

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	

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.