

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

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 VI

La relación interpersonal, camino para la educación moral

Miriam Martínez Mares
Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir

RESUMEN

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

PALABRAS CLAVE

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

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

1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

2. La moral: ¿ser o deber?

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

2.1. La experiencia integral, respuesta al apriorismo kantiano

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. La ontología, fundamento de la axiología

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1. El amor, camino de la educación moral

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Conclusión

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

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

Referencias

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

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