

# CARTHAGINENSIA

Revista de Estudios e Investigación  
Instituto Teológico de Murcia O.F.M.  
ISSN: 0213-4381 e-ISSN: 2605-3012

Volumen XLII  
Enero-Junio 2026  
Número 81

## SUMARIO

**Bernardo Pérez Andreo**  
*Presentación: memoria, existencia y compromiso*..... 1-3

### ARTÍCULOS

**José Carlos Carvalho †**  
*The biblical expansion of justice: memory and supererogation in our Common Home* ..... 5-34

**José Pedro Lopes Angélico**  
*Sobre la ecotopía como (e)utopía de un ecosistema espiritual* ..... 35-52

**Vicente Llamas Roig**  
*Die Kehre: Ontología Bauhaus o re-creación utilitarista del mundo en Ser y Tiempo* ..... 53-87

**Ethel Junco y Claudio César Calabrese**  
*Filosofía, poesía y religión: María Zambrano* ..... 89-112

**Leopoldo Prieto López**  
*Burnet, Kant y la teología física. A propósito de un libro de S. J. Gould sobre ciencia y religión* ..... 113-135

**José Luis Lucas Sánchez**  
*El papel de la irrealidad en la adquisición del conocimiento: un estudio desde la teoría del objeto puro de Antonio Millán-Puelles* ..... 137-160

**M<sup>a</sup>. Concepción Alonso Romero**  
*Un nuevo modo de afrontar los problemas morales: El discernimiento de los factores atenuantes* ..... 161-182

**Santiago García-Jalón de la Lama**  
*Referencias en Vitoria y Soto a un debate medieval sobre los sentidos de la Escritura* ..... 183-201

**Ángel Damián Román Ortiz, José María Álvarez Martínez-Iglesias, Jesús Molina Saorín y Yonatan Díaz Santa María**  
*Didáctica de los valores. La filosofía de san Agustín de Hipona y de Max Scheler como substrato teórico para una adecuada orientación pedagógica en la enseñanza de los valores* ..... 203-225

**Jorge Molina Cerdá**  
*Cavidades rupestres, lauræ en la provincia Carthaginensis de Hispania en la Antigüedad Tardía: Les Covetes dels Moros (Bocairent, Valencia)*..... 227-259

**José Antonio Calvo Gómez**  
*La arquitectura intelectual de la monarquía católica. Felipe II (1556-1598) y la Archicofradía de la Resurrección en Roma* ..... 261-282

**José María Salvador-González**  
*Matteo d'Acquasparta's refusal of the belief in Mary's Immaculate Conception*..... 283-298

**BIBLIOGRAFÍA**..... 299-316

**LIBROS RECIBIDOS** ..... 317-318

# CARTHAGINENSIA



ISSN 0213-4381 e-ISSN 2605-3012  
<http://www.revistacarthaginensia.com>  
[carthaginensia@itmfranciscano.org](mailto:carthaginensia@itmfranciscano.org)

Instituto Teológico de Murcia O.F.M.  
Pza. Beato Andrés Hibernón, 3  
E-30001 MURCIA

CARTHAGINENSIA fue fundada en 1985 como órgano de expresión cultural y científica del Instituto Teológico de Murcia O.F.M., Centro Agregado a la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia Antonianum (Roma). El contenido de la Revista abarca las diversas áreas de conocimiento que se imparten en este Centro: Teología, Filosofía, Historia eclesiástica y franciscana de España y América, Franciscanismo, humanismo y pensamiento cristiano, y cuestiones actuales en el campo del ecumenismo, ética, moral, derecho, antropología, etc.

## **Director / Editor**

Bernardo Pérez Andreo (Instituto Teológico de Murcia, España) [carthaginensia@itmfranciscano.org](mailto:carthaginensia@itmfranciscano.org)

## **Secretario / Secretary**

Miguel Ángel Escribano Arráez (Instituto Teológico de Murcia, España) [carthaginensia@itmfranciscano.org](mailto:carthaginensia@itmfranciscano.org)

## **Staff técnico / Technical Staff**

Juan Diego Ortín García (corrección de estilo), Carmen López Espejo (revisión filológica), Domingo Martínez Quiles (gestión de intercambios), Diego Camacho Jiménez (envíos postales).

## **Consejo Editorial / Editorial Board**

Carmen Bernabé Ubieta (Universidad de Deusto, Bilbao, España), Mary Beth Ingham (Franciscan School of Theology, USA), Jorge Costadoat (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Emmanuel Falque (Institut Catholique de Paris, France), Cristina Inogés Sanz (Facultad de Teología SEUT Madrid, España), Ivan Macut (Universidad de Split, Croacia), Francisco Martínez Fresneda (Instituto Teológico de Murcia, España), Martín Gelabert Ballester (Facultad de Teología San Vicente Ferrer, Valencia, España), Gertraud Ladner (Institut für Systematische Theologie, Universität Innsbruck, Deutschland), Rafael Luciani (Boston College, Boston, Massachusetts, USA), Carmen Márquez Beunza (Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España), Mary Melone (Pontificia Università Antonianu, Roma, Italia), Simona Paolini (Pontificia Università Antonianu, Roma, Italia), Thomas Ruster (Fakultät Humanwissenschaften und Theologie, Technische Universität Dormunt, Deutschland), Teresa Toldy (Universidade Fernando Pessoa, Portugal), Manuel A. Serra Pérez (ISEN, Murcia, España), Jesús A. Valero Matas (Universidad de Valladolid, España), Olga Consuelo Vélez Caro (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia), Antonina María Wozna (Universidad de Graz, Austria).

## **Comité Científico / Scientific Committee**

Nancy. E. Bedford (Evangelical Theological Seminary, Evanston, USA); Jaime Laurence Bonilla Morales (Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia); David B. Couturier (St. Bonaventure University, NY, USA); Mauricio Correa Casanova (Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile); Mary E. Hunt (Women's Alliance for Theology Ethics and Ritual, USA); Lisa Isherwood (University of Wonchester, UK); Francisco José García Lozano (Universidad Loyola, Granada, España); Hans Josef Klauck (Facultad de Teología, Universidad de Chicago, USA); Mary J. Rees (San Francisco Theological School, USA); Cristina Simonelli (Facoltà teologica dell'Italia Settentrionale, Milano, Italia); Susana Vilas Boas (Université Catholique de Lyon, France).

## **Secretaría y Administración**

M. A. Escribano Arráez. Pl. Beato Andrés Hibernón, 3. E-30001 MURCIA.

La suscripción de la revista impresa para 2026 es de 40 € para España y Portugal, y 60\$ para el extranjero, incluidos portes. El número suelto o atrasado vale 20 € o 30 \$. Artículos sueltos en PDF 3 € o \$ 5.

Any manuscripts and papers intended for publication in the magazine should be addressed to the Editor at the following address: Cl. Dr. Fleming, 1. E-30003 MURCIA. Price for the printed magazine: Single or back issues : 20 € or \$ 30. Single article in PDF 3 € or \$ 5.

## **Antiguos directores**

Fr. Francisco Víctor Sánchez Gil (+2019) 1985-1989. Fr. Francisco Martínez Fresneda, 1990-2016.

D.L.: MU-17/1986

Impresión: Compobell, S.L.

## **DIDÁCTICA DE LOS VALORES. LA FILOSOFÍA DE SAN AGUSTÍN DE HIPONA Y DE MAX SCHELER COMO SUBSTRATO TEÓRICO PARA UNA ADECUADA ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES**

**DIDACTICS OF VALUES. THE PHILOSOPHY OF ST. AUGUSTINE OF HIPPO AND MAX SCHELER AS A THEORETICAL SUBSTRATUM FOR AN ADEQUATE PEDAGOGICAL ORIENTATION IN THE TEACHING OF VALUES**

**ÁNGEL DAMIÁN ROMÁN ORTIZ**

Facultad de Educación,  
Universidad de Murcia  
angeldamian.roman@um.es

**JOSÉ MARÍA ÁLVAREZ MARTÍNEZ-IGLESIAS**

Facultad de Educación,  
Universidad de Murcia  
josemaria.alvarez@um.es

**JESÚS MOLINA SAORÍN**

Facultad de Educación,  
Universidad de Murcia  
jesusmol@um.es

**YONATAN DÍAZ SANTA MARÍA**

Facultad de Educación,  
Universidad de Murcia  
yonatan.diaz@um.es

Recibido 3 de noviembre de 2023 / Aceptado 2 de febrero de 2024

*Resumen:* La teoría de los valores de Max Scheler, protagonista por ser una de las más conocidas de este filósofo alemán, es interpretada en este estudio por la íntima relación que se muestra entre la pedagogía y el propio método que los maestros utilizan como punto de partida para ilustrar la teoría scheleriana. En este sentido, el problema central que se aborda es que existe una dificultad para enseñar la verdad ética, y los valores éticos y religiosos, en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, proponiendo –entonces– el pensamiento de san Agustín de Hipona como base nuclear y de riqueza para facilitar estos procesos pedagógicos al respecto de la transmisión de los valores. Se establece como punto de partida e hilo conductor de este estudio la teoría del pensamiento del Doctor de la Gracia, la cual concreta que el pensamiento es anterior al lenguaje, y por tanto la palabra al ser tan solo un signo del propio pensamiento reduce el aprendizaje de los valores al momento en el que el alma humana intelige la realidad de la cosa significada. De este modo, el vínculo entre el pensamiento de san Agustín y la teoría de los valores scheleriana quedan perfectamente anexionadas a partir de los conceptos de *gessinnung* y *ordo amoris*, al servir dicho pensamiento para esclarecer una metodología fenomenológica a través de la cual el pensamiento de los valores de Scheler quede explicado a partir de herramientas y métodos impecables.

*Palabras clave:* Educación; Docentes; Pensamiento Crítico; Didáctica; Valores.

*Abstract:* Max Scheler's theory of values, the protagonist being one of the best-known theories of this German philosopher, interpreted in this study because of the intimate relationship that is shown between pedagogy and the very method that teachers use as a starting point to illustrate Scheler's theory. In this sense, it is shown that, at present, there is the problem of a difficulty in teaching ethical truth and religious values in the different teaching-learning processes, proposing –then– the thought of St. Augustine of Hippo as a nuclear and rich base to facilitate these pedagogical processes with respect to the transmission of values. The Doctor of Grace's theory of thought is established as the starting point and guiding thread of this study, which specifies that thought is prior to language, and therefore the word, being only a sign of thought itself, reduces the learning of values to the moment in which the human soul understands the reality of the thing signified. In this way, the link between Augustine's thought and Scheler's theory of values is perfectly connected to concepts of *gessinnung*, and *ordo amoris*, as it serves to clarify a phenomenological methodology through which Scheler's thought of values explained on the basis of impeccable tools and methods.

*Keywords:* Education; Teachers; Critical Thinking; Didactics; Values.

## Introducción

Realizando una aproximación a la filosofía de la educación, es importante aclarar el significado de los valores, dado que –a lo largo de la historia– éstos han quedado definidos de formas muy diferentes de acuerdo con la corriente filosófica que se pusiese al servicio de su interpretación. El problema central que aborda este artículo es el de encontrar una respuesta adecuada a la cuestión de la enseñanza y transmisión de los valores en educación. Este estudio, a partir de una metodología basada en el análisis comparativo y fenomenológico enmarcado en la ética de los valores de Max Scheler y en el pensamiento de san Agustín de Hipona, fija la conceptualización de éstos sobre la base de que los valores no son hechos que se concreten en la realización –o no– de una actuación, de manera que, si bien queda latente la identidad de éstos, el hecho mismo de constituir una realidad no linealmente definida (aunque sí perceptible por los sentidos) a través de actuaciones específicas, acaba desembocando en la no existencia –para ellos– de tiempo ni lugar. Y sucede así como consecuencia de la propia perspectiva metodológica adoptada basada en la fenomenología scheleriana, porque los valores no *son* como tampoco *están*; es decir, los valores no pueden verse (de forma material), como tampoco tienen presencia (por lo que no pueden hallarse), y bajo este planteamiento tanto la realidad aparente como el tiempo tan solo explicarían lo que comúnmente conocemos por lo real (toda vez que el platonismo ya explicaba que lo verdaderamente real queda recogido por lo utópico, de modo que los valores pertenecen a ese plano de realidad de la que hablaba Platón). Asimismo, en este mismo plano fenomenológico, Max Scheler ya señalaba que aquello que es verdaderamente admirable (o útil) es absolutamente necesario que exista, mientras que no debiera de ser así (es decir, que no habría lugar para dicha existencia) con aquello que, aunque siendo útil fuese negativo, gravoso, o –incluso– sufrible.

En este sentido, si bien es cierto que los valores se relacionan con la existencia, verdaderamente quedarían definidos –en este plano– por el *deber ser* y no así por la existencia como tal. En definitiva, el valor otorga esa posibilidad de obrar mientras que aquello que es *ser* (que es real o que está existiendo –en tiempo y forma–) es una proyección de la mera materialidad. Sin embargo, también es importante mencionar que, a pesar de que los valores no se definan por el *ser* o la existencia aparente en la que vivimos, sí que se ponen de manifiesto en nuestra realidad aparente o –incluso– quedan potencialmente velados por mor de las actuaciones que demuestran los propios individuos, dando por cierto que los valores se encuentran en la misma

esfera que el *ser*. Por lo tanto, si todo ente tiene valores no cabría decir que el valor es ausencia (o no es nada), ya que éstos pueden ser constatados y transferidos al plano real tomando forma de virtud, de manera que sin la existencia de los valores no existiría la posibilidad de transformar ese concepto ideal (el valor en sí mismo) hacia ese *modus operandi* (o virtuosismo) del propio individuo encarnado en lo que denominamos como *virtudes*.

Igualmente, y por la relevancia que toma para este estudio, la metodología basada en el análisis comparativo de autores tan aparentemente distintos, aplicada al presente estudio, nos lleva a indagar en el pensamiento de san Agustín de Hipona sobre este particular, en la medida en que presenta una riqueza tal que todavía permite adentrarse en un aspecto no destacado en demasía por la literatura especializada: el plano didáctico y pedagógico de la enseñanza de los valores. En estudios anteriores (Román 2011), y salvadas también las diferencias entre ambos autores cuyo análisis excede del ámbito del presente estudio, se patentizó la íntima conexión existente entre el pensamiento agustiniano y la ética material de los valores de Max Scheler a través de los conceptos de *gessinnung* y *ordo amoris*. Precisamente este vínculo permite una acotación del estudio a las aportaciones que ambos pensadores ofrecen desde el punto de vista de la pedagogía y de la didáctica incardinada a la enseñanza de los valores. Concretamente, sucede que tanto el pensamiento de san Agustín permite elucidar el de Scheler, como también el ideario del filósofo alemán proporciona una lectura contemporánea del *doctor de la gracia*. En el presente estudio, se muestra, en primer lugar, cómo la filosofía agustiniana –a través de Scheler– es base fundamental de las orientaciones pedagógicas relativas a la enseñanza de los valores éticos y religiosos; y, en segundo término, en qué medida el estudio propone una metodología para que el pensamiento ético-material de los valores éticos y religiosos pueda enseñarse a partir de una didáctica adecuada y enraizada en la teoría scheleriana de los valores.

Concretamente, este estudio tiene como objetivo principal poner de manifiesto que –dado que el *ser* es el que lleva a la propia materialidad la puesta en práctica de los valores– resulta tan absolutamente necesario como inherente al individuo que la pedagogía de toda virtud sea trasladada a la luz de esos valores que la propia teoría scheleriana ya explicaba para alcanzar el *deber ser ideal*, y hacerlo sin entender ese idealismo como un mandato u orden que aleje al individuo (en este caso al propio alumnado) de la objetividad que supone actuar de acuerdo con su voluntad, siendo –en todo caso– la base de la libre decisión (reconocida por Scheler) la que conduzca la enseñanza de los valores y comprendiendo que aquello que *debe ser* ya

pudo existir (o está existiendo en el presente). Por tanto, los valores están presentes en el individuo a través de las enseñanzas que éste ha recibido y que normativamente el propio pueblo va predisponiendo al respecto de aquello que se define como ese *deber ser* desde un proceso natural de paidocenos. En ese sentido, este estudio responde, como ya se adelantó en la introducción, al problema central de la enseñanza de los valores: ¿es posible la enseñanza de los valores éticos? Y, en caso afirmativo, ¿cuáles serían los principios pedagógicos más adecuados para lograr este fin, cómo se articularía una didáctica de los valores y qué condiciones previas –desde el punto de vista del educando y del educador– serían precisas para hacerla efectiva? Por último, y dada la convergencia –sin perjuicio de sus diferencias en cuanto a presupuestos filosóficos– entre san Agustín y Scheler en la defensa de los valores religiosos como los más elevados y dignos de respeto, ofrecemos el presente estudio como muestra de la necesidad educativa de la enseñanza de la Religión.

### 1. Hacia una pedagogía agustiniana

Con excesiva frecuencia, se ha acusado a san Agustín de *falta de sistema*. En este sentido, no es de extrañar que la reivindicación de una pedagogía agustiniana resulte paradójica en la medida en que el santo de Hipona no se ocupa del particular de un modo principal. Sin embargo, aunque sea cierto que se encuentren en un segundo plano, podemos afirmar que la pedagogía y la didáctica constituyen áreas de preocupación que latén en el corazón del pensamiento agustiniano.

Tanto es así que cabría afirmar que la teoría de la educación subyace en toda su concepción filosófica, cuya finalidad no es otra que la formación cristiana de la persona para alcanzar la felicidad (*beatitudo*). Para entender mejor este último aserto, podemos partir de la distinción entre educación y pedagogía (Sciacca 1962, 43-56). Bajo esta óptica, la educación es un proceso de desarrollo consciente y libre de las facultades de la persona en sus dimensiones física, psico-social y espiritual. Concretamente, así se recoge en nuestro sistema educativo español toda vez que, en el preámbulo de todas las leyes educativas, incluyendo la vigente en España, se afirma que todos los ciudadanos deben tener derecho a la educación con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias, y no sólo para su desarrollo profesional sino también para el alcance de una plenitud como seres humanos. La más cons-

picua de las normas en España (la Constitución de 1978), claramente afirma que el objetivo del derecho a la educación es el pleno desarrollo de la personalidad y de las facultades de la persona en el marco de una convivencia caracterizada por los valores democráticos de libertad, igualdad, justicia y respeto a la pluralidad (Constitución española, art.º 27). En la misma línea, la Declaración Universal de Derechos Humanos aprobada por la ONU (el 10 de diciembre de 1948), se refiere al derecho a la educación –en su art.º 26– en los mismos términos con el acento puesto en el valor superior de la tolerancia entre todas las naciones y grupos étnicos o religiosos. A este respecto, y para que este proceso se lleve a efecto de manera exitosa, la pedagogía estudia las condiciones, fines y modos de la educación, siendo para todos innegable que el santo de Hipona ofrece perspectivas pedagógicas orientadas al fin educativo de su pensamiento, tal y como veremos a continuación. De ahí que la pedagogía agustiniana, aunque fragmentada, complementa la teoría de la educación cristiana que san Agustín de Hipona ha preconizado en sus obras. El pensamiento pedagógico agustiniano, desde sus propios presupuestos, se ocupó directamente del problema pedagógico que –por excelencia– también lo es ético y sobre el que gira este estudio, como ya se apuntó con anterioridad: cómo enseñar las virtudes morales (hoy, los valores) para lograr los fines de la educación.

Las principales obras agustinianas van a recoger consideraciones sobre pedagogía y educación. Desde el principio de su obra, y en todas las más significativas, encontramos referencias sobre el concepto y fines de la educación cristiana, así como sobre diversos métodos pedagógicos: *De Ordine* (386), *Soliloquia* (386-387), *De Magistro* (389), *De Vera Religione* (390), *De Doctrina Christiana* (396), *Confessiones* (397-401), *De Trinitate* (399-419) y *De Civitate Dei* (413-427).

Como se ha tratado en estudios anteriores (Román 2013), el pensamiento filosófico agustiniano posee una finalidad práctica. La pedagogía y la educación, como no podía ser de otro modo, se dirigen a la formación de la conciencia interior de la persona y no se agotan en una mera acumulación de conocimientos teóricos. El objetivo final de la educación es la verdad interior, real, universal e inteligible; una verdad interior que se opone al concepto de error al que conduce la voluntad desordenada cuando se confunde –con la verdad– lo semejante a lo verdadero.

Coherentemente con su pensamiento, la educación agustiniana se orienta al conocimiento de la verdad y el bien que radican en la conciencia interior de la persona. Para ese descubrimiento interior se requiere la acción pedagógica del docente (de un *maestro*), así como la utilización de herramientas

y métodos apropiados (palabras y demás signos). Además, una motivación positiva del estudiante y el rechazo al tradicional refuerzo negativo aparecen claramente enunciados por san Agustín: *mayor fuerza tiene para aprender una libre curiosidad que una medrosa necesidad* (san Agustín 2005, I, 14, 23). Por último, la atención personalizada al estudiante y a sus intereses particulares aparece ya en el procedimiento descrito para conocer sus principales facultades (memoria, entendimiento y voluntad) a fin de acomodar la enseñanza a las mismas (san Agustín 2008, X, 11, 17).

## **2. El problema pedagógico de la enseñanza de la verdad ética y los valores**

Una adecuada pedagogía de los valores requiere aclarar el algoritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva agustiniana. Se trata de un algoritmo que permite comprender los excesos del estructuralismo lingüístico. El pensamiento nace de los conocimientos que el alma humana guarda en su memoria; el conocimiento es –así– anterior al pensamiento, concebido como manifestación externa del conocimiento interior. A su vez, el pensamiento se expresa con palabras mediante un lenguaje concebido como sistema de signos, a pesar de que el pensamiento es –asimismo– anterior al propio lenguaje. Hablantes de diferentes lenguas usan palabras distintas para referirse a un mismo pensamiento. Eso demuestra que aquello que el pensamiento concibe en el alma humana no es propio de lengua alguna.

La modernidad y asombrosa actualidad de san Agustín de Hipona se advierte en múltiples aportaciones de su inabarcable obra. Una de ellas consiste en toda una teoría de los signos recogida, fundamentalmente, en el libro segundo del *De Doctrina Christiana*. Su desarrollo obedece –eminentemente– a motivos pedagógicos; san Agustín percibe la gran utilidad pedagógica del lenguaje, concebido como sistema de signos, y por esa razón lleva a cabo la primera semiótica de la historia de la filosofía. Para el conocido como *doctor de la gracia*, signo es todo aquello que nos trae al pensamiento otra cosa distinta (siendo unos naturales y otros convencionales –o instituidos por las personas–).

Las palabras y los signos, si bien pueden servir de herramienta para la enseñanza-aprendizaje, no son el aspecto decisivo para que esta sea efectiva: la palabra verdadera nace de la cosa real conocida, y el aprendizaje se da cuando el alma humana *intelige* la realidad de la cosa significada. Ahora bien, la palabra por sí misma no es capaz de suscitarla; no se aprende tanto



por las palabras como por el asentimiento interior. En la medida en que el conocimiento es anterior a la palabra (al lenguaje), tal palabra no es más que el signo del pensamiento. Y ese pensamiento manifiesta el verbo interior, que a la hora de querer comunicarlo se reviste de la palabra exterior. Pero, como dice el de Hipona, *el que piensa habla siempre en su corazón* (san Agustín 2008, XV, 10, 17). Por eso se aprende mejor la palabra una vez conocida la cosa, toda vez que la cosa se viste con la palabra (san Agustín 2009, 10, 33). San Agustín aduce la posibilidad de mentir como prueba de la precedencia del conocimiento de las cosas reales sobre la propia palabra y el lenguaje: ¿acaso no podemos voluntaria y conscientemente mentir, es decir, emitir palabras falsas? (san Agustín 2008, XV, 15, 24). La palabra –como herramienta pedagógica– solo posee valor cuando su significado referencia a la cosa real significada (es decir, las palabras sin referencia real no son más que *flatus vocis*).

La principal estrategia pedagógica empleada por san Agustín fue la de las interrogaciones y las respuestas: el diálogo, en suma, como *exercitatio mentis* o ejercicio pedagógico para formar e introducir al discípulo en una determinada materia yendo de lo inferior a lo superior, de lo sensible a lo inteligible, de lo temporal a lo eterno. Algo lejos de lo descabellado si tenemos en cuenta que los seres humanos somos seres dialógicos; esto es, nos constituimos en el tipo de ser que somos a partir de los diversos diálogos que establecemos en nuestra vida interior y conversando en torno a tres ejes fundamentales: por un lado, las que mantenemos interiormente, de forma intrapersonal y que se encuentra relacionada con la toma de decisiones de la persona según la concepción del contexto o del grado de percepción de la situación. Por otro lado, aquellas conversaciones que mantenemos con los demás y que estarán condicionadas por las anteriores. Y –por último– las que todo ser humano desarrolla ante el misterio de la vida, y que, sin duda, trasciende de lo meramente humano. Dentro de estas últimas se encuentra la relación del discente con los nuevos conceptos que se le presentan, y más concretamente la interacción de éste con los valores adquiridos, activada esta parte espiritual y transcendental comentada *ut supra*, que conduce a la búsqueda de fundamentos de nuestras alegrías y tristezas (éxitos y fracasos), y que concede la posibilidad de indagar y encontrar respuestas de modo que se pueda asentar y acomodar el aprendizaje llevado a cabo.

De esta forma, queda reflejada, con matices, la mayéutica socrática donde el maestro ayuda al discípulo para que alumbre con su propio esfuerzo las ideas que se hallan en su mente. Ahora bien, la comprensión última de las cosas que penetran en la inteligencia humana se produce, según el santo

de Hipona, no por la palabra exterior, sino por el verbo de Dios que interiormente reina en la mente humana. En este sentido, el valor de las palabras es admonitorio; es decir, mueven a consultar. Al final, esa *verdad* que enseña y que habita en el hombre interior no es otra que Jesucristo, el auténtico maestro moral: “[...] y esta verdad que es consultada y enseña, y que se dice habita en el hombre interior, es Cristo, la inmutable virtud de Dios y su eterna sabiduría” (san Agustín 2009, XI, 38).

Como se ha apuntado con anterioridad, san Agustín afirma el principio gnoseológico según el cual la inteligencia previa de las cosas es precisa para que se dé la inteligencia de las palabras. El problema pedagógico que afronta san Agustín es cómo lograr que se aprenda aquello que es anterior a las palabras y sus signos. Sólo cuando el conocimiento humano intuye, entra en contacto con la realidad de las cosas, se puede considerar conocimiento ontológicamente verdadero. Aplicado el problema al pensamiento ético y a la enseñanza de los valores éticos y religiosos, la propuesta que presentamos a partir de la influencia ejercida por el santo de Hipona sobre Max Scheler se basa en los principios axiológicos de la percepción sentimental de los valores y su carácter esencial, teniendo como característica axiológica su matiz esencial, que explica la dificultad para transmitir los valores éticos por la mera representación del lenguaje, quedando a las claras tras la elucidación del algoritmo pedagógico agustiniano anteriormente expuesto.

### **3. Primera propuesta a partir de la ética material de los valores de Max Scheler: los dilemas morales**

El algoritmo agustiniano *conocimiento-pensamiento-lenguaje* nos sirve para entender otra dificultad más en la enseñanza de los valores que patentiza, por su parte, Max Scheler. Según san Agustín, se requiere —como se ha indicado— el asentimiento interior del discente para que se produzca el aprendizaje. Scheler, desde sus propios presupuestos fenomenológicos y a diferencia de san Agustín, hace depender éste directamente de la *gesinnung* (disposición de ánimo). Por tanto, el diseño de una pedagogía adecuada para la enseñanza de los valores debe contar con otro límite a la acción moral educadora: esa *gesinnung* del educando. Sin perjuicio de las iniciales diferencias de planteamiento entre el santo de Hipona y Scheler, un puente entre ambos se tiende en el corazón de la *gesinnung* que no es otro que un *ordo amoris* concreto —en sentido agustiniano— estructurado con arreglo a una determinada jerarquía de valores —en sentido scheleriano—. Si san Agustín

de Hipona ayuda a patentizar el problema central de la enseñanza de los valores, Scheler ofrece herramientas filosóficas desde un planteamiento fenomenológico para vislumbrar una posible respuesta.

¿Cómo se puede conocer la *gesinnung* del educando para ajustar a ella la acción educadora? El pensamiento de Max Scheler nos sugiere una respuesta, a partir de la cual se puede proponer la siguiente estrategia: el presupuesto fundamental de ella es la vocación del educador, quien intuye —a través de su sentir intencional— la conformación de esa *gesinnung* (u *ordo amoris*) del educando. Por otro lado, se requiere recoger información acerca de la escala de valores que —efectivamente— acompaña la configuración moral del educando. Por tanto, y a los efectos de acomodar la acción educadora a la *Gesinnung* del educando, se sugiere como instrumento de análisis diagnóstico la realización de actividades consistentes en la resolución de dilemas morales en los que se produzca el conflicto entre valores de distintas especies y jerarquías.

Desde una perspectiva scheleriana, la moralidad de las acciones consiste en la preferencia y realización del valor superior (o en la posposición y abandono del valor inferior) siempre que concurren distintos valores —de diferente jerarquía— en una determinada situación. En este contexto, proponemos el dilema moral como estrategia didáctica principal para que el educando aprenda a identificar los diferentes valores en conflicto y a decidirse por el más alto. En este sentido, aunque existe una percepción general de la virtualidad del dilema moral como elemento estructural de la enseñanza ética (Teke 2021), entendemos que no se produce una propuesta pedagógica fundamentada desde el punto de vista filosófico sino más bien, como hace Teke, un modelo teórico basado en tres fases de por sí evidentes para lograr la enseñanza ética: un reconocimiento moral del problema, una formulación de alternativas y, por último, la decisión entre las alternativas propuestas del criterio más adecuado. Ahora bien, falta la especificación de ese criterio, que es precisamente lo que se defiende en este estudio con base en los presupuestos filosóficos procedentes del pensamiento fenomenológico scheleriano, y por los cuales se hace una propuesta decidida por la didáctica del dilema moral. En el mismo sentido, recientemente (Göçen y Butut 2024), se ha puesto de relieve la conveniencia del papel activo del maestro en la evaluación formativa así como de la mayeutica socrática, o juego de preguntas y respuestas, asumido por san Agustín, como forma de lograr una mayor efectividad en la enseñanza ética a partir del estudio de casos.

El error moral se da, según el clásico aforismo, cuando, percibida la existencia del bien (o valor superior que nos llegó a motivar), adoptamos —sin

embargo— el de naturaleza inferior: *video meliora proboque, deteriora sequor* (Ovidio 1923, VII, 20). Según Scheler, el objetivo último de la educación moral no puede ser otro que la capacitación del educando desde el punto de vista moral, lo que supone —en definitiva— el desarrollo de la virtud en él como un poder-hacer de valores morales superiores:

El concepto de la *virtud* se origina en el hecho de que algo que está dado como *debido* —en el sentido ideal— también es dado inmediatamente como algo *podido*. La virtud es el poder o capacidad vivida inmediatamente de hacer algo debido. El concepto de *vicio* surge en el caso de una oposición inmediatamente vivida entre lo debido (en el sentido ideal) y lo podido, o también —respectivamente— en la inmediata aprehensión del *no-poder* o de la *impotencia* frente a algo dado como idealmente debido (Scheler 2001, 297-298).

Finalmente, es importante destacar que la diferencia filosófica entre los conceptos de virtud y de valor se refiere —única y exclusivamente— al matiz práctico del primero y gnoseológico del segundo. En la actualidad, ha cobrado mayor predicamento el uso del término *valor* referido al aspecto cognoscitivo de la virtud. Los valores se conocen y, por tanto, se pueden transmitir y enseñar. Ahora bien, esta transmisión no es posible meramente por el lenguaje, sino que su transmisión se produce mediante la adquisición de la virtud. Por eso el conocimiento de los valores se alcanza mediante la observación de la virtud y la comprensión de su íntimo brillo moral.

#### 4. Los (seudo)mandatos pedagógicos

Scheler distingue las órdenes —o mandatos— de lo que denomina como *seudomandatos*. La orden —o mandato— consiste en la formulación de un *deber ser* normativo de carácter general, por el que se pretende influir en la voluntad ajena, pero sin tener en cuenta a ésta. Por el contrario, los seudomandatos muestran a otro lo que debe, pero, a diferencia de los mandatos auténticos, cuentan con la voluntad de su destinatario. En el escenario educativo, los mandatos pedagógicos son —en realidad— seudomandatos que exponen propiamente lo que puede considerarse un consejo. A diferencia del mandato, el consejo se presenta bajo la forma: «lo mejor para ti es que hagas esto, y yo quiero que tú hagas lo que es mejor para ti» (Scheler 2001, 296).

Frente a la orden, el consejo no se refiere a lo que es bueno o malo en general, sino únicamente a lo que debe ser (o no ser) para la voluntad de un

individuo concreto. Lo que sucede es que el seudomandato pedagógico —o educativo— requiere una forma ficticia de mandato bajo la fórmula: *tú haces esto*. Se trata de un mandato sugestivo que no tiene en cuenta la existencia de la voluntad ajena para que sea eficaz, pues en cualquier caso debe contar tanto con una resistencia (o tendencia contraria del educando a la dirección que se aconseja), como con la consideración particular de lo que se estima bueno para el individuo bajo la forma ficticia de un deber general.

Hasta aquí se ha considerado el problema de la pedagogía moral de los valores desde el punto de vista del educador. Pero el proceso de enseñanza-aprendizaje posee una polaridad que exige contribuciones por ambas partes. La actitud del educando ante la acción del educador se puede catalogar de obediencia, en un sentido muy preciso. Porque no se trata de una obediencia forzada, esto es, de un acomodarse a la voluntad del educador sin una auténtica intervención de la persona. Todo lo contrario, dado que el fin de la educación en valores no puede ser otro que lograr que la persona quiera (por sí misma) lo que se le indica (por ser lo superior), la obediencia que aquí se predica exige una conducta auténticamente autónoma por parte del educando. Por eso la obediencia debe ir acompañada de autonomía. Una autonomía que posee también un sentido muy concreto en Scheler. Si bien el mandato educativo, presentado bajo la forma ficticia de un imperativo, requiere —para ser secundado— de una obediencia con carta de naturaleza especial, cierto es que hay que contar con algunos inconvenientes. Ya ha sido señalada la hipotética presencia de un querer contrario del educando dentro de los márgenes de la *gesinnung*. Además de eso, existe otra dificultad muy seria: que falte en el educando la intuición moral de los valores encarnados en el mandato pedagógico. Es —precisamente— para compensar esta carencia, que resulta crucial el juego de la obediencia auténtica, moralmente valiosa, tal y como la dibuja Scheler. No se trata de la obediencia como un querer hacia aquello que el otro quiere (simplemente porque el otro lo quiere, por su capricho, de modo que la voluntad ajena se transforma en la propia sin un acto de comprensión); todo lo contrario, existe una cierta intuición moral en el educando referida a la bondad moral del educador en su dimensión personal o, incluso, como representante de su magisterio, manifestada en los mandatos respectivos:

Pues el “*obedecer*” es lo diametralmente contrario de una conducta cuyo extremo es el obrar por sugestión y contagio (...) En cambio, la obediencia moralmente valiosa existe allí donde, a pesar de *faltar* la intuición del valor moral del contenido valioso mandado -cosa que caracteriza toda obediencia

en cuanto tal, es dada aun evidentemente la intuición de la bondad moral del querer y de las personas volentes o de su “oficio” (Scheler 2001, 648).

## 5. Conclusión

La teoría de los valores de Max Scheler ha sido comentada en este trabajo al tratarse de una de las teorías con mayor relevancia para la temática abordada, siendo –además– un punto de partida en este estudio por la íntima relación que existe entre la educación y el método que los maestros emplean para mostrar la teoría scheleriana. De este modo, dado que se ha referenciado el conflicto para que la verdad ética y los valores puedan llegar a ser ins- truidos, se ha llegado a trabajar como base nuclear de este trabajo el pensa- miento de san Agustín de Hipona para favorecer los procesos de enseñanza- aprendizaje con respecto a la exposición de estos valores. En ese sentido, a modo de epílogo, en este trabajo se condensan dos grandes conclusiones. La primera, referida a la pedagogía de los modelos, a través de la cual se sugie- re como recurso didáctico la selección del modelo de acuerdo con la clasifi- cación scheleriana, pasando desde los estratos inferiores –así como por los valores espirituales– y también por los valores religiosos. Seguidamente, la segunda conclusión relacionada con los valores que se pretenden recuperar simbolizados por el héroe, el genio y el santo hace referencia a la relevancia del amor en la profesión del maestro como valor irrenunciable, presuponiendo en el maestro la bondad y la sabiduría como elementos irrenunciables del proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que para aquel que aprende el maestro, como revela el santo de Hipona con referencia directa a Jesucristo, se torna en su salvación.

### 5.1. La pedagogía de los modelos

La cuestión queda así resuelta gracias a la intuición de la bondad moral del querer del educador y a una relación especial entre educador y su edu- cando (como sujeto de seguimiento). La educación en valores se transforma –así– en una pedagogía anclada en el modelo del buen ejemplo (Camargo 2021). Puesto que de lo que se trata es de suplir la falta en el educando de la intuición moral acerca del contenido valioso que se pretende transmitir, la obediencia, que suple dicha carencia, debe apoyarse en algún otro con- tenido valioso que sirva de puente para la posterior percepción emocional del objeto de la relación educativa: la autoridad del educador. El primer

valor que tiene que ser capaz de percibir el educando es el de la autoridad del educador, lo que supone tanto la suficiente humildad del educando para percibir el predominio del valor de autoridad del educando sobre el valor propio, como la coincidencia autónoma del querer de quien obedece con el querer del que manda.

Ahora bien, el reconocimiento de la autoridad del educador, siendo condición necesaria, no es condición suficiente para que la educación en valores sea efectiva. La intuición moral del valor del educador no sustituye la intuición moral de los valores que se quieren mostrar. Para que la enseñanza de los valores se produzca se debe diseñar una pedagogía ética adecuada, alineada de acuerdo con las siguientes premisas:

- a) Que existen diferentes tipos de valores, cada uno de los cuales se refiere a cada uno de los estratos emocionales y antropológicos del ser humano.
- b) Que el valor moral resulta del respeto a la jerarquía de los valores y a la correcta preferencia, y también presupone el reconocimiento de la dimensión espiritual de la persona, más profunda –incluso– que su esfera psicológica.
- c) Que, por lo tanto, una pedagogía de los valores no puede agotarse en el plano psicológico, pues quedaría entonces incompleta por no tocar el fondo espiritual de la persona, auténtica depositaria del verdadero valor moral.
- d) Que la percepción de los valores, aunque exija una posterior reflexión de la persona, parte de un acto espontáneo de amor del sujeto que se puede también educar, sentimiento orientado hacia el bien y los valores más altos que se opone a la agresividad de todo tipo –incluida la enjuiciadora– hacia un determinado objeto.

Partiendo de las anteriores premisas, una pedagogía ética para la educación en valores debería contar con la presentación de modelos que encarnen los valores de cada uno de los tipos –según Scheler los clasifica– presentados en su orden jerárquico.

Es –precisamente– la fuerza transformadora del amor la que permite alcanzar el ser moral del prototipo. Se inicia así un proceso de transformación moral de la persona que no es sino un signo de conversión de su *gesinnung*, o de nueva configuración de su *ordo amoris*. Un proceso de transformación moral que parte del ejemplo axiológico mostrado por el modelo, casi sin proponérselo, y únicamente con el despliegue espontáneo de su vivir y de su obrar, los cuales reflejan su disposición de ánimo. Del lado del modelando, se requiere tanto la intuición moral, que conduce al reconocimiento o

asunción del modelo, como la voluntad de realizar sus valores. Por su parte, el acceso a la *gesinnung* del modelo se produce a través del amor y la comprensión, y tal comprensión –por su parte– por amor conduce a la intuición, a la percepción inmediata de la esencia de valor, del ser personal del amado. Los valores se muestran –así– en el obrar del modelo, en su acción y no en sus palabras, a partir del buen (o del mal) ejemplo:

Por lo tanto, si queremos buscar los diferentes modos en que un sujeto puede ejercer sobre otro una influencia moral –sea en buen o en mal sentido–, el primer papel (el papel independiente de las circunstancias contingentes) no le corresponde a la orden ni a la obediencia, ni a la norma general ni a la actitud adoptada frente a ella; ni siquiera a la *educación moral*, sino exclusivamente a los *modelos*, es decir, a aquello que llamamos el *buen y mal ejemplo* y que se inspiran en tales modelos (Scheler 1961, 27).

Los diferentes tipos de modelos se corresponden con la clasificación scheleriana de los valores: desde la esfera de valor de lo agradable (o los valores de lujo), pasando por los valores de lo útil (o valores de civilización y de lo noble –o valores vitales–), hasta los valores superiores espirituales (conocimiento verdadero, belleza, derecho) y los más altos –de lo santo– (o valores religiosos). Como señala Scheler, a estos valores fundamentales corresponden los cinco modelos tipo, respectivamente: el artista en el arte de la vida, el conductor espiritual de la civilización, el héroe, el genio y el santo (Casimiro 2019).

En el primer lugar de la escala axiológica se encuentra el santo; sobre esta materia, Scheler lleva a cabo una serie de consideraciones generales, a saber: la primera afirma que los modelos y jefes religiosos trascienden la revelación natural que constituye la razón, la naturaleza y la historia, y se apoyan en otra fuente positiva del conocimiento y la experiencia para su mensaje (revelación, gracia, iluminación), más allá de la razón natural universalmente válida. La segunda norma suprema por la que se rige incluso el mismo fundador (o santo originario) es la igualdad con Dios (o parecido con Dios), pues el prototipo para todos los modelos religiosos humanos siempre es la idea de Dios y su contenido. El tercer principio comporta considerar que todos los demás tipos de modelos son inspirados directa o indirectamente por los modelos religiosos, desde el genio y el héroe hasta los conductores de la vida económica, dado el carácter absolutamente fundamental de la religión respecto del resto de los factores históricos:



Todos los demás tipos de modelos, desde el genio y el héroe descendiendo hasta los conductores de la vida económica, dependen directa o indirectamente de los modelos religiosos vigentes. Los jefes y modelos religiosos configuran e *inspiran* a todos los demás modelos y jefes [...]. Esto se debe a que la religión, bajo los factores espirituales de la historia, es más originaria que el arte, la filosofía, la ciencia; y que, en segundo lugar, siempre precede en el tiempo a la cultura y civilización espiritual superior. Y, en tercer lugar, su influencia sobre los poderes espirituales es la más duradera y la más intensa. La influencia del confucianismo, del budismo, del cristianismo sobrevive a los Estados y a los ciclos culturales (Scheler 1961, 41).

Dentro de la tipología del santo, el *santo originario* ocupa un lugar primogénito; este es siempre único para sus adeptos. Scheler observa que, así como los genios no se excluyen necesariamente unos a otros (se puede admirar simultáneamente a Cervantes y a Miguel Hernández), no ocurre así con cada uno de los santos originarios, quienes no pueden colocarse en pie de igualdad sin ser desplazados uno por el otro. Si el santo originario es el portador del mensaje o la voluntad del Dios único mediante revelación, iluminación o participación en el ser divino, así como hay un solo Dios, también hay solo una persona a quien participó en forma perfecta su ser. En este sentido, el cristianismo supone la religión absoluta, puesto que se da en ella la comunicación, no ya de la sabiduría o voluntad, sino de la misma *persona de Dios* para toda la eternidad. Dios se convierte así en el centro de la historia y del mundo; rige no sólo para el pasado y el presente, sino también para el futuro. Por otro lado, el santo originario se encuentra en una relación amante y contemplativa con lo divino —y no con el mundo—, como el resto de los tipos prototípicos. Finalmente, el rasgo esencial del santo originario, privativo de él y que lo distingue de los demás tipos de modelos, consiste en la ausencia de normas y medidas universalmente válidas superiores a él. Esto se ve particularmente claro cuando se examina la esencia del cristianismo, que identifica a Jesucristo con la verdad, no como una idea, sino como el fundamento personal del mundo:

Este es el índice más seguro para reconocer al santo originario. Tampoco los milagros que realiza, los elevados pensamientos que pronuncia, los nobles actos y acciones que ejecuta son pruebas sino sólo testimonios, confirmaciones y signos de su carácter exclusivo y de su relación única con Dios y la santidad. En ninguna parte está mejor expresado que en las palabras de Jesús: “Yo soy el camino, la verdad y la vida”. Él no dice la verdad: él mismo

la “es”, él es la verdad en forma de persona, de un fundamento del mundo en forma de persona (Scheler 1961, 45).

Tras el santo, el genio es el prototipo portador de los valores espirituales y –por lo tanto– segundo en la escala jerárquica axiológica, de ahí que se presente bajo tres formas derivadas de las ideas puras de lo bello, del conocimiento puro y del derecho, a saber: el artista, el filósofo y sabio, y el legislador y juez, respectivamente. El genio ejerce su influencia a través de su obra, marcando en ella el sello de su individualidad espiritual. Ahora bien, Scheler advierte que el genio no se propone ejercer esa influencia, sino que más bien lo que quiere es la cosa desde un amor apasionado hacia ella.

El tercer escalón en la jerarquía axiológica de los modelos lo ocupa el héroe, el prototipo que encarna el valor de lo noble como suma de todas las excelencias vitales. Su última raíz es el coraje, de modo que no es el éxito lo que define su heroísmo, cuanto su ímpetu y la intrepidez de sus actos. Su influencia es más limitada que la del genio, ya que se refiere a su pueblo y a una corriente histórica ligada por una tradición viva. Como señala Scheler, el héroe se convierte en la práctica en un estadista, un militar, un colonizador o un descubridor, que tienen en común la dilatación del espacio vital y la ganancia de nuevo terreno para la vida.

En definitiva, el recurso didáctico que sugerimos para la enseñanza de los valores partiría de una cuidada selección del modelo en virtud del valor que se pretenda transmitir y que el prototipo encarna (Mujica y Orellana 2021). El trabajo de Scheler es –a este respecto– muy útil para encontrar ejemplos en cada uno de los estratos de valor. Con el fin de lograr la mayor eficacia pedagógica, se propone la elevación progresiva del ámbito del valor a través de la presentación de modelos desde los estratos inferiores (desde esos valores vitales encarnados por el héroe), pasando –con posterioridad– por los valores espirituales (encarnados por el genio), y hasta llegar –finalmente– a los valores religiosos (encarnados por el santo).

## 5.2. Ser maestro que educa en valores: una irrenunciable profesión de amor

Es verdad que estamos viviendo un momento de pérdida de virtud social, de decadencia de unos valores en la sociedad que nos hace que examinemos el papel de la escuela en la actualidad. Es cierto que si bien la familia es ese escenario –por excelencia– donde se cultivan las virtudes personales, a su vez la escuela debe ser colaboradora subsidiaria para la formación y desa-

rrollo integral de la persona, toda vez que esas mismas virtudes personales se convierten en virtudes sociales, capaces de formar a ciudadanos libres y críticos con el fin de vivir en comunidad. Por tanto, tiene todo el sentido que desde la escuela se deba fomentar la educación en valores, teniendo como centro la conciencia del individuo y como meta la perfección de su vida social. Este perfeccionamiento de la vida social consiste en producción de bienes relacionales (la justicia, la solidaridad, la subsidiariedad, la paz). Como afirma Donati (2003), las virtudes sociales son aquellos modos de vivir según el bien moral que surge en las relaciones con los otros; es decir, son modos de relacionarse con los otros. Las relaciones son virtuosas cuando distinguen el amor auténtico de aquel que no lo es. El individuo en la escuela socializa, y a través de una educación en valores aprende la generosidad, el reconocimiento del otro, la capacidad de perseguir un proyecto sensato junto con los demás. En ese entorno, el ejercicio de las virtudes personales supone una ayuda para alcanzar los fines de la vida, para trabajar la paciencia, el esfuerzo, el cálculo justo en el uso de los recursos. Estas virtudes no se dan de forma gratuita, sino que para conseguirlas es necesario educarlas, trabajarlas; es necesario un hábito, pero no solo eso: ese hábito debe ir seguido de una reflexividad. La reflexividad humana es el diálogo interno de la persona junto con la familia, necesario para aprender y poner en práctica la virtud. Y todo este vergel de virtudes depende de una sola virtud, que no es otra que la caridad (del amor).

En definitiva, es precisamente a través del don, que viene definido por la gratuidad y la colaboración activa de alta calidad en la consecución de metas en el otro, donde la familia crea –por paidocenos– espacios en los que se trata al individuo de manera diferenciada con respecto al resto de humanos (Montero, García y Pérez 2021). Es a través de este fenómeno –que podríamos calificar de *discriminatorio*– donde la familia puede cumplir su genuino papel de personación. En la medida en que se elimine –desde el poder establecido– la barrera de la extrañeza familiar que nos une al mismo tiempo a todos en núcleos de alta calidad humana, la sociedad disminuirá en cotas de salud social (Pérez Adán 2005). Una vez delimitada la necesidad de la escuela respecto a la educación en valores del estudiante para un desarrollo integral en sociedad, también se puede advertir aquel doble peligro; por un lado, puede acontecer que –desde la escuela– se fomente la estandarización del individuo a través de un único pensamiento, eliminando así la diferencia en la forma de pensar, eliminando la capacidad del pensamiento crítico y perpetuando un modelo o canon según las modas sociales. Mientras que, por otro lado, se puede caer en el error de obviar la existencia de valores

absolutos y comunes a la sociedad, dando lugar a un relativismo moral en el que todo está permitido y en el que la realidad se puede ir adaptando al antojo de cada sujeto (Juárez 2019). Una semejanza que puede ayudar al lector en la comprensión de este planteamiento es el mito de Procusto, que en la mitología griega era conocido literalmente como *el estirador*: un bandido y posadero del Ática al que se le consideraba hijo de Poseidón. El mito cuenta que Procusto tenía su casa en las colinas, donde ofrecía posada al viajero solitario. Allí lo invitaba a tumbarse en una cama –articulada– de hierro donde, mientras el viajero dormía, lo amordazaba y ataba a las cuatro esquinas del lecho. Si la víctima era alta y su cuerpo era más largo que la cama, procedía a serrar las partes del cuerpo que sobresalían: los pies y las manos –o la cabeza–. Si, por el contrario, era de menor longitud que la cama, lo descoyuntaba estirándole con un sistema de poleas de aquella cama mortífera. En este sentido, la escuela sería este Procusto que intenta conseguir que los alumnos lleguen a los valores sociales establecidos por el pensamiento social mayoritario o los gobiernos emergentes, secuestrando la capacidad del ser humano de elegir el bien absoluto –como afirmaban los tomistas–, seduciendo con un valor ideal, platónico, que no puede materializarse siguiendo estos valores absolutos. Por otro lado, la escuela puede contribuir a ser este lecho de Procusto que no tenía, o al menos no se sabía, la medida exacta para nadie, tratando así de deformar los datos de la realidad por mor de un relativismo moral que permitiría la adaptación a cualquier hipótesis previa.

Tal y como se ha indicado, en el momento actual vivimos una debacle de lo que –durante décadas– se han consolidado como valores fundacionales de las sociedades modernas, fundamentalmente occidentales, por mor de los cuales diferentes cohortes de estudiantes han ido experimentando un detenido proceso de paidocenosís en cuyo camino han podido aquilatar una serie de conceptualizaciones con las que decodificar –con bastante éxito– el mundo que les rodea sin diferencias profundas con el catálogo de valores –también compartido– atesorado por los más antiguos jefes de cada tribu, en activo. Casi sin remedio, hemos pasado de una construcción social de la propia conciencia y existencia del individuo basada fundamentalmente en el referente de una familia (y subsidiariamente de un sistema educativo acorde al pensamiento familiar –con potente enraizamiento en la tradición cristiana–), hacia un escenario en el que tras alejar a Dios de la vida pública (condenándole a una especie de ostracismo antropológico) las sociedades –paradójicamente autodenominadas progresistas– una vez liberadas de la pesada carga que comporta el reconocimiento de la existencia de un ser superior divino, el ser humano está en perfectas condiciones

para –engreído de Dios e infatuado de divinidad– iguala en su discurso jurídico lo que tan solo es su “capricho” disfrazándolo de “derecho”, desde un pueril nihilismo desde cuyo vértice superior el hombre se asoma al precipicio de lo que tan solo puede llegar a ser su desfondamiento moral y de virtud. Y bajo esa mirada, todo es cuestionable, todo principio, antaño sólido, se vuelve ahora líquido, pasando los que fueren líquidos a desvanecerse en su estado más gaseoso ante la impasible mirada de unos seres languidecientes a quienes se ha secuestrado la capacidad de pensar. En este sentido, cabría pensar quiénes eran en el pasado los referentes morales que tuvieron los grandes maestros, aquellos que ciertamente han pasado a la historia por su sabiduría y obras, pues –con toda certeza– a otros tomados como referente, debieron parte de su ascética y desarrollo ejemplar de virtudes. Solemos decir que los alumnos no aprenden de nosotros, sino que nos aprenden a nosotros (Molina 2017) y precisamente por ello, compartiendo que ese conocimiento del valor es incorporado por el ser a partir de la observación de la virtud en el otro junto con aquella comprensión de su propia e íntima moral (la que siente que le hace bien), que parecería del todo razonable entender la importancia que adquiere el maestro en la vida de un niño, en la medida en que precisamente a consecuencia de la manifestación de sus virtudes –veladas– se acabará convirtiendo así (lo quiera o no) en modelo necesario –y obligado– para sus alumnos, por lo que no cabría otra afirmación sino demandar la necesaria –y obligatoria– ejemplaridad del maestro en todos los actos y escenarios de su vida.

Silenciosamente, y casi sin anuncio, el giro copernicano en la adopción de unos nuevos valores morales para el referente del hombre, por aniquilación de otros anteriores, se ha presentado de la misma manera con la que –habitualmente– acostumbra a presentarse marzo trayendo aquel delicioso aroma que –como cada año– toma prestado de las flores y el campo, pero sin aquel aroma. Y en ese camino, algunos –por tal sustitución– han pasado a confundir belleza con superficialidad, bondad con estupidez, amor propio con egoísmo y sensibilidad con debilidad, permitiendo el paso a controvertidos personajes con oficios inexistentes hace tan solo una década, los cuales han sido capaces de convertirse en referente sustitutivo de quienes –por derecho– ostentan, o debieran ostentar, el ejercicio responsable de la patria y potestad de sus hijos, menores, permeando y bombardeando así la atención de los más jóvenes a través de productos de consumo de bajo realengo que devoran sin medida desde unos dispositivos personales, paradójicamente denominados inteligentes, confirmando que ese despojo que hoy día sufrimos en lo moral no es sino el fruto de la renuncia que hacemos los adultos

a aquello natural, el cuidado –en presencia– de los menores, en pro de una serie de sobornos. Y en esa dialéctica entre padres e hijos, entre alumnos y maestros, lo que antaño no tenía cabida en el cuestionamiento racional, probablemente por la dificultad de acceso a la información inmediata, o a la divulgación de contenido por parte de seres cretinizados, hoy se ve lacerada por centenas de informantes que, incluso deliberadamente, dan rienda suelta a la creación de contenido, a resultados falso, y, por consiguiente, a empresas que –en apariencia– encienden aquelarres contra quienes adoptan tales comportamientos censurando sus mensajes desde una imposición de verdad oficial. Este es el referente; este es el modelo de ese cambio de agua subyacente a los valores.

Decía Gilbert Chesterton (escritor inglés) que cuando se deja de creer en Dios, se acaba creyendo en casi cualquier cosa, y probablemente esta aseveración permita comprender –mejor– ese nuevo entendimiento, malentendido, de la virtud en el obrar a la hora de formular la expresión íntima del pensamiento del ser, de manera que la mentira, o la información mentirosa, como diría el filósofo británico John Stuart Mill, acabaría –incluso– siendo buena porque sólo desde lo falso se permite a la verdad tomar la luz. Infelizmente, este razonamiento choca con el frontispicio del nuevo entendimiento de la libertad del ser, franqueada y direccionada por unos nuevos amos que, engreídos de Dioses, parecieran sustituir la libre voluntad del ser por considerarlo desvalido intelectualmente y desfondado en lo moral, auxiliándole en la toma de aquellas decisiones que –sin ningún género de duda para los titiriteros– resultarán mejor para sí, y a cuyos brazos dulcemente parecieran entregarse, como borregos de Panurgo, en una suerte de extrema confianza depositada, aunque ello suponga el asalto a la verdadera expresión del ser, llevando así al cadalso la aparente mentira cuando hace tan solo unos años se elevase hasta los altares (considerando –incluso– tales hazañas propias de los héroes que se han descrito *ut supra*).

Evidentemente, ante esta nueva realidad para los más pequeños, ese acceso a la *gesinnung* del modelo a seguir, que, recordemos, se alcanza a través del amor y la comprensión, nos recuerda la importancia de ese buen ejemplo a facilitar; y al hacerlo, vienen a nuestra mente las palabras de santo Tomás cuando afirmaba que ser maestro es una irrenunciable profesión de amor. Y es, precisamente, a consecuencia de ese amor que puede superarse aquella (posible) falta de intuición –en el maestro– que pudiera hacer acto de presencia con respecto del valor moral del contenido valioso por aquel mandado, en la medida en que –a consecuencia de su amor por aquellos

que aprenden— su intuición de la bondad moral podría ser la luz ante las sombras. Precisamente por esto, se presupone —al maestro— no solo bondad y sabiduría, como también elevada catadura moral, conscientes de que para el que aprende, el que enseña puede ser su salvación (Álvarez, Díaz y Molina 2021). De este modo, el amor se presenta como una dimensión que, aunque existente a lo largo de la historia de la educación, es imprescindible aludirlo en el tiempo presente, puesto que es el gran protagonista para poder llevar a cabo una labor educativa que sea significativa tanto para los educandos como para los maestros, y así lo atestiguan autores de reconocido prestigio en esta materia (Juárez 2019; Mujica y Orellana 2020; Montero, García y Pérez 2021).

Sobre estas argumentaciones, la lógica del modelo aquí presentado para una mejora y optimización de la eficacia pedagógica en la enseñanza de aquellos valores vitales encarnados por el héroe, el genio y el santo que deseamos rescatar, trae a la liza dialéctica el recuerdo de la asignatura de religión católica que, en buena medida, pretende revestir de identidad tales valores haciéndoles reconocibles y perfectamente diferenciables por exclusión, haciendo de esta asignatura un interesante recurso didáctico a someter a análisis para esta finalidad.

## Bibliografía

Agustín de Hipona, santo. *La doctrina cristiana*, en *O. C.*, vol. XV. Madrid: BAC, 1969.

Agustín de Hipona, santo. *Confesiones*, en *O. C.*, vol. II. Madrid: BAC, 2005.

Agustín de Hipona, santo. *La Trinidad*, en *O. C.*, vol. V. Madrid: BAC, 2008.

Agustín de Hipona, santo. *El Maestro*, en *O. C.*, vol. III. Madrid: BAC, 2009.

Álvarez Martínez-Iglesias, José María, Yonatan Díaz Santamaría y Jesús Molina Saorín. *El código Cuomo. Las fábulas de María: una niña a la que no le gustaba la escuela*. España: Dykinson, 2021.

Carmargo, Juan. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen: “haz junto conmigo”: aproximaciones a una idea de educación en diferencia y repetición de Gilles Deleuze. *Areté*, 1, 49-72, 2021.

Casimiro, César. «Modelo y seguimiento. Aportes schelerianos para una concepción personalista del papel del maestro». *Quién: revista de filosofía personalista*, 9 (2019): 83-101

Donati, Pierpaolo. *Manual de Sociología de la familia*. Pamplona: Eunsa, 2003.

Donati, Pierpaolo. «Inter-generational solidarity: a sociological and social policy issue». En *Intergenerational Solidarity*, editado por Edmund Malinvaud, 57-81. Ciudad del Vaticano: Academia pontificia de las Ciencias Sociales, 2002.

Göçen, Ahmet y Mehmet Akin Bulut. «Ethics in Teacher Education: ICT-Enhanced, Case-Based and Active Learning Approach with Continuous Formative Assessment». *Journal of Academic Ethics* (2024). doi: 10.1007/s10805-024-09503-0.

Juárez Piña, Zayda Rosa. 2019. «La pedagogía del amor de Antonio Pérez Esclarín: Visión axiológica de los docentes de educación básica». *Revencyt*, 39 (2019): 117-188.

Molina Saorín, Jesús. *La discapacidad empieza en tu mirada*. Madrid: Delta Publicaciones, 2017.

Montero Sopilca, Any Sofía, Luis Alfredo García Montero y Lewin José Pérez Plata. «Educar desde el amor». *Educare*, 25 (2021): 438-456.

Mujica Johnson, Felipe y Nelly Orellana Arduiz. «Apreciaciones del profesorado chileno sobre una educación basada en el amor: estudio de casos». *Humanidades*, 10 (2020): 1-16.

Mujica Johnson, Felipe y Nelly Orellana Arduiz. «El amor en educación física. Una Perspectiva filosófica basada en Max Scheler y José Ortega y Gasset». *Retos*, 39 (2021): 857-862.

Ovidio Nasón, Publio. *Las metamorfosis*. Traducido por Pedro Sánchez de Viana. Madrid: Librería de los sucesores de Hernando, 1923.

Pérez Adán, José. *Repensar la familia*. Madrid: Eiunsa, 2005.

Román Ortiz, Ángel Damián. «La huella de san Agustín en la ética de los valores de Scheler». Tesis doctoral. Universidad de Murcia, 2011. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/81556/TADRO.pdf>

Román Ortiz, Ángel Damián. «Valor y educación del amor según Max Scheler y san Agustín de Hipona». *Studia Gilsoniana*, 1 (2012): 75-89.



Román Ortiz, Ángel Damián. «El orden del amor: San Agustín y la ética de los valores de Scheler». *Augustinus*, 58 (2013): 119-161.

Scheler, Max. *El santo, el genio, el héroe*. Buenos Aires: Nova, 1961.

Scheler, Max. *Ordo amoris*. Madrid: Caparrós Editores, 1996.

Scheler, Max. *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Caparrós Editores, 2001.

Scheler, Max. *Esencia y formas de la simpatía*. Salamanca: Sígueme, 2005.

Sciacca, Michele Federico. *El problema de la educación*. Barcelona: Miracle, 1962.

Teke, Hans. «Making ethics teaching more effective with a three step model». *International Journal of Ethics Education* 6 n°1 (2021): 149-162.

Wojtyla, Karol. *Amor y responsabilidad*. Madrid: Palabra, 2008.

## RESEÑAS

**Boo, Juan Vicente**, *33 miradas del papa Francisco. Los años decisivos* (MAEA) 311; **Casas, Eduardo**, *Teología de la experiencia de Dios* (RSV) 302-303; **Díaz, Carlos - Grande Sánchez, Pedro José**, *Antropología filosófica. El personalismo comunitario* (BPA) 309-310; **Gamble, Harry Y.**, *Libros y lectores en la Iglesia Antigua. Una historia de los primeros textos cristianos* (RSV) 299-300; **Khalaf, Elena**, *La Chiesa scomparsa di Santa Chiara a Venezia* (MAEA) 312-313; **Martínez Fresneda, Francisco**, *Jesús de Nazaret y Francisco de Asís* (RSV) 303-304; **Morla Asensio, Víctor**, *Los Salmos del Antiguo Testamento. Nueva traducción con notas filológicas* (RSV) 300-301; **Pérez Fernández, Miguel**, *Traducciones arameas de la Biblia. Los targumim del Pentateuco. V. Deuteronomio* (RSV) 301; **Santa Catalina de Bolonia, Clarisa**, *Las siete armas espirituales. Iluminada Bembo. Espejo de Iluminación* (RSV) 313-314; **Vilas Boas, Susana y Marín Mena, Tomás (coords.)**, *Teología Europea. Memoria, sentido, futuro* (BPA) 304-306; **Wozna, Antonina**, *Mary Daly's (1928-2010) Theological Method of Ontolinguistic Hermeneutics* (BPA) 306-307; **Wozna, Antonina y Martínez Cano, Silvia (Eds.)**, *Hermenéuticas y metodologías teológicas feministas. Cartografías de una diversidad* (BPA) 314-316; **Zizioulas, Ioannis**, *Teología en perspectiva escatológica. El futuro siempre presente* (RSV) 308-309.



**INSTITUTO TEOLÓGICO DE MURCIA OFM**  
**Servicio de Publicaciones**

