

MARTÍNEZ MARES, Sara
Universidad Católica de Valencia «San Vicente Mártir»

@ sara.martinez@ucv.es

■ Recibido / Received
14 de abril de 2021

■ Aceptado / Accepted
9 de junio de 2021

De la admiración a la envidia. Algunos problemas en el modelaje moral y la educación del carácter

From admiration to envy. Some problems
in role-modelling and character education

En este artículo indagaremos algunos de los puntos de partida que podría exigir una *mimesis positiva* en el terreno de la educación moral desde una postura esencialmente filosófica. Girard aparece como un gran desconocido para el mundo de la teoría de la educación y, sin embargo, su potente visión sobre el carácter del deseo nos ayuda a comprender algunos de los problemas que surgen en la visión educativa del *role-modelling* y que se convierten en el objetivo de nuestra investigación: las razones por las que alguien deja de admirar a una persona virtuosa y transita hacia deseos de tipo posesivo dominados por la envidia. Esta transición supone un reto para los que sostienen que el modelaje moral es una parte fundamental de la educación moral. Para tratar este problema necesitaremos conocer, asimismo, tanto el automatismo mimético y la rivalidad que surgen a menudo como consecuencia del deseo mimético, como el funcionamiento de la emoción de la admiración, cuya dirección intencional es opuesta a la envidia. El contexto de la investigación se realiza en función de algunas conclusiones ya obtenidas al respecto en otras corrientes filosóficas, como la teoría de la educación del carácter o la teoría de las virtudes, cuyo recorrido académico no parece haber sido puesto en común con la filosofía de René Girard.

PALABRAS CLAVE: admiración, envidia, educación del carácter, emulación, Girard, modelaje moral.

In this article we will explore some of the starting points that *positive mimesis* might require in the field of moral education from an essentially philosophical stance. Girard appears to be largely unknown to the world of educational theory, yet his powerful insights into the character of desire help us to understand some of the problems that arise in the educational vision of role-modelling and which become the focus of our research: the reasons why someone stops admiring a virtuous person and transitions to possessive desires dominated by envy. This transition poses a challenge to those who argue that moral modelling is a fundamental part of moral education. To address this problem, we will also need to understand both the mimetic automatism and rivalry that often arise as a consequence of mimetic desire, and the functioning of the emotion of admiration, whose intentional direction is the opposite of envy. The context of the research is based on certain conclusions already reached on this subject in other philosophical currents, such as the theory of character education or the theory of virtues, which do not seem to have been brought into line with the philosophy of René Girard.

KEY WORDS: admiration, envy, character education, emulation, Girard, role-modelling.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN: PROPUESTAS DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER Y OBJECIONES

En el ámbito académico de la teoría de la educación, y, concretamente, en el de la educación moral, desde hace aproximadamente cuatro décadas ha habido un notable y paulatino cambio de dirección en la metodología de la enseñanza moral. En el ámbito de la filosofía analítica o, más generalmente, la filosofía de la educación anglosajona, se ha invertido el eje que perseguía una «inculcación de principios», moviéndose hacia una interpretación aristotélica basada en la psicología moral de la educación de las emociones y de la adquisición de las virtudes. Desde luego, en el nivel de a pie, todavía se sigue observando en el ámbito público y escolar que la moral se pretende «inculcar», esto es, se producen repeticiones de tipo normativo hasta que el individuo y todo el grupo-rebaño interiorizan esas normas, no por una aceptación cognitiva, sino más bien por contagio social^[1]. Este modelo de inculcación obtiene resultados visibles a corto plazo, puesto que usa elementos de condicionamiento y, en ese caso, dejan de ser educativos por principio (véase más adelante, sección 2.1.). Sin embargo, parte del mundo académico ha comprendido hace tiempo que el papel del modelaje moral (*role-modelling*) es fundamental en un aprendizaje integral del educando. Muchos de los que sostienen esta postura forman parte de la corriente denominada *educación del carácter*^[2]. Uno de los principios expuestos por esta corriente como la «lección moral más importante» es la idea de que «los maestros solo pueden cultivar el carácter [moral] del niño si ellos mismos lo llevan a cabo» (Lickona, 2004, p. 118)^[3]. Desde esta perspectiva, se percibe claramente un error educativo en versiones afines a la postura deontologista o utilitarista, localizado en una ausencia de motivación o afectación para llevar a cabo la práctica de la virtud: «En la medida en que consiguen ser estructuras abstractas que explican nuestras prácticas morales, fracasan a la hora de motivarnos para comprometernos adecuadamente con las prácticas morales» (Zagzebski, 2013, p. 198).

Uno de los grandes retos de la educación, además de lograr en el alumnado la comprensión cognitiva de la acción moral es, en efecto, activar la motivación o despertar la afección que se da en nosotros cuando la percepción de situaciones morales que nos rodean es adecuada^[4]. Son varios los filósofos de la educación que llevan años argumentando a favor de que «la ejemplificación es sin duda el vehículo más básico del aprendizaje» (Carr, 2019, p. 1). Tenemos especialmente dos vías que nos llevan al lado motivacional que subyace al aprendizaje. Por un lado, las narraciones culturalmente significativas, puesto que son «el principal vehículo para la educación moral de los jóvenes, y la principal forma en que los seres humanos de cualquier edad desarrollan y alteran su sensibilidad» (Zagzebski, 2013, p. 196). En segundo lugar, la ejemplaridad se da con modelos morales concretos. En efecto, la madre, el padre, el maestro, los hermanos mayores, etc., influyen de una manera significativa en la adquisición de hábitos morales y, sobre todo, en la dirección que toma nuestra vida en cuanto a emular modelos. Ambas vías están estrechamente relacionadas, puesto que las experiencias de admiración «[están] formadas por relatos que pertenecen a una tradición común» (Zagzebski, 2017, p. 16). Se trata de modelos que muchas veces no reconocemos y que están en la sombra; aunque nos dejemos guiar pasivamente por lo que ellos son o han hecho. En un gran número de ocasiones «solo nos damos cuenta de su contribución a nuestro desarrollo *a posteriori*» (Sanderse, 2013, p. 31). Ahora bien, ¿cómo sería posible este proceso de aprendizaje desde nuestros modelos o educadores? Es muy difícil negar la respuesta de la



mímesis social ante el impacto producido en nosotros, explícito o implícito, por nuestros modelos. Siguiendo este argumento, los teóricos de la educación del carácter estarían de acuerdo en que la emulación subyace a todo proceso moral hasta el punto en el que «pedagógicamente no hay manera de ser virtuoso sino por emulación de modelos morales» (Kristjánsson, 2006, p. 47).

La emulación parece ser la respuesta natural ante la admiración hacia las características o acciones de una persona en la medida en que uno también querría adquirir esos bienes morales, es decir, en la medida en que percibe que hay ciertos bienes de los que uno querría disponer^[6]. La discusión de la emoción de la admiración como fuente originaria del deseo y motor del aprendizaje moral lo ha introducido Linda Zagzebski (2017) con su teoría de la ejemplaridad moral (*moral exemplarism*). Esta defiende que los conceptos básicos morales están anclados en presuntos de bondad moral y son referencia directa de los conceptos fundacionales de la teoría moral. No es en absoluto menospreciable la aportación que realiza la filósofa a la teoría de las virtudes, así como los beneficios para los educadores. La admiración parece ser, según la autora, el motor de arranque que favorece la imitación de vidas dignas de ser vividas; en otras palabras, inspira el deseo de ser mejor teniendo como escenario el modelo concreto. Desde otras perspectivas de investigación sobre esta emoción, y de acuerdo con la tesis de Zagzebski, se ha defendido que la fenomenología de la admiración tiene peculiaridades compartidas con el asombro o el interés en tanto que la intencionalidad de la emoción gira completamente hacia *fuera* del sujeto que la experimenta y focaliza su atención en algo que va más allá del propio Yo. Tiene una estructura de apertura hacia el mundo que nos rodea: «El sujeto presta repentinamente atención a un objeto o a una acción que hasta entonces era desconocida y que le lleva a la aprehensión de lo que es atractivo a partir de una mejora de su esquema de fines y valores» (Martínez Mares, 2020, p. 354). La admiración, por tanto, queda escenificada especialmente con la sorpresa positiva y el interés en las virtudes de otra persona que se cree ayudarán al florecimiento de la propia vida.

Ahora bien, son los mismos teóricos de la educación del carácter que en una reflexión más profunda encuentran objeciones a las bases de su propia teoría, tanto en el modelaje mismo como en la admiración. Por ejemplo, hay una preocupación generalizada por el hecho de llegar a una imitación carente de contenido cognitivo y, por tanto, los educadores deberían tener un objetivo más alto que el de reemplazar la imitación del vicio por la imitación de la virtud (Kristjánsson, 2006, p. 40). No obstante, si solo se siguiera una metodología de reemplazo, Carr podría tener razón cuando avista el siguiente problema: «[...] si bien las personas no pueden sino aprender del ejemplo, y pueden, sobre la base del buen ejemplo, convertirse en santos, filántropos o reformadores sociales, igualmente pueden aprender del mal ejemplo a ser gánsteres criminales, asesinos en serie o depredadores sexuales» (Carr, 2019, p. 7).

Es también Kristjánsson el que objeta parte de la teoría de Zagzebski al no dar respuesta al hecho de que el aprendizaje moral que sigue de la admiración al modelo «corre el peligro de degenerar en un mero culto a los héroes y en un arrastrarse acríticamente a los pies de los presuntos» (Kristjánsson, 2017, pp. 23-24). Además, otra de las objeciones que comenta el autor, con la que llegamos al núcleo de investigación de este artículo, es que hay estudios empíricos que observan que no solo se fomenta la emulación cuando se admira a alguien, sino también cuando se le tiene cierta clase de envidia. De ser esto cierto haría tambalear la tesis de que la admiración conduce a, o inspira, la emulación. No menor en gravedad que esta objeción es la siguiente:



¿Qué decir del hecho de que los adolescentes de hoy en día admiren a los cantantes pop y a las estrellas del deporte? Muchas culturas han admirado a guerreros brutales. Los nazis admiraban a Hitler. [...] ¿Debemos responder a su fracaso perdiendo la confianza en nuestra propia emoción de admiración? (Zagzebski, 2017, p. 47).

Con este precedente, las objeciones más relevantes al planteamiento educativo del modelaje moral son, sobre todo, dos, y de estas hemos obtenido una tercera, más general, que surge como consecuencia reflexiva de las dos precedentes:

1. La admiración puede llevar a la envidia. La envidia también genera querer emular al «virtuoso», y, por tanto, no es solo la admiración la que tiene ese rol.
2. Parece que, si se puede admirar a personas que hacen el bien, también se puede admirar a personas que persiguen el mal^[1].
3. ¿Qué características debería tener un modelo moral para que sea un buen candidato para abarcar un proceso educativo en la persona?

Una vez expuesto el estado de la cuestión, nuestra propuesta argumental es que, si para dar cuenta de la desvirtuación de la admiración hay que investigar en los factores culturales y psicológicos que contribuyen a su interpretación (Zagzebski, 2017), hemos encontrado una posible vía de resolución dentro del factor psicológico. Esta vía pone en diálogo la vertiente de la teoría de las virtudes y la educación del carácter con la teoría del deseo mimético de René Girard. Pensamos que su teoría puede explicar la primera objeción y puede asimismo ofrecer claves para que podamos interpretar bien la segunda objeción. Esta es ambiciosa en objetivos y se podría tratar de responder, no sin complicaciones, en investigaciones futuras. La investigación tendría que estar guiada por la búsqueda de claves cuyo objetivo sea saber si se puede llamar «admiración» a la atracción hacia *modelos* que hacen el mal a otros, objetivo que nos puede abrir el camino para indagar en la tercera objeción.

Por tanto, la argumentación aquí propuesta no infiere en las características de una mimesis positiva como tal, sino que busca en las bases conceptuales y psicológicas desde las cuales podríamos comenzar esa indagación. ¿Por qué consideramos importante empezar por los obstáculos a la adquisición de la virtud, como la envidia y la rivalidad, antes que abarcar la misma mimesis virtuosa? En este sentido, adquirir la metodología de Taylor (2006) nos parece muy acertado. La filósofa ve una ventaja en hablar de vicios antes que de virtudes ya que «es posible ser mucho más preciso sobre la naturaleza del daño infligido a la agente por algún vicio específico [...] que serlo sobre el posible beneficio disfrutado por ella mediante la posesión de una virtud» (Taylor, 2006, p. 3). La noción de vicio implica una falta de conciencia, ignorancia y confusión, según la autora. Ser consciente de las fuentes y consecuencias de los vicios nos podría conducir a dar el primer paso hacia la virtud, que es, al menos, intentar alterar la dirección de nuestros pensamientos. El concepto de vicio, por tanto, «señalaría» que hay algo que no funciona bien en nuestro curso vital. En este sentido, los conceptos girardianos de «mediación interna», «deseo de reconocimiento» o «rivalidad» pueden ayudarnos a percibir cuándo entramos en un camino en el que empezamos a desvirtuar la emulación y, por supuesto, la admiración. El final de este camino nos induce a pensar, siguiendo a Zagzebski,



que: «es posible ser mucho más preciso sobre la naturaleza del daño infligido al agente por algún vicio específico [...] que serlo sobre el posible beneficio disfrutado por ella mediante la posesión de una virtud» (p. 55). En otras palabras, el resultado final será que la envidia impide la emulación; es más, la envidia puede conducir finalmente a «denigrar el ejemplar [como si fuera] la única opción» (p. 58)^[7].

2. LA ADMIRACIÓN EN LA «MEDIACIÓN INTERNA»

Resulta curiosa la aparente ambivalencia de la admiración. Mientras muchos autores sostienen que esta emoción es esencial en el crecimiento moral, no dejan, sin embargo, de advertir sobre su supuesto lado oscuro. Ya hemos visto algunas críticas en la sección anterior. Podemos comenzar esta sección con la siguiente crítica representativa hacia la teoría moral de Zagzebski: «Parece posible reconocer una virtud en alguien sin admirarla» (Audi, 2017, p. 657). El ejemplo que pone Audi es el celoso personaje Yago de *Otelo*. Este desprecia las virtudes de otros o, es más, tiene celos, «pero su discernimiento no proviene ni revela sistemáticamente la admiración» (2017, p. 657). Audi resuelve esta ambivalencia defendiendo que en el modelaje la prioridad epistémica se la lleva la percepción del admirador en tanto que hay buenas razones para la acción, y no la emoción en sí. En la misma línea, Kristjánsson (2006) dice que los ejemplares morales, aunque necesarios, no son nunca suficientes, sino que se necesita estándares objetivos independientes de los modelos que nos ayuden a alcanzar la verdad. No les falta razón en la respuesta; aunque no la tienen toda. La ambivalencia de la emoción también los lleva a deducir que otorgar tanta confianza en la admiración como para inspirarnos en la bondad moral de un personaje solo a través de la misma emoción, como parece que la teoría de Zagzebski propone, puede conducir a cierto emotivismo^[8]. Bajo este prisma, el primer obstáculo con el que nos encontramos es la siguiente pregunta: «¿Qué lleva a una persona a querer emular a la persona admirada y a otra a querer privarla de sus rasgos admirados?» (Zagzebski, 2017, p. 53). Gran parte de la respuesta la encontramos en el fenómeno de la *mediación interna*.

Girard percibe una regularidad «oculta» en nuestra psicología y es que el deseo en general —el deseo no esencialmente instintivo— tiene una estructura mimética. La estructura mimética del deseo se percibe claramente en los niños en tanto que no ocultan que les gustaría tener lo que lo que poseen sus compañeros. Girard pone a la luz que a los adultos nos ocurre lo mismo que a los niños, con la diferencia de que preferimos mantener velados nuestros deseos, puesto que como personas ya maduras nos avergonzamos ante los demás de sabernos imitadores. La vergüenza de este hecho que se oculta radica en que no queremos revelar nuestra falta de *ser*, o nuestra falta de originalidad (Pisk, 2012). Girard (1985) advierte de la *mentira romántica* a la que está sometida Occidente: creemos que actuamos de manera absolutamente autónoma sin influencia previa de nadie. La mentira radica en que se nos da la posibilidad de creer que podemos llegar a ese estado autosuficiente en el que uno desea cosas de una manera original y espontánea sin imitar a nadie. Sin embargo, el deseo no es bidireccional sujeto-objeto, sino que es triangular: el objeto de deseo suele estar mediado por un modelo o por alguien que ha deseado el objeto previamente. El mediador puede ser alguien «superior», como un padre, un maestro, un héroe del pasado o un modelo cultural concreto,





como lo fue el caballero imaginario, Amadís de Gaula, para el Quijote, esto es, un héroe inalcanzable. Girard denomina a esta triangulación del deseo *mediación externa*: el mediador está fuera del alcance del sujeto que desea y el sujeto imita el deseo del modelo, es decir, intentará adquirir los mismos bienes, o ser como el modelo ha sido o ha predicado. Si nos fijamos en las aventuras quijotescas, muchas de ellas tienen como dirección para el Quijote una pregunta: ¿qué hubiera hecho el gran caballero Amadís de Gaula en esta situación? No obstante, si el héroe a quien se admira entra en el círculo de alcance del sujeto, esa mediación es distinta. Es una *mediación interna* en tanto que el que era modelo ya no es inalcanzable, sino un igual ante quien conquistar aquellos bienes o formas de vida que antes imitaba de él. Ese mediador puede ser un hermano, camarada o compañero, incluso un padre o maestro cuando el sujeto opta por competir por el puesto que el maestro tenía, o a tener el mismo tipo de alumnos, clientes o pacientes que, por ejemplo, su padre tenía. Es más, muchas veces ocurre que no deseamos el hecho de ganar una plaza que sale a concurso público, sino que deseamos quedar por encima del «modelo», ahora convertido en un igual, a tener más y mejor que aquello que el que fuera modelo tenía previamente y que a los ojos del sujeto le hacía *ser lo que era*. Esto significa que esa plaza, o el premio extraordinario de carrera o cierta conquista amorosa, no será *realmente* el objetivo prioritario y se perderá de vista lo que la hacía valiosa. Piénsese en el valor que tendría la corona de hojas de laurel otorgada a quien ganaba el primer puesto en las Olimpiadas griegas. No tiene ningún valor material, pero sí que es objeto de deseo de otros y solo lo puede tener uno. Este fenómeno conduce a la rivalidad entre iguales, a la carrera competitiva o incluso a la lucha si fuera necesario.

Esto explica, por ejemplo, que algunos estudios centrados en la admiración concluyen que también la envidia conduce a la emulación (Van de Ven *et al.*, 2011). En algunos casos, el estudio sobre la admiración está conceptualmente mal planteado. Por ejemplo, definir la admiración como una emoción que se proyecta cuando el admirador es menos competente que el admirado o cuando hay estatus y prestigio social en una jerarquía no-dominante dentro de grupos sociales (Onu *et al.*, 2016) conducirá asimismo a conclusiones erróneas puesto que ya está planteada en términos competitivos. Un dato relevante es que la mayor parte de los estudios presentados por Onu y colaboradores se llevan a cabo en colegios y se dan entre compañeros, de entre los que hay algunos que sobrepasaban a los demás en habilidades. Los investigadores piensan que la razón por la que aparece la envidia y cierta negatividad es que el que admira no puede alcanzar las competencias del otro. En cambio, si volvemos a Girard, su teoría bloquea la admiración entre iguales debido a la mediación interna: los compañeros al final se vuelven competidores.

La evidencia que usa Girard (1985) para argumentar su postura proviene mayoritariamente del exquisito análisis literario sobre los personajes y la trama del género literario de las novelas: aquello de lo que el novelista o escritor, portador de la mentira romántica, está tratando de deshacerse; lo que Stendhal llamaba vanidad o pura imitación es lo que en realidad le acaba sucediendo sutilmente a los personajes principales^[9].

Por tanto, se percibe que lo que subyace a la mediación interna es el deseo, no de *tener*, sino de *ser* —ser alguien importante—, lo que Girard denomina deseo metafísico y que tiene un parecido abrumador con la postura hegeliana de la lucha del deseo por el reconocimiento. Dicho en otras palabras, el deseo metafísico se superpone al deseo por el objeto en tanto que no se buscan las posesiones o virtudes que tiene el modelo, sino que se desea ser como él;

es más, «el sujeto deseante quiere convertirse en su mediador; quiere robarle su ser de caballero perfecto o seductor irresistible» (Girard, 1985, p. 53). El final de la trama es interesante puesto que ¿cómo es uno especialmente reconocido, cuándo se le otorga mayor prestigio? Cuando, a su vez, el que era maestro, amigo admirado, el héroe o el aristócrata inalcanzable, lo reconoce.

2.1. El automatismo de la mimesis versus la reflexión en la emulación

La teoría mimética girardiana se plantea en un principio desde la antropología filosófica y desde la crítica literaria, pero no está reñida, ni mucho menos, con los hallazgos posteriores a su teoría sobre la función que tienen las neuronas espejo (Stamenov & Gallese, 2002; Gallese, 2011). La psicología evolutiva de un niño manifiesta de forma patente que existe una mimesis en movimientos para aprender a comer o caminar o cierta mimesis en palabras y gestos para aprender a comunicarse. Al margen de esta mimesis básica del aprendizaje, el deseo mimético previamente explicado se percibe de manera explícita en las etapas de educación infantil cuando los niños expresan abiertamente que quieren tener lo mismo que sus compañeros. Entre hermanos también se manifiesta abiertamente una rivalidad por conseguir objetos sin importancia. Resulta curioso observar que un hermano puede no prestar atención a cierto juguete hasta que su hermano rival se fija en él. Ahora bien, el deseo mimético en jóvenes y adultos funciona más sutilmente y sigue presentando, a nuestro modo de ver, un esquema de automatismo o inconsciencia. El ejemplo lo podemos obtener de las estrategias del *marketing* y la publicidad. Los dueños de los productos o de proyectos encargados de generar nuevas creencias evaluativas en la sociedad —ingeniería social— saben perfectamente que necesitamos *modelos* y líderes para comprar productos o seguir creencias. Saben asimismo qué tienen que usar —y pensar— las estrellas de pop, del cine o del deporte para que imitemos sus acciones y, por supuesto, para consumir el aura de felicidad que envuelve a los productos estrella o creencias «de moda», «innovadoras» o «ecológicas». La publicidad se aprovecha asimismo de uno de los puntos débiles de las personas: querer ser auténticos. Campañas publicitarias como la de Nike supo orientar este impulso con lemas que invitaban a actuar espontánea o libremente y a ignorar la expectativa de los demás: «No pienses en lo que otros pensarán. Solo hazlo (*Just do it*). Su mensaje era: actúa por impulso, de esta manera serás auténtico y, por tanto, libre» (Méndiz, 2020, p. 377). Estamos más acostumbrados a ver ese mismo tipo de mensajes dentro de ciertos productos de consumo. Por ejemplo, los eslóganes actuales escritos en las cajas de una marca famosa de cereales son: «Desayuna como los campeones» o «*Powering you*».

Si uno obtiene el producto o acoge la nueva creencia significa que se vuelve mediador para los demás. No obstante, el «radicalmente libre», el espontáneo o el *snoob* también caen en la trampa que ya Girard supo ver: «Su radical libertad es sinónimo de la esclavitud de la opinión de los demás» (Girard, 2009, p. 26). El nuevo mediador o modelo, o el pionero en defender los lemas de la originalidad, también quiere reconocimiento y alcanzar prestigio dentro de su círculo; aunque haciendo eso ya forma parte de la multitud que debe pensar o comprar igual¹⁰. En un pequeño e interesante estudio sobre la anorexia y la bulimia como comportamientos intensificados por deseos miméticos, Girard comenta que una de las campañas populares del



individualismo contemporáneo era «sé el número uno»: mientras que uno esté feliz consigo mismo no tiene por qué mirar a otros ni tener lo que los demás tienen. Hasta aquí parece tener todo un final feliz, no obstante:

... cuando miramos a nuestro alrededor la mayoría de nosotros descubre que, lejos de ser el número uno, se confunde en la multitud. En cualquiera de los aspectos que consideramos importantes siempre hay alguien que nos parece superior: en aspecto físico, en inteligencia, en salud y —lo que resulta más horrible en la actualidad— en delgadez. [...] Los occidentales se sienten impelidos a actuar en cualquier caso, de modo que cuando ya no pueden imitar a los héroes y a los santos, se ven arrastrados al círculo infernal de la futilidad mimética. Incluso en este nivel —especialmente en este nivel— el estatus del número uno solo puede alcanzarse mediante una esforzada y feroz competición (Girard, 2009, pp. 23-24).

Por eso, siguiendo a Pascal y Agustín, Girard dice que «siempre que no tengamos una meta merecedora de nuestro vacío copiaremos el vacío de los otros y con ello regeneraremos constantemente el infierno desde el que intentamos huir» (2009, pp. 26-27).

Es aquí donde podemos encajar las críticas de los teóricos de la educación y entender por qué muchas veces ocurre una mimesis automática hacia nuestros *admirados* «número uno» o, también, hacia nuestros iguales *si* la mediación es interna. Es muy probable que el seguimiento por escapar de la multitud y por ser igual que aquel «número uno» —o superarlo— puede producir, en palabras de Kristjánsson (2006), cierto «servilismo acrítico» y una «inercia moral» provocada por una ausencia de inspiración en el supuesto modelo^[11].

El deseo mimético girardiano parece más enfocado a explicar fenómenos como la moda, el contagio social del pensamiento, la rivalidad, la envidia y la mimesis de las posesiones materiales o de cierto tipo de rasgos de personalidad. Valdría la pena preguntarse si la imitación de modelos virtuosos —es decir, una imitación de tipo moral— está o no al mismo nivel que el deseo mimético girardiano, puesto que lo que se espera del modelo es la inspiración para poder vivir mejor y, en ese sentido, favorece la *emulación* y no tanto una mimesis automática.

Ahora estamos en una mejor posición para comprender críticas anteriores dirigidas hacia la advertencia de que los ídolos de los adolescentes y adultos jóvenes no son ejemplares morales, sino que pueden ser estrellas del cine o del deporte, como ya aludía Carr, que sigan reproduciendo ese *vacío* en valores. Esta crítica, no obstante, encaja mucho más en los comportamientos producidos por el deseo mimético de Girard que en el hecho de que estos jóvenes sigan *realmente* modelos ejemplares. Asimismo, valdría la pena investigar los factores que influyen para que una persona idolatre o adore de una manera fanática a alguien, cosa que no debe confundirse con *seguir* un modelo. De hecho, estos jóvenes no parecen seguir modelos sino «modas» transitorias que alguien predica^[12].

Estamos de acuerdo con los teóricos de la educación del carácter cuando sostienen que la emoción o actitud adecuada para el seguimiento del modelo o ejemplar moral —una vez ha ocurrido la admiración— sería la «emulación» antes que la mimesis^[13]. Pero ¿qué la hace diferente? Siguiendo el énfasis que pone Kristjánsson, este componente trata del *esfuerzo* por adquirir esos bienes de los que uno adolece^[14]. No es el esfuerzo que realiza el envidioso



por adquirir los bienes del otro con el objetivo de arrebatarlos, sino que se necesita «la verdadera autocomprensión y la autopersuasión racional, que nos orienta hacia los bienes que nos son alcanzables y, por tanto, hacia los futuros reconocimientos de los que podemos ser dignos de manera realista» (Kristjánsson, 2006, p. 44). Finalmente, la emulación será una cuestión de discernimiento moral, entendida esta como «la habilidad de sentir, ver y juzgar correctamente las cosas» (p. 45).

La diferencia expuesta previamente entre los componentes de la emulación y el fenómeno de la mimesis es el matiz al que se refieren los teóricos de la educación del carácter cuando señalan que no podemos descuidar el ejercicio cognitivo de los alumnos si proyectamos en clase modelos morales o les animamos a seguirlos. A modo de ilustración, Sanderse divide el modelaje moral en dos tipos, el primero es de tipo condicionante, y el segundo es de tipo educativo. El primer tipo forma hábitos de imitación en sus alumnos a través el premio y el castigo. Y, por tanto, el placer y el dolor en imitar o dejar de imitar se producen por los halagos o premios recibidos y por los castigos, respectivamente. Este modelo tiene una carencia importante y es la ausencia del contenido cognitivo, como señala el autor: «Como no se hace ningún esfuerzo para que los niños comprendan los conceptos morales, es posible que no sepan por qué se les elogia o se les culpa» (Sanderse, 2013, p. 35). En el segundo tipo de modelaje el alumno reconoce cuándo el educador representa un ideal virtuoso, es decir, entiende las razones de la virtud y las sabe percibir en otros. Pero no solo eso, sino que también sabe reflexionar y buscar los caminos para cambiarse a sí mismo y lograr adquirir esa cualidad (ibídem, p. 36). Podríamos decir con Sanderse que, en cuanto a educación primaria en el ámbito escolar, al menos, el proceso de imitar es directamente proporcional a *condicionar*, así como emular es a *educar*¹⁵. Un proceso educativo requiere que, tras haber expuesto valores objetivos, formas de vida admirables, herramientas o esquemas de pensamiento, el alumnado o nuestros descendientes sepan usarlos poco a poco, a medida que van creciendo, de forma flexible y crítica, siendo la persona que ellos mismos son, sin retirar la novedad que ellos aportan. Los que apoyan este tipo de modelaje también estarían de acuerdo en que hay una prioridad que sobrepasa a la pura mimesis y se trata de encontrar la razón adecuada para la acción: «La mera imitación de los tipos de actos pertinentes no es suficiente. Es necesario hacer lo correcto por una razón adecuada, y también parece ser suficiente para el tipo de conducta que [...] constituye el actuar virtuoso» (Audi, 2017, p. 659). Un ejemplar moral, por tanto, en la medida en que arroja valor al mundo no parece imponerse a la audiencia, sino que sus acciones, y finalmente su ser, sirven de esquema para una lectura de razones apropiadas para lo que ha llevado a cabo. ¿Qué sería un «ejemplar moral» que no contribuye en la lectura de razones adecuadas para sus acciones? La *imposición* de contenidos evaluativos, de comportamientos o de doctrina por parte del supuesto educador implica una necesidad de obediencia que por alguna razón no permite margen de acción ni pensamiento a las personas bajo su cargo. Si los educadores toman una política de imposición generará, a largo plazo, una homogeneidad en el ser y pensar de la sociedad. Contrariamente, la educación es un reto a la tentación de control puesto que exige asumir los *riesgos* de, como decía Arendt (2009), que la persona aporte novedad a este mundo. Al mismo tiempo, no podemos obviar que el educando necesita inspiración en otras personas que emanan «belleza moral». El verdadero educador, por tanto, propone —no impone— modelos, contenido, cierto comportamiento y esquemas de pensamiento, de la manera en la que Sócrates haría con sus alumnos:



La preocupación de Sócrates no es que los demás lleguen a creer lo mismo que él, sino que adquieran las mismas virtudes de sabiduría, honestidad, justicia, valor y autocontrol a las que él aspira. Su objetivo, en definitiva, no es el adoctrinamiento moral, sino la formación del carácter virtuoso (Carr, 2019, p. 5).

Por tanto, «el objetivo de la emulación es más bien desarrollar un *habitus* virtuoso, es decir, formar un patrón de respuesta a situaciones moralmente relevantes *como lo haría* un modelo ejemplar» (Croce, 2020, p. 3) (Énfasis mío). Estos patrones de respuesta relacionados con la emulación se dan si el alumno ha adquirido, junto con el contenido impartido, esquemas de aceptación, rechazo o comparación entre distintas creencias y acciones, es decir, herramientas reflexivas^[16].

3. LA ENVIDIA COMO PASIÓN GENERADORA DE DESEOS POSESIVOS

Ante este panorama surgen varias preguntas interesantes: ¿cómo es posible que la buena intención de adquirir ciertos bienes y valores que otros poseen se convierta en una pasión que genera deseos de tipo posesivo, como la envidia? ¿Bloquea la teoría de Girard la admiración a un igual y *siempre* habrá rivalidad? ¿Es posible admirar a un amigo e inspirarnos en él para actuar?

Nos interesa ahora saber cuál es la causa de la envidia y su motivación. Si esto no queda claro, la confundiremos fácilmente con la admiración y entonces la visión educativa del modelaje moral quedará comprometida. Por tanto, el objetivo de esta sección es ver la diferencia conceptual entre ambos sentimientos —admiración y envidia— y la metodología empleada es encontrar la causa y la motivación de la misma *pasión* de la envidia. Podemos adelantar que en su estructura, son distintas en cuanto a la dirección intencional: mientras que la envidia está motivada por deseos de tipo posesivo —consumir el objeto de atracción—, la admiración está motivada por la contemplación de un objeto en un movimiento de apertura o salida del yo hacia esa la realidad que finalmente arrojará luz a su esquema de fines y valores.

Comenzamos con una idea intuitiva: la pasión de la envidia genera un desasosiego e irritación en la persona y una vivencia negativa hacia su vida que llega incluso a cegar lo que de bueno ha tenido. La intuición en sí no justifica la hipótesis, pero, si apelamos a nuestra psicología moral y a la literatura, se perciben fácilmente los desastres y tragedias en los que desemboca la envidia.

La pasión de la envidia, como muchas otras pasiones —que no emociones— como la ira o la codicia^[17], tienen un inicio común: un vacío afectivo o espiritual. Siguiendo a Weil, «cualquier vacío (no aceptado) produce odio, acritud, amargura, rencor. El mal que se desea a quien se odia, y que imaginamos, restituye el equilibrio» (Weil, 1998, p. 67).

¿Cómo se producen esos *vacíos*? Para responder podemos ayudarnos de la argumentación que ofrece Amélie Rorty sobre las pasiones de la ira y la codicia, cuya aplicación a la envidia la haremos a continuación. Según la filósofa, estas pasiones nos llevan, de una manera persistente, a distanciarnos involuntariamente del objetivo que nos iba a hacer felices. Es decir, a través de la ira y la codicia, nos alejamos de la felicidad aunque no deseemos hacerlo.



Es Aristóteles el primero en ofrecer una explicación sistemática sobre el fenómeno de la *akrasía* que ocurre también en estas pasiones. Aristóteles parece prestar más atención a la *akrasía* del deseo sensible, por ser la más genérica en cuanto a disolver la racionalidad práctica^[18]; sin embargo, hay otro tipo de *akrasía* que se observa en actos basados en el *thumos*. El *thumos* se define como el deseo por el sentido del honor, la gloria y la fama; cuando este es menospreciado e injuriado la persona siente una ira que, de no ser compensada, acabará en venganza:

Pero a diferencia del deseo de comida o de sexo, el deseo general de venganza no especifica su objetivo, por muy hábil que parezca. La ira —una reacción energética ante un insulto o una injuria injustificada— es una expresión directa del thumos orientado al honor. Cuanto mayor es el sentido del honor, más susceptible es esa persona a la cólera, y más necesita la phronesis y la moderación para evitar los excesos del deseo de venganza que conlleva el honor herido (Rorty, 1998, p. 25).

¿Cuál es el peligro para la vida moral de pasiones como la ira o la envidia? Estas pasiones tienen un objeto intencional, como la mayoría, pero las condiciones de satisfacción en el alcance de su objeto intencional no coinciden con las condiciones de satisfacción de cualquier otro deseo. La razón principal puede ser la que comenta Rorty. De hecho, disponer del objeto de un deseo en sí cumple ya con las condiciones de satisfacción del mismo, pero la venganza, en la ira por ejemplo, no tiene un objeto concreto porque sus condiciones de satisfacción son indeterminadas: puede volverse insaciable y pagar su precio durante generaciones. ¿Por qué su objeto es indeterminado? Alarguemos el argumento hasta sus peores consecuencias: ¿cómo es posible que en un ataque persistente de envidia rivalicemos con un hermano hasta el punto de llegar a matarlo?^[19] Si nos fijamos en la historia bíblica de Caín y Abel, la raíz o causa de la envidia aparece cuando Dios mira favorablemente el sacrificio de Abel y no el de Caín. Aquí podemos buscar algún motivo que nos lleve a pensar que Dios elige aleatoriamente a sus favoritos; pero supongamos que no es aleatorio y que la mirada favorable de Dios sobre Abel radica en que este le presentaba lo mejor a Dios, mientras que Caín se reservaba lo bueno para él entregándole a Dios las sobras. El relato no dice expresamente que Caín siente envidia, sino que «se irritó Caín en gran manera y se abatió su rostro» (Gn 4, 5). No obstante, según las definiciones, podemos deducir lo que le sucede a Caín. La envidia ha sido definida por varios autores aquí citados que siguen la línea aristotélica como una emoción de valencia negativa que, mientras percibe que otro posee bienes que él también querría tener, desea, asimismo, arrebatárselos. La envidia como *pasión* sofisticada da un paso más: «Lo que hay que destruir, aunque sea menospreciándolo, no es el bien en cuestión, sino que es la posesión del poseedor de ese bien» (Taylor, 2006, p. 45). Este tipo de envidia queda retratada en el relato del Génesis: el rostro de Caín está abatido y su pensamiento se ha enrocado en planificar incluso cómo acabar con su hermano Abel, a escondidas. La pasión de la envidia en este escenario paradigmático se puede interpretar, por parte de Caín, como que Dios no ha considerado sus acciones como dignas de elogio y eso conlleva una pérdida de estatus, es más, Dios ha considerado superior el estatus o las acciones de su hermano. Dicho de otra forma: Caín no parece ser ante sus propios ojos importante para Dios, sino que es *otro* el que merece





ese reconocimiento, porque supuestamente *ha hecho* mejor sus tareas. La roca firme del *ser* de Caín —el amor y la consideración de Dios— se tambalea y la historia nos dice que esto no se salda gratuitamente. ¿Cuál es la motivación de Caín para ver en su hermano al culpable de su situación? Es irracional la explicación, como señala Taylor (2006), de que envidiar una virtud o cualidad personal, ya sea la belleza o el coraje, entra en una relación causal directa con la ausencia de esa virtud o cualidad en uno mismo: «Sería absurdo que ellas [las hermanas de Cenicienta] pensarán que les falta belleza porque ella [Cenicienta] la tiene» (p. 46). Aquí se percibe claramente que, en lugar de mirar los propios fallos o defectos, en el caso de Caín, o buscar en la raíz de esa irritación —buscar el diálogo con Dios— ve en su hermano al culpable de su pérdida de estatus. Por supuesto, esta herida al honor o este vacío percibido por Caín no será restablecido con Dios, sino que el equilibrio se restituirá con los bienes que tiene el hermano debido a los cuales, y esta es la creencia engañosa de la envidia, la posición o estatus de Caín ha caído. La posición del hermano se vuelve una amenaza: es un rival. Es más, no solo Caín le arrebatará los bienes a Abel, sino que la restitución del equilibrio se salda con el *ser* mismo del hermano, matándolo.

Si volvemos a la pregunta de por qué el objeto intencional de la ira y la envidia es indeterminado, la respuesta es la necesidad de recuperar su lugar o estatus perdido —Caín necesita volver a ser reconocido por Dios o, al menos, que su hermano no sea más reconocido que él—. Que la envidia no tenga contenido intencional concreto significa que el envidioso tratará de que no le vaya bien a su compañero, tratará de tener los mismos bienes o de quitárselos. Aun así, puede que haya logrado el objetivo de arrebatar bienes —quitar la herencia más querida o conquistar a su pareja, etc.—, pero no se saciará con esto: seguirá compitiendo con él probablemente por otra clase de bienes; impidiendo siempre que el otro alcance una posición superior, o incluso una posición modesta. En otras palabras, en un escenario paradigmático como el de Caín y Abel, el envidioso ha sido herido en su sentido del honor debido a la creencia de que otro ocupa el lugar *privilegiado*. Para recuperar ese lugar perdido uno hará lo que sea: «Así como no hay fin para la ira vengativa, tampoco lo hay para la ambición, el honor, la gloria y para aquellos deseos que, como la codicia, la lujuria y la avaricia, son funcionalmente equivalentes a las pasiones» (Rorty, 1998, p. 25).

Esto nos hace pensar, y no resulta algo novedoso para la psicología evolutiva, que la competencia entre hermanos se da en un escenario original: competir por el amor de los padres. Mientras estos tendrían que buscar el lugar que le corresponde igualmente a cada hijo y dar amor de la manera en que particularmente lo pide cada uno, muchas veces la vida no da para caer en tantos detalles; es más, en ocasiones, los padres pueden fomentar la rivalidad cuando comparan a los hermanos ya sea explícitamente o tácitamente. Las faltas de amor y consideración muchas veces pueden repararse pero otras veces no resulta tan sencillo. Un niño que solo ha sido valorado por sus comportamientos y hechos —como portarse bien o traer buenas notas— y cuya aprobación se da en función de los logros de esta sociedad competitiva, probablemente no ceda ante las pretensiones de sus iguales y tienda a ser un buen rival de aquellos que se interpongan en sus metas.

Esta es la razón por la que calificamos a la envidia como pasión que genera «deseos de tipo posesivo». El envidioso comprende las virtudes o cosas supuestamente valiosas-*para-Otro*, recordando la triangulación de Girard, y quiere *todo* de una manera egocéntrica: lo que consiga servirá para rellenar un vacío, para recuperar su lugar y para obtener

reconocimiento a expensas de los demás. Recordemos, asimismo, que los modernos sabían perfectamente la dialéctica que engendra la lucha por el reconocimiento: muchas veces acaba en la búsqueda de la superioridad a costa de la inferioridad del otro, o de su humillación, o en el caso de la envidia, de desposeer al envidiado, ya sea de objetos, ya sea de su mismo ser.

¿Qué ocurre, sin embargo, con la admiración? El admirador, impactado por rasgos de la personalidad del admirado querría aprehender esos rasgos o valores inspirándose en él. Recordemos que esto no excluye un ejercicio cognitivo de reflexión sobre aquellos valores presenciados. La estructura de la emoción de la admiración es idéntica a la del asombro. Es decir, el esquema individual y propio de valores queda trastocado por el impacto de otra persona. Uno se desposee a sí mismo de su jerarquía con tal de llenarse de las metas o de parte de la personalidad del otro. En el caso del asombro, se desprende de sí mismo con tal de aprehender del mundo lo que le resulta fascinante. El mismo Girard se pregunta si no es posible un deseo sin mediador, y responde lo siguiente: «Las excepciones a la regla del deseo siempre son aparentes [...] [pero] no es un deseo de posesión, sino un deseo de expresión. La emoción estética no es deseo sino cese de todo deseo, regreso a la calma y a la alegría» (Girard, 1985, p. 36).

El filósofo Harry Frankfurt también ha puesto el acento en este tipo de experiencias que dice que Occidente ha olvidado, y son las experiencias que nos causan asombro y que mueven nuestras acciones:

Cuando accedemos a ser inducidos por la lógica o por el amor, en general no lo hacemos con el sentimiento de impotencia desanimada. Por el contrario, normalmente experimentamos, en ambos casos —ya sea que sigamos a la razón, ya a nuestros corazones—, un sentimiento de liberación y de mejoría. ¿Cómo se puede explicar esta experiencia? Al parecer, ella surge del hecho de que cuando una persona percibe algo como racional o amado, responde con un sentimiento que tiende a la abnegación. Su atención no se concentra simplemente en el objeto; de alguna manera, se fija en el objeto o es atrapada por él (Frankfurt, 2006, p. 131).

La palabra de Frankfurt que ilumina lo que aporta la admiración es que la relación hacia lo admirado conlleva una sensación de *selflessness* (altruismo, desinterés, abnegación), entre otras razones, porque nuestra voluntad se somete a algo que, según Frankfurt, escapa a nuestro control voluntario (1988, p. 89). Pero esta «sumisión» de nuestra voluntad provoca una sensación de liberación, no de constricción. En otras palabras, la dirección intencional de la emoción de la admiración no es hacia dentro, en un arrebato de absorber al otro o poseerlo, como la envidia, sino hacia fuera: necesitamos que el modelo o su legado sigan vivos, para seguir formando nuestros corazones que inspiren nuestras acciones.

Por el contrario, si nos «admira» un modelo preocupado por el mal, sería incorrecto decir que se inspira uno en él, más bien se le obedece ciegamente. La imitación al líder se da normalmente por obtener su reconocimiento y el de sus seguidores. No obstante, resulta curioso cómo la historia de los gánsteres y los pandilleros se repite: los admiradores de ese primer «modelo» aprovecharán la ocasión de arrebatarse su lugar, e incluso matarlo y de ocupar su posi-



ción; mientras que con el modelo que hace el bien se tiende, metafóricamente, a «llevarlo a los altares». El verdadero modelo no puede morir.

4. CONCLUSIONES

Hemos visto cuáles son las condiciones para que de la admiración se siga la envidia. Mientras que en ambas disposiciones el sujeto percibe una virtud o cualidad, en otro, en el envidioso, podría comenzar su acción por la imitación, pero la deriva peligrosa de la envidia hace que la razón de la no posesión de ese bien imitable sea el mismo poseedor. La motivación que le lleva a querer dejar en un mal lugar al virtuoso es que las cualidades o virtudes le llevan a obtener un estatus privilegiado, quizá porque esos bienes o cualidades le otorgan el reconocimiento que el sujeto que padece la envidia está buscando. Cuando no puede desposeer al virtuoso entonces se lo rechaza. Finalmente, como dice Zagzebski, con el rechazo del virtuoso se destierra la virtud misma. Esto no ocurre con la admiración, cuya dirección intencional recorre el camino contrario. Hemos visto que una explicación razonable para este cambio de dirección hacia la envidia es la teoría girardiana del deseo mimético. La mimesis explica por qué copiamos modelos fútiles, o más bien, modas pasajeras, y cuál es su motivación principal. La comprensión de este funcionamiento psicológico puede contribuir a que la teoría del *role-modelling* responda mejor a algunas de las objeciones clásicas, así como a distinguir cuándo hay seguimiento a un modelo (emulación) y cuándo hay pura mimesis y automatismo.

Asimismo, si el educador quiere fomentar experiencias de asombro y admiración debe saber que el modelo que proponga nunca invadirá el espacio de su pupilo: el modelo no impone sino propone, no es inalcanzable sino humano —con el que uno se puede identificar—, quiere el bien de las personas cercanas y no el suyo propio y es capaz de perder tiempo, dinero o perder la juventud o la vida misma por llevar a cabo acciones por las que vale la pena vivir.

A modo de reflexión final, en el terreno educativo y personal se percibe que hay conceptos sobre el bien y la virtud que es necesario adquirir; no obstante, Rorty y Taylor aportan un matiz crítico ante este optimismo académico: hay disposiciones emocionales persistentes, acráticas o viciosas, que por mucho concepto objetivo del bien que tengamos no nos dejan avanzar en la vida moral. Por ejemplo, querríamos ponerle coto a la envidia y, sin embargo, aparece en nuestro pensamiento cada dos por tres. Por esta razón se necesita reconocer las etapas del desarrollo moral que se recorren fundamentalmente en la infancia así como el tipo de relaciones que hemos tenido en nuestra familia —ya sean amorosas, de acogida, de competencia, de superación, de demostrar valía, de rivalidad, etc.—. Estas marcan sin duda la trayectoria del aprendizaje moral y de hábitos o disposiciones persistentes. Por esta razón resulta apremiante fomentar desde la niñez experiencias de asombro y relaciones de confianza: la realidad nos sobreviene y pretender dominarla bajo nuestros deseos y transformarla bajo nuestro capricho reduce la capacidad de sorpresa y aminora, por tanto, las experiencias de sorpresa ante el amor, la racionalidad, la expresión estética y la virtud. Dejarnos sorprender por la vida y por los demás implica que necesitamos el tiempo necesario para asumir y esperar otros tiempos o caminos que no son fruto de nuestro diseño. Esta habituación a lo nuevo nos puede hacer



sufrir, pero nos hace flexibles y nos capacita para vivir experiencias *admirables* y *asombrosas*, experiencias que, por cierto, aportan sustancia y placer a la vida buena.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (2009). *La condición humana* (trad. de R. Gil Novales). Paidós.
- Audi, R. (2017). Role Modeling and Reasons: Developmental and Normative Grounds of Moral Virtues. *Journal of Moral Philosophy*, 14(6), 646-668. Recuperado de <https://doi.org/10.1163/17455243-46810063>.
- Brady, M. S. (2011). Emotions, perceptions and reasons. En C. Bagnoli (ed.), *Morality and the Emotions* (pp. 135-149). Oxford University Press. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199577507.003.0007>.
- Carr, D. (2019). Moral exemplification in narrative literature and art. *Journal of Moral Education*, 48(3), 358-368. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1463201>.
- Croce, M. (2020). Moral exemplars in education: A liberal account. *Ethics and Education*, 15(2), 186-199. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1731658>.
- Frankfurt, H. G. (2006). *La importancia de lo que nos preocupa. Ensayos filosóficos* (trad. de V. I. Weinstabl y S. M. de Hagen). Buenos Aires: Katz.
- Gallese, V. (2011). The Two Sides of Mimesis: En S. R. Garrels (ed.), *Mimesis and Science* (pp. 87-108). Michigan State University Press; JSTOR.
- Girard, R. (1985). *Mentira romántica y verdad novelesca* (trad. de J. Jordá). Anagrama.
- Girard, R. (2009). *La anorexia y el deseo mimético* (trad. de E. Julibert). Marbot Ediciones.
- Kristjánsson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35(1), 37-49. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03057240500495278>.
- Kristjánsson, K. (2017). Emotions targeting moral exemplarity: Making sense of the logical geography of admiration, emulation and elevation. *Theory and Research in Education*, 15(1), 20-37. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1477878517695679>.
- Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. Simon & Schuster.
- Martínez Mares, S. (2020). The Emotional Openness of Wonder and Admiration to Educating Our Moral Desires. En M. Bosch (ed.), *Desire and Human Flourishing: Perspectives from Positive Psychology, Moral Education and Virtue Ethics* (pp. 353-369). Springer International Publishing. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-3-030-47001-2_24.
- Méndiz, A. (2020). Advertising and Desire. En M. Bosch (ed.), *Desire and Human Flourishing: Perspectives from Positive Psychology, Moral Education and Virtue Ethics* (pp. 371-390). Springer International Publishing. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-3-030-47001-2_25.
- Onu, D., Kessler, T. y Smith, J. R. (2016). Admiration: A Conceptual Review. *Emotion Review*, 8(3), 218-230. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1754073915610438>.
- Pisk, J. (2012). Mimetic desire and scapegoat mechanism in sport. *Acta Gymnica*, 42(4), 9-17. Recuperado de <https://doi.org/10.5507/ag.2012.019>.
- Rorty, A. O. (1998). Political Sources of Emotions: Greed and Anger. *Midwest Studies in Philosophy*, 22, 21-33. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1475-4975.1998.tb00329.x>.



Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>.

Seneca, L. A. (1996). *De la cólera* (trad. de E. Otón Sobrino). Madrid: Alianza Editorial.

Stamenov, M. y Gallese, V. (eds.) (2002). *Mirror neurons and the evolution of brain and language*. John Benjamins Pub.

Taylor, G. (2006). *Deadly vices*. Clarendon Press; Oxford University Press.

Van de Ven, N., Zeelenberg, M. y Pieters, R. (2011). Why Envy Outperforms Admiration. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(6), 784-795. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0146167211400421>.

Weil, S. (1998). *La gravedad y la gracia* (trad. de C. Ortega). Trotta.

Zagzebski, L. (2013). Moral exemplars in theory and practice. *Theory and Research in Education*, 11(2), 193-206. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1477878513485177>.

Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist moral theory*. Oxford University Press.

6. NOTAS

[1] Un excelente caso de esto mismo puede observarse en la normativa sanitaria gestionada en la actual pandemia, cuyas normas, de carácter preventivo, se elevan en los discursos corrientes a normas de carácter moral, ya que apelan a la «responsabilidad» personal de modo condicionante. Otro tanto podría decirse del discurso sobre la coeducación y el que trata de disminuir la violencia sexual a base de repeticiones y condicionamiento social. La educación requiere mucho más tiempo, como veremos.

[2] De acuerdo con Kristjánsson (2006), la educación del carácter tiene, al menos, tres bases fundamentales: la primera es que el profesor tiene un inevitable rol de modelo *qua* profesor; la segunda es la tutorización en la que los jóvenes son llevados hacia la edad adulta con la ayuda de un guía con experiencia y más mayor; la tercera es el uso sistemático de los ejemplares morales a través de historias, biografías, vídeos y otro material en las clases de educación moral. Estos ejemplares tienen la función de inspirar a los estudiantes para que los emulen.

[3] Todas las citas de textos en inglés han sido directamente traducidas por la autora.

[4] Otro reto fundamental es el prestar atención a la realidad moral de nuestro entorno y percibir adecuadamente el sufrimiento o las alegrías de los demás. Esta percepción, cuando es adecuada, está conectada con la motivación para la acción.

[5] Hay una gradación entre lo que provoca la admiración y lo que lleva a la emulación. Según Kristjánsson (2017), Aristóteles explica la palabra *zéllos* (emulación) como una emoción que provoca cierto dolor porque uno carece de ciertos bienes que otra persona posee y, por ello, intentará también obtenerlos sin privarle de ellos, puesto que esto último sería, más bien, propio de la envidia. Zagzebski propone, sin embargo, que la admiración también es una afección, pero no causa dolor, sino cierta elevación o asombro positivos que moverá también a la imitación o emulación de la persona virtuosa.

[6] Desde un abordaje pragmático, con el fin de evitar discursos metafísicos puesto que no es el momento de tratarlos, por «personas que hacen el mal» entendemos aquellas que búsqueda de su propia satisfacción tienen el objetivo de hacer daño a otros.



[7] Girard explica muy profundamente el fenómeno del rechazo al virtuoso con su fundamentada visión del chivo expiatorio. La misma Zagzebski, sin entrar en este argumento, comenta que nuestra cultura se caracteriza por buscar los vicios o errores no solo de la gente que tiene posesiones y que pueda ser famosa, sino de aquellos que se les aclama héroes o han sido virtuosos. Parece que nos quedamos satisfechos cuando encontramos el «pecado» en aquel modelo que se decía moral o era aclamado como héroe.

[8] El emotivismo implica otorgar a la emoción de la admiración prioridad epistémica y, por tanto, el objeto de admiración sentido es *siempre* adecuado a la persona. No obstante, no creemos que sostener cierta prioridad epistémica conduzca necesariamente al emotivismo si se profundiza en la misma emoción, cosa que no podemos hacer ahora. Cfr. Martínez Mares (2020) para una crítica al emotivismo en emociones morales. Un desliz, a nuestro modo de ver, del planteamiento de Zagzebski, sobre el que vale la pena investigar más, es la argumentación de tipo perceptivista que suelen usar partidarios del neosentimentalismo. El perceptivismo sostiene que las emociones en sí son la evidencia para la adecuación de la evaluación del objeto. El paradigma de esta teoría es la experiencia del conocimiento perceptivo-sensorial, es decir, tratan epistémicamente una experiencia emocional de la misma manera en que se comporta una experiencia perceptiva. Pero no queda claro que sean lo mismo. Cfr. Brady (2011).

[9] Los autores analizados por Girard (1985) son Cervantes, Stendhal, Proust y Dostoievsky.

[10] Aquí parece haber un supuesto común a la psicología humana, pero bastante cuestionable: ¿es el prestigio únicamente lo que nos da el poder *ser* alguien? La reflexión al respecto no invita a desecharse el punto de vista de los demás, puesto que somos seres relacionales desde el momento de nuestra concepción, sino a cuestionar que el hecho de hacer actividades para llegar a ser «el número uno», «alguien importante» etc., sea lo único que nos hace ser la persona que somos.

[11] La pérdida de inspiración también se produce cuando el modelo que se supone «cercaño» es demasiado perfecto.

[12] La pura mimesis también podría explicar el fenómeno de la «admiración» hacia personajes malévolos. No obstante, lo que quizá haya en este último fenómeno puede no ser admiración en sentido estricto, sino que habría que analizar en otro momento la presencia psicológica de factores influyentes tales como la necesidad de obedecer ciegamente, la incapacidad de creer en uno mismo o la baja autoestima, no disponer de otros ejemplos de vida, haber padecido el mismo mal que uno ahora persigue o tratar de rellenar un vacío vivido en un maltrato o falta de respeto.

[13] No obstante, esto no le quita mérito a la teoría de Girard cuyo esquema conceptual habilita la comprensión del fenómeno de la envidia debido a la rivalidad entre iguales. Uno puede reconocer a la persona virtuosa, como Yago hace con Otelo, pero será incapaz de tomarla como modelo, es más, será capaz de arrebatar ferozmente lo que la hace virtuosa.

[14] Kristjánsson sigue la definición aristotélica, pero, a su vez, la perfila como una emoción virtuosa (*virtuous emotion*) y resalta la última parte de la definición. Según Aristóteles, «Emulation (*zēlos*) is [defined as] a kind of distress at the apparent presence among others like him by nature of things honored and possible for a person to acquire, [...] through emulation, [the good person] is making an effort to attain good things for himself, while the latter [bad person], through envy, tries to prevent his neighbor from having them» (Aristotle, 1388a 30-36). Traducción inglesa citada por Zagzebski (2017, p. 52).





[15] A nuestro modo de ver, un estudio apropiado sobre la mimesis también requeriría una investigación sobre la evolución psicológica y del aprendizaje por edades, en tanto que, ciertamente, los niños también aprenden por mimesis y muchas veces *quieren* imitar hábitos virtuosos o directamente copian el hábito. Lo óptimo sería que los niños deduzcan en algún momento de su crecimiento, como dice Audi, que hay buenas razones detrás de esos hábitos, ya sea por comparación con otros, ya sea porque ellos han vivido el hábito contrario que produce un daño (vicio) o lo han visto en otros.

[16] Puede parecer una idea circular, pero en la adquisición de herramientas reflexivas juega un papel fundamental la presentación de relatos culturales y tradicionales, así como la exposición de vidas ejemplares.

[17] Bajo mi punto de vista, una pasión difiere de una emoción en tanto que la primera requiere elementos reflexivos directamente enlazados con un juicio acrático, es decir, la búsqueda de un objeto que provoca una afectividad muy concreta entorpece la búsqueda de felicidad del sujeto, y también la de otros. Asimismo, la pasión no es repentina, sino que tiene etapas, como proponen algunos pensadores estoicos o cristianos: «Para que sepas cómo nacen las pasiones, crecen y se desarrollan, te diré que el primer impulso es involuntario, siendo como preparación de la pasión y a manera de empuje: el segundo se realiza con voluntad y fácil de corregir, como cuando pienso que necesito vengarme porque he sido ofendido, o que debe castigarse a alguno porque ha cometido un crimen: el tercero es tiránico ya; requiere vengarse, no porque sea necesario, sino aunque no lo sea, y este vence a la razón. [...] El segundo movimiento, que nace de la reflexión, por la reflexión se domina» (Séneca, *Tratado sobre la ira*, II, 4).

[18] Es por esto por lo que la *akrasía* provee de su estructura genérica al deseo por los placeres del gusto y de tacto: «Dado que [Aristóteles] piensa que actuamos a la luz de lo que creemos que sirve mejor a nuestros intereses eudaimónicos, Aristóteles tiene que explicar las acciones voluntarias aparentemente anómalas que violan el razonamiento práctico del agente. [...] Pero la *akrasía* tiene un alcance mucho más amplio» (Rorty, 1998, p. 25).

[19] Matar al hermano puede ser literal o metafórico, como, por ejemplo, ignorarlo, hacerle sufrir, etc.