



UNIVERSIDAD
DE PIURA

FACULTAD DE HUMANIDADES

**Fundamentación antropológica del asesoramiento
universitario integral basada en la propuesta pedagógica
de la teoría de las dimensiones de la persona de José
María Barrio Maestre**

Tesis para optar el grado de Máster en Filosofía con mención en Antropología
Filosófica

Violeta Patricia Gallo Negreiros

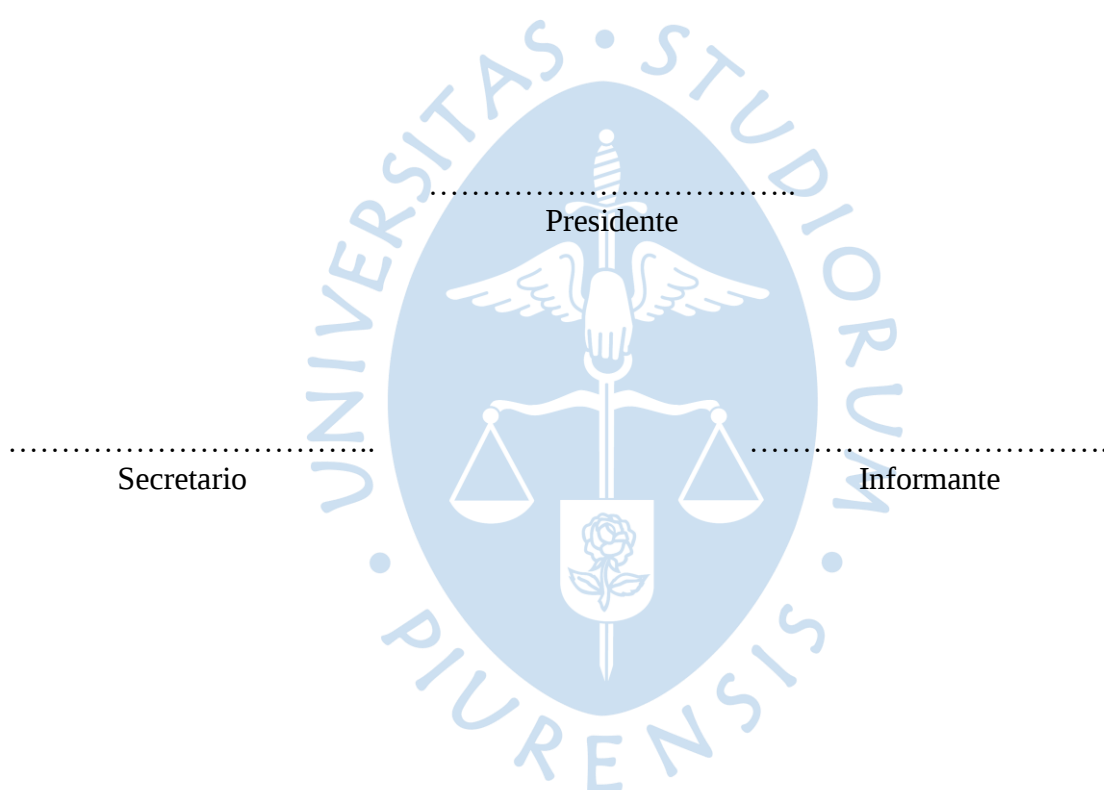
Asesor(es): Dra. Genara Castillo Córdova

Lima, diciembre de 2020



Aprobación

La tesis titulada “*Fundamentación antropológica del asesoramiento universitario integral basada en la propuesta pedagógica de la teoría de las dimensiones de la persona de José María Barrio Maestre*”, presentada por la Lic. Violeta Patricia Gallo Negreiros, en cumplimiento con los requisitos para optar el grado de Magíster en Filosofía con mención en Antropología Filosófica, fue aprobada por la asesora oficial Dra. Genara Castillo Córdova el..... de..... de 2020 ante el tribunal integrado por







A mis padres, Violeta y Segundo



Resumen Analítico-Informativo

Fundamentación antropológica del asesoramiento universitario integral basada en la propuesta pedagógica de la teoría de las dimensiones de la persona de José María Barrio Maestre.

Violeta Patricia Gallo Negreiros

Asesor(es): Dra. Genara Castillo Córdova.

Tesis.

Magíster en Filosofía con mención en Antropología Filosófica.

Universidad de Piura. Facultad de Humanidades

Lima, Diciembre de 2020

Palabras claves: Persona humana, antropología pedagógica, educación, asesoramiento, pedagogía

Introducción: El presente trabajo surgió a propósito de la necesidad de fundamentar el asesoramiento universitario integral al proponer estrategias prácticas basadas en una adecuada concepción de la persona humana. De acuerdo con este objetivo, se plantea seguir la línea de la teoría de las dimensiones de la persona, sustentada en los aportes de José María Barrio Maestre

Metodología: En cuanto a la metodología se trata de usar el método filosófico para analizar, en la antropología pedagógica de José María Barrio Maestre, los aportes para una fundamentación del asesoramiento integral universitario siguiendo los siguientes pasos: primero, considerando nociones antropológicas básicas que fundamenten una adecuada concepción del ser humano según el aporte del autor. En segundo lugar, revisando ideas significativas de José María Barrio Maestre en torno a la educación de la persona humana y sus dimensiones. Finalmente, formulando una aplicación práctica en el asesoramiento universitario teniendo en cuenta lo estudiado en los objetivos antes descritos.

Resultados: Al revisar los estudios de Barrio Maestre encontramos el desarrollo de importantes conceptos como la educabilidad y la capacidad de crecimiento de la persona humana de acuerdo a una teleología específica, el importante papel de los hábitos en la educación, los hábitos buenos como virtudes humanas y finalmente la necesidad de la educación integral considerando las dimensiones de la persona humana, las cuales son la intelectual, la corporal, la afectiva, la social y la espiritual. Estas bases teóricas constituyen el fundamento para la elaboración de una herramienta que sirve para evaluar, de manera aproximada, el crecimiento del alumno universitario en esas dimensiones.

Conclusiones: La concepción que se tenga de la persona humana es fundamental para abordar acertada o desacertadamente su proceso educativo. Coincidimos con el autor en que, sobre la base de lo que ya somos, nos construimos, dando continuación a una obra ya iniciada, sin ignorar nuestra naturaleza primera. Hacerlo de otra forma sería empezar el proceso con un enfoque equivocado con el alto riesgo de frustración. El inacabamiento del hombre lo hace susceptible de crecimiento, sin embargo, este crecimiento, tiene ruta y sentido gracias a que, como el resto de seres vivientes, el ser humano posee una finalización o teleología natural. El papel de los hábitos –distinguiendo intelectuales y volitivos– es decisivo en la educación. En el modo de enseñarlos, tiene importancia el fondo, pero también la forma. De aquí que la estética y, sobre todo, el ejemplo del que orienta es fundamental en el aprendizaje de hábitos buenos (virtudes, habilidades, talentos, etc.).

Tomando como referencia la propuesta de Barrio Maestre, hemos definido, para efectos de este trabajo, la dimensión intelectual o intelectual, la dimensión corporal o física, la dimensión afectiva, la dimensión social y la dimensión espiritual.

La educación de la voluntad es eje transversal en la educación de las otras dimensiones a considerar, porque en todas ellas se está dando (o debería darse) la educación de un sujeto que es libre y que libremente desea ser educado para ejercer mejor su libertad y para alcanzar el más pleno grado de desarrollo posible.

Estos planteamientos son de vital importancia al momento de delinear el proceso educativo y en concreto la labor del docente en el asesoramiento universitario que, a nuestro juicio, debe seguir el enfoque integrador que se propone para la educación en general.

La herramienta que se presenta al final, como instrumento para la asesoría universitaria (Estrella de la vida), está fundamentada en las dimensiones humanas antes señaladas, tomando como referencia los aportes de José María Barrio Maestre.

Fecha de elaboración del resumen: 27 de agosto de 2020



Analytical-Informative Summary

Fundamentación antropológica del asesoramiento universitario integral basada en la propuesta pedagógica de la teoría de las dimensiones de la persona de José María Barrio Maestre.

Violeta Patricia Gallo Negreiros

Asesor(es): Doctora Genara Castillo Córdova

Tesis.

Magister en Filosofía con mención en Antropología Filosófica

Universidad de Piura.

Facultad de Humanidades.

Lima, Diciembre de 2020

Keywords: Human person, pedagogical anthropology, education, counseling, pedagogy

Introduction: This work arose from the need to lay the foundations of university counseling by proposing practical strategies based on an adequate conception of the human person. In accordance with this objective, it is proposed to follow the line of the theory of the dimensions of the person, supported by the contributions of José María Barrio Maestre

Methodology: Regarding the methodology, it is about using the philosophical method to analyze, in the pedagogical anthropology of José María Barrio Maestre, the contributions for a foundation of comprehensive university counseling by following the following steps: first, considering basic anthropological notions which support an adequate conception of the human being according to the author's contribution. Second, reviewing significant ideas by José María Barrio Maestre about the education of the human person and its dimensions. Finally, formulating a practical application in university counseling taking into account what has been studied in the objectives described above.

Results: When analyzing Barrio Maestre studies, we found the development of important concepts such as educability and the growth capacity of the human person according to a specific teleology, the important role of habits in education, good habits as human virtues. and finally the necessity for integral education considering the dimensions of the human person, which are the intellectual, the corporal, the affective, the social and the spiritual. These theoretical bases constitute the foundation for the elaboration of a tool which serves to assess, in an approximate way, the growth of the university student in these dimensions

Conclusions: The conception which an individual has of the human person is fundamental to approach correctly or incorrectly its educational process. We agree with the author, on the basis of what we already are, we build ourselves, continuing a work which has already begun, without ignoring our primary nature. To do otherwise would be to start the process with the wrong approach with a high risk of frustration.

The incompleteness of man makes him susceptible to growth, however, this growth has a path and a direction thanks to the fact that, like the rest of living beings, the human being has an ending or natural teleology. The role of habits –distinguishing intellectual and volitional– is unarguable in education. In the way of teaching them, the essential nature is important, but also

the form. Hence, aesthetics and, above all, the example of the person who guides is essential in learning good habits (virtues, abilities, talents, etc.).

Taking into account Barrio Maestre's proposal as a reference, we have defined, for the purposes of this work, the intellectual or intellectual dimension, the corporeal or physical dimension, the affective, social and spiritual dimensions.

The education of the will is a transversal axis in the education of the other dimensions to be considered, due to in all of them the education of a subject who is free and who freely wishes to be educated is taking place (or should take place) to better exert his freedom and to achieve the fullest degree of possible development.

These approaches are of vital importance when outlining the educational process and specifically the educational work of professors in university counseling which, in our opinion, should follow the integrative approach that is proposed for education in general.

The tool which is presented at the end, as an instrument for university counseling (Estrella de la vida), is based on human dimensions mentioned above, taking as reference the contributions of José María Barrio Maestre.

Summary date: August 27th, 2020



Tabla de Contenido

Introducción.....	1
Capítulo I: Nociones generales sobre la persona humana según los aportes de José María Barrio Maestre.....	5
1. Nociones generales acerca de la persona humana.....	5
1.1 Sobre la noción de persona humana.....	6
1.2 Algunos rasgos característicos de la persona humana.....	9
1.2.1 La persona humana es libre.....	11
1.2.2 La persona humana tiene cuerpo.....	13
2. En torno a la libertad y la trascendencia en la persona humana.....	16
2.1 Importancia de la libertad humana.....	16
2.2 Libertad, naturaleza primigenia y naturaleza secundaria (nueva naturaleza).....	19
2.3 Dimensiones de la libertad humana: trascendental, psicológica (libre albedrío) y moral.....	21
2.4 Libertad y educación.....	23
2.5 El sentido de la trascendencia y la búsqueda de la inmortalidad.....	24
3. Educabilidad y crecimiento humano.....	26
3.1 La capacidad de crecimiento de la persona humana.....	26
3.2 Teleología del ser humano.....	29
3.3 El papel de los hábitos en la educación.....	35
3.3.1 Los hábitos buenos: las virtudes humanas	39
3.4 Necesidad de la educación integral.....	42
3.4.1 Algunos aportes a la educación integral en la historia.....	42
3.4.2 Hacia un concepto para la educación integral.....	45
Capítulo II: Dimensiones educables en la persona humana.....	49

4. Dimensiones educables en la persona humana.....	50
4.1 Dimensión intelectual.....	55
4.1.1 Desarrollo de la inteligencia teórica y práctica.....	57
4.1.2 El sentido crítico ante la manipulación y el adoctrinamiento.....	63
4.1.3 Cómo fomentar el sentido o pensamiento crítico en los jóvenes.....	67
4.2 Dimensión corporal.....	72
4.2.1 El cuerpo humano y la vida personal.....	72
4.2.2. Contribuciones filosóficas de autores contemporáneos en torno a la corporalidad humana.....	74
4.3 Dimensión afectiva.....	90
4.3.1 Educabilidad del ámbito afectivo.....	94
4.3.2 Sobre la educación de la afectividad.....	97
4.4 Dimensión social.....	102
4.4.1 Algunas reflexiones en torno a las consecuencias del ser sociable.....	104
4.4.2 En torno a la pedagogía social.....	105
4.4.3. Sobre el diálogo y la participación cívica y política.....	109
4.4.4 Algunas virtudes sociales.....	112
4.4.4.1. Honor, piedad, amistad.....	112
4.4.4.2. La gratitud y la indulgencia.....	113
4.5 Dimensión espiritual.....	115
4.5.1 Sobre la humanización del hombre y los valores.....	117
4.5.2 Ideas sobre la educación de la moralidad como parte del crecimiento espiritual.....	119
4.5.3 El desafío del fenómeno religioso.....	122
 Capítulo III: Instrumento para la exploración de dimensiones de la persona humana.	127
5. Instrumento: constructo, lectura, evaluación y aportes.....	127

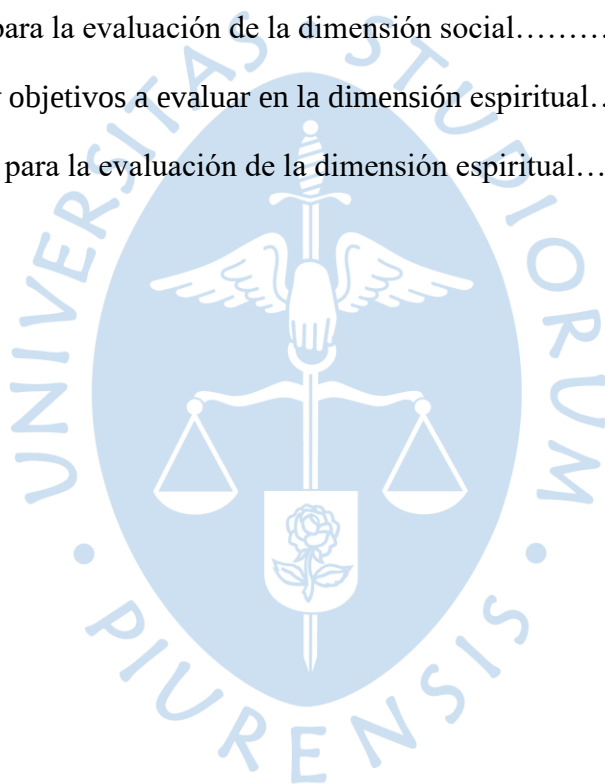
5.1	Estrategia para el asesoramiento universitario. Constructo del instrumento.....	127
5.1.1	Las dimensiones.....	129
5.1.2	Orden de las dimensiones en el instrumento.....	130
5.1.3	Sobre las proposiciones de cada dimensión en el instrumento.....	131
5.1.4	Las cinco partes (dimensiones) del test “La estrella de la vida”.....	132
	Conclusiones.....	143
	Referencias Bibliográficas.....	151
	Apéndice I.....	155
	Anexo I.....	167





Lista de tablas

Tabla 1. Contenidos y objetivos a evaluar en la dimensión intelectual.....	132
Tabla 2. Enunciados para la evaluación de la dimensión intelectual.....	132
Tabla 3. Contenidos y objetivos a evaluar en la dimensión corporal.....	134
Tabla 4. Enunciados para la evaluación de la dimensión corporal o física.....	134
Tabla 5. Contenidos y objetivos a evaluar en la dimensión afectiva.....	135
Tabla 6. Enunciados para la evaluación de la dimensión afectiva.....	136
Tabla 7. Contenidos y objetivos a evaluar en la dimensión social.....	137
Tabla 8. Enunciados para la evaluación de la dimensión social.....	138
Tabla 9. Contenidos y objetivos a evaluar en la dimensión espiritual.....	139
Tabla 10. Enunciados para la evaluación de la dimensión espiritual.....	140





Lista de figuras

Figura 1. Etapas, fases y funciones del proceso de aprendizaje según García Hoz.....	61
---	----





Introducción

El presente trabajo surgió a propósito de la necesidad de fundamentar el asesoramiento universitario integral proponiendo un conjunto de estrategias prácticas basadas en una adecuada concepción de la persona humana.

De acuerdo con este objetivo, se plantea seguir la línea de la teoría de las dimensiones de la persona, muy estudiada por diversos autores, sustentada en los aportes de José María Barrio Maestre. Hemos visto conveniente seguir los estudios desarrollados por este autor por su trayectoria en el campo de la antropología pedagógica. El autor es doctor en Filosofía y profesor titular de la Universidad Complutense de Madrid. Posee estudios en la Universidad de Münster (Alemania) y en Viena (Austria). Tiene en su haber la publicación de más de 60 colaboraciones en obras colectivas, alrededor de 30 libros y más de 100 artículos en revistas especializadas en contenidos filosóficos y educativos.

Entre sus libros contamos: *El balcón de Sócrates* (Madrid, 2009), *La gran dictadura. Anatomía del relativismo* (Madrid, 2011), *La innovación educativa pendiente: formar personas* (Barcelona, 2013), *El Dios de los filósofos* (Madrid, 2013) y *Homo adulescens* (sic) (Buenos Aires, 2016). Ha traducido trabajos de escritores alemanes, entre ellos tres libros de Robert Spaemann: *Ética, política y cristianismo* (2007), *El rumor inmortal* (2010) y *Sobre Dios y el mundo* (2014). Entre sus artículos destacamos *Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos.* (2007), *Dimensiones del crecimiento humano* (2007).

Sus estudios y publicaciones se centran especialmente en los ámbitos de la filosofía, ética, antropología de la educación y bioética fundamental. Asimismo, su aporte no es solo en el ámbito teórico, sino que también es importante su amplia trayectoria docente: ha sido profesor de Ética del Servicio Público en el Instituto Nacional de Administraciones Públicas (Madrid) durante casi una decena de años. También es profesor visitante en las universidades de La Sabana (Colombia), Los Andes (Chile), Austral (Argentina) y especialmente en la Universidad de Piura (Perú). En la actualidad, es profesor invitado en la Facultad de Filosofía de la Universidad Eclesiástica San Dámaso (Madrid). El contenido de la investigación se organiza en tres capítulos, a lo largo de los cuales se fundamenta la propuesta centrada en las dimensiones de la persona planteadas en la teoría del Dr. Barrio.

El primer capítulo se ocupa de nociones y aspectos relevantes de la persona, basados en trabajos de diversos autores contemporáneos que aproximan esos conceptos a la realidad de la generación universitaria en el plexo actual. En este marco, se abordan las nociones fundamentales en torno a la naturaleza de la persona humana y otros conceptos filosóficos, rasgos característicos, consecuencias de su corporalidad, su apertura al mundo y a las otras personas, de acuerdo con la necesidad de contar con toda esta información antropológica para el diseño de su educación. Posteriormente, se revisan aspectos importantes que resultan de su propio ser y esencia, como son la libertad y el sentido de trascendencia. Como consecuencia, y siguiendo el proceso lógico hacia nuestro objetivo, se finaliza esta primera parte con el preámbulo de la siguiente: la pregunta por el crecimiento humano, su carácter teleológico, el papel de los hábitos en dicho crecimiento, los aportes científicos y empíricos al proceso de educación y la necesidad de que ésta tenga un carácter integral en todos los momentos de la vida de un ser humano. Esta condición se muestra como una exigencia de su propia naturaleza. En este punto, que aborda la integralidad de la persona, se hace una introducción a lo que viene a explicarse a continuación, que consiste propiamente en la indagación sobre las dimensiones de la persona.

En el segundo capítulo, se aborda la teoría de las dimensiones de la persona, haciendo un seguimiento crítico de los planteamientos de Barrio Maestre, quien hace distinción entre ellas para facilitar su estudio. La consideración esencial es que no hay un único planteamiento válido y que la riqueza compleja que presenta el ser humano permite enfocar sus dimensiones con matices diferentes dentro de una concepción adecuada de la persona.

En efecto, este segundo apartado de contenidos se propone hacer una aproximación a las dimensiones educables de la persona, escogiendo un planteamiento en el que haya adecuación a la naturaleza de la persona humana. Se da relieve a lo que, en el pensamiento de Aristóteles, es lo propio del hombre (en relación a los otros seres vivos), por lo que se aborda, en primer lugar, la dimensión intelectual y las consecuencias que derivan de esta.

La dimensión corpórea del ser humano define muchos de sus rasgos y juega un papel de enorme importancia en su desarrollo, razón por la cual, se considera categórica la necesidad de abordarla seguidamente en este estudio. Posteriormente, se atienden los ámbitos afectivo y social, para luego finalizar con lo que tal vez resulte lo más determinante en la búsqueda de la realización personal –y en últimos términos, en su felicidad–, como es la dimensión espiritual, incluyéndose el fenómeno religioso, una realidad comprobada a lo largo de la historia de la humanidad.

En el tercer capítulo se explica el trabajo aplicativo en el ámbito del asesoramiento universitario basado en el encuadre antropológico desarrollado previamente para ilustrar el propósito de partida. Se destaca, sin embargo, que no se pretende dar una alternativa única en cuanto a la estrategia práctica –que se presenta en la forma de un *test*– sino que esta elaboración es descrita a manera de producto en el que se aplica la antropología estudiada en la maestría en Filosofía, con mención en Antropología Filosófica, para fines profesionales particulares. En este intento hay que tener en cuenta que los modos de aplicar los lineamientos antropológicos a metodologías educativas son irrestrictos y responden a la creatividad y a la necesidad concreta que se presente en cada tiempo y lugar.

Concluyendo con el trabajo, se expone la fase aplicativa que justifica soslayadamente el estudio conceptual previo y que busca resultados prácticos. Se trata de un constructo que se propone a manera de test de opción múltiple, constituido por secciones o bloques que corresponden a las dimensiones de la persona que han sido consideradas después de revisar los criterios del autor en cuestión. El instrumento está conformado no por preguntas sino por proposiciones o frases afirmativas.

Es importante reiterar que no hay un camino único para determinar las dimensiones de la persona ni este constituye, de modo alguno, el único enfoque. Tampoco las estrategias a aplicar; por el contrario, pueden darse diversos planteamientos y variadas alternativas válidas. Finalmente se opta por la que se muestre más conveniente para conseguir los objetivos particulares que se pretendan en la formación de la persona.

Este planteamiento está sujeto a variaciones de acuerdo a los cambios que se vienen dando de manera acelerada en la actualidad, pudiendo darse giros, según el contexto del que se trate, incluso dentro de nuestro país donde observamos la coexistencia de diversas circunstancias geográficas, socio-económicas, culturales, etc.

Como se deduce de los párrafos anteriores, la interdisciplinariedad entre antropología y pedagogía es de abordaje necesario, dada la aplicación de carácter pedagógico que se presenta en el plan de tesis aprobado. Por ello el interés en autores que hayan estudiado el planteamiento filosófico con proyección pedagógica.

Recapitulando, las necesidades actuales exigen abordar, en el marco de la asesoría universitaria, no solo los aspectos académicos o estrictamente técnicos sino que se precisa tener un enfoque holístico del crecimiento de la persona, para proporcionar un acompañamiento más integral que abarque esos otros ámbitos que, para cada etapa de la vida, requieren un tratamiento

particular, poniendo énfasis en la problemática que es propia de la generación que nos toca atender en el ámbito educativo superior.

Se espera que este trabajo pueda ser de utilidad para iniciar el diálogo con el estudiante universitario y encontrar un camino para poder brindarle orientación, fomentando el pensamiento crítico y el afrontamiento de las cuestiones vitales propias, con la madurez que corresponde a esas etapas generacionales. Del mismo modo, la herramienta podría, además, utilizarse con adolescentes de últimos años de colegio o con profesionales jóvenes que presenten estas necesidades de crecimiento en sus diversos ámbitos.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

Analizar, en la antropología pedagógica de José María Barrio Maestre, los aportes para una fundamentación del asesoramiento integral universitario.

Objetivos específicos:

Considerar nociones antropológicas básicas que fundamenten una adecuada concepción del ser humano según el aporte de José María Barrio Maestre.

Revisar ideas significativas de José María Barrio Maestre en torno a la educación de la persona humana y sus dimensiones.

Formular una aplicación práctica en el asesoramiento universitario teniendo en cuenta lo estudiado en los objetivos específicos 1 y 2.

Capítulo I

Nociones generales sobre la persona humana según los aportes de José María Barrio Maestre

1. Nociones generales acerca de la persona humana

Resulta oportuno iniciar el análisis que nos ocupa, con la concepción del hombre mismo. Existe la consideración de la enorme dependencia que tiene esta en la orientación de la vida humana, así como en las pautas que orientan su educación.

En efecto, según Barrio Maestre (1998) las concepciones sobre el hombre, lo que el hombre piensa acerca de sí mismo, afecta todo su comportamiento y termina configurando su propia existencia. Por esta razón, toda interrogante antropológica debe ser considerada, más allá de la mera especulación, como factor de alta influencia en la propia conducta y en el modo de interpretar la vida. En este sentido, dependiendo de qué tan acertadas sean las respuestas a estas cuestiones, serán más o menos acertadas también sus decisiones y, en general, el rumbo que tome su vida. No hace falta, pues, mucha perspicacia intelectual para afirmar que la influencia de la concepción antropológica tiene un alto valor práctico en el diseño del proyecto personal y, como veremos más adelante, en el diseño de los procesos educativos, en la cultura y en las reglas que rigen las sociedades.

Como es de sospechar, el abismo ontológico que existe entre un conjunto de procesos biológicos ordenados al azar frente a un ser con visos de inmortalidad suscitará grandes diferencias en los objetivos, procesos y métodos que se planteen en su educación: el hombre actuará de acuerdo al concepto que tenga de sí mismo. A este respecto, y para efectos ilustrativos, Barrio (1998, p. 124) recoge el comentario de tres autores:

Como decía C.S. Lewis, al hombre le es posible tomarse como un mero objeto natural, pero cuando el hombre pretende entenderse a sí mismo como materia bruta, acaba convirtiéndose en dicha materia. De ahí concluye Lewis la responsabilidad de esa autointerpretación (Lewis, 1978, p. 44). D. Sacristán expresa esta misma idea con palabras certeras: «El hombre es un ser capaz de convertir en ideal de su conducta la idea que tenga de sí mismo» (1982, p. 27). Tal es el sentido de la expresión de Choza (1982, p. 15): el hombre necesita saber lo que es para serlo.

Citando a Hamann (1992), el autor menciona tres concepciones antropológicas relevantes por su influencia en la práctica pedagógica, que han coexistido en la modernidad. Así tenemos, la concepción antropológica occidental-cristiana, la naturalista-biologista y la marxista.

La concepción occidental corresponde a un hombre dotado de cuerpo y espíritu con supremacía de este último, que lo dota de inmortalidad siempre en consorcio con el cuerpo, que, de acuerdo a la doctrina cristiana, resucitará cuando acaezca el fin del mundo. Este hombre espiritual posee intimidad, una vida interior que lo constituye en un microcosmos activo y en evolución. La inteligencia es un rasgo propio de su espíritu (aunque los procesos racionales se den en el soma) y es una participación de la inteligencia divina. De hecho, este hombre no es solo creación de Dios sino también su hijo por adopción. La postura naturalista-biologista presenta a un hombre como un animal con un cerebro más desarrollado que cualquier otro ser viviente lo que le otorga superioridad, aunque esta solo tenga este fundamento biológico. Es constructor y trabajador, por lo que más que *homo sapiens* se le considera *homo faber*. Finalmente, el planteamiento materialista, propuesto por el marxismo (la *Weltanschauung* marxista), pone énfasis en la capacidad productiva en la que se fundamenta todo progreso humano que se ve alienado por las estructuras sociales que le causan opresión y le dificultan el trabajo productivo (Barrio, 1998).

Así, es bastante neta la diferencia que existe entre educar alumnos convencidos de que tienen un alma humana cuyo crecimiento es irrestricto, o el considerarse solo como agentes de producción sin más. Según las concepciones humanas, se han ido formulando perfiles educativos diversos en cuanto a sus valores, objetivos, métodos y problemáticas. Es necesario, por tanto, asegurar la congruencia de la concepción que se adopte con la realidad del ser humano si se quiere acertar en el planteamiento educativo, pues los errores antropológicos de partida llevarán a la búsqueda de objetivos que distarán mucho de sus verdaderas necesidades de educación.

1.1. Sobre la noción de persona humana. La definición de persona más conocida es la atribuida a Boecio (s. V), con claro ajuste a la tradición aristotélica, en la que se destacan, en palabras de Barrio Maestre (2007), dos elementos:

- a) La persona es un centro ontológico subsistente, intrínsecamente indiviso, pero extrínsecamente dividido de todos los demás (*indivisum in se et divisum a quolibet alio*), y, como tal, irreducible a una mera colección –*colectivum*– de

personas; b) Por otro lado, y sin perjuicio de lo anterior, su peculiar esencia o naturaleza racional le confiere a la persona la posibilidad –y, diríamos también, la necesidad– de abrirse al horizonte en principio irrestricto de lo otro y los otros, es decir, de *autotrascenderse*. Dicho de manera escueta: la persona es un “en sí” que, “desde sí”, se proyecta relacionalmente “fuera de sí”: *distinctum subsistens et respectivum*. Esta doble faceta del ser personal –la mismidad y la alteridad– es la que se pone de manifiesto en la peculiar relación que mantiene consigo mismo –intimidad, introversión– y con lo otro. Ambas relaciones son igualmente constitutivas de la subjetividad, del sujeto personal o “yo”. (p.10)

En los últimos tiempos, la noción de persona se ha puesto de relieve por varios autores, dentro de los cuales están los filósofos personalistas, y también otros más cercanos en el tiempo como son Karol Wojtyła, cuya obra principal traducida al español (1982) se titula “Persona y Acción”, y el filósofo español Leonardo Polo, quien en su obra *Introducción a la Filosofía* (1995) declara: “la noción de persona (...) es cristiana y no hay precedente pagano en ella. La noción de persona se desarrolla dentro del pensamiento cristiano, primero en los padres griegos y luego en la teología-filosofía medieval” (p. 199).

En esta línea, García Amilburu (2003), argumenta el recurso a la etimología, apoyándose en la tesis de la *Filosofía Analítica del Lenguaje*, que afirma que este contiene y expresa el pensamiento (Wittgenstein, 1980) y no puede ser, por tanto, relegado a un mero signo o código. En efecto lenguaje y pensamiento están íntimamente vinculados: hablar implica saber lo que se está diciendo y por ende es una actividad de suyo racional y, además, un acto que debe ser consciente (Choza, 1991). Aplicamos esta consideración al abordaje de la noción de persona.

En relación con el estudio etimológico, podemos decir que el concepto de persona ha ido transformándose a lo largo de la historia. Parte de la antigüedad clásica: desde *prosopon* o máscara, la que usaban los actores en el teatro griego y que aludía al personaje en escena, el resonar –*personare* en latín– que se lograba gracias a una especie de embudo situado cerca la boca, y llega hasta la utilización del término *persona* en el Derecho Romano para designar a los sujetos con derechos y miembros de la sociedad civil. Advertimos, entonces, que la palabra persona hace referencia al ser humano como operante de un rol social o titular de un estatuto de tipo jurídico en el amplio contexto de la sociedad civil.

Otra fuente etimológica es el uso de persona en el campo de la gramática, siendo las personas gramaticales cada una de las inflexiones utilizadas para conjugar un verbo. Este uso de la

palabra persona se mantiene en el tiempo. La posterior necesidad (siglo II) de la utilización de persona para designar a los sujetos dialogantes que conforman el misterio trinitario, el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo, consolidó en el siglo IV la fórmula del dogma, utilizándose, además de *hypostasis* y persona para referirse a cada uno de los sujetos, los conceptos de *ousía* o *substantia* para la designación de la esencia divina (García Amilburu, 2003).

En la teoría de San Agustín, la noción de persona está relacionada con la de intimidad, y en la filosofía tomista se encuentra en la distinción real *esse-essentia* (acto de ser-esencia) que en el ser humano corresponde al planteamiento creacionista, ya que el acto de ser (*esse*) ha sido otorgado gratuita, amorosamente, por Dios que es el Ser en plenitud (*Esse*). Según Tomás de Aquino, la persona es de gran nivel: “persona es *perfectissime intelligens* y *máxime per se ens*: la persona es un ser perfectísimamente inteligente y existe máximamente por sí” (*S. Th.*, I, q. 29, a.3, ad 1).

Esa eminencia del ser personal humano por encima del ser del universo (primera criatura), va más allá de la simple formulación de viviente humano. Hace que destaque de entre todos los vivientes, y está en la base de la antropología trascendental de Leonardo Polo, quien, tomando la palabra al realismo aristotélico, lo continúa de manera radical, tal como lo sostiene en el primer tomo de su *Antropología Trascendental* (1999): “es posible, hoy, sostener una posición filosófica realista si se distingue la metafísica de la antropología, y si esa distinción posee alcance trascendental” (p. 79). Así, el acto de ser personal humano es mucho más radical, más activo, que el acto de pensar o de cualquier otro acto.

Con todo, sobre la perspectiva de persona como punto central del estudio que estamos desarrollando volveremos más adelante con postulados de carácter práctico que se desprenden de esta definición fundamental.

Por otro lado, no podemos pasar por alto que la filosofía cartesiana tuvo gran influencia, en concreto, en el uso del concepto de persona para designar al ser humano, que hasta entonces estaba fundamentado en la dignidad otorgada por la semejanza con el Creador, que es un Ser Personal. Con Descartes, la persona pasa a ser *sujeto* de quien se dice tiene conciencia, voluntad y expresión, y que se diferencia del *objeto* que no tiene ninguna de estas capacidades. Esta concepción tiene serias limitaciones, porque, al no decir que ese sujeto es racional, se le limita al estado de individuo poseedor de conciencia, voluntad o habla. Dado el caso, esto podría excluir a quienes por alguna razón accidental carezcan de estas capacidades, como es la situación de quienes están en coma –o en estado inconsciente–, de los niños pequeños o no nacidos, de los dementes, etc. La gravedad de los problemas que esta limitación puede

desencadenar ha quedado constatada en la historia, por ejemplo, en los lamentables hechos acaecidos en torno a la dictadura nazi (García Amilburu, 2003).

1.2. Algunos rasgos característicos de la persona humana. Hay autores que coinciden con Barrio Maestre en considerar a la persona en cuanto a sus características (que no son trascendentales), las mismas que detallaremos en lo que sigue.

Consideremos, para empezar, que los seres humanos no son solo los miembros de una especie, la de los *homo sapiens sapiens*: el ser humano, es, sobre todo, una persona, y esta no es una característica más de su especie, no es un elemento de su esencia, sino que designa al individuo mismo, señala la singularidad de una vida humana individual. Sin embargo, sí cabe hacer un planteamiento sobre la relación que existe entre la persona humana y su naturaleza pues, en efecto, tiene un modo de ser que le es propio: quienes son personas humanas se distinguen por unas cualidades que pueden ser identificadas.

En efecto, aunque existen rasgos que el ser humano comparte con otros seres, que también son singulares –individuos–, aparecidos en un contexto, cuyas especies están diferenciadas del resto gracias a unas características propias (podemos, por ejemplo, diferenciar a los gatos de las palomas por sus cualidades peculiares), estos seres, no obstante, no son personas, porque –como mencionamos anteriormente– el ser persona no es una cualidad (García Amilburu, 2003).

En este sentido, para reconocer la condición personal de alguien bastará con saber de su pertenencia biológica al género humano. Un individuo es persona desde que aparece en el mundo como organismo individual y lo continúa siendo mientras esté vivo, y esto por lo antes dicho: la persona humana es el hombre mismo y no una de sus cualidades. De esta manera, todos los seres humanos son personas, también aquellos que no tienen, ya sea “porque no tienen aún, no tienen en acto o nunca podrán llegar a tener” (García Amilburu, 2003, p. 17). alguna de las peculiaridades propias de los seres racionales. Es el caso de los niños muy pequeños, los que están en estado de inconciencia, los que padecen alguna deficiencia grave, etc. Esto queda clarificado con la diferenciación entre el ser persona y la naturaleza, aunque ambos son aspectos constitutivos de un mismo ser, la naturaleza establece los límites ontológicos y operacionales de lo que es humano, mientras que la persona singulariza esa naturaleza humana. Spaemann (2000) afirma que todos los seres humanos, por el hecho de pertenecer a la especie *homo sapiens sapiens*, por compartir la misma naturaleza –aunque algunos la posean en la fase del desarrollo biológico o en condiciones precarias–, deben ser reconocidos como personas. Pues

bien, a nadie se le ocurre decir que un animal o una planta, por el hecho de tener una deformación o enfermedad, dejen de pertenecer a su especie. Con mucha mayor razón, sería ilógico y equivocado restar humanidad a los disminuidos psíquicos, a los enfermos o a los que no están en condiciones de ejercer sus potencialidades humanas por la razón que fuera. Obviamente se trata de personas humanas con minusvalías, pero no por ello, seres de otra especie. Con respecto a los seres humanos que se encuentran en fase de formación –antes del nacimiento–, lo propio es considerarlos, justamente, como personas en fase de formación y no como personas en potencia, porque ya lo son desde que empezaron a ser. El Yo del ser humano no se inicia en un momento de su vida: su vida empieza siendo un Yo, porque el ser persona no es un estado que puede variar con el tiempo o con el grado de desarrollo alcanzado. Se es persona. Es más apropiado decir que la persona (ese Yo del que hablamos) pasa por diversas etapas y estados, y en todos ellos sigue siendo la misma persona que vive esa vida y pasa por esas etapas diversas. El ser personal subsiste al cambio físico, psíquico y emocional, porque es la estructura característica de un ser que siempre está en evolución:

La madre, o quien se ocupa del recién nacido, trata al niño desde el principio como una persona igual a ella, no como un objeto que se puede manipular o un ser vivo al que amaestrar. Enseña al niño a hablar no sólo hablándole de las cosas que tiene alrededor, sino hablándole a él (García Amilburu, 2003).

En este punto ya podemos hacer un primer acercamiento a los rasgos característicos de la persona humana que nos servirán de base para sustentar las dimensiones que pretendemos plantear con objetivos pedagógicos. Sobre las notas que definen la especie humana y la distinguen del resto de los seres vivos, Aristóteles destacó la racionalidad como el más alto factor diferencial, la capacidad de hablar y la inclinación hacia la política (entendiéndose política en sentido clásico). Muy posteriormente, ya en la modernidad se dio un mayor realce a otras capacidades y características. Una de ellas es la autoconciencia, a pesar de que se trata de una dinámica reflexiva que se da en un segundo momento. La libertad, aunque diremos que es más bien la consecuencia del carácter racional y volitivo del ser humano. La capacidad de transformación a través del trabajo productivo, la dimensión simbólica, etc.

Para efectos prácticos, podríamos resaltar cuatro rasgos que constituyen lo que podríamos llamar características naturales de la esencia humana. Estos son la racionalidad, la corporalidad, la apertura al mundo y a las demás personas y la libertad. Todos ellos intrínsecamente vinculados de manera orgánica y coherente, de tal forma que implicándose mutuamente deben estudiarse de manera articulada y no de manera aislada, aunque por necesidades académicas se

distingan unas de otras (García Amilburu, 2003). Otros autores hacen referencia a la singularidad, a la autonomía, a la apertura (al mundo y a los demás) y la originación, como particularidades de la persona humana. Con intereses prácticos, podemos traer a colación la definición de Eudaldo Forment (2004), quien sostiene que la persona es “la máxima singularidad, la individualidad espiritual del alma que se manifiesta en sus facultades incorpóreas, el entendimiento, la voluntad y también la individualidad del cuerpo” (p.11). Haciendo un paralelo con la definición de Boecio, esta descripción subraya la singularidad, la individualidad propia de los seres espirituales, pero también la individualidad corpórea, y la racionalidad como capacidad de entendimiento. Forment, además, explicita el carácter volitivo del ser humano. En resumen, la persona humana sería un individuo, corpóreo espiritual dotado de inteligencia y voluntad (Calderero, Perochena y Peris, 2015).

1.2.1. La persona humana es libre. De acuerdo a los planteamientos de Barrio (2007), las capacidades operativas del entender y el querer libre del yo, se presentan como potencias activas que están presentes desde el momento en que irrumpe en el mundo el ser humano, ese individuo vivo de la especie *homo sapiens sapiens* que queda así constituido –gracias a estas potencias– como un ser personal, que posee una intimidad y que está dotado para la extraversión. “Estas cualidades no podrían subsistir solas: solo pueden ser comunicadas a partir de una raíz, de una intimidad que ya existe, y no tendría sentido una intimidad que «desde sí» no se proyectara luego «fuera de sí»” (Barrio, 2007, p. 11). Abordamos a continuación de manera breve este tema.

Hemos de destacar que la racionalidad ha sido reconocida desde los inicios de la filosofía como un rasgo propio de la naturaleza humana; fue considerada por Aristóteles como el más alto factor diferencial que da origen a la intimidad. La filosofía clásica hablaba de la inefabilidad del ser humano al reconocer en él una dimensión subjetiva interna que escapa a toda posible objetivación y que lo convierte en un ser único, sin propensión a ser confundido en la masa, de algún modo no equiparable a ningún otro de su especie (inasimilable), aunque los rasgos externos pudieran ser similares. En efecto, el adentro del ser humano, que es la capacidad racional, le permite realizar la operación reflexiva, la intimidad, que es absolutamente incomunicable, aunque el sujeto pueda ser reconocible a través de lo corpóreo y aunque a través del cuerpo se vean reflejados los estados psíquicos internos, es lo que le otorga la irrepetibilidad. En consecuencia, la racionalidad le permite al hombre ser autoreflexivo, dándole la capacidad de tomar decisiones propias, siendo no solo sujeto paciente sino también actor principal de ese

proceso, y el más importante ejecutor de su ser hoy y de su ser futuro, a pesar de que muchos aspectos y circunstancias de la realidad escapen de su círculo de influencia. No solo a pesar de ello sino también contando con ello, nos realizamos como personas llamadas a una vida plenamente humana, no de una manera aislada sino formando parte de una comunidad de seres humanos. Para que ese proceso autoreflexivo pueda iniciarse, antes debemos tener una concepción realista del mundo, así como unos valores y principios aprendidos, descubiertos y asimilados durante nuestro proceso de sociabilización que se inicia con el nacimiento o incluso antes.

Por otro lado, nos damos cuenta de que no podemos conocer la totalidad de lo real, y entre lo real nos incluimos a nosotros mismos y a nuestra propia subjetividad: “Ese darse cuenta es la función del intelecto que se denomina conciencia y, cuando el objeto de conocimiento es la propia subjetividad hablamos de autoconciencia (...) [que] no es originaria en el ser humano, sino que se da siempre en un segundo momento” (García Amilburu, 2003, p. 11). En este sentido, es importante destacar que el ser humano primero es y solo luego, en un segundo momento, es consciente de que es. Se trata de un movimiento reflexivo, donde se vuelve sobre lo que ya es. Por tanto, no es apropiado definir al ser humano primaria y fundamentalmente como autoconciencia (García Amilburu, 2003).

Sin embargo, no sería posible contrastar el yo sin antes tener conciencia de alguien distinto de mí. Alguien, no algo, ya que para identificarme personalmente en singular necesito tener algún conocimiento de un *tú* que descubro como semejante a mí, pero siendo otro que no soy yo. Este proceso de reflexión puede ser previo a cualquier tipo de relación interpersonal o de reciprocidad, temas que abordaremos en otro momento (García Amilburu, 2003).

Sobre el tema de la racionalidad, cabe decir también que, además del conocimiento y valoración sensibles –y a diferencia de los animales–, el ser humano puede conocer la realidad sin referencia a la propia situación orgánica (o necesidad biológica) o incluso al margen de ella. La razón humana goza, entonces, de autonomía, siendo el hombre capaz de establecer la diferencia entre lo que las cosas son en sí, y lo que son para mí. Con esto, se hace referencia a la capacidad de objetivar y conceptualizar la realidad. En contraste, pese a que los animales poseen –dependiendo de la especie– un sistema perceptivo bastante sofisticado, solo pueden conocer teniendo como punto de referencia su propia situación orgánica. En efecto, su sistema está conformado por tres fases: 1) sensación, 2) síntesis sensorial-configuración perceptiva y 3) valoración-comprensión del significado. Sin embargo, solo pueden valorar y comprender las

cosas en relación a su organismo, como medio o término de sus dinamismos biológicos que están regidos por los movimientos propios del instinto (García Amilburu, 2003).

1.2.2 La persona humana tiene cuerpo. La noción más antigua de ser humano, formulada por Aristóteles hace más de 25 siglos, nos caracteriza como animales racionales. La paleontología nos ha clasificado en la especie de los *homo sapiens sapiens* y la bioquímica como un tipo peculiar de organismo vivo, que tiene 23 pares de cromosomas en cada núcleo celular. Lo cierto es que la existencia del ser humano está vinculada a su corporalidad, pero de una manera peculiar: el cuerpo es uno de los elementos que integran la identidad personal del sujeto, por lo cual decimos que somos nuestro cuerpo pero no solo nuestro cuerpo, y considerado así, como parte constitutiva de una unidad integrada esencialmente, debe ser estimado tanto desde el punto de vista fisiológico, como desde el estético, el social, el cultural, el funcional, etc., como corresponde a un ser personal (García Amilburu, 2003).

En este punto se hace conveniente la aplicación del hilemorfismo aristotélico a la unión sustancial de alma y cuerpo en el ser humano, trabajada en el medioevo por Santo Tomás de Aquino, rescatando de ese planteamiento los siguientes puntos a manera de resumen:

1. que en un ser vivo el alma es el principio vivificador (*ánima* en latín, *psyché* en griego)
2. que es el motor inmanente que posibilita los dinamismos de la actividad vital en el nivel vegetativo y en el sensitivo, propios de las plantas y los animales, respectivamente, aunque no exclusivos
3. que pone en marcha las actividades del psiquismo superior, propio y exclusivo de los animales racionales, las mismas que se nutren del dinamismo corpóreo-sensitivo sin encapsularse en él. (Barrio, 2003, p. 11)

Viene a bien a nuestro propósito considerar que las capacidades del hombre, que son características de la subjetividad, es decir, del hecho de que se trate de un sujeto personal, devienen de su naturaleza racional que se une no accidentalmente sino de manera sustancial a su corporeidad. El cuerpo en la persona humana es un cuerpo animal, pero específico y conveniente a su naturaleza. De allí que todas las acciones intencionadas de ese cuerpo son siempre personales, aunque en muchas de ellas coincida locomotoramente con los animales: es un cuerpo digno en el cual se manifiesta lo más propio de su ser que es la racionalidad (Barrio, 2007).

Por otro lado, el peculiar sentido de la corporeidad del hombre lo hace vivir en una constante tensión entre el ser cuerpo y tener cuerpo, entre el cuerpo que somos y el cuerpo habitado al que queremos dominar (Fullat, 1985). En efecto, la antropología contemporánea tiende a ver al hombre como una estructura psicobiológica con carácter unitario que debe estudiarse con una metodología que lo integre de manera holística, es decir, en su totalidad, que es más que una simple suma de partes. Escámez (1981) recuerda que Merleau-Ponty ha denominado orden humano al que presenta los procesos somáticos no desarrollándose de manera aislada sino como parte de una dinámica más amplia. Al estar todas estas operaciones integradas, el resultado no es un espíritu añadido a lo simplemente vital –animal o vegetativo– sino que lo constituye en un nuevo ser con un comportamiento muy distinto. Un ser libre y al mismo tiempo limitado, con un motor que no solo es físico sino también espiritual.

Para tal efecto, habría que decir que en el hombre la corporeidad se halla determinada esencialmente por el espíritu: la coexistencia y cooperación del espíritu y del cuerpo resulta ser una condición indispensable y presupuesto absoluto de toda su actuación. Sin duda, el ser humano se presenta en todas sus manifestaciones dinámico-operativas, como un híbrido, un *plexo* de materialidad psicofísica. Su cuerpo no es meramente tenido por él: “el hombre «es» su cuerpo, pero no un es sólo un «mero» cuerpo, sino un cuerpo unido sustancialmente a un alma, a una fuerza «animadora»” (Barrio, 1998, p. 119). Esta fuerza hace que todos los actos y acontecimientos del ser corpóreo tengan unidad. “De no ser así, el hombre no sería algo *unum* sino que su ser se escindiría en un conjunto de eventualidades yuxtapuestas y ajenas unas de otras” (Hamann, 1992, p. 135).

De las afirmaciones anteriores se hace fácil deducir que un aspecto en el que se aprecia de modo peculiar la imposibilidad de deslinde entre la dimensión somática y la espiritual en el hombre es el lenguaje, expresión de su interioridad, que se manifiesta de manera dinámica, a través de un rico y creativo abanico de expresiones que van desde las diversas formas del intercambio amoroso, el habla, la expresión cultural, el arte, el trabajo, el intercambio comercial, el juego, etc. Es el ámbito de la expresión simbólica del obrar humano. En efecto, el lenguaje es el carácter simbólico, la realidad material o física que involucra o representa en sí misma y de manera esencial aquello que signa, que es a lo que apunta intencionadamente.

Con referencia a esto último podemos destacar la realidad de la manifestación de la sexualidad humana. En efecto, la capacidad que tiene el ser humano de trascenderse a sí mismo y volcarse en la relación interpersonal, así como la vivencia simultánea de cierta reflexividad del ser corpóreo, son puntos claves necesarios para entender a profundidad el fenómeno de su

sexualidad que difiere de manera sustancial de la reproducción que se da en los demás seres vivos. En la persona humana, la sexualidad tiene un particular significado antropológico y simbólico, de tal modo que en ella se da un lenguaje que no solo es expresión sino también donación personal. En un sentido negativo y refiriéndose al reduccionismo naturalista, Fullat (1985) afirma que renegó del humanismo y de su fuente, la conciencia o sujeto humano, con ánimo de asegurar un conocimiento científico en las ciencias sociales o empírico-humanas. Como resultado a este reduccionismo, advierte que sus logros no han sido relevantes, por el contrario, su visión unilateral del hombre ha hecho que sus trabajos no consideren las grandes angustias de la humanidad y, más bien, se ocupen de lo transeúnte y menos relevante. Considerar al hombre solo como una realidad natural no solo es un reduccionismo sino también una contradicción, ya que la evidente condición cultural en la que se desarrolla la vida humana escapa del panorama plano de la vida animal (Escámez, 1981), que carece de profundidad y de un recorrido propiamente biográfico. El universo humano no es solo físico, es además cultural (Barrio, 1998).

Gracias a la corporalidad, la persona humana posee apertura y un carácter relacional. Estas características las compartimos con los demás seres vivos, aunque de un modo radicalmente distinto. Nos relacionamos con el mundo como los animales y las plantas que necesitan subsistir y desarrollarse como especie haciendo uso y vinculándose con su entorno por la situación de dependencia en la que estamos, dentro de la autonomía que –en mayor o menor grado– se pueda poseer. Sin embargo, la persona humana se relaciona de manera natural y necesaria no solo con el mundo sino con los demás seres humanos con una relación personal en la que los otros no se reconocen solo medios sino también y, sobre todo, como fines en sí mismos (García Amilburu, 2003).

Por otro lado, las relaciones entre las personas presentan diferentes niveles o modos de relación, desde el más periférico y distante como el estar simplemente al costado de otras personas de manera serial, por ejemplo, a la espera del autobús o en la cola de un banco; siendo parte de un grupo con un objetivo común, como sería el caso de quienes están en un estadio viendo un partido de fútbol o en un concierto (donde se goza o se sufre por lo mismo, pero sin que haya necesariamente interacción entre los presentes); hasta las relaciones propiamente personales en las que el grado de involucramiento con el otro es mayor y en la que se da un cierto sentido de pertenencia, cuando se habla, por ejemplo, de un nosotros (García Amilburu, 2003).

Como consecuencia, la sociabilidad humana, en su carácter interpersonal, dota al hombre de una capacidad para el compromiso –con sentido autotranscendente– que resulta única: el hombre es capaz del acto de autodonación amorosa y, por tanto, libre, de empeñarse, de comprometerse con un sentido y, lo que es más fascinante, de comprometerse con otra persona. En efecto, el ser humano tiene la capacidad de poder comprometerse, justamente porque es libre y necesita poner en práctica esa potencialidad para desarrollarse a plenitud, adhiriéndose e implicándose a través de decisiones libres, es decir, ejerciendo su libertad a través del compromiso. Un afán emancipatorio que prescindiese de esta necesidad evidenciaría que se tiene un concepto pobre de libertad en el que solo se le observa como liberación de los vínculos, como supresión de compromisos y como evasión en el deber moral de la toma de decisiones. En la entrega amorosa al otro, en el reconocimiento de las exigencias de la ética, cuando se formulan juicios a través de procesos discursivos lógicos, cuando se formulan juicios estéticos o cuando se prefiere una cosa a otras, la persona humana es capaz de responder afirmativamente de una manera no condicionada con su propia existencia (Barrio, 1998).

Finalmente, recordamos que la afirmación de Aristóteles, de que el hombre es un animal que tiene logos, hace referencia, además de la unión sustancial de alma y cuerpo, a que aquello que el ser humano tiene en común con el animal, esto es la vida vegetativa y sensitiva, debe integrarse en su racionalidad (en su logos) y que es en este esfuerzo por la integración de lo racional con lo irracional donde se juega la ética y, en último término, su felicidad (Castillo, 2017).

Para ser hombre, por tanto, es preciso tener un tipo peculiar de organismo: el característico de la especie *homo sapiens sapiens*. Para ser plenamente humano se precisa, además, haber asimilado una cultura a través de los procesos de socialización (más adelante se volverá sobre este término). Y para ser sí mismo se requiere que el ser humano haya tomado decisiones libres de acuerdo con el modelo o proyecto existencial que se ha propuesto. (García Amilburu, 2003).

2. En torno a la libertad y la trascendencia en la persona humana

2.1. Importancia de la libertad humana. Como resultado de poseer inteligencia y capacidad de elección, el ser humano es un ser libre, lo que comporta, como veremos, una gran riqueza.

En efecto, el humano es resultado, por un lado, de una iniciativa gratuita –que, de manera fácilmente comprobable, él mismo no ha tenido–, de una base fáctica (que ya hemos encontrado hecha), de una hipótesis sustancial que es nuestro ser y nuestro ser libre, ya que “no hemos decidido libremente ni ser, ni ser personas, ni ser libres” (Barrio, 2007, p. 8). Por otro lado, es también resultado, de lo que llega a ser o de lo que decide ser. Sin embargo, decidimos desde esa primera hipótesis –y no sobre ella– los rasgos que tendrá nuestra identidad biográfica a manera de coautores. En esa base, que está hecha en nosotros, pero no por nosotros, se nos otorga la posibilidad y la necesidad de hacer nuestra propia vida. Por ello, el despliegue operativo de la humanidad con el que cada hombre se completa solo puede hacerse “de forma libre y propositiva, es decir, haciéndose cargo de quién es realmente” (Barrio, 2007, p. 9): obrando como lo que es o mejor dicho como quien es.

En consonancia con esto, Fullat (1985) afirma que el hombre está en “un permanente conflicto entre lo que es, lo que puede ser y lo que debe ser” (p.329). A diferencia de los animales que tienen un existir cerrado, “pétreo e impermeable a cualquier modificación inmanente, autoperfectiva” (Barrio 1998, p. 117), el hombre no es en el mundo como un “acontecimiento físico o topológico, sino como algo ontológica y antropológicamente decisivo” (Barrio, 1998, p. 117). Mientras que el animal no sabe dónde está, ni lo que está sucediendo en el mismo, ni de las circunstancias en las que se encuentra (solo percibe cosas en orden a su supervivencia y bienestar), el ser humano vive consciente de quién es, abierto al mundo, “haciéndose cargo –no sólo gnoseológicamente sino en la manera de dominio- de todo lo que le rodea” (Barrio, 1998, p. 117). Por ello, tiene capacidad de dar diversas respuestas a lo que le acontece, de tener aprendizajes nuevos (distintos a la domesticación de los animales), y a plantearse modos de vivir creativos. Considerar esto es importante para poder fundamentar la educabilidad humana y el inacabamiento, no solo biológico sino como individuo y también como especie (ontogenia y filogenia) (Barrio, 1998).

Esta realidad de la libertad y de la indeterminación del ser humano (la capacidad de autodeterminarnos a obrar por razones que nosotros mismos decidimos), trae como consecuencia una cuestión de capital importancia para el desarrollo de su vida: el hombre es el único ser corpóreo que es sujeto de moralidad. Una serie de características propias y exclusivas de nuestra especie (la plasticidad biológica, la ausencia de instintos, la racionalidad) así lo suscriben (García Amilburu, 2003).

Atendiendo a estas consideraciones, podemos hacer un alto para fijarnos en una cuestión con no poca controversia como es la de los instintos. A este respecto, los instintos son descritos por

la biología “como pautas de comportamiento fijas, estereotipadas, comunes a una especie, que son eficaces en orden a su objeto, irresistibles e innatas. Los (...) fundamentales son el de supervivencia y el de propagación de la especie” (García Amilburu, 2003, p. 13). Como se puede inferir a partir de este concepto, el ser humano carece de instintos porque sus acciones, aunque pudieran ser probables, son imprevisibles. Los animales necesitan del instinto porque carecen de racionalidad y, por ende, de libertad: Sus acciones son en realidad reacciones necesarias para su supervivencia. El ser humano, en cambio, puede, en muchos casos, ser reactivo, pero tiene la posibilidad de redireccionar su accionar de acuerdo a su voluntad. Posee, no obstante, tendencias naturales propias de la biología humana, pero diversas de los instintos que por definición son fijos e irresistibles. Sobre la base esta idea se ha llegado a la siguiente diferenciación.

Tenemos la libertad electiva que se manifiesta de dos modos o en dos etapas. Por un lado, la libertad de ejercicio (*libertas executionis*), que es la capacidad que tiene el ser humano de obrar u omitir la acción como respuesta a un estímulo (decidirse por hacer o no hacer). Tal vez sea esta una de las experiencias más profundamente arraigadas en la subjetividad humana: la vivencia de la propia libertad. Se percibe con especial intensidad en los casos en los que a uno no se le permite ejercerla (ya sea porque se le impide hacer algo o porque se le obliga a hacerlo). Por otro lado, en caso de decidir obrar, está la libertad de determinación o autodeterminación (*libertas specificationis*), que es la capacidad de obrar de un modo u otro, es decir, de la manera que el mismo individuo elige. Este ejercicio (el de la libertad de autodeterminación) nos hace experimentar de manera intensa nuestro propio ser y nuestro ser trascendente (García Amilburu, 2003).

Pues bien, para que la libertad electiva pueda ejercerse, es necesaria una cierta indeterminación previa (*libertas a coactione*). Como es lógico, para que pueda ejercerse esa libertad es necesario salir de la indeterminación “para autodeterminarse (...) hacia aquello que se elige” (Barrio, 2007, p. 19). Se explica que la posibilidad elegida queda revestida de la necesidad *ab alio* que le confiere la elección. El uso que, como hemos visto, consume la libertad, es indispensable para que pase de potencia a acto. “El compromiso resta indeterminación, pero da dominio, y lo propio de la libertad electiva no es la indeterminación sino el autogobierno de la vida” (Barrio, 2007, p. 19).

No debe confundirse la libertad electiva con el movimiento espontáneo de los sentimientos. Estos responden a estímulos externos que representan el bien o el mal sensible. Esta respuesta es espontánea, porque son actividades vitales reactivas a un principio propio del sujeto (no las

llamaremos instintos porque estrictamente no lo son, ya que lo instintivo es propio del animal que no es racional y que tiene un mecanismo de conocimiento distinto). Sin embargo, ese principio es siempre estimulado por otro que es extrínseco. Por ejemplo, el sentimiento de miedo ante una amenaza física repentina, o de celos cuando vemos que otro se apodera de algo o de alguien a quien consideramos exclusivamente nuestro. Sin embargo, salvo en los casos en los que no queda más opción que la reacción rápida –ante, por ejemplo, un peligro inminente–, quien posee una mayor libertad electiva antepondrá el razonamiento lógico a la acción o a la postura que se adopte como resultado y respuesta a ese principio extrínseco.

Por ello, es verdad que las personas reactivas, predominantemente sentimentales, son más fácilmente manipulables y, por lógica, menos libres. Para expresarlo resumidamente, espontaneidad afectiva no solo no se identifica con la libertad electiva, sino que en muchos casos se le opone frontalmente, cuando esa reacción no es moralmente buena o cuando no contribuye al bien real de la persona que la realiza y, más ampliamente, al bien común. Se podría decir que la voluntad es más espontánea que los sentimientos en el sentido de que mientras estos últimos no son libres por sí mismos, sino que responden a estímulos diferentes a ellos, la voluntad se autodetermina, haciendo efectiva y fáctica la libertad de elección o de albedrío, aunque esto no la exima de estar afectada o condicionada por otros motores. “Lo propio de los sentimientos es ser conducidos, mientras que lo propio de la voluntad libre es conducir, gobernar. El libre albedrío implica un dominio de las facultades superiores sobre el nivel del psiquismo inferior (*dominium sui actus*)” (Barrio, 2007, p. 19).

Concluyendo, la idea de persona está íntimamente ligada a la de libertad, y la libertad es consecuencia de la racionalidad; el ser humano no está programado para el actuar instintivo, predeterminado por las inclinaciones de su naturaleza, la posee y se relaciona con ella, pero de manera libre. Es libre de hacer lo que quiere, pero –como veremos más adelante– hace falta el discernimiento para querer lo que le conviene. Por ahora nos basta precisar que para querer antes tiene que conocer, aunque ese conocimiento no sea profundo; bastará una idea para inclinarse u optar por algo. Le es necesario, entonces, saber lo que quiere hacer, de lo contrario no habría libertad en su obrar (García Amilburu, 2003).

2.2. Libertad, naturaleza primigenia y naturaleza secundaria (nueva naturaleza).

Como se ha visto, la libertad humana se relaciona con su naturaleza de manera libre, pero hace falta que el ser humano se conozca y discierna sobre lo que le es conveniente y sobre lo que no.

En efecto, cuenta el hombre con una biografía que empezó a escribirse antes de que fuera consciente de que existía. Esa biografía está escrita y descrita con base en unos datos que no responden al querer de nuestra voluntad, sino que nos fueron dados desde el inicio, y diríamos también que responden a unas determinadas circunstancias. A aquello que “en mí, no por mí, ya está escrito” (Barrio, 2007, p. 8), se le ha denominado naturaleza primigenia, que es lo mismo que decir con la que se ha nacido, y que escapa de los límites de la propia libertad, porque nos ha sido dada: la realidad de nuestro ser y del ser-libre, condición que el mismo sujeto no se ha dado a sí mismo y cuyo uso “paradójicamente presupone el hecho natural –no libre– de ser-libre” (Barrio, 2007, p. 8). Si bien la naturaleza primigenia le ha sido dada al hombre sin concurso de su libertad (la época en la que nace, sus características físicas, el sexo, el lugar de nacimiento, progenitores, etc.), “lo más sustantivo de mi propia identidad biográfica es lo que, a partir de esa naturaleza primigenia, queda conformado como segunda naturaleza” (Barrio, 2007, p. 8), la que adquiere el ser humano obrando, es decir, lo que llega a ser a medida que se va configurando con intervención de la libertad a través de las decisiones que toma y ejecuta, de los hábitos que adquiere y los bienes a los que apunta de manera intencionada. La naturaleza primigenia sería “hipótesis e hipótesis sustancial –a saber, condición y sustrato– de la segunda” (Barrio, 2007, p. 9), es decir no solo es supuesto y condición, sino que además es su fundamento. Aunque no la determina ni supone un estorbo a la libertad, la condiciona, que es distinto, confiriéndole su condición de factibilidad. Contando con este fundamento, gracias al cual se es un ser libre, es que se puede construir la segunda naturaleza (Barrio, 2007). De este modo, el crecimiento del ser humano se va dando a través de la toma de decisiones. Es verdad que al optar se consume la libertad, se elige algo y se descarta lo demás; sin embargo, el optar es lo que va configurando el propio perfil con “una serie de seguridades y firmezas, los hábitos que van señalando en el tiempo nuestro actuar y acaban por constituir un suelo nutricio apto para promover nuevos crecimientos” (Barrio, 1998, p. 127).

Polo (1993), en *Presente y futuro del hombre*, lo describe de la siguiente manera:

El hombre es capaz de un crecimiento irrestricto porque es un ser que no se limita a ejercitar acciones, sino que al ejercitarlas, sus capacidades son reforzadas, en una especie de *feedback*, para decirlo en términos cibernéticos: cuando la acción está hecha repercute en el principio e incrementa su poder; su capacidad, la acción posible posterior es de más altura. (p. 90)

Podemos concluir que, al agotar nuestra libertad, siempre que le demos el uso adecuado, vamos enriqueciéndonos y adquiriendo capacidades y poderes mayores a los que antes

teníamos, gracias a esa ganancia que supone el adquirir hábitos positivos. La historia contraria, sin embargo, es lamentable: el mal uso o el no uso de la libertad acarrea vicios y decrecimientos, pues la no-actuación cuando conviene actuar, no es que nos deje estancados en un punto de crecimiento, sino que nos hace retroceder, ya que el estado propio de un ser humano normal es el de avanzar, de crecer, de evolucionar para mejor. Incluso cuando el tiempo reste fuerzas físicas e intelectuales, el ser humano puede seguir creciendo en humanidad gracias a sus acciones, posturas o actitudes frente a la vida.

2.3. Dimensiones de la libertad humana: trascendental, psicológica (libre albedrío) y moral. Ampliando la visión, la libertad humana, podría enfocarse también bajo tres dimensiones o puntos de vista: la libertad trascendental u ontológica, la psicológica llamada también libre albedrío y la libertad moral. De las dos primeras podría plantearse que las posee el hombre solo por el hecho de serlo, las recibe sin haberlas ganado como una condición de su ser personal. Tienen en común su condición fáctica antes de cualquier accionar humano. La libertad moral podría describirse como la capacidad del hombre para querer un bien arduo o de difícil consecución, superando las limitaciones y las inclinaciones a lo sensiblemente apetecible que no vaya en orden a ese bien que llamamos moral. Se adquiere gracias a un dominio obtenido por repetición de voliciones de bienes arduos y se puede perder si se descuida este ejercicio volitivo. “La virtud moral libera al hombre de la esclavitud a sus inclinaciones, no porque sean en principio perversas o malas, sino porque deben sujetarse a lo más noble y digno que hay en el hombre: la razón y la voluntad libre” (Barrio, 1998, p. 126).

Partiendo de los supuestos anteriores, se puede decir que la libertad moral es realmente libertad, es fuerza moral, virtud, poder (*virtus*) para diseñar y ejecutar un proyecto de vida en función de bienes y valores que la hagan más plena, y, a diferencia de la libertad electiva, no se trata de una libertad natural, que se tenga por ser persona humana: tiene que ver con la capacidad de ambicionar bienes arduos y difíciles. Por tanto, la responsabilidad del hombre de comportarse humanamente radica en su libertad moral: “Hombre, sé lo que eres” (Barrio, 2007, p. 9). Esto debe interpretarse como “haz que tu conducta se ajuste a tu ser —es decir, que no desmienta o desvirtúe tu ser persona humana— sino que más bien lo confirme” (Barrio, 2007, p. 9). En efecto, solo el ser humano, porque es libre, puede optar por un comportamiento que no vaya acorde con su naturaleza, de comportarse de manera inhumana. El uso moral de la libertad humaniza al ser humano y lo hace sujeto de mérito, ya que ese obrar no está determinado, ni por las circunstancias (aunque estas puedan influir) ni por el instinto, que es propio de los

animales. De hecho, acciones más heroicas de las que ha sido capaz a lo largo de la historia (y de las que no se tiene noticia ninguna) responden a esa no-determinación incluso en situaciones extremas. El bien moral solo puede ser obrado desde una perspectiva de libertad (Barrio, 2007).

Finalmente, tanto la libertad moral como la libertad electiva tienen valor de medio y no de fin. El autodominio como tal tiene justificación dependiendo del sentido que se da a esa libertad. Las decisiones que toma cada persona no son indiferentes, porque tienen cualificación moral: son buenas o son malas. La importancia capital no radica en el solo hecho de elegir sino en si aquello que se elige es lo más conveniente, si nos humaniza y enriquece o si empobrece nuestro ser personal haciéndolo precario, aunque nunca se vea completamente anulado, por nocivas que sean esas elecciones. La existencia de una persona humana requiere tener un sentido para poder decir con verdad que tiene un dominio de sí: “De ahí que la libertad moral no pueda entenderse, al modo estoico, como un puro autodominio voluntarista que anula las inclinaciones y busca la apatía, sino como el resultado de un uso de la libertad electiva acorde con la verdad moral” (Barrio, 2007, p. 21). La libertad moral se obtiene haciendo uso adecuado de la libertad electiva. Sus aspectos esenciales son el dominio de las pasiones y la aptitud para buscar el bien común (Millán-Puelles, 1995), pero esto implica el elegir bien, por lo cual se hace indispensable aprender a elegir, tanto apreciándolo en otros (copiando el ejemplo) como a través de la propia praxis, con la orientación de otro que lo tenga bien experimentado. “La virtud, más que enseñarse, se aprende, sobre todo a través de la emulación. Como el vicio, la virtud se contagia, y se contagia por contacto, por fascinación, por seducción, por imitación y por repetición” (Barrio, 2007, p. 20). La libertad adquiere una cierta necesidad moral –que no le resta poder de elección, sino que más bien lo perfecciona– gracias a una serie de hábitos que se conquistan con la repetición de actos que están ordenados por una referencia coherente y estable. Estos hábitos, sin embargo, y justo porque no hay detrimento en la libertad, también se pueden perder si se descuidan. En resumen, “la libertad no consiste tanto en hacer lo que me da la gana como en *hacer lo bueno porque me da la gana*” (Barrio, 2007, p. 20). El hecho de elegir y el hecho de que la libertad humana se realiza en el tiempo son limitantes fácticos de la libertad electiva. En efecto, “podemos volvernos atrás en nuestras decisiones, pero no podemos volver atrás el tiempo que hemos empleado en secundar la orientación que libremente nos dimos” (Barrio, 2007, p. 19). Sin embargo, la mayor coacción no es la circunstancia externa, pues no está fuera sino más bien dentro del mismo ser humano cuando cae en la incapacidad de superar el miedo a elegir, cuando por miedo al compromiso o al fracaso se abstiene de tomar decisiones, quedándose con la opción que le deja la inercia (Barrio, 2007).

2.4. Libertad y educación. En síntesis, podemos decir que el hombre está abierto al futuro gracias a su indeterminación: es un ser que, de alguna manera, decide su futuro con base en unas premisas, a “un «dato», a una *conditio* o postulado que no nos hemos otorgado” (Barrio, 1998, p. 118), haciendo uso de su libertad. “Todo ello hace visible una faceta antropológica de gran interés para la explicación de las condiciones que hacen posible la educación: el hombre es un ser de proyectos, un ser de futuro (...)” (Barrio, 1998, p. 118). La facticidad de nuestra existencia, engrosada por las consecuencias de nuestras decisiones y acciones, no anula el natural inespecífico de nuestra biografía. Esto nos abre, sin duda, un amplio y exquisito panorama de posibilidades para la educación y la orientación antropológica, ya que todos hemos de convertirnos, para tener una realización más plena, en maestros en la toma de decisiones de nuestra propia vida (Barrio, 1998). De ello dependerá nuestro crecimiento personal y en último y principal término, nuestra felicidad, la satisfacción de haber hecho de nosotros mismos lo que debíamos ser. Se trata de no *ser-tenido* o *re-tenido* por la inclinación natural hacia lo fácil o placentero, pues cuando se posee libertad moral no se es esclavo de esas inclinaciones, ya que se llama –y es– moral, porque se fundamenta precisamente en la posesión de las virtudes morales (Barrio, 2007). Hay que destacar a este respecto la importancia de que la persona humana se posea a sí misma, de que sea dueña de sus actos. Aunque las circunstancias excedan el círculo de influencia, siempre se tiene la posibilidad de elegir la postura que se adopta frente a ellas, de diseñar y ejecutar un proyecto de vida realista, acorde con sus propias potencialidades y sus limitaciones. “El hombre puede [y debe] escribir su propia narración biográfica a golpe de libertad, pero usando una gramática que él no ha inventado” (Lewis, 1994, p. 58).

Por otro lado, anticipándonos al abordaje del ámbito educativo, podemos comentar brevemente que, para contribuir acertadamente en el desarrollo del ser humano, es de capital importancia centrarse en su ser personal: “educar, formar para que se viva una vida humana plena, en la que no se descuide ninguna de las dimensiones esenciales del ser humano” (Calderero, Perochena y Peris, 2015, p. 130). Del mismo modo, fomentar en la persona en desarrollo una alegre, sana y esperanzada aceptación del propio ser, para evitar, en la medida de lo posible, la proliferación de insanos y poco racionales pensamientos desencadenadores de frustraciones que obedecen generalmente a desequilibrios emocionales o psíquicos. En consecuencia, situar el carácter personal en el centro de la educación implica fundamentalmente ayudar a la persona a crecer desarrollando todas sus potencialidades. Considerar tanto su naturaleza (común a todos los seres humanos) como su ser singular. Se puede decir que con

Speight “(...) todas las personas son como el resto de las personas, como algunas personas y como ninguna persona” (Calderero, Perochena y Peris, 2015, p. 122). En síntesis, podemos decir que el hombre está abierto al futuro gracias a su inteligencia.

2.5. El sentido de la trascendencia y la búsqueda de la inmortalidad. Aunque es el mismo principio activo el que hace posible el dinamismo vegetativo, la vida sensitiva y los procesos intelectivos y volitivos en el ser humano, solo lo vegetativo y sensitivo dependen, en su ser y en su operatividad, del ámbito netamente corporal: las operaciones propias del psiquismo superior dependen de él solamente en la constitución genética, específicamente en la génesis de las operaciones del intelecto a partir de la información sensible de la que se abstraen o extraen. Una vez constituidas como tales operaciones, no dependen en su ser de la base corporal.

En consecuencia, intelección y la volición libre no se explican en términos bioquímicos, de impulsos eléctricos o fisiológicos, pues esas operaciones superiores no se reducen a esos fenómenos que son solo su soporte orgánico, ya que, claro está, no podríamos ejercerlas sin un sustrato nervioso-cerebral (además de otros procesos fisiológicos normales en el hombre, como el comer, digerir, respirar, etc.). En efecto, el dinamismo psíquico superior en el hombre puede desenvolverse con independencia funcional –aunque no genética– del dinamismo corpóreo inferior, tanto vegetativo como sensitivo. Esto hace destacar que el alma humana subsiste a la corrupción del cuerpo, toda vez que, a un modo de obrar subsistente, funcionalmente independiente de la materia, le corresponde un ser que es igualmente subsistente, pues, como rezaban los escolásticos, el obrar sigue al ser, y el modo de obrar al modo de ser (Barrio, 2007).

Dentro de ese marco, aparece la trascendencia como ese ir más allá de uno mismo que es propio del hombre, y en ella se pone en acto un tipo de libertad que hemos llamado ontológica, porque deriva del tipo de ente que es la persona, que es capaz de entender y de querer, que está provisto de la aptitud para darse cuenta de la presencia intencional –aunque no sea material– de otras realidades distintas a la suya. Ese es el rango de realidad propio del sujeto racional (Barrio, 2007). En efecto, el hombre no está encapsulado o clausurado dentro de su ser físico: está abierto de manera intencional a enriquecerse con el ser de la realidad exterior. Aristóteles se refiere a esta cualidad cuando afirma que el “alma humana es, de alguna manera, todas las cosas”. Gracias a esa apertura, el ser humano puede completar su ser, tomando parte del ser de la realidad que está fuera de él (entendiéndolo y queriéndolo). El ser personal en el hombre “es

posible como apertura trascendental hacia la totalidad del ser en virtud de su inacabamiento ontológico” (Barrio, 1998, p. 126).

Pues bien, el no-encapsulamiento del yo, la plasticidad que lo hace permeable a otras realidades, es la permeabilidad ontológica, llamada por Heidegger libertad trascendental. Esta hace posible que lo otro que no soy yo pase al yo, o, por el contrario, que el yo se proyecte fuera de sí en la forma del tender (*intentio*) (Barrio, 2007).

Por estas razones el hombre es un ser que se trasciende. Sale de sí, influye en la historia: es el coautor de su propia biografía y repercute en las de otros seres humanos, transforma el mundo (para bien o para mal). Pero hay que decir que esto no solo debe enfocarse desde una perspectiva horizontal, terrena –como autrascendentalidad, según afirma Heidegger, (*transzendente Freiheit*) como pura apertura al mundo–, no se entendería la realidad humana desde esta visión plana, pues si así fuera su vida sería una vida sin sentido: el hombre sería un ser para la muerte (*zum-Tode-Sein*). Barrio, explica que lo natural en el hombre es la religiosidad: “posee una tendencia que le hace buscar la inmortalidad. El hombre –conscientemente o no– se refiere a Dios y le busca” (Hamann, 1992, p. 140). Su contingencia se hace patente a sus propios ojos, aunque el modernismo le quiera convencer de que lo puede todo: “sin Dios, –el Absoluto incondicionado– resulta imposible, en último término, esclarecer a fondo la cuestión del sentido. Lo ha mostrado con rotundidad –si bien por contraste– el pensamiento existencialista (Sartre, 1973; vid. Polo, 1991, pp. 221-223, p. 245 y 253)” (citado por Barrio, 1998, p. 121).

Es evidente que el hombre cambia, es limitado y dependiente, pero dentro de su limitación sospecha que debe existir lo permanente, lo que no tiene límites, lo que es absolutamente independiente y autónomo. No solo lo sospecha, sino que además lo ansía. El hombre tiene anhelos de eternidad que “se plantean de modo acuciante ante casos como la muerte, en los que (...) advierte que no todo puede ser caduco, y que ha de enfrentarse a un destino que trasciende a la muerte misma” (Barrio, 1998, p. 121). De este modo, la vida humana se presenta como inacabada, en tránsito, pero es justo ese inacabamiento un llamado a la plenitud que no podría ser nunca una plenitud a nivel natural, ya que, por su limitación, lo natural carecerá siempre de plenitud. Sin embargo, y aunque dicha plenitud esté fuera de lo natural, el hombre tiende a ella de manera natural, espontánea: busca lo que lo condiciona en lo que es no-condicionado, absoluto. Podríamos llamarlo teología espontánea o immanente, porque estamos en un momento que es todavía interno, como la persuasión, aun no reflexionada, de la existencia de una Causa Primera, causa invisible de lo que ve (Barrio, 1998).

Podemos concluir que el ser humano se abre a un destino que va más allá de la muerte del cuerpo. Al hablar de trascendente, tal vez no debemos solo circunscribirnos al ámbito religioso, pero tampoco es que se excluya (a la manera de una trascendencia horizontal como la ha propuesto Heidegger). Hay respuestas importantes al planteamiento de la existencia de un Dios creador. Se ha intentado en estas líneas un acercamiento a esa propuesta, aunque el tema es bastante complejo.

En todo caso, la autotrascendencia del ser personal parece aceptada incluso por detractores de la religión y podemos resumirla como esa apertura a lo que puede complementar su propio ser, aquello que él no-es. Además, como explica Barrio (2007), “esta autotrascendencia puede explicarse, negativamente, diciendo que el hombre no se entiende sólo desde sí mismo” (p. 12).

Más adelante continuaremos con esta reflexión, cuando abordemos el ámbito espiritual dentro de las dimensiones de la persona.

3. Educabilidad y crecimiento humano

3.1. La capacidad de crecimiento de la persona humana. Teniendo como base lo visto anteriormente con respecto a la naturaleza primigenia y la posibilidad que tiene el hombre de adoptar una segunda naturaleza haciendo uso de sus facultades, vamos ahora a considerar su capacidad de crecimiento, que da lugar a un aspecto muy importante para nuestros fines: la educabilidad en el ser humano.

Primeramente, Barrio (2007) considera como punto relevante en la perspectiva de la educación en la antigua Grecia el conocimiento propio. El saber práctico, que podríamos llamar ética, tenía como asentamiento el llegar a ser amigo de sí mismo, a través del autoconocimiento y la autoaceptación. En efecto, no se puede dar inicio a un sano proceso educativo si ese planteamiento se desentiende del aceptar el propio ser que ya se es. El “Hombre sé lo que eres” de Píndaro refleja de manera paradigmática y resume la ética clásica. Sobre la base de lo que ya somos nos construimos, como dando continuación a una obra ya iniciada: ignorar nuestra naturaleza primera es empezar el proceso con un enfoque equivocado con el alto riesgo de llegar a un puerto donde no se halle más que frustración. No se ha de ver esto como una limitación sino como un dato necesario, pues la educación consistirá, justamente, en la expansión de ese ser que ya soy. En esto radica el *quid* del crecimiento humano, pues solo puede crecer o perfeccionarse lo que ya es. El yo es un ser abierto a la posibilidad de crecimiento infinito como persona.

La inteligencia siempre puede conocer más y mejor y, sobre todo, siempre podemos querer más y mejor. Esto supone que lo otro en tanto que otro puede formar parte del yo en tanto que yo, sobre todo porque ese otro, a pesar de su alteridad se presenta como real y no tan ajeno al yo. Por otro lado, la naturaleza física no es una cárcel donde se encierra la subjetividad humana: por el contrario, esta está abierta a lo verdadero y a lo bueno que hay en la totalidad de lo real, y nada hay en lo real que escape a la posibilidad de ser conocido y querido por la voluntad humana. “En lo que tiene precisamente de real, todo lo real es en principio apto para ser entendido (*verum*) y apetecido (*bonum*)” (Barrio, 2007, p. 12).

A propósito del conocimiento, dice Aristóteles en *De anima* (8, 432a 1) que el alma humana es, de alguna manera, todas las cosas (*anima est quodam modo omnia*), ya que a todas ellas puede conocer y a través de ese conocimiento las hace suyas, asimilándolas (las es, de cierto modo). En general, la filosofía griega clásica consideraba al hombre como un universo en escala microscópica –un microcosmos– gracias a que su naturaleza racional le confiere una capacidad intelectual única que le permite apoderarse o posesionarse de todo lo real que, por serlo, se hace objeto de su conocimiento. En efecto, la palabra información se utiliza frecuentemente en filosofía como sinónima de conocimiento en el sentido que le da Aristóteles: informarse de algo sería hacerlo propio, es decir, adquirir su forma que, en su lenguaje filosófico, es la forma sustancial, que constituye el elemento más activo del ente –ontológicamente hablando– y, por tanto, el más real. Cuando se conoce algo, la forma sustancial de lo conocido informa materialmente –a la materia prima– la sustancia que se conoce, pero también informa de manera no-material, es decir intencional, al intelecto pasivo (*intellectus passivus*) humano que conoce. En conclusión, “estas dos últimas afirmaciones dan como resultado que conocer algo es una forma inmaterial de serlo (de asimilarlo, de hacerlo mío). La realidad que conozco me informa, de ella, y me conforma, a mí” (Barrio, 2007, p. 13).

Como infiere Barrio (1998), existe una acción recíproca entre las disposiciones del sujeto a educar y el influjo del ambiente que lo rodea. Por ello, es importante enfocar el proceso de aprendizaje de manera sistemáticamente bidireccional, como el resultado de una acción conjunta de una multiplicidad de factores que son naturales (propios) y ambientales, que no solo se encuentran, sino que también interactúan dando constantemente nuevos productos que reingresan al proceso. Aunque hacer una separación de factores puede resultar una tarea difícil e inexacta, puede resultar un buen método, si se establecen principios, al menos probables, que nos den la pauta para incidir positiva y adecuadamente en los diversos ámbitos de la educación. Esto es posible gracias a la unidad que se da en la persona humana, en la que la mejora de un

aspecto puede acarrear la mejora en otros. En resumen, podríamos decir que el aprendizaje “puede entenderse como el producto de una acción recíproca entre la naturaleza, la herencia, el ambiente y la propia autorregulación personal” (Barrio, 1998, p. 128).

De acuerdo con esto, las modificaciones en cada una de estas variables pueden arrojar resultados notablemente diversos. Por ejemplo, unas mismas disposiciones naturales interactuando en ambientes diversos pueden producir resultados muy distintos. Esto se entiende y es comprobable, pero ¿hasta qué punto se puede conocer y estimar la influencia de cada uno de estos factores? Es un tema complejo como es complejo el ser humano. Lo cierto es que el sujeto libre tiene importante injerencia –aunque no sea plena– en su propio proceso de aprendizaje. La educación, por tanto, debe considerar estos factores a la hora de discriminar las facetas o dimensiones del ser humano que han de ser objeto de mejora, por ejemplo “la intelectual, la afectiva, la social, la moral, etc.” (Barrio, 1998, p. 128).

Esta propuesta es interesante para nuestro estudio, ya que el aprendizaje tiene un papel fundamental en el crecimiento de todas estas dimensiones de diversa manera, lo que influye, por tanto, en el planteamiento educativo. Desde el paradigma epistemológico de la antropología pedagógica, se pueden abordar las dimensiones del crecimiento humano distinguiendo seis aspectos importantes: además del vegetativo (al que podemos atribuir el ámbito corpóreo), la faceta intelectual, la moral, la social, la afectiva y la religiosa (Barrio, 2007).

Sin ánimo de adelantarnos, vamos haciendo un acercamiento a la propuesta de este trabajo teniendo como base el enfoque de Barrio, distinguiendo cinco aspectos o dimensiones para facilitar el análisis: intelectual, física o corporal, afectiva, social y espiritual. En esta última incluimos los temas concernientes al ámbito religioso y ético o moral, aspectos de los que nos ocuparemos posteriormente.

Por lo pronto, nos queda claro que el ser humano conoce, reconoce y despliega sus potencialidades con la ayuda de la educación. Una educación donde se fomenten tanto las aptitudes como las actitudes adecuadas para el aprendizaje, que ayuden a cada hombre a proyectarse con la mirada puesta en un planteamiento de crecimiento y mejora para lograr una personalidad lo más plena posible. Esto solo puede darse de manera satisfactoria en un entorno que tenga como base la confianza y la motivación, donde se tengan en cuenta aquellas que son notas propias de la persona humana, entre las que destacan la singularidad, la autonomía y la apertura (Calderero, Perochena y Peris, 2015).

La formación personalizada a través del *coaching*, sobre todo en los adolescentes, juega un papel destacado para ayudar al individuo en esa tarea de auto-reconocimiento y para orientarlo en el proceso de enriquecimiento personal al que está llamado.

3.2. Teleología del ser humano. Ahora bien, si el ser humano es susceptible de crecimiento ¿hacia dónde debe direccionarse?

El hecho cierto del inacabamiento humano, que Barrio sostiene (2007), es fundamental al momento de plantearnos una educación coherente del ser humano. Es decir que el hombre, sujeto y objeto del trabajo educativo, educable y educando, tiene una naturaleza que es común a todos los seres de su especie que consiste, como lo hemos visto y siguiendo la tradición aristotélica, en un aspecto primigenio o esencial, con el que nacemos, y de otro al que llegamos a ser, obrando, que supone la activación operativa de la primera y a la que Aristóteles denomina segunda naturaleza. Esta última se va constituyendo en cada ser humano de acuerdo a su actividad, pero sobre todo a los hábitos operativos que va adquiriendo, y que van dejando una huella en su modo de ser, prolongación de nuestro ser: es lo que llegamos a ser como resultado de nuestro esfuerzo personal, de un trabajo (*ergon*) prolongado y costoso. Queda claro que desenvolverse y desarrollarse como ser humano solo es posible para quien lo es ya, aunque siempre de manera inacabada y perfectible. Pero, “en ese ser humano radica ya, precisamente, su estar llamado a crecer como lo que es y, *sensu strictissimo*, a ser más, algo que es impensable para cualquier realidad no personal, que tan solo se limita a ser lo que es. El hombre, en cambio, siempre puede ser más que lo que es” (García Amilburu, 2003, p.18).

Dice Aristóteles que la principal característica de los seres vivos es tener un principio intrínseco de energía: los vivientes no son todo lo que puedan llegar a ser desde que empiezan a vivir. Por ello, han de alejarse progresivamente de su situación inicial imperfecta para alcanzar la plenitud propia de su especie a través de su propia actividad manifestada de maneras diversas dependiendo del tipo. Así es como, a través de una serie de operaciones que tienen su principio energético en el propio ser vivo, el individuo va alcanzando la perfección, la realización de las potencialidades que siempre estuvieron en su naturaleza. Los vivientes “se caracterizan por tender a su fin movidos por unos impulsos internos propios (...). Existe, pues, una finalización o teleología natural presente en todos los seres vivos” (García Amilburu, 2003, p.18).

En el ser humano, la autorrealización (el desarrollo progresivo a través del cual alcanza su plenitud natural que ya poseía en potencia desde el instante que comenzó a existir) se desarrolla

de manera simultánea en diversos planos: biológico, cultural y existencial. En el biológico, el hombre debe desarrollar su cuerpo a partir de la célula fecundada –pues es un ser humano desde su concepción– actualizando en cada momento de su vida la información contenida en su patrimonio genético. Asimismo, en el plano cultural –y a pesar de la patencia de la realidad antes señalada–, el hombre debe continuar con su proceso de humanización, pues el plano biológico no agota su humanidad. Se va haciendo plenamente humano gracias a la interiorización de unos conocimientos y de una cultura, proceso que se realiza a través de la enseñanza y el aprendizaje. En el plano existencial, el hombre construye su identidad haciéndose a sí mismo –siempre partiendo de su naturaleza, no violentándola sino perfeccionándola–, trabaja su temperamento modulándolo a un carácter apropiado, se proyecta en la vida –toma decisiones que la van marcando– y va en pos de ese ideal (García Amilburu, 2003).

A propósito del crecimiento, MacIntyre afirma: “se puede pensar en el hombre como un todo cuya unidad depende de una narrativa que conecta el nacer con el morir” (1987, p. 221). De allí que los actos o sucesos aislados se conectan (o deben conectarse) formando una historia personal que se entrelaza con las historias personales de los otros hombres. MacIntyre también llama coautor al individuo considerando que hay innegables elementos de su historia sobre los que no tiene control absoluto. Enlazando esto con el concepto de naturaleza primigenia, podemos decir que escribimos nuestra historia sobre una hipótesis: no hemos decidido el existir, ni hemos elegido el cuerpo que tenemos, ni el ser libres, tampoco el tiempo en que no ha tocado vivir, ni la cultura o el espacio geográfico donde hemos nacido, etc. Sin embargo, las acciones del individuo, su identidad y la narración de su historia son conceptos que guardan una estrecha relación con el desarrollo de su vida (García Amilburu, 2003).

En consecuencia, la educación se enfoca –debe enfocarse– en orientar esa actividad del individuo de tal forma que esa prolongación ergonómica del ser vaya consolidando una segunda naturaleza que se corresponda a la primera como a su desarrollo en plenitud. La adquisición de hábitos adecuados a su ser primigenio, en cada uno de sus aspectos, facetas o dimensiones, es una tarea en la que participa el individuo no sin la ayuda de otros que lo tengan bien experimentado. Esta es la apuesta por la educación.

Hay que tener en cuenta –cara a la educación– que la maduración de la persona se da fundamentalmente en la provisión de hábitos que la perfeccionan en su entender y en su querer. En efecto, el crecimiento personal del hombre se da en cuanto más y mejor conoce y quiere, enriqueciendo su ser propio con el ser ajeno. Los hábitos intelectivos y volitivos le permitirán,

primero, conocer y pensar mejor la realidad y luego tomar las posturas más adecuadas, a decidir y a actuar mejor (Barrio, 2007).

En este sentido, hay que destacar que el bagaje intelectual no sirve tanto para un atesoramiento de conocimientos (al estilo de los lingotes de una bóveda de banco), más bien y sobre todo, permite al ser humano conocer mejor la realidad del mundo en el que vive y a conocerse mejor a sí mismo, para tomar decisiones acertadas en orden a una felicidad sostenida en el tiempo, fruto del buen obrar: del obrar de acuerdo a lo que se es. Se presenta apropiado considerar someramente en esta parte del estudio la importancia que tiene, cara al crecimiento personal, la existencia de un sentido en la vida humana. Justamente porque este existe es que se da en algunos casos una cierta crisis de identidad, cuando la propia existencia se percibe como un conjunto de fragmentos discontinuos que no están articulados formando una historia coherente, sin un hilo conductor que les dé unidad. Esto que es tan vivencial a veces no se alcanza a ver desde el planteamiento filosófico y se prefiere solucionar el gran tema de la ontología humana desde la perspectiva de teorías reduccionistas que no dan respuesta a muchas interrogantes que se dan en la vida real de los seres humanos (García Amilburu, 2003).

En efecto, a pesar de que hasta hace muy poco las explicaciones mecanicistas al comportamiento humano pretendían reducirlo a los factores hereditarios, ecológicos o genéticos, lo cierto es que, siendo el hombre un ser dotado de una limitada, pero real, libertad, son de gran relevancia las tendencias autodirectivas, tales como los proyectos personales y, en general, las elecciones libres que se van haciendo a lo largo de la vida. Por esta razón, los niveles de aprendizaje que van alcanzando los seres humanos son muy variados, dependiendo en gran medida del grado de compromiso del propio individuo con dicho proceso. Se puede advertir, desde esta óptica, que existe un inacabamiento moral en el hombre y, por tanto, también la necesidad de la libertad moral sin la cual sería imposible que se de en él la autodisponibilidad, requerida en orden a la realización del proceso de maduración de su proyecto de vida. De esto pueden extraerse una serie de consecuencias significativas de tipo pedagógico, estrechamente relacionadas con la necesidad de una adecuada formación en el ámbito volitivo (Barrio, 1998).

En el año 1982, David Sacristán sostenía que para la filosofía pedagógica –más concretamente antropología pedagógica–, la consideración del hombre como un ser inacabado, constituía uno de los fundamentos más radicales de la educación: para la pedagogía ese inacabamiento suponía el presupuesto que posibilita tal educación, “tanto en su dimensión de tarea, como de rendimiento” (Sacristán, 1982, p. 28).

En efecto, cuando la filosofía de la educación se ocupa del ser humano no hace sino clarificar y justificar los fundamentos que la sostienen, además de responder a la necesidad de comprensión de los principios pedagógicos de tal forma que sin la fundamentación filosófica no cabría comprensión alguna de lo educativo (Sacristán, 1982).

Es importante, en este punto, retomar el tema del inacabamiento humano, porque este conlleva relevantes implicancias antropológico-educativas: el hombre necesita dirigir sus actos hacia una dirección concreta de manera inteligente e intencionada y por ello –y porque como hemos visto, no está determinado por la biología– necesita de la educación y del aprendizaje. Si se omitiera esta dinámica “no podría dar coherencia y estabilidad a su conducta, (...) la vida acabaría convirtiéndose en un agobio continuado: el hombre tendría que ir improvisando *ex nihilo* su conducta –y, por tanto, su propia realidad– de manera permanente” (Barrio, 1998, p. 127).

Por otro lado, la antropología filosófica de la educación es la perspectiva teórica capaz de proporcionar la luz que requiere el diseño del proyecto educativo de cada persona, es decir una orientación lógica e inteligente de la praxis educativa (Barrio, 2004). Como hemos visto hasta aquí, en el terreno de la educación hace falta ir al rescate de lo humanístico, que con frecuencia pierde fuerza en la discusión teórica –y algunas veces también en la práctica– frente a las exigencias que presenta el aprendizaje de recursos tecnológicos y estratégicos para tener ventajas competitivas en lo académico y en lo profesional. La razón se explica porque “en último término, para ayudar a crecer a una persona como persona –en esto consiste la esencia de lo educativo– es menester hacerse cargo lúcidamente de qué es ser persona, y, en función de lo que es, qué puede *dar de sí*” (Barrio, 2007, p. 10). De allí nuestro interés en enfocar la educación a partir del conocimiento filosófico de la persona humana.

La antropología pedagógica desarrolla sus postulados partiendo de la consideración de que el ser humano es no solo inacabado sino efectivamente educable, es decir, protagonista de su propio proceso educativo (García Amilburu, 2003). Podemos, a continuación, traer a colación algunas reflexiones que se han planteado a la luz de este enfoque antropológico.

En primer lugar, que la libertad del hombre implica autonomía, pero también responsabilidad. El hecho de estar dotados de libertad nos posibilita el poder diseñar y llevar a cabo nuestro propio proyecto personal de vida (Calderero, Perochena y Peris, 2015). Esa autonomía que debe ser muy respetada por el que educa o forma, permite al que es educado darse cuenta de la responsabilidad que implica la repercusión de sus acciones, para sí mismo,

para los demás hombres y, en general, para el mundo. Es decir, no se puede perder de vista la importancia que tiene el poner al educando frente a este compromiso que tiene su libertad; la responsabilidad que le suponen sus decisiones y, por ende, la necesidad de que sean acertadas, sin precipitaciones, pero tampoco con estancamientos inactivos que comportan también una decisión: la irresponsable decisión de no decidir nada. Como se ha visto ya antes, la condición inacabada del hombre da lugar a la necesidad de ser educado primero en el autoconocimiento, pero no solo como una realidad teórica sino también práctica: hace falta una educación que sitúe ontológicamente al individuo. Este debe ser consciente del lugar que ocupa en el cosmos y no solo en su entorno próximo sino, con óptica macroscópica, en la totalidad del cosmos, idea subrayada por Gehlen (1980) al afirmar que el hombre no tiene «mundo entorno» (*Umwelt*) sino «mundo» (*Welt*). Y, como afirmara Max Scheler (1975), el puesto del hombre en el cosmos no se refiere solo a su situación geográfica o a su lugar en la escala zoológica; ante todo se refiere a su *status ontológico*:

(...) de la noción que se haga el hombre de sí mismo (*Menschenbild*) dentro del conjunto de la realidad (*Weltanschauung*) depende en buena parte, por no decir enteramente, su modo práctico de conducirse en la vida, dependen incluso sus opciones y su mismo ser en la medida en que le es dado «hacérselo». (Barrio, 1998, p. 124)

En consecuencia, la persona ubicada en su ser y en su ser en el entorno, estará mejor capacitada para autoconducirse a lo largo de su biografía, evitando los sucesos aislados que no guarden coherencia con la historia de su camino hacia la plenitud.

Todas estas razones nos plantean que, en cuanto categoría antropológica, la educabilidad va más allá de la mera plasticidad del organismo humano, es decir, de aquellas disposiciones biológicas que le permitan aprender, como la ductilidad para recibir las influencias educacionales proporcionadas por los otros seres humanos y por el entorno y, a partir de esas influencias, la capacidad de elaborar nuevas composiciones personales. La educación, además de la base psico-biológica antes descrita, debe comprender todos los aspectos de la persona de manera integradora. De allí que podamos considerar la educabilidad humana como esa capacidad de incorporar nuevos aprendizajes en sus diversas facetas, lo que hace de la educación una acción imprescindible (García Amilburu, 2003).

A manera de síntesis, podríamos anotar lo que algunos autores han señalado como rasgos característicos de la educabilidad:

- Se trata de una cualidad específicamente humana.
- Consiste en la capacidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades.
- Incluye las dimensiones biológica y cultural del ser humano.
- Supone la influencia del medio exterior, personal y social.
- Es la condición de posibilidad de un proceso abierto y que no acaba nunca.
- Permite al sujeto dirigir este proceso hacia una finalidad propuesta.
- Pone a los hombres en condiciones de ser plenamente humanos. (García Amilburu, 2003, p. 34)

Ahora bien, es significativo señalar que, si bien la tarea educativa consiste en fomentar una serie de conductas que proporcionen estabilidad, firmeza y coherencia al comportamiento del individuo, el educador u orientador debe actuar de tal forma que esa orientación se ajuste tanto a la naturaleza del ser personal como a la peculiar manera que tiene cada persona en realizar esa naturaleza, es decir a su personalidad (Barrio, 2007).

Con respecto al tema del entorno, que antes mencionamos, hemos de destacar que la educación es también un proceso de enculturación. En efecto, la cultura (como ‘cultivo’), que el ser humano produce, inmersa en los límites espacio-temporales, constituye el entorno en el que se inicia y se desarrolla el ser humano. No se puede, por tanto, separar la sociedad y la cultura de la educación, pues se trata de una vinculación básica; por el contrario, el cometido de esta debe ser el de vincular al hombre con la realidad socio-cultural de la que forma parte, constituyente del bagaje vital que han legado las generaciones anteriores, para que pueda acceder a sus riquezas (Fullat, 1985). Además del aspecto natural que presenta, la educación aparece ligada a la existencia histórica, pues el hombre mismo es una realidad cultural e histórica que se desarrolla, como debe desarrollarse también su habilitación personal, en la dinámica social (Barrio, 1998).

Hasta el presente no hemos mencionado el aspecto ético que, sin embargo, subyace a todo esfuerzo educativo del hombre. Adelantándonos un poco al tema, podemos destacar la distinción que planteaba Aristóteles, entre las virtudes intelectuales o dianoéticas, las que nos ayudan a pensar bien, y las virtudes morales o éticas, que nos perfeccionan en el querer (Barrio, 2007). Así pues, la formación en las virtudes morales es una parte importantísima de la educación, ya que, como lo señaló el mismo Aristóteles, aunque los hábitos intelectuales –a excepción de la prudencia– pueden alcanzar su fin propio al margen de los hábitos morales, son

estos los que pueden llevar el nombre de virtudes con propiedad estricta, ya que son los que hacen bueno a su poseedor y a sus obras. Los hábitos intelectuales perfeccionan al hombre solo en alguna de sus facultades, pero no lo hacen bueno en su totalidad. En efecto, los razonamientos no son suficientes para hacer bueno al hombre que los desarrolla; no es suficiente la ciencia: hace falta la rectitud en el querer.

Dentro de este marco, Aristóteles destaca la importancia de la formación de carácter en el sentido de la formación moral. En efecto, la educación no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino al desarrollo de ambos aspectos, al cultivo de la inteligencia y al de la voluntad de manera integral y complementaria (García Amilburu, 1999).

Para finalizar, considerar la afirmación de Fullat (1985) que enfatiza que “la educación no es [o no deber ser] un lujo, sino algo esencial para el hombre, que solo termina con la muerte” (p. 329). La razón es que el ser humano es perfectible por definición y no de hecho: el inacabamiento humano no es fáctico sino apodíctico (Castillejo, 1981), una realidad concluyente, que no deja lugar a dudas.

Las necesidades educativas deben ser cubiertas no solo en el nivel escolar sino también durante la preparación profesional, la vida laboral y, como bien apunta Fullat, hasta la consumación de la vida, pues siempre se puede ser mejor y lo propio del hombre es *ser* en ese estado de constante crecimiento (Barrio, 1998).

3.3. El papel de los hábitos en la educación. En este punto nos detendremos un poco más en la ética y en el papel que los hábitos juegan para nuestro propósito.

Como indica Barrio (2007), cuando hablamos de los hábitos en los seres humanos nos estamos refiriendo pautas de conducta esencialmente distintas a los instintos de los animales. Ya hemos visto que el hombre no tiene propiamente instintos, sino otro tipo de tendencias naturales propias de su biología. Lo advertía Gehlen (1980), cuando afirmaba que el carácter psico-somático del hombre le confiere un carácter espiritual y cultural que supera ampliamente los parámetros de la biología. A este respecto apunta Barrio que los instintos son pautas fijas y estereotipadas, conductas previsiblemente determinadas por los estímulos que recibe el animal. Como ya señalábamos en otro apartado, su papel está ordenado a su supervivencia. Los hábitos, en cambio, se dan en tanto que el hombre está dotado de racionalidad pues son la inteligente consolidación de pautas conductuales de tipo intelectual y moral, adquiridas por prácticas prolongadas en el tiempo. Estos hábitos dan estabilidad al comportamiento y solo en apariencia

responden a un automatismo, ya que el individuo humano, al adquirirlos, puede alcanzar tal facilidad para su práctica que en su ejercicio parezcan acciones automáticas. A diferencia de los instintos que son innatos, los hábitos deben adquirirse a través de la repetición consciente e intencionada de actos (Barrio, 2007).

Aristóteles, primer autor que sistematiza una teoría de los hábitos, además de la distinción que hemos señalado al abordar la educabilidad en el ser humano, hace las siguientes precisiones:

[Afirma que los hábitos no se producen] ni por naturaleza, ni contra naturaleza, sino por tener aptitud natural para recibirlos y perfeccionarlos mediante la costumbre, y los divide en dos grupos, según la potencia que perfeccionan:

intelectuales o dianoéticos, subdivididos a su vez en: (a) *especulativos*: sabiduría, entendimiento y ciencia, y (b) *prácticos*: arte y prudencia; y éticos o morales: (a) *racionales*: justicia, y (b) *sensibles*: fortaleza y templanza. (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II, 9, 1179 b 4-11)

“Los hábitos, además de proceder de la praxis, predisponen a ella, y la refuerzan también en el plano motivacional” (Barrio, 2007, p. 17), esta es la manifestación de la sinergia que se da entre el hábito y la conducta. Las conductas que se adoptan gracias a la adquisición de un hábito se convierten en algo propio del individuo, la segunda naturaleza –de la que ya hemos hablado–, el yo trabajado por él mismo, el resultado de su hacerse a sí mismo, de tal modo que la realización de los actos propios del hábito se vuelven fáciles y hacia ellos se experimenta una inclinación que se vuelve natural y casi espontánea, una necesidad más que una obligación. Esto gracias también a que el hábito no solo se adquiere por la repetición de actos, sino que además requiere una tendencia dispositiva, intencional que hace al sujeto apto para desempeñar esas tareas con mayor facilidad. Incluso, adquirido el hábito, se da una inclinación en el plano afectivo: se desea obrar de acuerdo al hábito y en ese obrar se obtiene felicidad y satisfacción. Se presentan como molestas las acciones que van en contraposición, experimentándose un sentimiento de repulsión hacia ellas. El sujeto así predispuesto sabe lo que quiere, y quiere lo que debe (Barrio, 2007).

Sin embargo, no todos los hábitos son buenos. De hecho, los hábitos malos también se adquieren por repetición intencionada de actos, pero por no responder a las exigencias de la razón práctica, de la moral, no es difícil caer en ellos. En efecto, se puede decantar en la práctica de hábitos malos –a los que llamamos vicios porque no van de acuerdo a lo que el hombre es

ni a su dignidad– de manera intencionada o por caída libre, por pura desidia o descuido, ya que, debido a que no requieren de esfuerzo, son fáciles de adquirir cuando la persona es perezosa o aficionada a la comodidad.

El actuar del ser humano está siempre en mayor o menor medida influenciado o motivado por estímulos, pero, gracias en gran medida a los hábitos, estos no determinan su conducta. Recordamos que lo propio de la voluntad es que solo está determinada por ella misma, que es justamente en lo que consiste la libertad electiva. Entre el estímulo y la respuesta se da una mediatez, una discontinuidad, que no es necesariamente cronológica, aunque sí psicológica: el individuo acude a la razón antes de secundar la presión a la que se ve sometido por el entorno. Podemos llamar a este mecanismo flexibilidad hermenéutica y, aunque el hábito se ejercita en un contexto de características variadas y polimorfos, contribuye a situar a cada actividad en el ámbito que le corresponde y las afronta de acuerdo a las normas propias de su índole (Barrio, 2007).

A continuación, algunos ejemplos de la estabilidad y régimen que proporcionan a la conducta humana los hábitos adquiridos:

una vez que logramos estudiar tres horas seguidas con el mayor esfuerzo e intensidad que podemos, un día, dos, tres..., el cuarto día nos cuesta algo menos de esfuerzo que el tercero, el quinto aún menos, y así sucesivamente hasta que llega un momento en que, sin que deje de costar un cierto esfuerzo –digamos, sin que hacerlo sea algo que nos “brote” de manera espontánea– comprobamos que nos encontraríamos “raros” sin hacerlo.

Una imagen de esto podemos encontrarla en el caminar. En virtud de la inercia –la resistencia al cambio de estado, del reposo al movimiento, o a la inversa– si estamos parados el esfuerzo de dar el primer paso es el más costoso: hemos de correr el “riesgo” de alzar un pie (cosa que para un bípedo supone arriesgarse a una situación de inestabilidad). Pero una vez que hemos dado el primer paso, el segundo “casi” viene dado desde el primero, y ya en el tercero o cuarto alcanzamos la velocidad de régimen, y entonces lo que nos cuesta no es seguir andando, sino precisamente frenar, dejar de andar. Es una imagen simple, pero entiendo que bastante plástica de lo que ocurre en el terreno psicológico, y moral, con los hábitos. Una vez que se consolidan (...) hacen posible que uno se

encuentre más cómodo en esa nueva situación que ha adquirido. (Barrio, 2007, p. 16)

Como resultado, una vez adquirido el hábito, el individuo no necesita emplear mucha energía en las tareas relacionadas al mismo y, por tanto, puede disponerse para adquirir otros hábitos buenos o darse a otros trabajos. Esto supone una significativa economía del esfuerzo, pues resulta tarea fácil secundar un hábito consolidado. Se experimenta satisfacción y se puede continuar dando pasos en el diseño y edificación de la propia identidad moral. Además, la persona se autoposee en mayor grado, lo que le proporciona una mayor autonomía e independencia: una facilidad de movimiento, libre de las ataduras propias de los vicios que subyugan al individuo a circunstancias externas y ambientales. La ética resulta ser una facilitación de la existencia, una libertad más plena para querer y hacer lo que mejor le conviene al ser personal: se experimenta una mayor satisfacción y, por ende, un más alto grado de felicidad. Además, resulta que la persona cuenta ahora con más energía y tiempo para seguir autoperfeccionándose.

La única manera de obtener un hábito es a través de la repetición intencionada de actos, entonces podemos inferir que las virtudes solo pueden alcanzarse —a diferencia de los instintos— como fruto de una decisión libre, y siempre que se aplique el esfuerzo conveniente: la persona debe querer hacerse mejor intelectual o moralmente a través de la consecución de ese bien arduo que es la virtud. Siguiendo la línea de Barrio, vemos que los primeros pasos siempre son los que comportan una mayor dificultad, sin embargo, van dejando una huella en la persona —un camino arado— que facilita los pasos sucesivos en esa dirección y sentido (Barrio, 2007).

Por otro lado, en la consecución de los hábitos intelectivos, tal vez se torna más gráfico, por ejemplo cuando un universitario se propone adquirir el hábito del estudio: esto requerirá proponerse metas a corto plazo, autosanciones y autopremiaciones, periodos de tiempo mínimos de permanencia en el escritorio, hasta ir adquiriendo el ritmo y la diligencia propios del estudioso, le llegan a parecer molestas las interferencias y las distracciones que pueda presentar el ambiente de estudio y a sentirse incómodo cuando, por alguna circunstancia, pierde minutos que podría dedicarle al deber.

En el ejercicio de la libertad es que radica la diferencia entre el educar y el domesticar: mientras al animal se le domestica (o amaestra) al ser humano se le educa en un contexto de libertad, incluso cuando se trate de un niño pequeño. Si bien es cierto que el niño no tiene discernimiento entre lo que le conviene o no y carece de autodeterminación, es muy positivo

que, en la medida de lo posible, la educación, y en concreto la adquisición de hábitos buenos, le resulte atractiva. Es en estas etapas –y en otras que, por la edad del educando, podríamos calificar como difíciles– en las que la labor de los padres y educadores adquiere una relevancia capital (Barrio, 2007).

A propósito de la libertad, punto importante en los estudios de Barrio, como ya se ha visto, queda claro que la virtud no se impone, sino que más bien debe ser mostrada para que, vista sobre todo a través del ejemplo, sea admirada en su belleza y se desee adquirir libremente, aunque esto suponga algunos retrocesos y recaídas que no deben implicar desánimo alguno, porque son propios de la limitación y debilidad humanas. Es justamente la perseverancia en estos cometidos –que hay que alentar creativamente– lo que fortalece el carácter y lo disciplina para una mejor disposición futura. Y podemos tomar este ejemplo para resaltar otra diferencia destacable entre hábitos e instintos, pues mientras estos últimos tienen una pauta fija y rígida, desenvolviéndose siempre de la misma manera, los hábitos se actualizan de formas variadas y creativas. El estudioso tiene siempre el mismo objetivo –estudiar–, pero no siempre hace lo mismo: unas veces se ejercita a través de la práctica, otras memoriza, otras resume o analiza (Barrio, 2007).

Tampoco se repiten necesariamente las estrategias entre individuos diversos, aunque posean la virtud del estudio en grado similar: el auditivo lee en voz alta mientras que el que tiene una mejor memoria visual hace esquemas o utiliza sintetizadores gráficos; el cinestésico, por su parte, recurrirá a la experimentación o al estudio grupal, etc. Lo común a todas estas actividades –además del objetivo– es el cuidado, la atención, la presteza con que se asumen estas tareas (*studium*), pero queda claro que el estudioso no hace siempre lo mismo y que no todos los estudiosos utilizan las mismas estrategias, pues pretende su objetivo de manera racional y no mecánicamente.

3.3.1. Los hábitos buenos: las virtudes humanas. Es importante dedicar un acápite especial a los buenos hábitos (o mejor dicho, a los hábitos buenos) –virtudes–, por lo significativos que resultan en el proceso de crecimiento humano y, por tanto, también en la labor educativa que amerita tal proceso.

Y es que, como explica Barrio (2007), educar es fundamentalmente “habilitar la libertad de cada persona para que sea sensible a la llamada de lo valioso, de lo que le ayuda a crecer como persona” (p. 21). Los seres humanos –libres por naturaleza, gracias a la libertad ontológica–

hemos de habilitar esa libertad con la ayuda de quienes tienen a su cargo nuestra educación, tanto a través del ejercicio del conocimiento como del fortalecimiento de la voluntad, en un entrenamiento que nos permita conocer la realidad y juzgarla de la manera más acertada posible, eligiendo lo valioso, lo que nos supone un bien a nuestro ser personal. Además, Barrio hace una diferenciación entre el discurso teórico de la educación, en el que esta necesidad se ve algo relegada, y el quehacer del educador con oficio, en el que la importancia de la humanización que proporciona (o debe proporcionar) la educación queda más evidenciada. El tener (habilidades, destrezas, conocimientos, métodos, etc.) que le permitan obtener ventaja competitiva—sobre todo en el contexto sociocultural actual— es, sin duda, imprescindible en educación, pero el crecimiento en el *ser* es fundamental; de otro modo no se haría un uso adecuado de esos teneres (Barrio, 2007).

De allí la importancia de la adquisición de esos hábitos positivos que, gracias al entrenamiento antes descrito, proporcionen facilidades para el fluir de ese crecimiento integral, no solo en lo intelectual o académico sino también en las relaciones interpersonales, en lo social, afectivo, etc. De esto podemos sacar algunas conclusiones previas:

- Que, dado que el ser humano tiene una teleología, su libertad es medio para alcanzar su finalidad, pero no es su finalidad.
- Que, por ende, la educación puede darse únicamente en un ámbito de libertad y consiste de manera fundamental en fortalecerla y encaminarla hacia lo bueno.
- Que llamamos bueno a aquello que le viene bien al ser personal propio y al ajeno y, por tanto, es valioso para mí y para el resto. Bueno es aquello que lo acerca a su finalidad.
- Que, por ello, ante la adquisición de aprendizajes de conocimientos técnicos, actitudinales, metodológicos y de destrezas, hay que destacar como fundamental, y priorizar, el crecimiento en el ser a través del correcto uso de la libertad.
- Que no solo ha de educarse en libertad sino también para la libertad, es decir, para que nuestra libertad pretenda su finalidad a partir de un impulso propio.
- Que gracias a que la persona humana tiene carácter teleológico, lo bueno, en muchas ocasiones le será, además, debido, le conviene hacerlo y debe hacerlo.

Sobre esto último, es conveniente aclarar que el deber de hacer lo bueno —en el sentido en que lo venimos esbozando— no va en detrimento de la libertad: la dinámica responde, exactamente, al planteamiento opuesto, ya que solo siendo libres podemos ser capaces de

cumplir con lo que se nos presenta como deber y ser responsables de elegirlo o no (a no ser que esa acción esté predeterminada o estereotipada como en el caso de los animales, que no tienen deberes, aunque hacen lo que les es debido, gracias a los instintos). Con respecto a este deber, el autor explica: “Es un error entender los hábitos operativos como enfrentados a la libre espontaneidad y soltura de nuestro ser. Este error procede de una concepción muy popularizada de la libertad que tan sólo ve en ella la indeterminación y la espontaneidad” (Barrio 2007, p. 19), pero esto ha quedado evidenciado cuando tratamos la libertad electiva y la libertad moral. Entonces, siguiendo con la idea, para conseguir una virtud hace falta, en primer lugar, orientar de manera inteligente la conducta, es decir “saber lo que uno quiere y aspirar a ello eficazmente, poniendo los medios. Hace falta emplear un esfuerzo moral, eso que entendemos como fuerza de voluntad. (La palabra “virtud” proviene del latín *vis*, fuerza)” (Barrio, 2007, p. 17).

No es suficiente conocer lo que se debe hacer, hace falta tender de manera decidida hacia ello, materializando esa tendencia en acciones –concretas y constantes– direccionadas hacia ese fin, de forma que se vayan marcando las huellas que faciliten el actuar futuro. En efecto, el esfuerzo para mantener un hábito es menor que el que se invirtió en adquirirlo. Siempre hace falta poner cuidado en no perder la buena costumbre adquirida, porque del mismo modo que se adquirió (por repetición de actos intencionados) se puede perder cuando esos actos se dejan de realizar. Tal vez eso no ocurra con algunas virtudes intelectuales que una vez aprendidas ya no se olvidan más, aunque sí pueden deteriorarse o perder perfección por la carencia de práctica (como cuando se aprende a conducir o a tocar la guitarra) (Barrio, 2007).

Es un rasgo propio de la virtud que los actos surjan de manera natural casi sin esfuerzo (con mucho menor esfuerzo en tanto que estén más arraigados), incluso hasta resultar molesto el actuar en contra de la virtud, porque se conoce su bondad y su carencia desagrada. El vicio, entonces, resulta repulsivo:

Pero el hombre virtuoso encuentra subjetivamente imposible aquello que va, como dicen los griegos, contra la piedad o las buenas costumbres. Le resulta incluso estéticamente repulsiva la idea de contrariar la obligación del respeto debido a los demás porque posee una noción clara del decoro, de la honestidad, de aquello que Sócrates llamaba la “belleza del alma”. Aristóteles lo resumió de forma paladina: No es noble quien no se goza en las acciones honestas. La virtud, dice, consiste en gozar rectamente. (Aristóteles, *Política*, 1340a 14-18)

En conclusión, la segunda naturaleza, conformada de esta forma con la adquisición de hábitos morales, habilita, cualifica y matiza, la naturaleza esencial o primigenia, desarrollándola de manera operativa. El individuo se va configurando en su mejor versión experimentando felicidad, ya que, al afianzarse las acciones virtuosas, producen cierta satisfacción gracias a la inclinación –la propia de esa virtud– que se ha adquirido, propiciando un fluir del comportamiento con espontaneidad (Barrio, 2007).

Sería lógico concluir que la finalidad del ser humano se identifica con su felicidad, porque, en efecto, aunque el camino de su humanización es arduo, no solo el esfuerzo sino también la satisfacción son compañeros de viaje y, finalmente, el hombre que va haciéndose a sí mismo, con la ayuda de otros, pero por su propio impulso, ya es feliz y no solo va camino de serlo, porque se comporta como lo que es.

En este sentido, todo *habitus* es *habitaculum*. Por el contrario, para la persona que carece de pautas estables de pensar y actuar –de “criterio”– su vida está hecha de improvisaciones y bandazos: resulta inhabitable por incoherente, inaferrable e indisponible. Ése es el “imbécil”, el que va por la vida como sin bastón (*baculus*), poco seguro en donde pisa, el apátrida, que carece de arraigo en suelo propio; en fin, el que, extraño de sí mismo, no sabe de dónde viene ni a dónde va. (Barrio, 2007, p. 18)

3.4. Necesidad de la educación integral

3.4.1. Algunos aportes a la educación integral en la historia. Dando una mirada panorámica a los modelos educativos integrales que se han dado en la historia y que coinciden con la postura antropológica, encontramos varias propuestas que vale la pena destacar.

En la cultura occidental clásica, había un claro objetivo de preparar a los jóvenes para la participación ciudadana y para asumir puestos de liderazgo en las tareas del Estado y la sociedad. La educación se centraba en el perfeccionamiento de las artes, el saber de todas las ramas de la filosofía, el sentido de la estética ideal, así como el fomento del desarrollo corporal a través del entrenamiento gimnástico. “Homero (S. VIII a C.) plantea un modelo de hombre en el cual, se debía conjugar la belleza y la fuerza física con la bondad. (άνήρ καλός καί άγαθός = el hombre bello y bueno)” (Capitán, 1984, p. 55). Platón (430-399 a.C.) expresaba este ideal proponiendo el objetivo y la necesidad de educar al alma y al cuerpo –al hombre entero– para que adquiriesen la máxima perfección y belleza que fuesen posibles. Por supuesto, el deseo

platónico era educar a un ciudadano capaz de integrarse en la ciudad involucrándose en los asuntos públicos. La propuesta planteaba una educación común entre los 3 y 16 años, que integraba aspectos intelectuales, físicos, estéticos y morales. Seguidamente, entre los 17 y 20 años, había un periodo de profundización de las anteriores dimensiones utilizando, como instrumentos o medios, la música y la gimnasia (arte y deporte). Para completar la formación, se educaba en el correcto uso de la palabra a través de la formación lógica (entendida en este sentido). La matemática, la astronomía, la música y la dialéctica constituían el más alto grado de formación correspondiente a los filósofos (Álvarez, 2003).

Como vemos, el planteamiento de la educación integral no es nuevo. En el siglo XVI, Tomás Moro proponía en su obra *Utopía* un sistema educativo que atendiera a las siguientes perspectivas: “educación física, estética, moral, social y política, religiosa, y el ocio como aspecto formativo que cultiva libremente la inteligencia y la moral” (Álvarez, 2003, p. 132).

Por otro lado, para García Hoz (1991) la educación de la persona humana exige establecer una sistematización de los objetivos educativos fundamentales, que integre y organice de manera completa y clara el mayor número de valores que sea posible, puestos en correspondencia con una serie de aptitudes a desarrollar en el individuo, y que se transmitan a través de los diversos contenidos de aprendizaje de forma articulada (Álvarez, 2003). Enrique Gervilla (2000) propone un modelo axiológico de educación integral que incluye el concepto de totalidad, armonizando el desarrollo de todas y cada una de sus facultades y dimensiones y los valores que proceden de ellas. Es importante destacar que este modelo contempla un proceso de integración interactuante entre las diversas potencialidades del ser humano.

Posteriormente, Álvarez (2003) extrae los elementos referidos por Gervilla en esta interesante propuesta, agrupados en cuatro tópicos: 1) El ser humano como animal de inteligencia, 2) El hombre como ser singular y libre en sus decisiones, 3) La apertura o naturaleza relacional de los humanos, 4) La apertura hacia Dios y los valores religiosos.

Dentro del primer grupo se incluyen la corporalidad, el ámbito intelectual y el afectivo; en el segundo, la singularidad y autonomía, la libertad, la facultad volitiva y la moralidad de las acciones humanas; en el tercer grupo se consideran la apertura hacia los demás seres humanos, la naturaleza y los valores estéticos, mientras que en el cuarto grupo se refiere al importante tema de la relacionalidad con Dios.

En resumen, el autor (Álvarez, 2003) explica:

En primer lugar, que el ser humano como animal de inteligencia emocional, tiene valores corporales: no existe sin un cuerpo, aunque es más que su cuerpo. La educación no puede dejar de lado este componente material que implica una serie de necesidades a las que llama valores corporales (primarios: necesarios para la vida; secundarios: los que pueden ser prescindibles).

Además de los valores corporales el ser humano posee razón, y los que el autor denomina valores intelectuales. Siendo la razón la facultad propiamente humana que lo ha diferenciado del resto de los seres, le es propio al hombre el deseo intrínseco de saber, sintiendo la ignorancia como una carencia.

Finalmente, el afecto y los valores afectivos constituyen una dimensión que convoca un conjunto de fenómenos psíquicos.

En segundo lugar, presenta al hombre como un ser singular y libre en sus decisiones. De esta realidad se derivan la individualidad, autonomía y libertad que hacen de cada ser humano una persona real única e irrepetible. De aquí surgen los valores individuales referidos al aspecto singular de la persona, que es íntimo y único. Sus consecuencias serán la conciencia, la intimidad, la individualidad, etc.

Presenta la libertad y los valores liberadores, la capacidad de autodeterminación y autonomía (su capacidad para elegir) con miras a su autorrealización y perfeccionamiento. La libertad da origen a la moralidad y los valores morales que se ocupan de la estimación ética: a la bondad o malicia de las acciones humanas.

De la libertad también se derivan la voluntad y los valores volitivos, que permiten a la persona tomar decisiones, realizando acciones (u omisiones) de modo autónomo y consciente.

En un tercer lugar, Álvarez menciona la apertura o naturaleza relacional de los humanos como rasgo esencial y constitutivo pues el ser humano está abierto a lo que le rodea. Esta apertura, hacia los demás, hacia el mundo natural, hacia lo bello y hacia Dios, origina un conjunto de valores indispensables para lograr una formación integral. La apertura hacia los semejantes da origen a los valores sociales, que afectan de manera directa a las relaciones personales e institucionales (la familia, la amistad, la política, etc.). Por su parte, la apertura hacia la naturaleza da lugar a los valores ecológicos (relacionados con el disfrute, conocimiento y cuidado del medioambiente) y los instrumentales que son medios más que fines, por los beneficios que reportan (aquí se incluyen los bienes materiales que utilizamos en el diario vivir). La apertura hacia la belleza origina los valores estéticos deseables por su belleza ya sea en la naturaleza o en el arte

Finalmente, y, en cuarto lugar, la apertura hacia Dios y los valores religiosos o trascendentes que apuntan de manera directa al sentido último de la vida y también a instituciones o acciones relacionadas con el ámbito religioso.

3.4.2. Hacia un concepto para la educación integral. Luego de esta exploración, a manera de síntesis podemos afirmar que el término integral hace referencia a la idea de totalidad. Así, se explica que la educación integral debe entenderse como “el desarrollo perfectivo del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones (física, intelectual, social, moral, religiosa...)” (Álvarez, 2003, p. 126). La educación integral es “la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones” (Gervilla, 1997, p. 192). No se trata de una yuxtaposición, es decir, de una suma cuantitativa de las partes en tanto que lo que se da en el ser humano es una integración de sus elementos que incluye además la interrelación de los mismos, desde la unidad de la persona. En caso de no darse este sentido integrador de todas las dimensiones de la persona en la praxis educativa, encontraremos parcialidad, desarrollo unilateral, que van a dificultar el desarrollo armónico de la persona (Gervilla, 1997).

Faure *et al.* (1983), haciendo una exploración en torno a las características de un adecuado proceso educativo, sostiene que para que este sea integral no es suficiente con poseer saberes, incrementar el bagaje cultural y desarrollar la preparación técnica del educando: hace falta además integrar ciertas actitudes y valores, propias del ser moral del hombre. Se hace imprescindible incluir dentro de los objetivos fundamentales “el desarrollo corporal (la educación física), el enseñar al hombre a comunicarse y convivir con los demás, los principios básicos de moralidad y solidaridad, el desarrollo de la capacidad intelectual y formación científica, la formación estética, económica y religiosa...” (Faure *et al.*, 1983, p. 235), es decir, a la persona en su totalidad.

A este respecto, ya en el pasado siglo, Wilhen Dilthey hablaba de una reintegración de los elementos del pensamiento abstracto-científico a la totalidad de los aspectos de la naturaleza humana a partir de la experiencia, el estudio del lenguaje y de la historia, con el fin de buscar y hallar su conexión. Para él, los elementos más representativos del ser humano y de su conocimiento de la realidad, tales como la unicidad personal, la relación con el entorno y el discurrir de su vida a través del tiempo (así como las interacciones entre estos), hallan su explicación en esa naturaleza humana entera que no hace más que representar a través de estos elementos (reales en cuanto queridos, sentidos y representados) sus distintos aspectos. Según

el autor, las cuestiones que se plantean a la filosofía no pueden ser resueltas por un determinismo derivado de una hipótesis rígida planteada *a priori* por el conocimiento, sino a partir de hechos concretos que van sucediéndose a través el desarrollo evolutivo –no predeterminado– de la historia (Dilthey, 1949).

Con respecto a esta aplicación del conocimiento filosófico-antropológico a la praxis pedagógica a través de procedimientos empíricos, Barrio comenta:

los principales autores alemanes que han tratado cuestiones pedagógicas, con algunas excepciones, han procurado aunar en sus investigaciones la vertiente filosófico-antropológica con la empírico-positiva. Incluso lo ha hecho H. Roth (1976), que considera necesario que las ciencias de la educación tengan el tratamiento epistemológico propio de las ciencias naturales. (...) su propuesta de dar un giro «realista» (*realistúche wendung*) a la pedagogía, en el sentido de trabajarla desde el punto de vista empírico-positivo, no desdeña su fundamentación filosófico-antropológica. Así mismo, y también desde una perspectiva empírica, M. Liedtke (1972) afirma que la antropología de la educación debe llevar a cabo un estudio de la evolución, estructuras y necesidades humanas que ayude a resolver problemas prácticos y a mejorar la calidad de la vida de las personas. (1998, p. 112)

Siendo aún más concreto y refiriéndose al uso que puede hacerse de los materiales y recursos que ofrece un entorno cultural particular, afirma el autor que la antropología de la educación tiene la colosal tarea de conseguir unificar el pensamiento filosófico-antropológico con el material empírico aportado por las antropologías regionales, con el objetivo práctico de proponer modelos pluralistas, aptos para integrar los aspectos divergentes de las culturas, descubiertos desde las ópticas de sus propias peculiaridades, y que puedan servir de base a la tarea educativa (Barrio, 1998).

Algunos pedagogos han desarrollado principios aplicables a la metodología de la educación centrada en el individuo particular (educación personalizada). Podemos traer a colación los aportes de García Hoz (1970) (citado por Calderero, Perochena y Peris, 2015), quien habla de ciertos principios metódicos que deben aplicarse si se quiere contribuir a la mejora de los procesos educativos. Algunos de ellos están relacionados con las notas de la persona en cuanto a su singularidad, autonomía y apertura. Estas son, el respeto o adecuación del trabajo en ambiente colaborativo a la singularidad personal de cada alumno, la posibilidad de que el

alumno elija la metodología o técnica de trabajo que más se adecúe a su estilo de aprendizaje y a sus intereses en el caso del contenido, así como una puesta en común final que dé unidad al trabajo del grupo a través de actividades expresivas. Un cuarto principio hace referencia a diferentes situaciones que puede presentar la realidad del quehacer educativo y esta es una cierta flexibilidad en la programación en atención al ritmo de aprendizaje y la utilización de situaciones oportunas para cada educando.

Por otro lado, la teoría y la retórica (para suscitar formación moral) son complementarias en educación. En efecto, en el ámbito intelectual o científico podemos hacer uso del proceso lógico-racional de manera exclusiva, pero en la amplia esfera de la vida humana –donde abunda lo incierto, lo probable, lo aproximativo– no cabe duda de que la retórica tiene un papel importante. Podríamos decir con razón que, en el proceso educativo, teoría y recursos retóricos se complementan mutuamente, “en cuanto éstos últimos pueden ser utilizados como causa instrumental del aprender y suscitadores de la formación moral” (García Amilburu, 1999, p. 14).

En efecto, el contenido que se transmite en educación es importante, pero para mover a la praxis moral cobra importancia también el cómo se transmite. El instrumento que comunica el conocimiento moral con miras a dar criterio de comportamiento debe ser cauce adecuado a las particularidades del receptor (y esto vale también para el conocimiento teórico).

Hay que distinguir la vivencia del saber abstracto haciendo una comparación gráfica: la de la distinción entre el conocimiento que tiene el enfermo de los síntomas de su enfermedad y el conocimiento que tiene de esos síntomas el médico que lo trata. Consiguientemente –y este es un dato bastante experimentado por los profesionales que se dedican a la praxis educativa–, los adolescentes de hoy prefieren lo vivencial a lo teórico, máxime si se trata de aprendizajes morales donde cobra importancia la evidencia de la relación del concepto con las experiencias personales de vida. Sin embargo, la experiencia de vida es, justamente, con lo que no se cuenta durante los periodos adolescente y juvenil. Como afirma Grimaldi (1994), si solo viviendo se aprendiera a vivir, el aprendizaje llegaría demasiado tarde, cuando todo está consumado. Sin embargo, se puede adquirir la experiencia de lo que aún no se ha vivido si se anticipan estas experiencias de modo virtual. Por esta razón, cobra importancia el proporcionar a los jóvenes la oportunidad de adquirir estas experiencias virtuales, a través del cine, la lectura, las artes y, por supuesto, haciendo uso de los medios y recursos tecnológicos y de otro estilo que abundan en la actualidad.

La vivencia es un medio muy eficaz que puede ponerse en práctica a través de metodologías variadas. Julián Marías (1971) describe este proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la retórica diciendo que la lectura de novelas y relatos, así como la contemplación de ficciones escénicas o de cine son un medio de anticipación muy eficaz de situaciones vitales y de los modos diversos de reaccionar ante ellas –añadidas las consecuencias– constituyendo así una preparación para la vida real. Valores como el amor, el honor, la ambición, los celos, los actos heroicos, el engaño, pueden ser vividos gracias a la fantasía. Nos hacemos cargo de ellos, los entendemos, aprendemos a enfrentarlos de la manera más adecuada, porque los hemos ensayado antes. Se enriquece así la vida, porque la multiplicamos por un factor considerable mediante la ficción. Se destaca la importancia de la narración como un instrumento que nos permite enriquecernos fabulosamente.

De ahí el error de quienes piensan que se pierde el tiempo leyendo novelas o yendo al cine, cuando es precisamente tiempo lo que se gana: tiempo condensado y comprimido, centenares de años, de posibles vidas, mágicamente resumidos y abreviados en las páginas o en la pantalla. “Esas gentes olvidan que la forma suprema de educación entre los griegos, de *paideia*, fue la poesía homérica; y hoy es *paideia* también, y de la más profunda, la novela que se lee en el metro y hasta el cine de sesión continua”. (García Amilburu, 1999, p. 14)

Se desprende la importancia de utilizar y recomendar lecturas, películas, series, páginas, dinámicas, etc., que dejen una huella moral positiva en el receptor. La exploración y elección de estos contenidos merece la inversión de tiempo que sea necesaria por el impacto que puede producir en los que están en proceso de formación.

Citando el libro de William Kilpatrick, *Books that build character*, (1994), García Amilburu (1999) ofrece algunas recomendaciones a este respecto. Por ejemplo: la utilización de historias en las que se haya experimentado un impacto positivo en uno mismo; la referencia a libros, películas o series que sean coherentes con la propia escala de valores y, podemos añadir, en los que se respeten los principios fundamentales del ser humano. La preferencia de historias que traten sobre virtudes y, entre estas, las que se centran más en las personas que en una determinada problemática; la elección de historias que despierten la imaginación y el involucramiento personal del que aprende. En este sentido, es importante que la historia interpele al interlocutor y que le abra un mundo de posibilidades de crecimiento al que podría acceder. Finalmente, es recomendable desechar los relatos que tienen contenido moralizante, pero carecen de interés o atraktividad, pues esto podría jugar en contra y producir un resultado contrario al deseado.

Capítulo II

Dimensiones educables en la persona humana

En este punto del camino, Barrio recomienda, para evitar el cómodo riesgo del reduccionismo, aunar contribuciones y ensayar una aproximación a lo que es nuestro objeto de estudio: identificar características antropológicas fundamentales que resulten razonables y coherentes, para el posterior desarrollo de su análisis, considerando que la naturaleza del ser humano hace de él un ser complejo y, en cierto modo, inabarcable. Para tal efecto, la capacidad de reflexión, el ansia de plenitud, la trascendencia (aunque solo se quede en un nivel horizontal, natural), la libertad responsable, la capacidad de decisión, de crear y sostener relaciones interpersonales “y la compenetración psicosomática determinada por el modo humano de ser en el mundo, que permite interiorizar lo exterior y manifestar lo interior” (Barrio, 1998, p. 129), son aspectos antropológicos que han de ser tenidos en cuenta –de manera integrada, coordinada y no meramente yuxtapuesta– en el planteamiento formativo tanto en los ámbitos intelectual, físico y afectivo como en la educación del criterio moral. Siempre que se desee conseguir la estimulación total del desarrollo humano (Barrio, 1998).

Maritain (1947) sostiene: “para conocer la realidad del ser de las cosas es necesario distinguir sin separar y unir sin confundir” (citado por Calderero, Perochena y Peris, 2015, p. 124). En efecto, se hace importante aplicar este criterio también a la realidad antropológica, dada la unidad intrínseca que tiene el ser humano. A lo largo de esta exploración hemos observado dimensiones que parecen presentarse como comunes en los distintos autores, como son la dimensión corporal, intelectual, volitiva y afectiva (también en otros que no han sido citados en el presente trabajo, como Bernardo, 2011b; Holgado, 2014; Lucas, 2010; Salas y Serrano, 1998; Touriñán, 2010). Podemos, por tanto, precisarlas como parte importante de la educación integral, junto con la dimensión social y el ansia de trascendencia (Calderero, Perochena y Peris, 2015).

En relación con las implicaciones que tiene la realidad humana en su propia forma de crecer, es importante destacar la educación de modo personalizado planteando un sistema que desarrolle el perfeccionamiento de todas y cada una de las dimensiones fundamentales, no como suma de contenidos –distintos e inconexos– sino de manera integrada y, en la medida de lo posible, asumir el reto de adaptarnos a las características particulares de una persona concreta

a través de un seguimiento personalizado abordando sus dimensiones (Calderero, Perochena y Peris, 2015) y propiciando un encuentro personal entre el que forma y el que aprende.

Hemos de considerar a este respecto que personalizar la educación supone atender “a todas las exigencias de la naturaleza humana para conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona posible, en todas sus notas constitutivas y dimensiones” (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2007, p. 17), estimulando su perfeccionamiento. Se puede afirmar con Ahedo (2013) que la educación de calidad es la que se caracteriza por reconocer el carácter personal único e irrepetible de cada educando y, por ende, es de capital importancia “atender a cada uno para el pleno cultivo de sus potencialidades; respetando su libertad y promoviendo la dimensión social” (Calderero, Perochena y Peris, 2015, p. 122).

Concluyendo, no se puede hacer un planteamiento educativo-formativo serio sin tener una postura clara y coherente, con respecto a su esencia y a las dimensiones que en ella conviene desarrollar y a las actitudes y valores que es necesario promover para un adecuado y sano desenvolvimiento a nivel individual y social. Como afirmaba Suchodolski (1997, p. 27), “la pedagogía es la ciencia de lo que es posible hacer con el hombre y de lo que el hombre es capaz de hacer consigo mismo”. En efecto, el ser humano se realiza y se perfecciona a través y con la ayuda de los procesos educativos (Barrio, 1998). Por otro lado, si “la capacidad de aprendizaje del hombre significa posibilidad de adquirir conocimientos y habilidades, de modificar el comportamiento y de poder ir adaptándose a objetivos precisos” (Hamann, 1992, p. 147), entonces serían “educables todas aquellas facultades humanas capaces de adquirir conocimientos y habilidades” (García Amilburu, 2003, p. 21).

4. Dimensiones educables en la persona humana

De acuerdo al planteamiento de Barrio, la vida del hombre no tiene una determinación previa (al menos no en el sentido antropológico más profundo): haciendo uso de su libertad –real, aunque limitada–, puede orientar y reorientar sus acciones según la dirección que elija su voluntad. Se trata de una plasticidad originaria que se manifiesta fenomenológicamente en su *no-acabamiento* que, para la Antropología de la Educación posee una importancia heurística de tipo constitutivo y que se puede enfocar desde tres perspectivas, siendo éstas, la biológica, la psicológica y la moral (Barrio, 1998).

En efecto, como hemos visto hasta aquí, en lo que respecta al ser humano, queda claro que no se trata de “una realidad simple sino un todo complejo en el que se pueden distinguir, sin

separarlas, muchas dimensiones: es un ser corpóreo, pero es más que su cuerpo; es un sujeto individual, pero necesita de la sociedad formada por sus semejantes” (García Amilburu, 2003, p.15). Posee una inteligencia capaz de abstraer teoría, pero también facultada para el accionar práctico manifestado en diversas actividades de índole técnica y artística, a la resolución de problemas y a la invención. El ser humano posee y experimenta necesidades –cognitivas, biológico-materiales, afectivas, estéticas, trascendentes– que tiene que satisfacer, porque el desarrollo de su vida se da en el espacio y en el tiempo, pero sobre todo en su interacción con el entorno y de manera especialísima en sus relaciones con los otros seres humanos. Ante esta pluralidad dimensional, se posiciona, no obstante, su unidad interna “que constituye asimismo la razón última de la dignidad humana y el fundamento de la radical igualdad de todos los hombres –independientemente de sus diferencias somáticas, culturales, materiales, etc.–, es que cada humano es un ser personal” (García Amilburu, 2003, p. 15).

Volviendo a la propuesta de Barrio, tenemos estas tres perspectivas o inacabamientos:

- El inacabamiento biológico ha sido descrito de diversas maneras por los autores: Gehlen lo categoriza como inespecificación orgánica y como primitivismo anatómico. Bolk y Portmann hablan de *embrionalidad* y *prematuridad*. Dicha prematuridad e inacabamiento morfológico le proporciona al hombre una gran plasticidad e indeterminación, características que harían posible el aprendizaje. La invalidez biológica casi total del hombre implica una absoluta dependencia y la necesaria ayuda de sus congéneres. Dienelt, por su lado, habla del hombre como un ser defectivo.

- El inacabamiento psicológico, no puede explicarse haciendo referencia solo a la instintividad. Sobre su no-instintividad pura, algunos autores hablan de una impregnación racional de los instintos en el hombre, incluso en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades más primarias. Millán-Puelles (1974, p.28) dice, por ejemplo: “comemos con la fantasía y con la razón, no menos que con la boca y el estómago”. En efecto, ninguna necesidad nos impone una manera fija y estereotipada de satisfacerla: siempre hay elementos culturales, relativos y cambiantes.

- El inacabamiento moral puede considerarse desde una perspectiva estrictamente filosófica y tiene un profundo fondo antropológico: el hombre es un ser biográfico: temporal e histórico. Se proyecta ante el futuro mediante su capacidad para elegir opciones. Pero las opciones van perfilando el proyecto personal que le conforma a él mismo. El hombre no está hecho del todo

y esto le adjudica la tarea moral de forjar su propia vida, aunque esto no significa que el hombre esté por hacer del todo. (Barrio, 1998)

Ahora bien, aun segmentada, de esta manera, la realidad inacabada del ser humano, queda todavía la reflexión sobre los matices que se dan en la dinámica interactuante que se da entre estos aspectos: en el ámbito afectivo que involucra lo psíquico y lo físico, el relacional que se manifiesta a través de la corporalidad con implicancias psíquicas y, sobre todo, éticas o morales, el ámbito espiritual que asume la vida moral y también la actividad física, etc. Por otro lado, hemos visto que cuenta el hombre con una dimensión corpórea con funciones vitales de tipo vegetativo, pero también con una estructura bio-psicológica, puede conocer sensible e intelectualmente, tiene emociones y vida afectiva y es capaz de autodeterminarse en el obrar gracias a la libertad. Cabe entonces la pregunta: “¿Qué dimensiones, entre todas éstas, son educables?” (García Amilburu, 2003, p. 32).

Con respecto a la voluntad, hemos de destacar que es la facultad cuyo objeto propio es el bien (o tender al bien) conocido por la inteligencia (o lo que la inteligencia reconoce o percibe como bien). La libertad es la propiedad de la voluntad por la que el hombre puede autodeterminarse a obrar: la voluntad del ser humano es una voluntad libre que puede moverse a sí misma para obtener el fin deseado. La imperfección del conocimiento –dada la limitación humana– puede hacer que se centre, en algunos casos, solo en los aspectos positivos que presenta una realidad y no ver los negativos (ya que toda realidad tiene aspectos positivos y negativos), que en ocasiones pueden ser más relevantes que los anteriores. Sin embargo, y aun en esa situación (y en la situación exactamente contraria, donde solo se perciben como importantes los aspectos negativos dejando de lado aspectos positivos de gran envergadura), “la voluntad goza de un amplio margen de indeterminación: nada le atrae de manera irresistible y por eso puede decidir libremente la dirección y el sentido en el que va a actuar” (García Amilburu, 2003, p. 33).

La voluntad humana es, no obstante, una dimensión educable por excelencia: se le educa para que aprenda a hacer el bien, que es finalmente su objeto final. Esta educación no tiene por qué ir en detrimento de la libertad, por el contrario, si se da adecuadamente, contribuye a un mejor ejercicio de esta libertad que elegirá más acertadamente gracias a la educación moral – de la que ya hemos tratado anteriormente –, que se realiza a través de la enseñanza y de la adquisición de las virtudes morales. Como se verá más adelante, ni la manipulación ni el adoctrinamiento son metodologías válidas en educación, por ir en contra de la dignidad de la persona y en evidente perjuicio de su libertad (García Amilburu, 2003). Para tal efecto, la

educación de la voluntad sería eje transversal en la educación de las otras dimensiones a considerar, porque en todas ellas se está dando (o debería darse) la educación de un sujeto que es libre y que libremente desea ser educado para ejercer mejor su libertad y para alcanzar el más pleno grado de desarrollo posible. En el presente trabajo se propone esta consideración, al plantear la formación del adolescente a través de la preceptoría, el asesoramiento, la educación personalizada integral, el *coaching*, o como queramos llamar a la educación personalizada de un individuo joven en las diferentes dimensiones personales.

A este respecto, destacamos que un punto importante para dar fundamento a la educación en las dimensiones de la persona, es la necesidad que tiene la sociedad de contar con individuos bien formados en todas sus facetas. Haciendo un paréntesis, consideremos el entorno político: aunque el tema de la vida en sociedad se abordará más detenidamente en el enfoque particular de la dimensión social, viene bien considerar este aspecto en el que la educación integral tiene una implicancia capital, ya que una sociedad será lo que quienes la forman hagan de ella. Y esto pareciera que podría darse de una mejor manera en los regímenes de gobierno democráticos por ser más acordes con la dignidad de la persona.

Pues bien, luego de revisar las reflexiones que recogen los autores citados en torno a las dimensiones a considerar en la educación, y viendo que se dan notables coincidencias en los diversos enfoques, nos decantamos por la observación de cinco dimensiones, tomando como base referencial el trabajo de Barrio (2007). Estas son la dimensión intelectual o intelectual, la dimensión corporal o física, la dimensión afectiva, la dimensión social y la dimensión espiritual. Aquí, algunas precisiones importantes a manera de justificación:

1. En todas las perspectivas, se considera la dimensión corporal o física como propia del ser humano dada su condición de ser corpóreo. No queda duda que el cuidado del cuerpo y de su desarrollo a lo largo del tiempo es fundamental como base vital a través de la cual se ponen en manifiesto las otras dimensiones, además de ser parte de la unión substancial que se da en el ser humano.

2. Coincidimos con el pensamiento clásico que destaca la racionalidad como característica que singulariza al hombre poniéndolo por encima y en un plano completamente superior al de cualquier otro ser vivo. Por ende, la importancia del perfeccionamiento de su dimensión intelectual a nivel teórico-abstracto y a nivel práctico. El conocimiento es uno de los dos pilares en los que se apoya todo aprendizaje, porque finalmente aprendemos a cuidar y desarrollar

nuestro cuerpo, la vida afectiva y social, etc., con la ayuda de la razón. Tal vez sea el aspecto más relevante por su incidencia en el resto de dimensiones humanas.

3. La afectividad, a pesar de estar –aunque en sentido no estricto– desprovista de racionalidad, tiene gran influencia en el actuar humano, en el modo como nos relacionamos con los demás y en la forma como nos percibimos a nosotros mismos. Los afectos nos afectan y a veces de manera radical, sobre todo cuando se es muy joven. Tienen cierta correspondencia – en doble direccionalidad– con la felicidad que se experimenta: en efecto, una persona que es feliz se siente bien emocionalmente y una persona que tiene equilibrio afectivo-emocional está mejor dispuesta a ser feliz. La inteligencia emocional, la educación de este ámbito afectivo es de gran relevancia en la vida de una persona y es tema de estudio de escritores y profesionales de la psiquiatría y la psicología.

4. El ser humano se desarrolla en su relación con los otros seres humanos, por ello el ejercicio adecuado de las relaciones interpersonales debe ser cuestión a tratar en la teoría y en la praxis educativa. Tópicos como la empatía, la asertividad en la comunicación, el trabajo colaborativo, el esfuerzo por el bien común, así como problemáticas como el *bullying*, están cobrando gran relevancia en los entornos sociales actuales.

5. Finalmente, podemos establecer que el ámbito moral así como el religioso, es decir, el aspecto trascendente del ser humano, pueden ser unidos y tratados de manera práctica, conciliadora y abierta en la dimensión espiritual, ámbito de importancia capital, primero porque es, junto con el cuerpo, constituyente esencial del ser humano y segundo, por estar relacionado –en lo vivencial– de manera directa con el bien moral, la felicidad, el ejercicio de la libertad y, finalmente, con el sentido último de la vida de toda persona humana.

6. En cuanto a la educación de la voluntad –el otro pilar en el que, junto con el conocimiento, se apoya el aprendizaje–, el planteamiento es el de su desarrollo a través del trabajo de las cinco dimensiones propuestas. En efecto, solamente la voluntad libre es capaz de mover al individuo desde su ser más íntimo hacia la alta meta que plantea el crecimiento en sus dimensiones intelectual, corporal, afectiva, social y espiritual, y, por tanto, al perfeccionamiento real en todas y cada una de estas dimensiones le debe corresponder el fortalecimiento y la adecuada educación de su ámbito volitivo, como una consecuencia, pero también como su fundamento.

4.1. Dimensión intelectual. Sostiene Barrio: “la educación intelectual no se dirige solo al aumento cuantitativo de nuestros conocimientos, sino principalmente a que seamos capaces de suscitar, dirigir y controlar las operaciones mentales” (2007, p. 118).

De hecho, las operaciones mentales no tienen que ser espontáneas, pueden estar guiadas por la voluntad y, en último término, por la libertad que aplica sus dos dimensiones constitutivas (inteligencia y voluntad) a encaminarse hacia el conocimiento de la verdad a través de esas operaciones mentales, pudiendo de esta manera adquirir hábitos mentales, que predisponen para un crecimiento intelectual más rápido y eficaz que permita alcanzar la sabiduría: la inteligencia teórica y la práctica. Existe, entonces, esta doble finalidad en la educación del intelecto: el desarrollo de la inteligencia teórica y el de la práctica. La educación o formación de la inteligencia teórica antecede a la práctica (al menos en la mayoría de los casos), porque no se puede actuar con una posibilidad de éxito en porcentaje alto si no se tienen los datos necesarios de la realidad en la que se está incidiendo. Para un niño pequeño tal vez el experimentar sea una realidad y una necesidad, pero siempre conlleva un riesgo que puede ser grande o pequeño. La misma situación puede presentarse a un adulto en circunstancias de imposibilidad de un conocimiento teórico previo, pero el resultado sería un reto al azar y el riesgo, grande o pequeño dependiendo de la importancia o trivialidad de la situación.

Al respecto, comentan Calderero, Perochena, Peris (2015):

La dimensión intelectual se refiere a todo aquello que permite a la persona llevar a cabo las diversas funciones mentales que ocurren en el cerebro y formular juicios sobre la realidad. Establecer y mantener vínculos valiosos con la realidad supone juzgarla desde la adhesión a la verdad. (p. 127)

En consideración de esta cita, recordemos que la verdad como tal hace referencia a la adecuación entre el conocimiento o la idea que tenemos sobre un ente o suceso y lo que es realmente. Aunque las limitaciones propias de la naturaleza humana se manifiestan en todas sus dimensiones, en la intelectual también, los autores coinciden en que el hombre sí tiene capacidad de tener un conocimiento bastante preciso de la realidad, aunque ese conocimiento no sea ni completo ni tan perfecto. De no ser capaz de conocer la verdad propia y la de lo circundante, no tendría sentido la existencia de las universidades y demás centros de enseñanza y sería inútil enfrascarnos en discusiones filosóficas, ya que ningún sujeto sería capaz de hablar con fundamento (sería una especie de teatro o *show* con alta dosis de *nonsense*). Pero los

grandes avances de las ciencias (tanto las exactas como las humanísticas) nos evidencian lo contrario. En este sentido, podríamos apoyar la siguiente afirmación:

La verdad se puede conocer, enseñar y aprender y, de hecho, todos hemos participado en formas institucionalizadas de educación intelectual: escuelas, universidades, etc. Es posible, por tanto, crecer en el conocimiento de la verdad y adquirir algunos hábitos intelectuales: de análisis, síntesis, inducción, deducción, etc. Todos ellos se basan en capacidades o disposiciones naturales, pero ha sido necesaria su actualización por el contacto con maestros o con libros que han ejercido una función auténticamente educativa en relación con la capacidad de cada uno. (García Amilburu, 2003, p. 34)

Con este optimismo resaltamos la importancia del establecimiento y mantenimiento de esa vinculación valiosa con la realidad, que plantean los autores citados. Sabemos que la pérdida de esa vinculación decanta, en los casos más severos, en graves patologías psiquiátricas (como la esquizofrenia y la demencia, por citar algunos).

Juzgamos las cosas y los acontecimientos de acuerdo a las ideas que tenemos de ellos, pero si ese juicio se hace en base al no-conocimiento (o al mal-conocimiento) terminará siendo indudablemente erróneo. Y si sobre ese juicio se toman decisiones, no es difícil suponer que estas no serán acertadas (y si acaso lo fueran sería por mera casualidad).

Pues bien, cuando se asimila intelectualmente no ocurre lo que con los alimentos. En la asimilación cognitiva, lo conocido, en tanto que conocido, no queda deformado, es decir, que no cambia (no queda privado de) su forma sustancial: el que cambia, digamos accidentalmente, es el sujeto que conoce que amplía su ser ontológico con el ser de lo que conoce. Barrio (2007) afirma:

El modo en el que el yo se autotranscende en la actividad de querer no es el que resulta de un asimilar lo otro en tanto que otro, sino más bien de un asimilarse el volente a aquello que hace de objeto de su volición, al objetivo de su querer. (p. 14)

Es decir, que al contrario de lo que ocurre cuando nos apetece comer algo y lo ingerimos, haciéndolo nuestro –parte nuestra– en el proceso cognitivo, el sujeto con respecto al objeto se hace suyo. Esto se da de manera particular en el amor, pues cuando una persona ama a otra se dona a esta, saliendo de su centro vital, expropiándose de sí misma para hacerse don. Sin

embargo, para que se pueda expropiar, antes ha tenido que ser propietario de sí mismo (Barrio, 2007).

En efecto, el amor se hace más pleno en cuanto más se posee la persona que ama: se tiene más y por ende se puede dar a sí mismo en mayor medida. El tema del amor, aunque más propiamente hablando se trate de un acto volitivo, implica un dinamismo cognoscitivo previo y simultáneo que no deja de actualizarse mientras perdure ese amor, ya que justamente la voluntad es el apetito racional humano. Además, cuando el objeto del amor es otra persona, el que ama se personifica más, pero si se trata de una realidad no-personal, el amante queda más bien cosificado. Con esto no pretende desacreditar la inclinación a desear y poseer cosas, sino que el objeto último del amor deben ser las personas, en su calidad de fines, mientras que las realidades no materiales se quieren en su calidad de medios para beneficiar a las personas (a uno mismo o a otros) (Barrio, 2007).

4.1.1. Desarrollo de la inteligencia teórica y práctica. “El desarrollo de la inteligencia reviste diversos aspectos de interés para la tarea educativa. El educador ha de promover y apoyar hábitos de observación cuidadosa, de descripción, de asociación-disociación, convergencia-divergencia, análisis-síntesis” (Esteve, 1982, p.101). Barrio (2007) analiza dichos hábitos y descubre un campo abierto de posibilidades y herramientas para la educación y para el asesoramiento a los estudiantes:

1. La práctica habitual de una observación cuidadosa de los acontecimientos, entendiendo observación como todo lo que puede captarse a través de los sentidos (el oído, el tacto, el olfato y el gusto, además de la vista).

2. El hábito de la descripción que implica el descubrimiento de los detalles y la capacidad para reproducirlos a través del lenguaje, y de articularlos con el fin de sacar conclusiones nuevas.

3. La asociación-disociación requiere del reconocimiento claro del todo y de las partes. Ejercitarlo, que puede ser una tarea para edades infantiles, es muy necesario para edades posteriores y en el quehacer práctico, un requerimiento en todas las edades de la vida de un ser humano que permite tener ideas y reflexiones adecuadas en lo referente a la vida personal como al entorno donde el sujeto se desenvuelve. Por ejemplo, en un contexto político complejo, el ciudadano debe estar en condiciones de reflexionar sobre las relaciones que existen entre los

sucesos y las fuerzas que gobiernan o dirigen la vida político-social. Encontramos poca práctica de este necesario ejercicio en los jóvenes universitarios de hoy.

4. La convergencia, como punto de llegada de sobre las conclusiones que se extraen de un suceso y la divergencia como alejamiento de un encuentro razonable común.

5. El análisis y la síntesis correspondientes a la comprensión, cuarto y último paso del proceso de aprendizaje según Jon Warner (2009), que da lugar a dos tipos de sintetizadores: el global (si el sujeto que aprende tiene facilidad para la síntesis) y el analítico (si posee habilidad para el análisis).

6. La conceptualización y la universalización, la clasificación, la definición, el razonamiento inductivo y deductivo, corresponderían también a esta fase del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, los siguientes vendrían a ser aspectos de la educación para el desarrollo de la inteligencia práctica:

la capacidad de resolución de problemas, la inteligencia estratégica o razón instrumental, que nos permite entender adecuadamente la relación medio-fin en las diversas tesituras de la vida; la inteligencia social, que es la capacidad para ponerse en el lugar del otro y el sentido de la oportunidad en la convivencia, etc. (Barrio, 1998, p. 118)

Con respecto a la inteligencia práctica, podemos decir que ha cobrado un gran protagonismo, pero más bien por su ausencia en los entornos actuales. Es por eso que se han puesto tan de moda las habilidades blandas en los requerimientos laborales y en las ofertas de los centros de enseñanza a todo nivel (sobre todo en el superior). Estas capacidades, o se tienen innatas o se deben desarrollar a través de un adecuado afrontamiento de las diversas circunstancias en los planos personal, académico, social, familiar, etc. Generalmente, son las circunstancias difíciles las que ofrecen un ámbito propicio para el aprendizaje y conviene aprovecharlas cuando aparezcan, aunque parezcan tener poca importancia: actuar así nos facilitará el estar preparados para cuando presenten una mayor envergadura.

Es importante percibir cuáles son las habilidades que pueden ser desarrolladas con eficacia desde las distintas materias o disciplinas (...). Por otro lado, es indudable que hay personas naturalmente mejor capacitadas en unos ámbitos intelectuales que en otros. Pero junto a ello es bueno advertir que lo principal no son los talentos naturales que cada uno posea, sino aprender a aprovechar los

que de hecho se tienen, para seguir creciendo —desarrollándolos— e igualmente adquirir aquellas otras habilidades de las que se carece. (Barrio, 2007, p. 118)

En efecto, logra más quien sabe hacer una adecuada metacognición mejorando su propio aprendizaje partiendo de un acertado conocimiento propio, que quien tiene talentos innatos inexplorados. Es aquí donde la labor del *coach* o consejero cobra una importancia relevante, pues es muy difícil que el individuo por sí solo logre un conocimiento personal holístico (como un todo, con toda la riqueza que posee como persona) y de cada uno de sus ángulos al mismo tiempo.

Sternberg y Detterman (1988) (citado por Barrio, 2007, p. 119) han identificado hasta tres tipos principales de habilidades intelectuales:

la inteligencia analítica (capacidad de describir con precisión los diversos aspectos de los problemas que se presentan en la vida real), la experiencial o creativa (capacidad de resolver tareas novedosas) y la contextual o práctica (capacidad de enfrentar el medio, bien para adaptarse a él, bien para modificarlo).

Estas capacidades se pueden sintetizar de la siguiente forma: capacidad de descripción detallada, capacidad para resolver tareas y capacidad de adaptación o de transformación del entorno. La ciencia cognitiva se ha centrado recientemente en áreas que se relacionan directamente con la educación del intelecto, por ejemplo:

los estilos cognitivos, aprender a aprender, los conocimientos tácitos que han de poseerse para tener éxito en un cierto ámbito y que habitualmente no se enseñan, los superdotados, la creatividad como un pensar novedoso y de calidad, el acceso racional a terrenos aparentemente inconexos con la razón, como son el axiológico, el actitudinal y el afectivo. (Barrio, 2007, p. 119)

Es interesante ver que la relación de estas áreas se inclina más bien al individuo particular a sus modos de conocer y aprender, a la manera como se infiere una realidad no explícita de otra que sí lo es, los casos particulares como los superdotados (y, por ende, también interesarán los que tienen carencias en algún ámbito intelectual), la racionalización de los sucesos afectivos o de tipo estético, y la misma creatividad que es personalísima. La inteligencia emocional tendrá aquí un lugar privilegiado, dada la importancia que han cobrado los ámbitos afectivos en las decisiones y posturas de las personas en la actualidad.

A este respecto, Calderero, Perochena y Peris (2015) concretan seis capacidades a desarrollar en el proceso formativo de la dimensión intelectual: receptiva, reflexiva, expresiva, práctica, adquisitiva y extensiva. Ya antes se había hecho una publicación (en la que intervino Calderero) en la que se destacaban, apoyándose en estudios de García Hoz (1987, 1988), estas mismas capacidades (o fases), aunque en distinto orden:

Las tres primeras fases hacen referencia al conocimiento “ad-intra”, por el que la realidad introduce en nosotros una cierta representación de ella, y vienen a constituir una etapa **perceptiva** del proceso de pensar. A su vez, las tres últimas fases forman otro grupo o etapa que podríamos denominar **reactiva** en la que el conocer es un movimiento desde dentro hacia fuera. (Carrasco, Javaloyes y Calderero, 2007, p. 57)

Además, “cada una de las fases incluye distintas funciones que permiten formular un cuadro de objetivos funcionales o de desarrollo intelectual, válidos para cualquier materia de enseñanza” (Carrasco, Javaloyes y Calderero, 2007, p. 57). Así, se caracterizan y relacionan con funciones específicas (véase figura 1):

1. Receptiva, en la que se da la observación y se obtiene la información.
2. Reflexiva, que es una etapa de análisis en la que se da la acción de relacionar.
3. Expresiva, en la que se da la comunicación a través del lenguaje.
4. Práctica, en la que se desarrolla la aplicación y realización de lo conocido.
5. Adquisitiva, cuyas actividades son la síntesis y la memorización.
6. Extensiva, en la que se amplía el campo conocido y se crean nuevos saberes. (Carrasco, Javaloyes y Calderero, 2007, p. 57)

ETAPAS	FASES	FUNCIONES	SUBFUNCIONES
P E R C E P T I V A	<i>Receptiva</i>	Observar Leer Escuchar Identificar Contar	
	<i>Reflexiva</i>	Analizar Relacionar	Comparar Ordenar Asociar Calcular Clasificar Deducir
	<i>Adquisitiva</i>	Resumir Definir Memorizar	
R E A C T I V A	Expresiva	Expresión verbal	Oral escrita
		Expresión no verbal	Técnica Artística Ética
	<i>Extensiva o Creativa</i>	Extrapolar-generalizar Ampliar Cambiar Imaginar Crear	
	<i>Práctica</i>	Valorar Elegir Aplicar (solución de problemas y casos) Operaciones materializadas (trabajo) Actividades sociales (convivencia) Actividad moral y religiosa	

Figura1. Etapas, fases y funciones del proceso de aprendizaje según García Hoz.

Fuente: Carrasco, Javaloyes y Calderero (2007, p. 58)

Esta teoría, no discrepa, por ejemplo, con la de *Estilos de Aprendizaje* de Jon Warner (2004), que tiene una estructura más simple y cuenta con objetivos distintos que miran la orientación del estudiante de acuerdo con la forma como experimenta un mejor aprendizaje.

Hemos abordado este tema para presentar panoramas que han sido objeto de estudio por estudiosos sin la expectativa de adentrarnos en precisiones técnicas, ya que nuestro objetivo es la fundamentación desde la antropología pedagógica de un instrumento de tipo vivencial, mas no técnico-pedagógico. Intentar profundizar en el concepto y repercusiones que tiene la metacognición en la educación sería plantear un nuevo tema de tesis por su complejidad en el proceso de aprendizaje de la persona humana. Sin embargo, no queremos dejar de mencionar nociones básicas en torno a este tema.

A este respecto, Flavell (1976) y Brown (1980) hacen una descripción de la metacognición (citado por Allueva, 2002, p. 69):

Metacognición significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de información o datos relevantes para el aprendizaje. Así, practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad de aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor; cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo (...) La metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y consiguiente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objeto concreto.

Allueva (2002) distingue dos ideas centrales de este texto que resume de la siguiente manera: “1) conocimiento de los procesos y productos cognitivos de uno mismo y 2) examen y consiguientes regulación y organización de ese conocimiento” (p. 69).

La notable importancia de la metacognición radica en que el individuo es capaz de redireccionar y potenciar la forma en la que aprende, basándose en su propia experiencia del aprendizaje. Como se puede sustraer del texto, “los procesos metacognitivos trabajan de manera paralela a otros procesos cognoscitivos, como memoria, atención, lenguaje, y a su vez están relacionados con diversas áreas del conocimiento, como matemáticas, lectura, escritura y solución de problemas” (Ochoa et al, 2010, p. 29). Los niños inician estos procesos desde edades muy tempranas, de acuerdo a los estudios de la psicología. Desde aproximadamente los 3 años, el niño ya tiene conciencia de sus procesos de aprendizaje, descubre recursos mentales y los utiliza para mejorar la lectura, la escritura y las ciencias (Ochoa *et al*, 2010).

En adelante el individuo puede ir mejorando esa autoconciencia del aprendizaje y mejorar notablemente sus procesos a través de las diversas formas que este tiene, trátase de la memoria, la relación, la síntesis, expresión verbal, escrita, etc.). Además, la metacognición desarrolla la capacidad de juicio y raciocinio, pues se produce un aprendizaje autónomo cuando, a partir de

datos que se recogen del instructor o a través de la lectura, la persona humana autorregula las estrategias que pone en marcha para aprender (Calderero, Perochena y Peris, 2015).

Esto es significativo al momento de plantearnos una mejora en el ámbito intelectual, ya que no se puede prescindir ni dejar de contar con este mecanismo natural que posee toda persona humana: es más, es muy aconsejable promover y motivar estos juicios, que además los autores relacionan mucho con el de autoconcepto y el de autovaloración, para que a través de procesos discursivos se llegue a un mejor aprendizaje, no solo para favorecer hábitos intelectuales sino también para potenciar otros ámbitos del desarrollo humano.

4.1.2. *El sentido crítico ante la manipulación y el adoctrinamiento.* De acuerdo a lo que explica Barrio (2007), el pensamiento o sentido crítico es una defensa educativa contra el adoctrinamiento y, lo que es aún peor, la manipulación. El adoctrinamiento como práctica educativa se limita a buscar rendimientos externos en el cultivo del intelecto, movida por el pragmatismo. Provoca la anulación del otro como sujeto y protagonista de su propia existencia. Se transmite conocimiento sin dar fundamentos de su verdad y sin poner atención en la asimilación inteligente de la persona. Es el caso de buscar solamente respuestas correctas y de limitarse excluyentemente a los hechos. Esta práctica es nociva porque empuja hacia una actitud pragmática frente la verdad y fomenta la ética positivista, que se caracteriza por subyugar la realidad a la pura facticidad, a una posesión superficial y externa del conocimiento. Ese conocimiento puede ser válido, pero malcría de manera subjetiva a quien no asimila adecuadamente su fundamento. Más adelante esa persona no sabrá cómo interpretar la realidad, porque solamente ha recibido saberes fácticos carentes de reflexión.

Sin embargo, la solución al adoctrinamiento no se reduce a introducir la duda esquivando todo conocimiento positivo o doctrinal. Para empezar, no es que las doctrinas sean negativas o nocivas para el ser humano. De acuerdo al Diccionario de la Lengua Española (RAE y ASALE, 2014), la palabra doctrina tiene –entre otros– los siguientes significados: 1. f. Enseñanza que se da para instrucción de alguien. 2. f. Norma científica, paradigma. 3. f. Conjunto de ideas u opiniones religiosas, filosóficas, políticas, etc., sustentadas por una persona o grupo. No toda enseñanza es adoctrinamiento ni toda doctrina es adoctrinante, pues estas pueden tener sustentos suficientes para hacerla creíble. El problema es cuando estos sustentos no se dan y la enseñanza tiene matiz dogmático. Entre otras consecuencias, el adoctrinamiento provoca el rechazo de la persona de este modo instruida, pues el ser humano (al menos el que es normal)

demanda razones. La transmisión de contenidos irreflexivos es en el fondo un falso neutralismo, de manera especial en cuestiones humanísticas. No debe existir temor a abordar temas controvertidos, siempre que se haga la fundamentada distinción entre lo cierto y lo opinable. En palabras de Andrés Manjón (citado por Barrio, 2007, p. 122), lo correcto es hacer que el otro “piense con su pensamiento, quiera con su voluntad y sienta con su corazón” es decir, que no se puede suplantar a la persona en el uso de su inteligencia ni en el ejercicio de su voluntad, pero la ayuda en los aprendizajes es necesaria y deseable.

Con respecto a la manipulación, se sostiene:

Es una tarea importante de la educación intelectual –y pienso que un reto especialmente urgente en nuestros días– el proporcionar los mecanismos de defensa contra la manipulación, que en no pocos casos se sirve de la apelación al ámbito afectivo, las pasiones y sentimientos, excluyendo todo discurso argumental serio y erosionando así la base misma del proceso deliberativo. (Barrio, 2017, p. 119)

Este recurso a lo netamente emocional es muy frecuente en los entornos políticos, sociales y culturales de nuestro país: hay poca *episteme* en los diálogos de los jóvenes y mucha *doxa* cargada de mensajes más bien sentimentales que terminan ganando adeptos con *slogans* amigables, pero carentes de fundamento en la realidad y que están muchas veces en contraposición con la moral y la ética. No pocas veces, a través de los opinólogos se pretende manipular las posturas de los ciudadanos, especialmente de los jóvenes a favor de intereses particulares de grupos y lobbies.

Esto no significa desentendernos y hacer a un lado el ámbito de lo afectivo y de lo que se refiere a la retórica y lo orético, pues la tarea educativa en este caso tiene también una perspectiva positiva: lograr que lo que debo hacer me atraiga. De esta manera, “es una cierta habilidad intelectual saber encontrar refuerzos, también en el plano motivacional, para todo esfuerzo bien orientado a la plenitud humana” (Barrio, 2007, p. 119).

Ahora bien, la práctica de lo que conocemos como manipulación está bastante extendida en los medios de comunicación cuyos canales no han estado nunca tan al alcance y sus velocidades tan aceleradas. Manipular, que significa ‘operar con las manos’ (del sustantivo latino *manus*) ha adquirido, en el mundo de las comunicaciones, un sentido peyorativo. Aunque etimológicamente en una segunda instancia significa ‘dirigir con tacto, arreglar diestramente, tratar con habilidad’, actualmente, en la teoría de la información, hace referencia a la discusión

plagada de sofismas, a la distorsión maliciosa de la información, a la supresión de hechos determinados, datos o argumentos, que no favorezcan la conveniencia del que comunica o informa; hablar con inexactitud, distorsionar y quitar fundamento a la opinión contraria haciendo uso de malas artes, con el objetivo de engañar, son prácticas del manipulador.

La diferencia formal entre adoctrinamiento y manipulación – explica Barrio (2007) – está en que el que adoctrina está convencido de la verdad de lo que enseña mientras que el manipulador miente por razones de conveniencia propia o de grupo. Lo negativo del adoctrinamiento radica en el medio que utiliza que es el de evitar el acceso racional a las formulas propuestas por un insano afán de respuestas correctas. El que manipula, en cambio, sabe que lo que dice es falso:

El elemento perverso del adoctrinamiento no está en el resultado sino en el medio: a saber, que efectivamente se evita, por las razones mencionadas –sobre todo por el afán de obtener solo respuestas correctas–, el acceso racional hacia las tesis propuestas. Por el contrario, el que manipula sabe que lo que dice es falso; es decir, engaña, miente. (Barrio, 2007, p. 123)

Entre los tipos frecuentes de manipulación, se pueden advertir los siguientes:

1. Por omisión –ocultación de la verdad– o activamente, dando una información falsa.
2. Deformando la verdad de manera tendenciosa (sectarismo).
3. Distrayendo de lo importante.
4. Actuando solamente sobre el dinamismo inconsciente o subconsciente de la personalidad.

La influencia en el subconsciente se da, por ejemplo, en la propaganda subliminal, que apela exclusivamente a instancias preconscientes, al sistema nervioso y a los instintos con el fin de aprovecharse de las debilidades más elementales de la naturaleza humana. Lo más formal de la manipulación es la intención de “evitar o modificar el desarrollo de la dinámica interna de la libertad ajena utilizando ciertos medios reprobables, siendo todos ellos alguna forma de engaño” (Barrio, 2007, p. 123). Por otro lado, los medios que utiliza la manipulación también son variados: “azuzar los instintos, apelar ilegítimamente a la afectividad y a las pasiones, impedir, obstaculizar o falsear la reflexión previa al uso de la libertad” (Barrio, 2007, p. 123).

Es importante tener en cuenta que no manipula solo el que lo consigue sino también el que lo intenta (aun sin lograrlo). Por ello se dice de alguien que es manipulador, aunque solo se quede en el intento. Es el caso del periodista o comunicador que distorsiona la verdad, incluso en casos en que la distorsión sea tan evidente que no logre engañar a nadie. Hay que hacer la salvedad de que no todos los medios de comunicación, la publicidad y lo que esta ofrece son

en sí mismos engañosos. Lo que sí es una realidad es que se utilizan con cierta frecuencia de manera fraudulenta. Puede resultar a veces muy sutil la línea divisoria entre la información honesta y la información manipuladora. La educación puede ayudar al ser humano a alcanzar la plenitud o, por el contrario, convertirse en una especie de domesticación utilitarista basada en la manipulación de la información y de la formación. Educar consiste en dar criterios de verdad, enseñar a pensar, transmitir valores y principios de manera racional. No toda la enseñanza afirmativa o asertiva es perniciosa: si lo que se afirma es verdad, no solo puede darse, sino que es necesario que se dé, dando cuenta y razón de los porqués.

De acuerdo a lo que desarrolla Barrio (2007), el elemento de perversidad de la intención manipuladora radica en instrumentalizar al ser humano haciendo uso de la mentira, lo que Kant califica como esencialmente inmoral en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* [concretamente en la segunda formulación del imperativo categórico]: “Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre a la vez como fin, nunca meramente como medio” (Citado por Barrio, 2007, p. 124).

¿Qué recursos tenemos para protegernos de la acción manipuladora? Existen formas eficaces para encontrarse a buen recaudo cuando se presente el riesgo de manipulación:

1. Fomentar el rechazo de una visión puramente instrumental de la realidad (utilitarismo).
2. Fomentar una sana y auténtica actitud contemplativa frente al mundo y especialmente frente a las personas. Mirarlas como lo que son: fines, no medios.
3. Promover el serio empeño por alcanzar la libertad interior con miras a la autoposesión. Para ello es necesario adquirir autodisciplina mediante prácticas encaminadas a la liberación del espíritu a través del logro de la virtud. Su finalidad es tener bajo control, en la medida de nuestras posibilidades, las pasiones (la sensibilidad y los instintos). Por ejemplo, fomentando la templanza y la sobriedad en el uso de las cosas y en particular de los recursos tecnológicos.
4. Enseñar a distinguir la escucha (en cierto modo activa) de la mera atención mecánica.
5. Ayudar a diferenciar y distinguir la convicción de un asentimiento puramente emotivo.
6. Fomentar el ejercicio de la libertad responsable y comprometida, en contra de un proteccionismo temeroso de la equivocación.

Cuando se habla de libertad interior no nos estamos refiriendo al hecho de tener posturas morales propias e inéditas, como si fuésemos dueños de la verdad, del bien y del mal. Tampoco de ese deseo (que nunca podría hacerse realidad) de poder hacer lo que nos apetece en cada

momento. Nada más ajeno a la libertad. Nos referimos a esa capacidad para estar por encima de las circunstancias, manteniéndonos firmes –en la voluntad– a nuestros racionales propósitos, aunque por temporadas las ganas no aporten ayuda alguna. El mejor modo de evitar una manipulación que pretende imponernos lo que hemos de desear y los medios para conseguirlo es querer ser nosotros mismos auténtica y coherentemente, poniendo los medios para dotarnos de libertad moral para poder proyectar y ejecutar un proyecto de vida propio (Barrio, 2007).

4.1.3. *Cómo fomentar el sentido o pensamiento crítico en los jóvenes.* El conocimiento de la realidad exige primero un estado de captación, la comprobación de que lo que se está percibiendo es real o no, la pregunta sobre el significado, las causas y las repercusiones.

Una de las muchas consecuencias positivas de tener sentido crítico bien orientado es conocer las tendencias y veracidad de las fuentes en las que se deposita confianza. Esta madurez de analizar la procedencia de la información antes de darle validez facilita una acertada postura frente a los sucesos políticos, socio-culturales, etc.

La desconfianza o la duda pueden y deben tener sustento real. Dudamos porque hay motivos para dudar, ya sea porque se trata de un tema que no hemos explorado lo suficiente o porque el ente interlocutor es desconocido o poco fiable. Dudar cuando no existen razones para hacerlo es una postura del todo irracional, incluso si se utiliza la duda como método (como es el caso de Descartes).

El utilizar la opinión espontánea para liberar el dinamismo interior, sin un análisis serio de la realidad está muy influenciado por el excesivo peso que se le da al factor afectivo o emocional: decir u opinar no de acuerdo a lo que es, según la razón, sino a lo que yo siento o a cómo percibo de primera intención los acontecimientos. Queda patente la necesidad de juzgar fundándose en los principios de la ciencia para evitar identificar el sentido crítico con una mera actitud escéptica o relativista (Barrio, 2007).

La pretensión de verdad que debe impregnar siempre el hecho de juzgar la realidad y los acontecimientos exige una postura radical: no tiene derecho a ser considerado como propio de un debate o discusión (que pretenda ser lógica y razonable) la opinión espontánea carente de conocimiento cierto y bien fundamentado (a lo mucho se le puede reservar el derecho a ser escuchada por razones de libertad de expresión).

Por estas razones, muchas universidades vienen incluyendo en sus planes de estudio cursos que tienen el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. Sin embargo, este

accionar no es garantía de que efectivamente los participantes adquieran este hábito intelectual de importancia capital para el diálogo y para la toma de posturas cara a la vida social, política y cultural, ya que un falso sentido crítico puede atacar indiscriminadamente elementos del aprendizaje que son básicos, como, por ejemplo, la memorización y la confianza en conocimientos demostrados. No obstante, esos elementos son indispensables en el proceso del conocimiento. No tendríamos en qué apoyarnos si no considerásemos los saberes que otros han conseguido por la vía de la razón, siguiendo un proceso discursivo que se nos presenta como fiable, el soporte de “contenidos objetivos, a partir de principios que la inteligencia no crea, sino que descubre” (Barrio, 2007, p. 120).

En consecuencia, aprendido el modo de discurrir, el sujeto puede entonces sustraer sus propias conclusiones y planteamientos que serán la base de su obrar. Aprendizajes nuevos obtenidos, argumentados razonablemente, conversados con quienes resultan interlocutores confiables y contrastados con la vida real. Hace falta que la información que se recibe reconfigure sobre la propia estructura cognoscitiva configurando una *forma mentis*. Planteado en positivo, tendríamos que preguntarnos sobre cómo estimular el desarrollo del sentido crítico en los jóvenes. Barrio (2007) da algunas pautas a tomar en cuenta independientemente del método a utilizar:

7. La transmisión de conocimientos es un procedimiento necesario y esencial para el desarrollo de la dimensión intelectual y el sentido crítico como habilidad intelectual. “Todo saber auténtico es, al menos potencialmente, crítico. Solo la ignorancia no puede serlo.”

8. El saber humanístico contribuye de manera protagónica en el desarrollo del criterio personal. Una enseñanza que solo se enfoca en el objetivo profesional especializado produce sujetos vulnerables al peligro del adoctrinamiento y dóciles a los sistemas políticos y económicos.

9. Mantener una actitud positiva ante la razón, aun reconociendo sus límites. La dignidad de la persona humana se fundamenta –aunque no completamente pero sí en gran medida- en la inteligencia y en su capacidad de alcanzar la verdad y el bien, dentro de los límites que por naturaleza tiene el ser humano.

10. Promover una actitud de escucha reflexiva ante la herencia histórica y científica evitando la soberbia intelectual, el servilismo, la indiferencia y un método de ilógica suspicacia.

11. Ayudar a descubrir el mensaje de los signos lingüísticos, a hacer una decodificación adecuada del lenguaje y a emplearlo de manera correcta, sabiendo distinguir entre la forma y el fondo.

12. Enseñar a detectar los sofismas de los que están plagados tantas modas y prejuicios del entorno es una manera concreta de facilitar que las personas –sobre todo los jóvenes– piensen y actúen con criterio.

13. Fomentar el desarrollo de habilidades expresivas y comprensivas. Es importante animar a leer con actitud de análisis.

14. Fundamentar los conocimientos que se transmiten haciendo uso de la demostración que requiere el saber científico, mostrando el nexo entre las premisas y las conclusiones, la conexión lógica de fundamento causal entre la información nueva y la previa.

15. En la formación humanista, como en el resto de ciencias, se ha de ir de lo más sencillo y cercano hacia lo más complejo.

16. Para fomentar el sentido crítico es necesario considerar que no existe un único método científico. Cada ciencia tiene un rumbo a seguir dependiendo de su objeto. Considerar el hecho de que las ciencias tienen distintos grados y tipos de certeza debido a la gran vinculación que existe entre el método y el objeto de cada una.

17. Se hace una actitud muy necesaria, para la labor del orientador, el sincero amor a la verdad que debe convertirse en un ejercicio de vida.

18. Evitar el pragmatismo y los criterios meramente utilitarios en los comportamientos sociales y familiares ya que al suprimirse la utilidad inmediata pueden desvalorarse injustamente realidades importantes que inciden profundamente no solo en los otros sino en la misma persona que actúa, siendo reflejos de la verdad que ha sido descubierta a través de la reflexión.

19. Se debe mostrar la importancia de la historicidad de todos los ámbitos humanos, pero sin poner en riesgo la fidelidad al propio proyecto personal de vida.

20. No resulta positivo estar constantemente poniendo a prueba los propósitos de vida ya que el día a día se encarga de hacerlo. La fidelidad a las determinaciones fundamentales no obsta a que los modos de alcanzarlas varíen con el transcurrir de la vida, pero es importante ser fiel a los principios y valores.

21. Respetar y fomentar la libertad moral e intelectual para suscitar el sentido crítico, que no se asigna ni se impone, sino que se anima y estimula para un desarrollo en libertad.

La educación es fundamentalmente autoeducación, aunque no de manera exclusiva. Se trata de un proceso de autoconstrucción asistida de la personalidad. De las ideas expuestas, se concluye que la tarea educativa podría resumirse de manera emblemática en la formación de personas de criterio (Barrio, 2007). El sentido crítico implica una serie ordenada de razonamientos mediante los cuales, y siguiendo procesos lógicos, se llega a conclusiones verdaderas, “poseer la suficiente autonomía como para pensar por cuenta propia –no llevado sólo por las modas intelectuales al uso– y al propio tiempo la suficiente lucidez como para contrastar nuestros juicios con la realidad” (Barrio, 2007, p. 119). Los métodos para ordenar esos razonamientos son variados y dependen de las habilidades del individuo. Aprender a plantear, no pensar sin concluir, saber dar cuenta y saber dar razón.

Algunos métodos para la ordenación de conocimientos y utilización de recursos con miras a desarrollar el pensamiento crítico han sido propuestos por el profesor Héctor Velázquez (2018):

22. Diferencias (riqueza de contrarios)
23. Polisemia (riqueza de la diferencia)
24. Ejemplos (riqueza del paradigma)
25. Jerarquías (riqueza del acercamiento: más conocido, menos conocido; más común, menos común; más evidente, menos evidente)
26. Aporías (riqueza de la analogía)
27. Pregunta (riqueza de la realidad y su vínculo)

A propósito de estos, su valor estriba en su utilidad práctica durante los constantes procesos de conocimiento propio y de la realidad que nos rodea, que se inicia en los primeros años de vida, especialmente a desde que se empieza a tener autoconciencia, pero que adquiere especial relevancia en la adolescencia, cuando el ser humano empieza a plantearse unos intereses particulares y a optar por un proyecto de vida. La experiencia que da la docencia universitaria permite observar los aciertos y los desaciertos de estos planteamientos fundamentales. Los desenfoques son, no con poca frecuencia, producto de una visión parcializada o reduccionista de la existencia.

Una de las consecuencias de estos desenfoques es que muchos jóvenes terminan restringiendo su proyecto vital a la sucesión de actividades académicas y/o profesionales que

piensan desarrollar a lo largo de su vida. Aunque la preparación académica es importante, constituye solo una parte de su vida y tiene calidad de medio, no de fin: lo importante es el papel que desarrollará esa persona en su entorno y en su tiempo y cómo a través de ese desarrollo construirá su propia identidad. La reflexión sobre el camino vocacional, entendido como el impacto que debe obrar sobre el entorno para el cual tiene condiciones, habilidades y recursos es de importancia capital para proyectarse en el camino que ha de seguir la propia existencia. En vistas a ese camino, existen, además, otros ámbitos que desarrollar, incluso también en el terreno intelectual, como hemos visto en este apartado.

A este respecto, se puede considerar que la construcción de la propia vida, vivida en el día a día, pero proyectada en el futuro, considerando los aprendizajes del pasado, implica el ejercicio de una libertad plena que cuenta con un conocimiento adecuado de la realidad propia y del entorno y, al mismo tiempo, cuenta con la participación de la propia voluntad que se dirige a un bien adecuadamente identificado, manejando la afectividad, de forma que se adecúe y coopere con los objetivos planteados después de un trabajo reflexivo. Este es un ejercicio que no se hace una vez y para siempre: en todo momento de la vida se nos van presentando circunstancias que nos obligan a ir tomando decisiones y re-direccionando el proyecto de vida. Lo esencial, sin embargo, debe ser el sustrato que permanece en el tiempo como punto de llegada vital. No se desarrolla esta perspectiva en esta parte del estudio por tratarse de un ámbito que pertenece más bien a la dimensión espiritual.

Además, en la formación de la personalidad debe hacerse compatible el proceso dinámico interno con la orientación del educador, quien debe poner de sí para que la persona que experimenta el aprendizaje encuentre algo a partir de lo cual construir. Hace falta, además, desbloquear los procesos psíquicos que requiere la maduración. Por ejemplo, se hace necesario superar el obstáculo de la pereza mental y de las corrientes intelectuales que, aunque estén de moda, carezcan de sustento real o contengan sofismas y contradicciones. Puede resultar muy difícil removerlas sin ayuda externa. El educador haría las veces de un facilitador. En este sentido, prácticas como la lección magistral no tienen por qué suponer un peligro en el proceso de aprendizaje mientras se dé razones de manera coherente y se cuente con un método para llegar a las conclusiones. Por el contrario, a través de la lección magistral se puede, incluso, fomentar el pensamiento crítico facilitando, entre diversos aspectos, el sano intercambio de opiniones (Barrio, 2007).

4.2. Dimensión corporal. En sus estudios, Barrio Maestre no llega, en principio, a profundizar en la dimensión corporal ni en el crecimiento y desarrollo de la misma. Se centra, más bien, en su relación con las operaciones intelectuales y las propias del psiquismo, ya que, según la idea del autor, su actividad se nutre del dinamismo sensitivo-corpóreo, pero no se reduce ni se encapsula en él (Barrio, 2007).

Aunque este tema se ha abordado en el capítulo anterior, habría que tener en cuenta una cuestión fundamental al plantear el crecimiento corporal de la persona: que el alma subsiste a la corrupción del cuerpo, ya que el dinamismo psíquico superior en el hombre puede desenvolverse con independencia –funcional, no genética– del dinamismo corpóreo, que podría considerarse inferior, tanto en lo vegetativo como en lo sensitivo.

Consecuentemente, Barrio (2007) considera:

- a) Que el hombre es algo más que lo que come.
- b) Que la vida humana se abre a un destino trascendente, más allá de la muerte corporal.

Sin perder de vista esta cuestión de fondo, se puede entablar un diálogo sobre lo que implica esta dimensión y su crecimiento, atendiendo a otros autores que han profundizado en el papel de lo corpóreo en la vida y desarrollo de la persona humana. Pueden considerarse significativos aportes, como los de Karol Wojtyła (2011), Carlo Caffarra (1997), María García Amilburu (2003) y Genara Castillo (2017), en este terreno.

4.2.1. El cuerpo humano y la vida personal. Afirma García Amilburu (2003) que el cuerpo del ser humano es muy adecuado para el desarrollo de una vida personal, es la plasticidad biológica una de las principales características de la maravillosa dotación corpórea que tiene el ser humano. En efecto, dicha plasticidad engloba de alguna manera a las demás: el bipedismo, la multifuncionalidad (inespecialización funcional) de la mano humana, la no predeterminación de las acciones y la ausencia de instintos (en sentido estricto), la primacía de las facultades espirituales (entendimiento y voluntad) por encima de las tendencias, entre otras, son notas características de la corporeidad humana que le permiten tener un desarrollo biográfico, un modo de vivir completamente diferente al del resto de vivientes.

Pues bien, esta dimensión, que abarca aspectos como la psicomotricidad, hábitos de alimentación, la higiene corporal, entre otros, es fundamental para el desarrollo armónico de la persona. El desarrollo, cuidado y educación del cuerpo son aspectos importantes para la salud

de nuestra unidad orgánica que comprende todas las facultades humanas. Conviene considerar el cuerpo como medio a través del cual nos manifestamos y comunicamos nuestra interioridad, condición que le otorga una gran relevancia en el aspecto relacional del hombre, y que supone la necesidad de educarlo para un lenguaje corporal adecuado en todos sus aspectos (Calderero, Perochena y Peris, 2015).

En esta línea, para que el bienestar corporal de un individuo humano sea óptimo, la educación integral debe comprender todos los aspectos necesarios, tales como la higiene, la alimentación, el descanso y el ejercicio físico. Además, la educación física no se reduce a la práctica del deporte, sino que incluye el fomento de virtudes humanas, como el espíritu colaborativo del trabajo en equipo, una actitud positiva de superación personal, la disciplina, la perseverancia, etc., junto con la promoción de hábitos de salud e higiene. La educación ha de orientarse a facilitar que el alumno descubra el valor de su cuerpo, de la unidad corporal-psíquica-afectiva que posee como persona, cuya maduración debe ir de la mano con la maduración del cuerpo. Por otro lado, como afirma Bernardo (2001) (citado por Caldero, Perochena y Peris, 2015, p. 128), “una mayor maniobrabilidad del cuerpo abre nuevos horizontes de libertad a la persona entera”.

Por otro lado, un tópico que salta a la vista al considerar el cuerpo es la realidad sexuada del ser humano. Se trata de un tema biológico, pues para su determinación no se puede prescindir de la base orgánica: el ser humano es hombre o es mujer. No existe biológicamente una manera neutral de ser para el *homo sapiens sapiens*. Sin embargo, ese modo de ser biológico informa a la totalidad de la persona, viéndose involucrados todos sus otros ámbitos. Por ello, solo se puede entender de manera clara la sexualidad humana en base a unas claves necesarias para este propósito, las cuales son “la simultánea vivencia de una cierta reflexividad del ser corpóreo en el hombre, así como su capacidad de trascenderse a sí mismo en la relación interpersonal” (Barrio, 1998, p. 120). En este contexto, la sexualidad en el hombre difiere esencialmente de la que se da en los actos reproductivos de los otros seres vivos. Este distanciamiento está en proporción a la distancia que hay entre la relación afectiva y de donación, que debe involucrar un acto como tal entre dos seres personales, y el instinto de perpetuación de la especie que se da en animales y en otros seres vivos. “En ellos [los animales y otros seres vivos], la reproducción no pasa de ser un mero mecanismo biológico -valga decirlo así, pese a que ambos términos se excluyen recíprocamente- mientras que en el hombre tiene una significación antropológica y simbólica muy característica” (Barrio, 1998, p. 120).

Aunque en este estudio no se pretende abordar en profundidad el tema de la sexualidad humana, resulta conveniente aclarar el enfoque integrador desde el cual se está considerando, ya que no podemos prescindir del hecho real de la existencia de estas dos únicas maneras de ser que tiene el ser humano, cuya base está en el cuerpo, pero tiene repercusión en, absolutamente, todas sus dimensiones, tanto en la manera de conocer (se conoce como hombre o se conoce como mujer), en las relaciones interpersonales (en las que las personas interactuantes o son hombres o son mujeres), en el ámbito espiritual y, de manera especial, en el afectivo, como se verá más adelante.

4.2.2. Contribuciones filosóficas de autores contemporáneos en torno a la corporalidad humana. Exploraremos esta dimensión, considerando y resaltando, sobre todo, su carácter personal, ya que debemos partir de un correcto enfoque si queremos llegar a unas premisas acertadas, apropiadas y valiosas en torno al cuidado y a un adecuado uso del cuerpo.

Nos valdremos para esto de la síntesis elaborada por Genara Castillo, fruto de la lectura de las contribuciones de Karol Wojtyla y Leonardo Polo en lo referente a la personalización del cuerpo, que recoge en su ensayo *Personalizar el cuerpo. Un aporte desde Karol Wojtyla y Leonardo Polo* (2017).

Posteriormente, indagaremos sobre las implicancias éticas de la corporalidad humana a través del esquema de los planteamientos propuestos por Carlo Caffarra en el Simposio Internacional de Teología de la Universidad de Navarra del año 1997, comunicados en el discurso titulado *Persona, libertad humana y corporalidad*.

Castillo resalta lo significativo que resulta el sistema abierto e integrador que presentan los planteamientos de Karol Wojtyla y Leonardo Polo en torno a la corporeidad, características que favorecen el diálogo con las ciencias y el consiguiente provecho que puede obtenerse de los aportes del saber científico que, como sabemos, se aboca al conocimiento de las causas inmediatas o próximas. Tanto Wojtyla como Polo van más allá de este ámbito fenoménico de las ciencias para ir hasta lo último, a lo más radical (Castillo, 2017).

Sobre el cuerpo humano como sistémico e indeterminado, la autora comenta: “Algo que de entrada se ofrece a la observación directa es la sistematicidad y una cierta indeterminación del cuerpo humano ante lo cual procede preguntarse cómo es esto y por qué” (Castillo, 2017, p. 16). En el caso del hombre, por tratarse de un ser complejo, ese sistema (conjunto de partes intrínsecamente relacionadas) se da por niveles: lo corpóreo, lo psíquico y lo que corresponde

a su ser personal. Parafraseando a Wojtyla, afirma la autora que esa sistematización no puede plantearse –objetivándola– como algo estático, como partes aisladas sino, desde su origen, como un gran dinamismo cuya base unitiva es el ser personal, el cual se manifiesta a través de la acción humana y especialmente en la autodeterminación personal.

A este respecto, para Wojtyla “la persona es acto, un dinamismo radical que se extiende a todo lo que hace” (citado por Castillo, 2017, p. 17); afirma que la libertad del acto humano tiene su sustento en la misma persona (en cada quién). Polo, por su parte, habla de la radical libertad del acto humano, la misma que se integra a la de la esencia, en cuyo nivel está la acción humana. A propósito de esto, más allá del dinamismo fisiológico y anatómico del hombre y de ese proceso retroalimentativo característico de toda actividad vital, hay que destacar que la capacidad de reacción del cuerpo humano, a diferencia de los animales, está subordinada a su ser personal y, por ello, abierta al dinamismo de un ser que es persona (Polo citado por Castillo, 2017). Justamente, hablando de la reacción en el ser humano, Wojtyla aclara que se trata de una expresión análoga a lo que ocurre con los animales ya que, como hemos visto en apartados anteriores, en el ser humano no se dan propiamente instintos sino tendencias naturales que pueden ser ordenadas por la razón. La autora trae a colación la siguiente cita extraída de *Persona y acción*:

El concepto “reacción” es análogo como lo utilizamos frecuentemente para definir un modo global de comportarse el hombre. Seguido es lo que tenemos en el pensamiento cuando decimos por ejemplo que x “reaccionó” de un modo determinado a una noticia concreta. No se trata entonces solamente de una reacción somática sino también psíquica, que se expresa emotivamente en una determinada conmoción y, por tanto, en una reacción efectiva. Por lo demás, lo que tenemos a veces en el pensamiento ordinariamente con “reaccionó” es cierta decisión o elección, por tanto, una cierta respuesta de la voluntad a los valores. (Wojtyla, 2011, citado por Castillo, 2017, p. 23)

Por estas ideas, se desprende del enfoque integrador personal que toda función vegetativa en el ser humano está relacionada de manera intrínseca con el ser humano en su totalidad. Haciendo uso de la razón, su tarea está en conocer esas leyes que rigen su cuerpo para respetarlas y poder cuidar de él de la mejor manera, lo que involucra hábitos de higiene, nutrición, ejercicio y descanso, abrigo y demás condiciones de vida en general. Esto también incluye el cuidado de su hábitat, sin el cual carecería de un lugar adecuado para vivir, cosa que involucra también la protección y fomento del desarrollo ecológico.

Por otro lado, con respecto al sistema nervioso, se destaca que el del ser humano difiere de la actividad nerviosa animal de tal forma que le permite al ser personal realizar las actividades que le son propias, al igual que en el caso del sistema muscular. Castillo (2017) señala algunos ejemplos, como es el caso de los movimientos animales que van desde los más lentos, que pueden observarse en una tortuga, hasta los movimientos que apenas puede percibir el ojo humano en un ave de vuelo rápido; de igual forma los rapidísimos impulsos de un reptil frente a la lenta manera de reaccionar de un elefante. El hombre, en cambio, tiene un sistema muscular y neurológico que va en consonancia con las acciones propias de una persona que es corpórea, ni muy lentas ni excesivamente rápidas, ya que está de por medio la razón humana y sus acciones, son en principio, decididas y le permiten tener dominio sobre su entorno y sobre su actuar. No se exceptúa que en ciertos casos, por ejemplo, las tendencias naturales permitan acciones como el soltar automáticamente algo que se encuentra a una temperatura que el cuerpo no puede tolerar sin quedar dañado (aunque esto no excluye una actitud distinta en algún caso particular en que la persona quiera hacerse daño de manera deliberada).

Son verificables los avances de la neuropsicología y la psicopedagogía que, con los objetos que les son propios, han abundado en estudios sobre las operaciones que se dan en el interior del ser humano a través de las interacciones neuronales, facilitando los aprendizajes en las más diversas áreas. Asimismo, se enfatiza la necesidad de educar la sensibilidad con el fin de lograr una mejor actividad de los sentidos externos e internos en la realización de lo que Wojtyła (2011) llama estructura de autoposición y autodomínio que corresponde al ser personal: “a través de la sensibilidad humana se va manifestando la persona humana tanto en la manera como va captando la realidad externa y la va organizando en su «estructura» interna (...) como en la «impronta» personal que se plasma en su acción” (Wojtyła citado por Castillo, 2017, p. 26).

El cerebro de cada persona capta la realidad, la ordena y asimila de manera particular, para dar paso a la movilización de las facultades superiores (inteligencia y voluntad), siempre bajo el control de la persona que es “fuente y motor en el plano natural” (Castillo, 2017, p. 26). Así, en este dinamismo entra en juego la corporeidad humana con una dirección inteligente y libre que apunta a ese núcleo personal en donde lo inferior queda subordinado a lo superior apuntando a un crecimiento que no se da al azar, sino que tiene carácter teleológico, en el que el hombre busca mejorarse a sí mismo, “regla que es seguida desde la embriogénesis y que es una exigencia o ley natural. (...) la indeterminación del cuerpo humano está abierta a lo superior como lo biológico ha de subordinarse a lo racional bajo el imperativo del crecimiento y mejora

del viviente humano que es una persona, con toda la dignidad que ésta posee” (Castillo, 2017, p. 27).

Como el cuerpo humano es personalizado, su apertura y sistematicidad nos conducen hacia las dimensiones profundas del ser humano. La autora se apoya en los planteamientos aristotélicos para señalar las cuatro causas radicalmente constituyentes: “la causa material, qué es un principio indeterminado, la causa formal que es determinante del anterior, la causa eficiente que es la que causa el movimiento y la causa final que es el fin de lo constituido” (Castillo, 2017, p. 29).

En este planteamiento lo material es dinamizado por ese gran acto que es el alma, que en el ser humano posee una energía muy potente, gracias a la inteligencia y la voluntad. El alma es tricausal, ya que posee gran actividad (causa eficiente), unas leyes naturales determinadas (causa formal) y es también causa final en cuanto que todas sus operaciones “regresan” al alma en un dinamismo inmanente que se despliega en un gran proceso de hiperformalización, en el que sobre una forma se asienta la siguiente. (Castillo, 2017, p. 29)

En efecto, es causa eficiente, porque el alma humana es “principio intrínseco de movimiento (...) mueve y asiste al ser humano en todos sus actos y operaciones de manera especial, a través de sus facultades que son los principios «próximos» de operaciones” (considerando que el alma es principio remoto) (Castillo, 2017, p. 30). También es causa final, porque “esa gran actividad no «sale» hacia afuera, sino que «retorna», modificando los mismos principios o facultades, facilitando o dificultando, según sea la configuración adquirida gracias a las operaciones” (Castillo, 2017, p. 30). Es el principio de inmanencia.

En consecuencia, de acuerdo a esta tricausalidad, las operaciones que se ejercen modifican al alma humana de tal forma que en la medida en que las facultades se ejerciten el alma se va enriqueciendo o deteriorando dependiendo de si las operaciones son adecuadas o no a sus objetos propios. Además, el cuerpo es vulnerable y mortal, lo que es una realidad constatable. A causa de la enfermedad o de algún agente externo, podemos sufrir heridas y daños en nuestro organismo que deterioren el bien básico que es la salud –el buen funcionamiento de nuestro cuerpo– y que, incluso, nos pueden causar la muerte. Y sin que medie un agente externo, el paso del tiempo se encarga de ir deteriorando el cuerpo hasta su final. Ahora bien, no es solo el cuerpo el que padece, sino que es la persona la que experimenta el dolor, la enfermedad y la muerte. Este es un tema de gran importancia en el estudio antropológico “ya que si se sostiene

que el hombre es unidad sustancial de cuerpo y alma, ante el hecho de la muerte se pregunta: ¿qué pasó en dicha unidad?” (Castillo, 2017, p. 41).

Siguiendo los pasos de la filosofía clásica, desarrollada ya por los socráticos, y tomando en cuenta el sentido de trascendencia que hemos considerado desde los inicios de este estudio, sostenemos, junto con la autora, que no todo muere en el hombre, sino que su alma –racional, intelectual– es inmortal y no sucumbe al tiempo.

Pero el ser humano no es su alma, porque esta se encuentra unida al cuerpo que no es simple sino compuesto de partes. A diferencia del alma, puede desintegrarse, deteriorarse o desorganizarse hasta producirse la muerte. Luego, por la unión sustancial podemos afirmar que el hombre (debido a su cuerpo) es mortal, pero su alma es inmortal.

Citando a Polo (1993), se afirma que el cuerpo está insuficientemente unido al alma pues se trata de un cuerpo carnal, no suficientemente organizado por el alma en términos aristotélicos, de tal forma que es de carne y huesos. Sin embargo, es potencial y la razón de esta potencialidad es que el alma humana es inmortal. Como se ve, Polo va más allá de la simple unidad cuerpo-alma y llega hasta la persona, núcleo más íntimo, cuya libertad (personal) se manifiesta a través del cuerpo.

Por su parte, el planteamiento wojtyliano también considera a la persona como núcleo integrador al cual están supeditados alma y cuerpo. La organización psicosomática no sería la última instancia en el ser humano, puesto que lo más radical es su ser personal. En ambos planteamientos, se propone la muerte como un tema importante donde se evidencian las grandes dimensiones del ser humano partiendo de los aportes básicos aristotélicos sobre la unión sustancial de cuerpo y alma racional e inmortal: “El alma no es la persona, ésta es su acto –el acto de ser personal creado– que es de una índole Superior” (Castillo, 2017, p. 44).

Sobre la personalización del cuerpo humano, comenta Castillo que el cuerpo humano es, por lo visto anteriormente, potencial, indeterminado, abierto, “para hacerse con esto o con lo otro y, además, para hacerse con ello de un modo u otro en atención a que la apertura de la persona, de su mente, se corresponde con la apertura de su cuerpo” (2017, p. 47). Sin embargo, los dos autores que nos ocupan resaltan que esa apertura se da por niveles, desde la biológica hasta el nivel intelectual. En último término, la apertura radical de la persona. Ambos coinciden en que la integración de los niveles –que corresponden a su humanización y personalización– no solo son necesarios para el todo (la persona) sino también para las partes –los mismos niveles–. De acuerdo al planteamiento wojtyliano, “en la acción el todo psico-somático se convierte cada

vez en unidad específica de la persona y la acción” (Wojtyla, 2011, p. 287), siendo esta unidad superior a la composición psico-física (suma de soma y psique) y los dinamismos naturales de ambos, razón por la cual el autor habla de la integración de la persona en la acción.

Integrando los niveles, se puede dar una humanización del cuerpo en cuanto que la vida natural, al dejar paso a la vida racional despliega un proceso en el que la vida humana se va perfeccionando de acuerdo a nuestra índole racional. Como ya señalamos, de acuerdo con el planteamiento poliano, la “vida recibida” de parte de nuestros padres se dualiza (en dualidad, no en dualismo) y prosigue con la “vida añadida”, la que cada quién aporta de manera muy personal apoyándose en la inteligencia y voluntad. (Castillo, 2017, p. 48)

A pesar de que aún queda mucho por explorar, el conocimiento científico del cuerpo humano ha tenido importantes avances. Sin embargo, dentro de la dotación neurológica, especialmente en lo que respecta a las llamadas neuronas libres, hay un terreno que no es exclusivamente somático en el funcionamiento cerebral, sino que está en el dominio de la persona, y, por su dinámica retroalimentativa, también ejerce una importante influencia gracias a la huella o memoria que dejan en ella las experiencias vividas. De allí la importancia de cuidar las acciones voluntarias y las experiencias que se busquen vivir, ya que pueden ayudar o, por el contrario, mal configurar a la propia persona (Castillo, 2017).

La afectividad, la identidad y desenvolvimiento de la sexualidad, las funciones neurológicas, la educación recibida en el seno de la familia, la escolaridad, las tecnologías actuales, etc., todo ello es asumido e integrado en una concepción del fin y sentido de la vida, es dotado de significado y es configurante en las diferentes etapas de nuestra vida. ¿Quién lo hace? Cada quién, de manera muy personal. (Castillo, 2017, p. 50)

Como es de suponer, la dimensión vegetativa del ser humano tiene sus propias leyes biológicas, las propias de las funciones de sus sistemas, circulatorio, nervioso, digestivo, etc., pero no se integran en la vida sensitiva, racional y personal de cada quien. De este modo, todos tenemos una biografía personal: comemos, conocemos, sentimos, pensamos, queremos, y, sin embargo, siendo importantes estos procesos en nuestra vida personal, esta no se reduce a estas actividades, y “en lo que respecta a las actividades más altas, la persona se reclama más todavía” (Castillo, 2017, p. 50).

A continuación, se señalan algunas de las manifestaciones del ser personal del hombre a través del cuerpo, siempre al hilo de los pensamientos wojtyliano y poliano.

Para empezar, el ojo humano como ventana del alma: a través de los ojos el interior se pone en contacto con lo externo y a la vez permite manifestar el interior:

la mirada es posesiva y a la vez manifestativa, por ellos [los ojos humanos] el alma se “asoma” a la realidad externa manifestando su interioridad y el núcleo personal, pero también se posesiona de lo que ve, lo cual pasa a formar parte de ese “dentro” que cada quién posee. (Castillo, 2017, p. 51)

En efecto, el contacto visual es significativo en la conversación: llama la atención tanto la evasión como la excesiva fijación de la mirada en alguno de los interlocutores. Por otro lado, el entorno físico al que se expone a los niños y adolescentes entra a su interior y queda almacenado a través de imágenes que luego, a través de la estimativa, serán comparadas con las imágenes nuevas enriqueciendo o empobreciendo su capacidad perceptiva del entorno (por ejemplo, estarán mejor o peor dotados para identificar el buen gusto y la vulgaridad, el orden del desorden, la armonía del caos, etc.). A través del contacto visual, se van transmitiendo mensajes desde temprana edad, de tal modo que “un niño gradualmente aprende a distinguir entre una mirada cariñosa y una mirada de rechazo, una mirada limpia de una esquivada, una mirada de sorpresa y una mirada indiferente” (Castillo, 2017, p. 52), etc. De igual forma, se puede indagar sobre el temperamento, carácter o estado de ánimo de una persona al observar su conducta, posturas, etc. Además, la mirada custodia la intimidad, de modo que incluso se retira el contacto visual para que el otro no capte fibras íntimas cuando no se quieren mostrar, y al revés, se aparta la mirada por impulso cuando se tiene acceso a la intimidad de otra persona por accidente, sin que medie intención. La intimidad se ofrece libre y amorosamente a quien se desea y, por el contrario, se oculta a quien husmea, sin derecho, la intimidad ajena.

La autora hace hincapié en la necesidad de aprender a mirar, ya que nos hacemos aquello que miramos; aunque se trate de una posesión inmaterial, la mirada es posesiva. Así, si se mira realidades nobles y bellas nos hacemos esas realidades (una flor, el mar, la tierna imagen de un niño) y, también, cuando se mira algo innoble como la pornografía. Es innoble, porque al entrar en el interior de la persona, esas imágenes que distorsionan la noble realidad de la sexualidad humana, “movilizan tendencias menos nobles o crean dependencias que anulan la voluntad y le incapacitan para acceder a fines más altos” (Castillo, 2017, p. 53). Finalmente, la persona tendrá dificultades para vivir el amor verdadero, porque habrá perdido autoposesión, lo que

obstaculizará la donación personal que exige el amor, como bien explica la autora. Este punto es importante sobre todo en una época donde cobran supremacía los medios audiovisuales y donde se tiene todo muy al alcance de la mano. La mirada amorosa es respetuosa, contempla al otro con admiración, valorando su existencia como algo muy bueno. Lo contrario es la mirada cosificadora, que enfrenta al otro como a un medio para conseguir otro fin, poder o placer, manipulándolo tal vez con actitudes agresivas o seductoras, según sea el caso. En estas actitudes menos positivas, se pretenderá imprimir miedo o “estimular la tendencia al placer que todos los seres humanos poseen de manera que embotados por lo sensible se pierda la capacidad de pensar y decidir libremente” (Castillo, 2017, p. 54).

Acerca del lenguaje, ya Aristóteles había señalado que el hombre es un animal que posee *logos*, es decir, palabra, como ningún otro animal (aunque en ocasiones puedan imitar ciertas palabras, como es el caso de algunas aves). Apoyándonos en esta aseveración, podríamos decir que el lenguaje es quizá uno de los rasgos en los que mejor se manifiesta el carácter racional del ser humano a través del cuerpo, que está dotado –y de esto también se percata el estagirita– de unos órganos plurifuncionales, abiertos al lenguaje. Castillo (2017) señala, además, que el lenguaje es la clave de la sociabilidad.

A propósito de la manifestación de la racionalidad a través del lenguaje y el carácter sistémico de la dimensión corpórea del hombre, el aporte de Leonardo Polo resulta muy clarificador a la hora de diferenciar la voz (que en los animales corresponde a los sonidos que emiten señales relativas a sentimientos y pasiones) de la voz humana y el lenguaje:

El habla humana está al servicio de su perfección, y al revés: si el hombre fuera menos perfecto de lo que es, ni tendría manos ni tendría labios; su capacidad dialectal sería mínima, al mismo tiempo, la capacidad de dar y recibir instrucciones para mover sus miembros con sentido práctico sería también escasa. Pero el lenguaje es algo más: con esto hemos llegado a su umbral. El lenguaje son esas voces articuladas a las que se añade, o en que se da, un significado convencional. La convencionalidad de las palabras (ya no la voz, sino las palabras) es un asunto clave; con él se pasa del habla al lenguaje. (Polo, 1993, p. 167)

Esto va en la línea del aporte aristotélico que en *Política* (1253^a, 14-20) se expresa sobre la finalidad de la palabra, eje central de la convivencia social:

La razón por la cual el hombre es (...) un animal social, es evidente: la naturaleza no hace nada en vano y el hombre es el único animal que tiene palabra. La voz es signo del dolor y del placer, y por eso la tienen también los demás animales (...) pero la palabra es para manifestar lo conveniente y lo dañoso, lo justo y lo injusto, y es exclusivo del hombre, frente a los demás animales, el tener, él sólo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, etc. (Citado por Castillo, 2017, p. 55)

Como bien manifiesta el filósofo, al ser el lenguaje un elemento humano y, por tanto, personal, adquiere también la dimensión ética que tiene todo actuar humano libre: o se habla para bien o se habla para mal, se construye o se destruye a través de la palabra. Cobra aquí importancia y responsabilidad moral la veracidad de lo que se comunica. Existe en los medios de comunicación e información, diversas formas de manipulación infiltradas a través del lenguaje, que en unos casos se muestran sutiles y en otros de manera muy desenfadada. La manipulación, que puede darse cuando estos medios tienen intereses particulares, puede adquirir niveles dramáticos dependiendo de la gravedad del tema que se trate: inducir a ideologías o planteamientos políticos que van en contra de la dignidad de la persona, mentiras sobre personas, hechos, productos o cosas, inducir a posturas violentas, etc. Al respecto, podemos afirmar que las *medias verdades* podrían ser más dañinas que las mentiras desenfadadas, ya que tienen más posibilidades de ser creídas y, por tanto, de adquirir un mayor poder manipulador.

Castillo (2017) afirma que esos mensajes afectan tanto al ser humano que los expresa como al que los recibe, por ello el diálogo humano es la base de la sociabilidad humana y surge en ella el derecho a la verdad, que es lo realmente edificante: saber hablar, saber escuchar; decir la verdad y recibirla. Al igual que en el mirar, hay cosas que conviene escuchar y cosas que no (como en el caso de las murmuraciones). El lenguaje humano apela a la persona que es quien decide qué decir y qué no, qué escucha y qué no escucha.

En consecuencia, la intimidad también debe protegerse en el lenguaje, reservando con pudor las cosas íntimas para contárselas, del modo y en el momento apropiado, a quien las va a valorar y acoger de manera adecuada. La autora menciona que una táctica para vencer las resistencias del pudor en las adolescentes, es inducirlas al uso del lenguaje vulgar, procaz y hasta soez, con el objeto de que, liberadas de toda delicadeza, discreción y femineidad en el trato con los otros y bajo el falso argumento de que las mujeres deben ser iguales que los varones, resulte más fácil romper toda reserva íntima.

Sobre el gesto hemos de decir, que “es un movimiento del rostro, de las manos o de otra parte del cuerpo humano a través de lo cual se expresa un mensaje o estado de ánimo” (Castillo, 2017, p. 57). Se usa el gesto para la comunicación, cuando se desconoce el idioma del interlocutor y también forma parte importante de la comunicación no verbal, a tal punto de que un gesto puede desdecir lo que se está transmitiendo oralmente. Así es de significativa la “carga expresiva, el contenido o mensaje que transmiten” (Castillo, 2017, p. 58). Ya desde temprana edad, los gestos son la manera de comunicarse del ser humano: como la afirmación, con el movimiento de la cabeza de arriba hacia abajo y viceversa, y la negación, con el movimiento de la misma de un lado hacia el otro.

De entre los gestos, el saludo humano tiene contenido de alcance universal, aunque varía de acuerdo al país, región o cultura, desde las reverencias, hasta el abrazo, el apretón de manos, besos en el rostro, etc. La sonrisa, por otro lado, es una de las primeras expresiones faciales de los niños muy pequeños –que aún no saben hablar– “que indica aprobación, contento, sensación de bienestar o agrado” (Castillo, 2017, p. 58).

Sobre la sonrisa del ser humano, el planteamiento de Polo sostiene que es “anterior no solo a su capacidad de usar las manos, sino a su capacidad de hablar” (citado por Castillo, 2017, p. 58). Con la sonrisa empieza su interacción con los otros, especialmente con su madre. La forma de la cabeza tiene que ver también con la sonrisa y con la fonación. La sonrisa es el gesto que menos esfuerzo muscular requiere, por ello los niños sonríen desde los primeros días de vida, cuando todavía no coordinan los movimientos de sus manos y no saben hacer otros gestos (Polo, 1993). Por muy básica que sea la sonrisa, no es un simple movimiento muscular o facial, o mueca sin contenido, por el contrario, contiene mucho significado: “es señal de alegría y aprobación; también es respuesta al cariño” (Castillo, 2017, p.59), como es el caso del niño hacia su madre.

Dentro de lo que los autores llaman lenguaje del cuerpo, está el tema del vestido. Aunque haya muchas circunstancias que puedan influir en la forma de vestir y que probablemente lleven a errores de interpretación, y pese a que no se trata necesariamente de un medio de comunicación, el atuendo con el que viste una persona nos da información. Castillo cita a Ferrúz y Calafell (2009) cuando afirman: “a través del vestido podemos hablar de sentimientos, actitudes, personalidad, secretos, historia y rangos de una persona” (2017, p. 182). Esto es verificable, en la vida cotidiana, ya que al vestarnos personalizamos nuestro cuerpo (la autora habla del look o aspecto personal), dándole un estilo, una imagen, una categoría que es lo que finalmente se muestra a los demás. Más allá de las modas, la manera de presentarnos habla de

nosotros mismos, también de los sentimientos –como afirman Ferruz y Calafell–. Por ejemplo, aunque no necesariamente tenga que darse así, lo más probable es que una persona que se encuentra deprimida, tendrá poco esmero en el arreglo personal, prescindirá tal vez de accesorios, tenderá a utilizar colores poco alegres; se presentará algo desaliñada, hablando en términos generales. Por el contrario, una persona que quiera atraer miradas, por lógica, tenderá a vestirse llamativamente: lo raro sería que queriendo llamar la atención prescindiera de accesorios, diseños, colores brillantes o bien escogidos de acuerdo a su tipo, tal vez un peinado, un aroma, etc. Gracias al carácter personal, núcleo único e irrepetible, cada quien tiene unas preferencias y valoraciones de estilo propias, aunque esto es educable, de allí que sea muy positivo promover desde temprana edad, el orden, el aseo, el buen gusto, la creatividad, etc., en el vestir. Es bastante deseable que haya equilibrio en el atuendo que se usa de manera cotidiana, con una presentación adecuada a la ocasión. De manera semejante al pudor en el lenguaje, hace falta proteger al propio cuerpo de las miradas extrañas, “y ya que el cuerpo es inacabado cabe una responsabilidad en el arte de vestirlo adecuadamente, para no dar mensajes equivocados” (Castillo, 2017, p. 61), como hemos visto anteriormente.

En efecto, a nuestro cuerpo lo completamos con el vestido y con el lenguaje, con el gesto y con la palabra, que ponen de manifiesto nuestro interior. Es necesario, por ello, que haya coherencia entre lo que somos y lo que aparentamos, manifestando respeto, elegancia, equilibrio y también el valor que tiene el cuerpo humano, que no es una cosa, sino parte esencial de un ser personal, que no debe estar ni expuesto ni ofrecido a disposición pública.

En este sentido, el riesgo que supone la pérdida del pudor está en la despersonalización, tal como el Polo (1991) comenta, basándose en la filosofía personalista:

Otra manera de afrontar el pudor es la que proponen los filósofos personalistas. Esta nueva presentación del asunto sostiene que es característico de la persona ser pudorosa (...). El pudor acompaña siempre a la persona y su desaparición comporta una disminución de la personalidad. El pudor es como la salvaguarda de la intimidad, la prueba de que la persona posee intimidad y no existencia meramente pública. (citado por Castillo, 2017, p. 61)

La elegancia, definida clásicamente como la fuerza contenida (el impulso irracional sometido por lo racional), punto medio entre la procacidad y el abandono, se subordina también al carácter personal del cuerpo humano, a “la maravillosa realidad de la persona que pone en todo lo material y corpóreo algo así como su sello personal” (Castillo, 2017, p. 62).

Tema aparte es la reflexión en torno a la sexualidad. Como ya comentábamos anteriormente, no se pretende abordar en profundidad el tema de la sexualidad en el presente trabajo, pero sí podemos seguir algunas reflexiones extraídas de los aportes de nuestros autores.

Como ya habíamos anotado, el cuerpo humano es sexuado y, como sostiene Karol Wojtyla (2011) la diferencia sexual comienza en el plano natural (biológico) que es asumido a nivel racional por la persona. Si esta desligara su sexualidad de la apertura trascendente y de lo propio de la persona humana que es la autodonación, estaría bloqueando su relación con las demás personas humanas, porque, para donarse de manera amorosa (es la única manera de hacerlo), es necesario primero poseerse a sí mismo. Castillo (2017) recoge una cita de una audiencia, en Ciudad del Vaticano, de Karol Wojtyla cuando era ya el Romano Pontífice Juan Pablo II:

El cuerpo humano, en su masculinidad y la feminidad ha perdido casi la capacidad de expresar tal amor, en que el hombre-persona se hace don, conforme a la más profunda estructura y finalidad de su existencia personal, Según hemos observado ya en los precedentes análisis. Sí aquí no formulamos este juicio de modo absoluto y hemos añadido la expresión adverbial “casi”, lo hacemos porque la dimensión del don –es decir, *la capacidad de expresar el amor con que el hombre coma mediante su feminidad o masculinidad se hace don para el otro*– en cierto modo no ha cesado de empapar y plasmar el amor que nace del corazón humano. El significado nupcial del cuerpo no se ha hecho totalmente extraño a ese corazón: *no ha sido totalmente sofocado por parte de la concupiscencia, sino sólo habitualmente afectado*. El corazón se ha convertido en el lugar de combate entre el amor y la concupiscencia. Cuanto más domina la concupiscencia el corazón, tanto menos éste experimenta el significado nupcial del cuerpo y tanto menos sensible se hace al don de la persona, que en las relaciones mutuas del hombre y la mujer le expresa precisamente ese significado. (Juan Pablo II, 1980, párr. 3)

Estas exquisitas líneas nos ponen frente a lo que no era nuevo en el autor: el énfasis en el sentido integrador que está en el fondo de la sexualidad humana para que sea realmente una realidad personal, que no está restringida a lo biológico –aunque parte de esa base determinante de los sexos masculino y femenino–, sino que debe ser asumida por la psique humana, en sus dos formas de ser biológicas, e integrada en la unidad del ser personal (Castillo, 2017).

Como afirma Wojtyla, en *Persona y acción* (2011, p. 316), el impulso sexual “se apoya en la división específica del hombre en individuos masculinos y femeninos”, fundamento somático que penetra “muy profundamente en la psique y en su emotividad específica e, incluso, en la misma espiritualidad del hombre” (Wojtyla, 2011, p. 316). De manera semejante al impulso de autoconservación, que se apoya en la natural inclinación a la propia conservación, el impulso sexual se sustenta en la “inclinación a estar con otro ser humano basándose en la profunda semejanza, y a la vez es la diversidad que resulta de la diferencia de sexos” (Wojtyla, 2011, p. 316). Esa diferenciación sexual es cromosómica y está en la dotación genética: en las dos configuraciones XX (femenino) y XY (masculino). Llamada por Polo “vida natural”, la diferenciación sexual involucra la disposición del sistema nervioso central, las vías inhibitoras y efectoras, etc., constituyendo nuestro tipo humano (masculino o femenino) y nuestro temperamento, el mismo que tiene gran relevancia en la vida psíquica. Estas diferencias están orientadas a la colaboración mutua y tienen un carácter de complementariedad (Castillo, 2017).

Las posturas ideológicas que se explican solo en términos de dominante-dominado, aplican esta misma estrategia a las relaciones hombre-mujer debido a las evidentes disparidades que se han dado a lo largo de la historia en los planos social, laboral, político, etc., y que han afectado a la mujer. Tanto Polo como Wojtyla apelan a un esfuerzo por lograr la complementariedad y al trabajo colaborativo entre hombres y mujeres que se lee como el núcleo personal:

Dado que, como en todos los ámbitos del ser humano, el núcleo integrador es la persona humana, Castillo sugiere el planteamiento de las preguntas: ¿quién soy yo?, y de manera correlativa: ¿quién es la otra persona? Si no se clarifican estas cuestiones, las relaciones interpersonales se darán con mucha dificultad, sin ser conscientes del propio ser y sin ver reflejada la propia naturaleza en el otro, que no pasaría de ser un desconocido que no amerita una donación total. Es la propia persona la que se autodetermina y decide asumir esa tarea integradora de lo corpóreo-biológico-sensible con lo racional-espiritual, ejerciendo su voluntad libre y, por ende, responsable. Es la gran carencia que tienen algunas propuestas educativas que plantean el sexo como algo aislado y sin conexión con el ser personal, como una simple función genital. Es necesaria, más bien, una auténtica educación en la afectividad, para que sean capaces de contemplar la sexualidad en su verdadero contexto, el del amor humano verdadero y personal. “No somos ángeles, no podemos amar como los ángeles, pero tampoco somos bestias y la vida conyugal está lejos de la sexualidad de los animales” (Castillo, 2017, p. 66).

El considerar el cuerpo humano –especialmente el de la mujer, como santuario de la vida donde se da la concepción humana– conlleva a respetarlo, ennoblecerlo y cuidarlo como lo hace

la naturaleza. Es lo que olvidan algunas ideologías –a las que hay que hacer frente ya que van ganando terreno en las coyunturas sociales actuales– carentes de sustento antropológico, que suelen recurrir a estrategias manipuladoras para influir en la mente de las niñas, adolescentes y jóvenes a través de mensajes constantemente repetidos, pretendiendo convencer con argumentos aparentemente liberadores, pero que muestran una actitud claramente despreciativa frente a realidades tan nobles como la maternidad. Sin embargo, “En el fondo del esclarecimiento de la sexualidad y afectividad, está la defensa del matrimonio [como institución natural donde nace y se educa el ser humano] y la familia” (Castillo, 2017, p. 67), comunidad de personas donde deben promoverse los valores más altos y donde deben protegerse los derechos fundamentales del ser humano. El primero de ellos, el derecho a la vida.

Y en el contexto de la corporalidad surge la técnica humana. La particular disposición del cuerpo humano constituye un grandioso sistema en el que la columna vertebral, al estar en posición vertical, permite el bipedismo con la consiguiente situación de la cabeza en la parte superior y la perspectiva del rostro en el que se encuentran los órganos de los sentidos: vista, olfato y gusto; la postura de la lengua que permite el lenguaje humano articulado y la plurifunción de las manos, que quedan libres gracias al bipedismo, han hecho posible que pueda darse la técnica humana. La filosofía de la técnica estudia la relación del cerebro con la mano humana que, en palabras de Aristóteles, “es el instrumento de los instrumentos” (Aristóteles, *De Anima III*, 8; 432a 1).

Según Wojtyła (2011), es la superioridad de la inteligencia humana lo que da lugar a la integración de lo corpóreo con lo racional, que a su vez origina la humanización, de tal forma que esa apertura y plurifuncionalidad de la mano humana obedece a la apertura de su inteligencia. La inteligencia es posesiva de la realidad que conoce y gracias a ello “el alma es en cierta manera todas las cosas” (Aristóteles, *De Anima III*, 8, 431b 21).

Pasando a otro enfoque sobre la corporalidad humana, nos detendremos en el interesante análisis desarrollado por Caffarra entorno a la corporeidad en el ser humano y a la forma correcta de considerar esa corporeidad:

¿qué relación existe entre mi YO, y mi cuerpo? Si surge, como ha surgido una tal pregunta quiere decir que cada uno de nosotros vive en su corporeidad, experimenta su corporeidad de un modo inevitablemente problemático. De hecho, si nos interrogamos sobre la relación entre cuerpo y persona, quiere decir que no nos sentimos plenamente idénticos con el propio cuerpo. (...) No

obstante, es asimismo verdad que cuando realizamos acciones que exigen la puesta en acto del dinamismo o facultades corpóreas, (...) tenemos la conciencia de ser nosotros mismos los que cumplimos tal acción. (1997, p. 365)

En este contexto, se pregunta el autor: “la persona humana en cuanto libre, ¿qué relación tiene con su cuerpo?” (Caffarra, 1997, p. 365). Este es un problema que se viene presentando en la cultura contemporánea: la aparente oposición que se plantea entre naturaleza y libertad, es decir, entre el cuerpo, como realidad biológica con implicancias esenciales, y la liberación, como “superación de los condicionamientos de la libertad misma” (Caffarra, 1997, p. 365). Se encuentra que, hoy en día, se dan dos respuestas –y, por tanto, dos posturas– a esos planteamientos (¿qué relación tiene el ser humano con su cuerpo?): por un lado, el pensamiento progresista, post modernista, supone que el cuerpo es un objeto supeditado a manipulación y a disposición de la libertad del sujeto; de otro, el planteamiento clásico que dice que “el cuerpo es una dimensión de la persona respecto del cual la libertad está en la misma relación que con la persona misma” (Caffarra, 1997, p. 366). El *quid* para hallar el acierto frente a estos planteamientos estaría, según Caffarra, en conocer sus raíces y sacar conclusiones desde el punto de vista ético. Pues bien, se concebirá la naturaleza de la relación entre el cuerpo y la libertad de acuerdo al modo de ver el cuerpo humano mismo, y hay tres modos posibles de verlo: el modo científico, el modo técnico y el filosófico (Caffarra, 1997).

Pues bien, la consideración científica plantea el cuerpo como objeto. Para ello hace falta excluir todo lo referente a la subjetividad de la persona, entendiéndose lo subjetivo como lo referente al sujeto poseedor del ser personal: el cuerpo bajo la consideración científica es un objeto sin su objetividad, entendiéndose como tal a “aquella propiedad de una proposición, en virtud de la cual (...) puede ser verificada por un número indefinido de sujetos interesados en hacerlo, mediante procedimientos estandarizados, aceptados y condivididos por una comunidad de científicos en una determinada época histórica” (Caffarra, 1997, p. 366). Los sujetos que verificarían este concepto son considerados como reveladores o sistemas de referencia (Agazzi, 1992). Ahora bien, se pregunta Caffarra: ¿qué puede conocer la ciencia? A lo que responde: “Todo lo que puede ser conocido en el mundo predeterminado por la objetividad” (Caffarra, 1997, p. 366). Observación esta que considera indispensable para explicar finalmente el modo científico de ver el cuerpo humano:

En primer lugar: es aquel conocimiento del cuerpo humano que se expresa a través de proposiciones que pueden ser verificadas por medio de operaciones que prescinden completamente del sujeto que las realiza. *En segundo lugar:*

consiguientemente, es aquel conocimiento que conoce el cuerpo humano en cuanto tal, neutralizando la propia subjetividad. Si tenemos unidos los dos significados de consideración científica del cuerpo (el que indica las operaciones y el que indica lo que es conocido) podemos finalmente comprender por qué y en qué sentido el conocimiento científico es conocimiento del cuerpo como objeto. (Caffarra, 1997, p. 366)

Por otro lado, la consideración técnica del cuerpo implica el dominio utilitarista. Mientras que la ciencia enfatiza el saber, la técnica denota el hacer. Haciendo esta salvedad, el autor explica el modo técnico de concebir el cuerpo humano. La mirada técnica sobre la realidad es una mirada que pretende ejercer un dominio sobre ella con el fin de darle un posible uso:

Es aquella que considera el cuerpo humano como objeto (en el sentido ya dicho) del cual dispone a través de instrumentos eficaces, contruidos sobre la base del conocimiento científico del cuerpo mismo. Un ejemplo inequívoco de una consideración tecnológica del cuerpo humano es la solución del problema de la procreación responsable mediante la contracepción (...). El cuerpo es objeto de manipulación. (Caffarra, 1997, p. 368)

Finalmente, la consideración filosófica nos presenta la visión ética del cuerpo. Comporta necesariamente el planteamiento ético, que se pregunta por “la bondad, el valor, la dignidad propia de todo ser” (Caffarra, 1997, p. 370). La pregunta ética es por la realidad, y pretende reconocerla, respetarla y acogerla, sin importar su utilidad.

Para una visión adecuada del cuerpo humano, los dos primeros enfoques deben ser integrados al tercero, es decir, la consideración ética es una exigencia categórica del carácter personal del ser humano, condición de la que participa su cuerpo como constituyente sustancial. La consideración científica y la técnica son por sí solas inadecuadas a la dignidad del cuerpo humano, “tanto en el significado de su naturaleza de cuerpo en cuanto humano como en el significado del acto de ser cuerpo humano (...). La persona humana es una persona corporal y el cuerpo humano es un cuerpo personal” (Caffarra, 1997, p. 371). Esto va en consonancia con el planteamiento metafísico del que hemos partido: la concepción aristotélico-tomista de que el espíritu es la forma del cuerpo. La cuestión ética aplica tanto para el cuerpo de los otros como para la consideración del propio cuerpo. En efecto, toda manipulación arbitraria, es decir, que no corresponda a acciones que tienen como finalidad el bien de la persona completa —en el alma

y en el cuerpo— no es éticamente admisible, tanto en el tratamiento que damos al cuerpo de otra persona como en el que damos a nuestro propio cuerpo.

4.3. Dimensión afectiva. Para iniciar el estudio del terreno afectivo de la persona humana, partimos de una definición que nos permite unificar el análisis. Así, Barrio (2007) sostiene que la afectividad es la manera particular en la que nos vemos involucrados y vinculados con la circunstancia en la que nos vemos inmersos: percibimos lo que acontece experimentando en nosotros una respuesta ante aquello que no nos resulta indiferente. Es la forma en la que “nos vivimos a nosotros mismos afectados por lo que ocurre, tanto fuera como dentro de nosotros mismos” (Barrio, 2007, p. 129). De esto se deduce que los sentimientos son perturbaciones de la subjetividad en la que se da una conciencia sensible de las tendencias; producen valoraciones inmediatas y refuerzan las convicciones. Sin embargo, el dominio de la razón no está asegurado, sobre todo cuando aparecen las pasiones que son sentimientos particularmente intensos. En esos casos la inmutación corporal no es controlable de manera automática, sino solo de manera intencional *a posteriori*, ya que su carácter espontáneo —y el de los sentimientos en general cuando son intensos— los sitúa por encima de las esferas superiores de la psique humana (Barrio, 2007).

Haciendo un paréntesis, resulta interesante el aporte de Aristóteles, que sostiene que las emociones nos ayudan a detectar los sentimientos que nos mueven a la actuación y, de alguna forma, ejercen como catalizadores de nuestro ser más profundo: por ejemplo, si la emoción ante el bien ajeno es negativa, de tristeza o de enojo, podríamos vislumbrar que el vicio de la envidia está arraigándose en nuestro interior y que hace falta realizar acciones para erradicarlo, porque, como todo vicio, hace daño sobre todo a quien padece sus carencias. Las emociones son más superficiales y explosivas y pueden servir para el autoconocimiento —como apuntamos anteriormente—; sin embargo, no deben ser tomadas como criterio de conducta, pues no están gobernadas por la razón. Aunque algunas emociones puedan catalogarse de racionales, se tiene que entender esto como coherencia con la realidad y no como afirmación de que tengan su origen en la razón. De hecho, el depender de las ganas nos esclaviza a las circunstancias que las originan, restándonos autodominio. Por el contrario, la libertad consiste en estar dispuesto a hacer lo que debo, porque me da la gana, que es exactamente el proceso contrario (Barrio, 2007).

El mundo actual, como producto del modernismo filosófico, ha optado por investir de gran relevancia al ámbito afectivo del ser humano, dándole voz y voto en los temas importantes de debate público y en las decisiones propias de la vida privada. En las diversas esferas del quehacer humano hay una cierta saturación de lo emocional. En efecto, emociones, sentimientos, afectos y pasiones se nos presentan, con frecuencia, como la causa que arrastra a obrar de manera irremisible en una determinada dirección, sin dar casi cabida a la racionalidad. Ya sea en la comunicación cotidiana, en los espacios académicos, en la prensa, en el cine y demás medios de comunicación, se escuchan argumentos que no tienen mayor fundamento que el sentir de los involucrados: *“Ahora estoy enamorado de otra persona, Ya no siento lo mismo que antes...”* Estas y otras expresiones similares se consideran en la práctica como justificaciones válidas para obrar, aunque esa actuación lleve consigo quebrantar compromisos [graves] libremente asumidos con anterioridad” (García Amilburu, 1999, p. 3).

Por esta razón, se hace apremiante abordar el complejo ámbito del mundo afectivo de la persona humana para darle el lugar, el tratamiento y la importancia que le corresponde, educando a los más jóvenes en esta dimensión para que camine acorde a lo que es la dimensión más alta y propia –de manera exclusiva– del hombre, como es la racionalidad.

Para dar fluidez al escrito, utilizaremos indistintamente los términos sentimientos, afectos, emociones o pasiones. Consideraremos esta simplificación, aun sabiendo que no se trata de lo mismo ni tienen la misma intensidad.

Sobre esta dimensión, se han pronunciado a lo largo de la historia diversos planteamientos desde los juicios valorativos más negativos hasta la exaltación de la afectividad: desde los que la han considerado nefasta o impropia del ser humano (cosa que convendría eliminar o al menos ignorar, como en el caso de los estoicos) hasta los que han absolutizado las emociones como criterio único de bondad y de justificación del actuar humano (García Amilburu, 1999). Lo cierto es que la afectividad es una dimensión en la que se dan movimientos interiores involuntarios, espontáneos y, en ciertas ocasiones, irresistibles (García Amilburu, 2003), de tal manera que, por ejemplo, decimos del enamorarse que no es algo que uno haga, sino que a uno le pasa. Sin embargo, para ser poseedores de nuestro propio actuar hemos de ir en pos de que las situaciones de irresistibilidad sean las menos posibles y que, en la medida de lo viable, podamos estar en condiciones habituales de dominio en las diversas situaciones.

En efecto, son frecuentes los estudios pedagógicos que advierten la necesidad de la educación afectiva, “precisamente para conseguir modular y ser dueños y no esclavos de

nuestras propias pasiones o para desarrollar los afectos adecuados ante la realidad: a sentir horror ante la injusticia, alegría ante el bien, etc.” (García Amilburu, 2003, p. 22). Evidentemente, no es esta una tarea fácil, pues de acuerdo a lo que sostiene Aristóteles, esa educación debe desarrollarse indirectamente, de manera política, a través del conocimiento.

Por otro lado, los afectos o emociones son resonancias que son provocadas en todo nuestro ser, cuerpo y psique, por una realidad “conocida sensiblemente y valorada [por la estimativa en el caso de los animales; por la cogitativa en el caso de los seres humanos] –como beneficiosa o nociva, agradable o desagradable, favorable o perjudicial, atrayente o repulsiva–” (García Amilburu, 1999, p. 3). Los sentimientos (o emociones) serían como “las perturbaciones de la subjetividad ante la valoración de la realidad y su consecuente deseo o rechazo” (García Amilburu, 1999, p. 3). Así, una misma realidad podría ser agradable o desagradable dependiendo de las circunstancias, como el agua helada, cuyo frescor (sensación) puede producir agrado o desagrado (sentimiento) al sujeto que la bebe o que se baña en ella, dependiendo de si es verano o invierno (en el primer caso sería agradable y deseable, en el segundo, desagradable y, por tanto, no deseable). Sin embargo, nos podemos plantear algunas preguntas: ¿Podemos vivir una vida plenamente humana prescindiendo de las emociones? “¿Son la última palabra a la hora de orientar nuestra conducta? ¿Domino mis afectos o soy dominado por ellos? ¿Es posible una educación de la afectividad?” (García Amilburu, 1999, p. 4).

Según la tradición aristotélico-tomista, y en concreto Tomás de Aquino, en su *Summa Theologiae* (I-II, q.23, a.4), ratificada por la psicología de las facultades, se ha elaborado una clasificación que se presenta como clásica por su claridad y amplitud. Hay que tener en cuenta que la valoración de los objetos por los afectos no es de índole moral. Lo que cobra importancia es la valoración en términos de placentero-desagradable. Pudiendo estar presentes o ausentes el bien o el mal y una mayor o menor facilidad o dificultad, se pueden enumerar, en esta clasificación, once afectos o sentimientos fundamentales de los cuales dos de ellos engloban a los demás, que son el amor y el odio (por referirse al bien y al mal considerados en el sentido más amplio, no moral:

1. Amor: inclinación a todo lo que se considera bueno.
2. Odio: repulsión hacia todo lo que se considera malo.
3. Deseo: inclinación al bien ausente.
4. Aversión: repulsión al mal ausente.

5. Placer o gozo: sentimiento producido por la posesión del bien.
6. Dolor o tristeza: sentimiento ante la presencia del mal.
7. Esperanza: afecto hacia un bien futuro difícil pero posible de alcanzar.
8. Desesperanza: sentimiento frente a la no posibilidad de alcanzar el bien futuro que se desea.
9. Valor o audacia: se experimenta ante la posibilidad de superar un mal futuro difícil de evitar.
10. Miedo: sentimiento ante la imposibilidad de evitar un mal o peligro futuro.
11. Ira o cólera: se experimenta cuando el mal difícil de evitar se hace presente.

Hay otras clasificaciones que dependen de otros criterios de división, y hay subdivisiones que se desprenden de las antes enumeradas, que podemos llamar afectos o sentimientos secundarios (estamos, por el momento, utilizando estos términos indistintamente). Por otro lado, difícilmente se dan sentimientos o afectos en estado puro, pudiendo darse casos de miedo esperanzado, o un amor doloroso, un dolor gozoso, incluso una dicotomía amor-odio, etc., debido a la complejidad y riqueza que presenta el ser humano (García Amilburu, 1999).

Aunque por un lado los sentimientos son subjetivos (solamente el mismo individuo tiene acceso inmediato y directo a su interioridad), no lo son en exclusiva ni tan privados que nadie pueda hacerse cargo de lo que el sujeto está sintiendo. De hecho, nos expresamos diciendo que hemos sentido tristeza, vergüenza, alegría, etc., y los demás pueden entender de qué estamos hablando, porque también han experimentado en algún momento lo que estamos significando con esas palabras. García Amilburu (1999), a este respecto, afirma que para determinar qué son las emociones hay que tomar tres consideraciones:

1. El objeto conocido y valorado que origina o causa el sentimiento, aunque no se tenga un conocimiento exacto o completo de él (como ocurre en no pocas ocasiones).
2. Las manifestaciones corporales o físicas que el conocimiento y valoración de ese objeto ocasionan: (fisiológicas –enrojecimiento, dolor de estómago, alteración del ritmo cardíaco-, musculares (paralizaciones, temblores, etc.) y/o gestuales (estas últimas que pueden variar según la cultura o educación recibida)
3. La modificación o alteración del estado de ánimo (del tono interior), que constituye *el algo* privado, subjetivo e íntimo al que solo el individuo tiene acceso.

Es importante considerar estos elementos, tanto para nombrar la emoción que estamos sintiendo como para entender lo que están sintiendo los demás, “de manera que, si alguien nos dijera que siente mucho miedo en ausencia de cualquier peligro, sin presentar ningún síntoma y sin hacer nada para evitar la situación, sólo podríamos dudar de su cordura o de su dominio del castellano” (García Amilburu, 1999, p. 5).

4.3.1. Educabilidad del ámbito afectivo. En la misma línea de Barrio, García Amilburu sostiene que el mundo afectivo es un ámbito vital que tenemos en común con los animales (se manifiestan entre ellos y hacia el hombre sentimientos de ternura, agresividad, aflicción, dolor, miedo, etc.), sin embargo, “diferimos de ellos en cuanto que nuestra afectividad es específicamente humana” (García Amilburu, 1999, p.4) y, por tanto, se encuadrada en un contexto biográfico, racional y de autodeterminación por la voluntad.

Esta similitud-diferencia no nos extraña, porque hay muchas actividades que tenemos en común con los animales, como comer, dormir, retozar, etc., como sigue comentando García Amilburu, pero los humanos comemos desarrollando el arte gastronómico (con la preparación de platos), ornamental (con diversas vajillas y disposiciones de la mesa, con arreglos florales, uso de cubiertos, etc.) y ritual, sociabilizando con otras personas, departiendo y siguiendo una secuencia, más o menos ordenada, dependiendo de la cultura, la educación, etc. Lo mismo al dormir, seguimos un ritual y escogemos una indumentaria (una ropa de cama con un modelo determinado, zapatos para levantarnos), nos ayudamos de un despertador, confeccionamos almohadas, mesas de noche, etc. Los animales, simplemente se alimentan, duermen, retozan, etc.

Con respecto al dominio que puede tener la voluntad sobre los afectos, en el cual estaría basada su educabilidad, la autora comenta:

De acuerdo a la tradición aristotélica, la voluntad es la facultad humana que tiene el dominio sobre las demás potencias, pero el tipo de control que puede ejercer sobre ellas difiere según la facultad de que se trate. El dominio de la voluntad sobre las potencias vegetativas es nulo: no podemos modificar nuestra presión arterial o los movimientos peristálticos por mucho que lo deseemos. Las potencias motoras –dentro de los límites de las leyes físicas– no pueden oponer ninguna resistencia a nuestra voluntad: esta ejerce sobre ellas un dominio

despótico (si quiero mover el brazo, lo muevo). Sobre el entendimiento y otras facultades, entre ellas los apetitos, la voluntad solo puede ejercer un dominio político, es decir, puede encontrar resistencia y, por lo tanto, si quiere que sus órdenes sean eficaces debe ganar su colaboración. (García Amilburu, 1999, p. 9)

Ese dominio político e indirecto se refiere a que no se puede modificar un sentimiento con solo desearlo –como bien podemos corroborar en la realidad–; sin embargo, como se ha visto anteriormente, el detonante de una emoción se origina en un acto cognoscitivo. Por tanto, si se interviene modificando este acto, se puede modificar también la emoción resultante: por ejemplo, si una persona casada empieza a sentir atracción por otra que no es su esposa o esposo, puede, primero, bloquear el trato con esa otra; segundo, puede analizar todas las razones que le unen a su cónyuge a quien en determinado momento prometió fidelidad, lo pasajeras e inestables que son las emociones, la desestabilización emocional que produciría en los hijos una ruptura, la posibilidad de destruir la propia familia por un afecto pasajero, etc.

Como los sentimientos no se producen por valoraciones éticas, ni siquiera son causados por elementos que existen en la realidad necesariamente –sino que pueden tener como punto de partida elementos supuestos que se presentan como agradables o desagradables al sujeto–, es de suponer que, en el caso de los animales, esta dimensión depende de manera exclusiva de lo que el animal, por instinto, considera beneficioso o perjudicial para su vida biológica. En el caso de los seres humanos, la situación es más compleja, ya que la vida biológica –aunque constituya el sustrato material de todas las demás– es solo una de las dimensiones que integran su existencia. El ser humano posee libertad y su vida biológica debe ser asumida en una perspectiva ética. Por esta razón, tenemos la capacidad de actuar por “razones diferentes o superiores al mantenimiento y desarrollo de la vida biológica, el confort o el placer” (García Amilburu, 1999, p. 8). Para graficar el tema, podemos traer a colación que se pueden encontrar en la vida real muchas situaciones en las que el individuo actúa por encima de los aspectos biológicos: por ejemplo, el hecho de someterse a una cirugía cruenta para salvar la vida, las dietas por motivos estéticos, las huelgas de hambre, los ayunos por motivos religiosos, o los ideales éticos que pueden llevar a una persona al sacrificio de su vida biológica por no ceder a la pérdida del bien moral, etc.

En su libro *Inteligencia emocional*, Daniel Goleman (1995) insiste en esta necesidad de imprimir de racionalidad el ámbito afectivo, apuntando las siguientes funciones de la inteligencia emocional:

1. Capacidad de motivación de uno mismo.
2. Perseverancia en el empeño a pesar de las frustraciones.
3. Control de los impulsos: capacidad de diferir las gratificaciones.
4. Regulación de los propios estados de ánimo.
5. Evitar ser dominados por la angustia.
6. Empatizar y confiar en los demás.

Antonio Malo (2018) comenta que Goleman llama inteligencia emocional a lo que él llama funciones de la razón. Además de la hermenéutica y la existencial consideradas por Malo, Goleman incluye, como muestra García Amilburu, la capacidad de motivarse a sí mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones. Para fundamentar la educabilidad de los afectos, Malo (2018) parte del hecho de que el pensamiento no solo tiene potestades sobre sus dimensiones técnica, práctica, teórica e ideal, sino también en la hermenéutica y en la existencial. Por ello, la razón tiene la capacidad de tener un llamado control flexible (lo que García Amilburu llama dominio político) sobre ese nivel tendencial-afectivo. Según Malo (2018), el control flexible se realiza a través del juicio racional. Esto solo se entiende teniendo en cuenta que la posibilidad de ejercer dicho control depende de la unidad de la persona: razón y afectividad no tendrían origen diverso ni opuesto, ya que surgen de una sola persona, que siente unas determinadas inclinaciones y reflexiona sobre ellas, las valora y actúa en consecuencia. Es necesario aclarar que la unidad personal no implica simplicidad: de hecho, se dan diversos niveles y existen inclinaciones que incluso son contrarias al juicio de la razón. La educación de la afectividad partiría de saber cómo puede la razón influir en los niveles no racionales. El autor fundamenta su planteamiento argumentando que los afectos siempre suponen un juicio natural: de no ser así la razón no podría interpretar la afectividad ni valorarla en relación a la totalidad de la persona y, por consiguiente, tampoco corregirla cuando se opone a ella. Plantea Malo que, por tanto, existe una continuidad (o puede haberla) entre el juicio natural de la afectividad y las diferentes funciones hermenéuticas de la razón (Malo, 2018).

Sobre los pasos a seguir en la educación de la afectividad, Malo esboza tres funciones que se plantean a manera de etapas: la interpretación, la valoración y la rectificación. La interpretación implica el diverso significado de las vivencias afectivas, no solo teniendo conciencia, sino reflexionando sobre ellas. La valoración, en la que se considera el aspecto personal del juicio de natural. La razón, por la reflexión, determina la tendencia dinamizada, pero, también, gracias a la valoración, establece una separación entre el yo afectado y la realidad

a la que tiende, indicando si se debe –racionalmente– seguir esa tendencia o no. Finalmente, la rectificación, pues la valoración racional de los afectos y de sus acciones, “debe ir acompañada por la rectificación de actitudes, disposiciones y motivos que conducen a valorar y actuar según dichos afectos” (Malo, 2018, p. 6). Esta rectificación en algunos casos necesitará ayuda de otra razón, porque la propia estará impedida de juicios y valoraciones objetivos.

4.3.2. Sobre la educación de la afectividad. Dado que los sentimientos son irracionales por responder –en su origen– espontáneamente a experiencias subjetivas, se hace necesario armonizarlos con la razón y la voluntad, y para ello someterlo a su impulso inicial. Platón desde el clasicismo filosófico, también da una pauta para hacer que los sentimientos colaboren con las tendencias sensibles y con la tendencia racional-volitiva, justamente partiendo del sometimiento de ese impulso inicial (*República*, 587a).

Por exceso y por defecto, unas veces se hará necesario neutralizar un sentimiento, porque resulta nocivo o irracional, pero otras veces ese sometimiento implicará potenciar una pasión positiva que puede impulsar a la persona a obrar el bien o a buscarlo, aunque este resulte arduo. La idea básica de este proceso de empoderamiento sobre los sentimientos es que estén adecuados a la realidad. No hay nada más beneficioso para el ser humano que sus potencias, inteligencia y voluntad, y también su vida afectiva, estén alineados con la realidad en la que está inmerso. Todo tipo de evasión o búsqueda de lo placentero al margen de la realidad, además de no ser eficaz ni sostenible en el tiempo, resulta mucho menos placentero (justamente porque no es real) y debilita el ámbito vital verdadero generando un decremento del contenido existencial, según sostiene Barrio (2007).

Lo cierto es que hay que contar con esta dimensión afectiva que, aunque no forma parte de lo radical y exclusivamente humano, puede ser humanizada, racionalizada, es decir, personalizada. No es posible –ni positivo– prescindir de los afectos, pero es necesario educarlos para que sean los correctos: que efectivamente se inclinen a lo que es realmente bueno y tengan aversión a lo que es realmente malo en el plano moral:

No podemos vivir al margen de los sentimientos, no es conveniente aniquilar ni estrangular esta dimensión de nuestra vida, pero tampoco podemos renunciar a nuestra condición racional.

A la hora de buscar soluciones equilibradas, lo primero que tenemos que hacer es intentar romper el esquema conceptual que presenta una dicotomía

excluyente entre los sentimientos y la razón, entre el corazón y la cabeza, entre el calor del afecto y la frialdad intelectual. (García Amilburu, 1999, p. 7)

La afectividad humana, por tanto, debe ser integrada al ser personal. Desde el punto de vista ético, los sentimientos no son ni buenos ni malos en sí mismos, y de hecho son inevitables, porque es imposible no vernos afectados por la realidad emocionalmente. El punto es que debemos encausarlos –y utilizarlos– correctamente.

Por otro lado, no solo la filosofía se ocupa de la dimensión afectiva humana: también la psicología viene estudiando la motivación y la emoción como factores que influyen altamente en el comportamiento humano (Revee, 1994), las mismas que van madurando a lo largo del ciclo vital –pasando por las distintas etapas– desde el nacimiento hasta la muerte. Por otro lado, “el desarrollo del autoconcepto, la autoestima, la confianza y seguridad en uno mismo forma parte de la labor formativa [y además] la dimensión afectiva en la persona le permite descubrir la belleza de la realidad, es decir, es aquella que permite apreciar la estética de los distintos ámbitos y situaciones” (Calderero, Perochena y Peris, 2015, p. 126).

En todo caso, es verdad que no somos responsables –moralmente hablando– de lo que sentimos y de cómo lo sentimos, pero sí de seguir o no la pauta de esos sentimientos, si los consentimos asumiéndolos y los hacemos criterio de actuación generando actos (aunque solo se trate de actos internos) haciendo uso de nuestra libertad. En este caso, los actos generados sí tienen connotación moral –buena o mala–, porque se trata de autodeterminaciones de la voluntad. Sin embargo, es verdad que algunos actos sujetos a moralidad se ven potenciados o debilitados por el factor afectivo, de allí la necesidad de racionalizarlos.

Para una mejor gestión del ámbito afectivo, García Amilburu (1999), sugiere tres etapas de actuación –en la línea del planteamiento de Malo (2018) – para lograr ser señores de nuestros afectos:

1. Considerar primero lo que nos está pasando, qué es lo que estamos sintiendo y ponerle un nombre a ese afecto que tiene unas manifestaciones observables y que impregna nuestra intimidad subjetiva.
2. Preguntarnos luego por las causas, ¿por qué me siento así?, es decir individuar la realidad conocida que ha hecho surgir ese sentimiento: algo físico, una persona, una situación, etc.
3. Posteriormente, identificados el afecto y el objeto que lo ocasiona, preguntarnos si se trata de un mal real o aparente, substancial o accidental, cuáles son sus pros y sus contras, su lugar en la escala de valores biológicos, estéticos, éticos y religiosos.

Por último, proceder de acuerdo a las conclusiones a las que hemos llegado. Por ejemplo, si se trata de bienes o males aparentes o accidentales, convendría reconducirlos a su dimensión y contexto de acuerdo a una escala de valoración apropiada (razonable). Si se trata, en cambio, de un afecto negativo originado por un mal substancial real – como la muerte de un ser querido –, para salir del estado de tristeza debemos intervenir a nivel cognoscitivo: dejar de pensar en ello, ocuparnos en actividades que ocupen nuestro pensamiento y nos distraigan, ya que al modificarse el conocimiento se mitigará la tristeza, al menos temporalmente (García Amilburu, 1999).

Afirma Barrio (2007), que, por su naturaleza, la afectividad humana requiere de la intervención formativa de manera especial, ya que, dependiendo de su manejo, puede colaborar eficazmente en el desarrollo personal o, por el contrario, frustrar ese desarrollo. En algunas circunstancias habrá que re-direccionar las emociones y los afectos para que apunten al fin u objetivo de vida planteado, o a lo que es razonable: lo que es bueno para la persona misma y para los demás. Un perfil demasiado emocional puede generar mucho daño alrededor: puede obrar de manera injusta –muy condescendiente o extremadamente exigente–, dependiendo de las simpatías o las aversiones que puede despertar en una persona, sus empresas o sus circunstancias. Un individuo que no sabe manejar sus emociones es peligroso para los demás, pero, sobre todo, es peligroso para sí mismo. En una era en la que lo espontáneo y lo placentero ha cobrado gran interés por encima de la reflexión y de lo moralmente bueno, adquiere especial importancia el crear conciencia de la necesidad de la autodisciplina, “una cierta habilidad ascética ante el hedonismo ambiental de la cultura del consumo” (Barrio, 2007, p. 130). Tarde o temprano nos encontramos ante esta necesidad, de allí la conveniencia de adquirir estas habilidades mejor antes que después, para poder lograr la excelencia en la propia vida y generar un impacto positivo en nuestro entorno.

Ahora bien, además de atender a los intereses y expectativas del que aprende, el educador, al amparo del recurso afectivo, ha de ayudarle a alzar la vista hacia lo interesante de suyo: quizás a encontrarlo mayéuticamente –a través de ese diálogo metódico que, según la filosofía socrática, ayuda a descubrir la verdad por medio de interpelaciones– en el fondo de sus inclinaciones e intereses fácticos, sabiendo ver lo que está detrás, sin quedarse en un superficial halago de caprichos: conseguir que lo que se debe hacer encuentre en el interior del que aprende un cierto eco afectivo. Según la filosofía aristotélica, la virtud facilita el obrar de una determinada manera, y la persona virtuosa encuentra, en cierta forma, moralmente imposible el obrar contra el criterio de la virtud: es justamente en esto donde reside la eficacia humanizadora

de los hábitos como segundas naturalezas. Los seres humanos no somos razones puras –ni teóricas ni prácticas–, por tanto, una comprensión cognoscitiva puramente teórica no garantiza una conducta acorde con el entendimiento. Se sospecha que en esto suspende la moral kantiana: “de una antroponomía –meramente formalista, y profundamente rigorista, al faltarle una verdadera antropología filosófica– por completo descarnada al despreciar el ámbito afectivo. Por el contrario, hay un cierto *a priori* estético en la captación de lo moralmente valioso” (Barrio, 2007, p. 130).

En efecto, el proceso de la educación afectiva consiste en gran medida en suscitar estima hacia lo digno y repugnancia hacia lo indigno para el hombre. Este es un dinamismo muy interior: aprender a detectar lo verdadero, a querer lo bueno, a apreciar lo bello, con mirada de largo alcance, con vista telescópica y gran angular al mismo tiempo. La verdad, el bien y la belleza, a juicio de Platón, no difieren en gran medida. Nuestra naturaleza tiene una forma peculiar de ser, encarnada, dotada no solo de razón, sino también de corazón, y no se trata de anularla sino de ordenarla.

Por lo antes visto, no es solo posible la educación de la afectividad, sino que es existencialmente necesaria. La educación de la afectividad se encuadra, por tanto, dentro de la educación integral y debe empezar desde que el sujeto es muy pequeño, incluso desde el seno materno. Además, la educación de la afectividad es un derecho y un deber primario de los padres que se apoyan en las entidades educativas y de ser necesario en algunos casos, en profesionales de la psicología o la psiquiatría. De hecho, hay diversos factores que influyen en el desarrollo emocional del niño, entre ellos tiene gran importancia el talante de los padres: si son hijos que han sido deseados o no y si por ello perciben –en mayor o menor grado– cierto rechazo. Muy determinante es, también, el clima afectivo en el que se han desarrollado sus primeros años de vida, modelos de comportamiento que observan a su alrededor (sobre todo en adultos), la coherencia (y discrepancias) que puedan encontrar entre los modelos familiares y los que encuentran en el colegio y en los medios de comunicación (García Amilburu, 1999).

Los autores destacan, además, el buen uso que se le puede dar a la estética, dado el carácter afectivo del ser humano, como instrumento para promover la capacidad de captar y apreciar lo valioso a través del buen arte y lo bello. Al respecto, Barrio (2007) destaca que

1. fomenta la magnanimidad,
2. acostumbra a percibir la realidad de modo pluriforme, a ver sus diversas facetas,
3. prepara para darse cuenta de que los problemas prácticos no tienen una única solución

4. enseña que la vida humana es un “arte” complejo e interesante,
5. muestra que la ética no es la carga antivitral, que pensaba Nietzsche, sino más bien una cierta facilitadora de vida (en la línea del pensamiento aristotélico).

Un aspecto importante en el cual la corporalidad y la afectividad coinciden de manera categórica es la sexualidad humana. Aunque ya antes hemos anotado algunas breves reflexiones sobre esta dimensión del ser humano en lo correspondiente a lo corpóreo, podemos traer a colación una consideración importante de Barrio (2007): que la sexualidad es una faceta de la afectividad que puede describirse como una dimensión humana por la cual la persona es capaz de una donación interpersonal específica, de tal modo que solo se cumple de manera satisfactoria “en el acto en el que un varón y una mujer se destinan mutuamente con intención de totalidad, exclusividad y permanencia, enlazando sus vidas en un proyecto común” (Barrio, 2007, p. 131). Este planteamiento la distingue de manera absoluta de la forma en que se da la reproducción animal. Si se desatendiera esto implicaría “*eo ipso*, la banalización de la sexualidad humana” (Barrio, 2007, p. 131). Por ello, la educación sexual ha de tener lugar en el contexto (*ethos*) familiar, donde la donación interpersonal pueda ser claramente evidenciada, siendo la escuela un ente meramente auxiliar y tomando precauciones para evitar toda posibilidad de que sea trivializada, aunque esto suponga una tarea nada fácil en determinadas edades.

Y a propósito del amor entre hombre y mujer, aquí una reflexión sobre el cierto valor cognoscitivo que tiene esta atracción. Como ya decía Aristóteles, los sentimientos en cuanto alteraciones de la subjetividad, dan noticia del estado en que esta se encuentra y sobre la valoración que hace de la realidad, lo que permite tener cierto conocimiento de uno mismo y de las demás personas por sus sentimientos o por las emociones que habitualmente experimentan. “Nuestros sentimientos nos informan de nuestra situación en el mundo, de nuestro modo de encontrarnos en él” (García Amilburu, 1999, p. 8). Por ejemplo, sentimos miedo cuando valoramos una realidad como hostil o peligrosa para nosotros. Por otro lado, “determinadas vinculaciones afectivas dan lugar a un tipo de conocimiento que supone una comprensión instantánea, anticipativa, que se llama conocimiento por connaturalidad, corazonada o presentimiento” (García Amilburu, 1999, p. 8). Es este el caso del enamoramiento y de algunos tipos de amor, como el de las madres que advierten que algo ocurre con sus hijos antes de constatarlo. Incluso se da también en el odio, pues cuando este es intenso se está atento a aquellos aspectos en los que una persona pueda ser vulnerable con el fin de hacerle el mayor

daño posible (como es el caso de Yago con respecto a Otelo en la obra de Shakespeare) (García Amilburu, 1999).

4.4. Dimensión social. En este apartado haremos un acercamiento a la dimensión social de la persona humana, la misma que deriva de la apertura de la que goza gracias a su corporalidad y racionalidad. Barrio (1998) considera que del ámbito social y dialógico del hombre resultan importantes consecuencias que han de orientar la tarea educativa: la educación cívica y la preparación para una activa y acertada participación ciudadana deben ser asumidas otorgándoles la debida importancia desde las edades tempranas.

Comentando esta dimensión, Barrio (1998) sostiene que la interpersonalidad humana se ve reflejada en la necesidad que tiene el ser humano de ser aceptado y afirmado por el otro, no solo conocido, sino reconocido por los demás; no solo como una persona humana, sino como esa persona humana que es; pero, también, tiene necesidad de poder confiar en otras personas y ser apreciado por lo que se es y no por lo que se tiene o por lo que se puede. Y esto no solo por medio de un inestable y relativo pacto social, sino por una apertura que en el hombre es rasgo que manifiesta su modo de ser. Esto ocurre, desde los inicios de la vida y de manera natural, en el seno de la familia. Aquí radica la vital importancia de la institución familiar para el correcto desarrollo de la persona humana, donde se recibe al nuevo ser en un entorno amoroso y desinteresado y donde se le proporciona el soporte material y afectivo que necesita para hacerse fuerte y capaz de vivir una vida humana.

En la familia –afirma Barrio (1998) – se da la socialización primaria y es la primera plataforma de aprendizaje del niño. Por ello, la familia es una institución que refleja a la perfección, en una escala microcósmica pero muy exacta, la sociabilidad humana. La aceptación que se experimenta en el núcleo familiar es para el ser humano una necesidad básica, a diferencia de los animales, que solo la experimentan en el periodo –relativamente corto– en el que dependen de sus progenitores. La menesterosidad en el hombre dura toda su vida, porque siempre necesita de los demás. Por tanto, la aceptación que un ser humano reclama de los demás seres humanos es mucho más que una tensa tolerancia o un vago reconocimiento, ya que, en palabras de Scherer (1976, p. 30) “se hace cargo también de lo alienado, lo débil, lo culpable y lo caduco de la otra persona” (citado por Barrio, 1998, p. 119).

Es importante destacar, en este punto del camino, que la persona humana, se relaciona y se vincula con los diversos entornos de la realidad gracias a su multidimensionalidad. En efecto,

el hombre es un ser abierto, capaz de realizar operaciones complejas, como comprender la realidad transformando el mundo con su accionar (Blanco, 1993). Dentro de estos entornos podemos considerar el social, en sus relaciones familiares, amicales, profesionales, personas con las que se comparten espacios físicos, etc. También está el entorno natural, en cuanto al conocimiento del mundo físico, la naturaleza, etc., y el entorno digital –muy extendido actualmente– que nos presenta vínculos que se dan a través de las redes de internet, el acceso a la información en la web, recepción y transmisión de mensajes a través de dispositivos con lenguajes diversos y el uso de instrumentos tecnológicos para actividades tan diversas como calcular, escribir, dibujar, diseñar, etc. (Calderero, Perochena y Peris, 2015).

Dentro de esta apertura del hombre a su entorno, se destaca la relación que este tiene con sus iguales gracias a su dotación particular. En efecto, “la racionalidad y la corporalidad humana son las condiciones de posibilidad de otro de los rasgos propios de nuestra especie: el lenguaje” (García Amilburu, 2003, p. 26), y –aunque ya antes hemos abordado este tema a propósito del aspecto corpóreo del ser humano– cabe destacarlo como medio para la vida en común con otros seres humanos. Solo los hombres hablan de manera inteligente: hemos creado sistemas de signos convencionales a través de los cuales podemos manifestar nuestro pensamiento y comunicarlo a los otros. De este modo, mediante signos interpretados, se tejen las relaciones de los seres humanos en el mundo. (García Amilburu, 2003).

Pues bien, gracias a su apertura, el ser humano se relaciona con los demás y pasa a tener no solo una biografía propia, sino también a ser parte de la de otros seres humanos. “Pues bien, para saber realmente quiénes somos, debemos ser capaces de responder también a la pregunta acerca de las historias de las que formamos parte” (Amilburu, 2003, p. 30). Al entretenerse mutuamente estas historias, se va forjando de manera paulatina la identidad personal, al organizarse nuestras experiencias en secuencias que son coherentes en el lugar y en el tiempo. Somos, en parte, lo que heredamos: un pasado que de alguna manera se hace presente como parte de nuestra historia, ya que poseemos una originación específica que no hemos decidido nosotros. Al mismo tiempo somos parte de la originación de otros seres humanos cuyas historias continuarán cuando ya no estemos. Es el fluir de la tradición de la que somos portadores a lo largo del tiempo (García Amilburu, 2003).

A propósito de la acogida del otro, podemos afirmar que, siendo un acto libre, no obedece a una actitud arbitraria: si yo reconozco en el otro a un tú, donde veo reflejada mi naturaleza, lo lógico es que lo acepte y acoja como advierto que debo ser aceptado y acogido yo. Se estaría, por el contrario, negando este carácter personal, si se “exigiera, además de la

simple pertenencia al género humano, algún otro criterio cualitativo por cuya virtud los hombres fueran reconocidos como alguien y aceptados por la comunidad de personas” (García Amilburu, 2003, p. 33). Cada hombre es digno en sí mismo y no por el rol que ejerza en la sociedad; esta dignidad es independiente del contexto, ya que su posesión deviene por su naturaleza personal, es un rasgo que se desprende de la esencia misma de la persona humana; manifiesta la excelencia singular que posee todo individuo y no solo en casos particulares. Lo propio, por tanto, es “reconocer a cualquier ser humano como persona; y (...) aceptar que tiene derecho a un lugar en la comunidad de personas ya existente” (García Amilburu, 2003, p. 33), como algo que le es correspondiente.

4.4.1. Algunas reflexiones en torno a las consecuencias del ser sociable. En este contexto, la singularidad y la reciprocidad social son objetivos importantes en el desarrollo del ser humano y por tanto de su educación. La realidad de que cada persona es única e irrepetible, que posee una singularidad que no puede poseer otro, implica que cada ser humano es portador de una contribución única a la comunidad en la historia, ya que esa irrepetibilidad no solo se da en un momento cronológico, sino que nunca existirá otro ser como el que está siendo en esa persona humana concreta (Calderero, Perochena y Peris, 2015).

Justo por esa singularidad, cada ser humano posee una riqueza que solo él puede aportar a la comunidad, que los otros necesitan y que debe ser valorada en la vida social. La única manera de que el ser humano tenga una existencia plena es que esta se desarrolle como coexistencia entre semejantes. Esto es posible y necesario por la apertura de la que goza y que encuentra en sus semejantes, con los que puede compartir su subjetividad de manera relacional: en efecto, la persona humana va estableciendo una red de relaciones interpersonales que la sitúa en un punto intermedio entre la fusión y la exclusión mutua que son rasgos típicos de los otros seres, incluso los inertes. Pero parte importante del ser personal es esa condición relacional abierta que no permite reducir a la persona “al estatuto de objeto –de conocimiento, de discurso, de disfrute o de utilidad, por poner sólo algunos ejemplos–, es no hacer justicia a su modo de ser personal” (García Amilburu, 2003, p. 24).

En la vida cotidiana vemos que las interrelaciones que se tienen con las personas no son iguales, ni en el tipo ni en el grado: es distinta la relación que se da entre cónyuges, entre padres e hijos, hermanos, familiares, amigos, vecinos, colegas de trabajo, etc. Se van creando espacios de convivencia que tienen su inicio en el núcleo familiar para luego extenderse a otros sectores

sociales, amicales, profesionales, etc., todos estos propiciados por el reconocimiento del otro y su acogida. Estas interrelaciones no son algo exclusivamente externo a la persona, pues en ellas se manifiesta el ser personal y –en distintos grados y modos– se exterioriza lo propio; pero tampoco son una realidad exclusivamente interna, porque una persona sola no puede llegar a la interrelación, aunque habite cerca o junto a otros seres humanos: “Sólo sobre la base de ese ámbito común, sostenido por las personas, puede quedar integrada personalmente una relación” (García Amilburu, 2003, p. 10).

4.4.2. En torno a la pedagogía social. Indicó Kant: “la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre” (1983, p.446). Es un problema que hay que abordar necesariamente si deseamos el desarrollo positivo e integrado de la persona humana. En concreto, el tema de la pedagogía social requiere, al igual que los otros ámbitos, un proceso de intervención que implica reflexión, tal y como lo propone el filósofo en *Pedagogía*, texto en el que se explica así: “el arte de la educación o pedagogía necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino” (Kant, 1983, p.447).

Efectivamente, la razón impregna el quehacer del que aprende y del que enseña. Para ello bastaría promover el acostumbamiento de los jóvenes a la reflexión, sin embargo, cada época tiene sus dificultades y el educar supone un trabajo arduo, también el enseñar a pensar. Por ejemplo, se afirma que existe la intromisión de la postura, digamos, utilitarista de la lógica empresarial en la educación social, cuando se dispone no a formar criterio sino a preparar a operadores de esta lógica (Núñez, 2004), de tal modo que las ciencias sociales han sufrido un corte epistemológico, viéndose afectadas la interrogación ética, histórica y epistémica, cuyos alcances se han vuelto superfluos e, incluso, innecesarios en la educación (Rodríguez y Sotés, 2008).

Por otro lado, el vivir juntos, propio de la vida social, puede ser visto de forma diversa si se observa desde la perspectiva de la integración o de la inclusión. Las consecuencias de una u otra postura serían también diversas, cara a una intervención (Rodríguez y Sotés, 2008). Hacemos un alto en esta diferenciación por la importancia que tienen estos términos en la coyuntura educativa actual.

Para hacer la distinción, podemos empezar por hacer un acercamiento a los contenidos de ambos conceptos. El *Diccionario de la lengua española* (RAE y ASALE, 2014) expresa de la palabra integración: ‘Del lat. *integratio*, -ōnis. 1. f. Acción y efecto de integrar o integrarse’. Y

de integrar: ‘Del lat. *integrāre* ‘renovar’, ‘completar’, y le otorga hasta 6 significados a este verbo: 1) ‘dicho de diversas personas o cosas: construir un todo’, 2) ‘completar un todo con las partes que faltaban’, 3) ‘hacer que algo o alguien pase a formar parte de un todo’, 4) ‘comprender (contener)’, 5) ‘aunar, fusionar dos o más conceptos, corrientes, etc., divergentes entre sí, en una sola que las sintetice’, 6) ‘determinar por el cálculo una expresión a partir de otra que representa su derivada’.

Por otra parte, define la palabra inclusión como ‘Del lat. *inclusio*, -ōnis. 1. f. Acción y efecto de incluir’, mientras que de incluir encontramos los siguientes significados válidos: ‘1) poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites, 2) dicho de una cosa: Contener a otra, o llevarla implícita’.

Con estas aclaraciones conceptuales, podemos deducir que

Si hablamos de integración, estamos asumiendo la unidad en la diversidad [universalidad], que quizá se conforma más apropiadamente con la educación integral, en la que se resaltan la socialización y la sociabilidad. Si hablamos de inclusión, estamos haciendo una referencia directa a la generalidad, donde la individualidad se pierde. En este caso, la tarea de la educación social es exclusivamente de socialización. (Rodríguez y Sotés, 2008, p. 125)

De acuerdo a esto, la universalidad (como unidad en la diversidad) es la raíz de la dinámica globalizadora, aunque ello no la coloca en oposición a la apertura a la diversidad, ya que, en ese reconocimiento de las locales peculiaridades, que son el fundamento de las identidades, se encuentra la posibilidad de la complementariedad en sus diversos sentidos (sobre todo en lo que respecta a la cultura). Es la afirmación de la diversidad, pero desde una perspectiva universal (*unum in diversis*) (Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2007).

Entendiendo la sociabilidad como ‘cualidad de sociable’ y la socialización como ‘acción y efecto de socializar’, que significa, a su vez, ‘extender al conjunto de la sociedad algo limitado antes a unos pocos, o adaptar a un individuo a las normas de comportamiento social’ (RAE y ASALE, 2014), podemos concluir que se trata de temas diversos y que, por tanto, requieren de diversos tipos de intervención formativa.

Aclarada la diferencia entre socialización y sociabilidad, podemos afirmar que la autorrealización del ser humano en el plano cultural se logra mediante el proceso de socialización por el que se incorpora a la cultura de un determinado grupo (humano). García Amilburu (2003) distingue dos etapas en este proceso, a las que llama socialización primaria y

socialización secundaria. La primaria hace referencia a la que se da en la infancia en la que la persona es acogida por el entorno familiar, y que coincide simultánea e inseparablemente con la adquisición del lenguaje, primer contenido e instrumento de socialización. Se inicia esta adquisición con un universo de signos y símbolos con los que va adquiriendo esquemas de comunicación básicos. Empieza a diferenciar personas (a sus padres de los que no lo son) y también a distinguir unos objetos de otros diferenciándolos según el ser, el número, el tamaño, el género, las acciones, etc. (por ejemplo, imita los sonidos propios de los animales y algunos movimientos corporales). En esta primera etapa de socialización, los adultos son protagonistas principales de lo que los niños aprenden, ya que estos pasan a asumir la realidad que los adultos les presentan “como la única existente y concebible: el mundo es para ellos indubitable y masivamente real. El universo infantil, así constituido, proporciona a cada individuo una estructura mental ordenada en la cual puede confiar y sentirse seguro” (García Amilburu, 2003, p. 28). En la socialización secundaria, se comprenden los procesos siguientes que introducen al individuo socializado primariamente en nuevas plataformas de su mundo cultural. En esta segunda etapa se interiorizan las nuevas instituciones y se adquiere vocabulario, se adquieren conocimientos que servirán para los roles que desempeñará en la sociedad y los modos de valoración propios. En la socialización secundaria la afectividad juega un papel menos importante, porque el individuo se encuentra en otro nivel de la personalidad en el que las valoraciones ya son las propias y no las que asumió –tomadas de los padres– en la anterior etapa. Por ello, los contenidos en esta etapa son más frágiles, menos categóricos y sujetos a discusión. “Como la socialización secundaria presupone siempre la primaria, es posible que puedan plantearse problemas de compatibilidad entre una y otra” (García Amilburu, 2003, p. 28).

Por tanto, siendo un aspecto esencial de la educación integral, la educación social abarca lo relacionado con la formación para la sociabilidad y los procesos de socialización, en sus diversos ámbitos, dimensiones y etapas. Conforman el espacio propio de trabajo e investigación de la pedagogía y la educación social. Por otro lado, la transmisión de los patrimonios culturales es parte de esta educación, porque habilita a la persona a pensar y hablar con propiedad, pudiendo buscar y acceder a las riquezas de la cultura en la que está inmersa. Según Rodríguez y Sotés (2008), existen planteamientos reduccionistas que pueden dejar mutilada esta perspectiva de carácter integrador, que fallan, más bien, por omisión:

1. Cuando se reduce la buena práctica social a las llamadas “buenas maneras” que suelen ser convencionales. Estas no están mal (de hecho, tienen su importancia en la convivencia) pero la educación social va mucho más allá.

2. Cuando la educación con perspectiva social se centra solo en despertar la sensibilidad ante los problemas sociales, es decir en la formación de conciencias colectivas. Sin embargo, no pocas veces se apela más al sentimentalismo que a lo razonable y propio que resulta el interesarse por el bien común.

3. Cuando se centra en la participación política o en la práctica democrática, que es necesaria y conveniente pero que tiene un largo camino previo que se inicia en el entorno familiar y que continúa en los círculos sociales cercanos.

De acuerdo con esto, se considera significativa la distinción entre este planteamiento con respecto a la definición clásica de política, que se centra no tanto en el quehacer profesional político sino en la participación activa del ciudadano en los intereses de su comunidad. En ese sentido, hay que precisar, como lo hemos hecho antes, la importancia de formar a los futuros ciudadanos en este compromiso participativo en el que todos estamos involucrados y en el que todos los miembros tenemos responsabilidad, ya que nada de lo que ocurra en la *polis* nos es indiferente. Los ciudadanos somos como elementos vivos de un engranaje que funciona y que se va desarrollando comunitariamente. El tomar parte activa en un comité vecinal es ya, por ejemplo, una práctica ciudadana políticamente responsable.

Como hemos visto en apartados anteriores, el ser humano se manifiesta socialmente, primero en la familia para luego continuar con su proceso de socialización en la comunidad. Así pues, es importante que la labor educativa se vaya adaptando, con modos nuevos, a los nuevos roles que va asumiendo la persona a lo largo de su crecimiento. En la formación de las habilidades sociales es imprescindible el ambiente colaborativo entre la familia y la escuela, para la posterior inserción del ciudadano en los círculos del entorno social. No se puede obviar el ámbito familiar, ya que no es real una sociabilización sana en la comunidad si antes no se ha dado en los contextos íntimos familiares. Es allí donde se adquieren las virtudes para la convivencia desde edades tempranas y donde se ponen en práctica a lo largo de la vida hasta la adultez. En los ámbitos propios de las enseñanzas formales se refuerzan esas virtudes sociales y se brinda el fundamento que sustenta los modos de actuar y de ser en sociedad, los mismos que deben corresponder a los propios de la naturaleza humana (Rodríguez y Sotés, 2008).

4.4.3. Sobre el diálogo y la participación cívica y política. En su libro *Homo Adulescens*, Barrio (2016) hace un comentario sobre las esferas en las que se da la interrelación humana, que ya antes hemos comentado:

Aristóteles dijo que el hombre es «animal político» (*zoón politikón*), y por naturaleza conviviente. Una traducción posible de esa expresión griega es «urbanita», animal de ciudad. El hombre es ciudadano, no puede vivir solo. Al hablar de la naturaleza racional ya vimos que el ser humano es un ser relacional, y vive su ser-en-relación en tres ámbitos o ambientes:

1. la relación consigo mismo, que demarca el espacio ético;
2. la relación con sus familiares, que articula el espacio de la vida doméstica o familiar;
3. la relación con sus conciudadanos, que constituye la vida política. (p. 85)

Luego de esta enumeración, el autor describe las características propias de estos ámbitos, destacando que no se tratan en absoluto de recintos independientes entre sí, sino de esferas de la vida de una persona particular, por tanto, articuladas y estrechamente conectadas en la vida de ese ser personal, núcleo de unidad. Esto implicaría que toda virtud tiene una dimensión ética, otra económica y otra política, “es decir, lo que nos mejora como personas, perfecciona también nuestra relación familiar y nos hace mejores ciudadanos” (Barrio, 2016, p. 85). Aunque cada esfera o ámbito (*éthoi*) requiera de protocolos de actuación distintos y desarrolle roles diversos (una persona puede ser hijo, padre, empleado, jefe, político, etc., facetas que conllevan sus propios deberes), se trata de una única persona que realiza las acciones propias, y en los modos propios, de cada rol desde su unidad. El ámbito privado es diverso del ámbito público, pero no hay ruptura entre ellos ni son impermeables entre sí. Una postura contraria incurriría fácilmente en incoherencias:

por ejemplo, en la actitud de algunos personajes públicos. A menudo discurren, si son políticos o parlamentarios, en forma tal que por un lado va lo que piensan y valoran –sus convicciones morales íntimas– y por otro, no pocas veces polarmente opuesto, lo que hacen en su actuación pública. Con frecuencia se les oyen reflexiones de este tenor: –No piensen ustedes que estoy de acuerdo con esta ley, o que me parece bien que se apruebe, pero como legislador no permitiré que mis convicciones personales interfieran en mi tarea legislativa. –Es como si

dijeran: «No hago lo que pienso, y tampoco pienso lo que hago». (Barrio, 2016, p. 86)

Todo ser humano nace en una sociedad de personas, de un grupo humano del que es ciudadano, con los derechos y deberes que esto implica. La educación política “debe procurar a las personas rasgos y competencias sociales que les ayuden en el encuentro comunicativo, en el respeto a la reciprocidad dialógica, que afirma al otro por sí mismo” (Heitger, 1989, p.525). Los ideales de justicia social, bien común, cooperación y solidaridad deben ser inculcados a través del diálogo y, sobre todo, a través del ejemplo (Barrio, 1998).

Una auténtica cultura del diálogo se hace necesaria para promover ciudadanos aptos para intervenir eficazmente en la sociedad, en el contexto de la educación para el civismo y una ciudadanía que busque y promueva el bien común. La comunicación es vital en las relaciones humanas y de manera especial en el marco de la vida social y política. Parece oportuno considerar algunos tópicos que Barrio (2007) propone como fundamentales para que esto pueda darse de manera adecuada:

1. Destacar la seriedad de una discusión fundamentada en argumentos lógicos e información cierta y comprobable, sobre lo que muchos hoy en día llaman debate, basado generalmente en opiniones desarticuladas y con gran dosis de afectación emocional.

Desafortunadamente, mucha gente joven parece haber renunciado a pensar: delegan esa tarea a sus profesores, familiares o, en el peor de los casos, a los medios de comunicación, a los influenciadores (*influencers*) de redes, *youtubers*, etc. Hay que revalorizar la actitud argumentativa veraz y despertar del letargo a esas cabezas que han sido hechas para la reflexión discursiva, no solo para el movimiento afectivo (juicio natural). Es un cometido de nuestro tiempo en el que se dan cambios acelerados que amenazan dejar al joven ciudadano sin tiempo para la deliberación.

2. La no necesidad de que un diálogo acabe en consenso. Sobre todo, cuando se trata de posturas que son válidamente opinables y que no necesariamente requieren de un asentimiento final. En estos casos es deseable que los participantes sepan distinguir y aceptar que se trata de un tema que admite más de una respuesta válida. Por último, el respeto a la libertad marca un espacio que no podemos invadir, porque la verdad se muestra para que el otro la acoja, la ame y la afirme; no se impone, al menos no en una discusión en la que se busca el bien común.

3. El amor a la verdad debe ser condición básica de toda actitud abierta al diálogo. Más aún, solo puede existir una verdadera actitud dialógica si los participantes buscan sinceramente la verdad y no una mera soberbia victoria sobre el rival.

Para ello, hay que partir de que la verdad existe y de que es posible dar con ella, aunque siempre queden aspectos por explorar. Si no existiese no sería ni útil ni lógico el diálogo. Sería ridículo asistir a las universidades y más si en ellas se nos pretende convencer de que la verdad no existe y que todo es relativo, afirmación que es de por sí ilógica. Sin embargo, sabemos que sí hay verdad y gracias a ella, en la práctica, encontramos las mejores soluciones a los problemas que enfrentamos día a día. Nuestro diálogo puede y debe darse, porque existe la verdad y discutimos sosteniendo teorías hasta que la más lógica y creíble se emplace sobre las demás, no solo porque tiene estas cualidades, sino porque demuestra que es acertada. Es así como buscamos y encontramos la verdad práctica. En la teoría puede haber, y de hecho hay, atentados contra la verdad cuando la especulación se disocia de la realidad.

4. La capacidad de escucha, que implica una actitud de respeto. Se entiende que este respeto no es a las ideas que, como se apuntó anteriormente, son discutibles, sino a la persona con la que se dialoga. Ahora bien, a nuestro entender, el derecho a ser escuchado se puede perder cuando se cae reiteradamente en falacias o cuando se da muestras de poca seriedad en la discusión. Además, está la gratitud a quien se ha dado el trabajo de escucharnos (o de aprendernos). Nunca hay que perder de vista que dialogamos como personas y lo hacemos con otras personas, que tienen una biografía, unas circunstancias y un entorno determinado. No se trata de darle la razón a quien no la tiene, pero sí de valorar el ser personal del otro, aunque esté equivocado. Cuando el problema es de actitud –si esta es reiteradamente negativa–, vale dejar la discusión, aunque solo sea por el simple hecho de ahorrarse tiempo. Hay que tener en cuenta, además, a los que no participan, pero presencian la discusión: muchas veces las aclaraciones –aunque la otra persona haya perdido el derecho a ser escuchado– tienen como objetivo a este público que puede dejar el lugar (o la plataforma virtual) con serias dudas. Debemos, al menos, intentar que esto no ocurra.

5. Tener confianza en que el otro es un ser capaz de verdad (a no ser que se trate de una persona con dificultades para razonar, claro está): de conocerla, de explicarla y de hacerla vida, es decir, de profesarla.

4.4.4. *Algunas virtudes sociales*

4.4.4.1. *Honor, piedad, amistad.* En la línea que estamos siguiendo, Leonardo Polo (1993) ha afirmado que, en el contexto de las virtudes sociales, la aspiración a ser mejor y a ser reconocido como tal es una tendencia humana natural que ha llevado a que se institucionalice en las sociedades el conceder o reconocer la excelencia, ya que la valoración es inherente al hombre. Sin embargo, como todo lo humano, esta tendencia debe crecer hasta llegar a ser una virtud, es decir, llegar a la aspiración del honor verdadero: a ser mejor de verdad, sin dar lugar al engaño o a la búsqueda de la sola apariencia. De este modo la tendencia al honor es virtuosa “si el hombre no se conforma con ningún honor conseguido, es decir, si es irrestricta” (Polo, 1993, p. 131), de lo contrario sería un vicio, llámesele vanidad, hipocresía, vanagloria y, en resumidas cuentas, soberbia. Este vicio está muy emparentado con otro que es la envidia, al que el autor se refiere como “el empantanamiento de todas las tendencias humanas” (Polo, 1993, p. 131).

Sin embargo, no hay tendencia al honor (en todo caso estaría íntimamente falseada o dirigida a la nada) si se atenta –aunque sea solo con el deseo– contra el honor de otros. Ahora bien, el que puede ser reconocido por su excelencia merece dirigir. Aquí encontramos la esencia del verdadero líder, aunque Polo prefiere hablar de liderazgo para que no se pierda su sentido institucional y, por tanto, su pleno significado en el contexto de la dimensión social, pues se trata de uno de sus frutos. Buscar el honor solo con el fin de mandar desvirtúa al supuesto líder y lo deja sin consistencia. Cuando en un grupo social se dice que hay liderazgo, se hace referencia, por el contrario, a un sistema abierto, donde los miembros actúan excelentemente en un ambiente colaborativo. Por otro lado, para Polo, el elitismo lleva implícita la discriminación y, por tanto, aunque pueda ser correcto como descripción de situaciones, no es una tendencia cuyo crecimiento sea una virtud social, ya que las virtudes no pueden estar edificadas a costa de los vicios de los demás: lo virtuoso es querer y procurar la mejora de todos y cada uno, crecimiento del cual usufructúan todos los miembros, resultando así más enriquecedor.

Ahora bien, si la tendencia al honor es pura, afirma Polo, no retrocederá ante el sacrificio: en efecto, no se puede pensar en ganar honor de manera confortable sin dejarlo destruido. Bien lo ha entendido el cristianismo al proponer esta tendencia humana llamándola gloria, que se adquiere justamente pasando por la prueba de valor, que es el sacrificio gustoso por el bien moral propio y de los demás. Además, el autor sostiene que este valor, esta tendencia al honor, es irrenunciable: la sociedad no tendría arreglo, no habría en quién confiar, el sistema se

cerraría. Esto lo vemos hecho vida en el gran problema –desafortunadamente globalizado– de la corrupción, que debilita las estructuras sociales generando pesimismo, desconfianza y, finalmente, desesperanza.

Otra virtud social aludida es la piedad (Polo, 1993), como correlato del honor que, como se ha visto antes, debe ser irrestricto para que sea virtuoso (tiende al fin último, en cristiano, a la gloria) y, además, tampoco puede serlo si se le separa de la piedad. El primero se refiere al fin, la última a la veneración de los orígenes. Aquí se cita la tesis intuitiva, aunque no desarrollada, de Aristóteles que sugiere que el fin al que tiende una naturaleza es lo que la causa. Estos planteamientos se actualizan en el hecho de que el honor del padre continúe en el hijo, y que el hijo venere al padre; y que quien no tiene piedad por su patria se comportará como un mal ciudadano. Si se ha olvidado la paternidad, la fraternidad se vacía de contenido –como hemos visto en otro apartado–. Finalmente, como tendencia, la fraternidad culmina en la virtud de la amistad: la tendencia a tener amigos y al intercambio de bienes es importantísima para ser feliz (lo más importante, según Aristóteles), pero, sin un origen común y sin honor común, la amistad es imposible: se da el vicio de la enemistad que estropea el honor y la piedad, formándose un círculo vicioso. La amistad no obstaculiza la necesidad de mandar y obedecer, para lograr un mínimo de organización, y da origen a otra virtud que es la gratitud, tendencia a devolver favores o reconocer los que se han recibido (por el intercambio de bienes en la amistad). Lo contrario es la ingratitud que atenta contra la amistad y también contra la piedad. Considerar ofensivo recibir favores es propio de la soberbia, interpretación viciosa del honor.

4.4.4.2. *La gratitud y la indulgencia.* Barrio (2007) también se ha referido a la gratitud y a la indulgencia como valores cívicos de carácter básico que están, a pesar de ello, muy desatendidos en el contexto sociocultural actual. Tienen un fundamento esencialmente religioso, asumimos que el propio de la fraternidad, ya que solo se puede hablar de fraternidad en un contexto parental, pues, si bien es cierto que puede hacer referencia a la raza o a las raíces comunes, este argumento decae cuando la sociedad crece en dimensiones o incluye a personas de muy distinta etnia, como es el caso del Perú y de otros países latinoamericanos. Tanto la gratitud como la indulgencia “presuponen el hecho de que uno tiene raíces que merecen homenaje, y son respuestas morales al saberse en deuda” (Barrio, 2007, p. 129). Contradicen la cultura individualista y del súper hombre con sus slogans de autosuficiencia: “no le debo nada a nadie”, “yo lo quiero, yo lo puedo”, “todo lo he conseguido con mi solo esfuerzo”, “no tengo nada de qué arrepentirme”, entre otros. Quien se plantea una actitud ante la vida con un tenor

de este estilo, raramente tendrá algo que agradecer, porque todo será fruto de su esfuerzo. Tampoco será indulgente, porque considerará que nadie lo ha sido consigo; generará así un distanciamiento con los demás que son, parafraseando a Hobbes, como lobos para sí; con una independencia que no existe realmente, una autonomía absoluta que tampoco es real, un individualismo egoísta y un consumismo que pretende cubrir los vacíos de la soledad.

Ahora bien, un planteamiento de vida de este estilo no es real: siempre dependemos de los demás, no es verdad que nos bastamos a nosotros mismos para ser felices, no es verdad que no le debamos nada a nadie (porque, para empezar, no nos hemos dado a nosotros mismos la vida), por brillantes que seamos siempre seremos falibles y, finalmente, no lo podemos todo. Si el pensamiento modernista nos ha querido convencer de lo contrario es hora ya de despertar del sueño, asumir la realidad con un optimismo sano y aceptar que somos limitados para no caer en frustraciones, tan frecuentes en el mundo de hoy.

Del mismo modo, tampoco es sano ir por la vida sin ser conscientes de las propias culpas (distinto al sentimiento de culpa, que además de pernicioso para la salud mental, resulta inútil). Esa pérdida del sentido de la culpa nos convierte en personas frívolas, ligeras y, en el peor de los casos, crueles, pues no nos parece que nuestro actuar dañe nunca a nadie y, por último, no es nuestro problema. Además, juzgaremos —equivocadamente— que estamos por encima del bien y del mal, que las cosas son buenas solo si nos parece que lo sean, y al revés. Saber dar gracias, saber pedir perdón y saber perdonar son acciones auténticamente humanas: solo pueden ejecutarse sinceramente mediante el ejercicio de la libertad de tal modo que nadie que no sea esencialmente libre es capaz de realizarlas. Esto que parece tan lógico es impensable para la soberbia moderna y desde luego está más bien relacionado con la carencia de libertad.

Pero el asunto no queda allí: resulta que, además, con esas actitudes se hace muy difícil (y en casos extremos, imposible) la convivencia. Algo de esto intuían los ilustrados al plantear pactos entre los hombres para poder vivir en sociedad (ya que no son capaces de convivir amigablemente) y, tal como se iba concibiendo el hombre, hay que decir que tenían razón, pues en un mundo poblado por personas individualistas, egoístas y así de perversas no quedaría otra solución.

Sin embargo, la realidad nos muestra ejemplos diversos en los que nos damos cuenta de que el hombre está llamado a vivir en sociedad no solo por necesidad —que evidentemente la tiene—, sino porque es un ser eminentemente social. Todo en él está articulado para esa vida en comunidad, desde el lenguaje hasta la disposición de los órganos del cuerpo, especialmente los

que corresponden a los sentidos externos. Podríamos decir que nos realizamos en nuestra convivencia con los otros. Allí desplegamos las virtudes y limamos las asperezas del carácter, adquirimos experiencia, nos vemos en los otros como en espejos y entendemos el sentir ajeno en el propio sentir.

Por su parte, las dos actitudes a las que nos referimos “apelan a experiencias universales, significativas para todos, extraídas del *ethos* del mundo vital (...)” (Barrio, 2007, p. 129). La dificultad surge cuando las ideas de tolerancia, democracia, pluralismo, autoestima, se vacían de contenido y empiezan a ser demagógicas descripciones de conceptos que no tienen fundamento *in re*, acabando en un discurso predecible, fatigoso y con poco significado. De hecho, palabras como ética terminan no teniendo ningún contenido, dada su relatividad.

El abuso retórico modernista nos ha llevado a este *fake*, con la manipulación artificial del lenguaje y con conductas forzadas que no corresponden al desarrollo de una sociedad que evoluciona naturalmente hacia el progreso, sino a un hombre que está olvidando quién es realmente en busca de una mal entendida autenticidad.

4.5. Dimensión espiritual. Una de las dimensiones, a nuestro juicio, más difíciles de abordar en la época posmodernista es la espiritual. El materialismo y el existencialismo han cumplido su función desespiritualizante y nos han colocado en un ámbito donde no es cierto lo que no es material o empírico. El relativismo es lo que podríamos llamar la hermenéutica de la realidad, y es que ni siquiera se puede apelar a lo real, porque su contenido está puesto en tela de juicio: no tiene significado ni relevancia lo que es sino lo que me parece a mí o lo que te parece a ti; incluso, en determinados casos –no pocos–. Esto último tampoco aplica, especialmente, en discusiones en las que se cuestionan ideologías de moda y ciertos temas polémicos, sin fundamento científico, defendidos por grupos organizados.

A manera de pauta, y sin ánimo de agotar el tema ni de proponer un orden de abordaje, se plantean los siguientes puntos, vistos en el desarrollo de este trabajo, como estratégicos para apuntalar y proponer el desarrollo de la dimensión espiritual:

- 1) El planteamiento del ser humano como unión sustancial de alma y cuerpo, con un alma radicalmente distintita a la de los demás seres vivos, ya que no solo es principio de movimiento, sino que es también espiritual, con capacidad intelectual-racional y volitiva que, como hemos visto, no se explica en términos bioquímicos, de impulsos eléctricos o fisiológicos.

2) El carácter teleológico del ser humano –referido en el tercer capítulo–, como desarrollo progresivo a través del cual alcanza su plenitud natural que se da gracias a la libertad con la que ha sido dotado y que tiene implicancias que van más allá de lo puramente biológico o cultural

3) La realidad de la trascendencia humana, reconocida incluso por los filósofos como Heidegger (aunque este plantea una trascendencia meramente horizontal y humana sin alcance sobrenatural), que lo lleva a estar más allá de sí mismo, ya que el hombre no está encapsulado o limitado dentro de su ser físico, “sino que está intencionalmente abierto a enriquecerse también con el ser de la realidad exterior” (Barrio, 1998, p. 126), especialmente en su relación con los otros hombres y en general, con otros seres personales.

4) La estrecha relación entre la dimensión espiritual y el actuar según lo moralmente bueno. Esta relación la advertimos en la necesidad de que exista un fundamento trascendentemente radical que dé sustento a la ética, a la práctica de lo moralmente bueno como condición para la felicidad de la persona humana, planteamientos que son independientes de las tendencias afectivas, de lo que gusta o disgusta, de las ganas y, en general, de las conveniencias de la comodidad.

5) El fenómeno religioso –consecuencia de la trascendencia– como una constante fáctica en las culturas que han existido y en las actuales, aunque las exigencias de la religiosidad y el no querer supeditar a ellas la propia actuación lleven a un cierto desprecio o indiferencia por parte del individuo (y de naciones enteras) aunque, como veremos, lo natural en el hombre es poseer ese sentido religioso.

De la unión sustancial alma-cuerpo del ser humano y de su carácter teleológico nos hemos ocupado en apartados precedentes; también ha sido motivo de reflexión el tema de la trascendencia. Sin embargo, en este punto del trabajo abordaremos el fenómeno religioso y la consideración de Dios como consecuencia de estas realidades humanas y haremos un acercamiento, con un giro hacia arriba, a la actuación moralmente buena.

A propósito del tema de la trascendencia del hombre y sus consecuencias en la religiosidad, Barrio (2016) ha apuntado esta interesante consideración:

Crecer es trascenderse, salir del ensimismamiento natural, propio de la infancia. Los niños muy pequeños tienden a verse a sí mismos como el centro del universo, y a los otros y lo otro como prolongación, incluso como parte de ellos mismos. El crecimiento tiene algo que ver con ir saliendo de esa fase: **tomar conciencia, poco a poco, de la alteridad de lo otro, i.e** ver la realidad

no como prolongación de mí, o parte de mí, o instrumento para realizar mi capricho, sino como otra-que-yo, algo que me trasciende, que está más allá de mí y que nunca termino dominando del todo. De esto habló Heidegger, no precisamente en términos religiosos, sino filosóficos. Su pensamiento es una reflexión centrada en el hombre –antropocéntrica–, y elabora filosóficamente la idea de trascendencia. A ello ya nos referimos a propósito de la «libertad trascendental», pero hay otros muchos desarrollos, en el pensamiento heideggeriano, de la noción de «ser-en-el-mundo» (*In-der-Welt-sein*) o «apertura al mundo» (*Weltoffenheit*) que van en esta línea. Esa trascendencia de la que habla Heidegger se da tan sólo en una dimensión horizontal: apertura a lo otro y a los otros. Ahora bien, si es irrestricta –y ha de serlo la apertura a la que se refiere la noción de «libertad trascendental»– no tiene por qué restringirse a ese *horizonte de finitud*, también temporal, al que alude abundantemente en su obra más conocida, «Ser y tiempo» (*Sein und Zeit*). En otras palabras, una apertura irrestricta también ha de serlo –en dimensión, digamos, vertical– hacia el Otro, caso de que lo haya. Que lo haya o no es otra cuestión, pero lo que no es congruente con la idea de una apertura irrestricta del ser humano es la representación de que éste está «encerrado» en un horizonte de finitud, *i.e* cerrado *a priori* a una trascendencia en sentido vertical. Si el hombre está irrestrictamente abierto a lo real, lo está en todas las dimensiones, tanto horizontal como vertical. (p.105)

Barrio ha abordado esta dimensión en diferentes escritos: *Antropología del hecho religioso* (2006), *Dimensiones del crecimiento humano* (2007), *Homo Adulescens* (2016). Aprovecharemos las luces que nos ofrecen las reflexiones de este y otros autores para acercarnos al tema.

4.5.1. Sobre la humanización del hombre y los valores. Barrio (2007) nos recuerda que Kant, en sus *Conferencias sobre Pedagogía* (*Vorlesungen über Pädagogik*, 1983, p.31), decía que la educación es “humanización del hombre” (*Menschenwerdung des Menschen*). Esta expresión no se debe entender en sentido ontológico, porque para ser humanizado antes tendría que no ser humano, pero se entiende bien si se le toma en sentido moral. Ya lo proponían los escolásticos cuando afirmaban *operari sequitur esse* (el obrar sigue al ser). En esta tarea nadie nos puede sustituir, pero sí nos pueden ayudar, y en eso consiste la educación. Estas reflexiones,

que no son nuevas en este trabajo, se presentan de manera categórica en la educación y correspondiente desarrollo del ámbito espiritual, especialmente dependiente de la libertad humana.

Como hemos apuntado al abordar los hábitos morales, para Aristóteles (*Ética a Nicómaco*, II, 9, 1179b, 4-11) la educación no puede limitarse a la enseñanza como transmisión de conocimientos, sino que consiste, además del cultivo de la inteligencia, en la formación del carácter, en la formación moral en su amplio sentido (García Amilburu, 1999). Es muy importante enseñar a razonar de manera lógica, a obtener conclusiones bien fundamentadas en base a postulados y premisas estructurados de manera coherente. En esto, justamente, consiste la educación integral: en considerar el carácter personal –libre– del ser humano, ayudarlo a plantearse cuestiones y a resolverlas de manera acertada.

Propio de la dimensión espiritual, es el aspecto volitivo, en el que se hace posible situar la motivación, en tanto que vinculada al ámbito afectivo, y el juicio-razonamiento, que propio del ámbito intelectual. Estos elementos, adecuadamente ordenados a su fin, conducen a la persona hacia la elección libre del bien en las diversas circunstancias y momentos de su propia vida (Calderero, Perochena y Peris, 2015).

Por tanto, la educación, puede entenderse como humanización del hombre en tanto que hombre, considerando la concepción de “un estadio final del ser y de la vida del hombre que estén definidos a través de cualidades de valor” (Barrio, 1998, p. 122). Este valor es guía de ruta, aunque ese tender no signifique que se alcance necesariamente –o que se alcance del todo–, “por ello la condición humana se trasciende y sobrepasa sin descanso” (Barrio, 1998, p. 122). La educación moral es inseparable del concepto de lo valioso, de la excelencia, de la perfección (como estado deseable que es preciso pretender alcanzar). En este contexto queda claro que la educación “ha de suscitar en todos actitudes, hábitos y saberes, que, trascendiendo la realidad deficiente, hagan la vida individual y colectiva más humana, más valiosa” (Marín, 1981, p.82). El ser humano está llamado no solo a perfeccionarse, sino a perfeccionar, aportando su propia riqueza a la sociedad a través de una acción colaborativa y solidaria, enriqueciendo a la comunidad con sus contribuciones a través de la educación (Barrio, 1998).

A propósito de los valores –a lo que se conoce popularmente como valores–, es oportuno reconocer que cabe un diálogo libre de dominio, es decir, que la virtud de valioso puede tener matices en cuanto a su grado y, en cierta forma, estar sujeto a lo relativo, pero su reconocimiento y gradación es más bien “fruto del descubrimiento madurativo que del consenso de las mayorías

sociológicas. En la educación cívica y política esto ha de traducirse en la exigencia de buscar lo valioso y, con respecto a ello, discernir sus contingentes e históricas manifestaciones” (Barrio, 1998, p. 124).

Por ello, el diálogo en la comunidad no solo puede, sino que debe tener reglas (si no, no podría llamarse diálogo), y en tales reglas deben incluirse la coherencia, el discernimiento, la búsqueda sincera de lo valioso y el reconocimiento de lo real como factible de ser conocido. Además, postulamos que más allá de los llamados valores, que pueden tener –y de hecho tienen– matices diversos (culturales, generacionales, circunstanciales, de contexto, etc., que así encontramos en los idearios de las familias, comunidades y empresas), están los principios fundamentales, cuyo origen se encuentra en la naturaleza del ser humano y en su correspondiente dignidad personal, que no son susceptibles de ser cuestionados ni ignorados. Los valores comunitarios, los ideales y el significado mismo de la existencia de una comunidad, son configurados por las aspiraciones propias de ese colectivo de personas. Este es el trasfondo de la cultura y todo lo que ella supone: el conjunto de técnicas de las que se dispone (para mejorar el entorno haciéndolo más habitable), los usos y las costumbres, las creencias y hasta las legislaciones. Se trata de bienes culturales, patrimonio de la colectividad, que tienen –como hemos visto– matices muy diversos y constituyen la historia de un pueblo: su lengua, su religión, el arte, la literatura, etc. (Barrio, 1998). Se hace necesario, por tanto, superar lo que limita, desechar lo que de menos humano pueda haber y velar por preservar lo valioso de nuestros pueblos: esa riqueza que engrandece a sus miembros, que los hace más humanos respetando su naturaleza primigenia y las aspiraciones y consecuencias de ésta.

4.5.2. Ideas sobre la educación de la moralidad como parte del crecimiento espiritual.

Toda educación es –por definición– una tarea moral, pues el quehacer educativo establece, entre el que educa y el que es educado, una relación orientada a la mejora de la persona en tanto que persona. Como sostenía Kant, no se puede comprender lo humano sin la referencia ética, ya que esta es una dimensión esencialmente antropológica, que apela a la libertad desde una exigencia de valor. Si el educar consiste en ayudar al hombre a humanizarse, ello implica, sin duda, la consideración de la dimensión moral como eje transversal (Barrio, 2007): pues quien se desarrolla físicamente, quien piensa, quien conoce, quien siente, quien decide, quien se relaciona, es esencialmente un ser moral.

Además de la dimensión moralizante, esencial e implícita, es legítima una intervención asertiva explícita en educación de la moralidad. Pues bien, la influencia moralizante explícita exige unas condiciones: a) la ejemplaridad: el educador debe ir por delante en el esfuerzo de poner en práctica en su propia vida los valores morales que propone, b) el respeto a la libertad: las pautas que se proponen deben ponerse en práctica después de ser asumidos e internalizados libremente, más allá y a pesar del influjo asertivo, c) el trato equitativo: cualesquiera que sean las posturas morales, dentro de unos límites razonables, deben ser bien vistas si el que recibe la enseñanza sustenta sus convicciones –contrarias a las recibidas– con la suficiente ponderación. En otras palabras, ha de ver bien que el educando no secunde sus consejos, si dicha actitud está fundada en convicciones personales suficientemente ponderadas (Barrio, 2007).

Las condiciones antes expuestas están relacionadas y son consecuencia de la libertad de la que está dotado todo hombre, entendida como capacidad de conocer la verdad (con la inteligencia) y elegir el bien (con la voluntad). En ocasiones puede darse la intervención de la esfera afectiva y, en ese sentido, pueden mezclarse posturas emocionales de diversa índole en el proceso discursivo. Sin embargo, a pesar de los posibles errores de razonamiento que puedan presentarse, se salva siempre el libre albedrío y se debe descartar cualquier tipo de imposición, entre otras razones porque no tendría ningún resultado realmente humanizante. En todo proceso de aprendizaje y reforzamiento de los valores es importante, como hemos visto, el respeto a la libertad. Eso no implica que deban evitarse las acciones o proposiciones afirmativas que procuren de manera directa una influencia de carácter moral, sino que más bien deja en claro que los valores y principios morales no pueden ser impuestos, sino propuestos de manera atractiva a través de modelos accesibles que faciliten la formación del criterio personal. En el tema de la ejemplaridad se hace evidente la necesidad de esa característica en la conducta de quien presenta las propuestas éticas. La legitimidad de la educación moral depende en gran medida del compromiso ético por parte del orientador: la búsqueda sincera de la verdad y del bien cura cualquier herida producida por la limitación o la flaqueza humana. La educación moral es necesaria (además de posible y legítima), por las siguientes dos razones: a) el hombre –a diferencia de los animales– necesita aprender a ser lo que es. No es un acontecimiento puramente biológico, en el que no tiene –él mismo– iniciativa alguna, b) especialmente en determinadas etapas del desarrollo personal, el ser humano necesita referencias de tipo moral para diseñar el propio proyecto de vida, y modelos que lo estimulen a vivenciarlo (Barrio, 2007).

A este respecto, cabe hacer una importante distinción –que no implica separación como en ocasiones se ha malinterpretado– entre la educación moral y la enseñanza de la ética. Además de actitudes teóricamente positivas hacia los principios morales, es necesario fomentar aptitudes prácticas, no disgregables de contenidos materiales determinados (no formales) que tengan valor positivo, pues, en el plano de la educación moral, el cometido no queda restringido al desarrollo de la inteligencia práctica, a la capacidad de hacer juicios morales significativos. Siendo necesario esto no es suficiente. Por ejemplo, la separación que hace Kant entre procedimiento formal y contenido material, origina un esquema formalista o lógico-conceptual que no tiene en cuenta la necesidad de actuar bien (y no solo de pensar bien) en cuestiones morales. Una persona no se desarrolla, desde el punto de vista ético, solo acumulando valores y buenas actitudes (que corresponde al enfoque cognitivista y constructivista de Kohlberg y Piaget, que se inspira en los postulados de la ética de Kant, sobre todo en la idea de autonomía moral –tal como el autor alemán la entendía– y en los enfoques formalista y rigorista) (Barrio, 2007).

Se deben fomentar las aptitudes correspondientes para traer a la realidad vivida esos principios y valores positivos, es decir, convertirlos en virtudes –en hábitos operativos estables de obrar bien–. De otro modo el desarrollo moral estaría mutilado, y la educación moral no alcanzaría su objetivo originario. Los planteamientos teóricos acerca de la vida buena y lo moralmente valioso son necesarios, pero no suficientes. Podemos valorarlos mucho sin practicarlos en absoluto. Por ejemplo, se puede tener en alto aprecio la virtud de la generosidad, alabarla incluso en otras personas y ser al mismo tiempo un completo avaro en la vida personal. En opinión de Barrio, este tipo de dicotomías e incoherencias no solo no se corrigen en una educación moral inspirada en el formalismo kantiano, sino que –a su juicio– quedan reforzadas. Sin embargo, como sostiene Aristóteles, la ética es un conocimiento práctico, y su finalidad no consiste en saber lo que es el bien, sino en practicarlo. Pero aquí podemos introducir una variación: que la finalidad de la ética es saber lo que es el bien, y sabiéndolo, ponerlo en práctica, a pesar de la dificultad pueda comportar. No se es bueno solo descubriendo el bien, sino poniéndolo por obra una vez detectado, y no solo de manera esporádica, sino como una disposición operativa estable. Eso mismo a lo que los griegos llamaban *areté*, es decir, virtud (Barrio, 2007).

De otra parte, la omisión de la educación moral asertiva impide encarar el aspecto más sustancial de la tarea educativa con la responsabilidad moral que esta entraña. Así pues, cuando han dejado de tener influencia los planteamientos afirmativos, se ha dejado de tener una idea

clara de lo que es la educación. El argumento de la tolerancia, el respeto a la libertad, a la conciencia y autonomía de los individuos, cuando ha sido empleado para respaldar el descompromiso y la desvinculación en el esfuerzo por buscar el bien y la verdad práctica, se ha constituido, muchas veces, como instrumento de dominio ideológico (Chesterton define el fanatismo como el espantoso furor del indiferente). Siguiendo la pauta de Ibáñez-Martín (1990), ningún pedagogo puede excusarse de la labor de educar moralmente, aunque en grados diversos dependiendo de las circunstancias. La abstención de toda educación moral, ejerce una influencia determinada, nada positiva, pues todo docente influye en la configuración moral de sus alumnos: no hacerlo es realmente una omisión que lleva en sí un mensaje negativo.

De igual manera, el presentar todas las posiciones morales con la misma aparente convicción, pasando luego a escuchar silenciosamente las ideas del alumno, es cometer un error aun mayor, pues con esa postura sincrética se está favoreciendo la aparición de actitudes equivocadas en los estudiantes: en primer lugar la desacreditación de la razón, al dar por válidos razonamientos contradictorios o divergentes; en segundo lugar, el desprecio de los principios morales que, gracias a su universalidad, sustentan la vida social. Estos principios quedarían relegados a la condición de virtuosismos académicos, alejados de toda significación práctica. Finalmente, el resentimiento contra el profesorado que, queriendo mostrar un respetuoso silencio, podría catalogarse como despreciador de las ideas ajenas, tan escasas de importancia que no ameritarían discusión. Los docentes han de empeñarse, por tanto, en ser coherentes con las exigencias de una auténtica educación moral, respetuosa con la dignidad de la persona (Barrio, 2007).

Finalmente, y como ya hemos visto antes, son de gran importancia los recursos lógicos, retóricos y poéticos propios del lenguaje, que pueden ser aprovechados para suscitar hábitos morales y facilitar el camino de la comunicación de la verdad. Aristóteles consideraba necesario apelar a estos recursos en el proceso educativo, además de los meramente lógico-rationales. La enseñanza del bien moral puede tener un alto impacto, si, además de mostrar la verdad, “se consiga deleitar, mover, hacer verosímil lo verdadero” (García Amilburu, 1999, p.12), es decir, ejercitar el arte de la retórica.

4.5.3. El desafío del fenómeno religioso. Existe la explicación del fenómeno religioso como el lado subjetivo de un acontecimiento ontológico. Tal es la dependencia absoluta del hombre con respecto de Dios a partir del acto creador, demostrado filosóficamente por Santo

Tomás de Aquino, que nos proporciona una religación ontológica, fundamento último del hecho religioso propiamente dicho. En esto nos remitimos al trabajo del aquinate sin detenernos más, pero rescatando que este hecho –el religioso– “queda constituido como una respuesta subjetiva a la absoluta dependencia respecto de quien nos ha dado el ser y, con el ser, todo. Se trata, por tanto, de una respuesta moral a un acontecimiento ontológico primario” (Barrio, 2007, p. 131).

En este sentido, afirma Barrio (2007), todos los seres irracionales aceptan su religación ontológica –su dependencia– de un modo no racional, sin que medie iniciativa alguna de su parte: simplemente dependen absolutamente de Dios. Las criaturas responden a esa llamada al ser, a esa vocación ontológica, de una manera puramente material, sin darse cuenta de dicha dependencia; ellos mismos la *son* existiendo, consisten en ella. Sin embargo, los seres personales, que han sido creados a imagen y semejanza de su Creador, pueden además responder a esa llamada ontológica de una manera formalmente libre. Ya antes han respondido de una manera no libre, accediendo al ser, como los seres no racionales. El hombre, como toda criatura, también depende absolutamente de Dios, pero, en cuanto criatura personal que es inteligente y libre, tiene la posibilidad de asumir de manera explícita su situación ontológica. De hecho, puede darse cuenta de dicha situación y responder positivamente a la iniciativa que Dios ha tenido al crearle, agradecerle, darle culto, manifestando no solo con su ser –como es el caso de los otros seres no personales– sino también con su obrar libre, la excelencia y majestad del Creador. Sin embargo, esta respuesta libre, está fundamentada en algo que no es libre en absoluto: el hecho de haber sido creado. Esa respuesta a la vocación ontológica manifiesta algo que los filósofos medievales llamaban *voluntas ut natura* o también *appetitus naturalis*, en forma de tendencia natural (que nace o brota del mismo ser creado el dirigirse o tender al Creador) o insensata (no sentida) hacia el Creador. Además, las criaturas personales pueden corresponder dialogalmente, y lo que de ese modo hacen es añadir una tendencia propiamente electiva (*appetitus rationalis* o *voluntas ut ratio*) a dicha tendencia nativa: “asumen y quieren —aunque sea con una voluntad ineficaz en sentido estricto— esa religación ontológica” (Barrio, 2007, p. 132).

En virtud de lo anterior, el hecho religioso sería entonces la respuesta personal, lúcida y libre, del hombre a la llamada al ser, haciéndose cargo de este hecho radical en el que él mismo consiste y actuando en coherencia con esta realidad. La principal verdad del hombre es, pues, el haber sido objeto de una explícita consideración, de una iniciativa amorosa que le ha hecho acceder a la existencia. Puede que sea consciente de este hecho o que viva al margen de él. Al final de cuentas, el hombre puede vivir lúcida o estúpidamente, pero “aunque procure cegarse

y vivir indiferente a ella, su religación ontológica no deja de afectarle en su fibra ontológica más profunda: todo su ser es depender de Dios” (Barrio, 2007, p. 132). Llegado este punto, hemos de reconocer que solamente el hombre puede resolver la importantísima cuestión del sentido de su existencia, sin lo cual resulta difícil –imposible diría yo– plantearse un proyecto de vida, coherente con su naturaleza, que valga la pena, factible, y que le haga realmente feliz, si no es dentro de este marco. Quien desconoce de dónde procede no puede saber a ciencia cierta hacia dónde ha de dirigirse. “Buena parte de su firmeza existencial depende de cómo plantee y de cómo resuelva la cuestión religiosa” (Barrio, 2007, p. 132).

En efecto, el aspecto religioso es neurálgico en todo proceso formativo, con pleno respeto a la libertad de las personas, pero considerando que la reflexión sobre el origen del hombre es punto de partida para cualquier proyección de vida personal. Asimismo, los padres tienen derecho a la transmisión de la propia fe y creencias, no a manera de adoctrinamiento, sino dando fundamentos y razones sobre la religiosidad que profesan. El sincretismo, como intento de conciliar doctrinas opuestas o de dar la misma calidad de razón o certeza a posturas divergentes, es un grave error en el que caen no pocos centros de enseñanza, como si fuese sano y acertado el intento de causar en el ánimo un impulso moral o afectivo a un conglomerado de religiones, cosa que solo puede tener utilidad en el marco de la cultura general.

Por lo demás, afirma Barrio (2007), cada persona tiene el derecho y el deber moral de reflexionar seriamente sobre la religión y sobre sus repercusiones prácticas, considerando los fundamentos que la sostienen, lo razonable que resulta el creer, las fuentes de donde se extrae la información y, por supuesto, la experiencia religiosa personal. La existencia de una referencia religiosa es, además, necesaria para una sólida fundamentación del deber moral (de ahí la insuficiencia radical del planteamiento de una ética laica, o de una escuela que pretenda educar moralmente desde una referencia atea o agnóstica). La razón de ello es que, la muerte se torna en un completo sinsentido para quien se niega a sentirse en deuda con Dios, buscando una ética, por así decirlo, social. Por esta razón, mientras se desliza hacia la muerte, probablemente acabe prescindiendo de cualquier ética, por no considerarse obligado por nadie ni a nada, ni a él mismo ni a otro de su condición. La existencia de imperativos morales, relativos en cuanto a su materia, pero absolutos –categóricos– en cuanto a su forma, postula la existencia de un imperante absoluto, que no puede ser más que un Ser absoluto de carácter personal (Barrio, 2007).

En otras palabras, la referencia religiosa resulta imprescindible para una fundamentación seria y creíble del deber moral. En efecto, una ética desprovista de toda religiosidad no pasa de ser un acuerdo bastante vulnerable y precario para llevar la convivencia en paz; aún más si se

relativiza, como está ocurriendo actualmente. La ética laica, atea o agnóstica, es insuficiente cuando, por ejemplo, se da un conflicto de intereses o situaciones límite en las que el miedo, la amenaza o la conveniencia propia, juegan papeles importantes. Es una ética cerrada a los demás, en muchos casos acomodada al gusto o al reclamo inmediato: sin Dios no tiene sentido plantearnos una dirección, un camino que sea realmente humano. A lo mucho, podrán sostenerse metas a corto o mediano plazo con promesas de ganancias caducas, egoístas. La ética termina por vaciarse de contenido importante y la persona se vuelve autoreferencial, pobre de confiabilidad, porque ninguna persona puede obligarse de manera absoluta a sí mismo (Ibáñez-Martín, 1990) y por las razones antes expuestas. “La existencia de imperativos morales, relativos en cuanto a su materia, pero absolutos –categóricos– en cuanto a su forma, postula la existencia de un imperante absoluto, que no puede ser más que un Ser absoluto de carácter personal” (Barrio, 2007, p. 133).

Por tanto, la dimensión religiosa no puede dejarse de lado por ser parte importante del desarrollo del ser humano, cuando ese crecimiento es mirado de una manera, por así decirlo, holística, aunque el abordaje de ese plano de la formación es diverso dependiendo de las etapas (como lo es todo aprendizaje).

El desarrollo de la dimensión religiosa del ser humano no puede ser obviado sin dejar mutilado y deforme su crecimiento como persona. Pero tiene características diferentes según la edad y grado de maduración. La religiosidad en los niños es espontánea, pues en ellos igualmente lo es el sentido de la dependencia, de manera que privarles de las categorías propias de lo religioso supone dificultarles vivir su misma condición infantil. Con la progresiva maduración se consolida la capacidad de autoafirmación, cede la dependencia y se acusa –de manera más señalada en la adolescencia– un sentimiento creciente de autarquía. A partir de ese momento, las categorías religiosas, también de acuerdo con la propia naturaleza de lo religioso, han de ser propuestas, no impuestas, y generalmente en la forma de una oferta intelectual y moral que sale al paso de la cuestión esencial del sentido de la existencia humana, y de la dificultad de dar una respuesta consistente a esa cuestión desde las categorías de lo inmanente e intramundano (Barrio, 2007).



Capítulo III

Instrumento para la exploración de dimensiones de la persona humana

5. Instrumento: constructo, lectura, evaluación y aportes

Hemos creído conveniente, luego de abordar, en la línea de Barrio Maestre, los aspectos antropológicos que nos interesan, incluir en este trabajo el motivo de dicha argumentación: el planteamiento de una estrategia que sirva como apoyo en el asesoramiento de los jóvenes, en concreto, de jóvenes universitarios. Se procederá, por tanto, al planteamiento del instrumento para iniciar y facilitar el proceso de asesoramiento, y que puede servir, por extensión, a una población de edades aledañas –desde escolares hasta profesionales jóvenes–, dependiendo de las características propias del individuo, como grado de madurez, nivel de cultura, estados emocionales, entorno familiar, etc. A este test lo denominamos “Estrella de la vida”, haciendo alusión a una estrella de cinco puntas, por comprender cinco dimensiones de la persona: intelectual, corporal o física, afectiva, social y espiritual.

Es importante tener en cuenta estas circunstancias, ya que, como se explicará en las instrucciones para su aplicación, no hay pretensión alguna de diagnosticar patologías psíquicas, conductuales o psiquiátricas. El propósito, tal y como se manifiesta en el planteamiento del objeto de estudio, es brindar un soporte que pueda servir de pauta para el orientador, el mismo que está sujeto a la posible necesidad de derivación a tratamientos especializados en estos campos (y a otros), en caso de que exista la sospecha de un trastorno o situación particular que lo amerite. Además, el ideal que se propone (respuestas a puntuación máxima en una escala de Likert), no correspondería de ningún modo a un estado de perfección ni nada semejante: son solo pautas, objetivos positivos a alcanzar de modos diversos dependiendo de cada persona.

Finalmente, las consideraciones que se presentan a continuación están basadas en las líneas teóricas, cuya revisión se ha realizado en los dos primeros capítulos de la investigación. Como es lógico, se hará alusión a ellas sin mayor profundización para que la parte práctica no pierda su dinamismo, suponiéndolas ya conocidas.

5.1. Estrategia para el asesoramiento universitario. Constructo del instrumento. Dada la necesidad práctica experimentada como docente y orientadora de estudiantes universitarios, se asume la tarea de realizar el constructo de esta herramienta considerando la experiencia

adquirida en el campo de la educación superior y los buenos resultados obtenidos yendo por la vía de las cinco dimensiones, aprovechando los estudios y aportes de expertos contemporáneos a la teoría educativa, en cuanto a la concepción de la persona humana, la educación integral, las dimensiones, entre otros conceptos ya revisados anteriormente.

Para tal efecto, el objetivo de este trabajo de investigación es de carácter práctico-vivencial, pues es necesario llevar la buena teoría antropológico-pedagógica a la práctica y propiciar puntos de encuentro con el joven-adolescente para poder brindarle el acompañamiento que necesita en su proceso formativo personal.

En efecto, existe la necesidad de operativizar la teoría del desarrollo de la persona a partir de sus dimensiones, tema que ha tenido –y tiene– amplio tratamiento en la literatura científica y en el discurso pedagógico. En esa línea, Calderero, Perochena y Peris (2015) afirman: “Consideramos que tiene sentido elaborar alguna herramienta que ayude al profesor a reflexionar sobre ello en su tarea de formación permanente” (p. 130).

Se entiende que esa operativización debe darse por niveles, considerando las edades y teniendo en cuenta que la complejidad del ser humano no puede abarcarse en un instrumento, por completo que sea. Definitivamente, este trabajo no tiene esa pretensión.

Además, la herramienta está pensada para la autoevaluación –la realiza el mismo estudiante– y tiene, por tanto, un carácter subjetivo que no la exime de falibilidad. Una alternativa para disminuir riesgos por falta de autoconocimiento es la posibilidad de que una persona cercana al alumno desarrolle también el test, de tal modo que se puedan cotejar los resultados. El desarrollo asistido es también muy recomendable dado que, a pesar del cuidado, puede haber proposiciones que ameriten alguna explicación o descripción adicional. De esta manera, y tomando otras medidas que bien podrían ser iniciativa del *coach*, se puede reducir el riesgo de error o imprecisión.

El test abarca las cinco dimensiones seleccionadas y diferenciadas, considerando que es una opción que se nos presenta como oportuna, entre otras muchas propuestas válidas que pudieran plantearse. Hay que destacar que estas dimensiones están interrelacionadas en la vida real de todo ser humano, pero en este estudio se separan solo para efectos prácticos. De hecho, en esta herramienta, los postulados no son exclusivos de una dimensión, pero se asignan a una de ellas con el objetivo de darles seguimiento desde un ámbito particular descartándolas de otros para hacerla más amigable al público al que está dirigida.

Para las respuestas, se propone una escala de Likert con las siguientes opciones:

Muy frecuentemente	Frecuentemente	Regular	Poco	Nada
--------------------	----------------	---------	------	------

Además, se plantea que los resultados finales se organicen visualmente en un gráfico en forma de estrella de cinco puntas, con dos finalidades. La primera es técnica, para que el estudiante visualice su estado actual de desarrollo personal a un golpe de vista, identificando las dimensiones en las que se hace necesaria una mayor intervención; la segunda busca más bien un impacto emocional, al plantear la meta de alcanzar una estrella armónica con un sentido positivo y esperanzador: como una pauta que marca un recorrido, una orientación, un camino de encuentro con uno mismo, una ruta, etc., todo simbolizado por la estrella.

5.1.1. Las dimensiones. Las dimensiones o ámbitos seleccionados son: 1) el intelectual, 2) el corporal o físico, 3) el afectivo, 4) el social y 5) el espiritual, que son los que se han inferido del trabajo de José María Barrio, siguiendo también sus planteamientos en cuanto al contenido y las características más destacables de cada una de estas dimensiones. El fortalecimiento de la voluntad es un ejercicio que se da necesariamente a lo largo del trabajo de las cinco dimensiones propuestas, y de manera necesaria, ya que sin ella sería imposible avanzar en el proceso del acabamiento personal.

De igual forma, el ámbito moral y el actuar ético pueden ser incluidos en la dimensión espiritual, la misma que alimentan y en la que se ven alimentados, como ya se ha visto en la revisión de esa dimensión. La pregunta sobre la filosofía, la fe o, más concretamente, el ejercicio de la religión se abren lugar válidamente en esta dimensión, luego de haber revisado el fenómeno religioso como consecuencia natural del ser espiritual-personal y, por tanto, libre del ser humano.

Por otro lado, en el ámbito social consideraremos no solo las relaciones interpersonales, sino también la participación cívica o involucramiento del bien común, dado que este aspecto involucra la apertura del hombre a los demás y al mundo, tal y como lo enfatiza Barrio en sus estudios.

Asimismo, en cuanto a la dimensión física o corporal, resulta complicado abordar temas de orden moral en un test que pretende convertirse en un aplicativo. Sí es posible, sin embargo, hacer un acercamiento al buen cuidado del cuerpo y a un trato digno del mismo, el que le

corresponde como parte constitutiva de la persona humana. Los temas corporales relacionados con el orden moral tendrían que ser abordados por el asesor o asesora, según su criterio.

Un ámbito que tiene carácter de soporte para los demás es el intelectual. Consideramos que puede ir en primer lugar y que debe proyectarse sobre dos importantes tópicos en la vida de un joven-adolescente, como son un ordenado y coherente proceso discursivo aplicado a la vivencia cotidiana y un consiguiente y bien sustentado pensamiento crítico que le defienda de los peligros del adoctrinamiento y la manipulación. El estudiante debe ser capaz de hacer sus propios razonamientos a partir de datos ciertos y a través de razonamientos lógicos y coherentes que le lleven a discernir en torno a sus fuentes de información, a realizar procesos metacognitivos que le proporcionen una mayor agilidad en el aprendizaje, a desarrollar olfato para discriminar aquello que es propio y conveniente a su naturaleza personal de lo que no lo es, a automotivarse para la adquisición de una mayor cultura, etc.

No cabe duda que el ámbito que ha tomado protagonismo en la actualidad es el afectivo, que en ocasiones es mal utilizado con fines manipuladores. Precisamente por el gran influjo que los afectos ejercen en la psique humana, deben ser utilizados ordenadamente por el individuo mismo para alcanzar los fines que le son propios, de igual forma que el educador puede utilizarlos, como ya hemos visto, a través de la retórica y la generación de experiencias previas a la vivencia real (por ejemplo, a través de la estética).

5.1.2. Orden de las dimensiones en el instrumento. Dada la importancia de la dimensión intelectual, se la propone en primer lugar dando inicio a la exploración a través del instrumento. Además, sirve de ingreso al mundo interior de la reflexión sobre la propia persona. Del mismo modo, prepara al estudiante para responder de la manera más acertada posible a las demás proposiciones, correspondientes a los otros ámbitos.

En un segundo momento, planteamos la cuestión del cuerpo considerando que el bienestar corpóreo predispone al bienestar en general, aunque esto no es definitivo, pues –como es lógico– se puede crecer en los otros aspectos a pesar de tener el cuerpo deteriorado. Sin embargo, cuando hacemos referencia a la predisposición, nos referimos a un estado físico que facilite una buena actuación de la persona en sus otros ámbitos. Por ejemplo, un individuo sano, sin vicios, bien nutrido y descansado tendrá muy facilitada la tarea de estudiar, relacionarse con los demás, aportar al bien común, dedicar tiempo de buena calidad a reflexiones espirituales, etc.

La tercera dimensión propuesta es la afectiva: el desarrollo intrapersonal abre cause para la mejora del desarrollo interpersonal. En cuanto más dueño de sus emociones y afectos sea el estudiante, se relacionará mejor con las demás personas que pululan en su entorno. Estará en una situación de mayor y mejor posesión de sus propias acciones y, por tanto, tendrá más que aportar a la sociedad en la que convive. A esta dimensión le sigue la social.

Finalmente, una vez preparado el terreno, el estudiante estará en condiciones de preguntarse por su dinamismo espiritual que, por estar en el último lugar del test, no es por ello menos importante. En efecto, el ámbito espiritual es finalmente el que provee de sentido a todo el accionar del hombre; sin esta guía hacia un fin último no hay manera de alcanzar la felicidad verdadera y estable, fruto de la satisfacción y la coherencia. Es en esta dimensión, donde radican las facultades más altas, donde nos planteamos el proyecto de vida personal, hoja de ruta para las acciones presentes y futuras.

5.1.3. Sobre las proposiciones de cada dimensión en el instrumento. Antes de proceder al constructo del test y la descripción del mismo nos detenemos en el instrumento propuesto por Calderero, Perochena y Peris (2015) en el que podemos apoyarnos para extraer algunos datos de interés. Se trata del *Cuestionario para autoevaluación de la atención docente a las dimensiones personales* (ADDP), el mismo que ha sido diseñado por el Grupo de Investigación EPEDIG (Educación Personalizada en la Era Digital) de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (véase el anexo 1), dirigido a educadores de cualquier nivel de enseñanza. Aunque nuestra herramienta está pensada para el asesoramiento y para la autoevaluación del estudiante, este instrumento nos resulta útil para extraer algunas ideas.

1. Sobre la dimensión intelectual: el fomento del uso de las estrategias de aprendizaje y de la capacidad receptiva, el desarrollo de la capacidad extensiva (creatividad, nuevos contenidos) y el aprendizaje colaborativo.
2. Sobre la dimensión corporal: el cuidado de la higiene y la salud (alimentación, deporte o actividad física y descanso). Los hábitos posturales y lenguaje corporal. El cuidado de los sentidos externos como el oído, la vista y el tacto.
3. Sobre la dimensión afectiva: autoconocimiento, autoconcepto y autoestima, motivación, manejo afectivo de las relaciones interpersonales.

El ADDP pone énfasis en la unidad de las dimensiones e incluye la dimensión volitiva. No considera la dimensión social (los ítems correspondientes los incluye en la afectiva) ni la espiritual.

5.1.4. Las cinco partes (dimensiones) del test “La estrella de la vida” (Apéndice 1)

5.1.4.1. *Dimensión intelectual.* Las veinte proposiciones se organizan de la siguiente manera de acuerdo al objetivo interpelado. Se hace necesario destacar que cada afirmación puede abarcar objetivos de evaluación diversos (hábitos intelectuales, calidad de información, etc.); sin embargo, se puede plantear el esquema diferenciando los objetivos de la siguiente manera:

Tabla 1.

Contenidos y objetivos a evaluar en la dimensión intelectual

Contenido de la proposición y objetivo a evaluar	Color
Hábitos intelectuales: creatividad, estudio, ejercicios o actividades culturales, etc. Objetivo: Adquirir hábitos intelectuales.	
Calidad de las fuentes de información: confiabilidad, asesoría por parte de personas con experiencia, fuentes científicas, origen de la información, etc. Objetivo: Evitar la manipulación y la información falsa o engañosa.	
Procesos lógicos y visión integrada de la realidad. Objetivo: Adquirir pensamiento crítico gracias a los hábitos intelectuales, la confiabilidad de las fuentes de información y el razonamiento lógico.	

A continuación, la relación completa de las afirmaciones planteadas en el instrumento, indicando los enunciados a evaluar en la dimensión intelectual, diferenciados por color.

Tabla 2.

Enunciados para la evaluación de la dimensión intelectual

I DIMENSIÓN INTELECTUAL	
1.1	Enriquezco mis conocimientos a través de la lectura seleccionada de libros, artículos y otras publicaciones que me ayuden a mejorar mi vida profesional y personal.
1.2	Fomento en mí y en otros la creatividad, pues creo que todos tenemos ideas valiosas que aportar. Hago frecuentes ejercicios de creatividad.

1.3	Planifico mi crecimiento intelectual de tal modo que disponga siempre de un tiempo para actualizarme profesional o culturalmente.
1.4	Trato de ser prudente porque sé que mi saber es limitado y por ello necesito recurrir a fuentes fiables escuchando a quienes tienen más experiencia que yo.
1.5	Mis opiniones están siempre sustentadas en conocimientos o conclusiones a las que he llegado por la vía del razonamiento.
1.6	Procuro ejercitar la virtud intelectual de la sabiduría para razonar acertadamente ante las diversas circunstancias personales o profesionales y tener un juicio acertado.
1.7	Hago ejercicios frecuentes para tener activo el razonamiento lógico, como juegos de memoria, tratar de recordar cosas sin necesidad de anotarlas, etc.
1.8	Estoy comprometido(-a) con al menos una actividad intelectual: frecuento, por ejemplo, un grupo de lectura, cine, de actividades de tipo cultural, etc.
1.9	En este momento me encuentro leyendo uno o más libros recomendados por personas que tienen cierto nivel de cultura.
1.10	Estoy enterado(-a) de la realidad política de mi entorno, conozco el origen, los medios y los fines de los movimientos políticos, colectivos, etc. que se desarrollan en mi país.
1.11	Puedo mantener una conversación de cierto nivel sobre expresiones culturales, como la literatura, el arte, el teatro, etc.
1.12	Me encuentro bien enterado(-a) de los temas de actualidad relacionados con la vida social, científica, cultural de mi comunidad.
1.13	Tengo una visión globalizada de los acontecimientos importantes en los diversos puntos del planeta.
1.14	Tengo fuentes fidedignas de información. No suelo fiarme a primera vista de lo que otras personas publican en las redes sociales.
1.15	Consulto páginas especializadas en temas relacionados con mi carrera de manera frecuente para mantenerme al día.
1.16	Cuando estudio lo hago siempre a conciencia sin escatimar esfuerzos por tener un aprendizaje profundo y completo.
1.17	Dedico espacios para la propia reflexión en torno a los temas de interés personal o social, sacando mis propias conclusiones con base en lo que voy conociendo o investigando.
1.18	Procuro que mis conversaciones tengan contenidos interesantes y estén enriquecidas con datos ciertos, no con simples opiniones sin sustento.
1.19	Me interesa aprender otros idiomas para ampliar mis horizontes de aprendizaje y tener acceso a una bibliografía amplia.
1.20	Aunque no tengo afán de una mera acumulación de títulos procuro poner los medios a mi alcance por lograr la excelencia en mi carrera para servir mejor a la sociedad.

5.1.4.2. *Dimensión corporal.* Al igual que en la dimensión intelectual, las afirmaciones pueden abarcar más de un objetivo; sin embargo, la corporal es menos compleja que aquella. Hemos diferenciado los siguientes temas y objetivos:

Tabla 3.

Contenidos y objetivos a evaluar en la dimensión corporal

Contenido de la proposición y objetivo a evaluar	Color
Hábitos de salud e higiene del cuerpo (alimentación, descanso, actividad física). Objetivo: Evaluar y fomentar hábitos de vida sanos.	
Cuidado de los sentidos externos: vista y oído. Objetivo: Evaluar y fomentar la salud, el descanso y el cuidado de los sentidos externos (vista y oído).	
Equilibrio de vida y prevención de enfermedades. Objetivo: Adquirir hábitos personales y sociales adecuados para el cuerpo.	

A continuación, la relación completa de las afirmaciones planteadas en el instrumento indicando los enunciados propuestos en la dimensión corporal, diferenciados por color.

Tabla 4.

Enunciados para la evaluación de la dimensión corporal o física

II. DIMENSIÓN CORPORAL O FÍSICA	
2.1	Conozco los elementos de una alimentación balanceada y la procuro. Distingo los alimentos que aportan vitaminas, los que me proporcionan proteínas y los que aportan minerales necesarios para el correcto metabolismo del cuerpo.
2.2	Cuido que los lugares donde leo o trabajo tengan una iluminación adecuada. Cuido mis ojos de los rayos ultravioleta usando lentes de sol recomendados.
2.3	Me ejercito físicamente con cierta regularidad, dedicando al deporte unos minutos diarios o interdiarios o comprometiéndome con una práctica deportiva frecuente.
2.4	Duermo entre 7 u 8 horas diariamente para reponer fuerzas y enfrentarme al trabajo con energía.
2.5	Consumo poco o nada de licor y solo en ocasiones especiales –o en reuniones sociales– sin llegar a excesos. En general, fumo poco o nada pues sé que el tabaco deteriora la salud.
2.6	Dedico el fin de semana a compartir momentos en familia desconectando del trabajo/estudio habitual para no restarle tiempo a mi vida personal con actividades laborales.
2.7	Trabajo/estudio intensamente y a conciencia cuidando la puntualidad no solo en el inicio sino también en la finalización de mis labores.
2.8	Acudo a los chequeos médicos anuales para prevenir cualquier enfermedad y detectar a tiempo cualquier amenaza contra la salud.

2.9	Tomo diariamente la cantidad de agua recomendada porque sé que mi cuerpo lo necesita. Me hidrato lo necesario, pero no en exceso para evitar la pérdida de sales.
2.10	Restrinjo la ingesta de comida chatarra a algún fin de semana o a alguna ocasión particular.
2.11	Incluso mientras estoy trabajando, evito el sedentarismo y trato de mantenerme con cierta actividad física.
2.12	Evito el uso de aparatos electrónicos antes de dormir y también evito ver televisión en la habitación, porque sé que el descanso requiere de cierta desconexión.
2.13	Trato de comer a horas fijas para evitar el consumo de <i>snacks</i> , golosinas y otros productos que contienen preservantes y conservantes.
2.14	Prefiero el agua o las bebidas naturales a las bebidas gaseosas o energizantes artificiales.
2.15	Mantengo a raya el consumo de carbohidratos restringiéndolos a lo necesario para no sentir agotamiento durante la jornada.
2.16	Cuido la higiene corporal con esmero para tener una buena presentación y mantener la salud. También procuro tener un estilo definido y adecuado.
2.17	Cuando tengo que ir al médico por alguna dolencia, trato de seguir sus indicaciones responsablemente haciendo las preguntas pertinentes y dando los datos completos para un mejor diagnóstico.
2.18	Abrigo mi cuerpo de acuerdo al clima y a mi temperatura habitual sin desabrigarme por temas de moda ni abrigarme en exceso.
2.19	Evito el uso indiscriminado de audífonos, ya que pueden tener efectos nocivos para los oídos. Cuando los uso procuro un volumen moderado.
2.20	Dedico tiempo a la práctica de algún hobby que me ayude a evitar el estrés y a descansar la mente y el cuerpo.

5.1.4.3. *Dimensión afectiva.* Esta dimensión abarca tanto la experiencia afectiva propia como la forma en la que se manejan las relaciones afectivas interpersonales. Los objetivos buscan la adquisición del equilibrio afectivo adecuado, el manejo de las emociones de manera racional y una interacción afectiva saludable con el entorno.

Tabla 5.

Contenidos y objetivos a evaluar en la dimensión afectiva

Contenido de la proposición y objetivo a evaluar	Color
Manejo de las reacciones frente a emociones y afectos en general, tanto en lo que se refiere a la propia persona como a la relación con los demás. Objetivo: Fomentar la soberanía sobre las acciones o reacciones producidas por las emociones o afectos.	

Racionalización de la experiencia afectiva. Objetivo: Fomentar y desarrollar la inteligencia emocional a través de la reflexión anterior o posterior al desencadenante, así como el autoconocimiento a partir de la experiencia afectiva.	
Influencia del manejo de los afectos en las relaciones interpersonales y con el entorno. Objetivo: Impulsar en el estudiantes las relaciones sanas, evitando las dependencias y la toxicidad afectiva.	

A continuación, la relación completa de las afirmaciones planteadas en el instrumento, indicando los objetivos a evaluar en la dimensión afectiva, diferenciados por el color.

Tabla 6.

Enunciados para la evaluación de la dimensión afectiva

III DIMENSIÓN AFECTIVA	
3.1	Procuro ser una persona autónoma evitando las dependencias afectivas.
3.2	Cuando tengo sentimientos de alegría trato de ser moderada sin caer en excesos eufóricos.
3.3	Cuando las cosas no salen como lo planeo pongo los medios para arreglar la situación: si no es posible cambiarla, busco su lado positivo tratando de minimizar los efectos negativos.
3.4	Ante una situación que me contraría, procuro no reaccionar de manera agresiva o violenta, sea de palabra o de obra. Por el contrario, intento serenarme y actuar inteligentemente.
3.5	Si tengo que corregir lo hago con calma buscando el bien y la mejora de la otra persona. Si hace falta, espero a que se pase el enojo para no herir.
3.6	Ante situaciones dolorosas puede que llore, pero trato de no exagerar ni sufrir más de lo que amerita la situación.
3.7	Cuando tomo postura frente a una situación que me produce compasión, indignación o enojo, lo hago siempre después de un proceso reflexivo, pues sé que en ocasiones las emociones “ciegan”, sobre todo, en una primera reacción.
3.8	Habitualmente pongo esfuerzo en no dar rienda suelta a mis emociones en situaciones ordinarias y poco importantes. Gracias a ello, suelo mantenerme ecuánime en situaciones de considerable conflicto.
3.9	Trato de no mantener por mucho tiempo pensamientos negativos y si lo hago es para buscar una pronta solución.
3.10	Generalmente, trato de ejercitarme en el control de mis emociones para que éstas no me dañen ni dañen a otras personas.
3.11	Procuro poner mis sentimientos y emociones al servicio de las metas que me he trazado haciendo consideraciones reflexivas y ponderadas, de tal modo que mis sentimientos se adecúen a lo que es conveniente (y viceversa).

3.12	Procuro moderar mi sensibilidad para no caer en susceptibilidades, ya que estas afectan a la propia persona –produciéndole sufrimientos innecesarios o irracionales– y también sus relaciones con los demás.
3.13	Tengo relaciones afectivas estables y duraderas no solo por mis buenas elecciones sino también por mi manera de manejarlas.
3.14	En el plano afectivo se puede decir que tengo inteligencia emocional. Soy capaz de relacionarme con las personas, pero también de cortar relaciones que me dañan o dañan a otros.
3.15	Manifiesto mis sentimientos de manera ordenada, esmerando mis muestras de afecto primero con mis familiares y luego con mis amigos cercanos. Por lo demás, trato de ser amable con todos.
3.16	Mis sentimientos me ayudan a conocerme y me alertan de las cosas en las que debo mejorar y de las que puedo sacar partido (por ejemplo, si siento con frecuencia sentimientos de afabilidad, de solidaridad, de ira, de envidia, etc.).
3.17	Tengo cuidado por mi salud, pero eso no me genera ni demasiadas preocupaciones ni es para mí un tema recurrente y obsesivo.
3.18	En general, mis opiniones son objetivas independientemente de los sentimientos que me generan los hechos, ya que principalmente juzgo de acuerdo a la recta razón y no de manera emocional.
3.19	Podría decir que me siento contento(-a) con quien soy, porque sé que soy único(-a) e irrepetible y sé que estoy hecho(-a) para la misión que tengo en la vida.
3.20	Cuando me pongo triste, siempre es por una razón objetiva. Generalmente, esto dura poco, porque soy una persona que busca siempre lo positivo (resiliente).

5.1.4.4. *Dimensión social.* Esta dimensión está especialmente influenciada por la intelectual y la afectiva. Las relaciones que se entretienen con el entorno, especialmente las interpersonales, son el resultado del conocimiento intrapersonal, el conocimiento del entorno y el manejo del ámbito afectivo. Planteamos los siguientes objetivos de evaluación:

Tabla 7.

Contenidos y objetivos a evaluar en la dimensión social

Contenido de la proposición y objetivo a evaluar	Color
Comunicación, empatía y asertividad. Socialización y sociabilidad. Objetivo: evaluar y fomentar el desarrollo de una comunicación adecuada y asertiva, cuidando la intimidad propia y ajena. Desarrollo de la empatía.	
Capacidad para generar y mantener vínculos adecuados dependiendo del grado de cercanía en el trato interpersonal. Objetivo: evaluar e impulsar la capacidad para relacionarse de manera adecuada con las otras personas a través de vínculos que se fortalecen de manera gradual. Destacar la importancia de la amistad en el desarrollo de una existencia equilibrada.	

Solidaridad, búsqueda del bien común.

Objetivo: Evaluar y fomentar el interés por el bien común y el desarrollo de las virtudes de la solidaridad y la generosidad.

A continuación, la relación completa de las afirmaciones planteadas en el instrumento diferenciadas por color.

Tabla 8.

Enunciados para la evaluación de la dimensión social

IV DIMENSIÓN SOCIAL	
4.1	Tengo un grupo de amigos más cercanos con los que comparto intereses, aficiones y, sobre todo, una buena y profunda amistad.
4.2	Generalmente, converso con la gente con la que coincido en lugares públicos, en eventos sociales o de trabajo.
4.3	Influyo positivamente en mis amistades, ayudándoles tanto en sus necesidades como en su mejora personal, con mis consejos y, sobre todo, con mi ejemplo.
4.4	Soy cortés en mi trato –también con las personas que no conozco–: cedo el paso, agradezco, pido permiso, pido disculpas, etc. Conozco temas básicos de etiqueta.
4.5	En las reuniones soy alegre y entusiasta. En un primer momento puedo presentar cierta timidez, pero finalmente me la paso bien.
4.6	Según mi percepción, logro tener empatía con las personas, ya que intento <i>ponerme en los zapatos</i> de los demás haciendo a un lado los prejuicios. Además, no es poco frecuente que me lo agradezcan.
4.7	Tengo bastante facilidad para comunicarme en cualquier contexto. Me resulta sencillo manifestar mis opiniones, gustos, etc., sin caer mal, con palabras atinadas, en el momento adecuado y de la forma adecuada.
4.8	En mi conversación, evito las muletillas (<i>este... , como que, entonces, o sea, de la nada</i> , etc.). Mi discurso suele ser fluido y libre de palabras que no tienen una función específica.
4.9	No me faltan las palabras apropiadas para describir sucesos, conceptos, situaciones, etc. Podría decir que tengo un vocabulario rico y variado.
4.10	Generalmente, no tengo problemas de comunicación con quienes trabajo o estudio: me adecuó a cada circunstancia, uso los canales correctos, recibo con agradecimiento los <i>feedbacks</i> que puedan aportar a mi mejora personal.
4.11	Defiendo mis convicciones con firmeza, sin discutir y mucho menos pelear, pero dando argumentos objetivos y razonables.
4.12	Soy una persona discreta, por ello trato con cuidado los temas que pueden resultar delicados o pertenecientes al fuero privado, propio o de otras personas.

4.13	Tengo buen tino en los temas que traigo a colación en las reuniones familiares, de amistad o con compañeros de trabajo y/o estudio. Sé que hay temáticas que no son adecuadas para una conversación informal.
4.14	Evito el uso de groserías porque no aportan a las relaciones sociales y tampoco me ayudan a tener un vocabulario fluido y bien estructurado.
4.15	Me solidarizo con las personas que están en situación de vulnerabilidad, como los pobres, los enfermos, los niños y los ancianos. No solo me limito a compadecer, sino que también me involucro en acciones concretas de ayuda. Tengo iniciativa.
4.16	No suelo hablar mal de los ausentes. Las habladurías no ayudan al interesado, por el contrario, destruyen las relaciones sociales.
4.17	Vivo la solidaridad con mis compañeros de estudio y/o trabajo: les ayudo sin pedirles nada a cambio, incluso sin que lo noten.
4.18	No suelo compararme con los demás, porque sé que cada quien tiene su propio camino, sus oportunidades, defectos, virtudes y habilidades. Pienso que lo que le compete hacer a cada persona es, en frase de un filósofo, <i>el mejor calzado con el cuero que le ha sido dado</i> .
4.19	Contribuyo alertando o dando sugerencias para la mejora de los instrumentos o de los procesos. Por ejemplo, me involucro cuando veo un desperfecto, propongo mejoras para un trámite más rápido, etc.
4.20	Escucho con atención las opiniones, sugerencias o argumentos de otras personas sin cerrarme al diálogo sino más bien fomentándolo.

5.1.4.5. *Dimensión espiritual.* Ocupando el último bloque del test, la dimensión espiritual se perfila como fundamental, ya que es la que proporciona el sentido de la vida a la persona. Se plantean los siguientes objetivos para el desarrollo de esta dimensión.

Tabla 9.

Contenidos y objetivos a evaluar en la dimensión espiritual

Contenido de la proposición y objetivo a evaluar	Color
Camino de vida marcado por una filosofía en la que se cree firmemente y con sustento sólido. El fenómeno religioso y la coherencia con el mismo. Objetivo: Interpelar sobre la coherencia con la fe, creencia, filosofía o religión que se posea. Alentar sobre la importancia de tener una ruta de vida espiritual.	
Formación moral y la acción ética. Lo moralmente bueno y las virtudes morales. Objetivo: Evaluar y fomentar la formación moral y el actuar virtuoso como la manera adecuada de actuar del hombre.	
Sentido de trascendencia. Objetivo: Fomentar el sentido de trascendencia propio de la teleología humana y de las infinitas potencialidades de su ser personal.	

A continuación, la relación completa de las afirmaciones planteadas en el instrumento en la dimensión espiritual, diferenciados por color.

Tabla 10.

Enunciados para la evaluación de la dimensión espiritual

V DIMENSIÓN ESPIRITUAL	
5.1	Sigo una filosofía o religión que considero cierta, con razones firmes para seguirla ya que creo que lo espiritual es de capital importancia en la vida de una persona.
5.2	Conozco los contenidos de mi creencia o religión. Trato de formarme para tener un conocimiento cada vez más sólido y argumentado.
5.3	Soy coherente con mi creencia o religión, siendo sus contenidos criterio de vida para mí. Influyen determinantemente en mis decisiones y en mis acciones.
5.4	Procuro transmitir mi creencia o religión a mis seres queridos y amigos: creo que es el camino correcto y quiero compartir con ellos lo que me hace feliz.
5.5	Tengo ratos diarios de reflexión u oración en los que medito sobre mi vida espiritual y sus implicancias prácticas. Trato de entrar en diálogo con la divinidad para que guíe mis pasos y lograr así una vida plena y trascendente.
5.6	Reflexiono frecuentemente sobre la valoración moral de mis acciones: sé que hay <i>acciones buenas</i> que hay que procurar y <i>acciones malas</i> que hay que evitar, porque dañan a los demás pero, sobre todo, me dañan a mí.
5.7	Tengo conocimiento cierto de lo que es <i>moralmente bueno</i> y lo que es <i>moralmente malo</i> (es decir <i>dañino</i>) para mí y/o para otras personas.
5.8	Trato de que haya una fuerte coherencia entre: 1) lo que pienso, 2) lo que digo y 3) lo que hago (en ese orden). Lo contrario sería tener un gran conflicto interno.
5.9	Mi creencia o religión, además de una devoción, es un acto racional impregnado por el amor.
5.10	Creo firmemente que las personas nunca son medios ni instrumentos para alcanzar objetivos personales o grupales, sino fines queridos en sí mismos. Por eso alejo de mí pensamientos utilitaristas o de exclusión.
5.11	Podría decirse que vale la pena buscar el bien de “ <i>nosotros, todos, siempre</i> ” donde nadie –ni en el presente, ni en el futuro- quede excluido (a no ser que sea por propia decisión o por actos delictivos que nos obliguen a excluirlo).
5.12	Soy de las personas que piensan que la mentira nunca es justificable. Faltar a la verdad daña las relaciones interpersonales y nos daña a nosotros mismos.
5.13	Tengo una meta clara en mi vida: no se trata de un simple objetivo sino de -lo que Aristóteles llamaba- el <i>bien supremo</i> , el <i>fin último</i> ; la razón de todos mis esfuerzos, lo que está más allá del tiempo y del espacio. Aquello por lo cual quiero alcanzar todos los demás bienes.

5.14	Mis acciones están alineadas hacia la consecución de mi <i>fin último</i> : con base en ello he diseñado mi vida. Las estrategias pueden cambiar, pero no la finalidad.b
5.15	Me esfuerzo en ser una persona virtuosa porque sé que son más felices quienes practican las virtudes: han adquirido señorío y dominio sobre sí mismos.
5.16	Trato de adquirir formación en temas morales ya que, si actúo mal por ignorancia, esa ignorancia no me exime de responsabilidad. Tengo el deber de instruirme.
5.17	Soy una persona francamente honrada. Respeto las reglas y, sobre todo, respeto los derechos de los demás. Por eso cumplo mis deberes y también hago respetar mis propios derechos (porque es bueno para todos que se respeten).
5.18	Soy capaz de explicar los contenidos de mi creencia o religión dando razones bien fundamentadas.
5.19	Tengo la firme convicción de que una persona con principios de vida, claros y ciertos, se edifica a sí misma y contribuye a la edificación de la sociedad. Por ello me ocupo en afianzarlos y vivirlos en primera persona.
5.20	Soy consciente de que mis acciones son trascendentes: influyen en lo que yo soy e influyen en el mundo. Por eso nunca trivializo una decisión, antes bien procuro actuar luego de un proceso de reflexión, aunque sea breve.



Conclusiones

Tal y como se planteó en el objetivo general, en el presente trabajo se ha buscado analizar, basados en la antropología pedagógica de José María Barrio Maestre, los aportes para una fundamentación del asesoramiento integral universitario.

Este objetivo se ha logrado trabajando los objetivos específicos en el orden propuesto:

1) La exploración, recolección de nociones antropológicas básicas que fundamenten una adecuada concepción del ser humano, según el aporte de José María Barrio Maestre.

En relación con este primer aspecto, podríamos destacar los siguientes puntos importantes:

- La concepción que se tenga de la persona humana es fundamental para abordar acertada o desacertadamente su proceso educativo.
- Se destaca como verdadera la concepción cristiano-occidental del hombre que corresponde a un hombre dotado de cuerpo y espíritu con supremacía de este último, que lo dota de inmortalidad siempre en consorcio con el cuerpo, que de acuerdo a la doctrina cristiana resucitará cuando acaezca el fin del mundo. Esto, destacando que la noción de persona como tal es cristiana y no hay precedente pagano en ella. Se desarrolla dentro del pensamiento cristiano, primero en los padres griegos y luego en la teología-filosofía medieval.
- Dentro de los rasgos característicos consideramos –junto con Aristóteles– la racionalidad como el más alto factor diferencial del ser humano con respecto a los otros seres y que da origen a la intimidad.
- De otro lado, resaltamos cuatro rasgos que constituyen lo que podríamos llamar características naturales de la esencia humana, como son: 1) la racionalidad, 2) la corporalidad, 3) la apertura al mundo y a las demás personas y 4) la libertad. Todos ellos intrínsecamente vinculados de manera orgánica y coherente, de tal forma que implicándose mutuamente deben estudiarse de manera articulada y no aislada.
- Coincidimos con el autor en que, sobre la base de lo que ya somos, nos construimos, dando continuación a una obra ya iniciada, sin ignorar nuestra naturaleza primera. Hacerlo de otra forma sería empezar el proceso con un enfoque equivocado con el alto riesgo de frustración.
- La realidad de la libertad del hombre que lo hace inacabado y lo pone en “un permanente conflicto entre lo que es, lo que puede ser y lo que debe ser” (Fullat, 1985, p. 329). De allí que sea sujeto de la moralidad.
- Esta libertad es de tres tipos: 1) ontológica –la tiene el hombre solo por el hecho de ser hombre–, 2) psicológica o electiva (ambas son libertades naturales) y 3) moral, que es la

capacidad del hombre para querer un bien arduo o de difícil consecución, superando las limitaciones y las inclinaciones a lo sensiblemente apetecible que no vaya en orden al bien moral.

- El inacabamiento del hombre lo hace susceptible de crecimiento. Sin embargo, este crecimiento tiene ruta y sentido gracias a que, como el resto de seres vivientes, el ser humano posee una finalización o teleología natural. Esa autorrealización (desarrollo progresivo por el que alcanza su plenitud natural, la misma que ya poseía en potencia desde el instante en que comenzó a existir) se desarrolla de manera simultánea en diversos planos: biológico, cultural y existencial.

2) La revisión de ideas significativas de José María Barrio Maestre en torno a la educación de la persona humana y sus dimensiones.

En este caso, hemos definido –en base a la literatura y a la experiencia docente– cinco dimensiones diferenciadas a impulsar para conseguir un desarrollo integral del estudiante universitario. Destacamos los siguientes puntos:

- La posibilidad –y la necesidad– de crecimiento hace que el ser humano sea educable, siempre partiendo de su naturaleza primigenia y con miras a su perfección y plenitud. Es un cometido importante que se debe desarrollar a través de un adecuado proceso educativo que considere los diversos ámbitos o dimensiones del ser humano de manera integradora.

- Primeramente, fomentar en la persona en desarrollo una alegre, sana y esperanzada aceptación del propio ser para evitar la frustración al pretender resultados u objetivos que no corresponden a su naturaleza.

- En este enmarque, la antropología filosófica de la educación es la perspectiva teórica capaz de proporcionar la luz que requiere el diseño del proyecto educativo de cada persona: orientación inteligente de la praxis educativa.

- El papel de los hábitos –distinguiendo intelectuales y volitivos– es decisivo en la educación. En el modo de enseñarlos, tiene importancia el fondo, pero también la forma. De aquí que la estética y, sobre todo, el ejemplo del que orienta es fundamental en el aprendizaje de hábitos buenos (virtudes, habilidades, talentos, etc.).

- Es fundamental educar de modo personalizado con un sistema que desarrolle el perfeccionamiento de todas y cada una de las dimensiones fundamentales, no como suma de contenidos –distintos e inconexos–, sino de manera integrada, asumiendo el reto de adaptarnos a las características particulares de una persona concreta a través de un seguimiento

personalizado abordando sus dimensiones y propiciando un encuentro personal entre el que forma y el que aprende.

- Personalizar la educación supone atender “a todas las exigencias de la naturaleza humana para conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona posible, en todas sus notas constitutivas y dimensiones” (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2007, p. 17). Reconocer el carácter personal único e irrepetible de cada educando, atendiendo a cada uno para el pleno cultivo de sus potencialidades, respetando su libertad y promoviendo la dimensión social.

- Tomando como referencia el trabajo de Barrio, hemos definido, para efectos de este trabajo, la dimensión intelectual o intelectual, la dimensión corporal o física, la dimensión afectiva, la dimensión social y la dimensión espiritual (en el presente trabajo se han fundamentado cada una de las dimensiones consideradas).

- Para tal efecto, la educación de la voluntad es eje transversal en la educación de las otras dimensiones a considerar, porque en todas ellas se está dando (o debería darse) la educación de un sujeto que es libre y que libremente desea ser educado para ejercer mejor su libertad y para alcanzar el más pleno grado de desarrollo posible.

- Con respecto a la dimensión intelectual, se refiere a todo aquello que permite a la persona llevar a cabo las diversas funciones mentales que ocurren en el cerebro y formular juicios sobre la realidad. “Establecer y mantener vínculos valiosos con la realidad supone juzgarla desde la adhesión a la verdad” (Perochena, Calderero y Peris, p. 127). Se trata de adquirir hábitos mentales que predisponen para un crecimiento intelectual más rápido y eficaz que permita alcanzar la sabiduría: la inteligencia teórica y la práctica.

- Es necesario que en el ámbito intelectual se enseñe a tener sentido crítico: el conocimiento de la realidad exige primero un estado de captación, la comprobación de que lo que se está percibiendo es real o no, la pregunta sobre el significado, las causas y las repercusiones. Además, una de las muchas consecuencias positivas de tener sentido crítico bien orientado es conocer las tendencias y veracidad de las fuentes en las que se deposita confianza. Esto facilita una acertada postura frente a los sucesos políticos, socio-culturales, etc.

- En cuanto al ámbito corporal o físico, se destaca que el cuerpo del ser humano es muy adecuado para el desarrollo de una vida personal, donde la plasticidad biológica es una de sus principales características de la maravillosa dotación corpórea que tiene el ser humano.

- El ser humano decide, haciendo buen uso de su libertad, si actúa integrando su cuerpo a su ser personal o, haciendo un mal uso de la misma, si rompe esa armonía y hace de su cuerpo un objeto para su utilidad o para la de otros, frustrando su realización plena.

- Es destacable el hecho de que la particular disposición del cuerpo humano constituye un grandioso sistema: permite el bipedismo con la consiguiente situación de la cabeza en la parte superior y la perspectiva del rostro en el que se encuentran los órganos de los sentidos: vista, olfato y gusto, la postura de la lengua que permite el lenguaje humano articulado y la plurifunción de las manos, que quedan libres gracias al bipedismo; todo este sistema ha hecho posible que pueda darse la técnica humana.

- En cuanto al uso del cuerpo con respecto a la sexualidad, enfatizamos que en el hombre esta difiere esencialmente de la que se da en los actos reproductivos de los otros seres vivos. Este distanciamiento está en proporción a la distancia que hay entre la relación afectiva y de donación que debe involucrar un acto como tal entre dos seres personales y el instinto de perpetuación de la especie que se da en animales y en otros seres vivos.

- En cuanto a la relación entre la persona humana –en cuanto sujeto libre– y su cuerpo, cobra importancia la visión que se tenga del mismo: una visión científica llevará a verlo como objeto, uno de los tantos objetos de la libertad humana; una visión técnica verá al cuerpo como objeto manipulable: un material a disposición de la libertad de la persona. La visión ética verá el cuerpo como la misma persona en su visibilidad, por eso, en la perspectiva ética, el cuerpo humano es la misma persona, la cual es confiada a la atención y responsabilidad de la propia libertad (*Veritatis splendor*, 39). Se trata de tener una visión integradora del cuerpo, considerando las tres visiones, pero dando supremacía al sentido ético en vistas al bien mayor, como es el bien moral (Caffarra, 1997).

- En el ámbito de lo afectivo, destacamos que los sentimientos son perturbaciones de la subjetividad en la que se da una conciencia sensible de las tendencias; producen valoraciones inmediatas y refuerzan las convicciones. En este terreno, sin embargo, el dominio de la razón no está asegurado; sobre todo, cuando aparecen las pasiones que son sentimientos particularmente intensos: en este caso la inmutación corporal no es controlable de manera automática sino solo de manera intencional *a posteriori*, ya que su carácter espontáneo –y el de los sentimientos en general cuando son intensos– los sitúa por encima de las esferas superiores de la psique humana.

- Los afectos o emociones son resonancias que son provocadas en todo nuestro ser, cuerpo y psique, ante una realidad “conocida sensiblemente y valorada –como beneficiosa o nociva, agradable o desagradable, favorable o perjudicial, atrayente o repulsiva–” (García Amilburu, 1999, p. 3). Los sentimientos (o emociones) serían como “las perturbaciones de la subjetividad

ante la valoración de la realidad y su consecuente deseo o rechazo” (García Amilburu, 1999, p. 3).

- Por lo antes visto, no es solo posible la educación de la afectividad, sino que es existencialmente necesaria, siendo esta educación un deber y un derecho primario de los padres en el caso de los niños, con un concertado y restrictivo apoyo de otras instituciones.

- Esta educación consiste en el conocimiento propio y en la identificación de las emociones, sabiendo encontrar lo que las origina. Aprender a conocerse a través de las emociones frecuentes.

- En la educación de los afectos se trata, asimismo, de hacer que las valoraciones que hagamos de la realidad –en cuanto buenas o malas, deseables o no– tengan concordancia con lo bueno y lo malo moralmente hablando: que a la persona le agrade lo bueno (aunque no resulte fácil o agradable) y rechace lo malo (aunque se presente como placentero).

- La dimensión social de la persona humana deriva de la apertura de la que goza gracias a su corporalidad y racionalidad. La consecuencia más evidente de esta dotación es el lenguaje humano, el único que es en sí mismo inteligente.

- En el contexto de este ámbito, la singularidad y la reciprocidad social son objetivos destacables en el desarrollo del ser humano y, por tanto, de su educación: cada persona es única e irrepetible, posee una singularidad que no puede poseer otro, implica que cada ser humano es portador de una contribución única a la comunidad en la historia. Esa condición relacional abierta no permite reducir a la otra persona a la condición de objeto –de conocimiento, de discurso, de disfrute o de utilidad, por poner sólo algunos ejemplos–, es no hacer justicia a su modo de ser personal.

- Finalmente, es importante destacar las diferencias entre:

La integración: en la que se da la universalidad (unidad en la diversidad) y en la que se resaltan la socialización y la sociabilidad; y

La inclusión: que hace referencia directa a la generalidad, donde la individualidad se pierde.

La educación apuntaría a la socialización que es propia de la integración.

- El planteamiento del ámbito espiritual está basado en el presente trabajo en las consideraciones siguientes: 1) el ser humano como unión sustancial de alma y cuerpo, con un alma radicalmente distintita a la de los demás seres vivos, ya que no solo es principio de movimiento, sino que es también espiritual, con capacidad intelectual-racional y volitiva que, como hemos visto, no se explica en términos bioquímicos, de impulsos eléctricos o fisiológicos, 2) el carácter teleológico del ser humano por el cual alcanza su plenitud natural, gracias a la

libertad y que tiene implicancias que van más allá de lo puramente biológico o cultural, 3) la realidad de la trascendencia humana que lleva al hombre a estar más allá de sí mismo, ya que está intencionalmente abierto a enriquecerse también con el ser de la realidad exterior, especialmente en su relación con los otros hombres y en general, con otros seres personales, 4) la estrecha relación entre la dimensión espiritual y el actuar según lo moralmente bueno. Esto por la necesidad de que exista un fundamento trascendentemente radical que dé sustento a la ética, a la práctica de lo moralmente bueno como condición para la felicidad de la persona humana, planteamientos que son independientes de las tendencias afectivas, 5) el fenómeno religioso –consecuencia de la trascendencia– como una constante en las culturas que han existido y en las actuales, aunque las exigencias de la religiosidad y el no querer supeditar a ellas la propia actuación lleven a un cierto desprecio o indiferencia por parte del individuo aunque, como veremos, lo natural en el hombre es poseer ese sentido religioso.

- En el ámbito espiritual es donde más se evidencia que la educación es humanización del hombre, expresión que no se debe entender en sentido ontológico, pero sí en sentido moral, ya que el obrar sigue al ser (escolásticos). En esta tarea no nos pueden sustituir, pero sí ayudar, y en eso consiste la educación y el desarrollo del ámbito espiritual, especialmente dependiente de la libertad humana.

- En el ámbito volitivo –propio de la dimensión espiritual– se sitúa la motivación, en tanto que vinculada al ámbito afectivo, y el juicio-razonamiento, propio del ámbito intelectual. Estos elementos, adecuadamente ordenados a su fin, conducen a la persona hacia la elección libre del bien en las diversas circunstancias y momentos de su propia vida.

- En la educación del ámbito espiritual cobra importancia la formación moral, esencial e implícita, que admite, además, una legítima intervención asertiva explícita. Esta última exige unas condiciones: a) la ejemplaridad del educador, b) el respeto a la libertad, c) el trato equitativo cualesquiera que sean las posturas morales.

- El fenómeno religioso, por su parte, apoya ampliamente a filósofos de la talla de Santo Tomás de Aquino en la demostración de la existencia de Dios.

3) Formular una aplicación práctica en el asesoramiento universitario teniendo en cuenta lo estudiado en los objetivos específicos 1 y 2. Esto se ha culminado con la elaboración de la herramienta llamada Estrella de la vida, que arroja un gráfico en forma de estrella de cinco puntas: cada una de ellas mide el desarrollo de una dimensión. Por ser de carácter técnico, le dedicamos a este punto una descripción aparte.

Alcances de la herramienta:

Este instrumento, construido en base a la concepción del ser humano como persona corpórea, ha sido aplicado a grupos de estudiantes universitarios con buen desempeño académico de manera asistida: 200 estudiantes en total, la mayoría de la Universidad ESAN, en el marco del programa “Líderes Globales” organizado por el área de Bienestar Estudiantil de esa universidad). Su eficacia se comprobó de manera cualitativa en el inicio y seguimiento del proceso de *coaching*.

La metodología utilizada consistió en el desarrollo de un taller de formación en la teoría básica en torno al concepto de persona humana y sus manifestaciones más significativas, la autoevaluación asistida con el desarrollo del test y las posteriores entrevistas personales con cada uno de los estudiantes, las mismas que se dieron a lo largo de un semestre académico. En estas entrevistas se fueron concretando acciones para la mejora de los puntos de más baja evaluación en la escala de Likert. En algunos casos, el asesoramiento se prolongó, logrando forjarse una comunicación sostenida a través de las redes sociales con la persona encargada del *coaching*.

Sobre los resultados que arrojó la aplicación manual del test, se pudo apreciar de manera gráfica los niveles de desarrollo de cada dimensión. En este caso el estudiante tuvo que trazar manualmente la estrella sobre un gráfico de base.

Además, se trabajó el desarrollo del aplicativo para *smartphones*, y se logró obtener la versión del test para el sistema *Androide*. En el aplicativo, disponible de manera gratuita en *Play Store*, se puede dar rápida respuesta a las escalas de Likert y se obtiene el gráfico de manera automática.

El resultado en forma de estrella, logra impactar en el estudiante que visualiza el nivel de su crecimiento integral, motivándolo al esfuerzo para conseguir mejorar el nivel y la armonía de sus dimensiones.

Aunque el estudio no tiene intereses métricos, se han detectado algunos puntos de gran significancia que se anotan a continuación:

- Uno de los hallazgos que más ha impactado a los estudiantes es la visualización de un deficiente trabajo intelectual, a pesar de tratarse de alumnos pertenecientes al tercio superior. Al revisar las afirmaciones de menor puntaje, se pudieron descubrir carencias, como la falta de confiabilidad de las fuentes de información que utilizan, desconocimiento de la realidad local y global e información confusa en cuanto a temas de actualidad. Además, se evidencia la carencia de procesos reflexivos, limitándose a repetir conclusiones de terceros sin reparar en el

proceso argumentativo. Este estado de cosas hace que el estudiante se muestre vulnerable a la manipulación (por parte de los medios y los *influencers*) y a alguna forma de adoctrinamiento.

- Otro punto recurrente son los hábitos poco saludables de los estudiantes: uso indiscriminado de artefactos electrónicos, desórdenes en el descanso, ingesta de comida poco nutritiva e insana (*snacks*, bebidas gaseosas, activadores, etc.) y a deshoras, etc.

- Se evidencia además la fragilidad en el terreno afectivo de esta generación, hallándose con frecuencia casos de ansiedad e, incluso, presencia de depresión ocasionados, generalmente, por la falta de sentido existencial, la baja autoestima y la frustración causada por la competitividad. La rapidez vertiginosa de las redes sociales también se presenta como causa de ansiedad.

- Un dato significativamente positivo es que, al trabajar en la mejora de un punto del test, el estudiante suele también mejorar en otros en los que, aparentemente, no se está trabajando. Atribuimos esto a la unidad de la persona que es la que se hace mejor con la adquisición de una virtud, lo que genera necesariamente la adquisición de otras.

Recomendaciones de uso de la herramienta:

- Sería óptimo que la autoevaluación sea asistida, ya sea con el uso del material impreso o a través del aplicativo para *smartphones*. Cuanto más personalizado sea el proceso, más acertadas serán las respuestas. Como se ha mencionado antes, se pueden ensayar estrategias para reducir el desacierto, como la realización de la evaluación del estudiante por parte de una persona cercana –que le conozca bien– para comparar resultados.

- Se puede plantear la mejora de un punto específico (máximo de dos) en cada entrevista, aconsejando al estudiante que se proponga no más de tres acciones concretas para mejorar en dicho punto.

- Aunque las metas sean pocas y concretas, el resultado del test propicia un diálogo en el que se encuadra la situación integral del estudiante al momento de desarrollarlo. Es necesario que además del objetivo concreto de mejora se converse acerca de la situación general y del itinerario que se seguirá en el proceso de asesoramiento o *coaching*.

- Es importante que el asesorado o asesora sea protagonista de su proceso de mejora. Esto implica la necesidad del autoconocimiento y la voluntad de trabajar por su mejora integral.

Referencias bibliográficas

- Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición. En P. Allueva (2002). *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón, pp. 59-85.
<https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/materiales/concepto-de-metacognicion-pallueva.pdf>
- Álvarez Rodríguez, J. (2003). Análisis de un modelo de educación integral. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
https://granatensis.ugr.es/permalink/34CBUA_UGR/1p2iirq/alma991013994818504990
- Barrio, J. M. (1987, abril-junio). Educación estética y educación moral. *Revista Española de Pedagogía*, 176, pp. 253-261.
- Barrio, J. M. (1998). La problemática de la antropología filosófica de la educación. *Revista de Educación*, 316, pp. 111-132.
- Barrio, J. (2007). Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos. *Estudios sobre Educación*, 13, pp. 7-23
- Barrio, J. (2007). Dimensiones del crecimiento humano. *Educación y Educadores* (Universidad de La Sabana), 10(1), pp. 117-134.
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/681/765>
- Barrio, J. (2016). *Homo Adulescens*. Pilar. <https://www.teseopress.com/adulescens>
- Caffarra, C. (1997). Persona, libertad humana y corporalidad. En Sarmiento, A., (Ed.). *El Primado de la persona en la moral contemporánea: XVII Simposio Internacional de Teología de la Universidad de Navarra* (pp. 365-377). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5571/1/MOS.CARLO%20CAFFARRA.pdf>
- Calderero, J., Perochena, P., Peris, R. (2015). Estudio integrador de elementos significativos en la formación de maestros. Una propuesta para la autoevaluación docente. *Tendencias pedagógicas*, 25, pp. 121-148.
- Carrasco, J., Javaloyes, J. y Calderero, J. (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Narcea S.A. Ediciones.

- Castillo, G. (2017). *Personalizar el cuerpo. Un aporte desde Karol Wojtyla y Leonardo Polo*: Universidad de Piura.
- Dilthey, W. (1949). *Obras de Wilhem Dilthey. Introducción a las ciencias del espíritu*. <https://filosinsentido.files.wordpress.com/2013/05/135001148-dilthey-wilhelm-introduccion-a-las-ciencias-del-espiritu-1883.pdf>
- Esteve, J. M. (1982, octubre-diciembre). La iniciación en los valores intelectuales. *Revista Española de Pedagogía*, 158, pp. 101-108.
- García Amilburu, M. (1999). ¿Es posible educar los afectos? *Mercurio Peruano*, 512, pp. 3-16.
- García Amilburu, M. (2003). Claves y dimensiones del desarrollo de la persona. En Ruiz Corbella, M. (coord.), *Educación Moral: aprender a ser, aprender a convivir*, pp. 15-34. Ariel.
- Hamann, B. (1992). *Antropología Pedagógica: Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Vicens Vives.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía* (Traducción de Luzuriaga, L. y Pascual, J.). Akal.
- Malo, A. (2018). Educación de la afectividad: interpretación, valoración, rectificación. https://www.academia.edu/36764688/Educacion_de_la_afectividad._Education_of_Affectivity
- Núñez, V. (2004, noviembre). Una aproximación epistemológica a la pedagogía social y sus escollos de actualidad: de las tecnociencias al tecnopoder, *I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*, 9. Chile.
- Ochoa, S., M., Aragón, Correa, L. y Mosquera, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y educadores*, 13(1), pp. 27-41.
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1619/2057>
- Polo, L. (1991). *El significado del pudor*. Conferencia en Universidad de Piura.
www.leonardopolo.net/textos/pudor.htm
- Polo, L. (1993). *Presente y futuro del hombre*. Rialp.
- Polo, L. (1993). *Quién es el hombre*. Universidad de Piura.
- Reimer, G. (1903). *Kant's gesammelte Schriften* (ed. de la Königliche Preußischen Akademie der Wissenschaften), IV (429), pp. 9-13.

- Rodríguez, A., Sotés, M. (2008). Integración, familia y solidaridad: vías de intervención en pedagogía social. *Educación y Educadores*, 11(2), pp. 121-137.
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/735/818>
- Sacristán, D. (1982). El hombre como ser inacabado. *Revista Española de Pedagogía*, 40 (158), pp. 27-42.
- Scheler, M. (2008). *Ordo Amoris* (Trad. X. Zubiri) (3era edición). Caparrós Editores.
- Stemberg, R. y Detterman, D. (1988). *¿Qué es la inteligencia?* Pirámide.
- Tomás, L. (2002). La educabilidad desde la perspectiva de la Antropología Filosófica. Trabajo inédito de investigación de doctorado. Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- Velázquez, H. (2018). Meta, inter y transdisciplinariedad: de la unificación metodológica a la unidad del saber. En *Interdisciplinariedad y naturaleza. Un acercamiento de la filosofía a la biología y viceversa*, pp. 17-49. Tirant Le Blanch.
- Warner, J. (2004). *Estilos de Aprendizaje: Perfil de competencias. Guía del entrenador*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Wojtyla, K. (2011). *Persona y acción* (2da. edición). Palabra.



APÉNDICE I

LA ESTRELLA DE LA VIDA (TEST)

Una fotografía de la actual ubicación de tus dimensiones personales

El siguiente test está basado en la teoría de las *cinco dimensiones de la persona humana* y tiene como objetivo ayudarte a realizar un autoanálisis del desarrollo de tus dimensiones en la actualidad, ya que la estrella es una *fotografía instantánea* que puede y debe cambiar con el tiempo gracias al esfuerzo que pongas en ello.

La novedad de este *test* es que te permite tener una imagen gráfica de:

- El desarrollo de cada una de las dimensiones: representado por el tamaño de cada rayo (o dimensión) de la estrella.
- El nivel de armonía con la que se muestran las unas con respecto de las otras: que se advierte al verificar un crecimiento proporcionado en cada uno de los rayos (dimensiones).
- El nivel de desarrollo de todas y cada una de ellas teniendo como referencia la estrella ideal con el cien por cien de las preguntas respondidas afirmativamente.

Todo esto con miras a trabajar con mayor énfasis en la mejora de los puntos débiles, sacarle partido a los puntos fuertes y con ello conseguir una personalidad armónica, equilibrada y plena.

Una estrella perfecta al cien por cien ¿significa que no hace falta seguir trabajando en tu personalidad? Pues no: el ser humano siempre es perfectible. Siempre hace falta continuar en nuestro esfuerzo por mejorar y ser cada día no solo buenas sino excelentes personas. El día que demos por terminado este cometido empezaremos a retroceder.

Esta prueba no es un *test* psicológico ni tiene el objetivo de diagnosticar ninguna patología, tampoco determinar índices estandarizados: es solo una ayuda que pretende darte pautas para trabajar tu *Plan de Mejora Personal*, el mismo que debes realizar pidiendo los consejos oportunos a quienes consideres que poseen las herramientas adecuadas para ayudarte y poniendo todo el entusiasmo que puedas –y el que no puedas- para lograr la vida plena: quienes te rodean, la sociedad y el mundo te necesitan en tu MEJOR VERSIÓN.

Marca con una “X” dependiendo del grado en el que se da la afirmación propuesta en tu vida personal y/o social:

I	DIMENSIÓN INTELECTUAL	Muy frecuente-mente	Frecuente-mente	Regular	Poco	Nada
1.1	Enriquezco mis conocimientos a través de la lectura seleccionada de libros, artículos y otras publicaciones que me ayuden a mejorar mi vida profesional y personal					
1.2	Fomento en mí y en otros la creatividad pues creo que todos tenemos ideas valiosas que aportar. Hago frecuentes ejercicios de creatividad.					
1.3	Planifico mi crecimiento intelectual de tal modo que disponga siempre de un tiempo para actualizarme profesional o culturalmente.					
1.4	Trato de ser prudente porque sé que mi saber es limitado y por ello necesito recurrir a fuentes fiables escuchando a quienes tienen más experiencia que yo.					
1.5	Mis opiniones están siempre sustentadas en conocimientos o conclusiones a las que he llegado por la vía del razonamiento.					
1.6	Procuro ejercitar la virtud intelectual de la sabiduría para razonar acertadamente ante las diversas circunstancias personales o profesionales y tener un juicio acertado.					
1.7	Hago ejercicios frecuentes para tener activo el razonamiento lógico, como juegos de memoria, tratar de recordar cosas sin necesidad de anotarlas, etc.					
1.8	Estoy comprometido(a) con al menos una actividad intelectual: frecuente por ejemplo un grupo de lectura, cine, de actividades de tipo cultural, etc.					
1.9	En este momento me encuentro leyendo uno o más libros recomendados por personas que tienen cierto nivel de cultura.					
1.10	Estoy enterado(a) de la realidad política de mi entorno, conozco el origen, los medios y los fines de los movimientos políticos, colectivos, etc. que se desarrollan en mi país.					
1.11	Puedo mantener una conversación de cierto nivel sobre expresiones culturales como la literatura, el arte, el teatro, etc.					
1.12	Me encuentro bien enterado(a) de los temas de actualidad relacionados con la vida social, científica, cultural de mi comunidad.					
1.13	Tengo una visión globalizada de los acontecimientos importantes en los diversos puntos del planeta.					
1.14	Tengo fuentes fidedignas de información. No suelo fiarme a primera vista de lo que otras personas publican en las redes sociales.					
1.15	Consulto páginas especializadas en temas relacionados con mi carrera de manera frecuente para mantenerme al día.					
1.16	Cuando estudio lo hago siempre a conciencia sin escatimar esfuerzos por tener un aprendizaje profundo y completo.					
1.17	Dedico espacios para la propia reflexión en torno a los temas de interés personal o social, sacando mis propias conclusiones en base a lo que voy conociendo o investigando.					
1.18	Procuro que mis conversaciones tengan contenidos interesantes y estén enriquecidas con datos ciertos, no con simples opiniones sin sustento.					
1.19	Me interesa aprender otros idiomas para ampliar mis horizontes de aprendizaje y tener acceso a una bibliografía amplia.					

1.20	Aunque no tengo afán de una mera acumulación de títulos procuro poner los medios a mi alcance por lograr la excelencia en mi carrera para mejor servir a la sociedad.					
PUNTAJE						
II	DIMENSIÓN CORPORAL O FÍSICA	Muy frecuente-mente	Frecuente-mente	Regular	Poco	Nada
2.1	Conozco los elementos de una alimentación balanceada y la procuro. Distingo los alimentos que aportan vitaminas, los que me proporcionan proteínas y los que aportan minerales necesarios para el correcto metabolismo del cuerpo.					
2.2	Cuido que los lugares donde leo o trabajo tengan una iluminación adecuada. Cuido mis ojos de los rayos ultravioleta usando lentes de sol recomendados.					
2.3	Me ejercito físicamente con cierta regularidad, dedicando al deporte unos minutos diarios o inter diarios, o comprometiéndome con una práctica deportiva frecuente.					
2.4	Duermo entre 7 u 8 horas diariamente para reponer fuerzas y enfrentarme al trabajo con energía.					
2.5	Consumo poco licor y solo en ocasiones especiales –o en reuniones sociales- sin llegar a excesos. En general fumo poco o nada pues sé que el tabaco deteriora la salud.					
2.6	Dedico el fin de semana a compartir momentos en familia desconectando del trabajo/estudio habitual para no restarle tiempo a mi vida personal con actividades laborales.					
2.7	Trabajo/estudio intensamente y a conciencia cuidando la puntualidad no solo en el inicio sino también en la finalización de mis labores.					
2.8	Acudo a los chequeos médicos anuales para prevenir cualquier enfermedad y detectar a tiempo cualquier amenaza contra la salud.					
2.9	Tomo diariamente la cantidad de agua recomendada porque sé que mi cuerpo lo necesita. Me hidrato lo necesario pero no en exceso para evitar la pérdida de sales.					
2.10	Restrinjo la ingesta de comida chatarra a algún fin de semana o a alguna ocasión particular.					
2.11	Incluso mientras estoy trabajando evito el sedentarismo y trato de mantenerme con cierta actividad física.					
2.12	Evito el uso de aparatos electrónicos antes de dormir y también evito ver televisión en la habitación porque sé que el descanso requiere de cierta desconexión.					
2.13	Trato de comer a horas fijas para evitar el consumo de <i>snacks</i> , las golosinas y otros productos que contienen preservantes y conservantes.					
2.14	Prefiero el agua o las bebidas naturales a las bebidas gaseosas o energizantes artificiales.					
2.15	Mantengo a raya el consumo de carbohidratos restringiéndolos a lo necesario para no sentir agotamiento durante la jornada.					
2.16	Cuido la higiene corporal con esmero para tener una buena presentación y mantener la salud. También procuro tener un estilo definido y adecuado.					
2.17	Cuando tengo que ir al médico por alguna dolencia, trato de seguir sus indicaciones responsablemente haciendo las preguntas pertinentes y dando los datos completos para un mejor diagnóstico.					
2.18	Abrigo mi cuerpo de acuerdo al clima y a mi temperatura habitual sin desabrigarme por temas de moda ni abrigarme en exceso.					

2.19	Evito el uso indiscriminado de audífonos ya que pueden tener efectos nocivos para los oídos. Cuando los uso procuro un volumen moderado.					
2.20	Dedico tiempo a la práctica de algún hobby que me ayude a evitar el estrés y a descansar la mente y el cuerpo.					
PUNTAJE						
III	DIMENSIÓN AFECTIVA	Muy frecuente-mente	Frecuente-mente	Regular	Poco	Nada
3.1	Procuro ser una persona autónoma evitando las dependencias afectivas.					
3.2	Cuando tengo sentimientos de alegría trato de ser moderada sin caer en excesos eufóricos.					
3.3	Cuando las cosas no salen como lo planeo pongo los medios para arreglar la situación: si no es posible cambiarla, busco su lado positivo tratando de minimizar los efectos negativos.					
3.4	Ante una situación que me contraría procuro <u>no</u> reaccionar de manera agresiva o violenta, sea de palabra o de obra. Por el contrario intento serenarme y actuar inteligentemente.					
3.5	Si tengo que corregir lo hago con calma buscando el bien y la mejora de la otra persona. Si hace falta, espero a que se pase el enojo para no herir.					
3.6	Ante situaciones dolorosas puede que llore pero trato de no exagerar ni sufrir más de lo que amerita la situación.					
3.7	Cuando tomo postura frente a una situación que me produce compasión, indignación o enojo, lo hago siempre después de un proceso reflexivo pues sé que en ocasiones las emociones “ciegan”, sobre todo en una primera reacción.					
3.8	Habitualmente pongo esfuerzo en no dar rienda suelta a mis emociones en situaciones ordinarias y poco importantes. Gracias a ello, suelo mantenerme ecuaníme en situaciones de considerable conflicto.					
3.9	Trato de no mantener por mucho tiempo pensamientos negativos y si lo hago es para buscar una pronta solución.					
3.10	Generalmente trato de ejercitarme en el control de mis emociones para que éstas no me dañen ni dañen a otras personas.					
3.11	Procuro poner mis sentimientos y emociones al servicio de las metas que me he trazado haciendo consideraciones reflexivas y ponderadas, de tal modo que mis sentimientos se adecúen a lo que es conveniente (y viceversa).					
3.12	Procuro moderar mi sensibilidad para no caer en susceptibilidades ya que éstas afectan a la propia persona –produciéndole sufrimientos innecesarios o irracionales- y también sus relaciones con los demás.					
3.13	Tengo relaciones afectivas estables y duraderas no solo por mis buenas elecciones sino también por mi manera de manejarlas.					
3.14	En el plano afectivo se puede decir que tengo <i>inteligencia emocional</i> . Soy capaz de relacionarme con las personas pero también de cortar relaciones que me dañan o dañan a otros.					
3.15	Manifiesto mis sentimientos de manera ordenada, esmerando mis muestras de afecto primero con mis familiares y luego con mis amigos cercanos. Por lo demás, trato de ser amable con todos.					
3.16	Mis sentimientos me ayudan a conocerme y me alertan de las cosas en las que debo mejorar y de las que puedo sacar partido (por ejemplo si siento con frecuencia sentimientos de afabilidad, de solidaridad, de ira, de envidia, etc.).					

3.17	Tengo cuidado por mi salud pero eso no me genera ni demasiadas preocupaciones ni es para mí un tema recurrente y obsesivo.					
3.18	En general mis opiniones son objetivas independientemente de los sentimientos que me generan los hechos, ya que principalmente juzgo de acuerdo a la recta razón y no de manera emocional.					
3.19	Podría decir que me siento contento(a) con quien soy, porque sé que soy único(a) e irreplicable y sé que estoy hecho(a) para la misión que tengo en la vida.					
3.20	Cuando me pongo triste, siempre es por una razón objetiva. Generalmente esto dura poco porque soy una persona <i>que</i> busca siempre lo positivo (<i>resiliente</i>)					
PUNTAJE						

IV	DIMENSIÓN SOCIAL	Muy frecuente-mente	Frecuente-mente	Regular	Poco	Nada
4.1	Tengo un grupo de amigos más cercanos con los que comparto intereses, aficiones y sobre todo una buena y profunda amistad.					
4.2	Generalmente converso con la gente con la que coincido en lugares públicos, en eventos sociales o de trabajo.					
4.3	Influyo positivamente en mis amistades, ayudándoles tanto en sus necesidades como en su mejora personal, con mis consejos y sobre todo con mi ejemplo.					
4.4	Soy cortés en mi trato –también con las personas que no conozco: cedo el paso, agradezco, pido permiso, pido disculpas, etc. Conozco temas básicos de etiqueta.					
4.5	En las reuniones soy alegre y entusiasta. En un primer momento puedo presentar cierta timidez pero finalmente me la paso bien.					
4.6	Según mi percepción, logro tener empatía con las personas ya que intento ponerme <i>en los zapatos</i> de los demás haciendo a un lado los prejuicios. Además no es poco frecuente que me lo agradezcan.					
4.7	Tengo bastante facilidad para comunicarme en cualquier contexto. Me resulta sencillo manifestar mis opiniones, gustos, etc., sin caer mal, con palabras atinadas, en el momento adecuado y de la forma adecuada.					
4.8	En mi conversación evito las muletillas (<i>este...</i> , <i>como que</i> , <i>entonces</i> , <i>o sea</i> , <i>de la nada</i> , etc.). Mi discurso suele ser fluido y libre de palabras que no tienen una función específica.					
4.9	No me faltan las palabras apropiadas para describir sucesos, conceptos, situaciones, etc. Podría decir que tengo un vocabulario rico y variado.					
4.10	Generalmente no tengo problemas de comunicación con quienes trabajo o estudio: me adecuó a cada circunstancia, uso los canales correctos, recibo con agradecimiento los <i>feedbacks</i> que puedan aportar a mi mejora personal.					
4.11	Defiendo mis convicciones con firmeza, sin discutir y mucho menos pelear, pero dando argumentos objetivos y razonables.					
4.12	Soy una persona discreta, por ello trato con cuidado los temas que pueden resultar delicados o pertenecientes al fuero privado, propio o de otras personas.					
4.13	Tengo buen tino en los temas que traigo a colación en las reuniones familiares, de amistad o con compañeros de trabajo y/o estudio. Sé que hay temáticas que no son adecuadas para una conversación informal.					

4.14	Evito el uso de groserías porque no aportan a las relaciones sociales y tampoco me ayudan a tener un vocabulario fluido y bien estructurado.					
4.15	Me solidarizo con las personas que están en situación de vulnerabilidad como los pobres, los enfermos, los niños y los ancianos. No solo me limito a compadecer sino que también me involucro en acciones concretas de ayuda. Tengo iniciativa.					
4.16	No suelo hablar mal de los ausentes. Las habladurías no ayudan al interesado, por el contrario, destruyen las relaciones sociales.					
4.17	Vivo la solidaridad con mis compañeros de estudio y/o trabajo: les ayudo sin pedirles nada a cambio, incluso sin que lo noten.					
4.18	No suelo compararme con los demás porque sé que cada quien tiene su propio camino, sus oportunidades, defectos, virtudes y habilidades. Pienso que lo que le compete hacer a cada persona es, en frase de un filósofo, <i>el mejor calzado con el cuero que le ha sido dado</i> .					
4.19	Contribuyo alertando o dando sugerencias para la mejora de los instrumentos o de los procesos. Por ejemplo, me involucro cuando veo un desperfecto, propongo mejoras para un trámite más rápido, etc.					
4.20	Escucho con atención las opiniones, sugerencias o argumentos de otras personas sin cerrarme al diálogo sino más bien fomentándolo.					
PUNTAJE						

V	DIMENSIÓN ESPIRITUAL	Muy frecuente-mente	Frecuente-mente	Regular	Poco	Nada
5.1	Sigo una filosofía o religión que considero cierta, con razones firmes para seguirla ya que creo que lo espiritual es de capital importancia en la vida de una persona.					
5.2	Conozco los contenidos de mi creencia o religión. Trato de formarme para tener un conocimiento cada vez más sólido y argumentado.					
5.3	Soy coherente con mi creencia o religión, siendo sus contenidos criterio de vida para mí. Influyen determinantemente en mis decisiones y en mis acciones.					
5.4	Procuro transmitir mi creencia o religión a mis seres queridos y amigos: creo que es el camino correcto y quiero compartir con ellos lo que me hace feliz.					
5.5	Tengo ratos diarios de reflexión u oración en los que medito sobre mi vida espiritual y sus implicancias prácticas. Trato de entrar en diálogo con la divinidad para que guíe mis pasos y lograr así una vida plena y trascendente.					
5.6	Reflexiono frecuentemente sobre la valoración moral de mis acciones: sé que hay <i>acciones buenas</i> que hay que procurar y <i>acciones malas</i> que hay que evitar, porque dañan a los demás pero, sobre todo, me dañan a mí.					
5.7	Tengo conocimiento cierto de lo que es <i>moralmente bueno</i> y lo que es <i>moralmente malo</i> (es decir <i>dañino</i>) para mí y/o para otras personas.					
5.8	Trato de que haya una fuerte coherencia entre: 1) lo que pienso, 2) lo que digo y 3) lo que hago (en ese orden). Lo contrario sería tener un gran conflicto interno.					
5.9	Mi creencia o religión, además de una devoción, es un acto racional impregnado por el amor.					
5.10	Creo firmemente que las personas nunca son medios ni instrumentos para alcanzar objetivos personales o grupales, sino fines queridos en sí mismos. Por eso alejo de mí pensamientos utilitaristas o de exclusión.					
5.11	Podría decirse que vale la pena buscar el bien de " <i>nosotros, todos, siempre</i> " donde nadie –ni en el presente, ni en el futuro- quede excluido (a no ser que sea por propia decisión o por actos delictivos que nos obliguen a excluirlo).					
5.12	Soy de las personas que piensan que la mentira nunca es justificable. Faltar a la verdad daña las relaciones interpersonales y nos daña a nosotros mismos.					
5.13	Tengo una meta clara en mi vida: no se trata de un simple objetivo sino de -lo que Aristóteles llamaba- el <i>bien supremo</i> , el <i>fin último</i> : la razón de todos mis esfuerzos, lo que está más allá del tiempo y del espacio. Aquello por lo cual quiero alcanzar todos los demás bienes.					
5.14	Mis acciones están alineadas hacia la consecución de mi <i>fin último</i> : en base a ello he diseñado mi vida. Las estrategias pueden cambiar, pero no la finalidad.					
5.15	Me esfuerzo en ser una persona virtuosa porque sé que son más felices quienes practican las virtudes: han adquirido señorío y dominio sobre sí mismos.					
5.16	Trato de adquirir formación en temas morales ya que si actué mal por ignorancia, esa ignorancia no me exime de responsabilidad. Tengo el deber de instruirme.					
5.17	Soy una persona francamente honrada. Respeto las reglas y, sobre todo, respeto los derechos de los demás. Por eso cumplo mis					

	deberes y también hago respetar mis propios derechos (porque es bueno para todos que se respeten).					
5.18	Soy capaz de explicar los contenidos de mi creencia o religión dando razones bien fundamentadas.					
5.19	Tengo la firme convicción de que una persona con principios de vida, claros y ciertos, se edifica a sí misma y contribuye a la edificación de la sociedad. Por ello me ocupo en afianzarlos y vivirlos en primera persona.					
5.20	Soy consciente de que mis acciones son trascendentes: influyen en lo que yo soy e influyen en el mundo. Por eso nunca trivializo una decisión, antes bien procuro actuar luego de un proceso de reflexión, aunque sea breve.					
	PUNTAJE					

RESULTADOS

Construye tu estrella siguiendo los pasos que se explican a continuación:

1.- Haz la sumatoria de las columnas de cada una de las cinco dimensiones dándoles el siguiente peso numérico:

Muy Frecuentemente:	1 punto
Frecuentemente:	0.75 puntos
Regular:	0.5 puntos
Poco:	0.25 puntos
Nada:	0 puntos

2.- Suma el total numérico obtenido en cada dimensión y colócalo en los casilleros correspondientes a **Puntaje Total**

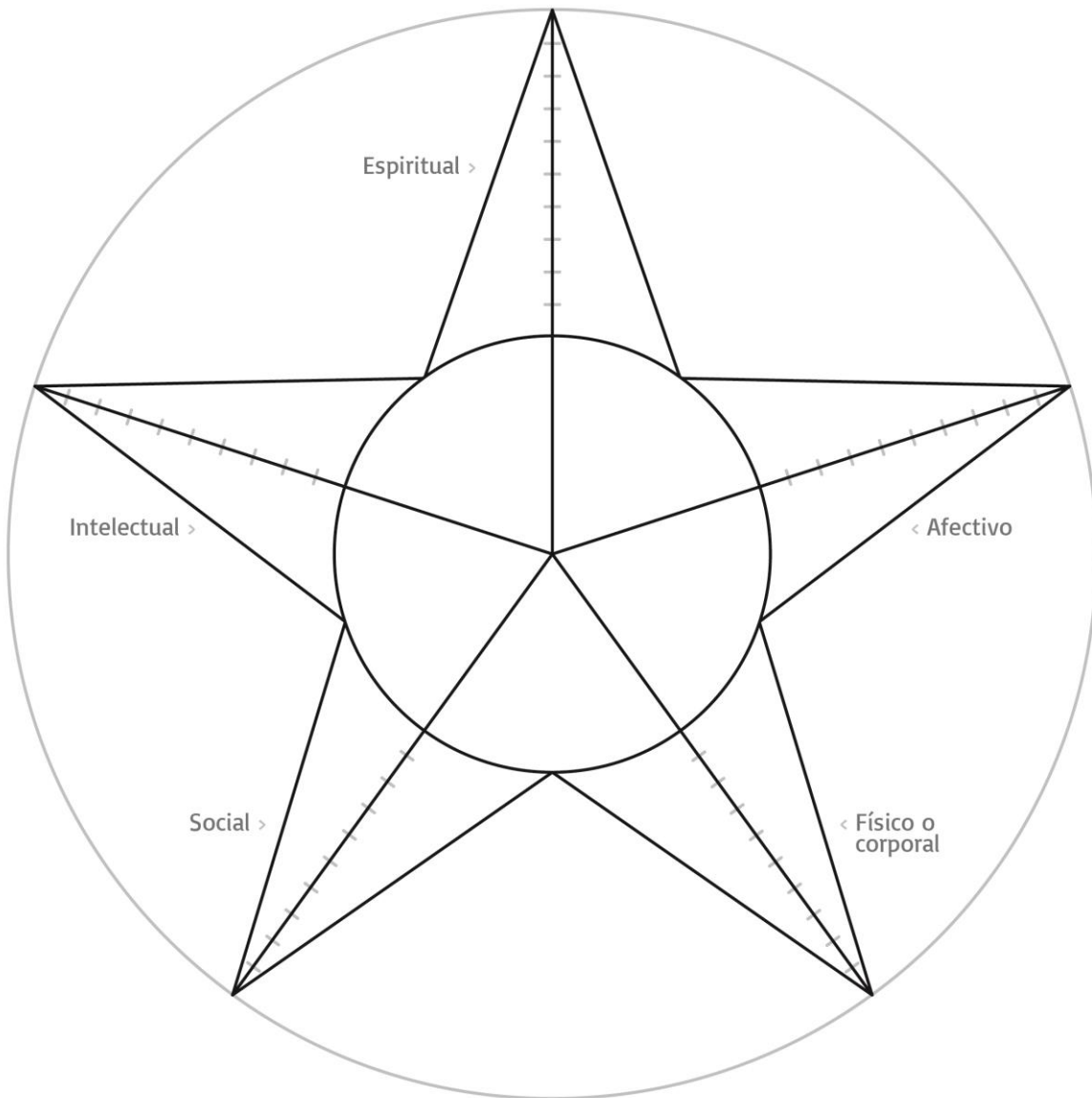
3.- Ahora multiplica cada resultado numérico por el factor **0.5**. Coloca los resultados de esta multiplicación en los casilleros correspondientes a **Código**

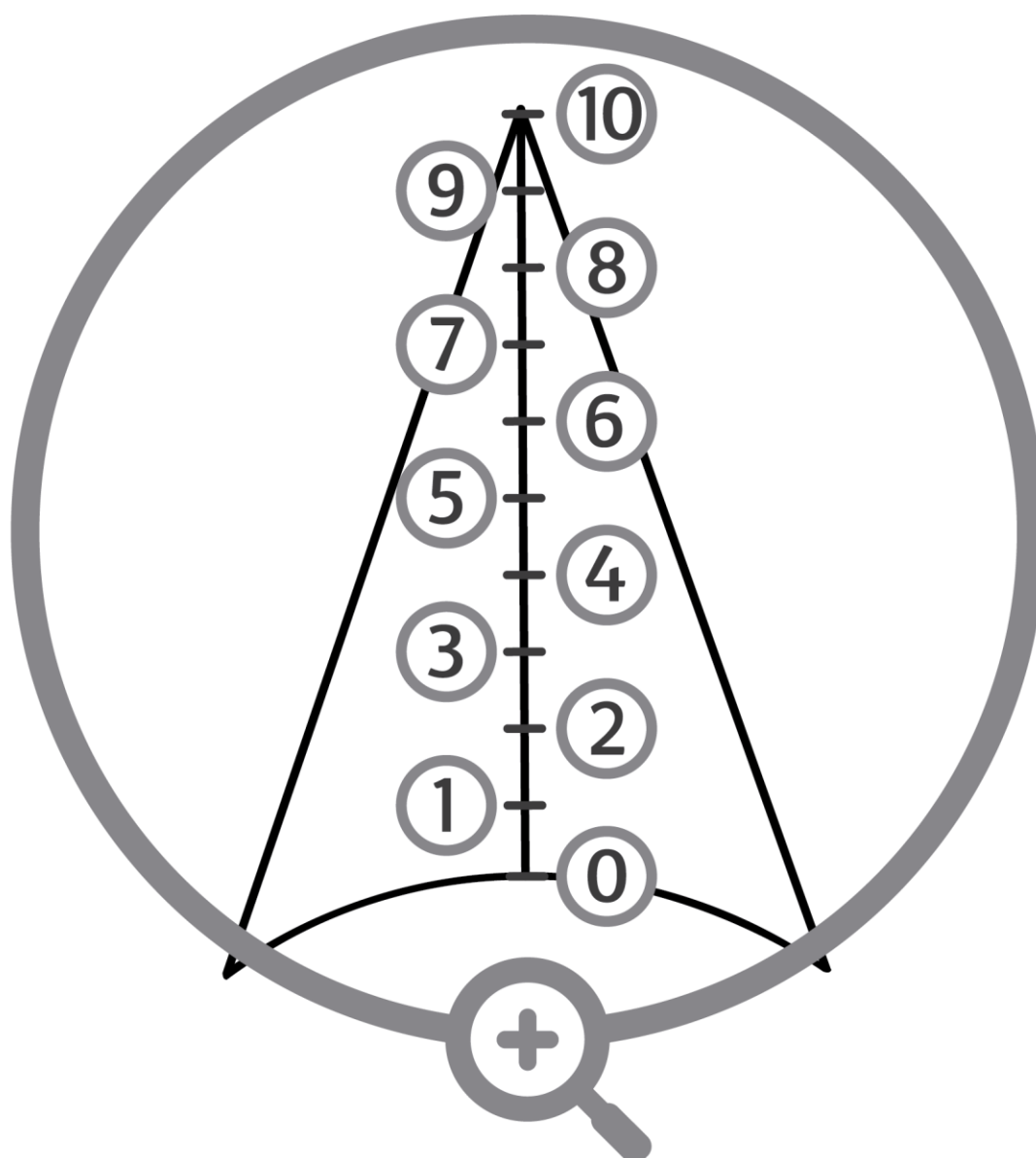
4.- Finalmente marca cada código en la recta de la estrella correspondiente a cada dimensión (representado por los diferentes rayos de la estrella). En el segundo gráfico se explica la numeración de cada rayo para facilitar la marcación. Calcula la ubicación aproximada del código que te haya resultado. Como te habrás dado cuenta la estrella perfecta corresponde al código **10** en cada rayo.

5.- ¡Ahora descubre tu estrella!

DIMENSIÓN	PUNTAJE TOTAL	CÓDIGO
INTELLECTUAL		
CORPORAL O FÍSICA		
AFECTIVA		
SOCIAL		
ESPIRITUAL		

La Estrella de la Vida







ANEXO I

Cuestionario para autoevaluación de la atención docente a las dimensiones personales **(ADDP)**

Este cuestionario de autoevaluación ha sido diseñado por el Grupo de Investigación EPEDIG (Educación Personalizada en la Era Digital) de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) para ayudar a los docentes de cualquier etapa del sistema de enseñanza a reflexionar acerca de su práctica docente. En concreto trata de proporcionar elementos para evaluar: 1. En qué medida su práctica docente atiende a las dimensiones personales de sus estudiantes. 2. El grado de sinergia entre dichas dimensiones con que enfoca su actividad profesional. Le agradecemos su colaboración y esperamos que esta herramienta le sea de utilidad.

Instrucciones:

Le rogamos que responda a cada afirmación puntuando de 1 a 4 su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. Marque, por favor una X en la celda correspondiente. La respuesta debe recoger la tendencia que, por lo general, sigue Ud. y debe referirse tanto a la selección de materiales didácticos como a la preparación e implementación de la actividad docente. Para responder tenga en cuenta la siguiente escala:

4 = Casi siempre. 3 = Con frecuencia. 2 = Alguna vez. 1 = Nunca.

Le rogamos que conteste con total sinceridad.

Esperamos que esta herramienta le sea de utilidad.

Muchas gracias.

Estudio integrador de elementos significativos en la formación de maestros

Estudio integrador de elementos significativos en la formación de maestros

0.- Datos identificativos					
Sexo	Mujer	Hombre			
Edad	< 31	31 a 44	45 a 60	> 60	
Titulación académica que posee	Diplomado	Lic./ Grado	Máster	Doctor	
Nivel de enseñanza en el que imparte clases	Infantil	Primaria	Secundaria	Universidad	Otros
Años de experiencia docente	< 5	5 a 9	10 a 15	> 15	
Tipo administrativo de centro	Público	Privado	Concertado	Centro Universitario Adscrito	
Tipo geográfico de centro	Rural	Urbano			
Comunidad Autónoma:					

José Fernando Calderero Hernández, Paola Perochena González y Rosa Mª Peris Sirvent

1.- Dimensión intelectual					
Ítem		Nunca	Alguna vez	Con frecuencia	Casi siempre
		1	2	3	4
1	Tengo presente la importancia de que los alumnos comprendan lo contenidos de la materia.				
2	Ayudo a mis alumnos a usar correctamente las estrategias de aprendizaje.				
3	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad receptiva (observación, identificación, asimilación de la información...).				
4	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad reflexiva (análisis crítico de los contenidos y relación entre ellos).				
5	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad expresiva (competencia comunicativa, uso de los diferentes lenguajes).				
6	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad práctica (aplicación-realización-manipulación-experimentación).				
7	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad adquisitiva (síntesis-memorización).				
8	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad extensiva (ampliación de contenidos, creatividad, nuevas actividades, atención a los objetivos individuales de cada alumno, etc.).				
9	Programo actividades orientadas a la satisfacción de las Necesidades Educativas Personales (NEP) de mis alumnos (potencialidades, aspiraciones, inquietudes, etc.).				
10	Utilizo en clase el aprendizaje colaborativo.				

 Estudio integrador de elementos significativos en la formación de maestros

2.- Dimensión corporal					
Ítem		Nunca	Alguna vez	Con frecuencia	Casi siempre
		1	2	3	4
11	Ayudo a mis alumnos, en función de la edad y circunstancias, a adquirir hábitos posturales correctos.				
12	Fomento en mis alumnos, en función de la edad y circunstancias, la adquisición de buenos hábitos de higiene y salud (alimentación, descanso y sueño, ejercicio físico, etc.).				
13	Ayudo a mis alumnos a valorar el lenguaje corporal.				
14	Tengo presentes eventuales diversidades funcionales motoras, auditivas, visuales, etc. de mis alumnos.				
15	Incluyo en mi docencia actividades que incluyan el desarrollo de habilidades manuales.				
16	Incluyo en mi docencia actividades que desarrollen una adecuada percepción espaciotemporal.				

3.- Dimensión volitiva					
Ítem		Nunca	Alguna vez	Con frecuencia	Casi siempre
		1	2	3	4
17	Fomento en mis alumnos la capacidad de decisión.				
18	Fomento en mis alumnos la asunción de responsabilidades con actividades concretas.				
19	Las actividades que organizo fomentan la capacidad de asumir compromisos.				
20	Fomento en mis alumnos la capacidad de valorar las consecuencias de sus decisiones.				
21	Mi actividad docente estimula la fuerza de voluntad de mis alumnos.				
22	Enseño a mis alumnos a ejercitarse en el autocontrol mental.				
23	Mi método pedagógico-didáctico incluye actividades dirigidas a fomentar la autorregulación del aprendizaje.				
24	Figuran en mis programaciones actividades concretas orientadas al desarrollo de buenos hábitos.				
25	Valoro el esfuerzo que ponen mis alumnos en las actividades enseñanza-aprendizaje.				

4.- Dimensión afectiva					
Ítem		Nunca	Alguna vez	Con frecuencia	Casi siempre
		1	2	3	4
27	La motivación de mis estudiantes ocupa un papel relevante en mi trabajo.				
28	Ayudo a mis alumnos a que se conozcan a sí mismos y por tanto conozcan sus emociones, pasiones y sentimientos.				
29	Ayudo a mis alumnos a que sepan expresar adecuadamente sus emociones, pasiones y sentimientos.				
30	Fomento el desarrollo de la sociabilidad y la comunicación eficaz de mis alumnos.				
31	Tengo presente en mi trabajo docente los aspectos estéticos (aprecio de la belleza, buena presentación...).				
32	Tengo en cuenta las necesidades afectivas de mis alumnos.				
33	Fomento en mis alumnos adecuados niveles de autoconcepto, autoestima, confianza, seguridad.				
34	Ayudo a mis alumnos a que tengan en cuenta los sentimientos, las emociones y las motivaciones ajenas.				
35	Tengo presente la educación de la afectividad de forma transversal en los contenidos que enseño.				
36	Ayudo a mis alumnos a valorar la intimidad personal.				
37	Trabajo las habilidades sociales en el aula.				

5.- Unidad interdimensional					
Ítem		Nunca	Alguna vez	Con frecuencia	Casi siempre
		1	2	3	4
38	Soy consciente de la unidad de todas las dimensiones humanas.				
39	Fomento con mi práctica docente la coherencia de mis alumnos entre sus palabras, ideas y acciones.				
40	Mi enseñanza, en función de la edad de mis alumnos y de las circunstancias, es globalizada (por ejemplo: trabajo por proyectos).				
41	Mi actividad docente contribuye de forma evidente a la formación, integral e integrada, de la persona.				
42	Me coordino con otros profesores que trabajan con el mismo grupo para actuar con unidad de criterio en la formación de los alumnos.				
43	Me coordino con profesores de otros cursos (superiores o inferiores) para actuar con unidad de criterio en la formación de los alumnos.				
44	Fomento en mis alumnos que diseñen y desarrollen su propio proyecto de vida.				
45	Ayudo a mis alumnos a que se acepten a sí mismos, con sus cualidades, fortalezas y debilidades.				

Tras haber reflexionado sobre los ítems anteriores, nos gustaría conocer su opinión respecto a algunas cuestiones. Para ello, valore del uno al diez su respuesta para cada una de las siguientes preguntas:

Ítem										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
46 ¿La reflexión sobre los ítems anteriores le ha ayudado a replantear su práctica docente con el fin de mejorar profesionalmente?										
47 ¿Ha echado de menos algunos ítems cuya inserción hubiera sido interesante? (expóngalos en el apartado final "comentarios").										
48 ¿Ahora se siente inclinado a seguir reflexionando sobre el carácter personal de sus alumnos y las aplicaciones prácticas?										
49 ¿Le gustaría recibir, en la medida de lo posible, alguna formación más avanzada sobre estas cuestiones? (especifique en "comentarios" sus preferencias.										

Comentarios abiertos:

Este espacio está pensado para que si lo desea nos haga llegar cualquier aportación que considere adecuada o para facilitarle a Ud. una reflexión personal bien sobre aspectos no contemplados en el cuestionario o sobre una percepción global de esta herramienta de análisis.