana. Este desapego, necesario para alcanzar la autosuficiencia, transformaría al alma del filósofo en algo puro, rígido e inmutable. Aunque Nussbaum muestra simpatía por el deseo de trascender, defiende la filosofía de Aristóteles, que preserva la belleza y fragilidad inherentes al bien humano.

Ahora bien, ¿qué decir del sabio estoico? La crítica común es que el sabio alcanza la virtud a un alto coste: *la pobreza emocional*. Esto lleva a considerar al sabio como una figura antropológicamente desequilibrada y fuera del ámbito de lo humanamente

enriquecedor, ya que su autosuficiencia radical y desapego emocional requieren la eliminación total de las pasiones, haciéndolo insensible a la muerte e incluso a la pérdida de seres queridos. Sin embargo, según su teoría emocional *cognitiva*, el sabio no es un agente sin afectos, sino uno emocionalmente bien dispuesto (Graver, 2007). Las *eupátheiai*, o emociones virtuosas, surgen de una *comprensión* racional del mundo y de uno mismo. Esta perspectiva sostiene que las emociones estoicas no son simplemente suprimidas, sino transformadas en respuestas equilibradas y racionales, proporcionando una estabilidad emocional y una serenidad admirables. La teoría emocional estoica enfatiza que las emociones virtuosas, derivadas de creencias correctas, contribuyen al bienestar y al desarrollo moral. En lugar de ser una mera supresión de pasiones, la *eupátheia* representa una forma refinada de emoción, alineada con la razón y la moralidad. Esto ofrece una *visión de mejora personal* a través de la transformación de creencias falsas en respuestas emocionales adecuadas. En este contexto, es fundamental entender que una creencia, aunque débil y falsa, puede ocupar un lugar destacado respecto a otras creencias que tiene el agente (incluso cuando estas otras son verdaderas) y, en consecuencia, tener una mayor influencia en su comportamiento. Este es el modo en que Crisipo, por ejemplo, plantea el caso de Medea: una terrible equivocación a partir de la fuerza motivacional de las creencias y sin recurrir a una parte irracional del alma para guiar nuestras acciones. Este enfoque también conlleva una vuelta al socratismo (Boeri 2007; Brouwer 2014), ya que la conducta irracional no se explica como un conflicto entre partes del alma, sino como resultado de la razón en su totalidad. Dicho de otro modo, los estoicos intentan sistematizar los fenómenos afectivos dentro de una agencia racional (Graver 2017; Nussbaum 1994), manteniendo la buena emoción dentro del marco de la pura racionalidad, que, para ellos, es la esencia de la humanidad.

Desde esta perspectiva, aunque el argumento de Wolf es persuasivo, considero que el sabio estoico o el santo moral son más atractivos de lo que ella sugiere. Los compromisos morales, aunque exigentes, no distorsionan necesariamente la personalidad de un individuo hasta hacerla inaceptable. Si se comprenden bien en el marco de la teoría en que se desarrollan, estos compromisos pueden enriquecer la vida de los agentes, ofreciendo una visión del bien que, aunque desafiante, es compatible con una vida plenamente humana.

Otra razón por la que el sabio estoico puede resultar poco admirable no radica en la dificultad de alcanzar la perfección moral, sino en la idea de que nuestra vida está en constante proceso. Pero los estoicos, al igual que otras éticas antiguas, no ven la felicidad como un “estado final” a alcanzar, sino como una *actividad* continua. La mejor vida no es aquella en la que se llega a un fin y se detiene, sino aquella en la que se practica la virtud de manera constante, encontrando en esa actividad la verdadera recompensa. En este contexto, el sabio ejemplifica bien cómo se puede alcanzar y mantener esta salud moral. De hecho, si como señala Séneca (*Ep.* 94.56) “la naturaleza no nos inclina a ningún vicio”, cabe pensar que éste, el vicio, requiere de una predisposición o un estado previo sobre el cual actuar. Según Séneca, este estado es una salud moral natural que, al ser corrompida por el vicio, solo puede ser restaurada mediante la introspección y el retiro en uno mismo. A mi modo de ver, lo interesante de este enfoque es que son nuestras aspiraciones éticas fundamentales las que en último término nos impulsan, más que una atracción adicional ejercida por el ejemplar en sí.

En este sentido, es esencial entender la figura del sabio dentro del marco completo de la teoría estoica.

3. A modo de conclusión

El ejemplarismo moral, como parte de las teorías éticas de la virtud, representa una revitalización significativa en la ética contemporánea. Su principal aportación es su capacidad para abordar la dimensión motivacional de la vida moral (Zagzebski, 2017), a menudo descuidada por enfoques que se concentran únicamente en el razonamiento y los dilemas éticos. Así, por ejemplo, lo que nos ayuda a detectar ejemplares morales es la admiración *reflexionada* que sentimos por ellos (Zagzebski, 2013; 2015; 2017). La conexión que cabe establecer entre este enfoque y la figura del sabio estoico como paradigma moral descansa en que en ambos planteamientos se reconoce la importancia de la *reflexión* en el proceso de desarrollo moral. La admiración *reflexiva* en el ejemplarismo permite una evaluación más profunda de los modelos morales, mientras que la aspiración de ser como el sabio estoico implica una revisión crítica y reflexión constante sobre nuestras propias convicciones y creencias que explican nuestra agencia y, en último término, definen nuestro carácter.

Los estudios empíricos también refuerzan la perspectiva ejemplarista al mostrar que educar mediante el ejemplo es más efectivo porque integra tanto el aspecto cognitivo como el motivacional de la educación moral (Damon y Colby, 2015; Sanderson, 2013). Sin embargo, la simple referencia a modelos ejemplares no garantiza la emulación. En el estoicismo, la figura del sabio puede parecer problemática si se considera un modelo aislado, desconectado de una teoría filosófica más amplia. El sabio estoico no inspira o motiva por sí mismo; su influencia se manifiesta cuando el agente ha asimilado previamente los principios de la teoría moral. El sabio, en el contexto de su marco teórico, no solo señala un camino, sino que destaca la distancia entre nuestra realidad y el ideal, evidenciando la posibilidad de una mejora continua. En otras palabras, el sabio como modelo aspiracional no es suficiente para transformar a un agente no virtuoso en uno virtuoso. La admiración que despierta solo se vuelve efectiva cuando se combina con el estudio y la aplicación integral de la teoría filosófica que lo sustenta (física, lógica y ética). Por lo tanto, sería un error pensar que se puede alcanzar la virtud del sabio sin considerar la teoría filosófica subyacente y sin el compromiso necesario para lograr tal ideal. El ejemplarismo moral estoico, aunque es una parte esencial de su filosofía, es una consecuencia natural de una ética que considera la virtud como un conocimiento teórico y práctico profundo, alcanzado mediante una transformación total del agente.

Referencias

- Adams, R. M. (1984). Saints. *The Journal of Philosophy*, 81(7), 392-401. <https://doi.org/10.2307/2026294>
- Annas, J. (1993). *The Morality of Happiness*. Oxford University Press.
- Annas, J. (2008). The Sage in Ancient Philosophy. En F. Alesse *Anthropine Sophia* (pp. 11-27). Bibliopolis.
- Annas, J. (2011). *Intelligent virtue*. Oxford University Press.
- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern Moral Philosophy. *Philosophy*, 33(124), 1-19.
- Aristóteles (2024). *Ética Nicomaquea*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Arnim, H. von (1903-1905). (Ed.), *Stoicorum veterum fragmenta* (3 vols.). Teubner.
- Blum, L. (1994). *Moral Perception and Particularity*. Cambridge University Press.
- Boeri, M. D. y Salles R. (2014) *Los Filósofos Estoicos. Ontología, Lógica, Física y Ética*. Sankt Augustin, Academia Verlag.

- Boeri, M. D. (2007) *Apariencia y realidad en el pensamiento griego. Investigaciones sobre aspectos epistemológicos, éticos y de teoría de la acción en algunas teorías de la Antigüedad*. Colihue.
- Boeri, M. D. (2013). Natural Law and World-Order in Stoicism. En G. Rossi (Ed.), *Nature and the Best Life* (pp. 183-223). Olms
- Boeri, M. D. (2023). “¿Serías capaz de hablar si nadie te respondiera?”. *Filosofía y drama en Platón*. Logos Verlag.
- Brouwer, R. (2002). Stoic Sagehood. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, 23, 181-224.
- Brouwer, R. (2014). *The Stoic Sage: The Early Stoics on Wisdom, Sagehood and Socrates*. Cambridge University Press.
- Cicerón, M. T. (1984). Gredos.
- Damon, W. y Colby, A. (2015). *The power of ideals: The real story of moral choice*. Oxford University Press.
- Doyle Sánchez, D. (2014). *La doctrina estoica de la οἰκείωσις. Reconstrucción sistemática de la fundamentación de la ética en el estoicismo*. Olms.
- Edelstein, L. (1966). *The Meaning of Stoicism*. Harvard University Press.
- Estobeo, J. (1884). *Ioannes Stobaei Anthologii libri duo priores qui inscribi solent Eclogae physicae et ethicae*. Wachsmuth, Curt.
- Frede, M. (1996). Introduction. En M. Frede y G. Striker (Eds.), *Rationality in Greek Thought* (pp. 1-28). Oxford University Press.
- Gourinat, J. B. (2014). Comment se détermine le «kathekon»? : remarques sur la conformité à la nature et le raisonnable. *Philosophie Antique*, 14, 13-39.
- Graver, M. (2017). The Stoics' Ethical Psychology. En Ch. Bobonich (Ed.), *The Cambridge Companion to Ancient Ethics* (pp. 200-217). Cambridge University Press.
- Graver, M. R. (2007). *Stoicism and emotion*. University of Chicago Press.
- Hadot, P. (2010a). La Figure du Sage dans L'Antiquité Gréco-Latine. *Études de Philosophie Antique*, 233-58. Les Belles Lettres.
- Hadot, P. (2010b). Le Sage et Le Monde. En *Exercices Spirituels et Philosophie Antique*, (pp. 343-60). Albin Michel.
- Hursthouse, R. (1999). *On virtue ethics*. Oxford University Press.
- Kerferd, G. B. (1978). What Does the Wise Man Know? En J. M. Rist (Ed.), *The Stoics* (pp. 125-136). University of California Press.
- Kristjánsson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35, 37-48.
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, emotions and education*. Ashgate.
- Kristjánsson, K. (2017). Emotions targeting moral exemplarity: Making sense of the logical geography of admiration, emulation and elevation. *Theory and Research in Education*, 15, 20-37.
- Lavecchia, S. (2006). *Una via che conduce a filosofia di Platone*. Vita e pensiero,
- Long, A. A. (1988). Socrates in Hellenistic Philosophy. *The Classical Quarterly*, 38(1), 150–171. Reimpreso en: Long (1996) *Stoic Studies* (pp. 1-34). Cambridge University Press.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue*. University of Notre Dame Press.
- Monin, B. (2007). Holier than me? Threatening Social Comparison in the Moral Domain. *Revue Internationale De Psychologie Sociale*, 20(1), 53-68.
- Nussbaum, M. C. (1986). *The Fragility of Goodness: Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (1994). *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton University Press.

- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral education. *Journal of Moral Education*, 42, 28-42.
- Schofield (1999). *The Stoic Idea of a City*. Chicago University Press.
- Sedley, D. (1999). The Stoic-Platonist Debate on *kathekonta*. En K. Ierodiakonou (Ed.), *Topics in Stoic Philosophy* (pp. 128-152). Oxford University Press.
- Séneca (1989). *Epístolas morales a Lucilio*. Gredos.
- Sherman, N. (1989). *The Fabric of Character: Aristotle's Theory of Virtue*. Clarendon Press.
- Silva, T. (2022). La Figura del Sabio Como Modelo Integral de Conocimiento y Conducta en la Filosofía Antigua. *Méthexis*, 34(1), 71-90.
- Siscoe, R. W. (2020). Stoic Virtue: A Contemporary Interpretation. *Philosopher's Imprint*, 20, 1-20.
- Stephens, W. O. (1996). Epictetus on How the Stoic Sage Loves. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, 14, 193-210.
- Vaccarezza, M. S. (2020). Paths to flourishing: ancient models of the exemplary life. *Ethics and Education*, 15(2), 144-157.
- Vogt, K. M. (2008). *Law, Reason, and the Cosmic City: Political Philosophy in the Early Stoa*. Oxford University Press.
- Wolf, S. (1982). Moral Saints. *The Journal of Philosophy*, 79(8), 419-39.
- Zagzebski, L. (2013). Moral exemplars in theory and practice. *Theory and Research in Education*, 11(2), 193-206.
- Zagzebski, L. (2015). The moral significance of admiration: Admiration and the admirable. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 89, 205-268.
- Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist moral theory*. Oxford University Press.

CAPÍTULO XI

La mártir Vibia Perpetua (s. III A. D.): *exemplum fidei*

Ángel Aleixandre Blasco
Universitat de València

RESUMEN

Las Actas de Perpetua, Felicidad y Compañeros mártires de Cartago (203 d.C.) constituyen una fuente privilegiada para acercarnos a la literatura cristiana primitiva a caballo entre el mundo antiguo y el medieval. Su valor ejemplarizante para la comunidad cristiana fue señalado ya por el narrador de las mismas actas y por la patrística, en especial san Agustín en los sermones dedicados a estos mártires en su *dies natalis*. Nuestro acercamiento pretende analizar los vasos comunicantes que desde el relato martirial en primera persona de Vibia Perpetua, pasando por la interpretación teológica del martirio en la Iglesia primitiva y la patrística, condujeron a una reformulación ejemplarizante del valor y fines de la Historia. La selección de la fuente obedece además al valor de los testimonios martiriales y de su interpretación ejemplarizante para el presente, una visión esperanzada y positiva del ser humano, particularmente de la mujer, y del papel de la fe a la hora de afrontar el sufrimiento y la contradicción.

PALABRAS CLAVE

Cristianismo primitivo, mujer e historia, san Agustín, *exemplum*, actas martiriales.

DOI: <https://doi.org/10.14679/3746>

1. Introducción

Resulta paradójico que una de las sentencias más evocadoras sobre los usos y fines de la historia viniera de un documento dedicado a la oratoria, allá por el siglo I a. C., cuando Marco Tulio Cicerón la reivindica como «*magistra vitae*»⁶⁰.

El carácter ejemplarizante y moralizador que la historia arrastra desde la Antigüedad no merece aquí un comentario particular, tan sólo cabe extraer a modo de ejemplo el papel de dos auténticos *best-sellers* como son las *Vidas Paralelas* de Plutarco o las *Vidas de los doce césares* de Suetonio, a la hora de identificar el relato histórico como recurso para trazar galerías *ejemplarizantes* de virtudes y vicios en personajes principales.

Nuestro primer fin es subrayar el papel de la literatura cristiana primitiva como puente entre esta concepción moralizante de los fines de la historia en la Antigüedad y el papel del *exemplum* como género en la literatura medieval. Entre ambos mundos se observa una fina y larga línea en la que tienen un papel relevante, quizás mayor al advertido hasta la fecha, las Actas de Vibia Perpetua, mujer ubicada en la encrucijada entre dos mundos: el África romana y la iglesia cristiana norteafricana, y que reúne en sí misma el papel de escritora y el de protagonista de un nuevo tipo de relato épico para la Cristiandad: las Actas Martiriales.

Nuestra aproximación pretende además apelar al valor del relato martirial y de su carácter ejemplarizante en la actualidad. En tal sentido presentamos la imagen conceptual de una *matrioska* o muñeca rusa, ya que la hermenéutica del relato martirial ha introducido una serie de matices a la hora de entender este valor *ejemplarizante* según las distintas épocas en las que se ha procedido a su lectura y comprensión.

No pretendemos efectuar una deconstrucción del relato, por cuanto reconocemos una serie de vasos comunicantes que se entrelazan y que permiten descubrir con mayor profundidad y riqueza el significado del mensaje transmitido por estos mártires. No apostamos por retirar la interpretación de san Agustín en sus sermones para llegar a la prístina belleza del relato martirial o que debamos combatir la reinterpretación que desde la perspectiva de género se viene realizando en las últimas décadas (Mazzucco, 1989); unas y otras son aproximaciones, deudoras de su época, que enriquecen a su manera un texto que ayer, hoy y mañana, seguirá despertando nuestro interés por sí mismo, probablemente por el mismo carácter sobrenatural que los actores de tales acontecimientos atestiguaron desde el principio: que no eran ellos sino el mismo Cristo quien sufría redentoramente a través de ellos, o en palabras de Felicidad: «después será *otro* el que sufrirá en mí, porque yo sufriré por él» (XV, 6).

De san Agustín tomamos, de hecho, como punto de partida la noción de la virtud como *ordo amoris*, la ordenada condición de los afectos en que se le otorga a cada objeto el tipo y grado de amor que le corresponde (*De Civ. Dei* XV, 22) y que vamos a ver desarrollado en los sermones dedicados a la mártir y sus compañeros cartagineses. Si unimos a este principio la naturaleza de la educación en Aristóteles, esto es que su fin consiste en conseguir que el alumno tenga predilecciones y aversiones por lo que corresponde (*EN* 1104 B), se comprenderá que siguiendo las líneas ya proféticamente señaladas por Lewis en *La abolición del hombre*, nuestro fin no sólo es historiográfico, sino filosófico en el más puro sentido clásico. Esto quiere decir que, sólo una reivindicación del orden objetivo de los valores morales (Babiera, 2022) nos permitirá superar el bucle de subjetivismo en el que discurre la decadencia de nuestra educación y en el fondo de la cultura occidental.

⁶⁰ «*Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis, qua voce alia nisi oratoris immortalitati commendatur?*» (*Orat.* 2, 36).

2. Las actas de Perpetua, Felicidad y compañeros mártires

Las actas martiriales de las santas Perpetua, Felicidad y compañeros mártires son consideradas de manera general como «la obra maestra de la literatura hagiográfica» (Delehaye, 1921, p. 63). Las actas incluyen el relato en primera persona atribuido a la mártir Vibia Perpetua y se circunscriben a los días transcurridos entre su apresamiento junto a otros jóvenes catecúmenos de Cartago y la víspera de su ejecución en el anfiteatro de la misma ciudad, durante el reinado de Septimio Severo, concretamente en el cumpleaños del César Geta, 7 de marzo de 203 d.C.

2.1. Contexto histórico

A la altura de finales del siglo II e inicios del III, el cristianismo era ya una religión consolidada y separada del judaísmo; estaba dotado de una estructura sólida, con amplias comunidades y sometida a la autoridad episcopal (Santos Yanguas y Movellán Luis, 2021, pp. 127-128). En el norte de África era una realidad floreciente a nivel urbano, con un papel muy importante en el Occidente latino, ya que fue allí donde se cimentó el latín bíblico, antes que en Roma.

La persecución del imperio contra el cristianismo, lejos de constituir un fenómeno global o de una causa general contra el cristianismo (Mateo Donet, 2016, p. 244), se caracterizó por su carácter local, siendo el norte de África y las ciudades de Asia Menor, aquellos espacios que mayor número y crueldad de persecuciones concentraron a tenor tanto de las actas martiriales como de la tradición historiográfica y litúrgica (Mateo Donet, 2015, p. 565).

En torno a 202-203 se produce la visita de la familia imperial al norte de África, patria del mismo emperador Septimio Severo, quien aprovechó para una serie de reformas administrativas como la concesión del *ius italicum* a Leptis Magna y a Cartago, la supresión de cargas impositivas a algunas de estas ciudades y su monumentalización. La coincidencia de la estancia imperial con las persecuciones anticristianas desarrolladas primero en Alejandría y después en Cartago, parece que obedeció más a la iniciativa de las autoridades locales, que a una iniciativa dirigida desde el poder central (Conesa Navarro, 2022).

Eusebio (6, 2, 2) nos informa que la oleada de persecuciones que se inician en Alejandría en junio de 202 d.C. tuvieron como finalidad principal disolver el *Didaskaleion* o escuela catequética de la ciudad. Al año siguiente, se producen los procesos martiriales en Cartago dirigidos contra un grupo de catecúmenos de la iglesia cartaginesa, entre los que se hallaban hombres y mujeres de distinta condición social,

Las actas martiriales indican que la sentencia conjunta emitida por el procurador Hilariano tras el interrogatorio en el foro fue la *damnatio ad bestias* (VI, 6).

Entre los encausados, el texto de las Actas destaca las figuras de Perpetua, a la que el redactor o redactores de las actas presenta sucintamente como una joven matrona casada y madre de un lactante, de buena familia y cuidada formación (II, 1), que redacta parte de sus vivencias y visiones durante el encarcelamiento; Felicidad, de origen servil y embarazada de ocho meses, cuyo parto en cautiverio le permitió compartir la suerte de sus compañeros (XV, 1); y Saturo, quizás catequista o instructor de los acusados (IV, 5) y del que se incluye una visión relatada en primera persona (XI, 1).

El Derecho Romano eludía para *honestiores* y soldados la condena a muerte *ad bestias*, una de las *summa supplicia*, reduciendo la pena máxima para estos al destierro o a una ejecución que no conllevara un sufrimiento físico añadido, en especial la decapitación (Mateo Donet, 2016, p. 103); a ello escapaban ciertos supuestos delictivos

como el de *lesa majestas*, lo que hacía depender mucho el desarrollo y resolución del proceso a la predisposición de la autoridad, el gobernador o del emperador, con capacidad para imponer penas capitales (Mateo Donet, 2016, p. 95), como entendemos sucedió con Perpetua, a pesar de su condición de *honeste nata* (II, 1)⁶¹.

Las condenas a la arena, que incluían tanto *ad bestias* y *ad gladium ludi*, implicaban un nivel de mayor complejidad técnica y organización que otras formas de condena a muerte y se solían aprovechar fechas con ocasión de festividades relacionadas con el culto imperial como el *dies imperii* y el *dies natalis* del emperador (Mateo Donet, 2016, p. 92), lo que comportaba la ejecución de espectáculos públicos o *munus* (VII, 9), vocablo latino alusivo a combates de gladiadores y *venationes* (Ville, 1981, pp. 72-78).

2.2. Autoría de las Actas

La obra que actualmente conocemos como *Passio Sanctarum Perpetuae et Felicitatis* ha llegado hasta nosotros sin título y sin nombre del autor. Atendiendo a las indicaciones explícitas en el mismo texto, las actas reunirían la obra de al menos tres autores: Perpetua (capítulos III a X), Saturo (XI, 2 a XIII, 8) y el autor o autores anónimos responsables de prefacio –I y II–, introducción a la visión de Saturo –XI, 1–, narración del martirio (XIV y XX, 10) y fórmula litúrgica de alabanza a la Trinidad o doxología con el que se cierra la *Passio* (XX, 11).

La narración de Perpetua se corresponde a un diario desde su apresamiento hasta la víspera del martirio, que incluye cuatro visiones: la visión de la escalera de bronce o de la Escala (IV, 2-10), el sueño y la visión de su hermano fallecido Dinócrates en el más allá (respectivamente VII, 1-10 y VIII, 1-4) y la visión del combate místico contra un egipcio la víspera del martirio (X, 1-15). La narración de Saturo se circunscribe a una visión previa al martirio (XI, 2 - XIII, 8).

La *passio* revela distintas manos, cuyo estilo diferencia coherentemente al narrador de las personalidades de Perpetua y Saturo, muy diferentes entre sí. Perpetua usa términos coloquiales y grecismos y su sintaxis es sencilla (Donato et al., 2021, p. 23), mientras que Saturo emplea un latín más elaborado y metafórico y se basa en un conocimiento más profundo de la doctrina y a la vez es más preciso en las descripciones (Leal, 2009, p. 68), lo cual se adecua a su papel como «aquel que nos había instruido» según le califica Perpetua en la visión de la Escala (IV, 5).

2.3. Naturaleza litúrgica y valor histórico: Acta vs. Passio

Atendiendo al género literario, la tradición ha impuesto para el conjunto de documentos martiriales la sinonimia entre los términos actas –jurídicas– y *passiones*, aunque cabría distinguir entre ambas. Las primeras, llamadas actas proconsulares, reproducen en su sequedad –o apenas comentados– los sumarios o *commentarii* de los juicios, cuya redacción emanaba de la cancillería de los tribunales romanos y eran conservados en archivos oficiales (Mateo Donet, 2016, pp. 15-16).

⁶¹ Determinados autores han expresado sus dudas atendiendo al impropio tratamiento de la autoridad romana a unos *honestiores* como Perpetua, condenada *ad bestias*, y su padre, golpeado de manera humillante en el foro por su inapropiada conducta tras el juicio (VI, 4); estas líneas de investigación más recientes expresan una creciente desconfianza en la verosimilitud de estas actas, consideradas tradicionalmente como históricamente verídicas, apuntando a la distancia y desconocimiento del narrador sobre Perpetua o a la atribución errónea de las memorias a la misma mártir, cf. Conesa Navarro, 2022, p. 101. Nuestra opinión es contraria a estas objeciones, un texto como unas memorias responde e ilustra las contradicciones de la realidad, que no siempre se ajustaba a los márgenes legales y permitía que los funcionarios del estado pudieran excederse en sus funciones.

Las segundas, las *passiones*, son las relaciones o composiciones escritas sobre la condena y muerte de los mártires, a los que se unen otros documentos –independientes o incorporados a estas– que responden al testimonio de los propios mártires, a los que se atribuyen diarios –Perpetua y Felicidad, Mariano y Santiago, Montano y Lucio–, autobiografías y cartas dirigidas a sus compañeros o comunidades para dar fe de lo que están viviendo y está por suceder, así como para infundir ánimos a su grey, creando en conjunto una literatura completamente nueva que producía una lectura emocionante y formativa a la vez (Mateo Donet, 2016, p. 20).

La gran mayoría de actas y pasiones conservadas son redacciones elaboradas a partir de las actas primigenias, que eran transformadas para acondicionarlas a su lectura en la asamblea litúrgica sufriendo un mayor o menor grado de alteración, en algunos casos pervive el sustrato histórico, en otros se impone el gusto por lo maravillosos y un estilo más cuidado (Leal, 2009, pp. 12-13; Mateo Donet, 2016, p. 18).

En atención a su diverso grado de historicidad, se distingue entre las actas *de primera categoría*, más próximas a los registros de los procesos judiciales, de las *actas de segunda categoría*, aquellas que han sufrido más retoques. Siguiendo esta clasificación las Actas de Perpetua y Felicidad son valoradas entre las de primera categoría, junto a las de los mártires Policarpo, Justino, mártires de Lyon y Viena, mártires escilitanos, Cipriano, Fructuoso, Mariano y Jacobo, Montano y Lucio, Maximiliano, Marcelo, Félix, Fileas y Filoromo (Mateo Donet, 2016, pp. 22-23).

Saxer (1980, p. 27) ha confirmado la lectura pública y litúrgica de la *Passio*, prueba de lo cual es la doxología trinitaria final (XXI, 11), que testifica su uso litúrgico (Leal, 2009, p. 16). Además, tenemos constancia que el Sínodo de Hipona (393 d. C.) autorizaba la lectura de las *Passiones* de los mártires en la Iglesia cartaginesa, especialmente en la celebración de su memoria en su *dies natalis* (Cobb, 2021, p. 68).

3. La interpretación del martirio en San Agustín

La popularidad de las Actas de Perpetua, Felicidad y compañeros mártires se aprecia en la obra de personajes como Tertuliano, san Agustín o Quodvultdeus, entre otros, tanto en tratados teológicos como en piezas homiléticas, así como en la pronta epitomización de la *Passio* en el siglo V: *Acta brevia sanctorum Perpetuae et Felicitatis*, que no cabe explicar por una necesidad litúrgica, sino por el amplio interés que despertaba en la iglesia norteafricana (Cobb, 2021, pp. 67-68).

La tradición de la *Passio* bebe en buena medida de la interpretación teológica que del martirio hace el hiponense, motivo por el cual nosotros focalizamos en él nuestra atención, así como remitimos a la obra de Cobb (2021) para una visión más amplia y detallada de la transmisión e interpretación de estas Actas en la Antigüedad Tardía y desde allí a la Cristiandad Medieval.

San Agustín, obispo de Hipona (354-430 d.C.), dedicó tres sermones en relación al *dies natalis* de los mártires cartaginenses: 280, 281 y 282 –282auct en su forma alargada–, así como recurrió al texto de la *Passio* en otras obras: *De natura et origine animae*, *Enarrationes in Psalmos* y el *Sermon 159a*. El contexto en el que escribe san Agustín es el posterior a la *Paz de la Iglesia* tras el Edicto de Constantino y Licinio (313), su auditorio no se enfrenta a la amenaza de las persecuciones recordadas por las Actas, sino a otros desafíos que le autorizan a resignificar los relatos martiriales para responder a las preocupaciones contemporáneas; en concreto, su pluma las convierte en una veta para *ejemplificar* cómo las distintas formas de martirio cooperan dentro del plan de salvación, hasta el punto que se devalúa el sufrimiento de los mártires para subrayar la presencia y señorío de Cristo (Cobb, 2021, p. 103), lo que convierte a Perpetua y Felicidad en centro

y objeto principal de su interés, tanto por su protagonismo en las Actas, como por su condición de mujeres, por cuanto la naturaleza femenina, entendida tradicionalmente como más débil y pusilánime, expresa con mayor claridad la fortaleza que el Espíritu Santo da a los mártires para asumir la tribulación, la tortura y la muerte con fortaleza sobrenatural.

En estas piezas, especialmente en los sermones en la festividad de los mártires de Cartago, observamos ciertos caracteres homogéneos que pasarán a la tradición posterior. El primero es el tratamiento conjunto de Perpetua y Felicidad, en parte porque el nombre propio de las mártires le sirve como recurso retórico y *topos* alusivo al día en que florecieron a la *perpetua felicitad* «perpetua felicitate floruerunt» (*Serm.* 180), en parte porque les atribuye a ambas gracias que la Actas refieren a o de una de ellas, en especial las revelaciones divinas a Perpetua. El segundo es el tratamiento del martirio en relación a la situación de la iglesia cartaginesa a mediados del siglo V d.C., particularmente el conflicto entre los partidarios del donatismo y los del cecilianismo, que tenían en el martirio uno de sus principales puntos de fricción, por cuanto los cecilianistas como san Agustín consideraban el tiempo del martirio como algo del pasado, mientras que los donatistas reconocían como mártires a los miembros de su congregación muertos en las disputas con los primeros⁶².

Nos centramos en los sermones del hiponense, ya que inciden particularmente en la memoria de las mártires como modelo, *exemplum*, de santidad, de manera especialmente significativa ya que se enunciaron tras la lectura de las Actas, probablemente la versión latina extendida (Cobb, 2021), aspecto ratificado por el mismo autor, quien se detiene en el efecto que su escucha producía en la asamblea: «Todas esas cosas, expresadas e iluminadas con palabras, las hemos escuchado con el oído, contemplado con la mente, honrado con devoción y alabado con amor» (*Serm.* 180, 1)⁶³.

Para san Agustín hay dos tiempos a la hora de proponer la memoria de las mártires: la admiración y la imitación. En cuanto al primer tiempo, San Agustín inicia el sermón 280 (1) con una pregunta retórica que reúne el concepto de admiración, derivado del *miror* ‘maravillarse, asombrarse, mirar con admiración’, con la potencia divina desplegado en la debilidad femenina: «¿Hay algo más glorioso que estas mujeres, a las que los varones están más dispuestos a admirar –*mirantur*– que a imitar –*imitantur*–?». Se trata de una admiración para la que léxicamente se recurre a términos muy *visuales* vinculados al verbo *specio* ‘ver, mirar, contemplar’⁶⁴. En el sermón (280, 2), el martirio es enunciado como un «spectaculum», literalmente ‘aquello referido a la vista’; la asamblea «contempla –*spectat*– ahora con devoción», aquello que los paganos «contemplaron –*spectaverunt*–» impíamente en el anfiteatro. Estos «vieron con los ojos de la carne –*oculis carnis*–», mientras que los fieles «miramos con los ojos del corazón –*oculis cordis*–».

En todo momento la victoria de los mártires sobre el dolor y el miedo a la muerte se presenta como una obra directa de la Gracia de Cristo: «Venció en ellos quien moró en ellos» (280, 4). Lo que permite situar la respuesta de los fieles contemporáneos: no pueden imitar a los mártires en el derramamiento de sangre, pero sí unirse místicamente a su lucha y a su gozo celestial.

⁶² Antes, Tertuliano en *De anima* (55), ca. 210 d.C., se había apoyado en la *Passio* de Perpetua para justificar la doctrina montanista sobre el destino del alma; para esta herejía, sólo los mártires tenían asegurada la entrada directa en el Cielo, al verse librados de la espera en el Hades hasta el juicio final, a diferencia de los restantes seres humanos, fieles cristianos o paganos, que habían de esperar hasta el Juicio Final (Cobb, 2021, p. 97).

⁶³ Nos servimos de la traducción al castellano del P. Pío de Luis Vizcaíno, o.s.a., *Obras Completas de san Agustín. XXV. Sermones (5ª): 273-338*, BAC.

⁶⁴ Para el significado etimológico de los términos latinos hemos recurrido al *Diccionario Etimológico* de S. Segura Munguía (1985), Anaya.

Este acercamiento a los mártires a través de la celebración aparece retratado de dos formas diversas pero convergentes. Por una parte, el sermón 280 (6) apela a la raíz intrínseca del fenómeno: el *deseo* de seguir a Cristo *imitando* las virtudes de los mártires: «así le imitaron (a Cristo) *–imitati sunt–* los mártires y entregaron sus vidas *–animas–* por los hermanos». Los fieles hacen lo propio, aunque en diverso grado, a través de la memoria litúrgica: «Si somos incapaces de seguirlos con las obras *–actu–*, sigámoslos con el afecto *–affectu–*; si no en la gloria, sí en la alegría *–laetitia–*; si no en los méritos *–meritis–*, sí en los deseos *–votis–*; si no en la pasión, en la compasión; si no en la excelencia *–excellentia–*, en la unión *–connexione–* a ellos». La liturgia permite seguirlos con el *afecto*, término latino derivado del verbo homónimo, que evoca la posibilidad de ‘aproximarse, alcanzar, tocar’ aquello *–aquél–* a quien se celebra; no se disfruta de la *gloria* celestial, pero sí de una *alegría* que la anticipa; no hay comparación entre los *méritos* ‘aquello que se ha ganado, de lo que uno se ha hecho acreedor’ de los mártires y los de los celebrantes, pero el *deseo*, para el que recurre a un vocablo de consagración o dedicación: *votum* derivado de *voveo* ‘desear, hacer votos por’, salva, a través del amor implícito en el deseo, el desnivel entre la *excelencia* de aquellos por medio de la *conexión* a ellos: no se participa en una *passio* de sangre, pero se participa por *compassio*, literalmente por los ‘sufrimiento en común’.

San Agustín aplica en esta exhortación a la unidad, la eclesiología paulina de la Iglesia como cuerpo de Cristo y de los fieles como miembros de Cristo (1 Co. 12, 12-29): «No nos parezca poca cosa el ser miembros de aquel de quien lo fueron aquellos con quienes no podemos equipararnos» (280, 6). Ello coincide, en lo sustancial, con el redactor del exordio de las Actas (cf. infra), pero insistiendo el hiponense en la distancia entre los mártires y fieles: semilla y fruto, combatientes y celebrantes: «Ellos son grandes, nosotros pequeños; pero el Señor bendijo a los pequeños junto con los grandes» (280, 6; cf. Sal 113 (112), 13; Mc. 9, 30-37 y paralelos).

Por otra parte, en el Sermón 282 (auct), que coincide en el papel de la contemplación de su combate como una exhortación «a que las imitemos», enfatiza su carácter *ejemplarizante* universal tomando pie en la debilidad inherente a la naturaleza femenina o «*infirmatatem sexus*» (282, 2), lo que le autoriza a presentar esta *fortaleza* como accesible a todo fiel, con independencia de su sexo o estado *–núbil, casado o célibe–*: «¡El ejemplo *–exemplum–* de fe *–fidei–*, fortaleza *–fortitudinis–*, paciencia *–patientiae–* y piedad *–pietatis–* tomadlo de la madre los célibes, de las mujeres los jóvenes, de las esposas las vírgenes!» (282, 2).

El pasaje se vertebra con imágenes fuertes que tensionan el triunfo de la gracia sobre la debilidad, más evidente en la inherente a la naturaleza femenina: Perpetua y Felicidad no estuvieron «*enervadas por pensamientos mujeriles*» (282, 3) e incluso se sobrepusieron a «*la carga del útero*» (282, 5); su sexo no fue obstáculo para la confesión de fe, por el contrario, ellas son celebradas tanto más que sus compañeros varones en su común *dies natalis*: «no porque las mujeres aventajen en dignidad a los hombres, sino porque la debilidad mujeril ha derrotado con milagro mayor al Enemigo acérrimo, y el vigor viril ha combatido en pro de la perpetua felicidad» (280, 6).

El recurso a estas imágenes tendentes al oxímoron, más retóricas que misóginas, sirven a san Agustín para evocar cómo la clave de su *fortaleza* radica en «*interioris hominis cautissimo et firmissimo robore*» ‘la robustez del hombre interior, cautísima y fortísima’ (282, 2), eco del pasaje de la *Epístola a los Efesios* en la que se expresa la súplica de Pablo para que los fieles sean «*fortalecidos por la acción de su Espíritu en el hombre interior*» (Ef. 3, 16); san Agustín emplea aquí el mismo verbo que la Vulgata y la

Vetus Latina (Frede, 1962-1964, Ad Eph. 3, 16-17, p. 125)⁶⁵: «roborari», que evoca la robustez del roble a la hora de traducir al latín el vocablo griego original *krataiwqh`kai*. No parece casual esta apelación a la Epístola a los Efesios, cuya glosa detectamos también en el exordio de las Actas (cf. infra), y que autoriza al hiponense para poner el acento en la fortaleza que imprime el Espíritu Santo, otorgando la gracia imprescindible para que los fieles puedan encarnar y acometer la imitación de estas virtudes.

Podemos concluir que las virtudes de los mártires cartagineses: fe, fortaleza, paciencia y piedad, *ejemplificadas* de manera *admirable* por mujeres como Perpetua y Felicidad, no son prácticas imitables, sino frutos de la vida interior, de la actuación del Espíritu Santo. La contemplación de estas virtudes a través de la participación en la alabanza de la liturgia, por la lectura, predicación y celebración de su memoria, estimula a los fieles al deseo de *imitarlas*, esto es, de dejar crecer el mismo hombre interior. La liturgia potencia además una dimensión escatológica superior, por cuanto este piadoso deseo suscita la intercesión de los mártires por los fieles y su santificación, ahora en esta Tierra y después en la *perpetua felicidad*, sirviendo unos y otros a que Cristo entre en Jerusalén:

Ellos extendieron sus cuerpos en el suelo, como si fueran vestidos, cuando pasaba el pollino que llevaba al Señor a Jerusalén; nosotros saquemos de las Sagradas Escrituras, al menos, himnos y alabanzas, a modo de ramos desgajados de los árboles, y presentémoslos para gozo común. Todos, sin embargo, obedecemos al mismo Señor, seguimos al mismo maestro, acompañamos al mismo príncipe, nos sometemos a la misma cabeza, tendemos a la misma Jerusalén, perseguimos la misma caridad y abrazamos la misma unidad (280, 6).

4. La interpretación del narrador: El valor del *exemplum*

El narrador o narradores de la *Passio* introducen y cierran las Actas distinguiendo a los mártires como *exemplum fidei* para la edificación de la Iglesia. En el exordio se enfatiza el testimonio de los mártires en analogía a la historia sagrada de los «vetera fidei exempla»:

Si los antiguos ejemplos de fe que atestiguan la gracia de Dios y edifican a los hombres, se han puesto por escrito para que su lectura, que hace revivir los acontecimientos, honre a Dios y conforte a los hombres, ¿por qué no se iban a escribir también testimonios más recientes que convienen a las dos razones mencionadas? (1, 1).

Por su parte, en la doxología, que cierra las actas, se retoma el mismo *topos* reafirmando que no son «minora veteribus exempla»:

¡Oh fortísimos y santísimos mártires! ¡Oh llamados y elegidos verdaderamente a la gloria de nuestro Señor Jesucristo! Quien alaba y honra y adora esta gloria, debe leer también estos ejemplos no inferiores a los de los antiguos –*non minora veteribus exempla*– para edificación de la Iglesia, de modo que las nuevas virtudes testifiquen que el único y siempre mismo Espíritu Santo sigue obrando ahora y, con él, también Dios Padre omnipotente y su Hijo Jesucristo nuestro Señor, de quien es la gloria y el inmenso poder por los siglos de los siglos. Amén (XXI, 11).

⁶⁵ Nos referimos a la tipología del texto *D*, aquella que parece remontarse al siglo IV y que aparece más frecuentemente citada en san Agustín y otros padres africanos (cf. Herman, 1962, p. 32).

La mención a estos «*vetera fidei exempla*» (I, 1) alude a precedentes bíblicos, aunque se han propuesto distintos matices a la hora de concretar su correlato exacto. Para Amat (1996, p. 187) el prólogo establece una analogía de las visiones de Perpetua y Saturo con pasajes bíblicos alusivos a las de Isaías o Ezequiel, la aparición a Abraham y la visión de san Esteban, entre otros; para Leal (2009, p. 89, n. 1) los *ejemplos* aludidos incluirían de manera más genérica el comportamiento recto y heroico que lleva a entregar la vida por Dios.

A nuestro parecer, la literalidad del prólogo aboga por la precisión de Amat (*loc. cit.*) ya que el narrador puntualiza la equivalencia entre «el honor del martirio» y el de «las revelaciones» (I, 5), que le sirve para subrayar a estas expresiones proféticas y místicas como centro del elogio a la «sobreabundancia de la gracia» (I, 3).

Por el contrario, la doxología sí parece establecer un énfasis más en la línea de lo apuntado por Leal (*loc. cit.*), ya que se alude a «las nuevas virtudes» que testifican «que el único y siempre mismo Espíritu Santo sigue obrando ahora» (XXI, 11). Estas *novae virtutes*, no cabe circunscribirlas a las *visiones*, tanto más si consideramos que esta doxología final se sitúa justo después del relato de la ejecución de Perpetua (XXI, 9), que da un supremo testimonio de coraje y fortaleza a la hora de dirigir la mano del inexperto gladiador a su propia garganta⁶⁶, lo que alude elocuentemente al concepto de *virtus* en su sentido etimológico de ‘fortaleza *viril* de ánimo y de carácter’; de hecho el narrador reflexiona a modo de conclusión: «Quizá una mujer tan grande y temida por el espíritu inmundo no habría podido morir de otra manera, si ella no hubiera querido» (XXI, 10). A continuación, sigue la doxología final que enlaza directamente con la exhortación a los «*fortísimos* y santísimos mártires» (XXI, 1).

En otro orden de cuestiones, exordio y doxología coinciden en el papel de la lectura a la hora de revivir los acontecimientos para un auditorio cercano en el tiempo. En el prólogo, parafraseando la Primera Epístola de San Juan (1, 1-3): «Y nosotros, *os anunciamos también a vosotros*, hermanos e hijos, *lo que oímos y tocamos, para que también vosotros*, que estuvisteis presentes, os acordéis de la gloria del Señor y los que ahora sabéis por haber oído *estéis en comunión* con los santos mártires y, por ellos, con nuestro Señor Jesucristo» (I, 6). El redactor parece distinguir en su auditorio entre aquellos que fueron testigos presenciales y aquellos que por la *escucha*, «per auditum», entren en comunión con los mártires, y a través de ellos con el mismo Cristo.

Exordio y doxología final también coinciden a la hora de supeditar el carácter *ejemplar* de estas figuras martiriales para la *edificación* de la Iglesia; para ser más precisos, primero se indica la «*aedificationem hominis*» (I, 1) y después a la «*aedificationem Ecclesiae*» (XXI, 11); ambos casos derivan del pasaje de Efesios (4, 12): «*in aedificationem Corporis Christi*», según la versión dominante en la Vulgata y en la *Vetus Latina* (Frede, 1962-1964, Ad Eph. 4, 12-13, pp. 162-163). El pasaje paulino constituye a nuestro parecer la mejor hermenéutica de la intención del narrador de las Actas, que conscientemente establece una correlación entre los carismas repartidos por el Espíritu Santo entre los fieles, en el texto paulino los carismas del magisterio: apóstoles, profetas, evangelizadores, pastores y maestros, en la *Passio* estas *novae virtutes* ejemplificadas por los mártires; unos y otros carismas quedan subordinados a la edificación del Cuerpo de Cristo, que no consiste sino que «*occurramus omnes in unitatem fidei*» (Eph. 4, 13).

⁶⁶ Se trata del *tirunculus gladiator* o aprendiz de gladiador, que había errado en el primer golpe (XXI, 9); Robert (1982, p. 238) y Mateo Donet (2016, p. 94) confirman la precisión histórica del relato, ya que se encargaba a un *tirunculus* de este golpe de gracia, y no a los *venatores*, que presentaban, *obiicere*, los condenados a las bestias, pero no tenían el cometido de rematarlos.

La lectura de la *Passio*, en ámbito litúrgico (cf. supra), hace revivir los acontecimientos, «ut lectione eorum quasi repraesentatione rerum» (I, 1), de suerte que la veneración de estos mártires, de sus visiones, profecías (I, 5) y testimonio de fe en la prueba (XXI, 11) los convierte en *exempla* (XXI, 1), por cuanto:

quien alaba y honra y adora esta gloria (de nuestro Señor Jesucristo), debe leer también estos ejemplos no inferiores a los de los antiguos» (XXI, 1), en atención a que «ninguna debilidad o disminución de la fe estime que la gracia de Dios se ha concedido sólo a los ancianos –*veteres*–, sea en el honor del martirio sea en el de las revelaciones, puesto que Dios (I, 5).

Las referencias neotestamentarias del narrador de las Actas ofrecen además de una interpretación teológica y eclesial del martirio, la base sobre la que se *edifica* la exhortación de san Agustín, particularmente el énfasis en la debilidad atribuida a la naturaleza femenina como prueba indiscutible de la fortaleza de Dios. La *Passio* constituye para el narrador en una muestra ejemplar no sólo del poder de Dios, sino además de su amor por todo ser humano, por cuanto su *exemplum* es ante todo una muestra que Dios «lleva a cabo siempre lo que promete, como anuncio para los que no creen, como incremento para los que creen» (I, 5).

5. Perpetua: mujer, mártir y escritora

5.1. *Perpetua escritora, sicut scripsit de mano sua (II, 3)*

Las Actas afirman incluir unas notas manuscritas por la propia Perpetua, reelaboradas en la compilación final, pero que en buena medida pueden aceptarse como una reproducción bastante fiel al original, para cuyo género literario Heffernan (1995, p. 321) recurre al término *hipomnemata*, ya que incluye toda una serie de subgéneros como memorándum, notas, diarios, comentarios.

Perpetua desempeña un papel poco frecuente en la Antigüedad, de escritora y de mujer que escribe de sí misma, de sus sentimientos y sus experiencias (Mazzucco, 1989, pp. 121-123; Leal, 2009, p. 68). Tal y como se afirma en el prólogo de las Actas, ella misma ha redactado el manuscrito y narra en primera persona los días de su prisión y juicio previos al martirio: «sicut conscriptum manu sua» (II, 3) y ella misma delega en la comunidad cristiana el recoger y completar estas notas, según refiere en el abrupto final de su diario: «Tuve este sueño la víspera del espectáculo. Si alguien quiere escribir el desarrollo del mismo espectáculo, que lo haga» (X, 15). El respeto del compilador por las palabras escritas o dictadas por Perpetua es indudable y así se hace constar expresamente, como si de un fideicomiso se tratara (XVI, 1), de lo que deducimos que Perpetua habría dejado indicaciones precisas sobre el modo de publicar su diario.

5.2. *Magnam virtutem esse in nobis (IX, 1)*

Perpetua relata en primera persona su procesamiento y condena como un proceso de *robustecimiento* en la fe, ofreciendo un prisma vital particularmente interesante, por cuanto introduce detalles muy personales que le dan una vivacidad femenina a su voz y testimonio, en el que explicita los temores y angustias que le acompañan, en especial en el tramo inicial del mismo; aspectos silenciados después en el narrador de las Actas y en san Agustín por mor de magnificar la gloria del martirio. Por el contrario, ella evalúa el bautismo como un antes y un después en su vida, que recibe junto a sus otros compañeros

catecúmenos en el periplo que media entre apresamiento y encarcelamiento; una vez bautizada recibe como revelación que no debía pedir otras cosas «sino el sufrimiento en la carne» (III, 5) y todo el relato se encauza de manera unívoca a tan alto fin.

La autora no escatima detalles de la angustia vivida el día de su apresamiento, al que califica de «diem asperum» ‘día cruel’ (III, 6), enumerando los malos tratos recibidos por la muchedumbre y los soldados, el temor que le despierta la oscuridad del calabozo, así como un cúmulo de preocupaciones, entre las que señala particularmente «la preocupación por mi niño» (III, 6) y la incompreensión más absoluta de su padre, no solo no creyente, sino al decir de la mártir: «persuadido por los argumentos del demonio» (III, 5), que intenta forzarla a la apostasía para evitar la condena.

Una de las figuras que debió observar esta transformación fue un suboficial que custodiaba la cárcel, Pudente, del que Perpetua indica que «comenzó a alabarnos comprendiendo que en nosotros se hallaba un gran poder», literalmente «magnam virtutem esse in nobis» (IX, 1), donde recurre al término latino *virtus* con el sentido de ‘fuerza, poder’ que es propio de la literatura cristiana primitiva (Donato et. al., 2021, pp. 35 y 52) y que vemos recogido por el narrador en el prólogo en relación a la acción del Espíritu Santo «unam virtutem Spiritus unius Sancti» ‘un único poder del único Espíritu Santo’ (I, 3) y en la doxología final en relación a «novae quoque virtutes unum et eundem semper Spiritum Sanctum» ‘las nuevas virtudes’ que testifican la obra del ‘único y siempre mismo Espíritu Santo’ (XXI, 11). El texto de las Actas, alude después a este mismo suboficial, indicando que acabó por convertirse a la fe (XVI, 1), lo que ejemplifica la alusión anterior en el prólogo a que todo se ha realizado como «anuncio para los que no creen» (I, 5).

5.3. Perpetua *domina*, nueva Eva

En el periplo que media entre el bautismo y la condena, se sitúa la visión de la Escala (IV) que viene a confirmar el carisma profético de Perpetua ante el grupo de prisioneros cristianos, ejerciendo un liderazgo creciente sobre el mismo, al que anima, consuela y fortalece desde la convicción de que el martirio «no me hará mal, en nombre de Jesucristo» (IV, 3), constituyendo por el contrario un privilegio de Dios (IV, 10).

El juicio en el foro constituye un gran momento de prueba, donde se verifica el testimonio de la mártir ante dos figuras masculinas, cuya autoridad anula en virtud de la fe: primero su padre (V) y después el procurador Hilariano (VI). La perspectiva historiográfica de género ha reenfocado y enriquecido la interpretación del texto atendiendo al papel e identidad de estas figuras femeninas martiriales. Se ha llegado a proponer incluso que estas mujeres mártires representan modelos de resistencia a figuras masculinas de autoridad (Siqueira, 2006, p. 69), lo que vendría refrendado en la visión de Perpetua del combate místico (X), en la que ella se ve transformada en varón para asumir una lucha pugilística de tipo griego (Robert, 1982).

No obstante, cabe ser prudente y no extrapolar valoraciones que ultrapasan el significado de las palabras de Perpetua, que si bien desafía a estas figuras masculinas, su padre y el procurador, lo hace en virtud de sus convicciones cristianas, pero no por su carácter masculino, ya que ella misma acepta sin ningún género de contradicción la jerarquía masculina representada por los diáconos Tertio y Pomponio, así como el papel preponderante en el grupo del propio Saturo: «aquel que nos había instruido» (IV, 5) y probablemente su esposo (Osiek, 2002, pp. 287-290).

Este proceso lleva a que resuene progresivamente el apelativo de *domina* para Perpetua. Primero es su propio hermano quien así la apela como «domina soror» (IV, 1) al pedirle una visión que le indique si la voluntad de Dios pasa por el martirio o la

liberación. Después, su padre la llama «domina» antes del juicio en el foro: «ya no me llamaba hija, sino señora» (V, 5). Los mismos soldados encargados de la prisión reconocen en ella una *magna virtus*, que convierte progresivamente a Perpetua en interlocutora del grupo de cristianos presos –primero lo son los diáconos– y a conseguir mejoras en sus condiciones de vida (XVI, 2-3), lo que debió permitir a que hubiera unas condiciones mínimas que permitieran la redacción de estas memorias.

El enseñoramiento, mejor que empoderamiento⁶⁷, de Perpetua lleva aparejada una superación de los aspectos vitales propios de la femineidad según los cánones apropiados para una matrona romana, particularmente la preocupación por su hijo lactante que la acompaña en el presidio. Tras la condena a muerte emitida en el foro por el procurador, la mártir envía al diácono Pomponio a por el niño, que momentáneamente había quedado a cargo de su padre, pero este no se lo quiso dar; Perpetua ve en ello un signo del amor de Dios: «Dios quiso que ni el niño deseara mamar en adelante, ni a mí me molestaran las mamas, de modo que no me atormentase ni esto ni la preocupación por el niño» (VI, 8). Esta indicación tan precisa sobre el dolor mamario, que efectivamente puede acarrear un destete abrupto, y que ella seguramente había sufrido previamente en las lóbregas condiciones iniciales de la prisión (III, 8), ofrece un detalle muy femenino y personal sobre su enfoque y determinación hacia el martirio.

El relato en primera persona de Perpetua refleja su preparación a la prueba máxima, no exenta de temor, amargura y dolor. En sus palabras, los razonamientos de san Agustín sobre la debilidad femenina o la visión actual de intentar identificar en ella una mujer extraordinaria e ideal y al mismo tiempo supra-femenina resultan anacrónicos (Ames, 1997, p. 64), es más, paradójicamente, cuanto más se destaca el carácter *viril* de su coraje martirial, tanto más cerca se está de la posición de san Agustín a la hora de subrayar la debilidad femenina. Perpetua, sencillamente, se expresa de una forma mucho más natural y directa, reconoce en ella un proceso de enseñoramiento cuyo vértice no es *lo masculino* sino el seguimiento creyente y confiado al Dios de Jesucristo. Por lo tanto, con la categoría de la virilidad femenina y destacando la figura ideal de Perpetua, se puede acabar haciendo una grave injusticia a la mujer real que murió en Cartago el siete de marzo del año 203.

Perpetua valora por encima de estas elucubraciones, tanto las antiguas como las modernas, una llamada particular como mujer a participar en el plan salvífico superando el papel heredado de la primera mujer por el pecado original (Kitzler, 2007, p. 2).

De las cuatro visiones, la primera (IV) y la última (X), es decir, la de la Escala y la del combate místico, le confirman en una particular llamada a encabezar al grupo de mártires. En la primera visión, bajo una especie de escalera, se haya una serpiente, pero ella no tiene temor ya que «No me hará mal, en nombre de Jesucristo» (IV, 6), de suerte que se ve a sí misma bajando de la escalera: «y le pisé la testuz» (IV, 7). Paralelamente, en la visión del combate, derrota a su oponente, un terrible egipcio «Aegyptius foedus», tras «pisarle la cabeza» (X, 11); en ese punto, la mártir entiende su misión: «Entonces me desperté. Entendí que no iba a ir a las bestias, sino a luchar contra el mismísimo diablo; pero estaba segura de mi victoria» (X, 14).

En ambos casos Perpetua pisa la cabeza del enemigo que desea su destrucción, es evidente el eco al relato en el Génesis posterior al Pecado Original (Gn. 3, 15): la profecía

⁶⁷ El recurso al neologismo *empoderamiento*, reconocido por RAE, se ha hecho frecuente a partir de las aportaciones historiográficas de la perspectiva de género (Mazucco, 1989); no obstante, no se tiene en cuenta su semántica relativa «hacer poderoso o fuerte a un individuo o grupo social desfavorecido» (RAE, s.v.) Tal categoría no es adecuada para las mártires cristianas, cuya victoria no residió en un reconocimiento social; bien al contrario, murieron de manera humillante y su reconocimiento fue limitado a personas y grupos de su entorno que reconocieron su *señoría* en medio de tales dificultades.

de la mujer que habrá de pisar la cabeza de la serpiente. Perpetua asume aquí una interpretación profunda del martirio como lucha *con* Cristo *contra* el diablo, lo que la convierte en prototipo, *exemplum*, de mujer que mediante la fe en Cristo es consciente de ser fuerte e independiente: con su acto de pisar la cabeza del dragón realiza una antigua promesa e imita a la Nueva Eva, participando así en la obra de redención en su ser de mujer.

6. Conclusiones

En nuestra época percibimos que una parte importante de nuestra sociedad carece de referentes morales más allá del mundo de las pantallas: deportistas, cantantes, creadores de contenido, *coachs*, *tiktokers*, etc. Con independencia de su aparente diversidad y de la calidad de su influjo, les reúne su carácter efímero de consumo.

Los personajes históricos, por el contrario resultan de una propuesta que aunque puede tener un carácter lúdico –cine, novela, etc.–, suele ser impuesta por las instituciones educativas, a fuerza de currículos que pretenden introducir la memoria de una figura que hasta entonces, probablemente, ha sido desconocida e irrelevante para el sujeto discente; ciertamente, se pueden buscar nexos entre el pasado y el presente que generen una motivación para tal fin, pero en todo caso resiste la pregunta de para qué enseñamos historia y cuál es el valor de esta enseñanza para la edificación del presente.

El pensamiento del exordio nos parece muy oportuno a la hora de concretar el carácter ejemplarizante de la historia –sagrada–, al situar en el quicio de la cuestión el papel de la lectura a la hora de revivir los acontecimientos; no una lectura cualquiera, sino una proclamación que a través de la escucha convierte el relato en un sacramental que testimonia esperanza de la actuación siempre presente de Dios.

Los historiadores, priorizamos la estructura interna del texto, la deconstrucción de la intertextualidad y el contexto del documento, olvidando tanto su naturaleza unitaria como la vida; es decir, las vidas detrás de las palabras escritas: las actas no son sólo un texto teológico hermenéutico y litúrgico de la iglesia cartaginesa, el manuscrito de Perpetua no es sólo un diario de cautiverio; el conjunto documental de la *passio* fue escrito como vía de actualización de los acontecimientos narrados, no ya la prisión, los sufrimientos y la muerte de los protagonistas, sino su *victoria*, que pone al oyente en comunicación con la trascendencia y anticipa su triunfo. En este punto, creemos que es de gran valor el acierto de san Agustín al poner el acento en la *admiración* y el *deseo*, ya que estos dos tiempos de la vía del *ordo amoris* convierten el relato en un diálogo en el que la vida de sus protagonistas interpela y anima a los oyentes de todo tiempo.

Perpetua y Felicidad se convierten en prototipo de la *mulier fortis* tan valorada en la literatura cristiana primitiva, que no es una figura suprafemenina, sino un *exemplum fidei* que interpela a los cercanos y lejanos en el tiempo.

La lectura de la *passio* de Perpetua supera el concepto ciceroniano de la historia como *magistra vitae*, atendiendo a que el *magister* es aquel que instruye desde su recta doctrina al educando, y nos introduce como espectadores de una vida. La lectura de las actas martiriales, no sólo es una invitación a la reflexión o la memoria, sino a una contemplación esperanzada de la naturaleza humana, y en concreto de la naturaleza femenina, estimulando así el deseo del cumplimiento de las promesas divinas que elevan la naturaleza humana en cada generación.

Referencias

- Amat, J. (1996). *Passion de Perpétue et de Félicité suivi des Actes*. Sources chrétiennes.
- Ames, C. (1997). Género y martirio sobre la *Passio Perpetuae*, *Auster*, 2, 47-64.
- Baviera, T. (2022). Ecología ética o poder amoral: La visión profética de C. S. Lewis en "La abolición del hombre". <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12846.38725>
- Cobb, L. S. (2021). *The Passion of Perpetua and Felicitas in Late Antiquity*. University of California Press.
- Conesa Navarro, D. (2022). Septimio Severo y las persecuciones cristianas del norte de África (202-203 d.C.). Análisis de una problemática a través de las fuentes clásicas y su balance historiográfico. En J. J. Martínez García y D. Conesa Navarro (Eds.), *Crisis y muerte en la Antigüedad. Reflexiones desde la historia y la arqueología* (pp. 87-107). Archaeopress Publishing.
- Delehaye, H. (1921), *Les passions des Martyrs et les genres littéraires*. Analecta Bollandiana 22.
- Donato, M., Engargiola, C., Gendreau-Distler, E., et. al. (2021). *The Passion of Perpetua: a Latin Text of the Passio Sanctarum Perpetuae et Felicitatis with Running Vocabulary and Commentary*. Pixelia Publishing. <http://arks.princeton.edu/ark:/88435/dsp01n583xz20d>
- Frede, H. J. (1962-1964). *Epistula ad Ephesios, Vetus Latina, Die Reste der altlateinischen Bibel*. Herder. <https://archive.org/details/vetus-latina-collection/Vetus%20Latina%20-%202024.1.%20Ad%20Ephesios%20%28Hermann%20Josef%20Frede%2C%201962-1964%29/page/162/mode/2up>
- Heffernan, T. J. (1995). *Philology and authorship in the Passio Sanctarum Perpetuae et Felicitatis*. Cambridge University Press.
- Kitzler, P. (2007). Passio Perpetuae and Acta Perpetuae: Between Tradition and Innovation. *Listy filologické*, 130(1-2), 1-19.
- Leal, J. (2009). *Actas latinas de mártires africanos*. Ciudad Nueva.
- Mateo Donet, M. A. (2015). Los dos focos de persecución cristiana en el Imperio romano: el Norte de África y Asia Menor. *Gregorianum*, 96(2), 551-570.
- Mateo Donet, M. A. (2016). *La ejecución de los mártires cristianos en el Imperio Romano*. CEPOAT.
- Mazzucco, C. (1989). 'E fui fatta maschio': la donna nel cristianesimo primitivo (secoli I-III). *Le Lettere*.
- Osiek, C. (2022). Perpetua's Husband. *Journal of Early Christian Studies*, 10(2) 287-290. <https://doi.org/10.1353/earl.2002.0023>
- Robert, L. (1982). Une vision de Perpétue martyre à Carthage en 203. *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 126(2), 228-276.
- Santos, Y. y Movellán, L. (2021). La primera fase de persecución anticristiana de Septimio Severo: ¿invención o realidad? En K. Lennartz (Ed.), *Engaños e invenciones. Contribuciones multidisciplinares sobre pseudoepígrafos literarios y documentales* (pp. 123-136). Madrid.
- Saxer, V. (1979). *Saints anciens d'Afrique du Nord. Textes les concernant traduits, présentés et annotés*, Tipografia Poliglotta Vaticana.
- Ville, G. (1981). *La gladiature en Occident des origines à la mort de Domitien*. École Française de Rome.

CAPÍTULO XII

Caminos hacia el florecimiento: antiguos modelos de vida ejemplar⁶⁸

Maria Silvia Vaccarezza
Università di Genova

RESUMEN

El actual “giro ejemplarista” dentro de la ética de las virtudes está arrojando cada vez más luz sobre la importancia de los ejemplares, tanto porque permiten identificar las virtudes como por la importancia que tienen para orientar la propia conducta, así como para educar a los principiantes. Sin embargo, aunque ya se han propuesto categorizaciones de los ejemplares, parece que falta un debate sobre el tipo de imitación que se supone que suscitan los distintos ejemplares. Con el fin de ofrecer una respuesta preliminar a esta cuestión, en este artículo presento tres vías hacia el florecimiento a través de la imitación de individuos ejemplares: La platónica (§1), la estoica (§2) y la aristotélica (§3). A continuación, esbozo un intento de reconciliar estos modelos (§4). En conclusión, sugiero que, cuando se trata de educación, esta reconciliación se hace necesaria. En esta línea, recomiendo que se elabore un programa educativo en varias etapas.

PALABRAS CLAVE

Ejemplarismo, Platón, Aristóteles, estoicismo, Tomás de Aquino, educación del carácter.

DOI: <https://doi.org/10.14679/3747>

⁶⁸ Este trabajo fue publicado en inglés en *Ethics and Education* (2020) <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1731105>

1. Introducción

Los eticistas contemporáneos de la virtud han argumentado cada vez más —especialmente desde Zagzebski (2017) (pero véase también Zagzebski 2010; 2015)— que los individuos ejemplares nos presentan un modelo de florecimiento que permite a los admiradores emprender un camino emulativo hacia la mejora moral. Esta renovada conciencia del papel de los ejemplares en la vida y la teoría morales ha dado lugar a una proliferación de trabajos en dentro del campo de los estudios educativos que pretenden reformular la educación aristotélica del carácter en términos ejemplaristas (cf. Archer, 2019; Archer, Thomas y Engelen, 2019; Campodonico, Croce y Vaccarezza, 2019; Croce y Vaccarezza, 2017; Engelen et al., 2018; Kidd, 2018; Kristjánsson, 2006; Sanderse, 2013; Vaccarezza y Niccoli, 2019). Sin embargo, rara vez o nunca se discute a qué modelo de ejemplaridad se refieren tales propuestas y, en consecuencia, qué funciones teóricas y prácticas deberían desempeñar los ejemplares que señalan. En particular, más que el *contenido* de la vida floreciente que encarnan los ejemplares, la cuestión se refiere a las *formas en que* la vida de los ejemplares debería guiar la vida de sus admiradores.

Para arrojar luz sobre esta cuestión tan poco controvertida, sostengo que es esencial rastrear las raíces de la noción de ejemplaridad a fin de desvelar sus usos e implicaciones potenciales. En consecuencia, en este artículo presentaré tres caminos antiguos hacia el florecimiento a través de la referencia a individuos ejemplares: (i) la mimesis platónica de modelos ideales, (ii) el legado estoico centrado en la imitación del sabio socrático, y (iii) el retrato aristotélico del phronimos como fuente de inspiración. Sostendré que estas tres vías muestran tres caminos distintos hacia el florecimiento, ya que tienen implicaciones diferentes sobre si se debe emular a un modelo admirado, cómo y hasta qué punto. La tradición platónica y neoplatónica, tanto en su versión pagana como cristiana, concibe el modelo como una norma universal a la que uno debería ajustarse literalmente —aunque de forma imperfecta— (véase, por ejemplo, Platón, *Timeo* 28A-50; *República* 484CD, 592b; Agustín, *De Civitate Dei* 8.6; *De Genesi ad litteram liber imperfectus* 16.57). El sabio estoico, encarnado por Sócrates, es el principal ejemplo de santo, es decir, un modelo particular que puede ser literalmente imitado para “llegar a ser como él” (Séneca, *Epístolas morales* 95.1; *Sobre la tranquilidad del espíritu* 5.2; *Sobre la bondad* V 6.1-7). El phronimos aristotélico, por último, representa un modelo de vida no generalizable que sólo puede imitarse por analogía (*Ética a Nicómaco*, libro VI).

Mientras que los modelos socrático-santidad y platónico-ideal exigen *la conformidad* con un ideal universal encarnado, la ejemplaridad aristotélica del phronimos *inspira* una imitación por analogía, es decir, un intento de deliberar bien y “hacer el bien moralmente” sin prescribir ninguna emulación literal o curso de acción específico. En la conclusión del artículo, me referiré brevemente al ámbito educativo, donde una rehabilitación de los otros dos modelos no sólo es posible, sino necesaria.

2. Ejemplaridad platónica

El primer modelo de ejemplaridad es el que, en aras de la simplicidad, llamo “platónico”, porque es en Platón donde se encuentra su expresión más típica y fundamental. La ejemplaridad platónica se centra en la relación entre modelo y copia, en la que el modelo se concibe con carácter de universalidad. El ejemplarismo platónico “del modelo” es, ante todo, una tesis metafísica y epistemológica, y sólo en un sentido derivado puede leerse en sus implicaciones morales. En efecto, lo ejemplar es, en primer lugar, la causalidad que da forma y orden al mundo, orientándolo hacia la excelencia: una causalidad inteligente, dotada de una existencia separada, que no crea sino que modela la realidad. El Demiurgo

del *Timeo* crea el mundo “copiando” las formas e interpretándolas para imprimirlas en la materia (29A); el universo se ordena, pues, con vistas a la excelencia (*Leyes* 903B) a la luz de un modelo que tiene existencia separada e independiente y no puede reducirse a la mente del propio Demiurgo (*Timeo* 28A). La realidad sensible se modela, pues, a semejanza de las realidades realmente existentes (cf. *Timeo* 50C).

El modelo universal, sin embargo, no sólo es el fundamento ontológico de las realidades visibles, que se forman sobre su base, sino que también se convierte en Platón en una causa ejemplar de la vida moral, en cuanto que la praxis humana está llamada a aspirar a conformarse a ella y a imitarla como la copia se conforma con el original. Como se ve claramente en *La República* (484CD), Platón utiliza la imagen del pintor –como la imagen del Demiurgo– para expresar la idea del hombre bueno que mira el modelo, la forma, la imagen o la idea de la verdad espiritual presente en su alma y que, en consecuencia, mantiene esta mirada en el momento en que se enfrenta a las cuestiones de la vida práctica.

La Kallipolis, como la recuerda Sócrates en *La República* (592B), se sitúa en el cielo como un modelo, ofrecido a quienes quieran verlo, para que lo imiten. La relación ejemplar entre modelo y copia pasa así, en Platón, de ser una tesis metafísico-epistemológica a tener implicaciones éticas inmediatas –aunque indirectas. Aunque en ética la relación modelo-copia encuentra claramente su fundamento en la metafísica platónica de las formas, se ha afirmado con razón que un ejemplarismo propiamente moral nace, en la tradición occidental, no, como fácilmente podría creerse, como consecuencia directa de la metafísica platónica y neoplatónica de las formas, sino en el paso al platonismo cristiano, en el que las ideas son asimiladas a la esencia de Dios (Kondoleon 1970, p. 181).

Esta transición, cuya culminación es reconocible en Agustín, funde en una síntesis original el legado neoplatónico y la visión cristiana de la Palabra de Dios como primer ejemplar. Surge así un ejemplarismo divino que, como se ha dicho, se convertiría en una de las tradiciones dominantes del ejemplarismo occidental. Evidentemente, Agustín no es el primero en situar los arquetipos eternos en la mente divina, un movimiento teórico ya realizado por Filón de Alejandría y, aún más explícitamente, por Plotino. Sin embargo, en la formulación agustiniana, la inspiración cristiana cambia radicalmente las versiones anteriores de la ejemplaridad divina: las ideas son coherentes, inmutables y forman parte de la misma esencia divina. En particular, el Verbo de Dios se convierte en la causa ejemplar de todas las realidades creadas: puesto que es la semejanza perfecta del Padre, las criaturas son a su imagen porque se asemejan, a su vez, a esta semejanza primera. Dios, por tanto, crea a la luz de la forma inteligible que es su propia esencia divina; crea, es decir, imitándose a sí mismo. Sin embargo, aunque toda criatura imita al Verbo en virtud de la forma que posee y, por tanto, es semejante a Dios mismo, la creación presenta diversos grados de semejanza.

Aunque las implicaciones morales del ejemplarismo divino neoplatónico y agustiniano son bastante evidentes, es en la obra de Tomás de Aquino donde se puede ver más fácilmente su explicación completa para captar las indicaciones sobre la función específica de esta modalidad de ejemplaridad para una teoría moral. Como se ha argumentado (cf. Chenu, 1952), aunque no sin controversia, el esquema conceptual sobre el que se construye toda la *Summa Theologiae* es el de clara derivación neoplatónica basada en la dinámica *exitus-reditus* –es decir, un esquema, que organiza la materia siguiendo el movimiento de emanación de todos los seres desde Dios y el posterior retorno de la criatura a Dios. Este es el sentido del peculiar plan de la obra, que trata, en la Prima Pars, Dios como primer principio, en la Secunda el retorno a él como fin, y, en la Tertia Pars, las condiciones cristianas del retorno a él, a través de Cristo, el Hombre-Dios.

Tomás se inspira probablemente para este planteamiento en los neoplatónicos cristianos, especialmente en la tradición dionisiaca. El esquema *exitus-reditus*, desprendido del marco emanacionista y determinista en el que fue concebido originalmente, se hace compatible, dentro de esta tradición, con el plan de la libre creación divina y la historia de la salvación, que ve como central el encuentro entre la libertad del Creador y la de su criatura. Esta dinámica no sólo es visible en la estructura general de *la Summa*, sino también en el interior de cada una de sus partes; como señala Chenu, más que representar simplemente el criterio expositivo de la obra, constituye su movimiento interior, que anima e ilumina de un modo nuevo la materia tratada. Que la lógica neoplatónica es mucho más que un principio de orden e impregna la concepción misma de cada objeto de investigación es visible de modo particularmente esclarecedor precisamente en la *Secunda Pars*, que, como ya se ha dicho, se refiere al retorno a Dios como fin.

El carácter imitativo de la moral tomista aparece particularmente llamativo en la clasificación de las virtudes que encontramos en el artículo 5 de I-II q. 61 (Aquino, 1947). Aquí el Aquinate, retomando una distinción hecha originalmente por Macrobio y refrendada implícitamente por un pasaje de Agustín, distingue entre virtudes ejemplares y virtudes propias de un alma purificada, purificante y política. Las virtudes ejemplares son las virtudes presentes en Dios mismo –una idea aparentemente paradójica, ya que la virtud es una disposición apta para perfeccionar un sustrato, algo que Dios obviamente no necesita. Y de hecho, en este sentido, la definición de cada virtud cardinal se vuelve, podríamos decir, dinámica, estática y reflexiva: “El ejemplar de la virtud humana debe necesariamente preexistir en Dios, del mismo modo que en Él preexisten los tipos de todas las cosas. Por consiguiente, se puede considerar que la virtud existe originalmente en Dios, y así hablamos de virtudes ‘ejemplares’: de modo que en Dios la misma Mente Divina puede llamarse prudencia; mientras que la templanza es la vuelta de la mirada de Dios hacia Sí mismo, así como en nosotros es lo que conforma el apetito a la razón. La fortaleza de Dios es Su inmutabilidad; Su justicia es la observancia de la Ley Eterna en Sus obras” (ST I-II q. 61, art. 5, co).

La afirmación de que en Dios preexisten virtudes a las que los seres humanos han de ajustarse parece dictada más bien, en un espíritu agustiniano, por la necesidad de un modelo para la vida moral humana: “Como dice Agustín (*De Moribus Eccl.* vi), el alma necesita seguir algo para que nazca la virtud: este algo es Dios, si le seguimos viviremos rectamente” (Ibid.).

El segundo tipo de virtudes que Tomás considera en este artículo son las llamadas “virtudes políticas”, o las virtudes cardinales entendidas en un plano puramente humano, como las que comúnmente se mencionan. Para separar el grado ejemplar del puramente político, existen los dos grados intermedios de las virtudes purificadoras (o perfectivas), que son propias de ‘los que caminan hacia la semejanza de Dios’, y las virtudes propias de un alma ya purificada –es decir, propias de los que ‘ya han alcanzado la semejanza con Dios’–. En el primer caso, ‘la prudencia, al contemplar las cosas de Dios, considera en nada todas las cosas del mundo, y dirige todos los pensamientos del alma sólo a Dios: la templanza, hasta donde la naturaleza lo permite, descuida las necesidades del cuerpo; la fortaleza impide que el alma tenga miedo de descuidar el cuerpo y elevarse a las cosas celestiales; y la justicia consiste en que el alma consienta de todo corazón en seguir el camino así propuesto’ (Ibid.). Las virtudes propias de un alma ya purificada, también llamadas virtudes “perfectas”, son “las virtudes atribuidas a los bienaventurados o, en esta vida, a algunos que están en la cumbre de la perfección”. En este caso, “la prudencia no ve más que las cosas de Dios; la templanza no conoce los deseos terrenales; la fortaleza no conoce las pasiones; y la justicia, imitando la mente divina, está unida a ella por un pacto eterno”.

Las virtudes cardinales comúnmente entendidas no son otra cosa que el nivel más bajo en el que es posible alcanzar la vida moral; pero puesto que ésta no es una inmovilidad, sino más bien un dinamismo caracterizado, precisamente, por la tensión al *reditus*, las virtudes tomistas deben considerarse impregnadas de una intrínseca aspiración vertical y de naturaleza mimética. Es para comprender tal dinamismo que Tomás encuentra fundamental identificar el ideal al que tienden las virtudes y caracterizar la versión “ejemplar” de esas mismas virtudes cardinales que se encuentran, en un grado inferior de realización, en la criatura. A la luz de este modelo, por fin es posible ver la distancia que separa el nivel puramente horizontal de las virtudes de esa realización suprema y comprobar cuán insuficiente es el primer nivel para dar cuenta de un camino de perfeccionamiento hacia ese ideal. Por eso se hace necesario introducir otros dos tipos de virtudes: las de purificación, propias del hombre “en camino hacia la semejanza”; y las propias de quienes ya han alcanzado esa semejanza –es decir, los bienaventurados y (en esta vida) los poquísimos que alcanzan la perfección.

Lo que puede deducirse de este rápido repaso histórico de la ejemplaridad platónica es que da cabida, dentro de una teoría moral, a una norma universal más allá de la factibilidad, cuya aproximación indica la trayectoria de la vida moral. Es una norma, por tanto, cuya imitación implica un intento –ciertamente siempre imperfecto– de *conformidad*. Hay, evidentemente, una diferencia de grado y, por tanto, de proporcionalidad en la medida en que esta conformidad es realizable; y, sin embargo, el ejemplar no parece ser objeto de una interpretación o imitación por analogía. En suma, el ejemplar encarna una norma moral universal no interpretable a la que conformarse *ut sic*. En lo que sigue, veremos que existe un segundo modo de ejemplaridad: Sócrates como emblema del modelo moral encarnado, un individuo particular pero dotado de las mismas características universales vistas anteriormente.

3. Santos socráticos

La ejemplaridad platónica, como acabo de argumentar, establece un ideal imitativo universal. Especialmente en su emblemática formulación cristiana, señala como modelo moral al propio Dios, de modo que el hombre es imagen y semejanza de Dios y, por tanto, está llamado a imitarle, ajustándose no sólo a sus leyes y normas, sino más profundamente a sus ideas y virtudes. Se trata, pues, de un modelo individual o singular, pero de carácter universal. Un caso distinto es el de una forma de ejemplaridad –quizá la más extendida en el sentido común– que apunta a la imitación de un individuo singular. En este caso, que llamaré “socrático” porque Sócrates es probablemente el primer ejemplo de ello en el mundo occidental, la imitación consiste en una adaptación a la vida de una persona particular, a la que sería reductivo llamar puramente sabia y a la que se denomina más propiamente santa –moral o religiosa– en todos los aspectos. Si el modelo universal exige conformarse, el santo individual, que ejemplifica una vida excepcionalmente ejemplar, sólo puede ser imitado mediante la *uniformidad*, en el sentido más propio de la aspiración a llegar a ser “uno” con él.

Como se ha dicho, Sócrates fue probablemente el primer santo de Occidente. Sus hechos, como es bien sabido, han sido objeto de admiración pero también de exhortación desde Platón y Jenofonte en sus respectivas apologías y más tarde, y de forma mucho más amplia y generalizada, en toda la tradición estoica. Séneca, Epicteto y Marco Aurelio, por mencionar sólo a los más famosos, señalan constantemente a Sócrates como modelo a imitar y como exhortación viva a adoptar una forma filosófica de vida centrada en un incesante autoexamen.

Esta vida, por radical que sea, debe ser imitada al pie de la letra, aceptando sus paradojas: que sólo lo noble es bueno y digno de ser perseguido; que la virtud es suficiente para la felicidad; que sólo los sabios son libres y ricos. Más que las normas, por tanto, el objeto adecuado de imitación que conduce a una vida plenamente virtuosa es la forma de vida particular del individuo ejemplar Sócrates.

Naturalmente, la expresión más extraordinaria del modelo del santo socrático está ligada al advenimiento del cristianismo, que es por tanto decisivo tanto para la forma platónica de ejemplaridad como para esta segunda forma, que a menudo están inextricablemente entrelazadas (con el riesgo de generar alguna contradicción). Según los Evangelios, el propio Jesucristo se señaló a sí mismo como a su vez “uno” con el Padre y como modelo a imitar sin interpretaciones y sin temor a encontrar consecuencias paradójicas. Es Jesús quien se presenta como el único camino para alcanzar la perfección y la salvación: “Yo soy el camino, la verdad y la vida: nadie viene al Padre sino por mí” (Jn 14,6).

El uso de la ejemplaridad socrática en los Evangelios no se limita sólo a la figura de Jesús; es él mismo quien elabora para sus discípulos parábolas que contienen narraciones de figuras ejemplares de santos “socráticos”, que lo representan imaginariamente a él o al Padre, no sólo en la forma del Buen Pastor o del Padre benevolente del Hijo pródigo, sino también del discípulo ideal que recorre el camino de “ser como el Padre”. Es el caso, por ejemplo, de la viuda que da todo lo que posee echando dos monedas en el tesoro del Templo, mostrando así verdadera radicalidad, a diferencia de los muchos ricos que, mientras echan muchas monedas, no hacen más que donar 'parte de lo superfluo'.

Ni siquiera es posible esbozar la historia de la idea de la santidad cristiana como imitación radical del hombre-Cristo (y, por extensión, del santo que lo imita a él). Elijo, pues, invocar aquí tres momentos emblemáticos y particularmente influyentes, bien consciente del riesgo de una cierta arbitrariedad. En primer lugar, la enseñanza paulina, que establece la identidad total con Cristo como ideal normativo de la vida cristiana: “He muerto en la cruz con Cristo; sin embargo, vivo; ya no soy yo, sino que Cristo vive en mí” (Gal. 2, 19-20). En segundo lugar, encontramos a uno de los santos que más profundamente modelaron la imaginación y la moral cristianas: Francisco de Asís. Francisco es el icono por excelencia del *alter Christus*, que sigue al pie de la letra al Maestro privándose de todos sus bienes para volver a la pureza del ideal evangélico. Por último, no se puede descuidar la extraordinaria importancia de la *Imitatio Christi*, uno de los textos cristianos más difundidos después de la Biblia, cuyo estudio formó a generaciones no sólo de simples cristianos, sino también de santos y místicos, incluidos gigantes de la espiritualidad moderna como Teresa de Lisieux.

El santo entendido en esta acepción, que en aras de la brevedad he llamado, “socrático”, que encuentra en el cristianismo una cristalización paradigmática, es alguien que respeta los mandatos morales radicales sin equilibrarlos con las necesidades contingentes y sin moderarlos con consideraciones prudenciales. Su radicalidad, por tanto, sólo puede imitarse literalmente, aunque los intentos en este sentido están destinados de forma realista al fracaso y sólo pueden aspirar de forma optimista a un planteamiento de proporcionalidad. Mientras que una imitación analógica pretende, como veremos, replicar una tipología de comportamiento, o incluso un estilo deliberativo o una concepción general pero indeterminada del bien, realizable en una pluralidad de manifestaciones, la imitación literal –común a la ejemplaridad platónica y socrática– tiende a realizar el mismo tipo de acción en el mismo grado que el modelo, aunque de hecho sólo pueda llegar a situarse en un grado inferior.

4. Ejemplaridad de la sabiduría práctica o *fronética* aristotélica

El tercer modelo tradicional de ejemplaridad que quiero discutir es el aristotélico. En mi lectura, la figura del Estagirita ocupa una posición peculiar. Más concretamente, sostengo que hay dos maneras de leer a Aristóteles como una de las grandes fuentes del ejemplarismo filosófico: (i) como promotor de un ejemplarismo platónico 'reformado'; (ii) como el 'inventor' de la figura del *phrónimos*. En lo que sigue, argumentaré que, aunque ambos modelos de ejemplaridad son potencialmente reconocibles en el pensamiento de Estagirita, la solución aristotélica original específica al tema de la relación entre un modelo y su realización particular reside en la centralidad del *phrónimos* como fuente particular de una norma encarnada de inspiración.

El primer enfoque aristotélico de la ejemplaridad nos exige interpretar el pensamiento ético del Estagirita de manera platónica y teológica, en la línea de, por ejemplo, la lectura de John Dudley (véase Dudley 1999). Lo que afirma Dudley, en la estela de otras interpretaciones llamadas “dominantes” de la noción aristotélica de eudaimonía (cf. Kraut 1989; 1993), es que la norma suprema y el último fundamento de la ética aristotélica es Dios, el Motor Inmóvil de la *Metafísica*, y que la vida perfecta del hombre ha de deducirse de la de Dios, cada uno de cuyos atributos constituye un paradigma de las características de la vida humana perfecta. Así pues, la vida humana perfecta resulta ser una vida enteramente dedicada a la contemplación. Queda mucho más allá del alcance de mi presente trabajo dirimir entre lecturas dominantes e inclusivas de la *eudaimonia* aristotélica, algo que, sin embargo, sería esencial para evaluar si la existencia de una ejemplaridad aristotélica “platónica” es defendible en absoluto. Prefiero dejar sin resolver esa disputa y centrarme en una segunda forma de ejemplaridad que es incuestionablemente reconocible en el pensamiento aristotélico y que considero la más original. Me refiero a la fundamentación de un ejemplarismo filosófico centrado en la figura emblemática del *phrónimos* –el que hace gala de sabiduría práctica. Como sugiere el libro VI de la *Ética a Nicómaco*, la posibilidad de adquirir las virtudes y, en consecuencia, de refinar la capacidad de juicio práctico –que es siempre y sólo un juicio del caso particular– depende de la identificación e imitación del *phronimos*, más que de la posesión de una serie de principios, teorías o reglas de carácter general. El criterio de la virtud y la moralidad es la identificación del justo medio por la recta razón (*orthos logos*), cuya plena realización es el logro de la verdad práctica (Aristóteles, 2002, VI, 5, 1140b 4-6). Y esto es precisamente de lo que es capaz el *phronimos*.

¿En virtud de qué habilidades puede el *phronimos* identificar lo que requiere el medio correcto? La *Ética a Nicómaco* parece excluir la posibilidad de que se trate principalmente de poseer una ciencia universal o principios generales que aplicar al caso particular (véase VI, 7, 1141b 15-16); más bien, el *phronimos* es aquel que delibera y elige sobre la base de su conocimiento de los casos particulares y deriva este conocimiento de una capacidad sensorio-intelectual para conocer “el extremo”, es decir, el último término de la deliberación. El *phronimos*, por tanto, más que poseer un conocimiento científico de normas y principios de carácter general, está dotado de una sensibilidad moral que le pone en condiciones de elegir, caso por caso, según la recta razón o de captar el justo medio. Como explica Aristóteles, “hay una referencia a la que mira el hombre que tiene la regla, y en consecuencia intensifica o relaja su actividad, y hay una norma que determina los estados medios que decimos que son intermedios entre el exceso y el defecto” (VI, 1138b 22-24). ¿Qué pueden ser la marca y la norma, si no la posesión de reglas o principios o la vida contemplativa del Dios de la *Metafísica*? En mi lectura, sólo pueden estar representados por la posesión de una concepción de la vida buena, aunque sea en forma de esbozo (véase I, 1, 1094, b20-25); pero esta concepción no bastaría por sí misma para

guiar la acción hacia su verdad si el agente frónetico no poseyera una capacidad de percepción moral que le viene dada por la sabiduría práctica y la posesión de virtudes que le permiten ver el bien moral (véase III.5, 1114a30-1114b1).

Los únicos criterios a los que puede apelar el *phronimos* son su propia sabiduría y virtud, criterios que no equivalen más que a indicaciones formales como “Delibera bien; mira a la belleza” o “Ten templanza; sé justo; sé valiente”, sin especificar lo que cuenta, caso por caso, como acto templado, justo y valiente para un agente concreto. Por tanto, las características del *phronimos*, que hacen de él un ejemplar, parecen ser las siguientes (i) encarna un esbozo de la vida buena, que apunta a la belleza; (ii) hace posible una enumeración de las virtudes que fundamentan la vida buena; (iii) encarna la capacidad para la buena deliberación y el logro de la verdad práctica y el justo medio.

La idea de sabiduría práctica descrita hace plausible pensar en el sabio no como el agente moral perfecto, sino como un agente ordinario moralmente bueno dedicado a aumentar su propia sensibilidad moral. Esto tiene el mérito fundamental de hacer de la sabiduría un resultado posible y, en consecuencia, de devolver credibilidad a la figura del sabio como un ideal realmente observable, verificable e incluso admirable e imitable. Pero, ¿qué sentido tiene el testimonio ofrecido por el sabio práctico, si no es una instrucción puramente teórica? El sabio práctico no es ciertamente una guía para la acción en el detalle de variaciones particulares, pero (i) ayuda a enumerar las virtudes una vez que se alcanza el nivel de interacción con él que nos permite identificar su presencia; (ii) encarna un modelo de sensibilidad y deliberación eficaz dirigido a hacer el bien moralmente. Por tanto, es un orientador de la acción en el sentido formal de una inspiración para “deliberar bien”, mirar mejor y tener en cuenta las necesidades de las distintas virtudes, no en el sentido de poder deducir la acción concreta de sus actos.

5. Volver a unificar los modelos

He distinguido tres formas de ejemplarismo y los correspondientes modelos de ejemplaridad. Quiero argumentar aquí tanto que a nivel teórico es posible reconciliar los tres modelos como que en un plano educativo dicha reconciliación es necesaria. Por último, quiero ofrecer un esbozo de respuesta a la pregunta de cómo podemos dar sentido a dicha conciliación.

Teóricamente hablando, una síntesis de los tres modelos está bien representada por la teoría ejemplarista ofrecida por las obras morales de Tomás de Aquino, en la que las diferentes tradiciones parecen converger de algún modo. Ya hemos señalado cómo la propia estructura de la *Summa Theologiae* y la estructura profundamente neoplatónico-cristiana de su dinámica sitúan al Aquinate en la tradición del modelo imitativo platónico del “ejemplarismo de conformación”. Sin embargo, en la compleja operación sintética realizada por el Aquinate, también es posible ver el entrelazamiento del juicio práctico particular (inspiración por analogía) y la aspiración a la universalidad. Esto puede verse especialmente en la intersección entre dos clasificaciones diferentes de virtudes en el dictado tomista.

La primera es la clasificación comentada anteriormente que diferencia las virtudes en virtudes ejemplares y aquellas propias de un alma purificada, purificante y política. Una segunda clasificación se ofrece en la *Quaestio de virtutibus cardinalibus* (Aquino, 1965), donde el Aquinate distingue entre virtudes imperfectas, virtudes perfectas en sentido relativo (es decir, unificadas por la prudencia) y virtudes perfectas en sentido absoluto (es decir, unificadas por la caridad). Esta segunda distinción se concibe como una respuesta a la controvertida cuestión sobre la unidad o coexistencia de las virtudes en un mismo sujeto. Como en Aristóteles, las virtudes imperfectas, o disposiciones naturales, no están

necesariamente unidas entre sí, ya que no emanan de la racionalidad directiva de la prudencia, sino del mero temperamento; las virtudes perfectas, en cambio, se presentan en dos posibles versiones, según se entiendan en sentido absoluto o relativo. Un nivel de unificación de las virtudes es posible gracias a la prudencia (la *phronesis* aristotélica), que ya representa un tipo de vida objetivamente buena en sí misma, aunque a un nivel puramente humano, puesto que está dirigida por la recta razón; sin embargo, más allá de ella, puede alcanzarse un grado superior de unidad –enraizada en la caridad– que dirige la existencia al bien en sentido absoluto (es decir, a Dios) y, por tanto, une todas las virtudes a la luz de este nuevo fin superior (cf. *Quaestio de virtutibus cardinalibus*, art. 2, co).

La plenitud de la moral, que permite también un florecimiento humano integral, no puede por tanto reducirse al mero ejercicio de juicios *fronéticos*, del ejercicio de la sabiduría práctica, sino que exige una evolución incesante. Esta evolución tiene que ver con el paso de un plano puramente terrenal a un plano sobrenatural de la vida en gracia, cuya regla es la caridad que infunde la sabiduría como don. Es así como las virtudes son perfectas en sentido absoluto o, podríamos decir, “propias de un alma purificada”, y realizan esa *reditus* que consiste en la semejanza real con el Creador. El juicio *fronético* y la aspiración a un bien universal son, pues, igualmente necesarios para alcanzar no sólo la perfección moral, sino –lo que es más importante– la *beatitudo* perfecta.

Si volvemos ahora a Aristóteles y echamos un vistazo más de cerca a la *Ética a Nicómaco*, podemos ver que, aunque la forma ordinaria de ejemplaridad es la frónética, que suscita inspiración, sobrepasar los límites de la humanidad en dirección a una forma divina de excelencia representa el vértice que los humanos pueden alcanzar y al que deben aspirar e intentar llegar al menos a través del deseo. O ésta es al menos la lección que puede extraerse al analizar la noción aristotélica de virtud heroica, que introduce una dimensión vertical en el ejemplarismo aristotélico. Al comienzo de NE VII, Aristóteles menciona un grado supremo de excelencia moral, que equipara a los seres humanos con los dioses. Este grado supremo o sobrehumano de excelencia moral se menciona en el contexto de una discusión más general sobre los diversos grados de virtud y vicio (NE VII.1, 1145 a15-25). La virtud heroica es mostrada por hombres “excesivamente buenos”, mientras que su estado contrario, el embrutecimiento, que es igualmente raro, es típico de aquellos que “exceden a otros seres humanos en maldad” (NE VII.1, 1145 a33). Estos estados un tanto extremos se sitúan en los dos extremos de un continuo cuyos escalones intermedios están representados no sólo por la virtud y el vicio (que Aristóteles trata ampliamente –por ejemplo, en los libros II y III (5-12, 1115 a4 1119 b18), sino también por otros dos intermedios: el autodomínio (o continencia) y la falta de autodomínio (o incontinencia).

Lo que muestran claramente estos pasajes de NE VII, combinados con la discusión de los vicios y las virtudes a lo largo de *la Ética a Nicómaco*, no es simplemente la representación fotográfica de diversas condiciones morales posibles, sino más precisamente una jerarquía de estados de carácter, desde el embrutecimiento moral absoluto hasta un grado heroico de virtud, el último de los cuales asimila a su poseedor a lo divino. Esta jerarquía sugiere la presencia, en el seno de la ética aristotélica, de una dinámica ascendente comparable al camino de perfección a través de diversos grados de virtud que luego será reconocible en la filosofía cristiana de inspiración neoplatónica, aunque construida sobre un fundamento no teológico.

6. Conclusión: perspectivas educativas

Estos ejemplos pretenden mostrar posibles direcciones para acomodar un ejemplarismo polifacético dentro de una teoría de la virtud, donde nada impide combinar juicios fonéticos con una aspiración a ideales morales universales. Pero cuando se abandona el campo de la teoría de la virtud y se entra en el ámbito educativo, esta acomodación deja de ser una opción teórica y se convierte en algo necesario por dos razones principales. En primer lugar, se hace necesaria porque si observamos más de cerca las interacciones de la vida real con los ejemplares, parece que los tres modelos son formas de admirar e imitar a los individuos ejemplares, más que categorías bajo las que puedan o deban subsumirse. Es decir, es perfectamente posible que un ejemplar sea admirado e imitado como modelo platónico por alguien, sea literalmente imitado por otro y sea fuente de inspiración para un tercero. Un ejemplo bastante elocuente de esta dinámica es lo que Jesús representa para distintos tipos de creyentes: algunos de ellos se esfuerzan por parecerse a él por afición a su particular forma de vida y sus gestos, mientras que otros lo ven como la representación de un bien superior que hay que alcanzar, y otros consideran sus actos como fuentes de inspiración que hay que adaptar e interpretar a la luz de un contexto cultural radicalmente distinto.

En segundo lugar, y precisamente por esta razón, los tres modelos, aunque lógicamente distinguibles, pueden y deben en cierta medida incluirse todos dentro de un proceso educativo de varios pasos que va “de Sócrates, pasando por Platón, hasta Aristóteles”. Afirmo que al principio de un camino educativo, los pupilos no pueden dejar de ver a los modelos como individuos concretos (aunque imperfectos) con los que merece la pena identificarse y cuyos gestos hay que imitar literalmente para recibir una guía de acción específica. En una etapa posterior, siempre que aumente la comprensión del valor, es probable que los noveles empiecen a ver a los modelos como encarnación de un ideal de bondad, que guía la acción al proporcionar una norma universal a la que ajustarse. En mi opinión, es en una fase madura cuando los modelos pueden –y deben– servir de fuente de inspiración, a medida que el proceso educativo da paso a la agencia adulta y autónoma. Sería poco realista, y supondría una carga insostenible para los principiantes, exigirles que interpreten analógicamente un modelo en una etapa anterior. Es sólo en esta etapa final en donde puede tener lugar la inspiración por analogía, es decir, la inspiración aristotélica fonética.

Así pues, sostengo que el creciente número de estudiosos que actualmente intentan elaborar un modelo educativo de carácter ejemplarista –a los que he mencionado al principio de este artículo– deberían tener muy en cuenta cuestiones como: ¿Cómo debería estructurarse un itinerario educativo coherente y sensible? ¿Qué tipo de imitación debemos promover? ¿Deberíamos diversificar los tipos de ejemplares propuestos para que se adapten mejor a la edad y al nivel de desarrollo intelectual y moral del principiante? En otras palabras, una buena propuesta educativa ejemplarista del carácter –en lugar de estática y, por así decirlo, monolítica– debería ser *pluralista* y *evolutiva*. Con ello quiero decir que debería ser capaz de acomodar y organizar dentro de un itinerario educativo orgánico y factible diferentes formas de ejemplaridad, de modo que se aprovechen las potencialidades de los diversos tipos de imitación que inspiran.

Como sugerencia final, podríamos preguntarnos qué tienen en común estos modelos rivales del ideal del florecimiento humano y en qué se basan para que puedan reconciliarse razonablemente, es decir, para que se respalden simultáneamente a nivel teórico, se expresen en interacciones de la vida real por un mismo individuo ejemplar concreto para suscitar admiración y se incluyan en una vía educativa sólida. Un buen punto de partida para responder a esta fascinante pregunta podría ser una investigación

sobre el objeto propio de la admiración –es decir, lo admirable–, ya que lo que comparten todos los tipos de modelos ejemplares es la capacidad de suscitar admiración. En palabras del psicólogo social Jonathan Haidt (2003)⁶⁹, la admiración o elevación moral, como emoción afín al sobrecogimiento que se suscita por la exposición a ciertos tipos de belleza y perfección, tiene a la belleza moral como elicitador característico. Pero, ¿cómo podemos concebir esta idea de belleza moral, que dista mucho de ser indiscutible? Sólo puedo ofrecer aquí una intuición preliminar, que tomo prestada de nuevo del Aquinate. En su explicación de la belleza, el Aquinate asocia ésta con la expresión de la forma (véase ST I, 39, a.8). En concreto, las tres características de la belleza relacionadas con la forma son la debida proporción (*proportio sive consonantia*; es decir, cohesión y unidad), la integridad (*integritas*; es decir, presencia de todo lo necesario para la armonía) y la luminosidad que se deriva de la forma (*claritas*). Lo que quiero sugerir a modo de conclusión es que debería llevarse a cabo un análisis en profundidad y una fenomenología de la experiencia de la belleza moral como forma –es decir, como relacionada con la percepción de un cierto grado de armonía y proporción en los actos humanos– para dar sentido a por qué y cómo diferentes tipos de modelos ejemplares suscitan admiración, son ejemplos igualmente legítimos del florecimiento humano, tienen el poder de atraer la atención de sus admiradores hacia la moralidad y son igualmente elegibles como legítimos dentro de un modelo ejemplarista de educación del carácter.

Referencias

- Algoe, S. B. y Haidt, J. (2009). Witnessing excellence in action: The 'Other-praising' Emotions of Elevation, Gratitude, and Admiration. *The Journal of Positive Psychology*, 4(2), 105-127. <https://doi.org/10.1080/17439760802650519>
- Aquino, T. (1947). *The Summa Theologica*. Benziger Bros.
- Aquino, T. (1965). *Quaestiones Disputatae, volumen II, De potentia, De anima, De spiritualibus creaturis, De unione Verbi Incarnati, De malo, De virtutibus in communi, De caritate, De correctione fraterna, De spe, De virtutibus cardinalibus*. Marietti.
- Archer, A. (2019). Admiration and Motivation. *Emotion Review*, 11(2), 140-150. <https://doi.org/10.1177/1754073918787235>
- Archer, A., Thomas, A. y Engelen, B. (2019). Lord Jim: How Moral Exemplars Can Ruin Your Life. En A. Archer y A. Grahle (Eds.), *The Moral Psychology of Admiration* (pp. 233-248). Rowman and Littlefield.
- Aristóteles (2002). *Nicomachean Ethics*. Oxford University Press.
- Campodonico, A., Croce, M. y Vaccarezza, M. S. (Eds.), (2019). Ejemplarismo moral y carácter Educación. Número monográfico de la *Journal of Moral Education*, 48(3).
- Campodonico, A., Croce, M. y Vaccarezza, M. S. (2019). Moral Exemplarism and Character Education. Special Issue of the *Journal of Moral Education*, 48(3).
- Chenu, M. D. (1952). The Plan of St. Thomas' Summa Theologiae. *CrossCurrents*, 2, 67-79.
- Croce, M. y Vaccarezza, M. S. (2017). Educating through Exemplars: Alternative Paths to Virtue. *Theory and Research in Education*, 15(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/1477878517695903>
- Dudley, J. (1999). *Dio E Contemplazione in Aristotele: Il Fondamento Metafisico dell'Etica Nicomachea*. Vita e Pensiero.

⁶⁹ Entre otros muchos estudios psicológicos sobre la emoción moral de la admiración, (véase también Algoe y Haidt 2009; Immordino-Yang et al. 2009; Van de Ven y Zeelenberg 2009; Immordino-Yang y Sylvan 2010; Van de Ven, Zeelenberg, y Pieters 2011; Schindler et al. 2013).

- Engelen, B., Thomas, A., Archer, A. y Van de Ven, N. (2018). Exemplars and Nudges: Combining Two Strategies for Moral Education. *Journal of Moral Education*, 47(3), 346–365. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1396966>
- Haidt, J. (2003). The Moral Emotions. En R. J. Davidson, K. R. Scherer y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 852-870). Oxford University Press.
- Immordino-Yang, M. H., McColl, A., Damasio, H. y Damasio, A. (2009). Neural Correlates of Admiration and Compassion. *PNAS*, 106(19), 8021-8026. <https://doi.org/10.1073/pnas.0810363106>
- Immordino-Yang, M. H. y Sylvan, L. (2010). Admiration for Virtue: Neuroscientific Perspectives on a Motivating Emotion. *Contemporary Educational Psychology*, 35(2), 110–115. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.003>
- Kidd, I. J. (2018). Adversity, Wisdom, and Exemplarism. *The Journal of Value Inquiry*, 52(4), 379-393. <https://doi.org/10.1007/s10790-017-9621-x>
- Kondoleon, T. (1970). Divine Exemplarism in Augustine. *Augustinian Studies*, 1, 181-194.
- Kraut, R. (1989). *Aristotle on the Human Good*. Princeton University Press.
- Kraut, R. (1993). In Defense of the Grand End. *Ethics*, 103, 361-374. <https://doi.org/10.1086/293501>
- Kristjánsson, K. (2006). Emulation and the Use of Role Models in Moral Education. *Journal of Moral Education*, 35(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/03057240500495278>
- Sanderse, W. (2013). The Meaning of Role Modelling in Moral and Character Education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>
- Schindler, I., Zink V., Windrich J. y Menninghaus, W. (2013). Admiration and Adoration: Their Different Ways of Showing and Shaping Who We Are. *Cognition and Emotion*, 27, 85-118. <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.698253>
- Vaccarezza, M. S. y Niccoli, A. (2019). The Dark Side of the Exceptional: On Moral Exemplars, Character Education, and Negative Emotions. *Journal of Moral Education*, 48(3), 332-345. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1534089>
- Van de Ven, N. y Zeelenberg, M. (2009). Leveling up and Down: The Experiences of Benign and Malicious Envy. *Emotion*, 9(3), 419-429. <https://doi.org/10.1037/a0015669>
- Van de Ven, N., Zeelenberg, M. y Pieters, R. (2011). Why Envy Outperforms Admiration. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(6), 784–795. <https://doi.org/10.1177/0146167211400421>
- Zagzebski, L. T. (2010). Exemplarist Virtue Theory. *Metaphilosophy*, 41(1), 41-57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.2009.01627.x>
- Zagzebski, L. T. (2015). Admiration and the Admirable. *Aristotelian Society*, 89(1), 205-221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8349.2015.00250.x>
- Zagzebski, L. T. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press.

CUARTA PARTE

**Desarrollo moral a través de narrativas y obras
artísticas de diversa índole**

CAPÍTULO XIII

Ejemplaridad moral y fragilidad en los hermanos Dardenne. *Tori y Lokita* (2022), paradigma del cine que educa la mirada y distingue entre modelos imitables

Amparo Aygües Cejalvo

Escuela de doctorado. Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir

“Por el amor, que nos deja ver a los otros como los ve la divinidad”
(Borges, 1969)

RESUMEN

La influencia civilizadora de la ejemplaridad moral parece un tópico propicio para reflexionar sobre la contribución del cinematógrafo a la educación, a la inteligencia de una cultura, así como a una mejor comprensión del ser humano y del mundo desde la ética práctica contenida en las películas. El marco de esta investigación es la alianza entre la filosofía y el cine que ha despertado una creciente atención por la última de las bellas artes como agente de reflexión filosófica. El film *Tori y Lokita* (2022) de los cineastas belgas, Jean-Pierre y Luc Dardenne, propuesto como caso de estudio es paradigma de un cine que enseña a distinguir entre modelos imitables y convoca a ser mejores al educar una mirada atenta hacia lo que es menester ver en toda su verdad y merece respeto. Una ejemplaridad interpersonal e igualitaria, preñada de compasión, empatía e indignación –necesarias para que la brecha de la desigualdad con el ejemplar no se convierta en fuente de desdicha para el imitador, en vez de estímulo– convierte en referentes dignos de admiración a los más frágiles. Aquellos que carecen de fuerza suficiente para lograr el aprecio y el bien debidos encuentran en la cámara de los Dardenne una aliada que visibiliza la injusticia y la ceguera de una sociedad influenciada por la falacia de que hay seres humanos que no tienen nada valioso que ofrecer. En *Tori y Lokita*, dos menores migrantes encarnan la virtud más excelente: la fraternidad.

PALABRAS CLAVE

Ejemplaridad, compasión, mirada atenta, fraternidad, filosofía, cine.

DOI: <https://doi.org/10.14679/3748>

1. Los atributos del cine que nos convoca a ser mejores

Marías (2017) admite que cuando escribió su obra *Antropología metafísica*, estrictamente filosófica, se dio cuenta de lo que le debía al cine porque muchas ideas se le habían ocurrido contemplando películas o meditando sobre ellas. De ahí, formuló su conclusión de que puede haber una antropología cinematográfica. Aunque, sabemos que es fantasmagoría y somos conscientes de la ficcionalidad de los filmes, la combinación de elementos sonoros, visuales y narrativos otorga al cine una relación con la realidad sin precedentes en las demás artes (Cavell, 2017) y una capacidad excepcional para indagar sobre la condición humana e ilustrar valores que enriquecen y promueven un verdadero humanismo. Por añadidura, en una cultura más visual que textual y una realidad influida por la virtualidad, la lealtad del cinematógrafo al mundo visto desborda lo meramente estético e ilumina una dimensión moral.

Esta reflexión previa sobre los atributos del cine que nos convoca a ser mejores tiene tres cometidos. Primero, aproximarnos a lo que ocurre cuando se apaga la luz, comienza la película y se abre un paréntesis existencial en el que nos dejarnos permear por vidas y mundos que reconocemos como humanos. Segundo, avalar la tesis de que la pragmática de la ejemplaridad puede encontrar en las narrativas filmicas una justa compañía para encarnar modelos concretos de valores universales que despierten anhelos de imitación realistas. Y, tercero, dejarnos interpelar por propuestas filmicas que potencian nuestra humanidad y transmiten aliento para conformar la propia vida desde la defensa de la dignidad que nos iguala, la esperanza, la relacionalidad y el compromiso con los más frágiles, víctimas de nuevas formas de esclavismo.

En efecto, no vemos las películas como reportajes o documentales, sino como vidas que captan nuestra atención y trastocan nuestra subjetividad al poner en juego posiciones morales, ideas y creencias acerca de lo que somos y de lo que nos gustaría ser. Los vínculos de los personajes nos involucran porque inspiran formas de estrechar lazos con el mundo y con los otros que condicionan las posibilidades de felicidad. Esto sucede cuando el cinematógrafo, concilia “la aspiración al bien que caracteriza la filosofía desde sus tiempos primigenios” (Lastra, 2010, p. 110) con el deseo humano de aspirar a una identidad más virtuosa. Entonces, la experiencia filmica se abre paso como un “trayecto cognoscitivo, también recorrido pasionalmente” (Peris-Cancio, Sanmartín y Marco, 2022b, p. 48) y la visión de la ejemplaridad guía el tránsito hacia la mejora moral, no desde la coacción de la regla, sino desde la amable exhortación de quien posee ese don.

1.1. Imaginar la vida en sus posibilidades

“Procure ser una de esas personas para las que nada se pierde” (Cavell, 2008, p. 35). No es casual que el filósofo norteamericano y precursor del esfuerzo por mostrar la intimidad entre el cine y la filosofía replique la popular frase del escritor británico, Henry James⁷⁰, en un ensayo en el que se pregunta si el cine puede hacernos mejores y remite a la experiencia que nos brindan las películas como vía para reclamar al cinematógrafo la función metafísica atribuida al arte. El concepto de experiencia, nuclear en la filosofía del cine de Stanley Cavell, apunta al ámbito vívido y fructífero que facilitan los filmes, en sintonía con la idea de Dewey (2008) de un proceso de sacudida interior y posterior conversión interna al que convoca el arte y lo que acontece en nuestras vidas.

⁷⁰ El novelista y crítico británico, Henry James, en *The art of fiction*, advierte a los escritores noveles de la importancia de la experiencia para ampliar la conciencia, ensanchar la mirada y acceder a verdades más hondas frente a visiones superficiales del mundo y de la vida humana.

Para Kracauer (1960), la experiencia que nos proporcionan las películas es un medio para interrogarnos sobre nosotros mismos, nuestras relaciones con el mundo y con otros seres. Esto implica considerar que el cine es capaz de transmitir un pensamiento ético y tiene poderes de transformar al espectador porque está equipado, como ningún otro arte, para grabar la realidad física y, por ello, gravita hacia ella.

Aristóteles (2020) ya reflexionaba en su *Poética* sobre el efecto catártico del buen arte para ennoblecer el alma y elevar el espíritu, propiciando la atracción por lo bueno y la repugnancia por lo malo, a través de las tribulaciones de los personajes de las tragedias griegas. La admiración y el asombro facilitarían la deliberación como acceso a un reino de lo místico habitado por la ética, la estética, la filosofía, la metafísica y la religión (Wittgenstein, 1973). En el caso del cine, las narrativas filmicas permitirían dar con las entrañas morales de las películas como resultado de dos contingencias: los anhelos del arte de expresar lo metafísico y la naturaleza propia del medio cinematográfico que facilita establecer analogías con nuestro mundo fáctico.

La imaginación –vinculada intrínsecamente con la experiencia estética y desterrada del razonamiento moral por la desconfianza de la tradición filosófica– es otro de los atributos del cine que debido a sus sorprendentes repercusiones gana cada vez más adeptos entre autores ligados a la ética de las virtudes y a la pragmática de la ejemplaridad. La “mirada imaginativa” del cine encarna mundos y vidas posibles con gran realismo por la imagen en movimiento, la encarnación de los personajes, la concreción del rostro y las posibilidades de representación del tiempo y del espacio (Pippin, 2016, p. 12). En lo imaginario, como observa Ricoeur (2020), ensayamos el poder de hacer, tomamos la medida del 'yo puedo', nos describimos la propia acción con los rasgos de variaciones imaginativas del 'yo podría', incluso de 'yo hubiera podido de otra manera, si hubiera querido' (p. 207). Las búsquedas cotidianas de los personajes permiten reconocer una de las definiciones más penetrantes de sabiduría práctica: “el deseo de una vida realizada – con y para los otros– en instituciones justas” (Ricoeur, 2000, p. 98).

La proyección imaginativa y su consecuencia, la ficción, es una característica singular de los seres humanos que necesitamos pergeñar la vida en sus posibilidades porque ésta no se nos da hecha (Marías, 1971). Por tanto, elaborar ficciones forma parte del carácter proyectivo de cada persona y es revelador de menesterosidad humana (Marías, 1989). En sintonía con esta tesis, Lewis (2000) defiende que necesitamos historias porque “queremos ser más de lo que somos” y al abrirnos a otras vidas, acciones y valores mejoramos la orientación y sentido de la propia (p. 137).

Sin embargo, la imaginación no es *per se* garantía de comportamiento moral, salvo cuando se dirige, bien a la capacidad de empatizar con otros, a fin de discernir posibilidades creativas para la acción ética; o bien a las perspectivas y los principios que guían la exploración imaginaria. En ambos casos, puntualiza Altuna (2018), se gana visión, comprensión y sensibilidad morales.

La inventiva permite aprehender modelos y esquemas de vida susceptibles de ilustrar otras vidas, mediante la imitación de ejemplares que despiertan nuestra admiración. Zagzebski (2017) defiende esta emoción como base de juicios y respuestas morales que motivan a emular prototipos de excelencia. Aunque, en adelante, se plantea que la admiración requiere el acompañamiento de otras fuentes morales como la empatía y la compasión para evitar que la brecha de una desigualdad excesiva con el ejemplar se convierta en desdicha para el imitador porque podemos perfeccionar nuestra identidad, pero no sostener una vida permanentemente de puntillas, a fin de emular la perfección de otros.

Vida, narración e imaginación van juntas y de la mano, ligadas a la ancestral tradición de contar historias y al carácter narrativo de la propia existencia humana (MacIntyre,

1981). Así, parece ir *de suyo*, como señala Domingo (2017), que el cine es un medio valioso para vislumbrar constelaciones de virtudes, deliberar y conducir mejor la vida si consideramos la estrecha relación entre ésta, la narración y la deliberación que, como método de la ética, se nutre de la imaginación narrativa.

1.2. *El rostro, lugar del universal concreto*

La posibilidad de filmar distintas perspectivas del rostro humano y aproximarse a la distancia íntima del primer plano para retener verdades veladas es una característica distintiva del medio cinematográfico. Deleuze (1984) sinteriza esta cualidad, trayendo a colación las palabras del poeta y crítico de cine húngaro, Béla Balázs: “Frente a un rostro aislado, no percibimos el espacio. Ante nosotros se abre una dimensión de otro orden” (p. 142). Bergman (1992) describe el intento de captar lo que la fisonomía esconde como un acto comunicativo entre almas que “se sustraen al control del intelecto” (p. 47).

¿Qué relación tienen estas reflexiones con la filosofía de la ejemplaridad? El siguiente razonamiento, en feliz expresión de Wittgenstein, muestra a la mosca la salida de la botella:

[...] El objeto de la filosofía de la ejemplaridad es el universal concreto, pero toda la filosofía, incluyendo ésta, tan sólo puede pensar el universal abstracto [...] razonar con conceptos abstractos sobre la mayor verdad de lo concreto motiva su insuficiencia última y explica por qué su culminación no está en la filosofía misma, sino fuera de ella en la actualidad del mundo, los entes personales que lo habitan y el antes y el después de su temporalidad, de la cual dan cuenta géneros no conceptuales (Gomá, 2023, p. 250).

El déficit apuntado por este autor permite encontrar en las narrativas filmicas y en los propios recursos del cinematógrafo –sin menoscabo de las posibilidades de modelaje del carácter de otras artes– un acompañamiento oportuno para encarnar ejemplos concretos de valores universales que despierten un mimetismo efectivo en el espectador.

El rostro humano es la manifestación insuperable del universal concreto y origen de una red de influencias mutuas que encuentra una de las expresiones más sublimes en la filosofía de Lévinas (1988; 2001; 2006; 2015). Éste considera que el cine es la presencia originaria de la alteridad que desafía el dominio de la mirada y la coherencia del yo (Rodowick, 2022). Con todo, la actual inercia de deconstrucción de lo humano, la globalización de la indiferencia y las ideologías interesadas en invisibilizar a los más frágiles por considerar que sus vidas no son valiosas están contribuyendo, de forma casi irreparable, a borrar el significado del rostro. Peris-Cancio y Sanmartín (2022a) sostienen que el cine puede ayudar, con sus propios recursos, a rescatar y reivindicar la atención debida al rostro si se pone en el centro la vulnerabilidad interpelante. Bresson (1997) anima a ello en su apelación al cinematógrafo para alcanzar “el corazón que no se deja aferrar ni por la poesía, ni por la filosofía ni por la dramaturgia” (p. 40).

1.3. *La educación de la mirada atenta*

La frase de Aristóteles en su *Ética nicomaquea*: “la excelencia del ojo hace bueno al ojo” apunta a una forma de mirar virtuosa que presupone atención y habilidad para reconocer y apreciar lo bueno. En ese caso, la mirada adquiere una dimensión moral capaz de orientar la atención responsable y el respeto a verdades que, tal vez, no se ven a simple vista. “Lo esencial del respeto viene dado por la mirada [...] que nos vincula con las

cosas, con el mundo y con los otros” (Esquirol, 2006, p. 10). Abrir los ojos a la fragilidad y el misterio de la vida humana desde posiciones respetuosas y humildes requiere una educación de adultos para saber indignarse ante la injusticia o la crueldad, no aceptar acríticamente todo lo que vemos y ampliar los horizontes vitales del Ser, en sintonía con la radical llamada socrática a la introspección.

Aprender a mirar es una práctica relacionada estrechamente con la capacidad de asombro o de admiración que puede partir de lo sencillo y cotidiano. La naturaleza audiovisual del cinematógrafo y su poder para sumergirnos en otras vidas con el menor esfuerzo subjetivo e imaginativo y sin interrupciones facilita la mirada atenta a lo que nos pone la cámara ante nuestros ojos y también a lo que hemos de intuir por estar fuera de plano.

La visión educada es clave en la ejemplaridad moral para distinguir y preferir modelos a los que imitar. Por el contrario, la falta de mirada lúcida y un corazón no educado podrían derivar en una ejemplaridad problemática porque en la elección de unos u otros modelos se dilucida la inclinación entre el bien y el mal.

De lo dicho se infiere que si el cinematógrafo es un arte que representa mundos que nos convocan a ser mejores la responsabilidad de los directores es radical. De ahí, la importancia de distinguir a aquellos que retratan la vida de forma esperanzada y a la persona como una realidad moral con dignidad intrínseca que se deja interpelar por la fragilidad del prójimo. El personalismo fílmico, fundado en el personalismo filosófico, es una propuesta de filosofía cinematográfica que investiga en esa dirección y los directores belgas, Jean-Pierre y Luc Dardenne, concretan una de las mejores versiones de un cine europeo de sesgo personalista que educa a preferir modelos imitables y convierte en referentes dignos de admiración a los desposeídos, pese a que los valores imperantes y las actuales construcciones sociales y culturales puedan dificultar tal interpelación.

2. *Tori y lokita* (2022). La excelencia de los invisibles

¿De dónde viene la supuesta ejemplaridad? La siguiente reflexión está íntimamente relacionada con un modelo de ejemplaridad interpersonal e igualitaria, ligada al bien, a la dignidad y a la fragilidad que no encuentra solo su razón de ser en la admiración, sino que se alimenta de otras emociones morales como la compasión, la empatía y la indignación que convienen a la educación y a la sensibilidad moral de una civilización auténticamente humana.

No siendo el otro ejemplo de alta cuna, ni de sangre noble, ni de educación esmerada, ni de probidad moral, ni de clara inteligencia, ¿de qué es entonces ejemplo? Algo debe de subyacer en ese otro, algo ontológicamente anterior a las demás determinaciones, algo así como una excelencia congénita a su ser que haría de él, pese a comparecer con los bolsillos vacíos, un ejemplo digno de imitación (Gomá, 2023, p. 152).

El autor se refiere, sin citarla expresamente, a la dignidad, una cualidad inherente a la condición humana, inviolable e inexpropiable que no requiere perfeccionamiento, ni puede perderse y que nos convierte a todos por igual en acreedores y deudores universales. Esta excelencia específica de nuestra naturaleza que está en la base de los derechos humanos fundamentales se contraponen al anacronismo de una ejemplaridad vertical y elitista, dejando el camino expedito para que cualquiera pueda convertir su vida en una obra memorable de libre albedrío digna de imitación. Sólo la ceguera moral, alentada por valores sociales y económicos contrarios a la humanidad más elemental,

puede sucumbir a la falacia, ampliamente extendida, de que hay seres humanos que no tienen nada valioso que ofrecer y no son rentables porque no pueden entrar en el juego del doy para que me des (Cortina, 2017).

Precisamente, aquellos que carecen de la fuerza suficiente para obtener el aprecio y el bien que se les debe encuentran en la cámara de los directores belgas, Jean-Pierre y Luc Dardenne, una aliada que, además de visibilizar la injusticia y la desdicha, llama al espectador a apreciar la excelencia en las vidas de los peor situados. Los personajes de los filmes dardennianos distan de ser perfectos. Cometten faltas, dudan, les asalta la culpa y, a pesar de todos los condicionamientos que los empujan a la desesperación y de una sociedad que les niega la voz, nadie puede arrebatarles, en última instancia, el poder de decidir sobre conductas morales que pueden ilustrar otras vidas. La ambigüedad moral de estos modelos en la ficción facilita la identificación porque remite a una ejemplaridad realista y accesible. Pero, más importante aún es la contribución al florecimiento humano sobre la que advierte Nussbaum (2008): “los trances trágicos pueden abatir a las personas sin que medie por su parte ningún fallo” (p. 403). Esto facilita el juicio de posibilidades parecidas y, por ende, educa la compasión y la empatía, socavando la idea irracional y aporófoba de que “los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.”, en expresión de Galeano, deben ser abandonados a su suerte porque algo han hecho mal. Weil (2000) combate esta creencia irracional de un modo penetrante: “un juego de circunstancias que yo no controlo puede quitarme todo en cualquier instante, incluidas todas las cosas que son tan mías que las considero como si fueran yo mismo. No hay nada en mí que no pueda perder” (pp. 91-92).

El film *Tori y Lokita* (2022) de los cineastas Jean-Pierre y Luc Dardenne que se propone como caso de estudio muestra una sintonía sin fisuras con lo expuesto. En el corpus cinematográfico dardenniano, esta película combina la mayor fragilidad –dos menores migrantes africanos que llegan solos al corazón de Europa– y la virtud más excelente –la fraternidad– en un entorno social radicalmente contra-ejemplar y deshumanizado que responde con frialdad e indiferencia a las imperiosas necesidades de niños a quienes se niega la condición de sujetos morales y se les empuja a la explotación y al desamparo. La trama filmica narra la odisea y la cadena de abusos que sufren Tori (Pablo Schils), de apenas diez años, y Lokita (Joely Mbundu), una adolescente, en un mundo hostil y despiadado que no es el suyo. Los menores, desvalidos, sin recursos y completamente desprotegidos se consideran hermano y hermana. Este vínculo que les proporciona felicidad y les mantiene unidos ante una realidad cruel no tiene un origen biológico, sino que comienza a fraguarse en la patera en la que se jugaron la vida de camino a Sicilia, primera parte de su viaje con destino al corazón de Europa. Llegados a Bélgica, su condición de migrantes sin más atuendo que su propia vida los convierte en víctimas fáciles de esclavismo. Son prisioneros de la red de tráfico de personas que les reclama el pago de su traslado a Europa y de Betim (Alban Ukaj), miembro una red mafiosa de tráfico de drogas que los explota como correo. Lokita se ve forzada a soportar los abusos sexuales de Betim que la amenaza constantemente con no facilitarle documentos que regularicen su situación de extranjería, si no accede a sus impulsos.

Los menores, juntos, se ayudan a sobrevivir en circunstancias extremas, tejiendo una amistad cada día más inquebrantable. La relación fraternal está caracterizada por el deseo de bien mutuo, lealtad, confianza, cuidado y solidaridad, valores poco comunes en nuestras sociedades profundamente individualistas. El sueño de Tori y Lokita encarna un esbozo de vida buena, austera y humilde, alejada del materialismo imperante que no conduce a la felicidad ni a un despliegue pleno del alma humana. La adolescente aspira a lograr la residencia para trabajar como asistente doméstica, proveer de dinero a su familia

en África –propio del *European dream* sobre la próspera Europa– y cuidar de Tori, abandonado al nacer en un orfanato bajo el estigma de ser un niño brujo.

El giro de guion adquiere una deriva dramática cuando la adolescente, mediante coacción, es recluida en condiciones infrahumanas, durante tres meses, en un invernadero clandestino, herméticamente cerrado, en el que se cultiva cannabis. Lokita será, finalmente, asesinada por uno de los miembros de la organización mafiosa cuando trata de huir junto a su hermano. Las sinceras palabras del niño en el funeral desenmascaran la globalización de la frialdad de una Europa que cierra el paso a una humanidad pobre y sufriente. “Lokita, si hubieses conseguido los papeles habrías podido trabajar de asistenta y viviríamos los dos juntos en Bélgica. Pero, ahora has muerto y yo estoy solo”. Tori invita a pensar que las cosas podrían haber sido diferentes y avergüenza saber que era posible evitar la tragedia.

2.1. *La fraternidad de los malheureux*

Weil (2019) desarrolla como categoría filosófica el concepto de *malheur* (desgracia o desdicha) que, aún ligada al dolor y al sufrimiento, es infinitamente mayor que estos porque expone a los seres humanos a la experiencia de miseria más completa: la conciencia de haber perdido todo bien. Sin embargo, en esa honda vivencia de absoluto abandono, privados de fuerzas y recursos, de manera enigmática la vida humana puede abrirse paso, al encontrar en la fraternidad formas de compasión y gratitud que no sólo pueden suspender la vivencia de desgarramiento, sino que incluso crean posibilidades frutivas y gozosas de existencia.

De acuerdo con el pensamiento weiliano, la fraternidad libera al yo egoísta de sus ataduras para situarlo en un ámbito de dependencia con el otro, una manera de amar que se corresponde con la mayor concreción de bien y es reflejo de amor divino. “Quien sabe amar dirige sobre un ser humano particular un amor universal [...] Cuando Cristo decía a sus discípulos amaos los unos a los otros, les instaba a transformar vínculos de amistad” (Weil, 2020, pp. 74-76).

Esquirol (2005) destaca que la experiencia de fraternidad cristiana tiene una fuerza inédita que se expresa en el compartir y en el servir. No se deja reducir a vínculos de sangre, raza o credo, sino que concreta el concepto de hermano en formas abiertas y universalistas, especialmente, entre los más débiles y marginados porque es fraternidad de amor que remite a Dios como ágape. “La fraternidad es compañía en el sentido de compartir el mismo pan” como prueba de verdadera amistad entre las personas (p. 89). El pan representa lo necesario para la vida y compartirlo es testimonio de generosidad y caridad con el prójimo, tal vez porque implica ofrecer a los demás lo poco que se tiene y nos recuerda que somos dependientes de la provisión y la bondad de Dios. En la súplica: “Danos hoy nuestro pan de cada día”, Jesús nos instruye a pedir al Padre el alimento cotidiano, unidos con otros, en una invocación que también clama por aquellos hermanos que carecen de lo más básico para la existencia humana. El pan compartido se impregna del sabor de la fraternidad, la entrega y al amor al otro.

La relación entre Tori y Lokita refleja con extraordinaria fidelidad lo expuesto. Los cineastas Jean-Pierre y Luc Dardenne no abandonan a sus personajes ni dejan que las experiencias extremas de injusticia, mentira y humillación por las que atraviesan estos menores migrantes mengüen su dignidad personal, aplasten sus almas o socaven un amor puro que se prodiga en atenciones de cuidado mutuo, gratuitas, libres y generosas. En el film, el simbolismo del pan está representado por las focaccias que el niño pide con humildad cada día y comparte con su hermana. Ambos marchan

juntos, en el sentido expresado por Homero en la Iliada y recogido por Aristóteles (2014) en su ética nicomáquea. Unidos están más capacitados para pensar, actuar y ofrecerse refugio afectivo recíproco. Su unión íntima y desinteresada confiere sentido a su existencia, una premisa que se recuerdan a menudo: “estar juntos nos hace bien”.

Sus vidas están marcadas por la extrema dificultad que lima una afectividad intencional cuyas notas son la intimidad, la dulzura y la ternura. Hildebrand (1998) alude a la conciencia del otro como valioso y bello en sí mismo. Esta forma de mirar al otro se concreta en Tori y Lokita tanto en los momentos más dolientes como en los felices. “No hay nadie como tú. No hay personas tan buenas en este mundo”. Con esta frase, Lokita agradece a Tori su acompañamiento incondicional en momentos de dificultad, desesperación e impotencia. La adolescente se siente, especialmente, vulnerable tras cada abuso sexual que sufre, mientras Tori ilumina su conciencia al recordarle que ella no es culpable, sino víctima.

Lokita: — Me siento sucia.

Tori: — Te ha obligado. El sucio es él.

Lokita: — ¡Ojalá estuviera mi madre aquí!

Tori: — Estoy yo.

La adolescente está más expuesta a la violencia y a formas de explotación y cosificación que su hermano porque éste sí ha logrado el asilo, al pertenecer a una minoría perseguida en Benin, su país de origen. Sin embargo, Lokita, nacida en Camerún, no se encuentra en la misma circunstancia y su condición de “sin papeles” implica sufrir con mayor intensidad las contradicciones e insuficiencias de un sistema burocratizado, deshumanizado e incapaz de velar porque no se le cause daño. Los fríos interrogatorios de los servicios sociales, desde el inicio del film, se dirigen más a criminalizarla que a protegerla y custodiar un vínculo que puede proporcionar una vida buena para ambos.

Los cuestionarios de la administración siguen un guion preestablecido que antepone una racionalidad meramente técnica, despojada de ética e incapaz de contemplar la singularidad y garantizar a la adolescente el respeto y el cuidado debidos. La preocupación burocrática solo centra su empeño en probar la relación biológica y la maquinaria funcional acaba arrojando a Lokita en manos de las mafias y condenándola al trágico final. Es imposible desentenderse de la mirada y del rostro en sufriente de la joven ante la ausencia absoluta de compasión humana.

“¿Por qué no me dan los papeles, Tori?”, pregunta Lokita, sumida en la desesperación. “Porque no nos quieren aquí”, responde el niño con una capacidad de discernimiento que no se corresponde con su corta edad. La pregunta de la adolescente remite al grito ¿por qué me haces mal? que demanda toda alma para que no se le haga daño.

Desde la primera infancia hasta la tumba, existe en el corazón de todo ser humano algo que espera invendible que se la haga el bien y no el mal. Eso es, antes que ninguna otra cosa, lo que es sagrado en todo ser humano (Weil, 2019, p. 36).

La reflexión weiliana permite establecer una relación con la ejemplaridad problemática, apuntada anteriormente, en la que está en juego la inclinación entre el bien y el mal. La opción de aniquilar el modelo se impone a la imitación de lo bello en las conciencias cosificadas y los corazones no educados a discernir y preferir ejemplares

virtuosos. En todas las culturas se encuentran casos de este mecanismo mortífero. Jesucristo es el ejemplar por antonomasia de inocente virtuoso que encarna un máximo bien y acaba siendo blanco del escarnio público y condenado a una cruel crucifixión.

En el film de los hermanos Dardenne, la animadversión se dirige a Tori y a Lokita. Iguales en justicia y en la excelencia de virtudes –como define Aristóteles a los amigos– la relación fraterna de los menores migrantes, lejos de suscitar admiración, alimenta el odio de quienes les esclavizan y no soportan la proximidad del bien. Una reflexión de Levi (1991) aporta claridad didáctica. El escritor judío, víctima de nazismo en Auschwitz, se refiere así a sus verdugos: “eran de la misma pasta que nosotros, pero estaban mal educados” (p. 175). Son numerosas las escenas en las que los menores claman misericordia para que se les conceda una oportunidad de alcanzar su sueño de vida buena. En razón de su vulnerabilidad vital, la autorrealización solo es posible si otros la posibilitan, pero esta circunstancia requiere una sensibilidad y una responsabilidad hacia lo humano ausentes en un entorno contra-ejemplar, como puede apreciarse en la película.

Una prueba de ADN para comprobar si existe un vínculo biológico es la decisión que acaban adoptando los servicios sociales. Mientras se tramita la prueba, Lokita ya no puede alojarse en el centro destinado a menores migrantes. Nadie se preocupa sobre la ausencia de recursos de la adolescente para afrontar las necesidades más básicas de alimento y alojamiento. El vínculo de auténtica amistad de estos menores choca frontalmente con la tiranía de la subjetividad, las relaciones epidérmicas y los lazos de dominación o meramente instrumentales. Cualquier interpelación de Tori y Lokita es reprimida en la ficción de forma violenta. “¡Cada vez que digas la palabra necesito te vas a encontrar con una bofetada!”, amenaza a Lokita uno de los miembros de la mafia que tiene prisionera a la adolescente en el invernadero de cannabis. “A mí no me importan vuestros problemas”, es otra respuesta demoledora que se repite en los círculos criminales que asedian a los menores.

En la extrema frialdad, insensibilidad e indiferencia reside la falta de corazón y una inhumanidad que la cámara de Jean-Pierre y Luc Dardenne capta minuciosamente. Un ejemplo de lo señalado es que sólo los menores se llaman entre ellos por su nombre de pila, mientras que el entorno se refiere a ellos como “los negros” o bien no muestran ningún interés por conocer sus verdaderos nombres. Esto constituye una forma extrema de violencia porque niega la singularidad, la biografía e incluso la propia existencia humana al reducir a la persona a la nada o, en todo caso, a un algo. “El aniquilamiento supremo consiste en lograr que alguien termine sin nombre [...] Borrar el nombre y asesinar el yo van juntos” (Esquirol, 2021, p. 29). Los campos de concentración y exterminio nazis y estalinistas son escenarios funestos y fantasmagóricos que naturalizaron la ignominia de la despersonalización, mediante la sustitución del nombre por un número, marcas distintivas con fines segregacionistas o la reducción a categorías en función de la etnia, el color de la piel o la religión.

Los Dardenne educan a distinguir y preferir modelos llamando a la mirada y a la escucha atentas de lo que es menester ver en toda su verdad. Así, el mundo despojado a cualquier atisbo de virtud que rodea a Tori y Lokita se opone radicalmente al lazo de ejemplaridad fraternal de los menores. En este sentido, tan clave como el simbolismo del pan, comentado anteriormente, es el del canto. Esquirol (2021), confiesa que cantar tiene la función espiritual de “cobijo y cielo” (p. 7). En el film, el canto cura a los menores, tanto si lidian contra el miedo, la tristeza, la soledad o la nostalgia, como si rebosan alegría por compartir juntos la existencia, por muy adversa que pueda resultarles la realidad que les toca vivir.

Los hermanos Dardenne (2023) reconocen que las músicas *Alla fierà dell'est* y la canción de cuna en lengua *musgoum* son la tierra de asilo de Tori y Lokita, un refugio

seguro de amistad y ternura recíprocas. *Alla fiera dell'est*, aprendida en un campo de Sicilia, antes de llegar a Bélgica, es un auténtico canto de exilio. Se trata de una canción de origen hebreo que entonaban los judíos en España en la época de la inquisición cuando les prohibieron vocalizar el *Had Gadia*. La letra hace referencia a un ratón devorado por un gato. Éste, a su vez, es mordido por un perro y así, sucesivamente, en una clara alusión a la secuencia de la cadena alimentaria en la que los más fuertes se alimentan de los más débiles. La canción resulta premonitoria en la situación de extrema vulnerabilidad de los niños.

Los cineastas muestran el valor moral del cuidado, la empatía, la lealtad, la confianza y la responsabilidad por el otro en lo cotidiano, al tiempo que liberan la atención amorosa del ámbito privado, despertando anhelos de imitación comunitarios.

La virtud es un buen hábito y una acción responsable, pero la condición de fondo de ese hábito y de esa acción, en los seres humanos, consiste tan solo en una forma de visión y en una buena calidad de conciencia [...] El peregrino moral sale de la caverna y empieza a ver el mundo real a la luz del sol y por último es capaz de mirar al sol [...] El Bien se resiste al colapso dentro de la conciencia empírica y egoísta [...] La virtud es un intento por rasgar el velo de la conciencia egoísta y unirse al mundo tal y como es (Murdoch, 2019, p. 207).

Jean-Pierre y Luc Dardenne (2016) comparten la reflexión anterior al reconocer: “Misión infinita para el cineasta: hacer ser al mundo, hacer ser al hombre, viéndole, haciéndole ver” (p.109). Precisamente, en las anotaciones de su tercer diario, ambos directores revelan que si Lokita muere al final de la película es “para significar que tendría que estar viva y para que el espectador sienta su pérdida como una profunda e intolerable injusticia y despertar en él un sentimiento de rebeldía” (Dardenne, 2023, p. 205).

2.2 *El potencial político de la amistad*

El pensamiento clásico de Sócrates, Platón y Aristóteles anticipa, en cierto modo, el valor universal y transversal de la fraternidad civil como una virtud política capaz de promover valores como solidaridad, justicia, concordia, diálogo y deliberación. Sus miradas, convenientemente actualizadas, pueden nutrir de sentido el actual debate de signo ético-político y sociocultural para recuperar virtudes cívicas y principios morales que movilicen a la ciudadanía de las democracias occidentales del siglo XXI en defensa del bien común, generen un sentido de pertenencia y fortalezcan los lazos societarios en un mundo globalizado, multicultural y marcadamente desvinculado.

Cuando los hombres son amigos, ninguna necesidad hay de justicia, pero, aun siendo justos, sí necesitan de la amistad (...) Son los justos los más capaces de la amistad [...] Esto es lo propio del hombre frente a los otros animales: poseer el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, y de los demás valores, y la participación comunitaria en estas cosas constituye la casa y la ciudad (Aristóteles, 1970, pp. 10-12).

Cortina (2007) alerta de que fortalecer los vínculos comunitarios es una oportunidad de crecer en humanidad personal y social. “Lo debido descansa en el reconocimiento de un vínculo, el bien que hace quien se sabe y siente ligado a otro” (p. 46). En la senda hacia la fraternidad universal, el Papa Francisco (2020) ha subrayado la necesidad de ver en el rostro del otro a un hermano que tiene dignidad, derecho a vivir de acuerdo con esa

dignidad y a desarrollarse integralmente. Su Encíclica *Fratelli Tutti* apela a cuatro claves pastorales: acoger, proteger, promover e integrar a los excluidos para garantizar una ciudadanía plena, frente a visiones antropológicas reductivas y modelos económicos basados en la ganancia que promueven la explotación y el descarte.

En las películas dardennianas y, en especial, en el film abordado como caso de estudio, la ética pivota, precisamente, en la reivindicación de la dignidad de la persona, sin distinciones, y en la recuperación de los vínculos humanos como condición necesaria para que nuestras sociedades sean una expresión auténtica de acogida a la fragilidad y, por tanto, de bien, felicidad, justicia, verdad y libertad.

En este punto, a las preocupaciones ya conocidas de la filosofía política clásica sobre el mejor régimen posible y sobre las formas de legitimación del poder, Esquirol (1996) añade la prioridad de reflexionar sobre cómo desplegar una *paideia* que favorezca la responsabilidad por lo más humano mediante la formación en valores y virtudes en los que pueda asentarse una mejor civilización. Este asunto no es baladí, especialmente, si se toma en consideración la tesis central de Arendt (1974) sobre los derechos humanos. La filósofa de origen judío, con una gran influencia en pensadores como Jürgen Habermas, Zygmunt Bauman, Slavoj Žižek, Paul Ricoeur y Angana P. Chatterji, entre otros, defiende que el derecho de ciudadanía es condición necesaria para que los derechos humanos fundamentales no se queden en meros simulacros. Según Arendt, la persona privada de la condición política carece de lo que le hace más propiamente humana: el derecho a la opinión y a la acción, tan fundamentales como la libertad y la justicia porque lo que está en juego es la privación de arraigo, de ocupar un lugar en el mundo.

La mirada arendtiana sobre el fenómeno de las minorías desarraigadas en el siglo XX conserva intacta su vigencia en la película de los Dardenne: “una vez que abandonaron su país, quedaron sin abrigo; una vez abandonaron su Estado, se tornaron apátridas; una vez se vieron privadas de sus derechos humanos, carecieron de derechos y se convirtieron en la escoria de la tierra” (p. 343). La amarga comprobación de Arendt de que “el mundo no halló nada sagrado en la abstracta desnudez del ser humano” (p. 378) apunta a que la ciudadanía es intrínseca a la condición humana y no solo un medio para amparar derechos humanos prepolíticos. “Decir que los derechos humanos suponen la ciudadanía significa exactamente esto: que están ligados a la pluralidad humana y a un mundo común” (Esquirol, 1996, p. 71).

La propuesta fílmica de Jean-Pierre y Luc Dardenne sobre el drama migratorio y, especialmente, sobre el desamparo de los menores migrantes que llegan solos a Europa nos sitúa ante una de las aporías morales de occidente: ¿quiénes tienen hoy derecho a una existencia digna? Ésta es una calamidad derivada de aceptar la distinción entre “sufrimientos tolerables para unos e intolerables para otros” que se traduce en relaciones de desigualdad y lógicas de muerte física y/o muerte social (Fassin, 2018, p. 162).

Ciertamente, el desamparo de Tori y Lokita y el trágico final de la película corroboran lo expuesto. Su sufrimiento es la expresión más trágica de indiferencia, cosificación, desarraigo y privación de derechos humanos fundamentales. Sin embargo, los cineastas no se estancan en la mera denuncia. Despliegan una verdadera *paideia* al conferir valor al par de “vocablos primordiales” Yo-Tú que, una vez dichos, “dan lugar a la existencia” (Buber, 1984, p. 7) y muestran el camino de la fraternidad y el amor como la ineludible “responsabilidad de un Yo por un Tú” (p. 16). Los hermanos Dardenne (2006) resignifican la deuda con la fragilidad del prójimo como un modo supremo y genuino de salir al encuentro del otro, al tiempo que nos convierten en cómplices de su destino. Como ellos mismos admiten: “Quizá todas las relaciones humanas se reduzcan a ¿me salvarías la vida? ¿O me la quitarías?” (p. 48).

El filósofo personalista, Jacques Maritain, con un papel clave en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, enfatiza la atracción ética que la fraternidad, en tanto que urdimbre de virtudes, tiene para la política y advierte de los riesgos de perder la esperanza de construir un mundo común más hospitalario y compasivo.

Desgraciados nosotros si la despreciamos [la fraternidad] y logramos liberar a la raza humana de la esperanza de la fraternidad. Ha sido exaltada por ella y no la perderá sino deviniendo más salvaje que antes. Esta esperanza es santa por sí misma, responde a los deseos más profundos y más arraigados de la naturaleza humana; pone a las almas en comunión de dolor e impaciencia con los oprimidos y perseguidos; exige el heroísmo y tiene una fuerza divina para transformar la historia humana (Maritain, 1943, pp. 62-64).

Los versos del *Poema De Los Dones* de Jorge Luís Borges que inspiran el arranque de este capítulo celebran que todos, aunque nada tengamos, estamos llamados a coronar la cumbre y a enriquecernos de la ejemplaridad de otros. “[...] Gracias quiero dar al divino/Laberinto de los efectos y de las causas/ Por la diversidad de las criaturas/Que forman este singular universo, /Por la razón, que no cesará de soñar/ Con un plano del laberinto”.

3. A modo de conclusiones

El cine de los directores belgas, Jean-Pierre y Luc Dardenne, concreta una de las mejores versiones de cómo el cinematógrafo puede contribuir a una mejor comprensión del ser humano y desplegar una educación de adultos. Sus narrativas filmicas invitan a la introspección y a una pragmática de la ejemplaridad moral al distinguir modelos y encarnar valores universales que avivan anhelos de imitación realistas. La película *Tori y Lokita* golpea el alma del espectador porque no se queda en la mera amonestación, sino que nos urge, en forma de amorosa exhortación, a una tarea de rehumanización civilizatoria. Ahí reside la fuerza y la potencia ética de los hermanos Dardenne.

El film, un himno a la fraternidad, llama a mirar atentamente lo que significa ser humano hoy en situaciones extremas que la misma sociedad crea y nos asigna una responsabilidad que trastoca el yo egoísta y la incredulidad sobre nuestras posibilidades morales. La película conmina a reconocer la dignidad humana de cada uno de nuestros semejantes y la contingencia que puede afectarnos a todos, al tiempo que ressignifica la ejemplaridad en vidas desnudas que, a pesar de carecer del bien y la justicia debidos, iluminan con coherencia y rectitud moral otras vidas de pompa, superficiales y desperdiciadas. El cine que nos hace mejores educa la mirada, combate la insensibilidad con ternura, frente al mal que aísla, reseca y endurece el alma e impide el gozo de un instante de bondad transformadora. En palabras de Jean-Pierre y Luc Dardenne: el arte no puede salvar al mundo, pero puede recordarnos que es posible salvarlo. Lejos de un cierto intelectualismo devorador de novedad, el cuidado reclama repetición para que no se nos olvide que la muerte del hermano nos disminuye y que la esperanza nos rescata del reino de la indiferencia y de una existencia entre tinieblas.

Referencias

- Altuna, B. (2018). La imaginación moral o la ética como actividad imaginativa. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 74, 155-169.
- Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.
- Aristóteles. (1970). *Política*. Gredos.
- Aristóteles. (2014). *Ética a Nicómaco*. Gredos.
- Aristóteles. (2020). *Poética. Magna Moralia*. Gredos.
- Bergman, I. (1992). *Imágenes*. Tusquets.
- Bresson, R. (1997). *Notas sobre el cinematógrafo*. Árdora.
- Borges, J. L. (1969). *El Otro, El Mismo*. Nepeus.
- Buber, M. (1984). *Yo y Tú*. Nueva Visión.
- Cavell, S. (2008). *¿El cine puede hacernos mejores?* Katz.
- Cavell, S. (2017). *El mundo visto*. UCOPress.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Nobel.
- Cortina, A. (2017). *Aporobofia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Dardenne, J. P. y L. (2006). *Detrás de nuestras imágenes I*. Plot.
- Dardenne, J. P. y Dardenne, L. (2022). *Tori et Lokita*. [Film]. Les Films du Fleuve.
- Dardenne, J. P. y L. (2023). *Au Dos de nos images III*. Seuil.
- Deleuze, G. (1984). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine I*. Paidós.
- Domingo, T. (2017). De la narración fílmica a la deliberación ética. La fenomenología hermenéutica como mediación J. Marías y P. Ricoeur. *Scio. Revista de Filosofía*, 13, 27-55.
- Francisco, Carta encíclica Fratelli Tutti sobre la fraternidad y la amistad social (3 de octubre de 2020).
- Gomá, J. (2023). *Universal concreto*. Taurus.
- Esquirol, J. M. (1996). *Tres ensayos de filosofía política*. EUB.
- Esquirol, J. M. (2005). *Uno mismo y los otros. De las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Herder.
- Esquirol, J. M. (2006). *El respeto o la mirada atenta*. Gedisa.
- Esquirol, J. J. (2021). *Humano, más humano. Una antropología de la herida infinita*. Acantilado.
- Fassin, D. (2018). *Por una repolitización del mundo. Las vidas descartables como desafío del siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Hildebrand, V. D. (1998). *La esencia del amor*. Eunsa.
- Kracauer, S. (1960). *Theory of Film: the redemption of physical reality*. Oxford University Press.
- Lastra, A. (2010). El cine nos hace mejores. Una respuesta a Stanley Cavell. En *Stanley Cavell, mundos vistos y ciudades de palabras* (pp. 105-117). Plaza y Valdés.
- Levi, P. (1991). *Los hundidos y los salvados*. Muchnik.
- Lévinas, E. (1988). *Difficile Liberté*. Le livre de Poche.
- Lévinas, E. (2001). *La realidad y su sombra*. Trotta.
- Lévinas, E. (2006). *De la existencia al existente*. Arena Libros.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. La balsa de la medusa.
- Lewis, C. S. (2000). *La experiencia de leer. Un ejercicio de crítica experimental*. Alba.
- MacIntyre, A. (1981). *Tras la virtud*. Austral.
- Marías, J. (1971). La imagen de la vida humana. En *Tres visiones de la vida humana*. Salvat-Alianza.
- Marías, J. (1989). *La felicidad humana*. Alianza.

- Mariás, J. (2017). Discurso del Académico electo D. Julián Mariás, leído en el acto de su recepción pública el día 16 de diciembre de 1990 en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. *Scio, Revista de Filosofía*, 13, 257-268.
- Maritain, J. (1943). *Cristianismo y Democracia*. La Pléyade.
- Murdoch, I. (2019). *La soberanía del bien*. Taurus.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Paidós.
- Peris-Cancio, J. A., Marco, G. y Sanmartín Esplugues, J. (2022a). El rostro del otro en el cine del llamado Hollywood clásico y en la actualidad. En J. A. Peris-Cancio, G. Marco y J. Sanmartín Esplugues (Eds.), *Cuadernos de Filosofía y Cine sobre el personalismo fílmico de Leo McCarey. Tomo II: El personalismo fílmico de Leo McCarey con los hermanos Marx, W.C. Fields y Mae West* (pp. 41-61). Tirant Lo Blanch.
- Peris-Cancio, J. A., Marco, G. y Sanmartín, J. (2022b). La filosofía del cine que sostiene el personalismo fílmico: La centralidad de la experiencia y el análisis filosófico-fílmico. *Ayllu-Siaf*, 4(1), 47-76.
- Pippin, R. (2016). Minds in the Dark: Cinematic Experience in the Dardenne Brother's Dans l' Obscurité. *Nonsite.Org*, 19, 1-17. <https://nonsite.org/minds-in-the-dark-2/>
- Ricoeur, P. (2000). *Amor y Justicia*. Caparrós.
- Ricoeur, P. (2020). *De texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. FCE.
- Rodowick, D. N. (2022). Ethics ins film philosophy (Cavell, Deleuze, Levinas). *Ayllu-Siaf*, 4(1). 17-45. <https://doi.org/10.52016/Ayllu-Siaf.2022.4.1.1>
- Weil, S. (2000). *Escritos de Londres y últimas cartas*. Trotta.
- Weil, S. (2019). *La persona y lo sagrado*. Hermida.
- Weil, S. (2020). *La amistad*. Hermida.
- Wittgenstein, L. (1973). *Tractatus lógico-philosophicus*. Alianza.
- Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press.

CAPÍTULO XIV

Ejemplares morales en el cine de Capra. El papel de la mujer en *It's a Wonderful Life*

Gracia Prats-Arolas

Escuela de doctorado. Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir

RESUMEN

La teoría de la ejemplaridad moral de Linda Zagzebski (2017) propone la admiración como punto de partida del aprendizaje moral. Uno de los modos en que se nos presentan los modelos morales, ya sean personas reales o personajes de ficción, es a través de narraciones. En este estudio sugerimos el cine clásico de Hollywood de los años 30 y 40 como herramienta idónea para encontrar buenos modelos, especialmente indicados para la educación de adultos con el fin alcanzar una vida lograda. Las buenas películas presentan historias que captan nuestra imaginación y nuestra sensibilidad y pueden, por ello, suscitar emociones que nos motiven a actuar. Nos centraremos, específicamente, en el cine de Frank Capra y, en concreto, en el modelo femenino que presenta la que se ha convertido en una de sus películas más representativas: *It's a Wonderful Life*.

PALABRAS CLAVE

Ejemplar moral, personalismo fílmico, cine de Frank Capra, la mujer, *It's a Wonderful Life*.

DOI: <https://doi.org/10.14679/3749>

1. El relato fílmico como herramienta para el aprendizaje moral

La teoría de la ejemplaridad moral de Linda Zagzebski (2017) propone que es por el sentimiento de admiración hacia los llamados ‘ejemplares’ –referentes, modelos morales– que se da el aprendizaje moral. Uno de los modos principales en los que se nos presentan estos modelos, ya sean personas reales o personajes de ficción, es a través de narraciones, historias, relatos. En este estudio –y siguiendo la línea de investigación sobre ‘Personalismo Fílmico’ (Peris-Cancio, Marco & Sanmartín, 2022a; 2022b; 2023)– sugerimos el cine clásico de Hollywood de los años 30 y 40 como herramienta idónea para encontrar buenos modelos.

En efecto, las buenas películas presentan historias que captan nuestra imaginación y nuestra sensibilidad y pueden, por ello, suscitar emociones que nos motiven a actuar, del mismo modo como lo han hecho los personajes de la pantalla.

Según la teoría de la ejemplaridad, como decimos, el encuentro con un ejemplar suscita la admiración de modo intuitivo, “espontáneamente” dirá Julián Marías (1992/2005). Él reivindica que “en la vida es esencial lo que aportan los impulsos, los deseos, la imaginación” (p. 19). Ya desde el inicio de nuestra existencia somos seres en relación y, por tanto, nos encontramos desde el momento de nuestra concepción embebidos en un mundo afectivo. En palabras del filósofo español: “la afectividad, el mundo de los sentimientos es [...] el lugar en el que se vive. Es el envoltorio de la vida” (p. 25). De este modo el hombre ha adquirido naturalmente la capacidad exclusivamente humana “de imaginarse cómo es estar en la piel de otro, y desde la primera infancia practica constantemente tal habilidad. Este pensamiento perspectivista resulta fundamental para la vida emocional y moral humana” (Nussbaum, 2008, p. 178), como veremos a lo largo del trabajo, y atañe particularmente al aprendizaje moral a través del cine.

Ahora bien, en nuestra vida lo natural y lo cultural existen en una perfecta simbiosis. Esto quiere decir que ese impacto emocional que nos lleva –a través de la admiración– a un aprendizaje moral es, por un lado, personal e idiosincrático y por otro, cultural, es decir, tiene sentido en tanto en cuanto sucede dentro de una cultura concreta, dentro un sistema de valores y creencias determinado, en el que hemos crecido y aprendido. Por tanto, ese paisaje emocional es, por lo menos en parte, aprendido, transmitido de generación en generación a través de instrumentos como el cine, por ejemplo, que es el tema que centra este estudio. En palabras de la filósofa estadounidense: “Los seres humanos experimentan las emociones de formas modeladas tanto por su historia individual como por las normas sociales” (Nussbaum, 2008, p. 168).

Así es, pues, la forma en la que aprendemos moral, ése es el modo humano y personal. Ya decía Aristóteles (1982) que aprendemos por imitación. En efecto, tener una lista de obligaciones morales la mayoría de las veces no nos mueve. Sin embargo, cuando nos encontramos con alguien que nos inspira, al que admiramos, eso sí nos mueve por dentro y nos puede llevar a actuar como el ejemplar.

Y, ¿dónde –cabe preguntarse– podemos encontrar ejemplares morales? Como decíamos, las narraciones –por extensión las narraciones fílmicas– son en nuestra cultura contemporánea uno de los principales lugares donde podemos encontrar héroes que nos inspiren, son instrumentos idóneos para el aprendizaje moral (Zagzebski, 2017). El cine es, por tanto, un vehículo más que oportuno para la educación moral. Julián Marías (1992/2005) llega a afirmar que es “la gran potencia educadora de nuestro tiempo [...] con un alcance universal” (p. 193)⁷¹.

⁷¹ Para llegar a entender el potencial impacto universal del cine, valga esta anécdota contada por el propio Frank Capra: “Después de ganar cinco Oscars con *Sucedió una noche* en 1935, sumido en una crisis,

Las narraciones, el cine, las películas presentan ‘vidas condensadas’ que nos permiten explorar incontables posibilidades que dilatan nuestras vidas afectivas. Aunque él afirma esto del lector de novelas, creo que bien se puede hacer una traslación al espectador de una película: “el lector de novelas se va a vivir a ellas, queda encantado, embrujado, transmigra a su mundo. La potencia educadora es inmensa. Se vive como los personajes de la novela, se proyecta explícita y expresamente la propia vida” (p. 193). Zagzebski (2017) expresa esto mismo al afirmar que encontrarse con el ejemplar lleva a un ideal imaginativo de sí mismo que, finalmente mueve a la acción, a la emulación.

Este encuentro –en el cine– propicia lo que Marías (1992/2005) denomina la “convivencia virtual con un desfile inagotable de modelos humanos” (p. 125), modelos que nos interpelan personal y directamente a nosotros, espectadores, cuya respuesta emocional y afectiva “descansa sobre actos de identificación empática en los que consideramos los eventos representados como (en palabras de Aristóteles) el tipo de ‘cosas que pueden pasar’, a nosotros o a nuestros seres queridos” (Nussbaum, 2008, p. 195). Dicho de otro modo, según explica Martínez Mares (2017):

el juicio de posibilidades parecidas (...) implica una *delicada percepción* sobre el parecido entre el que sufre y yo; sin detenerse únicamente en una similitud exacta, puesto que, aunque uno circunstancialmente no vaya a padecer las mismas cosas que una víctima potencial, también puede/debe imaginarse su sufrimiento (p. 314).

El espectador precisamente lleva a cabo esta delicada percepción en el proceso de “descentramiento del propio yo” que se lleva a cabo en él mientras está visionando el relato filmico. Por consiguiente, podemos afirmar que “no es excesivo decir que el cine es el instrumento por excelencia de la educación sentimental en nuestro tiempo” (Marías, 1992/2005, p. 220).

Estas narraciones muestran el proceso por el que la persona se convierte en ejemplar. Este proceso es narrado, en el cine de Capra, de modo excepcional. Y, en concreto en las llamadas *screwball comedies*, y más específicamente en su subgénero: las comedias de renovación matrimonial⁷². Este proceso, en este género singular, involucra en condición de igualdad a varón y mujer, que se educan mutuamente, a través de la conversación, de la palabra, conformando así –en ese camino de aprendizaje moral– también su propia identidad. Adentrémonos en su universo.

cuenta que un hombrecillo fue a visitarle y le trató de cobarde. En ese momento sonaba la voz de Hitler por la radio, y él le dijo: “ese hombre demoniaco trata desesperadamente de contaminar el mundo con su odio. ¿A cuántas personas puede dirigirse? ¿Quince, veinte millones? ¿Y durante cuánto tiempo? ¿Veinte minutos? Usted, señor, señaló el desconocido, usted puede hablar a cientos de millones de personas durante dos horas. El talento de que usted es portador no le pertenece, Dios se lo ha dado, y si no lo utiliza ofende usted a Dios y a la humanidad” (Capra. 1997, p. 176). Imaginemos, como apunta Marías (1992/2005), cuán amplio es el alcance del cine en esta nuestra época en la que es posible la pervivencia de las películas fuera de su fecha. Se alcanza, así, una nueva ampliación y dilatación de esas experiencias.

⁷² Para una profundización en la categorización de las comedias de renovación matrimonial, como subgénero de las conocidas como *screwball comedies* o comedias de enredo matrimonial, véase: Cavell (1999) y Greene (2011).

2. El universo de Frank Capra

2.1. Marco histórico y social

Los felices años 20 se dieron por concluidos definitivamente con el *Crash* del 29. Este suceso marcó el fin de una época y el comienzo de otra. No obstante, este colapso no fue meramente un descalabro económico, sino que desencadenó una crisis social, de confianza. La carrera por la ansiada ‘búsqueda de la felicidad’⁷³ que había dado la razón de ser a todo un pueblo se veía frustrada. En este contexto de desencanto global, asume la presidencia de unos EEUU paralizados Franklin Delano Roosevelt en 1933. Este carismático presidente se supo ganar la confianza del pueblo estadounidense y propuso un pacto entre el Gobierno y el pueblo, el conocido como *New Deal*, con el que pretendía acometer la recuperación de la nación y el renacimiento del espíritu que una vez infundió el sueño americano. El presidente ofrecía lo que el país necesitaba: confianza, alegría, puesta en acción (Echart, 2005).

Es en este contexto histórico, social y económico –presentado aquí muy sucintamente– en el que nacen las *screwball comedies*, en una industria que empezaba a dar sus primeros pasos en el mundo del sonido y que todavía se encontraba muy conectada al mundo del teatro. Estas comedias, como afirma Echart (2005):

representan un hallazgo metafórico genial para un país que trata de superar la crisis económica y el desencanto social provocado por la Depresión (...). El mejor antídoto para curar las heridas, enseña la *screwball comedy*, es una relación romántica concebida de tal forma que la pareja se reconcilia con la vida cotidiana y la convierte en una fiesta que celebra la alegría de vivir (p. 15).

De este modo, la gente –los ‘*common people*’– acude a las salas de cine para encontrar alivio frente a una realidad inhóspita. Si los héroes que plasmaban las películas anteriores al *New Deal* –entre 1930 y 1933– encarnaban gánsteres, mujeres caídas, corruptos y convictos, a partir de ahora esos héroes tienen la pretensión de convertirse en ejemplares. Se trata de historias divertidas y románticas, “capaces de proporcionar una gran satisfacción vicaria” (Echart, 2005, p. 35). Se produjo una simbiosis perfecta entre lo que la sociedad necesitaba –satisfacer anhelos y necesidades elementales de la persona tales como sentirse amado o libre de penurias económicas– y lo que el cine era capaz de ofrecer en ese momento (p. 37).

El realizador estadounidense Andrew Bergman (1971/1992) describe con agudeza esta vuelta de tornos: la comedia explosiva de los primeros años treinta, da lugar a la comedia *screwball* que tiene carácter implosivo, es decir, contribuyó a la reconciliación de un país roto, a superar la división de clases y las divisiones dentro del matrimonio. Se centraba en suavizar las relaciones interpersonales y el descontento social.

En un momento de abrumadora esterilidad, muerte y desesperación, estas *feel good movies* resultaban reconfortantes, pues emergían posibilidades redentoras del amor frente a los graves problemas sociales y económicos, suponían una “afirmación del triunfo de la vida sobre la muerte gracias al poder redentor del amor” (Echart, 2005, p. 43).

El espectador –al visionar el film– podía aprender esta posibilidad redentora del amor. La industria cinematográfica propició, entonces, un aprendizaje moral en la población, aspiraba a modelar emociones, como hemos visto anteriormente de la mano de Nussbaum

⁷³ La Declaración de Independencia, firmada el 4 de julio de 1776 reivindicaba “que todos los hombres son creados iguales; que son dotados por su Creador de ciertos derechos inalienables; que entre éstos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad”.

(2008) y Marías (1992/2005). La propia mujer del presidente Eleanor Roosevelt llegó a exponer esta tesis afirmando que “además de proporcionar entretenimiento agradable, otra función de las películas radica en su valor educativo” (Echart, 2005, p. 37). En efecto, la crítica de cine Molly Haskell (1973/1987) incide en que

las mejores parejas clásicas [...] llevan a la pantalla una relación ‘pedagógica’ beneficiosa tanto moral como socialmente [...]: el ‘amor inteligente’, en el que dos compañeros se instruyen, informan, educan, y se influyen mutuamente en el aprendizaje continuo del amor (p. 25).

2.2. *Fundamentos filosóficos*

En la obra capriana convergen diversas tradiciones culturales: por un lado, el pensamiento cristiano y por otro el idealismo americano que hunde sus raíces en la primera instancia de un pensamiento auténticamente norteamericano: el trascendentalismo. Apuntamos a continuación algunos de los rasgos que caracterizan este movimiento y que se pueden rastrear en la filmografía de Capra:

- a) el culto a la subjetividad: el cineasta hace un ejercicio constante de lucha por la exaltación de la individualidad frente a los poderes económicos. No se trata, por tanto, de una exaltación de los propios intereses, sino de la iniciativa y creatividad personal.
- b) Deificación de la naturaleza o admiración por el medio natural: se llama a los hombres a encontrar en el medio natural una guía práctica para la vida moral y ética, labrando en el íntimo espacio del pensamiento individual un patrón conductual físico y social que esté guiado por la simplicidad.
- c) El rescate o la promoción de una cultura nacional.
- d) La supremacía del espíritu sobre la materia.
- e) Una mutua dependencia de la voluntad y el pensamiento: se hace un llamamiento a los hombres a seguir su intuición y su moral y a no someterse a leyes injustas. Existe siempre de fondo una exhortación a la comunión con lo ordinario, en lo remoto y en la familiar.

A través de estas entidades se alcanza el “perfeccionismo moral emersoniano” (Emerson, 2010a; 2010b; 2010c). De acuerdo con la noción trascendentalista, todo hombre tiene la capacidad de superarse y de reinventarse (Herrera, 2020). En ese aspecto, y trasladándolo al ámbito de la educación moral que nos ocupa: la educación siempre es, en última instancia auto-educación, educación de uno mismo (Stein, 2003). El cine, de hecho, ha sido considerado como un instrumento eficaz para la educación de adultos (Cavell, 2010).

Este enfoque filosófico pasa además y fundamentalmente, en Capra, por el filtro del pensamiento cristiano dando lugar a una síntesis claramente descifrada por Cieutat (1990) en la lectura que hace de las certezas, incertidumbres y creencias en Capra. Me centraré aquí por motivos de concreción únicamente en las certezas y sólo en aquellas que resulten fundamentales para enmarcar a la mujer como ejemplar moral en la película *It's a Wonderful Life* (Capra, 1946).

En cuanto a las certezas cabe destacar:

- a) La inocencia: tanto del planteamiento de la trama –los puros, los buenos, vencen a los perversos– como del carácter y personalidad de los héroes, lo cual no le escatimó ciertas críticas. La inocencia según el código moral de Capra debía triunfar en todas las circunstancias.

- b) El idealismo: este mundo –cree Capra– puede mejorarse siempre y la responsabilidad incumbe a todos aquellos que tienen fe en sus ideales. En palabras del propio cineasta, al ser entrevistado por Ted Manekin en 1975: “Si nos ocupamos de los valores, daremos un gran paso hacia delante. No es algo nuevo hablar de los valores, pero es una reafirmación de lo que representa el hombre, del espíritu humano” (Cieutat, 1990, p. 17).
- c) El optimismo: nada detiene a un personaje optimista. Podrá pasar por momentos de desesperación, pero su fe en un futuro mejor arrastra siempre. Como indica Echart (2005): directores como Capra enfatizan en sus películas “el mensaje de que ‘ningún obstáculo es demasiado grande, ningún reto demasiado vasto, ninguna meta demasiado lejana o ningún sacrificio demasiado pesado’” (pp. 35-37).
- d) La vida es bella: “Capra aborda generalmente a sus personajes a partir de un ángulo positivo bajo el cual el hombre es visto como ser válido, con dignidad, divinidad, poseyendo las palabras, el valor” (Cieutat, 1990, pp. 18-19). Este valor genera una fuerza de carácter tal que permite acometer cualquier empresa, “de ahí la impresión de estimulación –podríamos decir de motivación– que se desprende de sus películas, de elevación de los corazones y de los espíritus” (p. 20).
- e) La consecución de la felicidad –que constituye la quintaesencia del sueño americano– requiere una reafirmación de la libertad, sin la cual no es posible, y del individualismo, como se ha visto. En palabras del propio cineasta:

Sí, yo he creído siempre en el individuo. He creído en la divinidad, la integridad y el valor del individuo, y también que el individuo está en la cumbre de la carrera de la vida. Y esto es válido para cada individuo, no solamente para los elegidos. Y pienso que el individuo posee en él mismo, de manera innata el poder de dominar su ambiente y a todas las cosas inhumanas que tienden a empequeñecerle y hacer de él un desperdicio, incluyéndolo en la conformidad de la masa (...). Pienso que el individuo es rey (Cieutat, 1990, pp. 23-24).

Este populismo típicamente capriano alienta cualquier forma de oposición a la alta finanza, al aparato político centralizado, al federalismo omnipresente, al intelectualismo ciudadano. Y a su vez anima los ideales del trabajo duro, la simplicidad, la sencillez de la vida.

Siempre se pueden rastrear estas certezas en sus películas: por ejemplo, vemos al héroe de *It's A Wonderful Life* (Capra, 1946), George Bailey que, a pesar de sus grandilocuentes sueños, se ve siempre retenido en su provincia natal. Lo que tiende a subrayar en todos sus filmes es la fe en las capacidades del individuo, la familia, el sentido de la comunidad. Intenta plasmar la idea de una verdadera democracia donde cada uno es igual a su vecino, una sociedad apoyada en una clase media que vive en pequeñas ciudades o en el campo, donde unos se ayudan a otros. En sus propias palabras, esta es la imagen que pretende evocar:

Yo cantaré el lamento del trabajador, del pobre muchacho que da tumbos por la vida, el de la viuda y el del huérfano. Estaré al lado de aquellos que arriesgan el todo por el todo, de los desesperados; estaré con aquellos que son maltratados por el color de su piel o por sus orígenes (...). Que otros hagan películas sobre los grandes movimientos de la historia –yo haré películas sobre el tipo que barre. Y este tipo es un montón de impulsos contradictorios, y sus genes le empujan a

sobrevivir, a devorar a su prójimo, mientras que su razón, su voluntad y su alma le empujan a querer a su prójimo, yo me siento capaz de comprender su problema. Esta es la clase de asunto para una película que busco, un asunto donde el ‘Amarás a tu prójimo como a ti mismo’ entrará en conflicto abierto con la agitación social. (Capra, 1997, p. 240).

Es, precisamente, esta agudeza en su visión del espíritu humano, de su ‘problema’, lo que confiere a sus personajes ese poder de atracción, de admiración. Los personajes ejemplares, siendo como nosotros –pues asumen nuestro ‘problema’– en nuestra sencillez y hasta en nuestra miseria humana, nos hacen elevar la mirada. En efecto, “para Capra las únicas personas auténticas son la gente de la calle, los ‘common people’” (Cieutat, 1990, p. 31).

Estos valores del universo cristiano –de los cuales el propio Capra afirma que son la idea maestra de sus films, como reveló el 24 de febrero de 1940 al *New Yorker*: “la idea maestra de mis films es realmente el Sermón de la Montaña” (Cieutat, 1990, p. 29)– se ven siempre encarnados en sus películas y en sus personajes. Son películas sobre la vida de las personas y las relaciones interpersonales que éstas entablan a lo largo de su biografía, comenzando por el desarrollo y educación del individuo en el seno de una familia⁷⁴, donde se armoniza su crecimiento personal con la preparación para el trabajo y la incorporación a la sociedad. En palabras del propio Capra:

La ilusión se opera cuando mira los rostros de las gentes y entonces ya está implicado. Y cuando se está implicado, se ríe, se aplaude, uno se interesa. No se puede implicar a la gente con una puesta de sol. El único medio para implicar a la gente es la misma gente, unos se interesan por los otros (Cieutat, 1990, p. 49).

El propio cineasta, muy al inicio de su carrera, recibió esta iluminación: “*I was discovering another axiom of entertainment; what interests people most is people*” (Capra, 1971/1997, p. 30). Cabe preguntarse seguidamente ¿por qué los personajes de Capra, esas personas ordinarias, pueden llegar a convertirse en ejemplares morales idóneos? Pueden llegar a serlo porque, ajustándose a la teoría de la filósofa estadounidense, la admiración –de hecho– detecta lo admirable. Es decir, algo hay en los personajes –en el caso que analizaremos aquí, George Bailey y Mary Hatch– que los hace admirables. Y más aún, me atrevería a decir, que no sólo hay algo en ellos, en su individualidad, sino en la relación interpersonal que modelan, pues precisamente el protagonismo, en las comedias de renovación matrimonial, es compartido a partes iguales entre varón y mujer. Lo admirable, pues, en este caso y en general en todas las comedias de este subgénero podríamos decir que no es meramente una cualidad psicológica de uno o ambos personajes, sino sus personas completas, en todos sus dinamismos –lo que hacen, dicen, sienten, su manera de actuar, sus motivos– y, eminentemente, el tipo de relación que entablan entre sí. Eso es lo que encandila de estos filmes. A continuación, intentaremos dilucidar qué es ese algo que hace admirable la relación interpersonal que cultivan los personajes, y más allá de eso precisaremos el papel de la mujer como ejemplar dentro de la misma.

⁷⁴ La familia es, precisamente desde un marco personalista, el ‘escenario antropológico paradigmático’ para cada persona, pues cada persona es una realidad interpersonal –no hay persona sin personas– y esa experiencia fundante está presidida por el amor conyugal y el paterno/materno-filial. Para ahondar en esta cuestión véase Ortiz (2008). Al fin y al cabo, aquello que amamos y la intensidad con la que lo hacemos conforma nuestra identidad personal, véase Ortiz (2019).

2.3. La naturaleza de la relación varón-mujer en la comedia de renovación matrimonial

Tras los felices años 20 y el *crack* del 29, en el contexto del *New Deal* urge una resignificación de las interacciones sociales y personales. Interesa especialmente aquí la reevaluación del significado de la felicidad marital. Es precisamente esta reinterpretación lo que la comedia de renovación matrimonial pretende inculcar. Ahora veremos de qué modo, siguiendo eminentemente la síntesis expuesta por Echart (2005).

En primer lugar, si bien son denominadas comedias románticas, huyen de cualquier rasgo del amor cortés. El varón no se acerca a la mujer con una actitud de veneración romántica ilusoria. Uno de los rasgos más característicos de estas comedias es la relación entre iguales en el seno del matrimonio, el compañerismo entre ambos, la complicidad, la amistad. El cortejo aquí:

se aleja por completo de los empalagosos rituales del amor romántico tradicional, y que, en su relación, más importantes que las palabras de amor son las demostraciones de un afecto que se exhibe a través de diferentes clases de juegos, que retrotraen a los protagonistas hacia un territorio colindante con la infancia (Echart, 2005, p. 19).

No hay trazas de erotismo ni de miradas o gestos concupiscentes, se da primacía a una espontaneidad inocente. De hecho, el componente romántico, la tensión sexual entre los personajes, es un tópico secundario en estas tramas. El argumento transcurre, más bien, en la “recuperación a la vida (...) de algunos personajes encorsetados por el dinero, por las rutinas laborales o por otros impedimentos que atentan contra lo que la *screwball* considera una vida lograda” (Ibid., p. 20).

Además, esta relación de igual a igual, de compañerismo –elemento esencial en estas comedias para alcanzar un matrimonio logrado– “dinamitaba definitivamente la concepción victoriana de matrimonio que había imperado en el siglo XIX, según el cual quedaban claramente divididas las esferas y las funciones que cada uno de los sexos desempeñaba en el matrimonio y la familia” (Ibid., p. 32).

En segundo lugar, tanto el conflicto entre ambos, como el nuevo mecanismo de seducción para acometer esa nueva unión se opera poniendo “en juego tanto mecanismos de oposición como de una complementariedad profunda, labrada con semillas tan poderosas como la intimidad, la diversión y el juego, o la educación mutua” (Ibid., p. 209). Estas interacciones –tanto de oposición como de complementariedad– adoptan “diversas formas de violencia física y verbal” (Ibid., p. 229).

Así pues, un tercer rasgo característico de la relación varón-mujer en estas comedias es la centralidad de la palabra. Recordemos que la llegada del cine sonoro era incipiente, con lo cual “el diálogo se convierte en un logro artístico de primera magnitud, en señal de identidad de la mejor comedia romántica. Las frases rápidas y cortas contagian vitalidad a las historias. Los personajes juegan a sabiendas, o no, con las enormes posibilidades del lenguaje” (Ibid., p. 16). Esas batallas verbales serán el alma de la relación matrimonial, especialmente para la mujer, como veremos a continuación. Ese compañerismo del que hablamos sería imposible sin el lenguaje (Ibid., p. 223):

La conversación constituye una cualidad distintiva de la condición humana gracias a la cual el hombre puede curar su soledad y relacionarse con otras personas. La riqueza de la conversación hablada se manifiesta en su poder redentor, en su capacidad para facilitar la transformación de los personajes y conducirlos hacia nuevas perspectivas desde las cuales es posible alcanzar el reconocimiento mutuo

y conceder el perdón. Esta clase de diálogo a la que Cavell se refiere no es otra que la del lenguaje cotidiano, que nos permite la posibilidad de recobrar lo humano y de encontrar lo sublime en la vida de todos los días, como sucede desde la primera película importante del género, *Sucedió una noche* (Ibid., p. 224).

En cuarto lugar, la resolución del conflicto acaba en reconciliación. Un elemento esencial para que el conflicto eclosiona en ese *happy end* es el perdón:

el perdón es condición necesaria para que haya un reconocimiento del otro, para que haya nuevo comienzo o segunda oportunidad. Es lógico que sea así si el amor consiste en la afirmación del otro en su presente, pero también en su futuro y en su pasado: en su presente *ayudándole*; en el futuro, mediante la *promesa*; y en su *pasado*, perdonándole, deshaciendo lo mal hecho, liberándole de las consecuencias irreversibles de sus acciones –liberándole de la fatalidad–, permitiéndole comenzar de nuevo (Ibid., p. 250).

La visión sobre otro implica una mirada benévola, tolerante con los errores y los defectos. Estas comedias transmiten fundamentalmente la creencia en “las posibilidades de regeneración de las personas gracias a la acción purificadora y vivificante del amor, instrumento de crecimiento y de cambio positivo” (Ibid., p. 249).

No obstante lo dicho, esta reconciliación no es sólo eso, es un nuevo comienzo, se forja una nueva alianza sustentada en nuevos términos legitimados ya no por la norma social, sino por la propia voluntad de los cónyuges. Según lo expresa Miguel Marías (1999):

Lo que sucede no se limita a una *reunión* de separados, o una *reconciliación* de cónyuges desavenidos o peleados, sino más bien una especie de *reválida* o segunda parte de su unión matrimonial [...] planteada en *términos diferentes*, sobre otras bases, con otras condiciones que, por lo general, suponen una mayor libertad de ambos integrantes de la pareja [...]. Es como una *renovación del contrato matrimonial*, pactada esta vez no de acuerdo con las cláusulas iniciales, las habituales, determinadas por la sociedad, la época y las costumbres en vigor en ese momento, sino fijadas –tácita o expresamente– por los propios cónyuges (pp. 229-300).

En quinto lugar, esta dinámica de perdón y reconciliación lejos de ser alienante, lo que hace es reconciliar a la pareja con la vida cotidiana: “convierte la vida doméstica y cotidiana en una experiencia divertida y extraordinaria” (Echart, 2005, p. 250).

Precisamente porque no es alienante sino profundamente humana y real, esta dinámica en el seno de la relación interpersonal se erige como ejemplar. Los ejemplares –como argumenta la filósofa estadounidense (Zagzebski, 2017)– nos muestran el límite superior de la capacidad humana, y por ello nos inspiran a esperar más de nosotros mismos y nos mueven a mejorarnos a través de nuestras acciones. Un buen ejemplar será aquel que no suscite en nosotros rivalidad, envidia o desánimo. Se trata de personas normales, como tú y como yo –‘*common people*’– que han adquirido, en el desarrollo y desenlace de un conflicto, unas excelencias admirables.

Precisamente esto es lo que ocurre en las comedias de renovación matrimonial. No muestran modelos inalcanzables que susciten repulsión. Muestran gente ordinaria, haciendo cosas ordinarias –recuerden, ‘el tipo que barre’–. Lo que ha cambiado es la

percepción de sí mismos⁷⁵ y del otro, y la percepción del sentido de la vida. Por eso uno no sale del cine con cierta amargura, después de haber estado embebido en una historia fantástica que, sin embargo, produce nostalgia o melancolía cuando uno tiene que volver a la realidad. Son historias realistas y, sin embargo, inspiradoras:

De los finales de estas comedias no se deduce serenidad, sino que, por el contrario, seguirá habiendo conflictos, dificultades y disputas en el seno de la unión, si bien los personajes habrán alcanzado una nueva –e intocable– perspectiva de sí mismos. El matrimonio es sinónimo de dificultad saludable, de una permanente adecuación de temperamentos, de una construcción laboriosa que actúa contra la complacencia y los peligros de la vida rutinaria (Echart, 2005, p. 297).

El espectador puede aprender que esa ‘dificultad saludable’ plasmada en la pantalla – que es la misma que se encuentra en su casa al volver del cine– exige un ‘esfuerzo creativo’⁷⁶ que vale la pena hacer, pues es la puerta de entrada a la felicidad vivida en el seno del hogar y de la familia que hace de la vida ordinaria algo extraordinario.

Este modelo de amor cómplice, de amistad, regenerador, que vemos en pantalla, como toda imagen del verdadero amor, es “difusivo”, como ya afirmara Juan Pablo II en la *Carta Gratissima Sane* a las familias en 1994⁷⁷:

constituye el verdadero bien del hombre y lo irradia también a los demás. En efecto, el bien –dice santo Tomás– es por su naturaleza «difusivo»[36]. El amor es verdadero cuando crea el bien de las personas y de las comunidades, lo crea y lo da a los demás.

Así como *ad intra* de la pantalla, es decir, en la trama argumental del filme, estas reuniones redundan en beneficio de la comunidad de las que son miembro los personajes, así también lo hacen *ad extra*, de cara al mundo del espectador. Recordemos –como decía Nussbaum (2008)– que, a través de esos ‘actos de identificación empática’, el espectador puede muy bien esperar que eso que sucede en pantalla le suceda a él también: el amor también puede ser, para él y para ella, regenerador. Propone el matrimonio “como ámbito en el que se colman las aspiraciones individuales de felicidad y donde acontece la realización de identidad: el matrimonio logrado representa la posibilidad de alcanzar la plenitud personal a través del otro” (Echart, 2005, p. 289). Este cine puede, en ese sentido, resultar hasta terapéutico, pues propicia un redescubrimiento de lo apasionante que puede llegar a ser lo ordinario: “consiste en aprovechar al máximo las posibilidades de la vida cotidiana, en convertirla en una experiencia festiva” (p. 297).

⁷⁵ En estas comedias, los personajes llegan a una comprensión nueva y más profunda de sí mismo y a un aprecio más auténtico del otro como resultado de su reconciliación. Se trata de comedias románticas de educación, que inciden en el aprendizaje de uno de los dos miembros de la pareja gracias a la intervención de su compañero, o a veces de un mutuo aprendizaje. Mediante ese proceso tortuoso, los personajes toman conciencia de su verdadera identidad (Echart, 2005, p. 277).

⁷⁶ Una clara alusión de Roosevelt (1933) a los valores sociales nobles, del ser y del esforzarse frente al mero poseer como base de la felicidad: “Happiness lies not in the mere possession of money; it lies in the joy of achievement, in the thrill of creative effort”. Para una mayor profundización en este proceso de esfuerzo creativo, que Capra supo plasmar en sus filmes véase: Carney (1986, pp. 377-435).

⁷⁷ https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/letters/1994/documents/hf_jp-ii LET_02021994_families.html#_ednref36

2.4. La mujer como ejemplar moral en Capra

Aunque el protagonismo, en estas comedias, es de la pareja, las heroínas exhiben un encanto especial. El atractivo de estos filmes descansa, en buena medida, en la imagen que proyectan de la mujer. Debido, en parte, a la censura del *Código Hays*⁷⁸, fue posible la transición de una comedia donde la mejor arma de seducción femenina era la sensualidad a otra en la que su inteligencia y determinación eran sus mejores aliados y la palabra su posesión más preciosa, gracias al dominio de la cual no sólo logra entablar una relación de ‘compañera’, de igual con el varón, sino que reafirma su posición dominante en los relatos (Echart, 2005; Cavell, 1999; Harvey, 1987; DiBattista, 2001).

En esta dinámica de complicidad ella rehúye, como decíamos, ser cortejada desde un amor cortés: desea “que se le quiera como lo merece una mujer de carne y hueso, y no como si fuera una diosa. Por esa misma exigencia, la mujer renunciará a la coquetería, que es sustituida por un trato cercano, directo, inmediato con el hombre” (Echart, 2005, p. 17), intermediado por un genuino dominio del lenguaje.

La mujer cree en la redención del varón a través del amor, tiene fe en que se puede dar en él un cambio interior, y porque tiene fe en esa regeneración se dedica a educarle, a romper su aislamiento, por vivir enfrascado en su profesión o aferrado a otros valores parciales. Ella sabe mejor que él qué es lo que necesita para llegar a ser lo que debe ser (Echart, 2005, p.282; Carney, 1986, pp. 377-435).

La *woman on top* en estos relatos revela un genio⁷⁹ singular. No se resigna a una vida conyugal insatisfactoria que no responda a lo que debe ser: una promesa de amor verdadero. Le inspira, en todos sus actos, una firma determinación de conseguir aquello que se propone. Es activa, inteligente y astuta y, sin embargo, no pierde en esa fuerza ni un ápice de su cálida feminidad. Se desenvuelve sin apocamientos tanto en el ámbito público como en el privado. “Se vale de la palabra, como venimos diciendo, para mostrar sus rasgos de identidad: la fortaleza, la confianza en sus posibilidades, el dominio sobre sí misma, el desparpajo, la independencia, la vitalidad” (Echart, 2005, p. 17). Esta ‘nueva mujer’ –alejada tanto de la imagen victoriana como la de la *flapper*⁸⁰– constituye, así un ideal para la mujer estadounidense, se nos presenta como ejemplar.

Ella se descubre a sí misma y llega a un más pleno conocimiento del otro por su radicalidad en la vivencia de un amor verdadero:

El compromiso amoroso presenta la virtud, preciosa entre todas las demás, de enriquecer la vida subjetiva con un horizonte de sentido del que nuestra sociedad desencantada se encuentra tendencialmente desposeída. El poder que el amor ejerce sobre las mujeres no se prolonga únicamente porque se ha adaptado a las nuevas exigencias de la autonomía, sino también porque permite escapar al desierto del yo entregado sólo a sí mismo. Al lastrar la existencia con una dimensión de ideal y de sentido, el amor hace concebir la esperanza de una vida más intensa por autorrebasamiento de uno mismo hacia el otro. En las antípodas de un código formal, la relación de las mujeres con el amor funciona como (...)

⁷⁸ Sobre el funcionamiento y la repercusión del Código *Hays* véase Greene (op. cit).

⁷⁹ Para ahondar en el ‘genio femenino’ desde una perspectiva personalista véase la Carta Apostólica *Mulieris Dignitatem* de Juan Pablo II en 1988 (https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_letters/1988/documents/hf_jp-ii_apl_19880815_mulieris-dignitatem.html) y su Carta a las mujeres, de 1995 (https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/letters/1995/documents/hf_jp-ii LET_29061995_women.html).

⁸⁰ La *flapper* es la joven de la Edad del jazz, que asume la revolución en la moda y las costumbres. Es moderna, sofisticada, amante de la diversión por encima de todo y liberada de las convenciones anteriores que dictaminaban su proceder.

una fuente inagotable de sentido que intensifica la vida y reconcilia la autonomía subjetiva con la intersubjetividad pasional (Lipovetsky, 1999/1997, p. 44).

Específicamente, en el caso que nos ocupa –el personaje de Mary Hatch en *It's a Wonderful Life*– se nos presenta la mujer como madre. Recordemos que en las comedias de renovación matrimonial en un primer momento se presenta la pareja en un contexto de abundancia o bienestar económico y sin hijos. En una segunda etapa, se muestra la pareja sufriendo una situación de precariedad económica o social y en un tercer momento –es el caso de este filme– se muestra a la mujer como madre.

Si el tipo femenino proyectado en la década de los treinta es de fuerte personalidad y exotismo, en la década de los cuarenta –donde se encuadran nuestro relato fílmico– deja paso a un tipo femenino más accesible, blando, lo que repercute en el tono y ritmo diegético. Se atempera la velocidad de la acción y se busca crear una atmósfera más cálida, serena y sentimental (Echart, 2005, p. 183). Es el ambiente propicio para proyectar no tanto historias románticas que involucran únicamente a los amantes, sino historias donde gana centralidad la idea de familia, aparecen los hijos y se proyecta el icono del matrimonio.

3. Mary Hatch en *It's a wonderful life*

Nos centraremos en el personaje de Mary Hatch, como el ‘rostro femenino’ que ilumina esta historia. Aunque haremos algún apunte sobre algún otro personaje femenino.

En primer lugar, se nos presenta inicialmente como intercesora. En esa noche fatídica ella implora a Dios por él y afirma su amor incondicional: “Le quiero Dios, le quiero”, dice en su oración. Revela un amor casi sobrenatural, ella le sigue amando incluso cuando él ha abandonado el hogar en un arranque de furia desesperada. Parece un reflejo del amor de Dios, que nos ha amado cuando éramos pecadores (Rm 5, 1-5).

Comienza el flashback y se nos presentan ya desde el principio ‘las mujeres antagonistas’ (Cieutat, 1990, p. 42). Esta contraposición es una constante en la iconografía femenina de Capra. Aparece la inocencia y pureza de Mary en contraste con la ligereza y frivolidad de Violet, que representa –según la tipología de Cieutat (1990)– a las ‘hijas de Eva’, féminas que representan un riesgo de pérdida de la inocencia del héroe puro. La mirada de Mary niña revela una promesa de exclusividad, de totalidad. “Me gusta”, dice Violet, “A ti te gustan todos” apostilla Mary. Como queriendo decir, “tu sentimiento es absolutamente profano, el mío sin embargo guarda una promesa de amor verdadero, total y exclusivo”. De hecho, se acerca al oído enfermo del chico y pronuncia su voto: “Te amaré hasta que me muera”.

Siguiendo el orden de aparición en pantalla, la siguiente escena donde la mujer tiene un lugar relevante es en la escena familiar de los Bailey, donde la madre del héroe es homenajeada cariñosamente por sus hijos, que la llevan en volandas y la depositan en el regazo del padre, su marido. Aparece la mujer, pues, como centro en el que convergen los ‘vectores’: hijo-madre, esposo-esposa (Marías, 1970). En esta escena el padre en un momento dado, refiriéndose al futuro de su hijo, afirma que ha estado hablando con su madre toda la noche. Esta imagen evoca una relación de igual a igual en el seno del matrimonio, en el que la mujer es compañera al lado del varón. Ambos –marido y mujer– suponen una ayuda mutua para el discernimiento de los acontecimientos venideros.

Ya en la fiesta, George Bailey distingue de entre toda la multitud el rostro femenino y queda fascinado, es presa de una “admiración incontenible ante esta aparición femenina que él no esperaba” (Cieutat, 1990, p. 41; Sanmartín & Peris-Cancio, 2017, pp. 95-166). Quedan absortos, el uno en el otro y comienzan a bailar juntos en una danza, inocente,

hasta cómica, sin ápice de tensión sexual ninguna. Son un icono, aquí, de ‘los amores asexuados’ (Cieutat, 1990, p. 43) de Capra, amores cándidos.

Toda la secuencia que relata la vuelta del baile transcurre en un jardín, a las afueras de la ciudad (Cieutat, 1990, p. 32). Van cantando, despreocupados, rebosando inocencia y cuando tiran una piedra al desvencijado hotel pidiendo un deseo secreto, él quiere desvelarlo, pero ella se lo guarda, provocándole⁸¹ con esa actitud pudorosa (Wojtyla 2016; Choza, 1980).

Él se revela como un idealista dispuesto a traerle la luna. Ella acepta esta promesa. Le acepta en su idealismo, en sus ansias de grandeza y de plenitud. Ella ya sabe que esas ansias de plenitud se satisfacen sólo con un amor verdadero (el deseo que ha pedido secretamente). Él todavía piensa que saciará esa sed escapando de sí mismo, sacudiéndose el polvo de Bedford Falls. Ella, ante la disipación de él en sus ideales centrífugos, aguardará desde ahora pacientemente a que él se de cuenta que la ama y que, por ello, debe renunciar a sus impulsos divergentes y encontrar en el amor sencillo, real, sus ansias colmadas (Carney, 1986, pp. 377-435).

Mientras él se encuentra en esta lucha interior, su propia madre aparece como consejera del alma. Le intenta advertir de los sentimientos que alberga Mary hacia él. La madre ha sabido leer el corazón, la mirada y el rostro de Mary: “Se enciende como una luciérnaga cuando estás cerca”, le dice. E intenta despertar el corazón de su hijo. Le indica el camino a la vez que le deja libre. Una cualidad inherente al arte materno de la educación (Stein, 2003).

Todavía en plena batalla del corazón, George Bailey será tentado por la belleza artificiosa de Violet. Sin embargo, ella, en su sofisticación, no soportará la simplicidad de él, que sueña con escapar a la naturaleza.

Mary le está esperando, le invita a pasar. Esta escena ilustra lo que describe Castilla de Cortázar como el estatuto ontológico del ser-mujer y del ser-hombre: la mujer es un ser-EN y el varón es un ser-DESDE (Castilla, 2003). Ella es la que esta ‘en’ casa, es él el que entra en ella. Mary intenta provocarle, hasta le interpela directamente: “¿qué quieres?”. Le pone celoso cuando habla con Sam por teléfono. En esa escena ambos se aproximan físicamente, y él quedará finalmente desarmado en su lucha ante el encanto de ella. Él renuncia a sus propios proyectos para unirse a ella.

Tras la ceremonia nupcial, se precipita el advenimiento de una crisis para el negocio. Ella, aunque en un primer momento le pide que no vaya, entiende la situación, no busca su propio interés, sino que no duda en donar el dinero de la luna de miel. Ella y él, mano a mano, juntos en la superación de la adversidad, retratan esta igualdad.

Mientras él se enfrasca con los clientes, ella, en silencio, ha ido preparando la noche de bodas. La mujer se adelanta para buscar una casa, un hogar, un lugar en el que crecer. Se preocupa por hacer de lo inhóspito un lugar acogedor y cálido, en el que el otro se sienta querido. Esta disposición de ella, arranca de él una alabanza: “Eres maravillosa”. Le ilusiona para seguir adelante a pesar de las dificultades.

Cuando, más adelante, Potter le hace ver lo mediocre que es, George Bailey regresa a casa desmoralizado, derrotado. Se considera indigno del amor de Mary, le pregunta: “¿Por qué te casaste con un tipo como yo?”. De este ensimismamiento devastador ella le saca de golpe con el anuncio de la irrupción del hijo. La irrupción del hijo es el motor de ese ‘esfuerzo creativo’ que le mueve a re-construir la casa entera, embellecerla, prepararla para el cuidado. Precisamente la irrupción de la prole, presenta a la ‘mujer-madre’ como ejemplar moral, aquí.

⁸¹ Etimológicamente pro-vocare: llamar hacia delante, lo cual implica incitar al movimiento, motivar.

Más tarde, en el momento de arranque de furia, en el momento de mayor desesperación de su marido, cuando está siendo agresivo hasta con los más inocentes, sus hijos pequeños, ella mantiene la calma, intercede por los pequeños, no devuelve mal por mal, sino que muestra compasión. Se encarna en ella las palabras “mantiene la paz porque confía en ti” (Is 26, 1-12). De hecho pone a rezar a sus hijos, y ella misma implora por él. A continuación y, una vez más en lo secreto, busca ayuda, intercede.

Tras el periplo con el ángel, George Bailey decide retornar a casa, a su origen, recobrar su identidad, que no es otra cosa que volver al amor, a ser amado. Eso es lo que le da el ser, a los dos, porque sin haber conocido el amor, ella hubiera sido una solterona amargada. El amor nos perfecciona, saca lo mejor de nosotros mismos. Nos embellece, nos dignifica.

Por eso el detonante para que George Bailey quiera volver a casa es darse cuenta de que ha perdido a su mujer. Es incapaz de reconocer en esa amargada solterona a la mujer que ha iluminado su vida. Eso le hunde en la desesperación. El hombre no puede vivir sin la mujer, por eso suplica: “¡Devuélveme a mi mujer y a mis hijos!”.

De vuelta a casa, es bien recibido, más bien, esperado con ansia. Alguien revela que ha sido Mary la que ha convocado toda esa ayuda vecinal y fraternal. Sin embargo, es algo notable que no lo dice ella de sí misma. Ella no se prodiga, se limita a acoger, a acompañar y a contemplar. Y de ahí surge un amor más perfecto y más bello, que engrandece y perfecciona a todos.

4. Conclusión

Después de un recorrido enriquecedor, podemos inferir algunas conclusiones con respecto al papel de la mujer como ejemplar moral en el seno de la relación conyugal – como madre y esposa– de acuerdo con la iconografía proyectada en las comedias de renovación matrimonial –en concreto en el filme de Capra– y analizada desde el enfoque propuesto por el personalismo fílmico. En primer lugar, la mujer se revela como íntima concedora del varón, en sus precariedades y grandezas y lo acoge como tal, desde una disposición de confianza. En segundo lugar: ella siempre se mantiene al lado del varón, reivindicando una relación de recíproca complementariedad, ayuda y acogida. En tercer lugar: demuestra que su más valiosa posesión es su ingenio revelado en el dominio del arte de la conversación. En cuarto lugar: su misión es la de salvar la trágica distancia que hace al varón debatirse dramáticamente entre sus ideales imaginarios ex-céntricos y la realidad que le constriñe. A través de su amor incondicional el varón recupera su centro, se reconcilia con lo ordinario, de manera que ambos juntos –el matrimonio de nuevo unido– pueden disponerse a celebrar la vida, sencilla, con dificultades, pero llena de sentido.

Referencias

- Aristóteles. (1982). Poética. En Aristóteles, Horacio, & Boileau, *Poéticas* (pp. 57-120). Editora Nacional.
- Bergman, A. (1971/1992). *We're in the Money. Depression America and Its Films*. Elephan Paperbacks.
- Capra, F. (Dirección). (1946). *It's a Wonderful Life* [Película].
- Capra, F. (1997). *The Name above the Title: an Autobiography*. Da Capro Press.
- Carney, R. (1986). *American Vision*. Cambridge University Press.

- Carta Gratissimam Sane. (1994). *Santa Sede*. Obtenido de https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/letters/1994/documents/hf_jp-ii_let_02021994_families.html
- Castilla, B. (2003). Un acercamiento a lo masculino y lo femenino. *Anales de la Real Academia de Doctores de España*, 27-36.
- Cavell, S. (1999). *La búsqueda de la felicidad. La comedia de enredo matrimonial en Hollywood*. Paidós.
- Cavell, S. (2010). La filosofía como educación para adultos. En A. Lastra (Ed.), *Stanley Cavell, mundos vistos y ciudades de palabras* (pp. 17-26). Plaza y Valdés.
- Choza, J. (1980). *La supresión del pudor y otros ensayos*. Eunsa.
- Cieutat, M. (1990). *Frank Capra*. Cinema Club Collection.
- DiBattista, M. (2001). *Fast-talking Dames*. Yale University Press.
- Echart, P. (2005). *La comedia romántica del Hollywood de los años 30 y 40*. Cátedra.
- Emerson, R. (2010a). El escritor estadounidense. En R. Emerson, *Obra ensayística* (pp. 115-146). Artemisa.
- Emerson, R. (2010b). El trascendentalista. En R. Emerson, *Obra ensayística* (pp. 147-172). Artemisa.
- Emerson, R. (2010c). La confianza en uno mismo. En R. Emerson, *Obra ensayística* (pp. 175-214). Artemisa.
- Greene, J. M. (2011). A proper Dash of Spice: Screwball Comedy and the Production Code. *Journal of Film and Video*, 45-63.
- Harvey, J. (1998). *Romantic Comedy in Hollywood. From Lubitsch to Sturges*. Da Capo Press.
- Haskell, M. (1973/1987). *From reverence to Rape*. University of Chicago Press.
- Herrera, G. (2020). Emerson y Thoreau en el cine. *La torre del Virrey*, 28, 7-46.
- Lipovetsky, G. (1997/1999). *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*. Anagrama.
- Marías, J. (1970). *Antropología metafísica. La estructura empírica de la vida humana*. Revista de Occidente.
- Marías, J. (1992). *La educación sentimental*. Círculo de Lectores.
- Marías, M. (1999). *Leo McCarey*. Nicekl Odeon.
- Martínez Mares, S. (2017). Bases filosóficas para la educación moral a través de la compasión. En J. A. Ibañez Martín y J. L. Fuentes, *Educación y Capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 307-324). Dykinson.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento. la inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Ortiz, E. (2008). Bienes básicos y relaciones interpersonales: respuesta al profesor Oderberg. *Scio*, 2, 57-61.
- Ortiz, E. (2019). Antropología filosófica de la educación en un marco personalista, en *Quién*, 9, 63-81.
- Ortiz, E., Prats, J. y Arolas, G. (2014). *La persona completa: Aproximación desde la antropología, la psicología y la biología*. Editorial Cultural y Espiritual Popular S.L.
- Peris-Cancio, J. A., Marco, G. y Sanmartín Esplugues, J. (2022a). *Cuadernos de Filosofía y Cine sobre el personalismo de Leo McCarey. Tomo I: Fundamentos y Primeros Pasos hasta "The Kid from Spain" (1932)*. Tirant Humanidades.
- Peris-Cancio, J. A., Marco, G. y Sanmartín Esplugues, J. (2022b). *Cuadernos de Filosofía y Cine sobre el personalismo fílmico de Leo McCarey. Tomo II: El personalismo fílmico de Leo McCarey con los hermanos Marx, W.C. Fields y Mae West*. Tirant lo Blanch.

- Peris-Cancio, J. A., Marco, G. y Sanmartín Esplugues, J. (2023). *Cuadernos de Filosofía y Cine sobre el personalismo fílmico de Leo McCarey. Tomo III: El personalismo fílmico de Leo McCarey con Charles Laughton en Ruggles of Red Gap y con Harold Lloyd en The Milky Way (1936)*. Tirant lo Blanch.
- Roosevelt, F. D. (4 de 3 de 1933). <http://www.bartleby.com>. Recuperado el 23 de 10 de 2016, de <http://www.bartleby.com/124:> <http://www.bartleby.com/124/pres49.html>
- Roosevelt, F. D. (1933/2009). *Looking Forward*. Gallery Books.
- Sanmartín Esplugues, J. y Peris Cancio, J. A. (2020). Personalismo integral y personalismo fílmico: una filosofía cinematográfica para el análisis antropológico del cine. *Quién*, 177-198.
- Sanmartín, J. y Peris-Cancio, J. A. (2017). *Principios personalistas en la filmografía de Capra. Cuadernos de Filosofía y Cine 02*. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.
- Stein, E. (1998). *La mujer*. Palabra.
- Stein, E. (2003). *Obras Completas IV, Escritos antropológicos y pedagógicos*. Monte Carmelo.
- Thoreau, D. H. (2010). *Walden y Del Deber de la Desobediencia Civil*. Juventud.
- Wojtyła, K. (2016). *Amor y responsabilidad*. Palabra.
- Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press.

CAPÍTULO XV

Acciones históricas ejemplares. Referentes para la educación secundaria

Guadalupe Pérez Torregrosa
Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir

RESUMEN

Los profesores que compartimos la asignatura de Geografía e Historia de 4º de ESO en el colegio Calasanz de Valencia realizamos un pequeño trabajo de investigación con los alumnos sobre las acciones excepcionales de determinadas figuras pertenecientes al arco cronológico que recoge la historia del curso (contemporánea). Lo que tienen en común dichos personajes o instituciones es que, por distintas razones, se enfrentaron, en coyunturas muy graves, a la decisión de operar, o no, a favor de personas afectadas, teniendo en cuenta que la decisión puso en riesgo su trabajo, su prestigio, su dinero y hasta su propia vida.

Perseguimos varios objetivos: el primero, poner en valor la biografía de personajes históricos, género devaluado en el entorno de la educación. El segundo, demostrar que la perspectiva del conflicto, singularmente la del conflicto social, dominante en los currículos de Historia de secundaria y bachiller, no garantiza el rigor interpretativo por sí misma, sino que existen otros puntos de vista que proporcionan una lectura más certera del devenir histórico. En tercer lugar, y en gran medida consecuencia de los anteriores, el propósito principal es acercar a los alumnos a determinados modelos de comportamiento humano al objeto de suscitar en ellos una percepción diferente sobre la historia y las personas. Se trata de proporcionarles herramientas y oportunidades para que entiendan, o al menos se planteen, que los seres humanos, en cualquier situación, poseen en sí mismos la capacidad de hacer el bien o el mal. También conviene dejar que afloren cuestiones colaterales como la existencia de la libertad y de la voluntad, facultades que, al ser inherentes a los hombres, derivan inevitablemente en una gestión que nunca es inocente.

Incluimos en este resumen algunos de los personajes: Ángel Sanz Briz, diplomático español que ejerció funciones en Budapest durante la 2ª Guerra Mundial. Gracias a su astucia y buen hacer salvó la vida de varios miles de judíos, poniendo en riesgo la suya y su carrera. A propósito de este y otros personajes reconocidos como “Justos entre las Naciones”, la fundación Yad Vashem ofrece información interesante. En este contexto, resulta muy atractiva la historia del ciclista italiano Gino Bartali, cuya actividad no se conoció hasta después de su muerte. Otros ejemplos lo constituyen la “Oficina pro cautivos de Alfonso XIII” o las “Petit Curies”, iniciativas surgidas en la 1ª Guerra Mundial, o la creación de la Cruz Roja por el médico Henry Dunant, para atender a los soldados malheridos tras la batalla de Solferino.

Creemos que la historia, desde el ámbito escolar, ofrece una oportunidad para presentar a los adolescentes y jóvenes modelos y acciones que pueden ejercer sobre ellos una influencia, cuanto menos, inspiradora en términos de virtud moral.

PALABRAS CLAVE

Ejemplo, modelo, historia, biografía, inspiración.

DOI: <https://doi.org/10.14679/3750>

1. Introducción

En la actualidad, ni la sociedad en general, ni los responsables del campo educativo en particular, parecen muy preocupados por la enseñanza de los valores morales y la virtud, entendidos en sentido tradicional. Dichos conceptos han sido sustituidos en educación por la trasmisión de los llamados valores cívicos y democráticos. De hecho, los sistemas educativos diseñados desde los años 80 del siglo pasado han adornado los currículums con el concepto de transversalidad, a través del cual se pretende incluir una serie de temáticas socialmente aceptadas que, de manera natural o forzada, poco importa, se deben contemplar en todas las programaciones y trabajar en todas las materias. Van más allá de los saberes básicos que les competen. Buen ejemplo de esto sería la tan traída “perspectiva de género” o la “emprendería”. En este horizonte de transversalidad también tiene espacio la “educación en valores”, pero los “valores” que se contemplan son, entre otros, la tolerancia, la igualdad, el respeto a la diversidad, la empatía, la amistad, la solidaridad, la cooperación, la preservación del medio ambiente o el amor a la naturaleza, categorías, como hemos dicho, de naturaleza cívica o ciudadana.

Fui invitada a participar en el workshop dedicado a la obra de Linda Zagzebski para exponer y compartir una iniciativa didáctica que, de unos años a esta parte, venimos abordando en uno de los colegios que los padres escolapios tienen en Valencia y que, como explicaré más adelante, está íntimamente relacionada con el concepto de ejemplaridad y su tratamiento en la educación desde la Teoría Moral Ejemplarista. Por tanto, esta comunicación no es fruto ni de una reflexión ni de una investigación, sino de la descripción de una actividad educativa de teoría aplicada. Por eso las conclusiones versarán en torno a los resultados de la experiencia.

2. La estructura del trabajo

La iniciativa que voy a compartir se enmarca en el ámbito de la innovación didáctica promovida por la pedagogía y reflejada en la legislación de los recientes sistemas educativos. Dentro de las diversas modalidades que la innovación didáctica sugiere, el formato seleccionado es el ABP o “Aprendizaje basado en proyectos”. Sin ánimo de profundizar en el significado y alcance de esta metodología, el proyecto que realizamos en nuestro centro abarca toda la etapa de la ESO, de 1º a 4º, y cuenta con la participación de varias áreas de conocimiento, a saber, las Ciencias Sociales –nuevamente denominadas Geografía e Historia–, la Informática, el Inglés, la Tutoría grupal, etc. Por lo que respecta a los contenidos trabajados, los del área de Sociales son bastante diversos y afectan a saberes básicos tanto de 2º como de 4º. En 2º, aprovechando el bloque de geografía humana, la aportación de los alumnos es una tarea relacionada con los temas de urbanismo y desarrollo de las ciudades. En 4º, por el contrario, dichos contenidos no son específicos de unos temas concretos ni pertenecen a una evaluación determinada, sino que abarcan todos los temas de historia contemporánea que se abordan en el currículo. Según el tiempo en que vivió el protagonista o protagonistas del trabajo, se recordarán unos hechos históricos u otros.

A continuación, expongo en qué consiste y cómo trabajamos la parte que corresponde a 4º de la ESO. Hace ya algunos años, los profesores que compartimos la asignatura de Geografía e Historia pensamos en introducir un cambio de perspectiva en las aulas, sin renunciar por ello a los contenidos de la materia. ¿Cómo se podía articular un cambio? ¿Hacia dónde queríamos dirigirnos? Fundamentalmente a romper con el determinismo histórico que subyace en el enfoque estructuralista de la materia. La idea era ayudar a nuestros alumnos a, cuanto menos, intuir que la realidad histórica se puede vivir desde

muchas posiciones y que el contexto temporal no determina el proceder de las personas. Desde esta convicción nos pusimos a rastrear en las guerras y revoluciones de los últimos 250 años buscando individuos que, en sus respectivos contextos históricos, hubieran reaccionado a la realidad circundante de manera extraordinaria, es decir, no ordinaria. Sobre todo, buscamos sujetos que, en medio de los discursos dominantes, fueron capaces de anteponer las personas a las ideas. La cantidad y diversidad de contextos hostiles que experimentó el mundo occidental en ese arco cronológico nos allanó el resultado. En muy poco tiempo fuimos localizando un interesante conjunto de ejemplares que, en sus respectivos momentos, fueron capaces de responder de manera heroica. Entendemos por heroicas aquellas actuaciones humanas, fruto de la compasión o del ejercicio de la virtud, por las cuales, el sujeto que las emprende busca salvar la vida de sus semejantes, aunque a riesgo de perder la suya propia. No nos referimos solo a la vida física sino también al acervo de bienes que le confieren la dignidad como el trabajo, la familia, el prestigio, el dinero, etc. Y esto, muy a menudo, desde la clandestinidad, el anonimato o la aparente insignificancia del esfuerzo de una sola persona.

Así pues, conseguimos reunir un grupo de nombres cuyo nexo común era doble. Por un lado, que su existencia y actuaciones se encuadraron en los siglos XIX y XX y, por otro, que en momentos muy adversos actuaron ejemplarmente desde el punto de vista del valor moral.

Acordada la selección de personajes, propusimos a los alumnos pequeños ensayos de investigación digital sobre estos héroes desconocidos.

En la primera sesión les exponemos en qué consiste la tarea y cuál es su propósito. Les invitamos a formar parejas de trabajo y adjudicamos a cada equipo un personaje o una institución. La dos o tres sesiones siguientes trabajan, bien en el aula de informática, bien en el aula propia, proporcionándoles un dispositivo digital. Se les presenta un guion, publicado previamente por los profesores en la plataforma virtual del centro, junto con una lista no muy exhaustiva de enlaces virtuales. El guion sirve para encauzar la búsqueda de la información que queremos que localicen a través de la serie de páginas web. Pueden hacer búsquedas por iniciativa propia, pero deben registrarlas según un determinado procedimiento. El resultado de los hallazgos debe quedar recogido en una presentación tipo power point, canva, keynote, prezi, etc., evitando el texto en la medida de lo posible. Solo pueden utilizar conceptos clave e imágenes de apoyo y, como mucho, dos diapositivas para cada cuestión del guion. Aparte, cada pareja tiene que elaborar un documento con los contenidos que estimen oportuno para explicarlo después a sus compañeros. Pasadas las tres sesiones, “colgarán” en la plataforma la presentación y el documento en pdf y, en las dos sesiones siguientes se harán las exposiciones orales. Es condición fundamental que se aprendan bien lo que han de contar porque no se les permite tener ningún documento a mano que puedan leer. Sólo cuentan con la limitada información que han volcado en las diapositivas. Cada exposición durará alrededor de 10 minutos, incluyendo un breve turno de preguntas de los compañeros, y se valorará positivamente que la intervención de ambos miembros del equipo sea equilibrada, además de fluida.

En cuanto al calendario, la investigación se inicia hacia el segundo tercio del mes de mayo y se califica en la 3ª evaluación mediante una rúbrica. La razón es evidente: se necesitan los contenidos del curso para localizar los contextos adecuados.

3. Los objetivos

Como se ha expuesto en el resumen, el trabajo responde a tres objetivos. El primero tiene que ver con la recuperación del género biográfico como herramienta del aprendizaje

histórico. Conviene hacer aquí una aclaración. Como veremos más adelante, no todas las propuestas que se les proporcionan a los muchachos se refieren a ejemplares individuales, pero las que son colectivas –expondremos algunos ejemplos en la cuarta parte de la comunicación–, partieron asimismo de la voluntad de un “alguien” singular. Por otra parte, tampoco pretendemos reconstruir semblanzas cronológico-espaciales íntegras o totales de los personajes objeto de indagación, sino ahondar en las motivaciones y las formas –no siempre del todo explícitas, dada la dificultad de los momentos– que los llevaron a actuar de una manera determinada ante una situación puntual. De hecho, le damos prioridad a la actuación concreta del personaje sobre su biografía total, porque nos interesa subrayar que el hecho de hacer, o no, el bien no es una condición que esté predeterminada en ningún ser humano ni por el perfil genético, ni por el psicológico, ni por el espiritual, sino por su voluntaria respuesta ante un determinado desafío puntual. Sin embargo, es necesario conocer datos acerca de las personas para ahondar en su comprensión por lo que no se puede renunciar a recopilar información básica sobre el origen, la familia, el trabajo y el estado de nuestros protagonistas. Ortega y Gasset escribió que toda biografía debía atender a tres factores, a saber, “vocación, circunstancia y azar”. Un planteamiento similar articula nuestro trabajo: averiguar el origen, la familia y la profesión de los personajes; contextualizar los momentos históricos en los que se produjeron los actos valorados; y resaltar la respuesta dada por los protagonistas ante los hechos. El azar se refiere a las circunstancias.

Interesa aquí puntualizar que el género biográfico asiste a un renacimiento en el ámbito de la historiografía académica, tras décadas monopolizadas por la conceptualización derivada del llamado “giro colectivista”. Esta perspectiva que vio la luz en el siglo XIX, y que ha acompañado a la investigación y producción históricas durante gran parte del siglo XX, arrebató el protagonismo a los conocidos como grandes actores de la historia para cedérselo al hombre como ente social. De ahí nacieron conceptos recurrentes como los de estamento, clase social, grupo social o masa, a los que se apela incansablemente en los materiales educativos de la disciplina en secundaria. Desafortunadamente, aunque constatemos que hay una revalorización del género biográfico en las publicaciones universitarias, la tendencia no ha permeado los currículums de nuestras leyes educativas, las cuales siguen priorizando el colectivo como sujeto histórico preferente. En las pocas ocasiones en que sí lo hace, que algún ejemplo hay y no debemos obviar, ha sido impulsado por el crecimiento de estudios y líneas de investigación en torno a la historia de las mujeres. Encontramos libros de texto que van introduciendo, a modo de estudios monográficos, semblanzas individuales femeninas que, por su parte, no dejan de mostrar un propósito ejemplarizante, así como breves retratos de algunos líderes revolucionarios, ya pertenezcan a la Revolución Francesa, a la Revolución Rusa o a algún proceso emancipador, tanto del siglo XIX como del XX. A nuestro entender, la limitada o nula presencia de la biografía heroica en la enseñanza de la historia, junto con el perfil de los personajes propuestos, evidencian la sustitución del concepto de valor moral por el de valor cívico al que hicimos referencia al principio de esta comunicación.

En lo que al segundo objetivo se refiere, el hecho de dar por supuesto, como ocurre en los libros de texto de secundaria y bachiller, que la historia es conflicto y que el conflicto es en realidad el motor de la historia, genera una serie de vicios en su transmisión y enseñanza que son muy difíciles de revertir.

Traemos aquí un ejemplo de las reflexiones que se encuentran una y otra vez en artículos y publicaciones académicas relacionadas con la pedagogía de la historia.

Partimos de la constatación de que el conflicto es una parte esencial de cualquier sociedad: además de los conflictos inherentes a la vida en común dentro de un colectivo

humano, existen los conflictos con el «otro» –sea este definido según frontera estatal, cultura, adscripción religiosa o cualquier otro criterio–. Históricamente, la manipulación de determinados conflictos ha tenido una gran utilidad para cohesionar las sociedades y legitimar los poderes existentes.

A partir de esta reflexión, creemos que la idea de conflicto es un puntal en las clases de ciencias sociales del todo necesario para avanzar en la enseñanza-aprendizaje de la disciplina de la historia. Estudiar un conflicto implica preguntarse el porqué, el cómo ha surgido, el cuándo y el cómo se puede solucionar. [...]

En conclusión, reivindicamos la utilidad de la historia como elemento imprescindible en la formación de los jóvenes, utilidad que pasa por ocuparse de los conflictos de forma efectiva. El conflicto en la historia, así considerado, es una auténtica arma de aprendizaje para formar ciudadanos comprometidos, pues fortalece que puedan ser críticos con conocimiento de causa (Gavaldà, 2022, p. 167).

Uno de los problemas que ocasiona esta tendencia es la creación de unos mecanismos de pensamiento muy limitados, por excesivamente simplistas, en el cerebro de nuestros alumnos. El momento de desarrollo mental y psicológico que viven los adolescentes es idóneo para poner en juego una sencilla idea: que la existencia y actuación de determinados seres o grupos humanos agrede o violenta la existencia y actuación de otros. A ellos les es muy fácil creer que, cuando los grupos humanos conviven, es inevitable el conflicto y que, en esa tensión, siempre asisten más razones a unos que a otros para procurar el inevitable enfrentamiento. Por eso resulta tan cómodo recurrir al concepto de la lucha de clases⁸². En esta consideración subyace la idea de que en todas las sociedades históricas ha habido personas o grupos buenos y personas o grupos malos. Aquí, la misión del profesor se supone que es ayudar a sus alumnos a identificarlos. Si además se les señala que los buenos son los desaparecidos de la narración histórica dado que, según esta perspectiva, la historia la escriben los vencedores, los poderosos, los ricos, etc., entendemos que a los estudiantes no les queda espacio ni para las preguntas ni para la profundización, porque las respuestas están contenidas en el origen mismo del conflicto: los malos tienen su merecido o, cuanto menos, lo deben esperar. Se produce así una simplificación del juicio moral. Una vez resuelto el juicio moral, los partidarios de este planteamiento reclaman la necesidad de que los adolescentes y los jóvenes encuentren en las aulas posibles soluciones a los conflictos históricos. En este punto hacen su aparición los valores que trabaja la transversalidad. La aspiración última será aplicar las soluciones encontradas a su entorno más próximo, con la confianza (ilusoria) de que las medidas sugeridas conseguirán mejorarlo. En realidad, este planteamiento confunde la diferencia con el conflicto e implícitamente presupone que para evitarlo hay que lograr la igualdad. De hecho, se canaliza la búsqueda de soluciones entre los alumnos en esa dirección.

En cuanto a la articulación de los contenidos del curso, al aplicar el paradigma del conflicto a la Edad Contemporánea, se pueden identificar dos grandes etapas. La primera es la que corresponde al denominado “largo siglo XIX”, que comienza con la Revolución Francesa de 1789 y termina al empezar la 1ª Guerra Mundial, en 1914. La segunda se prolonga a lo largo del “corto siglo XX”⁸³ y concluye con la caída del Muro de Berlín en noviembre de 1989. Este enfoque afirma que el llamado Antiguo Régimen, que en síntesis correspondería a los siglos de la Edad Moderna, fue un sistema intrínsecamente injusto y opresor, caracterizado por una política absolutista que negaba las libertades más elementales, una organización social estamental que consolidó la injusticia de los privilegios, y unas economías intervenidas y proteccionistas que amenazaban con impedir

⁸² Resultado de aplicar la dialéctica hegeliana a los campos social y económico que Marx articuló cuando acometió la interpretación historiográfica de su realidad circundante.

⁸³ Clasificación que introduce en sus obras el historiador Eric Hobsbawm.

la deseable y natural prosperidad de aquellas sociedades. La Ilustración teorizó acerca de la necesidad de destruir y superar dichas estructuras, dando a luz a los sistemas liberales que finalmente lograron imponerse en el mundo occidental a golpe de revolución. Esta sería la síntesis de la primera etapa e incluye sucesos como la Revolución Francesa, las revoluciones de 1820, 1830 y 1848, y la materialización del pensamiento filosófico-político nacionalista en la aparición de los estados alemán e italiano.

En cuanto a la segunda, la 1ª Guerra Mundial fue el testigo del colapso de los sistemas liberales-capitalistas⁸⁴, los cuales fueron superados por la expansión de las revoluciones de inspiración marxista-colectivista. Una vez más, la búsqueda del bien, canalizada a través de procesos revolucionarios, trató de poner fin al mal del capitalismo. Así mismo, forman parte de esta etapa los movimientos de independencia que hundieron los imperios coloniales forjados en las últimas décadas del siglo XIX.

Respecto del tercer objetivo, el tratamiento histórico de la ejemplaridad en la edad contemporánea, llama poderosamente la atención la ausencia total de huellas académicas que hagan referencia al tema. Cuando se emprenden búsquedas digitales a través de portales como *Google Scholar* o Dialnet, lo que internet pone a disposición de los lectores procede, o bien del ámbito de la literatura o bien del de la historiografía antigua, medieval y moderna, pero nada que supere el siglo de La Ilustración. Al menos, nada que quede fuera del ámbito de la historia de las mujeres o de la de algunos líderes revolucionarios, como ya hemos dicho.

Sin embargo, la convicción de que es un enfoque útil, cuando no necesario, para la formación integral de los estudiantes, nos hizo reflexionar acerca de la conveniencia de incluir el tema de la ejemplaridad en nuestras aulas de secundaria. En este sentido, vimos más oportuno, por afinidad, trabajar el concepto de ejemplaridad desde la Historia que desde la Filosofía. En la adolescencia es más fácil acercar a los alumnos a experiencias de “casos” ejemplares reales que trabajar conceptualmente las ideas de virtud y ejemplaridad. Dicho esto, nos preguntamos qué podíamos hacer para suscitar en los alumnos esta capacidad de admiración por las virtudes heroicas y la respuesta fue presentarles estos personajes, a fin de ayudarles a descubrir los valores morales que quisiéramos que adquirieran o que, al menos, les inspirasen.

Nuestra máxima aspiración sigue siendo suscitar una verdadera reflexión en las aulas acerca de la libertad y la voluntad humanas y de cómo estas potencias se estimulan en contextos de grave adversidad.

La periodificación en tres etapas que realiza Michel Croce (2020) en la “Dinámica ejemplarista” coincide parcialmente con la estructura con la que fue tomando forma nuestro proyecto, aunque con una diferencia significativa. Él habla de un proceso de desarrollo moral que, aunque no lo especifique, al estar redactado en primera persona, se deduce autónomo. Sin embargo, nuestro proceso es claramente heterónimo, según establece la propia Zagzebski (2017), ya que la admiración parte de la emoción de los profesores, no de la de los alumnos. De hecho, sabemos que, si nos hubiéramos abierto a posibles propuestas de los alumnos, el trabajo habría tomado otra dirección. Respecto a la etapa de la reflexión, dado que la iniciativa no procede de los propios estudiantes, la tarea investigadora esperamos que depare en reveladora, confiando en que la búsqueda de las respuestas necesarias al guion-cuestionario despierte en ellos la admiración de la

⁸⁴ El capitalismo será el resultado de la puesta en práctica del liberalismo económico, unido al desarrollo inusitado que produjo la Revolución Industrial. Lo paradójico del uso del término es que se aplica a los mismos territorios en que habían triunfado las revoluciones liberales. Por tanto, lo que en un primer momento fue el movimiento que redimió al mundo occidental de los males del Antiguo Régimen, deviene en condenado cuando, en la segunda fase, se quiere presentar como redentoras a las ideologías revolucionarias nacidas en el seno del movimiento obrero.

que carecen, en principio, por puro desconocimiento. En cuanto a la etapa de la emulación, conseguir que nuestros alumnos adopten actitudes inspiradas por los ejemplares constituye nuestra última aspiración, aunque sabemos que, pese a los esfuerzos, es una realidad que no vamos a poder constatar, más allá de las declaraciones de intenciones. En este, como en otros muchos terrenos de la educación, nos compete la tarea de sembrar. Recoger los frutos será privilegio de otros.

La escala que presenta el profesor Croce (2020) también nos ha ayudado a clasificar el grado de ejemplaridad de nuestras propuestas. En nuestra selección no hay personajes que pueden considerarse ni santos ni sabios, porque ninguno de ellos dedicó su vida por entero a acciones altruistas. Nuestras sugerencias se encuadrarían en la condición de “héroes morales” por cuanto, según sus propias palabras, “[...] el heroísmo implica tomar una decisión virtuosa cuando está en juego algo profundamente valioso, ya sea la vida de alguien, deseos profundos, perspectivas profesionales o relaciones personales.” Varios de nuestros personajes fueron figuras controvertidas en cuanto a otros aspectos de sus vidas personales y públicas y ejemplifican a la perfección la combinación de “un comportamiento ejemplar con defectos morales”⁸⁵, propias de los denominados “héroes”.

4. Los ejemplares

Por último, vamos a presentar brevemente una muestra de las “personas ejemplares” que proponemos a los alumnos. Ya hemos adelantado que no todos son individuos. Hay también instituciones u organismos. Pero en todos los casos la iniciativa partió de un “alguien” singular que enfrentó con esfuerzo y valentía las adversidades que lo atenazaban, discurrió qué se podía hacer y lo llevó a la práctica.

El primer grupo lo forman una serie de personajes que dieron muestras de un coraje excepcional durante la *Shoah*, en la 2ª Guerra Mundial. Aquí tuvieron un protagonismo especial los diplomáticos por su posición de representantes extranjeros y su acceso al manejo de documentos públicos.

Un ejemplo fue Raoul Gustav Wallenberg, secretario de la legación sueca en Budapest. Wallenberg estudió arquitectura, pero, a raíz de su desempeño laboral en algunas empresas judías, fue tomando conciencia de la situación que los acorralaba, especialmente tras el acuerdo de la “Solución Final”. Fue enviado como miembro de la diplomacia sueca a Budapest en 1944 y allí, ya fuera expidiendo certificados de protección, ya construyendo “casas seguras”, trabajó sin descanso para refugiar a decenas de miles de judíos que se libraron, así, de la deportación a los campos de exterminio construidos en Polonia. No actuó solo, le acompañaron y sostuvieron miembros de la legación sueca y de otros países presentes en Hungría. Tras la guerra, fue detenido por el régimen soviético y su muerte suscita controversia porque no hay certezas sobre su paradero. En una ocasión en que le instaron a esconderse para evitar que pudieran detenerlo, su respuesta fue: “No tengo otra opción. He aceptado esta tarea y nunca podría regresar a Estocolmo sin el conocimiento de que he hecho todo lo humanamente posible para salvar la mayor cantidad de judíos.”

Otro diplomático implicado en rescates fue el del español Ángel Sanz Briz, estudiante en el colegio escolapio de Zaragoza, que fue conocido con el nombre de “el ángel de Budapest”. Como representante diplomático del gobierno español en asuntos de negocios en Hungría, proveyó de pasaporte a familias de judíos de origen sefardí, además de darles alojamiento bajo bandera española. Trabajó en colaboración con la Cruz Roja hasta que fue obligado a abandonar Budapest a finales de 1944.

⁸⁵ Ejemplos de heroicidad fueron Óskar Scchindler o de Alfonso XIII.

Eduardo Propper de Callejón fue otro alto diplomático español que, desde Burdeos, en 1940, expidió miles de visados (hasta 30.000 se cree) para facilitar la salida de judíos franceses, a través de España, en dirección a Portugal. En Vichy continuó con su tarea. Apercebido por el gobierno español por no haber contado con la autorización del Ministerio de Asuntos Exteriores, en 1941 fue trasladado a Marruecos, negándosele el nombramiento de embajador por su ayuda a los refugiados judíos. Su padre y su mujer eran judíos.

La trayectoria personal de Oskar Schindler quedó inmortalizada en la película que Steven Spielberg estrenó en 1994, hace ahora 30 años. De origen moravo y con muy pocos escrúpulos, trató de enriquecerse utilizando prisioneros del régimen nazi como trabajadores de sus fábricas. Pero, en algún momento de su vida, el terror ejercido contra los judíos por parte del régimen suscitó en él un movimiento interior que le condujo a maniobrar con especial astucia para librar de una muerte segura a cuantos judíos pudo. La diversidad y complejidad de sus operaciones no se puede explicar aquí, pero sabemos que fue detenido e interrogado por la Gestapo en diversas ocasiones, que invirtió su fortuna hasta arruinarse y que arriesgó su propia vida hacia el final de la guerra.

La historia del ciclista Gino Bartali resulta especialmente inspiradora para los alumnos por su dedicación al deporte. Ganó dos veces el Tour de Francia y tres el Giro de Italia. Pese a la suspensión del calendario deportivo motivada por la guerra, Bartali siguió entrenándose casi a diario, recorriendo la distancia que separa Florencia de Asís. En su bicicleta transportaba el material necesario para falsificar pasaportes y otros documentos, al servicio de una red de salvamento de judíos urdida por religiosos y laicos con base en monasterios y conventos. Tres años después de su muerte, acaecida en el año 2000, se descubrió un diario en el que dejó constancia de su actividad entre los años 1943 y 1944. En vida la mantuvo en secreto, pese a que la sociedad italiana, como consecuencia de la utilización política que hizo Mussolini de sus triunfos deportivos, siempre receló de él considerándolo “corredor del fascismo”. Según sus hijos, fue un hombre de fe profunda.

Estos cinco personajes, junto a muchos otros héroes, han sido reconocidos por la fundación *Yad Vashem* con el título de “Justos de las Naciones”. Dicha fundación fue creada por el estado de Israel en 1953 en memoria de las víctimas de la *Shoah*, y ejerce como centro de conservación, investigación y archivo documental, así como de difusión educativa a través de múltiples recursos. Uno de sus objetivos es promover la reflexión moral en torno a la historia del Holocausto. El nombre de este lugar conmemorativo remite a un pasaje bíblico:

Yo les daré en mi Casa y dentro de mis muros
Un monumento (Yad) y un nombre (Shem)
Más valiosos que los hijos y las hijas:
Les daré un nombre perpetuo, que no se borrará⁸⁶.

El sacerdote franciscano polaco Maximilian Kolbe fue detenido por la Gestapo por su condición de intelectual y enviado a Auschwitz en el año 1941. Gran devoto de la Virgen, en 1917 había fundado la Milicia de María Inmaculada. Tras conocerse la fuga de un prisionero, los responsables del campo aplicaron la estrategia de matar de hambre a diez compañeros del fugado, si este no aparecía en un determinado plazo de tiempo. Entre los designados para morir, un padre de familia, que ya había perdido a su mujer, comenzó a lamentarse por la suerte de sus hijos. El padre Kolbe ofreció su vida a cambio de la de este hombre y fue internado en una celda de castigo. Pasadas más de dos semanas,

⁸⁶ De la Biblia. Isaías 56, 5.

decidieron administrarle una dosis de ácido fénico para inducir su muerte, porque el hambre no había conseguido hacerlo. El hombre al que rescató declaró que el franciscano le dijo al responsable de la inyección que “[...] usted no ha entendido nada de la vida. El odio es inútil, solo el amor crea”.

Hasta aquí hemos revisado una pequeña muestra de representantes de estas acciones heroicas que suscitó la 2ª Guerra Mundial. Exponemos, a continuación, otros casos sucedidos en escenarios históricos distintos.

A principios del siglo XIX, durante el reinado de Carlos IV en España, zarpó una expedición naval hacia América y Filipinas, promovida por el médico real Francisco Javier Balmis, con el propósito de llevar la vacuna de la viruela más allá de Europa. El viaje duró tres años y permitió que la vacuna llegara desde las Islas Canarias hasta la China. A falta de viales, cuyo descubrimiento fue muy posterior, la vacuna se portó en “transporte humano”, concretamente, en niños. El procedimiento consistió en inocularla a una pareja de infantes para que desarrollaran la versión leve de la enfermedad. Mientras la incubaban, se les mantenía alejados del resto del grupo de manera que, cuando afloraban las ampollas, se utilizaba este líquido para inyectarlo a otros dos. Así se consiguió mantenerla en condiciones de cruzar los dos océanos. Más allá de las consideraciones críticas que se puedan hacer desde los parámetros actuales, la expedición fue una demostración de determinación y coraje sin precedentes. Las dificultades del periplo costaron la vida de numerosos colaboradores, como ocurrió con el cirujano Salvany, pero consiguió inmunizar a varios cientos de miles de personas. El mismo Jenner⁸⁷ afirmó que, “no puedo imaginar que en los anales de la historia se proporcione un ejemplo de filantropía más noble y más amplio que este”.

El largo recorrido de la Cruz Roja tuvo su origen en la batalla de Solferino en 1859, durante el proceso histórico que condujo a la unificación de Italia. Un hombre de negocios suizo llamado Henry Dunant se encontraba cerca del lugar y vio cómo muchos heridos quedaban abandonados en el campo de batalla hasta fallecer horas más tarde sin asistencia. Movidó por la compasión, buscó ayuda en poblaciones cercanas, sobre todo de mujeres, para rescatarlos y atenderlos sin hacer distinción por razón de su origen u otras consideraciones. Eran los tiempos en que el nacionalismo italiano triunfaba sobre el expansionismo austriaco. Pocos años después, con la ayuda de otros compatriotas, fundó sociedades de socorro formadas por voluntarios cualificados para cuidar heridos de guerra. De su compromiso destaca su carácter neutral. Sin entrar en otras reflexiones sobre la evolución y universalización posterior de la Institución, es de gratitud reconocer la labor realizada por este organismo en territorios de conflicto.

Ante el devastador escenario de la 1ª Guerra Mundial, afloraron también intrépidas y animosas acciones como la creación de la Oficina de la Guerra Europea o la puesta en funcionamiento de las *Petites Curies*.

La primera fue obra del rey Alfonso XIII de España y se la conoció coloquialmente como la “Oficina pro-cautivos”. Semanas después de comenzar la guerra, una lavandera francesa escribió directamente al Palacio Real de Madrid, pidiendo al rey Alfonso que le ayudara a localizar a su marido que había desaparecido tras la batalla de Charleroi. Apoyado en la neutralidad española y haciendo uso de su influencia en las cancillerías europeas, Alfonso XIII averiguó que estaba prisionero en Alemania y se lo comunicó a su esposa. La noticia se publicó en la prensa francesa y el Palacio Real se convirtió en el buzón receptor de centenares de cartas personales que solicitaban la ayuda real. Así se fue conformando una oficina para tramitar las peticiones. Dotada de personas y material, dedicó sus esfuerzos a localizar desaparecidos en ambos frentes, intercambiar y liberar

⁸⁷ Descubridor de la vacuna.

prisioneros, repatriar militares heridos o enfermos, incluso a enviar dinero para facilitar retornos o ayudar a familias aisladas en zonas ocupadas. Todo con cargo al presupuesto particular de la Casa Real. Países de todo el mundo elogiaron con entusiasmo el enorme esfuerzo realizado por Alfonso XIII durante la guerra. Desafortunadamente, no ocurrió lo mismo en su propio país, España, donde la iniciativa quedó y permanece al margen de cualquier reconocimiento público. Para muchos representa la primera ONG de la historia.

En cuanto a las *Petites Curies*, fueron fruto de la determinación de María Salomea Sklodowska, esposa y colaboradora del científico francés Pierre Curie. Instalados en París, fueron testigos del estallido del conflicto y allí, motivada por el agradecimiento a su país de acogida, decidió intervenir en el esfuerzo de la guerra. Aunque no tenía conocimientos médicos ni dinero suficiente, consiguió adaptar máquinas de rayos X a camiones que las podrían transportar al frente, mejorando considerablemente el trabajo de los médicos militares que luchaban por salvar a los heridos. Lo hizo recaudando ayuda entre mujeres francesas bien posicionadas. Organizó una flota de unas 20 “mini ambulancias”, gracias a las cuales se pudo tratar a más de un millón de soldados. Además de componer los vehículos y conseguir las máquinas, formó a 150 mujeres en el uso de aquellas herramientas móviles. Su cuerpo fue exhumado a finales de la década de 1990, concluyéndose que su muerte pudo haber sido provocada por la exposición a los rayos X que conllevó el manejo de su magistral invención.

5. Conclusiones

Los profesores que llevamos adelante la actividad expuesta estamos contentos con los resultados, aunque hay aspectos fundamentales del trabajo que no podemos medir. Lo habitual es que los alumnos acojan de buen grado la propuesta, teniendo en cuenta que, aparte de la curiosidad o el interés que pueda suscitarles, les gusta hacer actividades que rompan la dinámica habitual de las clases. Respecto a la capacidad de descubrir, profundizar y admirarse, los resultados lógicamente no son homogéneos porque las sensibilidades son distintas y, con ellas, la emotividad. Por último, calibrar nuestra capacidad de modificar sus actitudes y de hacer nacer en ellos el deseo de imitar a los ejemplos queda totalmente fuera de nuestro alcance. Como decía anteriormente, la nuestra es una tarea de siembra. La recolección será cosa de otros.

Referencias

- Croce, M. (2020). Moral exemplars in education: A liberal account. *Ethics and Education*, 15(2), 186-199.
- Díez Torres, J. (2022). Inventio histórica: amplificación, ejemplaridad y testimonio en la historiografía colonial del Inca Garcilaso. En J. M. Escudero Baztán (Ed.), *La Edad de Oro de los aventureros españoles (tipos y figuras de la cultura hispánica)* (pp. 45-65). IDEA.
- Gavaldà Torrents, A. y Pons-Altés, J. M. (2022). ¿Cómo abordar didácticamente los conflictos en la historia? En R. Arnabat y M. Duch (Coords.), *Polítiques, memorials, fronteres i turisme de memoria* (pp. 167-184). Perpignan.
- Rubio Arquez, M. (2014), La contribución de Cervantes a la novela barroca: la ejemplaridad, *Edad de Oro*, 33, 125-150.
- Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press.

CAPÍTULO XVI

“Anda con sabios y te harás sabio”.

Conocerse y reconocerse en el ejemplo a través de las narraciones bíblicas

Ana Belén Álvarez Haya
Escuela de doctorado. Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir

RESUMEN

¿Por qué Job, Qohélet, el rey David, el hijo pródigo y tantos otros protagonistas de las narraciones bíblicas se convierten en ejemplo para el ser humano? Nos estamos preguntando el porqué y el cómo, pero no tanto en qué sentido sean ejemplares. Lo que se trata de discernir en esta reflexión es el método del ejemplo en cuanto punto de partida del conocimiento porque produce admiración en aquel que lo recibe, que lo lee, que lo escucha. Es un conocimiento que va más allá del argumento que convence porque conduce al ser humano a la posibilidad de entender desde la experiencia compartida.

¿Qué inspira al ser humano a querer parecerse a alguien? ¿Qué se mueve en él y nos hace pensar en una estructura antropológica universal, es decir, compartida? A través de las narraciones y relacionando éstas con el conocimiento, la motivación y la ejemplaridad moral, haremos un recorrido por algunos de los elementos que, a nuestro parecer, confieren claves para entender la búsqueda del ser humano que desea conocerse y reconocerse para poder vivir con sentido.

PALABRAS CLAVE

Narraciones bíblicas, admiración, motivación, imitación, ejemplaridad moral.

DOI: <https://doi.org/10.14679/3751>

1. “Quiero parecerme a ti”

“La virtud es conocimiento”, reza la máxima atribuida a Sócrates, porque para llegar a ser virtuoso hay que conocer el fin que se persigue y así poder discernir adecuadamente los medios para alcanzarlo. Por tanto, la virtud presupone conocimiento. La cuestión que se nos plantea es, en primer lugar, epistemológica. ¿Cómo entender un conocimiento que no sólo explica el “qué” del fin de la virtud y de los medios para alcanzarla (conocimiento proposicional) sino que nos compromete porque no contribuye únicamente a que conozcamos el bien sino a que lo amemos (conocimiento *como*)? No son dos dimensiones exclusivas del conocimiento porque se complementan: el conocimiento convincente que proviene de los argumentos proposicionales se completa con el sugerente, derivado del *conocimiento como*. Las intenciones y emociones que se generan a partir de éste ayudan a la persona a decidirse por la virtud, no sólo a conocer algo sobre ella. Y eso pasa a través de la ejemplaridad y de las narraciones que “cuentan” estos ejemplos morales. Las narraciones colaboran en el conocimiento del otro, del ejemplo moral, pero, sobre todo y fundamentalmente, en el conocimiento que abre nuestra existencia a la posibilidad de un cambio de vida, una vida virtuosa.

Nos adentramos ahora en la importancia del conocimiento al que llegamos a través de la narración de las relaciones, tal y como las viven los ejemplos morales y cómo las experimentamos respecto a ellos los que las leemos. Avanzaremos en el desarrollo de esta reflexión a través de un recorrido relacional: relación entre conocimiento y narración, narración y motivación, narración e imitación (ejemplaridad moral), narraciones bíblicas: conocimiento, virtud, motivación, ejemplaridad moral.

Si pretendemos abordar el tema de la virtud de una forma que comprometa la existencia tenemos que anclarla en una antropología que dé cuenta del ser humano teniendo en cuenta su trascendencia. El ser humano tiene una naturaleza personal que confirma el don recibido como persona pero que evidencia también que el camino que se le abre para aprender a serlo en plenitud. Necesita ir descubriendo el “cómo”, el método y para ello precisa conocer pero no sólo; necesita conocerse a través del reconocerse. Y ahí entran en juego la virtud, la narración y la ejemplaridad, como iremos viendo.

2. Conocimiento y narración

“Cuéntame otra historia”. Los relatos nos fascinan; nos apasiona escucharlos y leerlos. De hecho, la lectura configura no sólo nuestra mente sino nuestro estado emocional porque los relatos abren un camino entre el que narra y el que recibe. Es una vía diferente a la del conocimiento proposicional porque implica un conocimiento a través de la experiencia de la relación. Este mecanismo interrelacional lo explica Eleonore Stump (2010) refiriéndose al conocimiento personal accesible mediante las narraciones. Las narraciones tienen un gran potencial ya que, aun no habiendo sido protagonistas de las historias, estamos comprometidos con ellas debido a que compartimos un hecho fundamental: nuestra condición humana. Los relatos ofrecen un contexto a lo que conocemos de un modo más argumental. Stump (2010) va más allá y afirma que hay cuestiones significativas filosóficamente que son difíciles o imposibles de conocer sin las historias (p. 25). Esto sucede por diferentes razones, muchas de ellas enraizadas en la misma naturaleza humana, que presuponemos y afirmamos. Iremos analizándolas y nos darán algunas claves metodológicas necesarias en nuestro recorrido epistemológico. Achebe (1989, citado en Stump, 2010) sostiene que a través de las narraciones podemos aprender vicariamente lo que podríamos haber aprendido por experiencia (pp. 36-37). Ésta es necesaria no sólo porque nos ayuda a conocer sino porque nos compromete con

la existencia; es nuestra firma. La experiencia, propia y ajena, tomada en serio, nos interpela a leer e interpretar la existencia de un modo u de otro. No basta con entender el mundo; es necesario aprender a amarlo o, dicho de otro modo, conocerlo desde el amor, porque esto ayuda a establecer las prioridades y el orden, y, por tanto, facilita la existencia. Conocer la existencia desde el amor ofrece el sabor de la vida buena y ésta no es otra cosa que la existencia significativa, a la que asentimos no sólo intelectualmente sino que nos identificamos con ella (Nussbaum, 2018).

Llegados a este punto tenemos que plantearnos qué significa conocer desde el amor. La experiencia de éste, como cualquier experiencia entre personas, genera un tipo de conocimiento que da lugar a tres tipos de experiencia: en primera persona, en segunda persona y en tercera persona (Stump, 2010). Sólo en la segunda es necesaria una interacción consciente y directa con otra persona con la que no es necesario un contacto causal y, justo por esta razón, puede darse a partir de personajes ficticios (Stump, 2010). A través de una experiencia en segunda persona experimentamos lo que habríamos experimentado si hubiésemos estado presentes en la historia que se narra o hubiésemos podido interactuar con sus protagonistas. Por eso un evento, una historia puede dar lugar a variantes de historias y lo que podemos conocer a través de ellas dependerá del contador de historias (Stump, 2010).

Los relatos en primera y tercera persona, aunque de diferente manera, nos dan información sobre lo que un “yo” ha vivido en primera persona o sobre alguna característica de otra persona, respectivamente, pero sólo las narraciones en segunda persona crean el espacio en el que, a través de las relaciones interpersonales, nos conocemos y reconocemos.

Leer así las historias narradas nos dispone a concebir nuestra vida narrativamente (Hibsman, 2022) y esto contribuye a nuestro florecimiento, que está ligado a nuestro autoconocimiento. Éste, según Hibsman (2022), está mediado por el conocimiento del autoconocimiento de otros, es decir, por el reconocimiento de la experiencia del otro. Es la paradoja de conocernos reconociéndonos en experiencias en segunda persona que nos ayudan a distanciarnos de nosotros mismos para acercarnos mejor a nosotros mismos. Concebirse narrativamente supone contar nuestra historia generando experiencias en segunda persona en las que los que las escuchan se conocen y reconocen y que, al mismo tiempo, provocan un autoconocimiento en el que las narra. Concebirse narrativamente no consiste en una cuestión teórica, que ayuda a leer e interpretar la existencia sino que influye en ésta de una forma decisiva. De hecho, según Hibsman (2022), por una parte, imaginar el modo en el que una audiencia escucharía el relato de nuestra vida puede transformar el modo en el que nos conocemos. Por otra parte, si las narraciones que integran nuestro repertorio experiencial dan forma a lo que percibimos sobre nosotros mismos, debemos elegirlos cuidadosamente. Conviene, por tanto, ir preguntándonos qué historias nos contamos y qué historias contamos a los que amamos (Hibsman, 2022, p. 627).

Contar la propia historia contribuye a universalizar la experiencia personal en el universo del tú y yo, introduciéndonos en una relación interpersonal con el que escucha con una intención y, por tanto, con una objetividad. Eso las libra de un posible excesivo subjetivismo, ya que en las relaciones interpersonales no es lo mismo mirar hacia el otro (intención objetiva) que mirarse a uno mismo (subjetivismo). Del mismo modo, las historias que contamos, siendo reflejo de la realidad que pone en crisis continuamente nuestra concepción de la realidad, nos alejan de un tentador objetivismo. Éste nos podría hacer pensar que tenemos todo controlado, que conocemos la realidad, que podemos acercarnos al otro con seguridad. Sin embargo, las historias que nos cuentan la realidad y relatan al *otro*, no paran de decirnos que las evidentes teorías entran en crisis

continuamente. Retomaremos esta idea con las narraciones bíblicas, especialmente las sapienciales de Qohélet y Job.

Educar en contar la propia historia se convierte en una herramienta con un enorme poder para la virtud, para el conocimiento, para la vida buena. Las historias ponen en cuestión la teoría pero no la educación; de hecho, aprender a interpretarlas es esencial para la educación.

Como se trata de llegar al objetivo de mostrar el modo en que el conocimiento a través de las narraciones resulta un medio adecuado, es decir, justo y equilibrado, para motivar a la virtud, tenemos que encontrar el punto de unión que conecte este conocimiento con la imitación: la motivación.

3. Narración y motivación

El conocimiento proposicional puede hablar de las acciones de los protagonistas de las historias que narramos pero el motivo para seguir un ejemplo no es exclusivo de los argumentos que tenemos para seguirlo. El ser humano no sólo conoce las acciones sino también las emociones e intenciones, es decir, la emoción del personaje de la historia se convierte en un espejo que le sirve para conocer la emoción y para reconocerse en ella. Stump (2010) argumenta esta experiencia con las investigaciones sobre las neuronas espejo, de las que se desprende que las emociones e intenciones de los demás se conocen no sólo a partir de la deducción sino también y sobre todo, cuando uno las experimenta al reflejarse (mecanismo espejo) en ellas. Las emociones e intenciones son fundamentales cuando nos referimos a la motivación. Trataremos de dilucidar en qué sentido podemos hacer esta afirmación y en qué modo relacionar la motivación con las narraciones y dejaremos para otro momento la consideración de las emociones e intenciones que en mayor grado o de mejor manera motivan al ser humano.

La motivación es un tema estrella en el ámbito académico y profesional. Se busca a personas motivadas que puedan caminar con firmeza e ilusión pero la realidad es que vivimos en un momento en el que se evidencia la falta de motivación y debemos preguntarnos a qué se debe esta carencia en un mundo en el que se busca a toda costa. ¿No se ponen los medios para alcanzarla? ¿O será que no basta poner unos medios para motivar? Pensamos que la motivación no es cortoplacista sino que, como dice el mismo término “motivación”, los medios firmes e ilusionantes ayudan cuando hay, a largo plazo, un motivo grande e ilusionante. Tal y como afirman Martínez Mares y Risco Lázaro (2020), la motivación, en cuanto ligada al impacto emocional, evidencia la prioridad epistemológica del conocimiento práctico y emocional ante el conocimiento teórico⁸⁸. El impacto emocional nos lleva a centrar en algo o alguien nuestra mirada, nuestra admiración. Por eso es importante discernir y también educar qué nos emociona, es decir, qué nos produce admiración, porque es justo eso lo que nos motivará. Se hace imprescindible conocer el repertorio de creencias, de convicciones, de historia que sustenta nuestro repertorio emocional. Que este repertorio se vaya forjando a partir de lo que nos produce admiración significa que es a través del otro, a quien admiramos, desde el que aprendemos el contenido de nuestra motivación. El afecto responde a algo que nos importa. La emoción hace conocer lo que importa y motiva hacia lo que importa. La virtud señala lo que importa. Y las narraciones recogen afectos, emociones, motivaciones y virtudes: lo que importa.

La motivación está relacionada con las expectativas. Volvemos al ámbito de la antropología para preguntarnos qué responde a las expectativas del corazón humano, es

⁸⁸ Respecto a la consideración de la emoción de la compasión en relación a la motivación moral, ver Martínez Mares (2017).

decir, qué puede motivarlo en sus intenciones y acciones. El ser humano desea amar y ser amado. Los relatos en segunda persona se construyen con este hilo conductor, el del amor y desamor. A pesar de todos los desamores, fracasos, decepciones, el ser humano sigue siendo capaz de amar porque ha sido amado. Esta experiencia apunta a la trascendencia pero también a la decisión del corazón. El ser humano desea como en la “superficie” pero es en un segundo nivel, según Frankfurt (2006) y su intuición sobre la estructura de la voluntad humana, donde descubre la libertad de ésta y llega a querer lo que quiere querer. Las narraciones muestran, por una parte, el modo en el que desear desear constituye a la persona y, por otra, la necesidad de discernir de un modo adecuado los modelos que le mueven, que le motivan, que responden a las expectativas de amor verdadero de su corazón. Siendo así, el deseo sirve de nexo de unión entre la motivación, la narración y el ejemplo moral. El relato cuenta aquello que ha llamado la atención del que escribe y que piensa que puede llamar la atención del que escucha. Las narraciones invitan al interrogante, a la curiosidad, a la admiración, al pensamiento crítico. Forman en la virtud pero van más allá porque gracias a ellas podemos entrar en relación con personas virtuosas y con las que no lo son y, a través de ellas, experimentamos lo que experimenta el que se acerca o aleja de la virtud. Las narraciones abren la vía afectiva además de la intelectual porque transmiten ideas pero también aspiraciones; abren la mente a la verdad, a la bondad, a la belleza pero también el espíritu hacia lo verdadero, lo bueno, lo bello. A través del “conocimiento como” descubrimos que las historias, las narraciones y los protagonistas de éstas afectan al ser humano, lo mueven en una dirección, hacia un efecto (o afecto). Por esta razón, es importante discernir las narraciones, que acaban moviendo mente y espíritu hacia una dirección que acercará más o menos y también alejará más o menos, del horizonte de lo humano.

Conocemos lo que queremos y, sólo podemos transformar lo que queremos. Por eso la vía afectiva, la del ejemplo concreto es adecuada y necesaria porque mueve el deseo: querer es desear y según lo que deseemos iremos transformándonos en una forma u otra de ser persona.

El sentido de la vida es más que la vida, escribe Plutarco en *Vidas paralelas*, animando a los marineros a hacerse a la mar:

Creado prefecto de los abastos, para entender en su acopio y arreglo envió por muchas partes comisionados y amigos, y dirigiéndose él mismo por mar a la Sicilia, a la Cerdeña y al África, recogió gran cantidad de trigo. Iba a dar la vela para la vuelta a tiempo que soplabá un recio viento contra el mar; y aunque se oponían los pilotos, se embarcó el primero, y dio la orden de levantar el áncora diciendo: “El navegar es necesario, y no es necesario el vivir”; y habiéndose conducido con esta decisión y celo, llenó, favorecido de su buena suerte, de trigo los mercados y el mar de embarcaciones, de manera que aun a los forasteros proveyó aquella copia y abundancia, habiendo venido a ser como un raudal que, naciendo de una fuente, alcanzaba a todos (VII, 50,13).

Si vivir no es necesario, que el ser humano, que cada ser humano discierna en qué consista navegar en la propia vida será fundamental para la motivación, para la imitación, para el sentido.

4. Narración e imitación (ejemplaridad moral)

Los seres humanos disciernen las cosas importantes y la conducta refiriéndose a las historias que conocen (MacIntyre, 2013). La existencia humana se construye, por tanto,

a través de las historias que edifican o desedifican el entramado existencial. Si las virtudes son edificantes, y pensamos que lo son, podemos afirmar que los relatos en los que encontramos personajes que las encarnan, siguiendo la línea hasta ahora propuesta, no sólo edifican por las virtudes que transmiten sino que construyen en nuestras vidas esas virtudes.

Los relatos en los que nos conocemos y reconocemos recrean historias que narran relaciones interpersonales (Álvarez Haya, 2024). Éstas son, fundamentalmente, historias de amor que constituyen la trama de la existencia humana y que, por esta razón, condicionan nuestra mayor cercanía o lejanía del florecimiento. Edifican nuestra existencia interpretando y haciendo memoria continua de lo que somos, de nuestro mejor yo y también de nuestra mayor felicidad. Los relatos edificantes nos animan a ser lo que queremos ser. Pero no en lo abstracto de la idea, en cuanto abstracta, sino en la historia con un contexto espacio-temporal. La trama de las historias, situadas en un espacio y en un tiempo, no es una mera sucesión de hechos. Las relaciones interpersonales no son sólo sucesos en nuestras vidas y, por tanto, tampoco lo son las narraciones que hacemos y que escuchamos de éstas. Contextualizadas en un tiempo absorben una de las principales características de éste, que no sólo pasa sino que te pasa. Las relaciones nos atraviesan y pueden dar profundidad a la existencia humana. Pueden abrirla a la trascendencia o abandonarla en una dimensión inmanente y horizontal.

La naturaleza personal del ser humano le recuerda continuamente que somos personas pero que, al mismo tiempo, estamos continuamente aprendiendo a serlo en plenitud. Este mecanismo innato a lo humano se puede evidenciar desde diferentes perspectivas y en el ámbito moral podemos relacionarla con la virtud. La vocación al amor verdadero nos constituye pero encontramos gran dificultad en ir discerniendo el “cómo” del camino que recorreremos hacia ella. La virtud es, a nuestro parecer, una clave en ese camino; es, desde nuestra perspectiva, una herramienta metodológica adecuada para la búsqueda del florecimiento ya que, en la búsqueda del amor verdadero, las virtudes se convierten en inclinaciones a amar el bien y a evidenciarlo en las relaciones personales que nos constituyen y que son esenciales en esa búsqueda.

Aun habiendo hecho el intento de justificar el modo en el que “la virtud narrada” se convierte en una etapa posible pero, al mismo tiempo, recomendable para pasar de un conocimiento teórico a uno práctico, esta narración de la virtud, como hemos visto, se mantiene en el ámbito del conocimiento proposicional hasta que pasa a encarnarse en el ejemplo de la virtud. Pensamos las virtudes a través de los ejemplos ya que éstos nos sitúan en el espacio y en el tiempo, que es el contexto en el que imaginamos la concreción y en el que se hace posible la admiración, la imitación y la identificación. Los ejemplos morales se convierten en el hogar al que poder volver cuando nos hemos ido de casa, nos hemos perdido y hemos vuelto porque sabíamos el lugar al que poder regresar.

En una sociedad en la que, según Gomá (2023) nos debatimos entre la ejemplaridad y la vulgaridad, el discurso sobre la virtud en el ejemplo adquiere un particular relieve. Para el autor, la clave es una propuesta de perfección, desde la perspectiva de la compleción, del ser completo, que, a través del ideal, manifieste al ser humano completo. El ideal mueve al entusiasmo pero, ¿qué entusiasmo al ser humano? El conocimiento proposicional preguntaría: ¿qué admiras?, el conocimiento personal: ¿a quién admiras? En su propuesta (Ibíd.) quedarían unidas estas dos perspectivas: en el universal concreto que es la ejemplaridad se alían dos elementos fundamentales en lo humano: el racional y el cordial, sin pretender que cada uno de ellos sea exclusivo de una perspectiva de conocimiento. La ejemplaridad queda como una abstracción, siempre positiva, hasta que entran en juego los ejemplos, que pueden ser positivos y negativos. Gomá (2023) sostiene que el inmenso poder del ejemplo personal radica en que quien realiza un acto comunica

al mundo su propuesta moral para un caso concreto, haciendo razonable y universal su elección, disparando el enamoramiento del corazón.

La existencia humana manifiesta de este modo su vocación a la conversión continua, a reformar la vulgaridad de la vida privada para constituirse en un ejemplo positivo, constituyéndose así en un imperativo no sólo para uno mismo, para su conciencia sino también para los demás y para la sociedad. Esto provoca dos reacciones ante la presencia del ejemplo, ambas conflictivas pero necesarias. En primer lugar, el ejemplo que cautiva e interpela a una persona entra en conflicto con su conciencia de la vulgaridad; en segundo lugar, la presencia del ejemplo causa una reacción entre dos personas, el imitador y el modelo, absolviendo, si es un mal ejemplo, la vulgaridad, pero convirtiéndose en un dedo acusador, si es un ejemplo bueno (pp. 146-150).

La ejemplaridad se extiende no sólo a la vulgaridad actual sino que trasciende alargándose hacia el futuro. Cada vez que el ejemplo elige la ejemplaridad, triunfa sobre la vulgaridad del presente, se convierte en el punto de partida de un hábito, facilita por tanto la virtud y aumenta las posibilidades de triunfar también sobre la vulgaridad del futuro. Esta conversión de la vulgaridad hacia la ejemplaridad tiene, para Gomá (2023), una dirección: el aprendizaje de la amistad que, con los virtuosos llega a su plenitud.

¿Por qué virtudes y no valores? Los valores requieren una valoración y, ¿quién es el que da el valor al valor? ¿Qué o quién establece qué es bueno saber (virtud intelectual) o qué es bueno hacer (virtud ética)? Presuponemos que la virtud vale, merece la pena y, además, supone una decisión del corazón. Por esta razón, podemos afirmar que la virtud es educable y se educa desde la estética, desde la belleza de la moral, más que desde una perspectiva que pone el acento en lo moralizante. Para educar en la virtud es necesario educar en la realidad (L'Ecuyer, 2015) porque la virtud, como conocimiento y decisión, parte del asombro y para admirar se necesita tener una relación adecuada con la realidad, mediada por la imaginación. Si ésta no está conectada con la realidad, no podrá haber un asombro adecuado ni un conocimiento adecuado, ni una virtud como punto de llegada de ese asombro, ese conocimiento y esa decisión acorde a todo lo anterior. A través de una apertura a la realidad a través de la imaginación descubrimos lo amable y aprendemos a amar.

5. Narración y opacidad

El camino parece claro, pero, entonces, ¿por qué nos resulta tan complicado discernir el bien que nos conviene amar? Uno de los argumentos a los que podemos recurrir para responder a esta cuestión es el de los deseos de primer y segundo orden, al que nos referíamos con anterioridad. Las experiencias que narran los relatos no son siempre transparentes para nosotros. Las palabras de San Pablo en la carta a los Romanos manifiestan con claridad esta realidad: “Realmente, no comprendo mi proceder, pues no hago lo que quiero sino lo que aborrezco [...] querer el bien lo tengo a mi alcance, mas no el realizarlo, puesto que no hago el bien que quiero, sino que obro el mal que no quiero” (Rm 7, 15-19). Nuestros deseos de primer orden se alejan con facilidad de nuestros deseos de segundo orden, de lo que deseamos en lo más profundo de nuestro corazón. Aquí haremos referencia a un episodio de la historia bíblica del rey David, que retomaremos más adelante. Es la narración en la que el deseo de primer orden del rey se apodera de cualquier otro deseo y sólo en la narración del profeta Natán puede reconocerse y convertirse hacia ese profundo deseo que le vuelve a explicar quién es.

Tener un repertorio de deseos de segundo orden contribuye a que, antes o después, el ser humano pueda conocerse y reconocerse, como en un espejo a partir del discernimiento del bien o el mal de sus deseos de primer orden. Éstos entran en conflicto continuamente.

Testimonio de esto son las narraciones en las que nos leemos. Según Stump (1988) salimos del conflicto cuando decidimos qué deseo deseamos desear. Gomá (2023) se refiere a este repertorio, como fuente primera de la educación moral-sentimental, animando a elegir con cuidado y responsabilidad los ejemplos que se imitan, ya que saber discernir los mejores ejemplos ayuda a seguirlos.

6. Narraciones bíblicas: narración, conocimiento, virtud, motivación, ejemplaridad moral

Sirva toda la reflexión anterior a modo de introducción para llegar a este punto, en el que vamos a proponer las narraciones bíblicas como paradigma en el que narración, conocimiento, virtud, motivación y ejemplaridad moral adquieren un sentido pleno. Las narraciones bíblicas son, en primer lugar, relatos. Si las convertimos en argumentos abstractos o teóricos las desnaturalizamos y, por tanto, pierden, no sólo su esencia sino, con ésta, su intención. Dejan de hacer lo que están llamadas a hacer, además de dejar de ser lo que están llamadas a ser. Las narraciones responden a la misma naturaleza histórica de aquel que las escribe y del que las recibe; las narraciones bíblicas, además, son sustancialmente experiencias de fe relatadas. Por estas dos razones, están escritas para motivar a un ser que se mueve horizontalmente, en las coordenadas del espacio-tiempo, pero también verticalmente, hacia la trascendencia. En los relatos bíblicos el ser humano se reconoce en esas dos dimensiones, que le son “explicadas” no desde la teoría sino desde el testimonio de los ejemplos. Esto contribuye a que el lector pueda conocer lo que el protagonista de la narración conoce, experimentándolo, reconociéndose en la historia narrada. Y en este reconocimiento ve, como en un espejo, el bien al que está llamado y el mal que le gustaría evitar, es decir, ve reflejada su dimensión moral y el camino de la virtud que se le abre como horizonte.

La historia que recorre la Sagrada Escritura es una historia de salvación que narra las paradigmáticas experiencias de fe del ser humano en su relación con Dios. Es una narración de narraciones que recoge experiencias fundamentales que leen lo que vivimos como seres humanos y el modo en el que nos narramos. Son las historias de nuestra vida que hacen de nuestra existencia algo que merece la pena contar.

Antes de continuar con nuestra reflexión debemos preguntarnos qué tipo de conocimiento pueden proporcionar las narraciones bíblicas, dado que su naturaleza es humana pero también divina. Las narraciones bíblicas poseen un carácter epistemológico, es decir, capacidad de aportar conocimiento tanto al creyente como al no creyente; dan que pensar a todo ser humano. Dicen lo que es el ser humano pero, sobre todo, para qué está hecho; despiertan al don que ya ha recibido. Las narraciones bíblicas poseen, también, un carácter inspirado. Será, pues, necesario, entender la naturaleza de la inspiración⁸⁹. ¿Qué sucede cuando el ser humano hace la experiencia ser inspirado? La inspiración eleva las capacidades humanas, llevándolas a un instante en el que las cosas cobran sentido y este hecho se convierte en la motivación que lleva a la acción. La inspiración, cuando llega, hace que el ser humano piense algo que quiere hacer o quiera hacer algo; es decir, implica todas sus facultades: inteligencia, voluntad, libertad... y evidencia su trascendencia en cuanto búsqueda de sentido. En las narraciones bíblicas encontramos diferentes perspectivas desde las que entender la inspiración. Inspirados estaban los autores de los relatos bíblicos que ven cómo sus capacidades son elevadas y

⁸⁹ Entrar en la consideración de la naturaleza de la inspiración bíblica excedería en estos momentos la pretensión del presente trabajo y podría hacernos perder el hilo de la argumentación. Por ello sobrevolaremos esta cuestión, centrándonos sólo en los aspectos que necesitamos comprender para avanzar en el discurso.

son capaces de expresar sus experiencias de fe con unas categorías de la época pero que trascienden el tiempo y el espacio y que elevan las capacidades de los que, al leerlas, son también inspirados. En esta línea podemos afirmar que los protagonistas de los relatos bíblicos se convierten en inspiradores.

Por otra parte, se hace inevitable una cuestión que aún no nos hemos planteado pero que en este momento de nuestra reflexión resulta ineludible: ¿qué convierte un ejemplo en un ejemplo digno de imitación? Porque partimos de que lo son pero hemos de preguntarnos qué es lo que garantiza su ejemplaridad. Gomá (2023) sostiene que en la raíz del modelo está la experiencia de lo humano que une las subjetividades. Se precisa una antropología que abrace la vulgaridad para reformarla, como una oferta atractiva y deseable, desde la experiencia de la mortalidad. Aprender a ser mortal se convierte en la vocación del ser humano y esta experiencia se traduce en hacer la experiencia de vivir y envejecer. Vivir es envejecer y querer vivir es querer envejecer. A través de la reforma privada, se generaliza socialmente la ejemplaridad individual, llegándose a crear una buena costumbre (pp. 170-173). La costumbre es, según el autor, el invento ideado por los mortales para sobrellevar la brevedad de la vida porque convierten en acción carismática, en ejemplaridad, la rutina. Aunque costumbres y leyes reflejan la racionalidad, las primeras son capaces de tocar y transformar el corazón. Afirma que el corazón bien educado es el que ha aprendido a combinar perfección e imperfección, trascendencia e inmanencia; se comporta como un realista con ideal (pp. 188-193). Por tanto, la raíz de la “ejemplaridad del ejemplo” está en la misma inconsistencia de la existencia humana y, al mismo tiempo, en el ansia de consistencia de la misma.

Hasta ahora, teoría sobre cómo las narraciones tocan la existencia y el comportamiento humano. Sin salir de la teoría, que está ligada a la naturaleza de esta reflexión académica, nos adentraremos en algunas narraciones para acercarnos todo lo posible a la experiencia de los relatos en segunda persona de personas virtuosas y admirables que contribuyen al conocimiento, reconocimiento y autoconocimiento y, como consecuencia, a la vida buena.

6.1. *¿Por qué Job, Qohélet, el rey David, el hijo pródigo...?*

Los relatos sobre el origen que encontramos en los tres primeros capítulos del libro de Génesis narran experiencias de inicio, de bendición, de tentación, de desnudez, de soledad... experiencias en segunda persona en las que se puede

conocer y reconocer todo ser humano. Ése es uno de los motivos fundamentales y, podríamos decir, radicales, por los que estos relatos se convierten en ejemplares. Por otra parte, estos relatos nos ofrecen una clave fundamental para entender la ejemplaridad. No sin razón, el ser humano se aferra a sus descubrimientos, especialmente si éstos le acercan a los objetivos que persigue. Cuando encuentra a alguien admirable, cuya acción se convierte para él en un ejemplo, corre el riesgo de transformar el camino que es éste en un peso voluntarista. Las narraciones de los tres primeros capítulos del libro del Génesis tienen como protagonistas a Adán y a Eva, a los que no solemos ver como ejemplos, sobre todo en el tercer capítulo, pero no dejan de serlo porque, aun habiendo malogrado la acción de Dios en ellos a través de la desobediencia, no dejan de brillar en ellos dos de las realidades humanas de las que todos hacemos experiencia y que se convierten, por tanto en posibilidad de ejemplaridad. Estas dos experiencias son la del don y la de la muerte. Ambas hacen salir al ser humano de la tentación del voluntarismo, tan ligado a una teoría de la virtud y del ejemplo. En este sentido, estos primeros relatos sobre el origen narran la experiencia del don como una experiencia fundante para entender, a partir de ahí, la admiración y el ejemplo.

Por otra parte, ¿quién no se ha identificado con la máxima de Qohélet en algún momento de su existencia? “Vanidad de vanidades; todo es vanidad” (Qo 1,2). No es una frase más en su narración, en su testimonio, en su experiencia. Recorre todo su relato y va hundiendo al lector cada vez más en la ausencia del sentido y en lo absurdo de la existencia, al mismo tiempo que crea el espacio necesario para la constatación del don de Dios, presente en todo el libro como presente está en la existencia humana. La experiencia del libro es la de la paradoja, la de la aparente contradicción, a partir de la reflexión. Admira no sólo identificarse con el discurso de Qohélet sino la audacia con la que lo hace. Qohélet se convierte para el lector en un ejemplo en el pensamiento, tanto por el contenido de sus sentencias como por su método: el cuestionamiento de todo lo que parece incuestionable porque pone en crisis las creencias y, por tanto, la misma existencia.

Qohélet es el experto, experimentado en contradicciones, en el sinsentido, en el sentido del don, en la experiencia de un Dios que está presente pero cuyos planes no conseguimos desentrañar.

La identificación con Job nos lleva más allá de la coherencia del discurso de Qohélet, aunque nos lleve al límite del absurdo. La experiencia de Job nos hace entrar en contacto directamente con el mal y el sufrimiento de los inocentes. Job lo parece desde el primer momento: un inocente en manos del mal... ¿o de Dios?. Experimentamos con él la pérdida, el caos, la traición de los amigos... La narración de sus desventuras nos sitúa ante nuestros fracasos, decepciones, crisis y angustias. Estamos de su parte hasta que llega el momento crucial de su existencia y también de la nuestra: Job lleva a Dios a juicio. Si Job no es el culpable, tiene que serlo Dios. Job conocía a Dios de oídas pero necesita que Dios le abra los ojos a la experiencia de la trascendencia, como nosotros. A través de dos discursos con los que Dios lleva a Job a la experiencia de la trascendencia en su versión grandiosa y también en la más delicada, pero en ambos casos sublime, el hombre justo experimenta que la historia, siendo la misma, sólo puede ser amada desde la profundidad de la bendición. La existencia de Job es, en sí misma, un ejemplo. En primer lugar como testimonio ya que Job le habría gustado no ser ejemplo de sufrimiento del inocente. Su ejemplo es ser testimonio y evidencia de la realidad que compartimos como seres humanos: la muerte. Pero también, y en segundo lugar, Job se convierte en ejemplo en cuanto sujeto digno de admiración y motivación porque, dado que ya estamos aquí, se hace necesario elevar la mirada, mirar hacia (admirar) arriba para encontrar el modo de vivir el sufrimiento del inocente. Y, del mismo modo en que la experiencia de la muerte une a la humanidad, la experiencia del don, pone en boca de esa misma humanidad la respuesta a la muerte. Ambas experiencias, desde diferentes puntos de vista, son ejemplificadas por Job.

Las narraciones de la historia del rey David son testimonio de la historia de salvación que narra la Sagrada Escritura; constituyen la síntesis y esencia de lo que la Biblia entiende por salvación. El “hombre según el corazón de Dios” (1Sam 13,14) se ve inmerso en una de las más potentes historias de fragilidad y pecado que encontramos en la Biblia. El corazón de David se pegó a un deseo, el de la mujer de su prójimo, que acabó destruyéndole a él y a todos los que rozó con sus efectos (2Sam 11; 12,15-25). Y fue precisamente una narración, el relato del profeta Natán el que le hizo volver a lo que en su corazón deseaba desear. La salvación en su historia le llega a David mediada por una narración en la que no se reconoce en un primer momento. De hecho, se erige como juez del protagonista de esa historia hasta que el profeta le pone ante la evidencia: “ése hombre eres tú” (2Sam 12,7). David se conoce de una forma nueva, porque quizás nunca pensó poder llegar a ese punto, reconociéndose en uno de los personajes de la historia del profeta y, por fin, puede verse, reflejado en su relación con Dios: “he pecado contra el Señor” (2Sam 12,13). ¿Es el rey David ejemplo sólo en la segunda parte de este relato?

Evidentemente no podríamos hablar de David como ejemplo moral en su opción por el pecado pero es todo el contexto de su historia lo que le hace admirable, ejemplar. El relato del pecado y de la conversión del rey David es un claro ejemplo de que cada narración tiene un contexto que no podemos obviar al interpretarla. El antes de este relato contribuye a que podamos entender su después. La ejemplaridad puede ser puntual pero, desde una visión completa del ser humano, también desde la perspectiva temporal, consideramos que tiene unas raíces y unas ramas que hay que conocer para poder entender bien el ejemplo y que se convierta en digno de imitación.

En el Nuevo Testamento encontramos múltiples relatos en los que se invita al ser humano a admirar y a identificarse con personajes ejemplares. Estos relatos reúnen las dos dimensiones que hemos ido desgranando en los anteriores: son ejemplos en cuanto abren a la experiencia de la admiración e imitación de las acciones, de la vida pero también porque despiertan la mente a un modo nuevo de pensar la realidad. Un ejemplo, valga la redundancia, de esto reside en las parábolas, esto es, narraciones ejemplificadoras con personajes ejemplares, y no tanto, que sólo pueden descifrarse desde la paradoja, clave en el mensaje evangélico. Como hemos visto hasta ahora, el ejemplo en las narraciones bíblicas siempre tiene algo de paradójico porque abre a la trascendencia de la interpretación, de la realidad que va más allá de la apariencia, aunque la contiene. Y el ejemplo se desgrana desde la paradoja porque el mismo intérprete, el ser humano, es paradójico. Por eso, éste puede leer la parábola del hijo pródigo y entenderla y no entenderla al mismo tiempo.

Cuando la interpretación de las parábolas pasa de ser moral a moralizante, pierde, en parte, su esencia, que es más la de la respuesta que la de la solución, ya que las parábolas tienen la vocación de abrir un camino, un método, de pensamiento y de vida, y no de conducir a discursos más o menos cerrados, que proponen ejemplos pero que, al final, identificarte con ellos supone más un peso que una liberación.

Las parábolas no tienen como intención encasillarnos sino todo lo contrario: hacernos salir de nuestras etiquetas para abrirnos a una experiencia que nos trasciende y que es la gratuidad del amor de Dios. De hecho, las parábolas son un paradigma del anuncio del Reino de Dios; por tanto, su primera finalidad no es la de decirle al ser humano quién es sino quién es Dios (su Reino) y quién es el ser humano en relación con este Dios. Esto elimina la angustia que puede generarnos el sentirnos más o menos a la altura de las circunstancias... esto libera al hijo pródigo que, como comprende de qué va la historia, vuelve reconociendo quién es, ¡es hijo!, pero puede liberar también al hijo mayor, aunque no lo veamos en la narración. Basta que éste se dé cuenta de que aquí el protagonista es el amor de Padre, basta que se dé la vuelta hacia ese amor gratuito, que se convierta, y ya tenemos final feliz. El poder de la parábola consiste en que nos deja solos delante del espejo de la experiencia humana, pero hay que saber que éste no sirve para empezar a teorizar sobre el bien o el mal de nuestras acciones (aunque en algún momento posterior lo hagamos) sino para poder emocionarnos y, por tanto, encontrar el motivo para vivir en la virtud (motivarnos) al mirarnos en él.

Podríamos seguir “narrando” el modo en el que las narraciones bíblicas posibilitan que el ser humano se conozca y reconozca en los personajes que protagonizan sus historias y pueda ver en ellos y en él mismo un ejemplo moral que le motive. Ahí reside el punto de anclaje entre las narraciones, narraciones bíblicas específicamente, y la educación moral⁹⁰.

⁹⁰ Esperamos que se haya observado que en los relatos bíblicos que hemos escogido en esta última parte no hemos intentado explicar de qué son ejemplo los protagonistas de esas narraciones. Habríamos caído en la parcialidad del conocimiento proposicional y lo que hemos pretendido a lo largo de toda la reflexión es abrir la posibilidad de completar ese conocimiento con el que proviene de la experiencia que

7. A modo de conclusión

El ser humano desea la “vida buena”, estamos de acuerdo, pero, también coincidiremos en que no es fácil acordar a nivel teórico las características de ésta. Los ejemplos, sin embargo, se convierten en un punto de comunicación en lo práctico y evitan el conflicto teórico, e incluso intercultural, de ciertos presupuestos morales (Zagzebski, 2017). Además, se proponen como un recurso que nos indica el camino pero que nos proporciona también la motivación, a través de la admiración. “Nos definimos a nosotros mismos, no sólo por lo que somos, sino por lo que aspiramos a ser. Lo que esperamos ser es, en un sentido real, un aspecto de lo que somos” (Zagzebski, 2015, citado en Martínez Mares 2024). Podríamos afirmar, parafraseando un refrán popular: “dime a quién admiras y te diré quién quieres ser”.

La admiración pone en marcha el conocimiento, en primer lugar ayudándonos a identificar los ejemplares y, en segundo lugar, perpetuando éstos a través de la reflexión y posterior repetición de historias y narraciones (Zagzebski, 2017). Las narrativas ejemplares (biográficas y ficticias) desempeñan así un papel central en la teoría, ya que tienen la capacidad de proporcionar una observación detallada de las acciones y la vida interior de una persona, a menudo dando cuenta no sólo del punto final, sino del proceso de su desarrollo moral (Brooks y otros, 2024, p. 177).

Volvemos a la experiencia final de Job para concluir. “Sólo de oídas te conocía pero ahora te han visto mis ojos” (Jb 42,5). Parte de nuestra existencia se funda en lo que hemos conocido de oídas pero esta existencia está sellada por lo que ven nuestros ojos, ya sea por lo que hemos experimentado en primera persona o a través de otros. La admiración nos abre al conocimiento del otro de una manera diferente, no sólo teórico sino también emocional. Nos conocemos y reconocemos no sólo en la acción del ejemplo sino en todo su proceso; por eso las narraciones son perfectas para acercarnos a éste, ya que tanto para escribir como para leer tenemos que tomarnos nuestro tiempo. Al final, el tiempo de la existencia humana: “Anda con sabios y te harás sabio” (Prov 13,20).

Referencias

- Álvarez Haya, A. B. (2024). Conocerse a través de las narraciones bíblicas. En R. Fayos (Ed.), *Educación con el relato* (pp. 29-49). Eunsa.
- Brooks, E., Coates, O. y Gulliford, L. (2024). The use of biographical narratives in exemplarist moral education. *Journal of Moral Education*, 53(1), 176-194.
- Frankfurt, H. G. (2006). *La importancia de lo que nos preocupa*. Ensayos filosóficos. Katz.
- Hibbsman, G. (2022). Narrative, second-person experience, and self-perception: a reason it is good to conceive of one's life narratively. *The Philosophical Quarterly*, 72(3), 617-627.
- L'Ecuyer, C. (2015). *Educación en la realidad*. Plataforma Editorial.
- MacIntyre, A. (2013). *Tras la virtud*. Austral.
- Martínez Mares, S. (2017). Bases filosóficas para la educación moral a través de la compasión: breve ampliación teórica de la propuesta de Nussbaum. En J. A.

hace el lector cuando lee estos relatos. Por tanto, no nos ha interesado tanto en este momento el contenido de los ejemplos cuanto el modo en el que llegan a serlo, es decir, en el mecanismo del ejemplo, encarnado en los personajes de las historias, que se convierte en experiencia universal y, por este motivo, accesible desde la perspectiva creyente y no creyente.

- Ibáñez Martín y J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 307-324). Dykinson.
- Martínez Mares, S. (2024). *La teoría del ejemplarismo moral de Zagzebski* (reseña). <https://proyectoscio.ucv.es/resenas-2/zagzebski2017-exemplarist-moral-theory/>
- Martínez Mares, S. y Risco Lázaro, A. (2020). El desarrollo de la motivación para la acción moral: una experiencia práctica sobre la noción de “dignidad”. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover, J. L. Fuentes y A. Cárdenas (Coords.), *Una acción educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación* (pp. 614-623). Dykinson.
- Morla Asensio, V. (2019). *Libros sapienciales y otros escritos*. Verbo Divino.
- Nussbaum, M. (2018). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Antonio Machado Libros.
- Ortiz, E. (2019). Sobre la posibilidad de narraciones edificantes. En J. M. Chillón (Ed.), *Hombre y logos: antropología y comunicación* (pp. 355-362). Fragua.
- Pontificia Commissione Biblica (2019). *Che cosa è l'uomo? (Sal 8,5). Un itinerario di antropologia biblica*. Città del Vaticano.
- Sonnet, J. P. (2015). *Generare è narrare*. Vita e pensiero.
- Stump, E. (1988). Sanctification, hardening of heart, and Frankfurt's concept of free will. *The journal of Philosophy*, 85(8), 395-420.
- Stump, E. (2010). *Wandering in darkness: Narrative and the problem of suffering*. Oxford University Press.
- Stump, E. (2021). Revelation and the veridicality of narratives. *European Journal for Philosophy of Religion*, 13(4), 27-43.
- Zagzebski L. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press.

CAPÍTULO XVII

Meursault o el martirio de un asesino⁹¹

Inmaculada Cuquerella Madoz
Universidad CEU Cardenal Herrera

RESUMEN

“Una novela no es más que una filosofía puesta en imágenes” afirma Camus en la crítica que dedica, en 1938, a *La Náusea* de Sartre. Y acto seguido Camus deplora la “fusión secreta de la experiencia y del pensamiento” en esta *novela existencialista* y sostiene que en ella “la teoría le hace daño a la vida”. Ante semejante juicio ¿cabe todavía preguntarse qué *teoría* encarna Meursault, el héroe de *El Extranjero*? ¿Es posible, desde la filosofía, tratar de explicar la evolución vital de un personaje tan singular y ambivalente? Y, de ser así ¿qué marco filosófico permitiría interpretar su insólita complejidad? Si, como se sostiene aquí, la filosofía del absurdo no le hace justicia ni al personaje ni a su creador, ¿sería posible ofrecer una lectura de Meursault acorde con la filosofía de la ejemplaridad? Esta es la vía propuesta en el presente trabajo aun cuando el personaje suponga un desafío para las categorías de comprensión habituales, tanto teóricas como pragmáticas. Meursault es un enigma que fascina e inquieta pero que difícilmente sugiere admiración... Y sin embargo, también los antihéroes podrían ser *ejemplares* y contribuir a la *vida civilizada*, es decir, siguiendo la definición de Javier Gomá, ayudar a construir “una sociedad justa y decente, organizada de una manera que mueva a sus miembros a respetar recíprocamente la dignidad que poseen”.

PALABRAS CLAVE

Absurdo, existencialismo, fenomenología, filosofía de la vida, filosofía de la ejemplaridad, hermenéutica, rebeldía, teoría de la cultura.

DOI: <https://doi.org/10.14679/3752>

⁹¹ Este trabajo retoma, revisándolo y ampliándolo, el artículo publicado con el mismo título en *Scientia Helmantica*, 3 (2014). Agradezco a la profesora Sara Martínez Mares sus oportunos comentarios.

1. Introducción

En la nutrida galería de personajes creados por Albert Camus, Meursault, el *extranjero*, sigue suscitando interés, curiosidad y debate. Desde la publicación de la novela, en 1942, numerosas interpretaciones eruditas han intentado desvelar su sentido. Empecemos recordando su historia:

El Extranjero cuenta la vida de un joven empleado francés en Argelia. Al saber que su madre ha muerto, interrumpe su trabajo para asistir al velatorio y al entierro. Al día siguiente, se encuentra con una amiga, la invita al cine y empiezan a salir. Al poco, se ve envuelto en un ajuste de cuentas entre Raymond, su vecino de rellano con fama de proxeneta, y su amante árabe. Bajo el sol ardiente, comete un gesto involuntario. Dentro de su bolsillo, el gatillo del revólver cede y el tiro mata a un árabe. La segunda parte cuenta la vida de Meursault en prisión. Su actitud poco convencional después de morir su madre le causa más daño que el homicidio. En el proceso, se insiste sobre su indiferencia moral y su carácter extraño. Es condenado a muerte y, de vuelta a su celda, rechaza convertirse (Gadourek, 1963, p. 48).

Poco después de la publicación de la novela, en 1943, Sartre propone una interpretación que orientará la crítica posterior. En su *Explication de l'Étranger*, Meursault encarna al “hombre absurdo” que percibe el desajuste entre las exigencias humanas de unidad, de orden, de absoluto... y lo que el mundo le ofrece, sinsentido y muerte. Según el filósofo, el personaje representa el absurdo que el *Mito de Sísifo* teorizaba, añadiendo que el ensayo permite “enseñarnos el modo en el que debe ser recibida la novela”.

No comparto este enfoque interpretativo que supedita la creación literaria a la filosofía y anula la autonomía del escritor. Y además, lo hace desoyendo la crítica que Camus le dedica precisamente a *La Náusea* de Sartre:

Una novela no es más que una filosofía puesta en imágenes. Y en una buena novela, toda la filosofía ha entrado en las imágenes. Pero basta con que desborde de los personajes y de las acciones, con que aparezca como una etiqueta sobre la obra, para que la intriga pierda su autenticidad y la novela su vida (Camus, 1939, p. 1417).

Es lo que parece ocurrir con esta *novela existencialista* donde la filosofía se impone a los personajes y a la trama, donde la abstracción ahoga la concreción.

De ahí mi pregunta: ¿quiere Camus, cuando crea a Meursault, que encarne al “hombre absurdo”? Lo dudo. El vacío absurdo no casa con el gozo vital de la primera parte de la novela. Tampoco la indiferencia absurda encaja con el desasosiego del personaje después del crimen. Ni siquiera su actitud final se ajusta al *êthos* absurdo. La lectura sartriana podría estar incurriendo en una interpretación reductora y abstracta del personaje. Esta consideración inicial me lleva a explorar una nueva hipótesis hermenéutica: el protagonista, a pesar de su tortuosa existencia, podría erigirse en modelo pragmático y ser interpretado más adecuadamente desde la perspectiva de la filosofía de la ejemplaridad que entre nosotros propone Javier Gomá.

2. La inocencia de Meursault

2.1. *El sensualismo mediterráneo*

Desde los primeros párrafos, la novela deja patente que Meursault mira el mundo como un niño: “Hoy, mamá ha muerto”⁹². La narración presenta las escenas desde una subjetividad estrictamente sensorial⁹³ y no sentimental como cabría esperar. Esa mirada *infantil* y *sensual* resulta chocante para el lector que, en lugar del hijo apenado, descubre un *organismo* sometido a estímulos sensoriales. Por ejemplo, de camino al cementerio el calor le resulta insoportable y Meursault se enfrenta a una verdadera “prueba física” que se salda “felizmente” con “el placer sensual de doce horas de sueño” (Amiot, 1995, p.10). Él mismo se encargará de explicar a su abogado, en la segunda parte del relato, la relación corporal que mantiene con el mundo: “[...] le he explicado que mi naturaleza hacía a menudo que mis necesidades físicas obstaculizaran a mis sentimientos. El día en el que enterré a mamá estaba muy cansado y tenía sueño. De modo que no me daba cuenta de lo que pasaba”⁹⁴.

Meursault vive el funeral como en un sueño. Los acontecimientos se suceden deprisa –cita con el director, velatorio, entierro– pero la mecánica corporal no se ajusta al compás social del duelo. A pesar de la inexpresividad del personaje, reducido a sus movimientos externos, queda patente su incomodidad ante el ritual funerario. La extraña visión de Meursault es la tónica a lo largo de la primera parte: es “consciente” de su placer y de su dolor, de ahí que su “pensamiento” esté formado exclusivamente por “el vaivén de las sensaciones” (Amiot, 1995, p. 12). El texto expresa reiteradamente este hedonismo primario, insistiendo por ejemplo en la fatiga física cuando visitaba a su madre en la residencia: “[...] me llevaba todo el domingo – sin contar el esfuerzo para llegar hasta el autobús, sacar los billetes y hacer dos horas de carretera”⁹⁵. Como sucede con los niños pequeños, la vida de Meursault está pautada por las exigencias del cuerpo y su *mundo* fragmentado por las sensaciones. A mi modo de ver, aquí la noción que enmarca la conducta del personaje no es el *absurdo* sino el *sensualismo*.

2.2. *La ausencia de autonomía*

Otro rasgo pueril es su obediencia tranquila: Meursault recibe toda clase de atenciones, tanto del director de la residencia como del conserje. Ambos se hacen cargo de él indicándole lo que *debe* hacer como *hijo de la fallecida*. Ese comportamiento heterónimo resulta tan desconcertante y exagerado como su sensualismo: Meursault *acata* lo que se le indica de modo automático, sin revelar ni emoción, ni reflexión alguna. Tal y como señala Amiot:

(...) acepta, sin problemas, conformarse con los usos exteriores del duelo (brazalete, pésame, vigilia, etc.) pero sin entender ni el sentido ni la necesidad.

⁹² « Aujourd’hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J’ai reçu un télégramme de l’asile : « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. » Cela ne veut rien dire. C’était peut-être hier. » *Th.R.N.*, p.1127.

⁹³ « Tout cela, le soleil, l’odeur de cuir et de crottin de la voiture, celle su vernis et celle de l’encens, la fatigue d’une nuit d’insomnie, me troublait le regard et les idées. » *Th.R.N.*, p. 1136.

⁹⁴ « [...] je lui ai expliqué que j’avais une nature telle que mes besoins physiques dérangeaient souvent mes sentiments. Le jour où j’ai enterré maman j’étais très fatigué et j’avais sommeil. De sorte que je ne me suis pas rendu compte de ce qui se passait. » *Th.R.N.*, p. 1172.

⁹⁵ « [...] cela me prenait mon dimanche sans compter l’effort pour aller à l’autobus, prendre des tickets et faire deux heures de route. » *Th.R.N.*, p. 1128.

Ejecuta mecánicamente, con algún fallo, lo que se espera de él, sin manifestar nunca abiertamente su resistencia interior (1995, p. 9).

El protagonista muestra una actitud *reactiva* que, en su momento, escandalizó a la crítica más conservadora. Camus lo señala en sus *Carnets*, poco después de la publicación, insistiendo en que su personaje responde a las preguntas que le hacen pero nunca toma la iniciativa, ni *provoca* ningún acontecimiento, ni *perturba* el curso natural del mundo⁹⁶. Ese *êthos de la no-intervención* es extremo: por ejemplo, Meursault no impedirá que su vecino Raymond maltrate a su amante, ni llamará a la policía porque, sencillamente, no actúa, sólo reacciona a los estímulos externos cuando éstos le causan placer o dolor. Ciertamente es un individuo *amoral*, no contrario sino *ajeno* al juicio moral. También un ser que vive físicamente en el instante, sin capacidad de proyección (ni apenas de retrospectión, salvo cuando piensa fugazmente en su madre viva): matrimonio o carrera quedan excluidos de sus preocupaciones porque todo lo que no captan los sentidos carece de *presencia* subjetiva.

2.3. La conciencia ingenua

Se desprende de lo anterior la primacía de los hechos y de la *naturalidad* sobre cualquier comprensión fenomenológica de la realidad. La técnica literaria de Camus recurre a frases cortas que fragmentan el mundo y al pretérito perfecto compuesto para trasladar la nuda objetividad. El estilo está al servicio de lo fáctico, en detrimento de lo interpretativo. Si un *pensamiento* irrumpe en Meursault, tiene como efecto el *desestabilizarlo*, por ejemplo cuando rememora: “No sé por qué he pensado en mamá. Pero tenía que levantarme pronto al día siguiente”⁹⁷. Ese “pero” indica cómo el recuerdo supone una intrusión que compromete el necesario descanso físico. A falta de categorías abstractas, el protagonista se rige por sensaciones vívidas, urgentes, por una especie de *tiranía del cuerpo*. Gracias a su sensualidad, Meursault se halla totalmente *integrado*. En ningún caso es *físicamente extranjero*, todo lo contrario, sus sentidos le permiten una comunión corporal con su entorno. No juzga, se impregna de lo que le rodea con ingenuidad y curiosidad.

Esa *imparcialidad* –solo atracción o repulsión físicas– lo vuelve *extraño*. Su novia y su jefe esperan de él compromiso, matrimonio, ambición. También el lector, desde sus propias expectativas vitales, encuentra *irritante* su *complacencia acrítica*. Pero para otros seres *marginales*, el dueño del café Celeste, o el proxeneta Raymond, es un vecino amable. Meursault no es indiferente, mantiene relaciones de buena vecindad. Pero, al ser incapaz de representaciones mentales, el juicio le es ajeno y sólo dispone de dos valores primarios: la “no-infidelidad” y la “no-injusticia” (Gadourek, 1963, p. 57). Aun así, su “ecuanimidad” desafía el “sentido moral”. Para combatir la mala impresión que causó en la crítica, Camus aclara su carácter: “Críticas al Extranjero: la impassibilidad, dicen. El término está mal elegido. Benevolencia sería más adecuado”⁹⁸.

Meursault, benevolente, no es el “hombre absurdo” insensible y sin valores. Sería más acertado verlo como imagen literaria del *hombre mediterráneo* inmerso en la belleza natural y el placer sensual. Un hedonista ingenuo, despreocupado, pacífico... y

⁹⁶ «Le personnage principal du livre n’a jamais d’initiatives. Vous n’avez pas remarqué qu’il se borne toujours à répondre aux questions, celles de la vie ou celles des hommes. Ainsi il n’affirme jamais rien» *Th.R.N.*, p. 1933.

⁹⁷ «Je ne sais pas pourquoi j’ai pensé à maman. Mais il fallait que je me lève tôt le lendemain» *Th.R.N.*, p. 1154.

⁹⁸ «Critiques sur *L’Étranger*: l’Impassibilité, disent-ils. Le mot est mauvais. Bienveillance serait meilleur» *Carnets II*, p. 45.

socialmente inadaptado. En este primer Meursault se reconocen algunos rasgos del comportamiento adolescente y egocéntrico que corresponde al “estadio estético” descrito por Javier Gomá: “*lo quiere todo, absolutamente todo, sin tener que elegir pues nada por debajo de la perfección le vale*” (2023, p. 81).

No es de extrañar que el escritor, con apenas treinta años y conmovido por la guerra, imaginara semejante personaje inmaduro. Esta interpretación recoge lo que Camus apunta sobre la “felicidad despreocupada” de su propia juventud: “Para algunos de nosotros, miseria y sufrimiento existían, claro. Simplemente, las rechazábamos con toda la fuerza de nuestra joven sangre. La verdad del mundo estaba en su belleza, en las alegrías que dispensaba. Vivíamos entonces en la sensación, en la superficie del mundo, entre los colores, las olas, el buen olor de la tierra”⁹⁹. Así vive Meursault hasta que su inocencia sensual se quiebra y accede de forma brutal al mundo gris y opresivo de los adultos.

3. La culpabilidad de Meursault

3.1. La conciencia trágica

En realidad, *El Extranjero* relata un rito de paso que *sale mal...* El asesinato lleva al protagonista de la inocencia infantil a la culpabilidad adulta, también al despertar de la conciencia trágica. El momento posterior al disparo, de gran fuerza dramática, presenta el gesto homicida como una transgresión cósmica, estética antes que ética. Se anuncia un cataclismo de consecuencias metafísicas demoledoras: “He comprendido que había destruido el equilibrio del día, el silencio excepcional de una playa en la que había sido feliz”¹⁰⁰.

Desde el instante en que dispara, la comunión con la naturaleza queda destruida y Meursault accede a un nuevo modo de conciencia: se siente culpable, no como asesino de hombres, sino como instrumento del destino, destructor del equilibrio natural en el que vivía plácidamente. Gadourek resume la ruptura: “Meursault que se purificaba en la comunión con la naturaleza, se sabe en falta con ella. [...] Quien rompe el equilibrio es culpable de desmesura y entra en la desgracia que la acompaña invariablemente” (1963, p. 59). Siendo culpable de *hybris* deberá afrontar su destino; su gesto lo convierte en *héroe trágico* cuando nada lo predisponía a ello. Pero, a diferencia de Edipo condenado por los dioses, vivirá su personal “martirio” durante un proceso penal dirigido por funcionarios que veneran la abstracción en todas sus formas.

Rito de paso fallido donde la progresividad característica del desarrollo personal y social se ve abruptamente truncada: el “estadio ético” con su “doble especialización” profesional y afectiva (Gomá, 2023, p. 82) no tendrá lugar para Meursault. Sin transición alguna, el adolescente inocente deviene adulto culpable.

3.2. La lógica deshumanizadora del proceso penal

Con el disparo mortal comienza realmente su vida de *extranjero*: la ruptura cósmica, estética y metafísica es “reinterpretada” por las “fuerzas del orden social”, lo que sume a

⁹⁹ «J'avais vingt ans lorsque à Alger, je lus ce livre pour la première fois [...]. Pour certains d'entre nous, misère et souffrance existaient, bien sûr. Simplement, nous les refusions de toute la force de notre jeune sang. La vérité du monde était dans la seule beauté, et dans les joies qu'elle dispensait. Nous vivions ainsi dans la sensation, à la surface du monde, parmi les couleurs, les vagues, la bonne odeur des terres». «Sur «*Les Îles*» de Jean Grenier». *E.*, p. 1157.

¹⁰⁰ «J'ai compris que j'avais détruit l'équilibre du jour, le silence exceptionnel d'une plage où j'avais été heureux», *Th.R.N.*, p. 1168.

Meursault en una soledad extrema. El relato expone el proceso penal como un mecanismo deshumanizador donde su acto y su persona provocan una incomprensión generalizada. Para el juez, fervoroso creyente, es el “Señor Anticristo”¹⁰¹, un ser abyecto que niega los valores fundamentales y a Dios, el ángel caído guiado por el mal e incapaz de arrepentimiento. También el fiscal, de ampulosa retórica, lo tacha de elemento subversivo y terrible amenaza civil: “[...] el vacío del corazón tal y como se halla en este hombre se convierte en un abismo donde la sociedad corre el peligro de sucumbir.”¹⁰² Incluso su abogado lo ve como un *monstruo* inmune a la tristeza propia de un *buen hijo*: “Me ha preguntado si podía decir que ese día había dominado mis sentimientos naturales. Yo le he dicho: “No, porque es falso”. Me ha mirado de un modo extraño, como si le inspirase un poco de asco”¹⁰³.

Es obvio que Camus carga las tintas: Meursault aparece como víctima de las convenciones (por no llorar durante el entierro de su madre, como a menudo se ha dicho), y no como criminal penal. Esta *falta de realismo* admite muy diversas lecturas, propongo aquí dos, una social y otra ético-política. Por una parte, el escritor habría creado un personaje complejo, difícil de etiquetar, para desenmascarar la *buen conciencia* con que estigmatizamos al *criminal*. Por otra, utilizaría a Meursault para arremeter contra la pena capital. El personaje sería así víctima, no sólo del *fariseísmo social* sino también de un sistema penal inhumano¹⁰⁴.

El acusado, lacónico y sensual, no entiende nada. Los alegatos retóricos, con sus tecnicismos legales y sus referencias universales, lo sumergen en una maraña de abstracciones, de principios lógicos, psicológicos, jurídicos, morales... sin sentido alguno. En ese universo causal, su mundo de sensaciones singulares es *invisible*, no tiene ningún peso. Su intento de *explicación*, por su ingenua sinceridad, fracasa estrepitosamente: cometió el crimen, dice Meursault, “por culpa del sol”¹⁰⁵. Para los asistentes al proceso –juez, abogado, fiscal, público– ¿qué “culpa” puede tener el sol? El Hombre, ser racional dotado de conciencia clara y de libertad, puede discernir el bien y el mal y es por tanto plenamente *responsable* de sus actos.

El cerco se estrecha... Uno de los momentos álgidos corresponde al alegato del abogado defensor. El lector compasivo se estremece ante el retrato que presenta: hombre honesto, trabajador serio y fiel a su empresa, querido por todos, hijo modélico que ha acompañado a su madre cuanto ha podido y que, finalmente, ha confiado su cuidado a una residencia pensando que estaría mejor atendida allí... Defensa hueca, manida e impersonal, que tiene tan poca fuerza como *acusar al sol*. Meursault, lúcido, piensa que su abogado “tiene mucho menos talento que el fiscal”.

3.3. La experiencia de la separación

Encerrado en su celda, el *espíritu libre* que era Meursault antes del proceso se va transformando en un *prisionero* que cuestiona y reflexiona. La frescura espontánea ha sucumbido a la rutina carcelaria y a la presión punitiva e inquisidora. Transcurridos once

¹⁰¹ «C’est fini pour aujourd’hui, monsieur l’Antéchrist». *Th.R.N.* p. 1176.

¹⁰² «[...] le vide du cœur tel qu’on le trouve chez cet homme devient un gouffre où la société peut succomber». *Th.R.N.* p. 1197.

¹⁰³ «Il m’a demandé s’il pouvait dire que ce jour-là j’avais dominé mes sentiments naturels. Je lui ai dit: «Non, parce que c’est faux». Il m’a regardé d’une façon bizarre, comme si je lui inspirais un peu de dégoût». *Th.R.N.* p. 1172.

¹⁰⁴ La condena explícita de la pena de muerte aparece en *La Peste*, a través de Tarrou, y los argumentos abolicionistas quedan ampliamente recogidos en *Réflexions sur la guillotine*, en 1957.

¹⁰⁵ «J’ai dit rapidement, en mêlant un peu les mots et en me rendant compte de mon ridicule, que c’était à cause du soleil». *Th.R.N.* p. 1198.

meses, el acusado comparece ante el tribunal. Allí se ve rodeado de una masa de desconocidos que lo escrutan y por primera vez se siente un *intruso*. Contrariamente al lector que ha sentido la extrañeza desde el inicio de la novela, Meursault empieza a experimentar entonces que está *fuera de lugar*. Comenta Amiot: “El lenguaje del tribunal transforma la vida de Meursault en la de un extranjero que no conoce, en una historia que no reconoce como propia” (1995, p. 16).

El lector asiste al antagonismo, insuperable, entre el mundo vivido desde la propia intimidad y el universo institucionalizado que la ignora: “lo sustituye por un mundo paralelo, donde las palabras remiten a las palabras” (Amiot, 1995, p. 16). Ese *entorno nominal* representa la opresión del universal –lógico, ético, jurídico– sobre el individuo singular:

Si parece que Meursault y sus amigos respondan siempre “yéndose por las ramas”, si provocan la risa, es que su sistema de referencia, basado en la evidencia sensible, es ignorado y oprimido por el sistema dominante, en el que el lenguaje como portavoz es la piedra angular (Amiot, 1995, p. 16).

En el contexto de “flatus vocis” de las sesiones del tribunal, la única *mirada humana* que percibe Meursault es la del periodista presente desde el comienzo. Está atento a los “datos del proceso” y no a las etiquetas verbales. El protagonista reconoce en esa “objetividad” su propia visión del mundo y de sí-mismo y dice: “He tenido la impresión de ser mirado por mí-mismo”¹⁰⁶. Pero el *reconocimiento* es efímero... Ante el triunfo espectacular del fiscal, Meursault tiene “unas ganas estúpidas de llorar”... ¡Los presentes lo odian! Por primera vez siente, no sólo que es un *extraño*, un “extranjero” sino que a los ojos de la sociedad es un *culpable*. El *niño grande* despreocupado y feliz, unido irreflexivamente a la naturaleza y a sus semejantes, da paso al adulto desdichado y aislado. Amiot resume acertadamente la demoledora toma de conciencia del personaje: “A través del crimen, y sobre todo del proceso que lo sigue, accede a la conciencia de su diferencia” (1995, p. 20). Comienza entonces para Meursault la autoafirmación de su “diferencia”, es decir de su personalidad singular adulta.

4. El despertar de la conciencia adulta

4.1. Autoafirmación, solidaridad y rebeldía

La *autoafirmación* comienza discretamente. Mientras el fiscal y el abogado hablan, Meursault reflexiona: “De cuando en cuando, tenía ganas de interrumpirlos a todos [...] “Es importante ser el acusado. ¡Y tengo cosas que decir!” Pero, tras reflexionar, no tenía nada que decir”¹⁰⁷. Amiot precisa: “Habitualmente parco en palabras, Meursault, con más motivo, no tiene nada que decir en la lengua del tribunal, donde las palabras han perdido su identidad para no ser más que los instrumentos lógicos de un discurso hipócrita.” (1995, p. 17).

El “proceso penal” propicia el “proceso de maduración”. Le permite, en particular, acceder a la experiencia que esconden los conceptos, por ejemplo a reconocer la amistad. Señala Amiot:

Meursault [...] para quien las palabras amor o amigo permanecían indefinidas (en la primera parte “Eso no quería decir nada”), descubre su sentido el día del proceso, cuando

¹⁰⁶ «Dans son visage un peu asymétrique, je ne voyais que ses deux yeux, très clairs, qui m'examinaient attentivement, sans rien exprimer qui fût définissable. J'ai eu l'impression d'être regardé par moi-même» *Th.R.N.* p. 1186.

¹⁰⁷ «De temps en temps, j'avais envie d'interrompre tout le monde et de dire: [...] «C'est important d'être l'accusé. Et j'ai quelque chose à dire ! » Mais réflexion faite, je n'avais rien à dire» *Th.R.N.* p. 1195.

son llevadas a la plenitud de su valor representativo y comunicativo gracias a los testimonios de Celeste y de Raymond. (1995, p. 18).

Las palabras de sus *vecinos*, sinceras y solidarias, le permiten apreciar *personalmente* el vínculo de amistad, “la fraternidad a la que remite la palabra amigo” (1995, p. 17).

El *doble proceso* provoca también la *autoconciencia de la muerte*. El capítulo final expone el anhelo del condenado a muerte de “escapar a la mecánica” y su inquietud “por saber si lo inevitable puede tener una salida”. ¡Quiere vivir! Confía en su petición de gracia y ya no se limita a obedecer. Es una confianza *inmanente* que sólo espera *humanidad* por parte de sus semejantes. Meursault, portavoz de Camus, encarna aquí el *sentido de la tierra* nietzscheano¹⁰⁸, muy patente en la tensa conversación con el capellán: “Estoy seguro de que ha deseado alguna vez otra vida. [...] Entonces le he gritado: una vida donde pudiese acordarme de ésta.”

Meursault se rebela clamando su fidelidad a la tierra. Rinde así homenaje a la vida, sella la reconciliación con la “*physis*” y su orden trágico:

Entonces, sin saber por qué, hay algo que ha estallado dentro de mí. Me he puesto a gritar a pleno pulmón. [...] Pero estaba seguro de mí-mismo, más seguro que él, seguro de mi vida y de esta muerte que iba a llegar. Sí, no tenía más que eso. Pero al menos yo poseía esta verdad tanto como ella me poseía a mí¹⁰⁹.

Tras la cólera llega la calma y con ella la afirmación de una fe humanista y vital. Vivir es resistir: al dolor y a la muerte, al fariseísmo y a la mezquindad, a la abstracción y al orden impersonal. Es vincularse al semejante, crear lazos que nos permitan afrontar juntos lo inevitable:

La maravillosa paz del verano adormecido entraba en mí como una marea. En ese momento, en el límite de la noche, unas sirenas han aullado. Anunciaban salidas hacia un mundo que ahora me era ya, para siempre, indiferente. Por primera vez desde hacía mucho tiempo, he pensado en mamá. Me ha parecido que entendía por qué al final de toda una vida había tenido un “novio”, por qué había jugado a volver a empezar.¹¹⁰

El párrafo final, el más ambiguo de toda la novela, muestra a un Meursault introspectivo y sereno, muy alejado del joven con que se iniciaba el relato:

Como si esa gran cólera me hubiese purgado del mal, vacío de esperanza, ante la noche cargada de signos y de estrellas, me ofrecía por primera vez a la tierna indiferencia del mundo. Al notarlo tan similar a mí, tan fraternal al fin, he sentido que había sido feliz, y que todavía lo era. Para que todo fuera consumado, para poder sentirme menos solo, no me quedaba sino desear que hubiese muchos espectadores el día de mi ejecución y que me acogiesen con gritos de odio¹¹¹.

¿Cómo el odio de los espectadores podría mitigar la soledad del condenado a muerte?

¹⁰⁸ Sobre la influencia nietzscheana escribe M. Webemberg, en *Révolte et ressentiment*: «[...] dans tout le panorama de la pensée occidentale, mis à part les Grecs, Camus ne trouve pas, sinon en Nietzsche, de philosophe qui accepte le monde, qui consent à la réalité, sans que ce consentement soit subordonné à la foi en Dieu ou à la réalisation de l'absolu dans l'histoire» p. 78.

¹⁰⁹ «Alors, je ne sais pourquoi, il y a quelque chose qui a crevé en moi. Je me suis mis à crier à plein gosier. [...] Mais j'étais sûr de moi, sûr de tout, plus sûr que lui, sûr de ma vie et de cette mort qui allait venir. Oui je n'avais que cela. Mais du moins je tenais cette vérité autant qu'elle me tenait» *Th.R.N.* p. 1210.

¹¹⁰ «A ce moment et à la limite de la nuit des sirènes ont hurlé. Elles annonçaient des départs pour un monde qui maintenant m'était à jamais indifférent. Pour la première fois depuis longtemps, j'ai pensé à maman. Il m'a semblé que je comprenais pourquoi à la fin d'une vie elle avait pris un «fiancé», pourquoi elle avait joué à recommencer» *Th.R.N.* p. 1211.

¹¹¹ «Comme si cette grande colère m'avait purgé du mal, vidé d'espoir, devant cette nuit chargée de signes et d'étoiles, je m'ouvrais pour la première fois à la tendre indifférence du monde. De l'éprouver si pareil à moi, si fraternel enfin, j'ai senti que j'avais été heureux, et que je l'étais encore. Pour que tout soit consommé, pour que je me sente moins seul, il me restait à souhaiter qu'il y ait beaucoup de spectateurs le jour de mon exécution et qu'ils m'accueillent avec des cris de haine» *Th.R.N.* pp. 1211-1212.

En 1952 Camus ofrece una respuesta:

Meursault es el Cristo que podríamos ser. [...] Aunque no sea más que un empleado que ni predica ni hace milagros, es igual a Cristo por el hecho de que, honesto para consigo mismo, se atreve a renunciar a explicar cualquiera de sus conductas hasta el punto de ser matado en nombre de la sociedad¹¹².

El *extranjero incomprendido* sería entonces un “mártir de la verdad”, portador de un *saber antropológico* fundamental: el ser humano es inexplicable, *enigmático*. El *proceso* de Meursault, vital y penal, se lo ha desvelado y no va a renegar de ello. Quienes lo juzgan y lo odian lo desconocen, creen que lo humano es *lógico*, reductible a causas y conceptos... Con su comentario transgresor, Camus abre una vía sumamente fecunda para la filosofía práctica, la que Javier Gomá llama hoy “filosofía de la ejemplaridad” (2023, p. 17).

4.2. *El martirio de un asesino: ejemplo y ejemplaridad*

Meursault, no renegando de su individualidad sensual, descubriendo lazos de solidaridad y de amistad al margen de los sistemas racionales que ordenan la realidad social y el pensamiento, es portavoz del antiplatonismo de Camus. Con él, el escritor crea un *ente personal de ficción*¹¹³ que le permite *invertir en carne viva* la dependencia ontológica de lo singular respecto de lo universal. Esa es, a mi entender, la *misión* que el autor confiere a toda su obra: dar testimonio de lo humano desde lo *singularmente humano*, ofrecer al lector *ejemplos de conducta* mediante seres tan atormentados, indecisos y falibles como quien los *reconoce*. ¿Pero cómo podría un asesino tener valor de modelo pragmático, ser plenamente *ejemplo*?

Lo primero que conviene aclarar es que Meursault no es un ejemplo en sentido lógico: no es ejemplo ni de infantilismo, ni de hedonismo, ni de criminalidad... Decir esto sería adoptar el *modo lógico* de comprender la relación de ejemplaridad que Camus precisamente critica. Sería decir, con Platón, *Meursault es un ente singular que participa de la Idea de crimen* o, con Aristóteles, *Meursault es un individuo que pertenece a la clase de los criminales*. En cualquier caso, su personalidad singular quedaría subsumida en el concepto¹¹⁴ y carecería, en sí-misma, de valor alguno. No se trata de eso. De hecho, el nombre común “extranjero” que figura en el título, más que designar el género al que pertenece Meursault, invita al lector a cuestionarse la categoría misma. ¿Qué significa “extranjero”? ¿Cómo un oficinista de vida anodina que reside donde ha nacido podría llamarse “extranjero”? En realidad Meursault es *inclasificable* y ahí reside precisamente su paradójica *ejemplaridad*.

El personaje, singular e inesperado, es un *ejemplo pragmático* porque su autor propone una filosofía que se plasma en *escenas de la vida*. Hemos visto que Meursault se

¹¹² «Meursault est un Christ que nous pourrions être. [...] Bien qu’il ne soit qu’un employé qui ne pêche ni ne fait de miracle, il est égal au Christ par le fait que, honnête envers lui-même, il ose refuser d’expliquer la moindre de ses conduites jusqu’à être tué au nom de la société» Citado por H. Mino.

¹¹³ Los que llamo “entes personales de ficción” son seres literarios no incluidos en las categorías propuestas por J. Gomá. Ni son impersonales (no son conceptos), ni estrictamente personales (no son humanos existentes), pero tampoco son los héroes míticos y épicos de la Grecia arcaica que sí contempla. Son “héroes degradados”, los conocidos como “antihéroes”.

¹¹⁴ J. Gomá escribe, a propósito de la abstracción conceptual: “Las palabras que designan esa clase de ejemplos lógicos son los nombres comunes, que hacen referencia siempre al *eidós* genérico y dejan de lado el ente particular. Si decimos el nombre “mesa”, decimos inevitablemente “mesa en general”, mientras que la mesa real que perciben los sentidos se evapora en el cielo del lenguaje, el cual de suyo carece de contexto espaciotemporal. Esta abstracción lingüística siempre ha ocasionado grandes dificultades al hablante, quien, para designar un ente concreto, cuando está presente, echa mano de deicticos como “esa” mesa de ahí, “esta” mesa de delante [...]” (2023, p. 72).

ve forzado por las circunstancias a *evolucionar*, adquiere conciencia y reflexividad, construye su personalidad al hilo de lo que vive... Esa *biografía*, personal e intransferible, es la que tiene *valor de ejemplo*, es más de *buen ejemplo*. El proceso de maduración *sufrido*, su particular *pasión*, le permite restablecer el equilibrio que el disparo había quebrado y alcanzar a ver el enigma de lo humano. Por ello, en ningún caso encarna al *hombre absurdo*, al contrario, es quien encara el absurdo y asume lo vivido sin renegar de nada, ni siquiera de aquello que precipita su muerte.

Como hemos visto, Camus lo presenta como un “mártir”, alguien que sacrifica su vida en defensa de su íntima convicción. Incluso si el término puede parecer exagerado y hasta provocador, incluso si el hedonismo inicial puede parecer *moralmente dudoso*, la singular idiosincrasia del personaje, su curiosa *personalidad*, su *honestidad* y la incomprensión que provoca tienen pleno *potencial ejemplarizador*. Con Meursault Camus brinda al lector un *ejemplo de conducta*, literalmente el autor “predica con el ejemplo”, es decir “enuncia una regla inteligible por la generalidad” (Gomá, 2023, p. 71) a partir de su construcción literaria, de su personaje.

Ciertamente *El Extranjero* no busca adoctrinar al lector, no tiene por objetivo “una ejemplaridad casi pueril y absolutamente alejada de cualquier inquietud literaria que dicta que los buenos sean premiados y los malos castigados, siempre” (Rubio, 2014, p. 133). Muy al contrario, es una novela inquieta e inquietante. Sin embargo, las experiencias traumáticas vividas en primera persona por el protagonista pueden despertar en el lector serias dudas éticas respecto del modo en que, en sociedad, se etiqueta y enjuicia a los demás. Escribe Javier Gomá: “El ente impersonal es conocido en su esencia abstracta, pero no el personal porque en él lo inteligible reside en los accidentes inscritos en lo concreto de su cuerpo, sus heridas” (2023, p. 75). A mi modo de ver, las “heridas” de Meursault permiten al lector entender lo complejo del sufrimiento humano y la tensión terrible entre solidaridad y soledad. En ese sentido, su atormentada *biografía* es ejemplar y no veo inconveniente en que la filosofía de la ejemplaridad sea extendida a los *entes personales de ficción*. También el atribulado Meursault encarna y remite a una normatividad universal: sacrificio, sinceridad, benevolencia... son valores *en acto* que el lector puede reconocer en el comportamiento del personaje, siempre que acepte no emitir juicios apresurados...

La ambigüedad moral de Meursault, a un tiempo mártir y homicida, recuerda al lector que los seres humanos oscilamos entre la inocencia y la culpabilidad porque, precisamente, no somos entes impersonales. Pretender que sólo la admiración que despierta el *modelo de excelencia* contribuye a la educación moral me parece poco realista y, sobre todo, contraproducente... La ventaja de los *antihéroes* es que cualquier lector, entendiendo aquí por tal el lector adulto, el que ya tiene *experiencia de la vida*, puede reconocerse en ellos y extraer de esa singularidad personal imperfecta normas de conducta ideales. En nuestro entorno democrático y plural donde lo *diferencial* merece respeto, un personaje singular y atípico como Meursault puede contribuir al desarrollo del juicio estimativo y a la “vida civilizada” en una “sociedad justa y decente”¹¹⁵. Su *personalidad* ambivalente no está reñida con despertar en el lector un sentimiento de *afinidad humana*, vínculo profundo capaz de motivar en él su personal voluntad moral y

¹¹⁵ Javier Gomá define la “vida civilizada”, en contraposición con la “vida vulgar”, como “la tarea de construir una sociedad justa y decente, organizada de una manera que mueva a sus miembros a respetar recíprocamente la dignidad que poseen”, y añade que “la democracia, aunque no pueda prescindir de la fuerza estatal para cumplir algunos fines, prefiere confiar la administración del nosotros al poder de la persuasión, que, a través de modelos ejemplares, invita al individuo a practicar una virtuosa autoacción sobre su vida privada.” (2023, p. 158).

su compromiso con el “nosotros”. Por ello pienso que el personaje y su historia pueden considerarse plenamente *ejemplarizantes*.

5. Conclusión

El Extranjero plasma el enigma del ser mortal a través del devenir trágico del protagonista que arranca con la muerte *natural* de su madre, prosigue con la muerte *criminal* del árabe y se cierra con la muerte propia, *instituida*. La vida adulta, como autoconciencia lúcida y valiente, consiste en superar las distintas pruebas existenciales. Meursault no es el “hombre absurdo”, es el “hombre rebelde” por antonomasia si atendemos a Camus: “El hombre rebelde es el hombre expulsado de lo sagrado y que se obstina en reivindicar un orden humano donde todas las respuestas sean humanas”¹¹⁶.

La interpretación sartriana no le hace justicia ni al personaje ni a su autor. Meursault es inicialmente un ser sensual que vive *en comunión* con el mundo y el problema del sentido de la existencia, del *absurdo existencial*, le es totalmente ajeno. Si, como dice Sartre, “el extranjero, es el hombre frente al mundo”¹¹⁷, Meursault no puede serlo. Sólo después de *dar muerte* su inocencia se quiebra y adquiere *conciencia* del desgarramiento trágico. Pero, como hemos visto, ello le conduce a la autoafirmación y a la rebeldía, no a la autocompasión. No veo pues inconveniente alguno en atribuir a Meursault valor ejemplar en un sentido pragmático: sus vicisitudes pueden servir de *aviso a navegantes* y contribuir al desarrollo moral de la personalidad. Pero ciertamente quien *navega* es el lector y éste puede *interpretar* la biografía de Meursault de modos diversos...

El Extranjero, novela intelectual¹¹⁸ que desafía las convenciones, huye de la moralina y no presenta moraleja alguna, no es un texto moralizante al uso. Tanto el relato como su protagonista son ambiguos porque así lo quiso su autor en un intento por representar, mediante la ficción literaria, la tensión vital de quienes buscan sentido a su existencia. De ahí que Meursault sea el “Anticristo” para el juez y un nuevo Cristo para su autor... Camus le dio valor pragmático mientras Sartre lo encorsetó conceptualmente y redujo el personaje a mero *ejemplo lógico* del absurdo. El *error* del filósofo existencialista, contra el que precisamente luchan Camus y Meursault, consistió en ceder a la tentación lógica y en querer “encontrar un sentido claro, sin ambigüedad, a una obra que conlleva necesariamente una *parte oscura*” (Pingaud, 1992, p.78). Y meditar sobre la oscuridad y el enigma sería, a mi modo de ver, el primer gesto moral, el que debe acompañar siempre a la voluntad adulta de emular un modelo.

Referencias

- Amiot, A. M. (1995). L'Étranger produit du «terrorisme surréaliste»? *La Revue des Lettres Modernes, Albert Camus*, 16, 7-26.
- Camus, A. (1962). *Albert Camus : Théâtre, récits, nouvelles*. Bibliothèque de la Pléiade. [Abreviado *Th.R.N.*]
- Camus, A. (1965). *Albert Camus: Essais*. Bibliothèque de la Pléiade. [Abreviado *E.*]
- Camus, A. (1964). *Carnets II, Janvier 1942 - Mars 1951*. Gallimard.
- Camus, A. (1939). *La Nausée* de Jean-Paul Sartre. Alger Républicain. *E.* 1417-1419.

¹¹⁶ « L'homme révolté, c'est l'homme jeté hors du sacré et appliqué à revendiquer un ordre humain où toutes les réponses soient humaines. » Remarque sur la révolte, *E.* p.1688.

¹¹⁷ « [...] l'étranger, c'est l'homme en face du monde. » *E. E.* p.125.

¹¹⁸ Entiéndase novela intelectual en el sentido de un relato exigente, disruptivo, que no busca el deleite sino la reflexión del lector.

- Camus, A. y Koestler, A. (1957). *Réflexions sur la guillotine*. En *Réflexions sur la peine capitale* (pp.119-170). Calmann-Lévy.
- Gadourek, C. (1963). *Les innocents et les coupables: essai d'exégèse*. Mouton & Co.
- Gomá Lanzón, J. (2023). *Universal concreto*. Taurus.
- Mino, H. (1991). Le débat sur *L'Étranger* au Japon. *La Revue des Lettres Modernes, Albert Camus, 14*, 155-162.
- Pingaud, B. (1992) *Bernard Pingaud commente «L'Étranger» d'Albert Camus*. Gallimard.
- Rubio Árcuez, M. (2014) La contribución cervantina a la novela barroca: la ejemplaridad. Edad de Oro. *Revista de filología hispánica, 33*, 125-149.
- Sartre, J. P. (1947). Explication de *L'Étranger*. En *Situations I*. Gallimard. [Abreviado E.E.]
- Weyemberg, M. (1985). Révolte et ressentiment. *La Revue des Lettres Modernes, Albert Camus, 12*, 65-82.

EPÍLOGO

Tanto si has llegado hasta aquí tras haber leído el libro como si te propones leerlo tras haber encontrado en este epílogo el impulso y las razones para hacerlo, querido lector, querida lectora, llegarás a la misma conclusión: esta es una lectura necesaria –casi urgente– por el compromiso al que responde en un momento social e histórico en el que una buena parte de los ejemplos (sobre todo los asociados a los cantos de sirena del éxito y la fama) se caracterizan por su fragilidad, cuando no por su inconsistencia. Baste asomarse al fenómeno de los malhadados *influencers*, singular donde los haya, o ser críticamente conscientes del daño que ha causado esa impostación de la excelencia que subyace a la corriente más artificial del pensamiento positivo.

Las sólidas enseñanzas de *Tras las huellas de Sócrates* están muy lejos de esos mensajes superficiales, porque nos demuestran que la ejemplaridad abreva en el manantial sereno de la razón, pero también en la fuente viva de la emoción en beneficio del progreso moral propio de un camino que comienza con la coherencia, toda vez que la admiración hacia quien sabe no basta sin el equilibrio entre el estudio y la práctica de la propuesta que preconiza, y se corona en el punto justo del proceso en el que el crecimiento lleva a la madurez, esa etapa vital en la que se interioriza el impulso inspirador de los modelos ejemplarizantes.

Gracias a estas páginas luminosas, entendemos que el ejercicio del liderazgo, que debería convocar connaturalmente al ejemplo, implica aciertos y errores, y que las lecciones que de él se desprenden nos mueven a algo tan aparentemente sencillo, pero complejo en el fondo, como emular los primeros y rechazar los segundos. Asumimos, también, que la capacidad demostrada por algunos personajes de relevancia histórica para obrar bien o mal, libres como fueron de actuar –y de querer actuar– de un modo u otro, puede ser un recurso educativo de primer orden para estudiar y entender la historia como fuente de ejemplos. Asumimos, muy especialmente, que entendemos la educación como un proceso dialéctico, necesariamente definido por el compromiso con el bien, en el que la autoridad del modelo ilumina el desarrollo personal y en el que la humildad del maestro, tan aquejado de imperfecciones como cualquier mortal, resulta determinante.

La lectura de esta obra nos conforta cuando constatamos que todo ser humano es portador de ejemplo independientemente de su condición, porque el ejercicio de la virtud no es necesariamente proporcional a la pretendida importancia de los individuos. ¿Quién la otorga, y en virtud de qué criterios? En efecto, la capacidad de enfrentarse al sufrimiento y la forma de hacerlo, en la que la fe puede representar un impulso determinante, hacen de mártires como Perpetua un ejemplo de esperanza que no pierde vigor en nuestros días. También demuestran su condición ejemplar, por la misma razón, los protagonistas de *Tori y Lakita*, la película de Jean-Pierre y Luc Dardenne (2022), humildes inmigrantes; los protagonistas de las narraciones bíblicas (Job, David o el hijo pródigo), ejemplos de virtudes susceptibles de ser imitadas, o Meursault, el antihéroe homicida de *El extranjero* (1942) de Albert Camus, que permite al lector reconocerse en sus imperfecciones y extraer conclusiones ejemplarizantes a la luz de las advertencias vitales que pueden entrañar sus peripecias. Pocas huellas fueron tan ciertas y virtuosas, en todo caso, como las que dejó Sócrates –capaz, incluso, de suscitar la parodia aristofánica sin verse empalidecido por ella– en materia de ejemplaridad, por su condición de guía moral e intelectual, aunque su actitud le deparó la desgracia sin que jamás depusiera su imbatible integridad.

Y lo que más nos conforta de la lectura de este libro, desde luego, es sabernos sujetos y objetos del impulso edificante y nutritivo del amor como eje de la ejemplaridad: el amor como perspectiva, como horizonte, como forma de expresión y como certeza experiencial, desde las ideas de Karol Wojtyla hasta la entrega sin condiciones de Mary Hatch, la protagonista de *It's a wonderful life* de Frank Capra (1946). Ese amor que nunca pasa y nunca pesa de la primera epístola de Pablo a los corintios y que, volviendo a una de las principales perchas de las que cuelga la comunión en el ejemplo, impregna la educación, tal como supieron ver Eduard Spranger, Paulo Freire y, más recientemente, Massimo Recalcati.

En el libro I de sus *Meditaciones*, Marco Aurelio reconoce y reivindica con gratitud, admiración y afecto a aquellos que fueron para él modelos de virtud (su familia, sus maestros, sus amigos), detallando en cada caso lo que aprendió de cada uno. Gracias al ejemplo de todos ellos, tamizado por su reflexión serena y su experiencia vital, fue capaz de aducir en el libro XI, ya casi al final de su obra, una respuesta rotundamente ejemplar para una pregunta que a todos nos incumbe en tanto seres humanos: “¿Cuál es tu oficio? Ser bueno”. Tal vez esa respuesta pueda entrañar uno de los secretos de la ejemplaridad: alumbrar la bondad de los demás con la luz de la propia.

Santiago Alfonso López Navia
Vicedecano de Investigación de la Facultad de Educación
Universidad Internacional de La Rioja

