

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 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.