JAMES CLEARY, L.C. Y VICENTE PÉREZ MOREIRA
(EDITORES)

Formación integral universitaria

Una respuesta a los desafíos de hoy

Ediciones Universidad Finis Terrae

JAMES CLEARY, L.C. Y VICENTE PÉREZ MOREIRA
(EDITORES)

Formación integral universitaria

Una respuesta a los desafíos de hoy

Prólogo de Daniel Sada Castaño

FORMACIÓN INTEGRAL UNIVERSITARIA
UNA RESPUESTA A LOS DESAFÍOS DE HOY

Registro de Propiedad Intelectual ~~Nº257.198~~
ISBN: 978-956-391-077-3

https://ediciones.uft.cl
edicionesuft@uft.cl
Ediciones Universidad Finis Terrae
Av. Pedro de Valdivia 1509, Providencia

Edición: Benito Escobar Vila
Diseño: Francisca Monreal Palma
Corrección de texto y estilo: Eduardo Guerrero

Primera edición: septiembre de 2023

Este libro fue sometido a referato externo.
Este libro es de formato digital y de acceso abierto.
Prohibida su venta.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Índice

Prólogo
La gran conversación, origen de *la revolución humana* 11
Daniel Sada Castaño

Presentación general 15

LA UNIVERSIDAD EN CHILE
EL ANIVERSARIO DE CUATROCIENTOS AÑOS
DE LA ACTIVIDAD UNIVERSITARIA EN CHILE 21

Universidad ayer y hoy: tres elementos de la universidad medieval 27
Rodrigo Ramírez Zambrano, L.C.

Cinco ejes de tensión en el desarrollo histórico de la universidad en Chile 39
Gonzalo Rojas Sánchez

La universidad: impactos y desafíos contemporáneos 55
Juan Eduardo Vargas Duhart

LA PERSONA Y SUS DIMENSIONES. DESAFÍOS ACTUALES 65

Metafísica de la persona en Santo Tomás de Aquino 73
Antonio Amado Fernández

Persona y personas: dignidad, diálogo, comunión 93
Alex Yeung, L.C.

Introducción a las dimensiones de la persona 119
Juan Gabriel Ascencio González, L.C.

La dimensión sexual: las teorías de género y la sexualidad humana 133
Marta Rodríguez Díaz

Lo masculino entre paradojas y paradigmas.
El patrón antropológico del varón: desde, con y para 155
Ramón Lucas Lucas, L.C.

El desafío de lo femenino: la vocación de la mujer
en nuestro tiempo 187
Catalina Cubillos Muñoz

La afectividad humana como don para la cultura
y la vida personal 215
Benjamín Suazo Zepeda

La percepción de la realidad y la "emocionalización"
de la conciencia: el papel de la autoposesión 253
Anita Cadavid

Humanismo, apertura y amor: dimensiones
antropológicas a partir de la experiencia de familia 271
José Honorio Cárdenas Vidaurri

Virtudes, *phrónesis* y regulación de las emociones:
una vía para la educación del carácter 293
Claudia Navarini

Neurolibertad: la persona humana libre a la luz
de las neurociencias 319
Alberto Carrara, L.C.

Democracia, derechos y posverdad 341
Ignacio Covarrubias Cuevas

Los hijos de la sospecha: coordenadas para un
análisis de la cultura posmoderna en diálogo con
Bauman, Lipovetsky, Sloterdijk, Žižek
y Byung-Chul Han 353
Xavier Gutiérrez Aguirre, L.C.

FORMACIÓN INTEGRAL UNIVERSITARIA 383

¿Qué tipo de educación en un mundo cambiante? La persona centro inamovible de la acción educativa de una universidad católica 401
Elena Orozco Garza

Identidad y sentido de las humanidades en la universidad católica: ¿qué humanidades? 419
José Ángel Agejas Esteban

El ideal de la universidad católica de Regnum Christi 445
Jesús Villagrasa Lasaga, L.C.

Formación integral, más que un método: un acercamiento relacional para superar la fragmentación antropológica y pedagógica 473
Andreas Kramarz, L.C.

El rol del profesor en la formación universitaria integral: una propuesta de volver para avanzar a la luz de John Henry Newman 517
Vicente Pérez Moreira

Sobre el concepto de Liderazgo: observaciones preliminares desde la filosofía clásica 531
Gonzalo Letelier Widow

Humanizar la educación: desafíos perennes y urgencias de la acción educativa contemporánea 553
Ignacio Hüe Wielandt

Conclusión: persona y universidad 573
Cristian Nazer Astorga

Prólogo
La gran conversación, origen de *la revolución humana*

Daniel Sada Castaño
Rector de la Universidad Francisco de Vitoria, España

Hay tareas humanas que cabe decir que siempre están 'en proyecto'. La razón es que son realidades vivas y, por lo tanto, es intrínseco a ellas que se encuentren en continuo movimiento. Ocurre así en la biografía de cada uno de nosotros: queremos hacer cosas, alcanzar determinados fines, lograr unas metas, pero una vez que las tenemos nos volvemos a dar cuenta de que aún estamos en camino y de que, si realmente pretendemos la 'vida buena', tenemos que seguir andando. Lo señaló San Agustín en su *sermón 169*: no debemos decir nunca 'basta', tenemos que crecer siempre. Y esto no es una señal desesperanzadora, sino optimista, pues significa que podemos todavía y en todo momento perfeccionarnos más, llegar más lejos, hacerlo mejor. Decir 'basta' es rendirse. 'Seguir' es darse cuenta de que no hay barrera, no hay límite, en el que nos podamos quedar encerrados. Es darse cuenta de que todavía, y siempre, somos perfectibles.

Esto, que como he señalado lo podemos aplicar a la vida de cada uno de nosotros, cabe para muchas otras tareas humanas, tareas que además retroalimentan nuestra personal biografía, mejorándola —si se fracasa— haciéndola decaer. Por ejemplo, la familia, en la que los lazos y la creatividad a la que está llamado todo hogar siempre pueden dar más de sí en

alegría, comprensión, ayuda y amor. Por ejemplo, la relación de amistad, que podría definirse como una larga conversación que nunca termina, que se enriquece en la medida en que cada vez se comparte más y los amigos se comprenden mejor.

Considero que una actividad como la que se desarrolla en las universidades debe también responder a este esquema. La universidad misma ha sido definida como una 'gran conversación'. Esta expresión, tomada del proyecto de *Grandes libros* de R.M. Hutchins, la había anunciado en cierto modo Sócrates cuando, en la *Apología*, describe el paso a la otra vida como la ocasión perfecta para conocer a Homero y otros autores de la tradición griega, de modo que pudiera charlar largamente con ellos.

La universidad puede entenderse como ese lugar especial que en cierto modo se encuentra fuera de la actividad ordinaria de las sociedades encerradas en el afán de los negocios y de lo urgente, lugar en el que se restablece la gran conversación que la humanidad lleva desarrollando desde hace siglos y por la cual procura, además de resolver sus problemas inmediatos, comprenderse a sí misma y comprender el sentido de su existencia. Y esto es siempre una tarea 'en progreso' porque la conversación necesariamente debe reanudarse con cada promoción de alumnos, con cada estudiante. Y se reanuda en la medida en que la universidad que frecuentan sea capaz de proponerles esos interrogantes, esas grandes cuestiones, que les despierten, que les azucen, que les sirvan para ponerse a la apasionante tarea de pensar por sí mismos, desde sí mismos y en diálogo con la tradición y con sus contemporáneos.

¿A qué hay que despertarles? Sin duda, a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico en un mundo que es como un mar embravecido en el que tratan de anegarles ideologías, lugares comunes, lo políticamente correcto o el

individualismo radical que les lleva a entender la vida como una lucha solitaria, embrutecida y breve. Y esta capacidad deben desarrollarla precisamente en los estudios en los que han decidido especializarse, quizá elegidos por una clara conciencia vocacional, quizá elegidos porque están de moda o por eliminación de otras posibilidades. No importa: para todos, sean las que sean sus motivaciones, la formación universitaria debe tener esa doble vertiente de ocasión para prepararse a una profesión y de momento en el que dan inicio a un enfrentamiento maduro con los problemas suyos y de la sociedad en la que van a ejercer su trabajo y a vivir su vida.

Una tentación de la universidad es la de conformarse con menos, la de renunciar a 'crecer' y a 'ayudar a crecer'. Tal cosa ocurre si la institución se conforma con preparar a los alumnos para las profesiones. La universidad no es una *vocational school*, un centro de formación profesional. En la universidad se ofrece educación superior, y esta no se limita a la preparación técnica necesaria para escribir un recurso jurídico, realizar una intervención quirúrgica, entender un plan de contabilidad, realizar determinado experimento en el laboratorio, etcétera. Todo eso va incluido, pero se aspira a mucho más: el universitario adquiere una visión directiva, de guía, en su campo de desarrollo profesional, y por eso mismo está obligado a entender las posibilidades, límites, responsabilidades y sentido último de todas las tareas que le toque llevar a cabo. Y estas cuestiones, que van mucho más allá de la aplicación de técnicas, son su elemento distintivo.

La formación universitaria debe por tanto apuntar a las grandes cuestiones que se plantean en antropología (lo que el hombre es), en epistemología (lo que podemos conocer y el problema de la verdad), en ética (lo que debemos hacer y qué significa vivir una vida buena) y en la cuestión sobre el

sentido (el valor final del trabajo, de la propia existencia, lo trascendente, lo religioso). Además, debe entender que su labor no es solitaria, sino que se da en un contexto social, y que por tanto su trabajo y su vida aportan (o empobrecen) al bien común: la responsabilidad social, el espíritu de servicio, la capacidad de hacer equipos y de formar parte de una comunidad, son también objetivos de la formación universitaria. Por último, la vida de nadie se reduce simplemente a realizar un trabajo, a ejercer tareas que son medios para lograr otras cosas. Todos participamos de una dimensión final, significativa por sí misma, en nuestra existencia. Ya se trate del amor familiar, del cultivo de la amistad, de la capacidad de asociación en torno a una tarea (un club ornitológico, una ONG), del asombro ante la belleza de la obra de arte o del cultivo de la literatura como lector o escritor, todas las personas necesitan cultivar su sensibilidad y llevar a cabo tareas que por sí mismas sean un disfrute y un regalo. Y el descubrimiento de esto es también una tarea a la que aspira la universidad.

Por estos motivos es necesario entender el horizonte del trabajo en la universidad desde la perspectiva de la formación integral. Es esta una formación que abarca la dimensión profesional, pero que aspira también a influir en la totalidad de la persona, de modo que el estudiante descubra la grandeza de su vocación y las consecuencias transformadoras que puede tener su vida para el mundo. La universidad ha de entenderse, por tanto, como el lugar de origen de *la revolución humana*.

El presente libro, *Formación integral universitaria. Una respuesta a los desafíos de hoy*, editado por James Cleary, L.C. y Vicente Pérez Moreira, es una aproximación a este ideal, aplicándolo a la realidad de Chile y, desde allí, al mundo entero.

22 de mayo de 2023

Presentación general

Una crisis, en su sentido original, es un tiempo de juicios y decisiones[1]. Hoy en día la persona enfrenta varios desafíos al querer entenderse a sí mismo y su actuar. Estos desafíos son de diversa índole: algunos sobre la constitución metafísica de la persona, mientras otros tienen que ver con la manifestación de esta estructura en sus expresiones. Si hay una crisis respecto de cómo entender a la persona, necesariamente se visibilizaría esta crisis en la sociedad misma y sus instituciones formadas precisamente por personas. Una de estas instituciones es la universidad[2].

Dado que la universidad es una comunidad de académicos y estudiantes en búsqueda de la verdad, su identidad sería afectada por el concepto de persona en base a esta comunidad. Además, en una época de posverdad, se cuestiona la misma finalidad de la universidad: la búsqueda de la verdad. En una visión reduccionista, la misión de una universidad sería solo de preparar profesionales. Si no hay una visión de la persona y la verdad, es imposible formar mejores personas o excelentes profesionales. La labor docente entonces se limitaría solo a impartir los conocimientos necesarios para ser un

1 Real Academia Española, "Crisis", en *Diccionario de la lengua española*, ed. Real Academia Española, 23.ª edición, https://dle.rae.es/crisis: "Cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados. Crisis de la estética renacentista".

2 Cf. Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz, 2010, pp. 19-21: "Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial [...] Me refiero a [...] la crisis mundial en materia de educación".

profesional. Estos conocimientos serían meramente funcionales e instrumentales. En esta misma línea, la investigación de la universidad sería escuetamente disciplinar (una búsqueda de la 'verdad' disciplinar), sin una razón ampliada que integre saberes con una visión universal o, mejor dicho, universitaria.

Estamos en momentos de tomar decisiones. ¿Cómo vamos a responder a los desafíos de la persona y de la universidad? Para poder formular una respuesta es necesario entender qué es la persona y volver a recordar la misión de la universidad desde la filosofía perenne, para así poder proponer una formación integral como respuesta al problema tanto de la persona como de la universidad. De esto se trata este libro.

Con posturas que se remontan a Kant, el posmodernismo ha concluido que el concepto de naturaleza es *flatus vocis*, un término sin significado. Para quienes aceptan la *milieu* cultural actual y sus presupuestos, la pregunta de ¿qué es una persona? no se puede responder, sino que solo se puede describir. En las palabras de Jean-Paul Sartre, la "existencia precede la esencia"[3]. Este énfasis en la subjetividad de la persona acentúa lo 'único' de cada persona y su irrepetibilidad. Pero en vez de abrir la persona a los demás, el posmodernismo logra aislar a los individuos unos de otros.

Si se acepta la cosmovisión posmodernista, el aspecto normativo de la naturaleza no está presente en las discusiones sobre cómo formar a la persona. Esto se ve claramente, como consecuencia lógica, en la visión predominante en la nueva propuesta pedagógica: la respuesta constructivista. Se enfoca en acciones formativas que deberían resultar en aprendizaje.

3 Jean-Paul Sartre, *El existencialismo es un humanismo*, Barcelona, Edhasa, 1999, p. 27.

La persona es un misterio, un desconocido[4]. Por lo tanto, no es legítimo hacer la pregunta ¿a quién formamos?, sino solamente ¿cómo formamos?[5].

Como antídoto a esto, la Red Internacional de Universidades de Regnum Christi propone la 'formación integral'. Este término se usa en muchos otros contextos hoy en día como una propuesta para suplir el constructivismo. De esta forma, no se pretende suplir las deficiencias del constructivismo, sino presentar una visión diversa basado en una antropología cristiana. Tampoco se puede reducir la formación integral a una serie de actividades complementarias; por lo tanto, hace falta entender muy bien la persona y la misión de la universidad, para poder formular qué es la formación integral.

Formación integral es una manera de formarse que no reduce o compartimenta los conocimientos y hábitos a las carreras disciplinares, sino que busque que la persona se abra a la búsqueda de la verdad desde sus disciplinas con una razón abierta las verdades más fundamentales sobre la misma persona humana, el mundo y Dios. Esta visión es por lo tanto

4 Cf. Valeria Araya, Manuela Alfaro y Martín Andonegui, "Constructivismo: origen y perspectivas", *Laurus* 13, n° 24, 2007, pp. 76-92.

5 Cf. Edith Stein, *La estructura de la persona humana*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2007, pp. 3-4: "La teoría de la formación de hombres que denominamos pedagogía es parte orgánica de una imagen global del mundo, es decir, de una metafísica. La idea del hombre es la parte de esa imagen global a la que la pedagogía se encuentra vinculada de modo más inmediato. Pero es perfectamente posible que alguien se entregue a una labor educativa sin disponer de una metafísica elaborada sistemáticamente y de una idea del hombre amplia y desarrollada. Ahora bien, alguna concepción del mundo y del hombre ha de subyacer a su actuación, y de esta se podrá deducir a qué idea responde. Es asimismo posible que las teorías pedagógicas se hallen insertas en contextos metafísicos de los cuales los representantes de esas teorías, y quizá incluso sus autores, no tengan una clara percepción. Puede también suceder que alguien 'tenga' una metafísica, y al mismo tiempo construya una teoría pedagógica que corresponda a una metafísica completamente diferente. Y es bien posible que alguien proceda en la praxis educativa de modo poco congruente con su teoría pedagógica y con su metafísica".

'integral', pues respeta quién es la persona integralmente y es verdaderamente 'universitaria', propia a la universidad y a la universalidad que esta debe poseer.

Hay que insistir que la formación integral universitaria tiene que estar de acuerdo con la finalidad principal de la universidad: la búsqueda de la verdad. Actividades y programas complementarios pueden ser 'universitarios' si son intencionados, integrados al currículo y se basan en una razón ampliada que es capaz de integrar los conocimientos y competencias en un todo, buscando la sabiduría. Si no se respeta aquella finalidad, son meramente actividades o clubes y eventos 'de la universidad' o que toman lugar 'en la universidad' pero no serían propiamente parte de la formación integral universitaria. Toda actividad propiamente universitaria debería respetar la finalidad de la misma institución.

ORIGEN Y ESTRUCTURA DEL LIBRO

Este libro ha surgido de una serie de iniciativas de la Dirección de Filosofía y Formación General de la Universidad Finis Terrae. Se basa en un seminario internacional ofrecido por la Dirección, *La persona y sus dimensiones: desafíos actuales* (4 y 5 de noviembre de 2021), una jornada de estudios para conmemorar los cuatrocientos años de la actividad universitaria en Chile (19 de agosto de 2022) y otra jornada que versó sobre el concepto de formación integral (8 de octubre de 2020). Además de presentar muchas de las conferencias, el libro también se abrió a acoger propuestas de otros académicos quienes amplían la investigación con sus contribuciones.

Mientras cada parte de este libro tendrá una introducción más desarrollada que introduce a los autores y sus contribuciones, la estructura de este libro es la siguiente:

i Se comienza con un estudio sobre la historia de la universidad y sus orígenes en el Medioevo. Después, en el contexto del 400º aniversario de la fundación de la primera universidad en Chile, hace un recorrido de la historia de las universidades en el país y termina con una presentación de los desafíos actuales que las universidades en Chile tienen.

ii En segundo lugar, el libro busca profundizar en los desafíos de la persona que son subyacentes a los desafíos actuales de la universidad. Presentará la necesidad de volver a una visión ontológica de la persona, evitando malentendidos en su definición. Después, se abarcarán los desafíos de varias dimensiones —partiendo con un análisis de qué son las dimensiones de un todo— de la persona.

iii Por último, el libro hará una propuesta de cómo responder a los desafíos actuales tanto de la persona como de la universidad. Propone volver a recordar la finalidad de la universidad católica para poder ofrecer una explicación de la formación integral y el rol del profesor en este proceso.

AGRADECIMIENTOS

Todo libro de este estilo es una colaboración. Queremos agradecer a los autores, académicos de la Red Internacional de Universidades de Regnum Christi de varios países, quienes desde sus disciplinas han colaborado en hacer este libro posible. A ellos, nuestra gratitud profunda por sus contribuciones. También agradezcamos la Vicerrectoría académica de la Universidad Finis Terrae por la aprobación de los fondos necesarios para poder imprimir el libro. Queremos agradecer a Benito Escobar

y Santiago Aránguiz de Ediciones Universidad Finis Terrae por su seguimiento del proyecto y por hacer posible la publicación. También agradecemos a Nicole Hansen, Francisco Javier Rubio, Fernando Lugo, Thomas Rego, Angélica Herrera y José Alberto de la Garza, L.C. por sus sugerencias del texto y a José Manuel Gallegos por su traducción del capítulo trece.

ACLARACIONES SOBRE LA BIBLIOGRAFÍA

Después de cada capítulo se encuentra la bibliografía correspondiente. En las notas de pie de página, los textos clásicos, artículos de las revistas y sitios web consultados no incluyen toda la información bibliográfica ya que está incluida en la bibliografía. La fecha de última consulta de estas páginas web tampoco se ha especificado, pero todos fueron accesibles el 1 de mayo de 2023. Como editores hemos optado por hacer referencia al sitio web del Vaticano en vez de usar *Acta Apostolicae Sedis* por razones de accesibilidad y por tener las traducciones de los documentos en castellano.

BIBLIOGRAFÍA

Araya, Valeria, Manuela Alfaro y Martín Andonegui, "Constructivismo: origen y perspectivas", *Laurus* 13, nº 24, 2007, pp. 76-92.

Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz, 2010.

Real Academia Española, "Crisis". En *Diccionario de la lengua española* (editado por la Real Academia Española, 23.ª edición). Disponible en https://dle.rae.es/crisis.

Sartre, Jean-Paul, *El existencialismo es un humanismo*, Barcelona, Edhasa, 1999.

Stein, Edith, *La estructura de la persona humana*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2007.

LA UNIVERSIDAD EN CHILE

El aniversario de cuatrocientos años
de la actividad universitaria en Chile

El 19 de agosto de 1622 fue inaugurada en el convento de Santo Domingo de Santiago la Universidad Pontificia Santo Tomás de Aquino, autorizada por el papa Pablo V y por el rey Felipe III. Esta fue la primera universidad creada en Chile y la novena de América. Se inauguró así en nuestro país una actividad universitaria que sigue hasta nuestros días. Siendo una pequeña casa de estudios, otorgó títulos superiores en teología y filosofía hasta 1747, cuando se fundó la Real Universidad de San Felipe.

La relevancia de este suceso no es menor por muchas razones, pero tres se destacan;

i El Reino de España, durante la época del siglo de oro, impulsó la fundación de universidades por todos sus dominios, tanto en la península como en América y Asia. Esta fue una característica propia de la Corona Española que busca hacer hispanidad en todos los sitios donde está presente.

ii Otro elemento que hay que considerar es el rol en este proceso de los dominicos y la Compañía de Jesús. Los dominicos, siguiendo el modelo de la Universidad de París, fundaron las primeras universidades americanas en Santo Domingo y en Lima dando cuenta de su propia tradición académica. Por su parte, los jesuitas fundaron en Santiago de Chile la Universidad Pontificia Colegio

Máximo de San Miguel en 1625 y administraron la Pontificia Universidad Pencopolitana de La Concepción (en Concepción). Ambas universidades se cerraron en 1767, como muchas otras universidades americanas, con la expulsión de la Compañía.

iii Por último, de la tradición como forma de conocimiento, "el tener raíces en la tradición es lo que nos permite hoy poder expresar un pensamiento original, nuevo y proyectado hacia el futuro"[1]. De estas primeras universidades y sus años de existencia beben hoy nuestras universidades. No debemos perder de vista esta tradición que está instalada en nosotros y que es parte de quienes somos.

La realidad universitaria de hoy tiene mucho que aprender de su pasado y, como veremos en los capítulos que presentamos a continuación, muchos de los desafíos que tenemos tienen un eco en esta tradición.

El 19 de agosto de 2022 se celebró una jornada de estudios en la Universidad Finis Terrae sobre la historia y la identidad de la universidad. Presentamos a partir de esa jornada los siguientes capítulos:

En el primer capítulo, Rodrigo Ramírez L.C., doctor en historia de la Iglesia y académico del Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (Italia), nos presenta el contexto histórico de la universidad medieval, del origen de la universidad y algunas de las problemáticas de la actividad universitaria hace cuatrocientos años, la universidad medieval que llegó a América y cómo muchos de los desafíos de esa universidad aún están presentes hoy.

1 Juan Pablo II, *Carta encíclica Fides et ratio* (14 de septiembre de 1998), n. 85.

En un segundo capítulo, Gonzalo Rojas, doctor en historia y académico de la Universidad San Sebastián (Chile), de reconocida trayectoria universitaria y con varias publicaciones en torno a la actividad universitaria, articula su reflexión en torno a cinco ejes de tensión que han marcado la actividad universitaria en Chile desde sus inicios y que constituyen un desafío al presente.

Por último, Juan Eduardo Vargas, Vicerrector Académico de la Universidad Finis Terrae (Chile) y exsubsecretario de Educación Superior, da cuenta de los desafíos contemporáneos de la universidad desde la amplia perspectiva de la que goza por su experiencia en el ámbito gubernamental y académico. De este modo cerramos esta triada de antecedentes, historia y presente.

Celebramos el aniversario de la actividad universitaria haciendo universidad y cumpliendo un rol que es propia de esta, el de repensarse a sí misma, en su rol, sus desafíos y oportunidades. La mirada de la universidad al futuro es una que debe considerar atentamente el pasado.

BIBLIOGRAFÍA

Juan Pablo II, *Carta encíclica Fides et ratio*. 14 de septiembre de 1998. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html.

Universidad ayer y hoy: tres elementos de la universidad medieval

Rodrigo Ramírez Zambrano, L.C.*

INTRODUCCIÓN

En el marco de los cuatrocientos años de actividad universitaria en Chile, resulta interesante dirigir la mirada más allá en el tiempo y resaltar los elementos constitutivos de la universidad misma, así como nació en tiempos de la tan vilipendiada Edad Media. Concretamente, para avistar los orígenes de la universidad como institución, dirigiremos la mirada al siglo XII e inicios del XIII[1], porque por entonces se da un proceso de institucionalización de formas de educación superior que dan lugar a las universidades[2].

Poca documentación ha sobrevivido que permita seguir los pasos institucionales de fundación de las universidades. En realidad, en todas partes el inicio de esta institución se presenta

* Doctor en historia de la Iglesia, Universidad Pontificia Gregoriana (Italia). profesor de historia de la Iglesia, Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (Italia).

1 Cf. Jacques Le Goff, *Los intelectuales en la Edad Media*, Barcelona, Gedisa, 1996, p. 10: "La división del trabajo, la ciudad, nuevas instituciones, un espacio cultural común a toda la cristiandad y no ya encarnado en el parcelamiento geográfico y político de la Alta Edad Media son los rasgos esenciales del nuevo paisaje intelectual de la cristiandad occidental en el paso del siglo XII al siglo XIII".

2 Cf. Philip W. Rosemann, *Peter Lombard*, Nueva York, Oxford University Press, 2004, p. 25: "If one had to choose one word to characterize the difference between Christian thought in the eleventh and the twelfth centuries, it would perhaps be *professionalism*".

como continuación de cuanto ya se hacía en escuelas urbanas con algunas materias principales: Artes Liberales, Teología, Derecho. La escasa presencia de fuentes dificulta enormemente, por ejemplo, saber cuál fue la primera universidad, pero sí nos permite registrar el paso o traslado del centro cultural de los monasterios a las ciudades[3].

Destacar algunos elementos comunes a esas primeras experiencias 'universitarias' nos permitirá iluminar tres puntos que quisiéramos tratar brevemente: el primero es la organización por disciplinas de los conocimientos cada vez más amplios y especializados de ciertos temas: se da así la ocasión para el surgimiento de un sistema de educación que, por fuerza, será superior o de especialización; el segundo, es la organización de una serie de exámenes, particularmente los que de alguna manera concluyen el recorrido oficial de estudios, sistematización que dará lugar a la *licentia ubique docendi*, es decir, a la licencia para enseñar en cualquier parte; finalmente, el modo en el que grupos de estudiantes y maestros se organizarán para abrirse los espacios jurídicos y de respeto por sus 'derechos' en un contexto social no preparado y al inicio algo hostil: es decir, las corporaciones[4].

3 Cf. Jacques Le Goff, *La civilización del Occidente Medieval,* tomo 3, Las grandes civilizaciones, Barcelona, Juventud, 1969, p. 123: "La *translatio* cultural que hará pasar la primacía de los monasterios a las ciudades se percibe bien en dos dominios: la enseñanza y la arquitectura. En el curso del siglo XII, las escuelas urbanas toman de manera decisiva la delantera sobre las escuelas monásticas. Nacidos de las escuelas episcopales, los nuevos centros escolares se liberan de ellas mediante el reclutamiento de maestros y alumnos y la cuidadosa elección de sus programas y sus métodos".

4 De alguna manera la idea nos ha venido a partir de la reflexión de Jacques Verger, quien afirma que las universidades se produjeron gracias a mutaciones de carácter institucional —y aquí colocamos el tema de la *Licentia ubique docendi*—, intelectual —y evidentemente lo atribuimos al desarrollo de las disciplinas para un nivel superior de enseñanza— y social, puesto dado al tema de las corporaciones que reflejan un movimiento mucho más amplio en el período que nos ocupa, cf. Jacques Verger, "La nascita e i primi passi delle università Europee (XII-XIII

I. EL MANANTIAL DE UNA NOVEDAD

El siglo XII fue testigo de lo que se ha llamado el segundo ingreso de Aristóteles en la cultura, podemos decir, académica de la cristiandad. La particularidad de este advenimiento es la recuperación de la dialéctica[5], que permitía —a través de edificios lógicos formales, es decir, la técnica del silogismo— el desarrollo de nuevos métodos de profundización en las principales materias estudiadas por entonces: Teología y Derecho Canónico. En realidad, debemos a Pedro Abelardo[6] (1079-1142) una propuesta de método que extraerá de la dialéctica aristotélica y aplicará a la reflexión de temas teológicos. En su obra *Sic et non*[7] coloca las bases de lo que será la *quaestio*[8].

Hasta entonces, el trabajo habitual del teólogo era el de comentar el texto bíblico por medio de un viejo método —que se desarrolló y perfeccionó en el mismo periodo—método

secolo)", en Pierre Riché y Jacques Verger (eds.), *Nani sulle spalle dei giganti. Maestri e allievi nel Medioevo*,Milán, Jaca Book, 2011, p. 157.

5 Cf. Yves Congar, *Teologia: Una riflessione storica e speculativa sul concetto di teologia cristiana,* Memoria viva 9, Roma, Lateran University Press, 2011, p. 107.

6 Cf. Étienne Gilson, *La filosofía en la Edad Media. Desde los orígenes patrísticos hasta el fin del siglo XIV*, (segunda edición), Madrid, Gredos, 1976, pp. 261-264, pero también 273-274: "La influencia de Abelardo fue inmensa. No se puede decir que las cualidades más eminentes de un hombre sean la única causa de los efectos en que dichas cualidades sobreviven después de su muerte; pero al menos es cierto que, a fines del siglo xii, inauguró una afición al rigor técnico y a la explicación exhaustiva —incluso en teología— que encontrará su expresión completa en las síntesis doctrinales del siglo XIII".

7 Difícil indicar una fecha de elaboración dado que hoy en día se cree que el texto fue reelaborado al menos cinco veces, cf. Maria Teresa Beonio Brocchieri, *Introduzione a Abelardo*, Roma-Bari, Laterza, 1974, p. 66.

8 Cf. Pedro Abelardo, *Sí y no*, Mar del Plata, Grupo de Investigación y Estudios Medievales, 2014, p. 11: "Reuniremos dichos de los santos padres según acudan a nuestra memoria, y que puedan presentar alguna contradicción e inducir así a los jóvenes lectores a la búsqueda de la verdad suprema, tornándose más agudos de ingenio con este tipo de investigación. Se define como la primera clave de la sabiduría una asidua y frecuente interrogación". Para una panorámica de las formas y empleo de esta metodología, cf. Bernardo Bazán, *Les questions disputées et les questions quodlibétiques principalement dans les Facultés de Théologie, de Droit et de Médecine,* Turnhout, Brepols, 1985.

conocido como *lectio*[9]. Si la *lectio* implica dividir el texto a comentar y luego comentarlo, el *lector* está obligado a mantenerse —evidentemente con algo de libertad, pero de todas formas no muy amplia— en el marco del libro que es objeto de su reflexión.

La *quaestio* permitió afrontar temas más amplios y dio libertad al maestro para tratar cualquier tema que implique de alguna manera opiniones o *sentencias* contrapuestas (*videtur quod*... parece que...) o que parecen contradecirse para ofrecer su propia y personal (*respondeo dicendum quod...* respondo que se ha de decir que...) respuesta al problema. Del desarrollo de la *quaestio* propuesta por Abelardo nacieron dos obras fundamentales del mundo académico de entonces: el libro de las *Sentencias*[10] (escrito alrededor de 1150) de Pedro Lombardo y la *Concordia de los cánones que parecen contradecirse*[11] de Graciano (1140-1142). Quienes querían llegar a ser maestros de Teología o Derecho Canónico debían por fuerza comentar estas dos obras.

Pero seguir por ese camino nos llevaría algo lejos de lo que en el fondo queremos decir: la condición de posibilidad de la universidad fue la introducción de nuevos contenidos y métodos que requirieron nuevas estructuras que pudieran impartirlas. En realidad, es un mecanismo que se presenta frecuentemente en la historia de la educación: la introducción o recuperación de contenidos implica desarrollar las estructuras donde se puedan enseñar. La universidad, entonces, desde este punto

9 Cf. Olga Weijers, *La "disputatio" à la Faculté des arts de Paris (1200-1350 environ)*, Turnhout, Brepols, 1995, pp. 11-17.

10 Para la edición crítica, los volúmenes publicados por los editores de Quaracchi: Petrus Lombardus, *Sententiae in IV libris distinctae,* Spicilegium Bonaventurianum IV-V, Roma, Collegium S. Bonaventurae ad Claras Aquas, 1971 y 1981.

11 La edición de referencia normalmente usada en lengua latina es: Gratianus, "Decretum", en Aemilius Ludwig Richter (ed.), *Corpus Iuris Canonici* 1, Leipzig, 1879.

de vista, nació en la medida en que se sistematizaron formas de saber superior con métodos que aplicaban la dialéctica aristotélica.

Hay que añadir que no fue un parto fácil. Los que siempre habían hecho glosas o comentarios no aceptaron fácilmente el cambio de paradigma y temían —quizás con algo de razón— que con el tiempo la Biblia no fuera ya la fuente de la reflexión de los teólogos, sino un venero de sentencias y frases que, ordenadas con la técnica del silogismo, sirvieran a las disputas cada vez más extravagantes de los teólogos. Curiosamente la discusión se ha propuesto en nuestros días cuando se quiso oponer la teología monástica[12] o mística[13] a la escolástica[14].

¿Bastaron nuevos conocimientos para formar la universidad? No, evidentemente también jugó un papel importante la insaciable curiosidad de tantos que se dieron por entonces a profundizar y estudiar con ahínco la Teología. Aunque ni educación superior, ni curiosidad de maestros y estudiantes son los únicos ingredientes de esta nueva receta que serán las universidades.

2. LA FÁBRICA DE MAESTROS

Contenidos nuevos, métodos y estructuras nuevos requirieron una atención particular a la idoneidad de los maestros lo

12 Cf. Jean Leclercq, *L'amour des lettres et le désir de Dieu. Initiation aux auteurs monastiques du Moyen Age*, Paris, Du Cerf, 1990, pp. 179-218.

13 Étienne Gilson, *La teologia mistica di San Bernardo*, Milán, Jaca Book, 1995, pp. 1-2. Todo el libro intenta demostrar a la luz de algunos principios, la calidad especulativa y sistemática que está detrás de los escritos de san Bernardo.

14 Cf. Gilles G. Meersseman, "'Teologia monastica' e riforma ecclesiastica da Leone IX (1049) a Callisto II († 1124)", en *Il monachesimo e la riforma ecclesiastica 1049-1122: Atti della IV Settimana Internazionale di studio*, Milán, 1971, 23-29 de agosto de 1968 (Milano, 1971), pp. 256-270.

cual quedó asegurado, en la medida de lo posible, con la concesión de un título, la *licentia ubique docendi*. En realidad, en la medida en que la creación o reconocimiento de una institución académica comenzó a depender de la autoridad imperial o pontificia, estas instancias se responsabilizarán de asegurar que los exámenes y procesos para obtener tales títulos sean adecuados, justos y —si cabe hablar así— de excelencia.

Los 'egresados' y profesores de instituciones con tradición anterior a las intervenciones de papas y emperadores (París, Bolonia y en cierta medida también Salerno) gozaban de tal prestigio que, en la práctica, es decir antes de la creación 'oficial' de la *licentia ubique docendi*, ya podían enseñar en cualquier otro centro.

A partir del pontificado de Gregorio IX, buena parte de las universidades existentes pidieron a los pontífices una especie de garantía de los títulos que se concedían en sus instituciones. En 1291-1292 las universidades de París y Bolonia recibieron el privilegio de manos del papa Nicolás IV (como se ha mencionado, ya lo tenían *ex consuetudine*) aun cuando no lo habían solicitado. De hecho, la intervención del papa creó algo de malestar: la Universidad de París no aceptaba a algunos graduados de otras universidades y los sometía a exámenes propios. De ahí que, por ejemplo, en el caso de la Universidad de Salamanca, el papa Alejandro IV concediera la capacidad de otorgar la *licentia* válida en todas las demás universidades menos en París y Bolonia.

Los últimos años del siglo XII y parte del XIII fueron testigos de un perfilarse cada vez con más condiciones y severidad en la concesión del título, aunque, como ya había indicado el Tercer Concilio de Letrán, se debía otorgar sin hacer pagar al estudiante que egresaba:

> Para obtener la licencia para enseñar no se pedirá ninguna compensación económica; ni tampoco se han de introducir impuestos a quienes luego enseñarán, bajo pretexto de que así se ha hecho siempre; no se puede prohibir enseñar a quienes soliciten la licencia, una vez verificadas sus capacidades. Quien osase actuar contra estas reglas, quedará excluido de cualquier beneficio eclesiástico. De hecho, es justo privar del fruto de sus esfuerzos, llevados a cabo dentro de la Iglesia de Dios, a quien obstaculiza, con su avaricia, la promoción de la misma Iglesia, haciendo negocios con la licencia para enseñar[15].

3. BUSCAR LA VERDAD EN LA DULZURA DE LA COMUNIDAD

Allí donde la actividad académica es más intensa y estructurada (París, Bolonia, Salerno) bien pronto se hizo necesario proveer de mayor organización no solo el plan de estudios, sino también la institución en cuanto tal para dotarla de estabilidad y base social[16]. Es por así decir el último paso hacia lo que hoy conocemos como universidades.

Las condiciones culturales, sociales y hasta políticas de estos lugares jugaron un papel importante y proporcionaron peculiares características a las instituciones universitarias que surgirán en cada sitio. En ellas, al menos al inicio, prevalece la base religiosa: en cierto sentido, las universidades son la maduración de escuelas catedrales o monásticas, bajo autoridades dependientes del obispo o del abad local y los maestros

15 Concilio de Letrán III, *Canon 18, ss* en Giuseppe Alberigo, Giuseppe L. Dossetti y et al (eds.), *Conciliorum Oecumenicorum Decreta*, Bologna, EDB, 1991, p. 220. Todo el canon recuerda la gratuidad de la enseñanza en las escuelas dependientes de la Iglesia. La traducción del canon es nuestra.

16 Cf. Carla Frova, "Università", en André Vauchez y Claudio Leonardi (eds.), *Dizionario enciclopedico del Medioevo*, Roma, Città Nuova-Cerf, 1999 1991.

fueron en su gran mayoría clérigos[17]. Aun así (siempre en los inicios de los *Studia generalia*), el control eclesiástico no era muy fuerte o presente[18].

El crecimiento desproporcionado del número de alumnos en estos centros bien pronto hizo necesaria la intervención de las autoridades políticas por desórdenes, abusos y violencias. Pero también por la dificultad para encontrar alojamiento y medios de subsistencia para toda esta masa de jóvenes deseosa de aprender que se trasladaba allí donde se ofrecían estudios de nivel superior. Pero no solo príncipes y obispos se vieron involucrados para defender a los estudiantes, también ellos mismos desarrollaron formas de asociación que pudieran protegerlos y defenderlos de los abusos que se cometían. Por su parte, los maestros también requerían amparo de las presiones que recibían para sostener causas de los príncipes o de los obispos. Pero no solo eso: tales formas de asociación (hablamos de auténticas corporaciones de estudiantes y maestros) jugaron un rol importante en la forja de la identidad misma de estos grupos regulando actividades y organizando reacciones colectivas ante situaciones que amenazasen su libertad o excelencia. Como indica Carla Frova:

> Las corporaciones universitarias gobernaban la vida de la escuela en todos sus aspectos: los currículum de estudio en los distintos sectores disciplinares, los contenidos y las modalidades de desarrollar las clases, los procedimientos a aplicar para examinar y otorgar títulos, la remuneración de los docentes,

17 Evidentemente para las materias más propias del mundo "clerical" como son las Artes liberales y la Teología. También los estudios de Derecho eran más frecuentados por maestros clérigos. Quizás en Medicina la situación era más variada.

18 Cf. Verger, "La nascita e i primi passi delle università Europee (XII-XIII secolo)", p. 158: "L'autorità esercitata dalla Chiesa sulle scuole era certo più formale che sostanziale. D'altra parte maestri e scolari parigini erano tutti chierici niente affatto intenzionati ad abbandonare il loro statuto ecclesiastico".

> la disciplina que debían vivir los maestros, los estudiantes y también el personal que ejercía tareas técnicas a servicio del *Studium* (notarios, bedeles, *stationarii*, es decir los encargados de la producción y venta de los libros)[19].

En el caso de Bolonia fue el sostén del emperador Federico Barbarroja el gatillo de la conciencia corporativa de los estudiantes. A través de una constitución, la *Authentica "habita"* promulgada en 1155 puso bajo su protección a los estudiantes del *Studium*, defendiéndolos de abusos que se cometían contra ellos, con clara conciencia de su condición:

> ¿Quién no sentiría compasión por ellos, cuando, convertidos en errantes por amor del saber, abandonan voluntariamente la riqueza por la pobreza, exponen sus vidas a toda clase de peligros, y lo que es peor, a menudo sin causa alguna se ven obligados a sufrir daños corporales por parte de hombres más viles?[20].

Más tarde, un eco de estas determinaciones resonó también en París. En 1200 el rey Felipe Augusto concede un privilegio para los estudiantes de París de manera que incluso gozarán del foro eclesiástico para las causas civiles y penales[21].

CONCLUSIÓN

Aunque en cualquier monografía que trate de la universidad medieval estos temas son fundamentales y prácticamente imprescindibles, a la universidad hoy pueden decir mucho. Reflexionar sobre la forma en que los nuevos contenidos

19 Cf. Frova, "Università", p. 1992. La traducción es del autor.

20 Federico Barbarroja, "Authentica 'habita'", en Georg H. Pertz (ed.), *Monumenta Germaniae Historica, Leges II*, Hannoverae, 1837, p. 114, l. pp. 27-30. La traducción es del autor.

21 Philippus Augustus, *Privilegio Noverint univers*i, an. 1200, ed. Henricus Denifle-Aemilius Chatelain, *Chartularium Universitatis Parisiensis*, t. I, pars I, n. 1, pp. 59-60.

llevaron a métodos y estos a estructuras podría ofrecer mucha luz cuando se quiere hacer un análisis y propuestas sobre la tan requerida 'excelencia académica'. Por otro lado, recoger la tradición medieval sobre la gratuidad no solo en la concesión de títulos sino que incluso buscaba asegurar, por medio de un beneficio, al docente la posibilidad de dedicarse enteramente a la enseñanza para que "quede liberado de las preocupaciones de la vida cotidiana y sus discípulos vean abrirse ante sus ojos la vía del saber"[22] puede ayudar en un contexto como el nuestro chileno, donde el problema de los costes de la formación universitaria son un tema recurrente y muy sentido. Pero no solo, también puede ayudar a pensar formas nuevas de homologación de títulos basados en las exigencias requeridas para la obtención de títulos, tal como se hizo en la Edad Media.

Finalmente, también el estudio del desarrollo y ventajas de las corporaciones de estudiantes y maestros en la universidad medieval podría inspirar nuevas iniciativas para seguir protegiendo a los estudiantes —siempre la parte más débil— pero también a los profesores y su libertad de cátedra.

BIBLIOGRAFÍA

Barbarroja, Federico, "Authentica 'habita'". En *Monumenta Germaniae Historica, Leges II* (editado por Georg H. Pertz), Hannoverae, 1837.

Bazán, Bernardo, *Les questions disputées et les questions quodlibétiques principalement dans les Facultés de Théologie, de Droit et de Médecine*, Turnhout, Brepols, 1985.

Beonio Brocchieri, Maria Teresa. *Introduzione a Abelardo*, Roma-Bari, Laterza, 1974.

22 Concilio de Letrán III, *Canon 18*, p. 220.

Concilio de Letrán III, *Canon 18.* En *Conciliorum Oecumenicorum Decreta* (editado por Giuseppe Alberigo, Giuseppe L. Dossetti, Perikles-P. Joannou, Claudio Leonardi, Paolo Prodi), Bologna, EDB, 1991.

Congar, Yves, *Teologia: Una riflessione storica e speculativa sul concetto di teologia cristiana.* Memoria viva 9, Roma, Lateran University Press, 2011.

Frova, Carla, "Università". En *Dizionario enciclopedico del Medioevo* (editado por André Vauchez y Claudio Leonardi), Roma, Città Nuova-Cerf, 1999.

Gilson, Étienne, *La filosofía en la Edad Media. Desde los orígenes patrísticos hasta el fin del siglo XIV* (segunda edición), Madrid, Gredos, 1976.

____ *La teología mística di San Bernardo*, Milán, Jaca Book, 1995.

Gratianus, "Decretum". En *Corpus Iuris Canonici* 1 (editado por Aemilius Ludwig Richter), Leipzig, 1879.

Le Goff, Jacques, *La civilización del Occidente Medieval.* Las grandes civilizaciones 3, Barcelona, Juventud, 1969.

____ *Los intelectuales en la Edad Media*, Barcelona, Gedisa, 1996.

Leclercq, Jean, *L'amour des lettres et le désir de Dieu. Initiation aux auteurs monastiques du Moyen Age*, Paris, Du Cerf, 1990.

Meersseman, Gilles Gerard, "'Teologia monastica' e riforma ecclesiastica da Leone IX (1049) a Callisto II († 1124)". En *Il monachesimo e la riforma ecclesiastica 1049-1122: Atti della IV Settimana Internazionale di studio*, Milán, 1971, pp, 256-270.

Pedro Abelardo, *Sí y no*, Mar del Plata, Grupo de Investigación y Estudios Medievales, 2014.

Petrus Lombardus, *Sententiae in IV libris distinctae.* Spicilegium Bonaventurianum IV-V. Roma, Collegium S. Bonaventurae ad Claras Aquas, 1971 y 1981.

Philippus Augustus, "Privilegio *Noverint univers*i, an. 1200" en (editado por Henricus Denifle y Aemilius Chatelain), *Chartularium Universitatis Parisiensis*, t. I, pars I, n. 1, pp. 59-60.

Rosemann, Philip, *Peter Lombard*, Nueva York, Oxford University Press, 2004.

Verger, Jacques. "La nascita e i primi passi delle università Europee (XII-XIII secolo)". En *Nani sulle spalle dei giganti. Maestri e allievi nel Medioevo*. Editado por Pierre Riché y Jacques Verger, Milán, Jaca Book, 2011.
Weijers, Olga, *La "disputatio" à la Faculté des arts de Paris (1200-1350 environ)*, Turnhout, Brepols, 1995.

Cinco ejes de tensión en el desarrollo histórico de la universidad en Chile

Gonzalo Rojas Sánchez*

Este capítulo estudiará el desarrollo de la universidad en Chile desde cinco ejes de tensión. Estas cinco situaciones en las que podemos apreciar tensiones son interesantes de tener en cuenta para el presente de Chile, pero vienen planteándose desde los orígenes de la universidad en nuestro país.

I. LO ESTATAL Y LO PARTICULAR

El primero de estos ejes de tensión en el desarrollo de la universidad en Chile es la relación entre lo estatal y lo particular. Cuando nace la universidad en Chile, la coexistencia de instituciones que llamaríamos hoy estatales (o de la Corona) y de las instituciones eclesiales, es relativamente pacífica, estando entre medio, por supuesto, el problema de la expulsión de la Compañía de Jesús de España y de todos sus dominios, como se solía decir. Pero hay una coexistencia entre lo que hoy llamamos estatal y lo que hoy llamamos particular, no hay una fuerte tensión entre lo estatal y lo particular (esta terminología no es la de aquella época, pero usémosla en el tiempo presente, para entender el pasado).

* Doctor en historia del derecho, Universidad de Navarra (España). Académico de la Universidad San Sebastián (Chile).

Ya en el siglo XIX y hasta 1888, fecha de la fundación de la Pontificia Universidad Católica de Chile[1], la primacía en este eje de tensión —y en realidad, la exclusividad— es estatal, desde la organización del Instituto Nacional (que va a tener a su cargo la docencia superior[2] hasta bien avanzado el siglo XIX) hasta el nacimiento de la primera universidad no estatal.

Desde 1888 hasta 1980 se puede afirmar que hay un sistema mixto, de 'provisión mixta' como solemos decir ahora, en que por lo tanto están presentes las instituciones estatales. Estas son solo dos: la Universidad de Chile y, a partir de la Escuela de Artes y Oficios, la Universidad Técnica del Estado. Estas universidades coexisten con seis iniciativas que podemos llamar de carácter particular; las dos universidades que se autodenominan católicas (la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), una tercera que lo es, pero que no lo dice originalmente en su nombre (la Universidad del Norte, hoy Universidad Católica del Norte) y las otras tres universidades privadas (la Universidad de Concepción, la Universidad Técnica Federico Santa María y la Universidad Austral).

Tenemos, por lo tanto, al año 1980, un sistema en que la tensión entre lo estatal y lo particular pareciera disolverse en la pluralidad de instituciones, pero en que claramente hay predominio estatal, en la medida en que el control de los títulos ha estado en gran parte de este período en manos de la Universidad de Chile. Por ejemplo, los médicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile de mi generación (lo que significa que estamos hablando de personas que egresaron de Medicina el año 1978), recibieron su título que dice Médico Cirujano

1 El título 'pontificia' se le otorgó mucho después de su fundación.
2 Al inicio la docencia a nivel universidad no se impartió en la Universidad de Chile sino en el Instituto Nacional.

Universidad de Chile, aunque estudiaron toda su carrera en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Claramente, el predominio estatal se hizo notar en gran parte de los años de existencia del sistema de provisión mixta previo a 1980.

Y desde 1980 a la fecha, sigue habiendo un sistema mixto, pero ahora con predominio particular. Me parece muy conveniente que las dos grandes universidades del Estado hayan sido trozadas, y que se hayan configurado las distintas universidades regionales estatales, desde Arica hasta Punta Arenas, y que ahora sean muchas más las universidades estatales que las que había, por lo tanto, hasta 1980. La posibilidad de abrir nuevas universidades particulares establecida en la legislación de ese año ha hecho que a este eje de tensión entre lo estatal y lo particular se lo pueda definir como un sistema mixto, pero ahora con predominio particular. Y no solamente por la cantidad de instituciones de educación superior universitaria de origen particular, sino porque además están los institutos profesionales y los centros de formación técnica que completan un sistema de predominio particular. Pero, entonces, ha venido la reacción estatal de generar institutos profesionales en distintas partes y también el nacimiento de nuevas universidades estatales en algunas regiones que no las tenían.

Detrás de este primer eje de tensión hay una cuestión conceptual que es muy interesante de tener presente para el día de hoy. Esta cuestión es la confusión habitual entre las nociones de lo público y lo estatal. Desde la mirada estatista se suele asimilar lo estatal a lo público y, por lo tanto, lo particular a lo no público, a lo privado, cosa que es falsa. Un acto de un congreso de una universidad privada se realiza en un lugar de propiedad particular, pero es una tarea pública. Evidentemente una universidad privada no es una universidad del Estado, pero

estamos haciendo una tarea pública, que rompe esa mirada estatista, por la cual solo lo estatal sería lo público.

2. EJE DE TENSIÓN ENTRE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN

Si uno mira el trabajo de las universidades en los siglos XVIII y en buena parte del XIX, esas corporaciones tienen tareas de docencia y de publicación. No quiero decir con esto que no haya habido investigación, pero eran fundamentalmente cuerpos de profesores que, además, publicaban. Esto podría ser debatible, pero me parece que se puede afirmar. Incluso hay universidades como la Universidad de Chile que, en buena parte del siglo XIX no enseña, no desarrolla la tarea docente, ya que la desarrolla el Instituto Nacional. Sería solo a partir de 1879, cuarenta y tantos años después de su fundación, que la Universidad de Chile asume la tarea docente.

Por lo tanto, hay ahí una curiosidad: la Universidad de Chile del siglo XIX es menos docente que la del siglo XVIII, por el hecho de que le otorga al Instituto Nacional la tarea docente, y la Universidad de Chile sigue siendo una universidad de publicaciones y de investigación. Cuando nace, la Pontificia Universidad Católica de Chile es una universidad docente en la que prácticamente no hay tareas de investigación generalizadas hasta bien avanzado el siglo XX.

Desde el comienzo del siglo XX hasta la reforma que comienza en 1967, sigue habiendo en la universidad chilena, en esta tensión entre docencia e investigación, una prioridad de la docencia. Es lo que la reforma de 1967 en adelante suele llamar, de manera negativa, "universidad profesionalizante", o universidad meramente "docente y profesionalizante". Porque, efectivamente, hasta 1967 los cuerpos de profesores de jornada completa (en los que está la posibilidad de hacer

investigación) eran pequeños en relación con lo que pasaron a ser entre 1968 y 1973[3] y también en comparación con lo que son hoy en día.

Desde la reforma de 1967 en adelante y hasta el 1973, se produce una hipertrofia enorme de las plantas académicas. En esa hipertrofia hay una composición de tareas docentes con tareas de investigación e incluso hay centros que solo se dedican a la investigación y a la difusión de sus ideologías. El ejemplo más típico es el Centro de Estudios de la Realidad Nacional de la Universidad Católica de Chile (CEREN) que durante los años de la reforma tiene una tarea docente menor. Cuando uno mira el catálogo del CEREN, se comprueba que da unos cursos ideologizados, pero su tarea fundamental está en producir la investigación que se publica en los *Cuadernos de la Realidad Nacional*.

Después del 1973 y hasta el presente, comienza a notarse claramente en nuestras universidades la primacía de la investigación —y quizá es una expresión que puede ser algo discutible, pero que me parece que es correcta— el descuido progresivo de la docencia de pregrado. En esta tensión entre docencia e investigación, hoy la docencia de pregrado está algo menos valorada que la investigación en la consideración de los cuerpos directivos universitarios.

En muchas universidades se pregunta a los profesores ¿cuál es tu perfil? Y uno tiene que definir si su 'perfil' es más de docencia o más de investigación. Claramente los profesores que definen su perfil como de investigación más que de docencia van teniendo un mejor tratamiento por el hecho de que, como se comentará más adelante, en los rankings la productividad en investigación es considerada una variable decisiva.

3 Un periodo de tensión estudiantil y social en Chile.

Me parece que la docencia de posgrado está intentando acortar la tensión que se ha producido entre la primacía de la investigación en los últimos cuarenta años y el progresivo deterioro —si se puede decir así— o, al menos, la menor valorización de la docencia de pregrado. A través de la docencia de posgrado se está intentando acortar esa brecha: investigadores que tienen tendencia a no interesarse en la docencia de pregrado asuman algo de docencia de posgrado y, por lo tanto, hay ahí una señal que se le da al resto del cuerpo académico en cuanto a la importancia de la docencia.

Quizás todos recordamos esa escena de *Una mente brillante*, cuando Russell Crowe, representando a John Nash, entra a la sala de clase de posgrado con su libro y lo primero que hace es mirar a sus alumnos como diciendo, "personalmente creo que esta clase será una pérdida de su y —lo que es infinitamente peor— de mi tiempo" y además bota el libro en el tarro de basura; escribe una fórmula y les dice a los alumnos "este problema [...] les va a llevar a algunos muchos meses resolverlo. A otros [...] les llevara el término de su vida natural", como diciendo "qué inutilidad más grande la de mi presencia acá"[4].

Hay una buena cantidad de profesores universitarios que, al recibir una exigencia muy fuerte en términos de productividad en investigación, comienzan a mirar su docencia de pregrado como un obstáculo y, a lo más, se allanan a una docencia de posgrado. Como resumen de este segundo eje de tensión, se puede afirmar que hoy día hay un desequilibrio a favor de la investigación, lo que es muy delicado.

4 Ron Howard, *Una mente brillante: A Beautiful Mind*, con la asistencia de Russell Crowe (2001).

3. Eje de tensión entre retraimiento y disolución

Un tercer eje de tensión se puede describir como la relación entre el retraimiento, o sea una universidad que se repliega sobre sí misma, y la disolución, el polo contrario que consiste en una universidad que se quiere disolver en el torrente social.

Hasta el proceso de reforma de 1967 me parece que la universidad chilena es una universidad bastante retraída sobre sí misma. Es muy reflexiva, en el mejor sentido de la palabra, y mira hacia su interior para poder colaborar con la sociedad. Esa mirada, esa actividad en su interior, está centrada en la docencia formadora de profesionales y en la difusión de la cultura desde dentro hacia fuera.

Una universidad retraída, a la que se la moteja de 'campana de cristal' o 'torre de marfil'. Estas son las dos expresiones típicas. Los mayores recordamos cuántas veces hemos oído esas expresiones en los últimos cincuenta a sesenta años en Chile. Pero la reforma vino justamente a quebrar esa 'campana', a botar esa 'torre', y a procurar que la universidad se abriese, hasta el punto de que se disolviese en la sociedad. Este proceso fue expresado en una palabra muy bonita, pero que fue desfigurada: la palabra 'compromiso'. El 'compromiso social de la universidad' que, en muchos casos, se convirtió en un compromiso ideológico. Compromiso con los cambios en concreto tenía que ser 'con' los cambios. No podía ser —se pensaba— con la conservación de lo bueno; siempre tenía que ser con los cambios.

Hay dos ejemplos muy evidentes, que están bien estudiados a partir de las fuentes de sus propios textos. Estos son los ejemplos de los rectores Fernando Castillo Velasco de la Pontificia Universidad Católica de Chile (rector entre

1967-1973)[5] y Enrique Kirgberg de la Universidad Técnica del Estado (1968-1972)[6]. Los dos son muy sinceros para afirmar (lo dicen a largo de muchísimos textos) que querían sacar a la universidad del retraimiento, romper ese polo de la tensión entre el retraimiento y la disolución social, y llevar a la universidad a hacerse una con la sociedad.

El convenio Central Unitaria de Trabajadores (CUT)[7]-Universidad Técnica del Estado, al comienzo del gobierno del presidente Salvador Allende, fue una señal clarísima de por dónde quería ir la Universidad Técnica del Estado: había que tener a la CUT dentro de esa universidad.

Obviamente, el giro a partir de 1973 es que a la universidad se le sigue exigiendo un compromiso con el medio, pero se la castiga por su ideologización y, por lo tanto, hubo cuerpos de profesores que fueron claramente depurados. Esa depuración de ciertos cuerpos académicos desde el 1973 a la fecha, o sea ya casi cincuenta años, ha significado un sano retraimiento de la universidad a sus propias tareas, una menor tendencia a la disolución en el torrente social. Pero esa tendencia a la disolución sigue estando presente, fundamentalmente a través de los cuerpos estudiantiles.

Los cuerpos estudiantiles, de manera abierta en muchísimos casos, buscan que la universidad de nuevo vuelva a disolverse en el torrente social. Quizás hace unos quince, dieciocho o veinte años comenzó a hablarse de la universidad como

5 Cf. Miguel Laborde Duronea, "El rector de la reforma", *Revista universitaria*, n° 146, pp. 14-19.

6 Cf. Simón González, "La trayectoria de Enrique Kirberg y el proyecto educativo popular de la Reforma Universitaria en la Universidad Técnica del Estado de Chile (1930-1973)", *Revueltas. Revista Chilena de Historia Social Popular*, n° 3, 2021, pp. 3-33.

7 La Central Unitaria de Trabajadores de Chile es una multisindical chilena. Cf. "Central Unitaria de Trabajadores (CUT)", Memoria Chilena en *Biblioteca Nacional de Chile*.

'formadora de ciudadanos' y no de personas. Esos jóvenes proponen la formación ciudadana como una fórmula para ir introduciendo de nuevo a la universidad en el compromiso social ideologizado. También, por supuesto, hay en los cuerpos de profesores (de manera soterrada en algunos casos y, en otros, de manera más abierta) el intento por volver a vincular a la universidad con el compromiso social e ideologizado. Yo, por supuesto, defiendo el compromiso social de la universidad en cuanto ella tiene que ser lo que la sociedad le pide: un cuerpo de excelencia en la formación superior.

4. Eje de tensión entre diversidad y la unificación de proyectos

Un cuarto eje de tensión se da entre la diversidad, por una parte, y la unificación de proyectos al interior de la universidad, por otra.

En el siglo XVIII la mirada doctrinaria evangelizadora es bastante común excepto en el momento de la ruptura con la Compañía de Jesús entre Carlos III y los jesuitas. Con esta ruptura, la concepción deje de ser común. Pero hay una mirada de fondo a la persona humana, hay una mirada doctrinaria cristiana, que es común. En este sentido, este eje de tensión entre diversidad y unificación todavía no se ha presentado.

Quizás en el siglo XIX, mientras no nace la Pontificia Universidad Católica de Chile, se gira completamente al otro polo. Sol Serrano ha estudiado este tema en su libro *Universidad y nación*[8] que ofrece una excelente aportación. Porque, en buena parte del siglo XIX, en vez de haber pluralismo con una diversidad de proyectos educativos, lo que tenemos es

8 Sol Serrano, *Universidad y nación* (segunda edición), Santiago, Editorial Universitaria, 2016.

una sola mirada, una mirada secular y secularizante. No hay problema con las miradas seculares, pero sí con las miradas secularizantes, en cuanto pretendan que haya solo una visión de la vida, la secular. Cuando digo secular no me refiero a lo laical, a lo del mundo, sino a lo que niega la existencia de Dios y la presencia de Dios en el mundo. La Universidad de Chile, aunque fue una universidad que tuvo una facultad de teología[9], tuvo una mirada secular y en algunas dimensiones, secularizante. Mientras fue la única universidad, no hubo pluralidad de proyectos, hasta el nacimiento de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y desde 1888 hasta 1967 esta tensión entre diversidad y unificación es muy perceptible. Como he mencionado anteriormente, hay diversidad de miradas: dos, y posteriormente otra oficialmente, universidades católicas, dos universidades que reciben influencia masónica (la Universidad de Concepción y la Universidad Técnica Federico Santa María) y tres universidades por definición laicas (la Universidad de Chile, la Universidad Técnica del Estado y una universidad con una mirada estrictamente regional, la Universidad Austral). O sea, a lo largo del siglo XX se va configurando una primera diversidad, en esta tensión entre unificación y diversidad, porque hay miradas institucionales muy distintas.

Entre 1967 y 1973, me parece que esta tensión entre la unidad de mirada y la pluralidad, o pluralismo de miradas, tiene que ver con las opciones de cada rectoría. Algunas rectorías van a imprimir a sus respectivas instituciones, unas determinadas miradas, las que no necesariamente coinciden con los idearios institucionales.

9 La primera facultad de teología está en la Universidad de Chile (1842-1927) mientras la Facultad de Teología de la Universidad Católica es muy posterior. Cf. Walter Hanisch, *La Facultad de Teología de la Universidad de Chile (1842-1927)*, 1985.

La Universidad Técnica deja de ser la Universidad Técnica del Estado para ser en realidad la universidad cooptada por el Partido Comunista así visiblemente. Y la Pontificia Universidad Católica de Chile deja de ser un proyecto formalmente eclesial (su rector, el arzobispo de Concepción, es defenestrado) para pasar a ser un proyecto que es oficialmente católico pero conducido de manera militante por un miembro de la Democracia Cristiana, además muy cercano al Movimiento de Acción Popular Unitaria[10].

Desde 1980 hasta el presente, la tensión entre unificación y pluralismo está claramente resuelta a favor del pluralismo, aunque hoy se encuentra en peligro. Hay una multiplicidad de miradas: dos tipos de universidades católicas, las que lo son formalmente o por decisión pontificia o por decisión diocesana, y las que tienen inspiración católica. Además, hay otras universidades que surgen de inspiración basada en otras confesiones cristianas. Dentro de esta diversidad están también las universidades que podríamos llamar de inspiración empresarial[11]. Sigue habiendo universidades de inspiración masónica, y existen numerosas universidades estatales en un número mucho mayor que nunca antes en la historia de Chile.

10 "Partido político fundado el 19 de mayo de 1969, por Rodrigo Ambrosio, que desde sus inicios estuvo vinculado al campesinado y a los movimientos estudiantiles universitarios. Nació a partir de un fraccionamiento producido en el seno del Partido Demócrata Cristiano, cuando un grupo de militantes se demostró disconforme con el lineamiento ideológico y político del partido en el contexto de las elecciones presidenciales que se llevarían a cabo en 1970. Este grupo de declaró públicamente marxista, formó su propia colectividad política, e integró posteriormente la coalición de partidos de izquierda Unidad Popular, que llegó al gobierno con la elección de Salvador Allende Gossens. Sufre una escisión en 1971, luego de un pleno nacional donde quedaron en evidencia dos corrientes, aquellos que querían declaran a la colectividad netamente marxista y otros seguidores de una corriente más tradicional, que finalmente abandonan al MAPU y forman la Izquierda Cristiana en octubre de 1971", en "Movimiento de Acción Popular Unitaria", Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

11 'Inspiración empresarial' no quiere decir 'objetivo empresarial'.

Tenemos, por lo tanto, en el polo de tensión entre la unidad de mirada y el pluralismo, un conflicto hoy resuelto a favor del pluralismo. Hay del orden de sesenta universidades, más o menos, en las cuales podemos encontrar una oferta de proyectos institucionales muy variados.

5. Eje de tensión entre autonomía y la dependencia de influencias exteriores

El quinto y último eje de tensiones se expresa entre la autonomía para proyectar y la dependencia de influencias exteriores. La autonomía de los proyectos se refiere a que se puedan realizar de acuerdo con las propias convicciones, tendencia que está continuamente en tensión con la recepción de influencias del medio exterior, las que hacen que se tenga que modificar el proyecto y que no se lo pueda desarrollar por completo de acuerdo a las propias convicciones.

Quizás, más o menos, durante toda la trayectoria de la universidad hasta el año 2000, parece que importan poco las influencias externas sobre el propio proyecto. Había unas fuertes convicciones estatales o católicas o masónicas, sobre el modo de desarrollar los propios proyectos.

El Estado creía que sus universidades tenían que ser de esta manera o de esta otra. La Iglesia creía que sus universidades tenían que ser así o asá. La masonería creía que debía desarrollar sus proyectos universitarios de esta forma o de esta otra. Y si se miraba hacia afuera, seamos sinceros, era para conseguir dinero, porque los dineros estaban. Si los proyectos necesitaban dinero, había que asociarse con quienes podían aportarlo. En el caso del Estado, con entidades internacionales que aportasen

ese dinero; en el caso de las universidades católicas, con los grandes donantes[12].

Pero desde el año 2000 para acá (quizás cinco años antes, quizás cinco años después) se nota una fortísima influencia exterior sobre los propios proyectos internos. En eso consiste esta nueva tensión: o realizo mi proyecto cómo me da la gana o me dejo llevar por influencias que vienen de fuera por variados motivos (no solo económicos).

Esto se da especialmente en la fuerte influencia de la acreditación, por una parte, y de los rankings, por otra. Son dimensiones que amenazan o que, en algunos casos, incluso capturan la identidad de los proyectos.

A quienes nos ha tocado participar en los procesos de acreditación, se nos han puesto los pelos de punta con bastante frecuencia cuando vemos que los pares evaluadores nos preguntan. Recuerdo una pregunta, muy concreta, de hace unos diez años, en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Chile: "¿cómo aseguran ustedes que las seis secciones de Historia del Derecho consigan que todos los alumnos que terminan la asignatura tengan exactamente el mismo perfil?". Yo, que era el director de Departamento de Fundamentos del Derecho, salté de inmediato y respondí, "no queremos que los alumnos al terminar Historia del Derecho tengan todos el mismo perfil". Por el contrario, queremos que cada profesor imprima dentro del programa su propia impronta. Cada estudiante es un alumno de un profesor de nombre y apellido. Los egresados dicen "yo fui alumno de esta persona", no "fui alumno de Historia del Derecho", así en genérico.

12 Famosos eran los acercamientos a las señoras mayores que hacía el rector don Carlos Casanueva con vistas a sus testamentos.

La influencia de los rankings es importante también. ¿Cómo van modificando los perfiles de los proyectos? Se hacen los concursos para contratar profesores fijándose en el puntaje de la Comisión Nacional de Acreditación.

Y hay que mencionar una tercera y última influencia exterior que parece extremadamente delicada, por lo sutil, pero al mismo tiempo por lo dañina. Es lo que ha venido llamándose 'lo políticamente correcto' y hoy suele expresarse en las 'políticas de cancelación'. Y esta es una influencia externa tremenda, que obviamente no viene ni por la vía de la Comisión Nacional de Acreditación, ni por la vía de los rankings. Viene por una influencia ambiental, que hace que los proyectos universitarios más sólidos comiencen a dudar de sí mismos por el temor de que las instituciones, las autoridades de las instituciones y los profesores que entramos a la sala de clase podamos ser denunciados y sancionados, o sea, cancelados. Es una tensión muy fuerte que está viniendo desde fuera hacia adentro. Es la tentación que puede llevarnos a ceder en la convicción sobre nuestros proyectos.

Esta triple influencia exterior, de la acreditación, de los rankings y de las políticas de cancelación, puede llevarnos a querer hacerlo bien de acuerdo con lo que nos pidan desde afuera, en vez de querer hacer lo propio de acuerdo con las propias convicciones.

CONCLUSIÓN

En el espacio de este capítulo hemos repasado estos cinco ejes de tensión entre lo estatal y lo particular, entre la docencia y la investigación, tensión entre retraimiento y disolución, entre diversidad y la unificación de proyectos y entre autonomía y la dependencia de influencias exteriores. Situaciones, tensiones que son interesantes de tener en cuenta en el análisis presente

y que vienen desde el inicio mismo de la universidad en Chile. Tensiones que nos interpelan en el análisis presente y que nos entregan claves de lectura para los sucesos de la actualidad.

Debemos cuidar la previsión mixta que permite una pluralidad de instituciones en la educación superior que enriquecen la realidad nacional, seguir promoviendo la pluralidad de los proyectos así como su autonomía, atendiendo a la misión propia que la sociedad le da a la universidad y sus cuerpos docentes, la excelencia en la formación superior, excelencia que se traduce a todo el hacer de la universidad, con especial cuidado como veíamos en su labor propiamente docente, buscando un equilibrio que es muy delicado.

BIBLIOGRAFÍA

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, "Movimiento de Acción Popular Unitaria". https://www.bcn.cl/historipolitica/partidos_politicos/wiki Movimiento_de_Acci%C3%B3n_Popular_Unitaria.

Central Unitaria de Trabajadores (CUT), Memoria Chilena En *Biblioteca Nacional de Chile*. http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-96204.html.

González, Simón, "La trayectoria de Enrique Kirberg y el proyecto educativo popular de la Reforma Universitaria en la Universidad Técnica del Estado de Chile (1930-1973)", *Revueltas. Revista Chilena de Historia Social Popular*, n° 3, 2021, pp. 3-33. https://revistarevueltas.cl/ojs/index.php/revueltas/article/view/36.

Hanisch, Walter, *La Facultad de Teología de la Universidad de Chile (1842-1927)*, 1985. https://repositorio.uc.cl/handle/11534/9607.

Howard, Ron, *Una mente brillante: A Beautiful Mind* (con la asistencia de Russell Crowe), 2001.

Laborde Duronea, Miguel. "El rector de la reforma", *Revista Universitaria*, n° 146, pp. 14-19. Accedido el 23 de febrero de 2023. https://issuu.com/visionuniversitaria/docs/ru_146baja/1.

Serrano, Sol. *Universidad y nación* (segunda edición), Santiago, Editorial Universitaria, 2016.

La universidad: impactos y desafíos contemporáneos

Juan Eduardo Vargas Duhart*

Los desafíos que enfrenta el sistema universitario en Chile son diversos y se enmarcan en el contexto de la masificación de la educación superior, cuestión que hemos vivido en nuestro país, pero de la que no ha estado ajena parte importante del resto del mundo. En efecto, hoy en día la educación superior no está restringida a un grupo privilegiado o a ciertas elites, sino que es un nivel formativo al cual prácticamente todos pueden aspirar. En nuestro país, concretamente, son un millón trescientas mil personas que estudian en la educación superior, tanto en universidades como en centros de formación técnica e institutos profesionales[1].

Esta cifra representa una cobertura de educación superior muy alta, tanto bruta como neta, incluso si se la compara con la de países más desarrollados. El alto nivel alcanzado se explica por una serie de factores, como el crecimiento económico, la cantidad de ayudas estudiantiles que provee el Estado actualmente, así como también la concepción de la educación superior como un derecho.

Este fenómeno, probablemente, es el que da origen o explica varios de los siguientes desafíos que presento a continuación.

* Magíster en Filosofía, Universidad de Navarra (España). Vicerrector Académico de la Universidad Finis Terrae (Chile).

1 Ministerio de Educación, "Matrícula en educación superior en Chile: Informe 2022".

Cabe advertir que, en ningún caso, he querido abordar todos los desafíos presentes en el subsistema universitario, sino tan solo hacer una revisión de aquellos que considero más relevantes.

I. EL DESAFÍO DE LA RELACIÓN CERCANA EN TIEMPOS DE MASIFICACIÓN

El primero de ellos se relaciona precisamente con ese fenómeno, ante el cual es necesario plantear la pregunta: ¿es posible realmente hacer una buena universidad de manera masiva? Cuando se piensa en la universidad se la suele imaginar como un espacio sosegado, propicio para la reflexión, en el cual puede darse una rica interrelación entre personas; se la piensa como un espacio abierto al diálogo y la discusión. ¿Acaso ello puede hacerse realidad cuando tenemos en una sala de clases un grupo grande de estudiantes? Si en una sala de clases conviven cien estudiantes o incluso —bajemos la vara— cincuenta estudiantes, ¿es factible desarrollar un proceso formativo en el que exista una verdadera interacción con ellos?

Seguramente todos los que hemos hecho clases hemos tenido la posibilidad de sostener conversaciones más profundas con algunos de nuestros estudiantes, que generan en ellos inquietudes más profundas, que ciertamente son beneficiosas para su crecimiento intelectual. Ese tipo de interacción, ¿se puede desarrollar cuando tenemos que atender a cincuenta estudiantes, cuando tenemos que cumplir con un estricto programa en cada asignatura o cuando tenemos que dar cuenta de todo lo que se le exige hoy por hoy a un profesor? Es difícil —no digo que sea imposible— pero ciertamente representa un desafío. Es que esta nueva universidad masiva es distinta de la universidad tal como se la entendía hasta hace algunas décadas atrás, más circunscrita a un grupo relativamente pequeño de estudiantes.

¿Cuántos alumnos puede atender debidamente un maestro, es decir, aquel verdadero formador de personas? ¿Cinco, diez? Esa presencia del maestro[2], que resulta extraordinaria para quien la vive, es difícilmente imaginable en un contexto de masificación. ¿Acaso hay realmente espacio en la universidad actual para que ese tipo de personas pueda ejercer esa influencia tan positiva desde el punto de vista formativo? Realmente me lo cuestiono: no creo que sea algo imposible, pero ciertamente la masificación atenta contra esa relación de carácter personal que idealmente debiera darse entre profesores y estudiantes.

El problema es que tampoco pareciera haber una alternativa en los tiempos que corren. Simplemente no es factible pensar en una universidad que se oriente a grupos extremadamente acotados de estudiantes porque esa estrategia no sería viable desde el punto de vista financiero.

En suma, esta situación de masificación y sus implicancias en la construcción de una verdadera universidad constituye un primer gran desafío de nuestros tiempos.

2. El desafío de educación de calidad y la estandarización

Un segundo desafío es el que presenta la inevitable relación entre el aseguramiento de la calidad y la estandarización de los procesos formativos. Nuevamente comienzo mi análisis con una pregunta: ¿se puede hacer universidad y simultáneamente cumplir con las exigencias de 'calidad' que se le piden a la institución?

2 En lo que respecta a mi experiencia personal, reconozco la presencia en mi vida académica, posterior al paso por el pregrado, de dos maestros que dejaron una huella profunda en mí. Así, cada vez que puedo me veo en la obligación de rendir un pequeño homenaje a dos grandes profesores y personas: Alejandro Vigo y Jorge Eduardo Rivera (que en paz descanse).

Conviene detenerse un instante en el concepto de aseguramiento de la calidad: cada vez que escucho a los expertos referirse a este tema, inevitablemente tiendo a pensar que el proceso formativo es visto por ellos más bien como un proceso de corte fabril, en el que los estudiantes entran por un extremo y salen por el otro y, así, después de este proceso, casi por arte de magia, un estudiante se transforma en un profesional. Esta mirada es ciertamente terrible: ¿cómo podemos creer que la formación de las personas es algo que se puede estandarizar a tal nivel que simplemente mediante un proceso ingenieril bien diseñado podamos garantizar la calidad de lo que estamos 'produciendo'? Si bien la irrupción del aseguramiento de la calidad es un fenómeno que no se da solamente en Chile y que surge, en ciertas partes, a raíz de procesos educativos que no fueron del todo 'robustos', por no decir serios, lo que obliga a tener que asegurar ciertos mínimos, el punto al que hemos llegado actualmente pareciera ser algo extremo. Con esto no quiero decir que los procesos no sean importantes, y que no debamos hacer análisis de ellos. Por cierto, debemos preocuparnos si vemos que una cantidad enorme de estudiantes desertan de una institución o si la reprobación en ciertos cursos es muy alta; ello, evidentemente, tiene que levantar algún grado de alerta, pero de lo anterior no se sigue que todo deba ponerse bajo la lupa de estos expertos en el aseguramiento de la calidad, y que permanentemente debamos dedicar ingentes horas de trabajo a rellenar formularios para dar cuenta del quehacer de la universidad, con el único propósito de acreditar que ella cumple con los estándares indicados. Un ejemplo común de esta situación es la existencia de profesores distintos para un mismo curso: los expertos en calidad dirían que las diferentes secciones del curso deberían ser iguales, de forma de garantizar que los aprendizajes sean exactamente

los mismos, independientemente del profesor que imparta la asignatura. Sin embargo, cada profesor puede —y es esperable que quiera— tener un sello propio al impartir ciertas materias, enfatizando ciertos aspectos que a su juicio pueden ser más relevantes en la formación de sus estudiantes y deteniéndose en aquellos que él estime conveniente. ¿Debiera ser aquello reprochable por una cuestión de 'calidad', equivalente en este caso a la estandarización de este curso? ¿No tiene el profesor, acaso, la mejor información para saber cómo hacer un curso según él vea que más y mejor aprenden sus estudiantes?

¿En qué momento —me pregunto— la calidad pasó a ser sinónimo de estandarización? ¿No correspondería más bien afirmar que, debido a que precisamente se trata de personas, únicas e irrepetibles, los procesos formativos no deberían ser estandarizados? ¿No deja esta visión relegados a un papel muy menor a los profesores, de forma que 'cualquiera' podría convertirse en docente universitario? Dejo esbozado nuevamente el desafío, sin atisbar siquiera una solución.

3. El desafío de los rankings y el sello propio

El tercer desafío se relaciona con la tensión que existe entre la necesidad de figurar en los rankings y el empeño en ser una universidad con sello propio. En ese sentido, se debe reconocer —lo veo en mi quehacer diario— que se da entre las autoridades de las instituciones de educación superior una cierta contradicción: ¿soy verdaderamente un vicerrector académico que busca desarrollar la misión propia de la institución, o alguien que está empujando para que la universidad se rija por ciertos estándares internacionales o nacionales y que, de esa manera, mejore su posición relativa en los rankings?

Siempre he creído que a los rankings se los debe mirar de reojo, pero, por supuesto, se los debe mirar. En ese sentido, los rankings parecieran ser pequeños dictadores, pues al final de cuentas nos dicen qué es lo que debemos hacer. En efecto, el hecho de que los rankings ordenen universidades según su calidad produce en la institución que baja su posición relativa o en aquella que se encuentra en una mala posición una inmediata reacción que busca hacer frente a esa situación, para lo cual debe mejorarse en aquellos factores que supuestamente permiten reflejar la calidad de la universidad. Así, por ejemplo, la cantidad de doctores y de publicaciones parecieran ser indicadores que dan cuenta de que una institución es mejor que otra en la medida que tiene un mayor número de ellos. Sin embargo, ¿es necesariamente así? ¿Qué espacio queda, por ejemplo, para aquella universidad que privilegia tener en sus aulas maestros que quizá no publican o lo hacen muy espaciadamente? El juicio de valor de los rankings respecto de esa universidad sería negativo, lo cual parecería algo injusto, en este caso ficticio que propongo.

Esta situación —vale la pena insistir en ello— representa un desafío enorme: si se quiere demostrar que una universidad efectivamente es de calidad, inevitablemente debe figurar en los rankings. Sin embargo, por otra parte, no es conveniente que la universidad pierda su propio sello. Así, pues, la universidad se desdibuja cuando, para progresar en los rankings, deja de priorizar ciertos aspectos que, sin duda, también aportan a la construcción de esa universidad. Me refiero, por ejemplo, al caso de ciertos buenos profesores que, teniendo una profunda vocación docente, pierden espacios en la universidad por no contar con el grado académico correspondiente o por no tener un cierto nivel mínimo de publicaciones. Lo mismo ocurre con otro tipo de cuestiones, que son importantes —no se

puede negar— pero que, al igual que las anteriores, no pueden guiar única y exclusivamente el quehacer de la universidad: la empleabilidad, el sueldo de los egresados y otras similares. ¿Acaso debieran cerrarse ciertas carreras, típicamente de corte humanista, porque sus egresados no tienen los mismos niveles de remuneraciones o de empleabilidad que otras? ¿Qué puede hacer una universidad que se piensa a sí misma en este contexto? Pues si finalmente una universidad apuesta a mejorar radicalmente en los rankings, lo que hace es renunciar, aunque sea de forma acotada, a su propio sello y a su propia misión.

Otro ejemplo en este sentido podría darse con respecto al tipo de universidad que una institución está llamada a ser. Existen universidades docentes que forzadamente (en parte por la presión de los rankings) han debido tratar de convertirse en instituciones más complejas, que desarrollan investigación, aun cuando ello resulte algo impostado. Personalmente, me siento más cómodo en la universidad que realiza investigación, pero pongo en seria duda si todas las universidades están verdaderamente llamadas a ello, en particular ciertas universidades masivas.

Permítaseme finalmente una breve digresión en este análisis: la multiplicación de las publicaciones que hemos visto en los últimos años parece producir un cierto autoengaño respecto de si todos esos avances en el conocimiento sean verdaderos. No niego que existen avances importantes en diversos campos del saber, pero con una mirada crítica es difícil afirmar que gracias a todas esas publicaciones nos encontramos mejor como sociedad. Es tal el frenesí y la dirección que los rankings imponen que llega un punto en el que a pocos les importa realmente qué se publique con tal de que finalmente se publique.

4. Desafío de la libertad de expresión y la cultura de cancelación

El último desafío dice relación con los esfuerzos que debe hacer la universidad actual para garantizar en su interior una verdadera libertad de expresión o, lo que es lo mismo, hacer frente a lo que es conocido como la política de cancelación.

Este asunto es tremendamente delicado, pues se espera que la universidad sea el lugar en el que, por excelencia, impere la libertad de expresión. Sin embargo, en ocasiones se observan ciertas fuerzas que impiden que se pueda desplegar esa libertad de expresión o, lo que es peor, que 'funan'[3] a aquellos que se expresan en términos 'políticamente incorrectos', en todo tipo de medios, aunque más típicamente en redes sociales. No solamente lo anterior: también se atenta contra la libertad de expresión cuando las autoridades de las universidades, con el fin de no meterse en problemas, no respaldan con la suficiente fuerza a ciertos profesores que han emitido opiniones políticamente incorrectas.

Estas situaciones hacen que la universidad deje de ser universidad. Por lo mismo, luchar contra ellas constituye un desafío tremendamente importante, pues cualquier universidad que se precie de ser verdaderamente tal, no puede dejar de proveer las condiciones para garantizar una verdadera libertad de expresión dentro de su comunidad. Este desafío, adicionalmente, se torna complejo de enfrentar porque existe una presión del medio sobre ciertas instituciones que lleva muchas veces a sus autoridades a cohibirse, a evadir ciertos

3 'Funar': expresión coloquial chilena, que hace referencia a acciones realizadas por uno o más individuos, tendientes a denunciar, cancelar o repudiar públicamente a una persona o grupo, con el objeto de desacreditarlo, exponiéndolo al escarnio público. Actualmente, las redes sociales son el espacio privilegiado para realizar este tipo de acciones. La palabra viene del mapudungun funa, que significa podrido o que se echa a perder. Se conjuga como verbo.

temas o simplemente a sumarse al 'torrente' de opiniones políticamente correctas para evitarse mayores problemas. En este sentido, la universidad debe ser el lugar en donde todos los temas puedan discutirse y en ningún caso el lugar en donde ellos se escondan.

CONCLUSIÓN

Es innegable que ha habido progresos inmensos en el sistema de educación superior chileno e internacional, especialmente en términos de cobertura. Es esta nueva situación la que da origen a algunos de los desafíos que hemos presentado. La necesidad de asegurar que esa mayor cobertura sea de calidad, sin perder lo propio de la actividad universitaria, cuidando el riesgo de la estandarización y morigerando la presión de los rankings, así como la necesidad de proteger la libertad de cátedra y los elementos particulares que hacen de cada institución algo único, son algunos de los desafíos que no se resuelven en una monografía ni en un libro, pero que están presentes en nuestra realidad universitaria. Por lo mismo, no podemos hacer caso omiso de ellos y es de esperar que sea precisamente la universidad el lugar en donde sean analizados y abordados.

BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación, "Matrícula en educación superior en Chile: Informe 2022". https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/07/2022_MATRICULA.pdf

LA PERSONA Y SUS DIMENSIONES

Desafíos actuales

Después de haber presentado la historia de la universidad en Chile y sus desafíos, esta sección trata de la persona, sus dimensiones y desafíos actuales. ¿Qué tiene que ver la persona con la universidad? En cada modelo pedagógico y currículo subyace una visión antropológica. Una visión reduccionista de la persona tendrá como consecuencia un modelo que desbarata el proceso educativo impidiendo la formación de toda la persona. Al mismo tiempo, una visión idealista (sin reconocer el pecado original y la condición del ser humano redimido) no tomaría en cuenta también tanto el rol de la gracia como también los efectos del desorden que se encuentran en la persona. Como dice Pío XI:

> Por esta razón es falso todo naturalismo pedagógico que de cualquier modo excluya o merme la formación sobrenatural cristiana en la instrucción de la juventud; y es erróneo todo método de educación que se funde, total o parcialmente, en la negación o en el olvido del pecado original y de la gracia, y, por consiguiente, sobre las solas fuerzas de la naturaleza humana. A esta categoría pertenecen, en general, todos esos sistemas pedagógicos modernos que, con diversos nombres, sitúan el fundamento de la educación en una pretendida autonomía y libertad ilimitada del niño o en la supresión de toda autoridad del educador, atribuyendo al niño un primado exclusivo en la

> iniciativa y una actividad independiente de toda ley superior, natural y divina, en la obra de su educación.[1]

Hace falta un realismo antropológico que no cae en los dos extremos. Aunque la persona no es corrompida por el pecado original —esta visión calvinista llevaría a una antropología negativa que se puede ejemplificar en la concepción del *homo homini lupus* de Hobbes— sino redimida, tampoco somos los buenos salvajes de Rousseau que la sociedad corrompe con el 'amor propio'. Hay una realidad de imperfección —y por lo tanto perfectibilidad que permite la formación— de la persona pues no siempre ella actúa buscando su verdadero bien. San Pablo decía, "no hago el bien que quiero, sino el mal que no quiero"[2]. Sócrates pensaba que el mal moral venía de la ignorancia y Aristóteles lo atribuía a *akrasia* o debilidad de la voluntad (un concepto todavía no desarrollado en su momento). La propuesta pedagógica debe estar fundamentada en una visión realista de la persona que respete tanto su grandeza como su pequeñez[3] y saber cómo guiarlo a su plenitud.

Hay diversas maneras de acercarse a la persona. Aunque la contemporaneidad se enfoca en la subjetividad, hace falta buscar una base objetiva para entender al ser humano[4]. Como

1 Pío XI, *Carta encíclica Divini illius Magistri* (31 de diciembre de 1929), n. 45. Pío XI sigue en n. 47 "Pretensión equivocada y lamentable la de estos innovadores, porque, en lugar de liberar, como ellos dicen, al niño, lo hacen en definitiva esclavo de su loco orgullo y de sus desordenadas pasiones, las cuales, por lógica consecuencia de los falsos sistemas pedagógicos, quedan justificadas como legítimas exigencias de una naturaleza que se proclama autónoma".

2 Rm 7, 19.

3 Esta propuesta pedagógica, fundamentada en una visión realista de la persona, debería estar integrada con el concepto de formación integral que se analizará en la sección siguiente.

4 Cf. Thomas Williams, "What is Thomistic Personalism?", *Alfa Omega* VII, n° 2, 2004, p. 176: "Thomas's objectivistic view of the person and his faculties explains how the person is able to act as he does. A purely subjectivistic approach to personhood, so characteristic of modern philosophy, risks losing the objective base which makes human subjectivity and lived experience possible. This is where

dice Juan Pablo II, "un gran reto que tenemos al final de este milenio es el de saber realizar el paso, tan necesario como urgente, del fenómeno al fundamento"[5]. Por eso, este capítulo buscará fundamentar la persona y sus dimensiones con un análisis metafísico[6] antes de proceder a estudiar algunos de los desafíos de dichas dimensiones.

CAPÍTULOS DE LA ESTRUCTURA DE LA PERSONA

El cuarto capítulo del libro, escrito por Antonio Amado, licenciado en filosofía y académico de la Universidad de los Andes (Chile), trata de la definición de Boecio de la persona desde la filosofía de Tomás de Aquino. Así, muestra la necesidad de entender correctamente la diferencia de persona y un individuo. De este modo, al entender la persona se permite también entender su dignidad intrínseca y su comunicabilidad.

Habiendo estudiado la definición con una mirada metafísica, en el quinto capítulo, Alex Yeung, L.C., doctor en filosofía y decano de la Facultad de Filosofía del Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (Italia), amplía este estudio presentando el término 'persona' y la génesis del término antes de proceder a estudiar diversas perspectivas de la persona que permiten entender quién es la persona desde la filosofía cristiana.

El sexto capítulo, de Juan Gabriel Ascencio, L.C., doctor en filosofía y académico de la Facultad de Filosofía del Ateneo Pontificio Regina Apostolorum, busca aclarar el término

a broader personalism, and particularly Thomistic personalism, ensconced as it is in an objective metaphysics, offers surer footing for anthropology and ethics than a strict personalism that endeavors to reinvent metaphysics on the basis of man's self-consciousness".

5 Juan Pablo II, *Carta encíclica Fides et ratio* (14 de septiembre de 1998), n. 83.

6 Cf. Juan Pablo II, *Fides et ratio*, n. 83: "La metafísica no se ha de considerar como alternativa a la antropología, ya que la metafísica permite precisamente dar un fundamento al concepto de dignidad de la persona por su condición espiritual".

'dimensión' cuando se aplica a la persona. Después, el autor procede a identificar y clasificar las dimensiones de la persona con una propuesta propia.

Habiendo tratado de la parte más estructural de la persona, los siguientes capítulos de esta sección tratan tanto de la sexualidad y la afectividad y los desafíos actuales en estos temas como de analizar las dimensiones éticas y políticas y finalmente la realidad cultural que enfrentamos hoy.

CAPÍTULOS SOBRE LA SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD DE LA PERSONA

La autora del siguiente capítulo es Marta Rodríguez, doctora en filosofía y académica de la Facultad de Filosofía, Ateneo Pontificio Regina Apostolorum, quien indaga sobre las teorías de género y cómo se puede distinguir género y sexo sin separarlos. La autora nos propone una oportunidad de profundización antropológica para responder de una forma realista a las cuestiones de la dimensión sexual de la persona.

Los capítulos octavo y noveno siguen profundizando en la dimensión sexual al tratar sobre la masculinidad y la feminidad. En el octavo capítulo, Ramón Lucas Lucas, L.C., doctor en filosofía y catedrático de antropología en la Pontificia Universidad Gregoriana (Italia), trata de la crisis que algunas teorías de género han producido en la identidad de la masculinidad con una propuesta para volver a afirmar la identidad sexual y su complementariedad para luego proponer un patrón antropológico de la masculinidad. El noveno capítulo, de Catalina Cubillos, psicóloga, doctora en filosofía y académica de la Universidad Finis Terrae (Chile) complementa el estudio de Lucas Lucas con un capítulo sobre la identidad de la mujer y su feminidad.

Benjamín Suazo, psicólogo clínico, doctor en humanidades y académico de la Universidad Finis Terrae, escribe en el décimo capítulo sobre la afectividad, su rol en enriquecer la sociedad y la persona. La visión realista de la persona, con una psicología de la persona integral, da lugar a la importancia a las emociones para lograr una vida plena. Hay que integrarlas en la vida, pero con orden.

En esta línea, Anita Cadavid, directora del Instituto de Estudios Superiores sobre la Mujer del Ateneo Pontifico Regina Apostolorum, afronta esta integración de la emocionalidad en el proceso de conocimiento por medio de la autoposesión, basando su reflexión en el pensamiento de Robert Spaemann.

En el duodécimo capítulo, José Honorio Cárdenas, doctor en humanidades y decano de la Facultad de Humanidades, Filosofía y Letras de la Universidad Anáhuac de la Ciudad de México (México), abre la reflexión a la dimensión social de la persona en clave de apertura y amor en la familia. Se construye así sobre las reflexiones de la dimensión sexual y la dimensión afectiva para vincularlo con la autodonación.

CAPÍTULOS SOBRE LAS DIMENSIONES ÉTICAS Y CULTURALES DE LA PERSONA

Esta sección ahora gira hacia el actuar de la persona. Claudia Navarini, doctora en filosofía y académica de la Universidad Europea de Roma (Italia), explora la regulación de las emociones con la virtud. Se nos muestra así que el modelo educativo no es uno que se base en competencias, sino uno que se fundamente en la virtud.

El decimoquinto capítulo es de Alberto Carrara, L.C., doctor en biotecnología médica, doctor en filosofía y académico del Ateneo Pontificio Regina Apostolorum, que trata de la posibilidad de las acciones libres desde la perspectiva de la

neuroética. Hoy en día, algunos ponen en duda que seamos verdaderamente libres, que nuestra vida estaría bajo el domino de pulsiones y emociones. El capítulo trata de la constitución ética de la persona desde su capacidad de actuar libremente.

En el decimosexto capítulo, Ignacio Covarrubias, doctor en derecho y decano de la Facultad de Derecho, Universidad Finis Terrae, partiendo con un análisis del pensamiento de Ernst-Wolfgang Bockenforde, muestra que la política y el derecho reflejan una visión de la persona. La crisis actual en la sociedad y la política es consecuencia de los presupuestos de una visión antropológica de la persona.

El último capítulo de esta sección es sobre el *milieu* cultural. Xavier Gutiérrez, L.C., de la Universidad Francisco de Vitoria (España), estudia la cultura posmoderna en diálogo con Bauman, Lipovetsky, Sloterdijk, Zizek y Byung-Chul Han. Así se termina esta sección con un análisis del impacto de la crisis de la persona según estos autores.

BIBLIOGRAFÍA

Biblia, Nueva Versión Internacional, Vida, 2015.

Juan Pablo II, *Carta encíclica Fides et ratio*, 14 de septiembre de 1998. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html.

Pío XI, *Carta encíclica Divini illius Magistri*, 31 de diciembre de 1929. https://www.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html.

Williams, Thomas, "What is Thomistic Personalism?", *Alfa Omega* VII, n° 2, 2004, pp. 163-197. https://riviste.upra.org/index.php/ao/article/view/1498/1051.

Metafísica de la persona en Santo Tomás de Aquino

Antonio Amado Fernández*

I. GRADACIÓN DE LA INDIVIDUALIDAD

En la primera parte de la *Suma teológica*, en la cuestión 29, santo Tomás dice:

> aunque lo universal y lo particular se hallan en todos los géneros, sin embargo, el individuo se halla de un modo especial en el género de la substancia, porque la substancia se particulariza por sí misma y los accidentes, en cambio, por su sujeto que es la substancia[1].

Es decir que lo particular y lo universal están en todos los géneros. Por ejemplo, en el género de la cualidad tenemos 'blanco' y 'este blanco', lo mismo en el género de la acción podemos tener 'movimiento' y 'este movimiento', y cosas por el estilo. Lo que sucede es que lo particular de un modo especial está en el género de la substancia. ¿Por qué? Porque los accidentes en todo caso son particulares, son individuales por la substancia: el blanco es 'este blanco' si está en 'este hombre' y si no, no hay 'este blanco'. Entonces, los accidentes son individuales por la substancia en tanto que la substancia se individualiza por sí misma. Una blancura es 'esta blancura' en

* Licenciado en filosofía, Universidad Central de Barcelona (España). Profesor de metafísica, Universidad de los Andes (Chile).

1 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 29, a. 1.

cuanto está en este sujeto. Por esto lo particular se encuentra más propiamente en el género de la substancia que en el género de los accidentes. De aquí la conveniencia de que los individuos del género de la substancia tengan con preferencia a los otros el nombre de 'hipóstasis' o substancias primeras. Esto es lo primero que santo Tomás nos comunica para llegar a entender bien la noción de persona.

Sin embargo, dentro de las substancias, hay algunas en las que de un modo más perfecto se encuentra lo singular. Esto es lo que es fundamental para la persona. Dice santo Tomás: "Pero de manera todavía más especial y perfecta se halla lo particular e individual en las substancias racionales"[2]. Es decir, este hombre y esta piedra son más 'una' que 'esta blancura', porque esta blancura es 'esta' por esta piedra. Hay más unidad y más singularidad en esta piedra que en esta blancura. Pero hay todavía mayor individualidad y, por tanto, más singularidad en el ser racional, en la substancia racional, que en la substancia que no es racional. Santo Tomás va a decir el motivo, que no es exactamente el motivo, sino que más bien es la señal, cuando afirma:

> Pero de manera todavía más especial y perfecto se halla lo particular e individual en las substancias racionales, que son dueñas de sus actos —ahí da la señal y santo Tomás continúa— que son dueñas de sus actos y no se limitan a obrar impulsadas, como sucede a las otras, sino que se impulsan a sí mismas, y las acciones están en los singulares[3].

Es decir, de un modo mucho más perfecto se encuentra lo singular en las substancias racionales. ¿En qué consiste esa singularidad mayor que tienen las substancias racionales?

2 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 29, a. 1.
3 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 29, a. 1.

Consiste en algo que las hace tan poseedoras de sí mismas que son dueñas de sus actos.

Cuando decimos este plumón y decimos esta persona, la singularidad de este plumón y la singularidad de esta persona están en grados completamente diversos. Esto hay que entenderlo porque solo por aquí podemos pensar profundamente en el carácter único, singular e irrepetible de cada ser personal. Que cada persona es única, singular, irrepetible, distinta a todas las demás. Esto es de conocimiento común, no hay que ser filósofo para esto. Todos lo sabemos. Cuando un niño nace, la mamá se alegra por ese niño distinto a los otros niños que tiene. El que ha nacido es un hombre distinto a todos los demás. No es como cuando salen autos de una fábrica de autos. Apareció un hombre distinto a todos los otros hombres, y eso único, distinto, singular y característico que tiene, lo tiene y lo reconocemos como formando parte o como siendo su ser personal.

Santo Tomás afirma que lo singular se da de un modo más perfecto en las substancias racionales. Es así porque son dueñas de sus actos[4]. Por aquí hemos entrado. Una vez que santo Tomás dice esto, entonces comenta el sentido de la definición de Boecio que todos conocemos: Persona es una "substancia individual de naturaleza racional"[5]. Y yo quiero ahora dedicarme un poco a la definición y a comentarla.

4 Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 29, a. 1: "de manera todavía más especial y perfecto se halla lo particular e individual en las substancias racionales que son dueñas de sus actos".

5 Boecio, *De Persona et duabus naturis*, cap. 3, PL 64, 1343.

2. Diferencia entre 'persona', 'hombre' y 'naturaleza'

Ya ha dicho santo Tomás que lo individual y singular se encuentra de un modo mucho más perfecto en las substancias que son racionales. A partir de esto, teniendo en cuenta que el individuo en el género de la substancia se puede llamar 'hipóstasis', y teniendo en cuenta que lo singular se encuentra de modo más perfecto en la naturaleza racional, la hipóstasis de naturaleza racional es 'persona'. Y persona es un nombre común que no se refiere a una naturaleza sino al 'subsistente único', singular de esta naturaleza que es la naturaleza racional. No es como 'hombre'. Cuando yo digo "hombre" me estoy refiriendo a una naturaleza. Cuando digo "persona" no me estoy refiriendo a una naturaleza. Por eso, no es lo mismo persona y hombre. Si yo digo "hombre", estoy significando la naturaleza humana de modo genérico y universal. Cuando yo digo "persona" estoy nombrando con una palabra común lo singular de cada uno de los entes que son personales. Por eso, decir 'hombre' y decir 'persona' no es lo mismo. No solo porque puede haber personas que no son hombres, sino que la razón de persona y la razón de hombre son distintas, porque la razón significada por hombre es referirse a una naturaleza. Es lo mismo que si yo digo mesa o árbol, me estoy refiriendo a una naturaleza. Cuando digo persona no me estoy refiriendo a una naturaleza sino al singular único, subsistente en esta naturaleza.

La naturaleza y la persona no son lo mismo en la criatura. La naturaleza en relación a la persona es como la parte en relación al todo. La persona es todo, la naturaleza es parte. Es persona de esta naturaleza, que puede ser humana o divina, que puede ser humana o angélica, pero no es lo mismo persona y hombre. Cuando yo digo persona me estoy refiriendo a lo

único, a lo singular, a aquello irrepetible, a su subsistencia en tal naturaleza.

3. Equivocaciones en entender la persona como un individuo de naturaleza racional

Pero si alguien toma la definición de Boecio, "substancia individual de naturaleza racional"[6], sin considerar con claridad a lo que está apuntando santo Tomás, puede equivocarse. Puede equivocarse porque resulta que 'substancia individual de naturaleza racional' también lo es el singular tomado por parte de la naturaleza. Santo Tomás de Aquino lo vio clarísimo porque hay un problema. Es un problema teológico que ilumina la consideración más formal sobre el tema de la persona. El Verbo de Dios se hace hombre, Jesucristo. Jesucristo es una persona y que tiene dos naturalezas. La naturaleza humana de Jesucristo es una naturaleza humana individual, singular; la naturaleza humana de Jesucristo es 'substancia individual de naturaleza racional' y sin embargo no es persona. Esto hay que considerarlo para entender bien la definición de persona.

A la pregunta '¿qué es una persona?' es muy común responder con la definición boeciana. Yo sostengo que es posible que no todos la entienden. La dan, dicen esto es persona y todos tranquilos. Porque es mejor decir que persona es alguien único, distinto, irrepetible, tiene una dignidad fundamental; es mejor, es más claro, más sincero. Eso se entiende, pero al mismo tiempo esto no se entiende. Porque sucede que cuando se encuentra uno con esta definición puede creer que está entendiendo el constitutivo formal de la persona y, sin embargo, se ha quedado en lo individual por parte de la naturaleza. Y al quedarse en lo individual por parte de la naturaleza, me está

6 Boecio, *De Persona et duabus naturis*, cap. 3, PL 64, 1343.

hablando de un hombre singular pero no me está hablando de la persona. Son cosas bien distintas.

Cuando nosotros queramos pensar, por ejemplo, radicalmente en la libertad humana o en el conocimiento humano —vamos a poner el ejemplo de la libertad— tendríamos que darnos cuenta de que, para que un acto sea libre, los actos libres no pueden reducirse a las inclinaciones específicas de la naturaleza. Si los actos libres se redujeran a las inclinaciones específicas de la naturaleza, resultaría que todos los hombres tendríamos que estar obrando igual. No podría haber cultura, ni elección, ni amistades, ni Juan podría casarse con Margarita en cuanto Margarita. No podría ser. Porque para que exista libertad tiene que haber algo que trascienda nuestra misma naturaleza, porque si no todos nuestros actos serian explicables desde nuestra naturaleza. Es decir, por qué Juan obró así, lo podría comprender un ser inteligente infinito que comprendiera bien la naturaleza de Juan. Pero resulta que, si por qué Juan obró así se contiene en su naturaleza, no hay quien sea capaz de justificar que el obrar de Juan fue libre. Si Juan obró así porque el obrar así se contenía en su naturaleza, ya me dirán en que consistió el obrar libre de Juan. Fíjense que santo Tomás dice en un momento una cosa que a mí me parece muy importante, ni siquiera Dios conoce en su causa los futuros libres[7]. Dios sabe todo lo que vamos a hacer, lo conoce, pero no lo conoce en su causa porque no se deriva de ahí que este señor va a obrar así. Si se derivara de ahí que este señor va a obrar así, entre otras cosas, Dios sería el culpable que algunos hombres obren mal.

7 Cf. Tomás de Aquino, *De veritate*, q. 2, a. 12; Tomás de Aquino, *Summa contra Gentiles* I, q. 66-68; Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 14, a. 13.

4. El paso del nivel físico al nivel metafísico: de la naturaleza al acto de ser

Por tanto, para entender la noción de persona es fundamental no quedarnos a un nivel físico, tenemos que pasar al nivel metafísico. Es decir, la persona no es lo singular por parte de la naturaleza, sino que es el subsistente singular en tal naturaleza. Si la persona fuera lo individual por parte de la naturaleza, insisto, estaríamos al nivel de la naturaleza; y con el nombre de persona no se quiso nombrar la naturaleza, sino que se quiso nombrar a todo el ente de tal naturaleza.

Que el ejemplo teológico sirva para dar el brinco del paso del nivel físico al nivel metafísico. La naturaleza humana de Jesucristo es 'substancia individual de naturaleza racional' y, sin embargo, no es persona. Por tanto, en la comprensión de la definición de persona tiene que incluirse algo que nos permita salvar esta definición para que la naturaleza humana de Jesucristo no sea persona.

La filosofía de santo Tomás es una filosofía del acto de ser (*actus essendi*). Una filosofía del acto de ser en la que el acto de ser es considerado como lo perfectísimo de todo[8]. Dice santo Tomás, "persona significa lo más perfecto que hay en toda la naturaleza"[9]. Persona es lo perfectísimo en todo el universo, es decir, lo subsistente en la naturaleza racional. En la filosofía de santo Tomás de Aquino, todo aquello que es perfecto es perfecto según el acto de ser. Por tanto, si la persona es lo dignísimo en toda la naturaleza es porque le corresponde un ser más perfecto. La perfección del ente personal será según la perfección del acto de ser. Pero nos encontramos con que la persona no es un nombre de naturaleza, si la persona fuera

8 Cf. Tomás de Aquino, *De potentia*, q. 7, a. 2. ad 9.
9 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 29. a. 3.

nombre de naturaleza la naturaleza individual de Jesucristo sería persona. Y exigimos o requerimos de una noción de persona que nos permita decir, entre otras cosas, que Jesucristo es una persona, que tiene dos naturalezas, que es hombre, pero no es persona humana. Si no, se nos hunde la teología y con ello se hunde todo.

El acto de ser es lo perfectísimo de todo. En la encíclica *Fides et ratio*, hay un momento en que Juan Pablo II dice que la filosofía de santo Tomás, filosofía del acto de ser, se ha revelado como fundamental para comprender la persona[10]. El gran tema, tan importante en nuestros días, de la persona se puede comprender, según la misma encíclica, de un modo más pleno y verdadero a la luz de la filosofía del acto de ser entendido como lo perfectísimo de todo, el acto de todos los actos, la perfección de todas las perfecciones. Nada es perfecto sino en cuanto que es. Pues, esta filosofía, la filosofía de santo Tomás, es la filosofía del ser.

Una comparación para intentar entrar en la consideración formal de esta definición, no la material —insisto—, no la física sino la metafísica, porque se podría decir "persona es lo singular", pero estar pensando en lo individual de la naturaleza. Pero no es la cuestión de lo individual por parte de la naturaleza, es lo singular en la línea del ser. Porque si fuera lo singular en la línea de la naturaleza podríamos establecer otro tipo de comunidad (incomunicabilidad). También un gato es distinto a otro gato. Toda substancia por ser substancia

10 Juan Pablo II, *Carta encíclica Fides et ratio* (14 de septiembre de 1998), n. 83: "Persona, nominatim, locum constituit praecipuum ut quis congrediatur cum actu essendi ac, propterea, cum meditatione metaphysica". La traducción oficial es "La persona, en particular, es el ámbito privilegiado para el encuentro con el ser y, por tanto, con la reflexión metafísica".

En otro discurso, Juan Pablo II afirma "que la filosofía de santo Tomás es filosofía del ser, esto es, del *actus essendi*" en Juan Pablo II, "Discurso al Pontificio Ateneo Angelicum" (17 de noviembre de 1979).

es incomunicable. Entonces lo que hace este gato no lo hace otro gato. Sin embargo, entre estos gatos hay un cierto tipo de comunidad. En cambio, cuando hablamos de las personas, hablamos de una incomunicabilidad de otro tipo.

5. Ente considerado denominativamente o formalmente

Santo Tomás dice en varias ocasiones que el ente se toma del acto de ser, "ens sumitur ab actu essendi"[11]. Cuando uno dice "ente", haciendo una consideración metafísica, lo que estamos diciendo formalísimamente es que "tiene el acto de ser". Claro que cuando yo digo "ente" también me puedo estar refiriendo a la naturaleza que tiene este ser. Es un poco sutil, pero es radical. Entendamos una cosa que es muy básica, si yo digo "ente" me puedo referir a la naturaleza que tiene ese ente o puedo estar nombrando a este ente desde el ser que tiene. Son dos cosas bien distintas.

Cuando yo digo "estudiante" puedo estar refiriéndome al que estudia o al que estudia en tanto que está estudiando. Puedo querer nombrar i) al sujeto que está estudiando, y ahí estoy nombrando como estudiante 'la naturaleza' —estoy nombrando al hombre (aunque lo esté nombrando como estudiante, estoy nombrando al hombre)— , o ii) puedo tomar al estudiante formalmente y en ese sentido lo estoy nombrando 'en tanto que estudia'. Es importante la diferencia porque, cuando comúnmente nosotros escuchamos 'estudiante' generalmente vamos a pensar 'un hombre'. Pero desde el hecho de pensar un hombre no vamos a sacar todo lo que pertenece al estudiante en cuanto tal. Otra cosa muy distinta es ser capaz de pensar 'estudiante' y que en este caso coincide

11 Cf. Tomás de Aquino, *De veritate*, q. 1, a. 1: "El ente se toma del acto de ser".

que es un hombre, pero quizás en otra ocasión sería otro ser que no es un hombre: un extraterrestre, por ejemplo. ¿Qué es aquello que se sigue de ser estudiante en cuanto tal, que no es exactamente lo que se sigue de ser hombre en cuanto tal? Esta es la consideración formal. Cuando a uno le dicen vienen unos estudiantes, lo que uno está esperando es que vengan aquí unos hombres. Esto es así porque estamos en una consideración que es *ex parte naturae* (desde la naturaleza). Pero es que hay una consideración que es la formal.

Cuando hablamos de persona (cuando decimos en el lenguaje común 'persona'), estamos generalmente hablando de individuos por parte de la naturaleza. No estamos en la consideración formalísima. Esa consideración por parte de la naturaleza no sirve para llegar a la riqueza de la noción de persona en santo Tomás de Aquino. Comparemos ahora 'estudiante' con 'ente'. 'Estudiante' puede ser considerado denominativamente: estudiante como el que estudia, y formalmente, estudiante como el que estudia en cuanto que estudia. Formalmente, al estudiante en cuanto tal no le corresponde ser hombre. Ahora bien, 'ente' se toma del acto de ser, pero se puede tomar 'ente' denominativamente. Si se toma ente denominativamente se nombra *in recto*[12] la esencia. Tan es así que si uno toma ente denominativamente uno puede decir "todo ente lo es por su esencia", es decir "todo ente es ente por su esencia". Ahora, si se toma ente formalmente *in recto* se nombra el ser. Pero es importante la diferencia: si *in recto* nombro el ser solo Dios es por su esencia, solo Dios es ente por su esencia, los demás son entes por participación. La diferencia es radical. Si cuando se dice "ente" lo que se quiere decir formalmente es que 'es', que tiene ser; si lo que se nombra

12 Una distinción escolástica cuando un término se identifica con un sujeto o cuando este sujeto asume predicados en un aspecto concreto.

formalmente no es a la esencia, sino que se nombra incluso a la esencia desde el ser que tiene. Tomado formalmente, solo Dios es ente por esencia, pues solo en Dios su esencia es ser. Los demás entes son entes por participación, en ellos el ser es participado por la esencia.

6. La persona considerada denominativamente y formalmente

Pasemos a la persona. Dice santo Tomás que el ser pertenece a la razón del supuesto o hipóstasis: el ser pertenece a la razón de persona[13]. Esto lo dice en la *Suma teológica*, tercera parte, hablando de Cristología es donde hay que decirlo con toda propiedad. Si el ser pertenece a la razón de persona, la naturaleza humana individual de Jesucristo, aunque sea substancia individual de naturaleza racional, no es persona. El ser pertenece a la razón de persona, substancia individual de naturaleza racional, pero ahí está entendido no como 'lo individual por parte de la naturaleza' sino como 'el subsistente perfecto de naturaleza racional': el ser pertenece a la razón de hipóstasis o persona. Los que son individuos de naturaleza racional (se refiere a lo singular en la naturaleza racional) son más perfectamente singulares y reciben con más propiedad el nombre de 'hipóstasis'. Entonces, lo singular en la naturaleza racional es persona y el ser pertenece a la razón de persona. Ahora, esta persona yo la puedo considerar en dos perspectivas, lo mismo que el ente: denominativamente o formalmente. La persona tomada denominativamente, aquello por lo que toda persona lo sería por su naturaleza, es lo singular en la línea de la naturaleza, pero tomada formalmente la persona es lo singular en la línea del ente, del ser.

13 Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* III, q. 17, a. 2.

Ahora bien, la persona tomada denominativamente (lo singular en la línea de la naturaleza) de alguna manera lo conoce el psicólogo, el padre, la madre, el que observa, el sociólogo. Lo singular en la línea del ser no hay por donde. Tomemos un hombre, Francisco: lo singular en la línea de la naturaleza no explica los actos irrepetibles de Francisco. Lo singular en la línea de la naturaleza se comporta como modo. Si, en la línea de la naturaleza, Francisco es un tipo irritable, pues eso se comportará como modo. Pero si es un tipo simpático (porque tiene unas hormonas favorables para la simpatía), cuando él decida ser generoso será con simpatía, con simpatía hormonal favorable. Y, si los humores van por otro lado, pues lo será con menos simpatía. Pero no se deriva de ahí que haga un acto de caridad: no se deriva de su naturaleza que haga un acto de limosna o de generosidad o puede explicar por qué mató a su mujer. Es decir, hay que buscarlo en otro lado. Hay que darse cuenta de que hay otro centro en la persona que es la persona misma en su singularidad, que es la que origina los actos verdaderamente personales. Me parece que es fundamental. Si hablamos de la persona en santo Tomás, hace falta darnos cuenta de la necesidad de la consideración metafísica para poder alcanzar el núcleo de la persona en cuanto tal. Porque si no, vamos a confundir la singularidad de la persona con aquello singular que tenemos cada uno de nosotros en la línea de la naturaleza. Pero eso no es así. Por mucho que cuando hacemos un acto desordenado queramos justificarnos diciendo que 'somos así', nuestros actos libres no se originan en el 'somos así' singular en la línea de la naturaleza. Podemos tener pasiones de un tipo, rarezas de otro tipo, una inteligencia mayor o menor: todo eso forma parte de la singularidad en la línea de nuestra naturaleza. Pero el acto libre no se origina ahí.

Esta singularidad en la línea del ente va a consistir propia y formalísimamente en la auto presencia que el ser personal tiene sobre sí mismo o de sí mismo, la autopresencia radical. Autopresencia que no es una autopresencia en el sentido de que él conscientemente o realizando él operaciones intelectuales se haya descubierto a sí mismo o esté meditando sobre sí mismo, sino que puede pensar sobre sí mismo y meditar sobre sí mismo porque radicalmente por su ser ya está siempre presente a sí mismo. Si yo voy en la línea de la naturaleza singular, en la línea de lo singular por parte de la naturaleza, me queda sin explicar aquello que santo Tomás de Aquino había puesto como lo más especial y específico para señalar por qué son singulares las substancias racionales: el hecho de que personas son dueñas de sus actos. Es decir, de una manera más perfecta se encuentra lo particular en las substancias racionales porque son dueñas de sus actos. Pero el ser dueñas de sus actos no se explica desde lo individual por parte de la naturaleza: desde lo individual por parte de la naturaleza se sigue una inclinación específica como la propia de toda naturaleza, mientras que uno es libre porque puede tener posesión de su acto, cosa que no le pertenece a la naturaleza.

Se da una trascendencia del 'ser personal'[14] en cuanto tal, o de la singularidad de cada persona con respecto a toda posible investigación por parte de los hombres. Si la persona no es lo individual por parte de la naturaleza, está más allá de toda observación empírica, de todo análisis psicológico y de todo test de Rorschach. En esto no aparezco yo en la singularidad de mi ser por la que formalmente soy yo según la cual estoy presente a mí mismo. Lo que aparecen en todo

14 La persona o ente personal. Se usa esta forma para distinguirlo de 'ser humano' y resaltar que su perfección viene del principio constitutivo del actus essendi en la consideración formal de la persona.

caso son patologías que se constituyen como modos de mi persona, pero no la persona en cuanto tal.

Sin embargo, en este ser personal que formalmente considerado tiene esta interioridad y esta singularidad, estaría mal que formara parte de la perfección de su ser el que quedara aislado en sí mismo. Es decir, es precisamente la doctrina de santo Tomás de que el obrar sigue al ser[15], aquella doctrina de santo Tomás de que el ser es comunicativo de sí, de que el ser se difunde, la que nos hace comprender también lo que todos ya vivenciamos: que aquello íntimo de nosotros está también para ser comunicado. Pero aquí hay algo misterioso, vemos que, a pesar de esta singularidad, los hombres tendemos a asociarnos y tendemos a la vida amistosa y tendemos a la relación con los demás, etcétera. Es más, incluso queremos, como queriendo que se nos reconozca nuestra dignidad, que se nos considere según lo que verdaderamente somos y que nadie nos tome por otra cosa distinta de lo que somos, y que nadie nos reemplace en los actos que nosotros podemos hacer, porque somos personas.

7. LOS TRASCENDENTALES Y LA DIGNIDAD DE LA PERSONA

La doctrina de santo Tomás sobre la persona y sobre la consideración formal de la persona, tiene que ser completada con lo que santo Tomás de Aquino señala acerca de los trascendentales[16]. El ente se convierte con el bien según la razón de ser. El ente y el bien se convierten. El ente y lo verdadero se convierten. El ente según que tiene ser es verdadero. Ahora

15 "Agere sequitur esse".

16 Cf. Abelardo Lobato, "Fundamento y desarrollo de los trascendentales en santo Tomás de Aquino", *Aquinas: rivista internazionale di filosofia* 34, n°2, 1991, pp. 203-221.

bien, la persona es lo dignísimo en el universo. Si la persona es lo dignísimo en el universo es por ser lo máximamente ente, por tanto, es lo máximamente bueno y lo máximamente verdadero[17]. Lo cual nos hace entender que, considerando a la persona como lo individual por parte de la naturaleza, no habría fundamento último para no realizar ciertos actos en contra de la persona a favor de la sociedad. Porque si te quedas en lo individual por parte de la naturaleza no tienes el fundamento último. El fundamento último está en la singularidad de este ente en la línea del ser. Estamos hablando a nivel de fundamento no a nivel de sentido común. Cualquiera sabe que a un hombre no hay que golpearlo así como así, pero estamos hablando de por qué a este señor no se le puede torturar en esta sociedad. El fundamento último se encuentra en lo singular en la línea del ser.

Entonces, si el ente se convierte con lo verdadero y se convierte con lo bueno y dado que la persona es lo dignísimo en todo el universo, resulta que la persona será también máximamente buena y máximamente verdadera. Ser máximamente bueno quiere decir en este caso que la persona en cuanto tal, como se constituye desde el ser (como el ser pertenece a la razón de persona), que la persona sea un bien, un 'bien honesto'. No puede ser ni 'bien útil' ni 'bien deleitable' porque tanto los bienes útiles como los bienes deleitables incluyen en su razón ser participado, mientras que la razón de persona no incluye en su razón el ser participado. Puede haber una persona que sea finita, pero la razón de persona no incluye el que sea finita. Por esto, persona según su razón es bien honesto. Hasta el bien deleitable más perfecto que es el cielo es finito. Es decir, el bien honesto puede ser participado, pero en su razón no se

17 De acuerdo con los trascendentales, por ser, es bueno y verdadero.

incluye el que sea participado. La persona puede ser finita, pero en su razón no se incluye el que sea finita, por eso la persona solo dice razón de bien honesto. Solo se atiende a la persona según lo que es cuando se la ama por sí misma y no en orden a otra cosa, precisamente porque es persona.

Pero es que además la persona, según su razón propia, es también lo máximamente verdadero. Es decir, la persona según que lo verdadero es aquello que según su razón propia tiene que ser contemplado. Por eso, la persona es también en el universo lo que máximamente es digno de contemplación. Lo cual quiere decir que todas las artes, todas las ciencias, todas las disciplinas, y todas las verdades científicas de cualquier naturaleza son siempre de orden inferior a lo que es la contemplación del ser personal. Es mejor conocer a un amigo que saber química y es mejor conocer a un amigo que conocer la historia de la humanidad porque hay una verdad más elevada en la contemplación del amigo que en la posesión incluso de la misma filosofía. Se trata de una consideración más elevada; cosas que hoy día se han descuidado. Porque da la impresión de que las personas tienen que realizarse haciendo cosas y descuidan a las personas, cuando resulta que las personas son más verdaderas, son más adecuadas al entendimiento humano que las ciencias.

8. La comunicación de la persona

Las personas son singulares, la ciencia es de lo universal. Pero ya santo Tomás de Aquino dice en una ocasión, "Lo singular es ininteligible no en cuanto singular, sino por ser material"[18]. Lo cual quiere decir que si hubiera algo que fuera inmaterial y

18 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 86, a. 1, ad. 3.

singular sería más inteligible que todas las demás cosas. Y por eso hay más verdad en Francisco y en la dignidad de Francisco que en el resto de los entes no-personas del universo. Y más perfección alcanza quien se ocupa de Francisco que quien se ocupa de todas las disciplinas y de todas las ciencias.

El problema es que la contemplación de Francisco (el entrar en la interioridad y la singularidad de Francisco) no lo puede hacer el psicólogo o el sociólogo. ¿Quién lo puede hacer? Entrar en ese núcleo interior, irrepetible, y singular donde se originan últimamente nuestras elecciones, decisiones y pensamientos es una cosa que solo se puede hacer en la vía del amor. Y es muy importante. Solo la comunicación amistosa de los hombres permite que recíprocamente puedan entrar en la contemplación mutua de eso que es lo singular, irrepetible, único de cada uno de ellos. Más conoce a Francisco el amigo que el psicólogo, porque el psicólogo se quedó en otro lugar. El amigo no va a ser capaz de reducir a principios universales la actuación de Francisco. Pero en ese sentido el amigo está más cerca de Francisco, porque al final lo que ha hecho el psicólogo es reducir lo que le pasa a Francisco a estadísticas, a cosas que son más o menos modos generales de comportamiento que el psicólogo ha querido identificar en esa individualidad. Pero el psicólogo está ajeno a Francisco.

Un filósofo puede, sin ser buena persona, entender más o menos estas cosas. Puede incluso ser mala persona y entenderlas. Sin embargo, una comprensión tal como hace santo Tomás de Aquino del ser personal exige también una connaturalidad con el ente personal. "Todos los hombres por naturaleza desean saber"[19]. Lo máximamente inteligible es el ser personal, pero el ser personal está vedado si no se entra en

19 Aristóteles, *Metafísica*, I, 1, 980a1.

la línea del amor y de la connaturalidad por el afecto. Es decir, la dimensión auténticamente sapiencial a la que está ordenada incluso la misma filosofía, a la que está ordenada la misma metafísica tomista, es la dimensión auténticamente sapiencial. Pero esta está vedada a quien no está connaturalizado con el bien, porque si no está connaturalizado con el bien, si no hay rectitud en su voluntad hacia lo que es bueno, no puede verdaderamente comprender al ente personal en la singularidad de este ente personal. Por tanto, le falla el principio ordenador de todas las cosas del universo, porque todas las artes y todas las ciencias se ordenan a esta sola cosa que es la felicidad del hombre. Quien no está connaturalizado con lo bueno, no puede conocer al ente personal en esta singularidad que es aquella también por la que Dios, por amor, lo creó singular. Y, si no está connaturalizado, no tiene una razón última que le permita ordenar todas las cosas del universo en su sentido más profundo. Será filósofo y conocerá que hay una causa primera y conocerá que hay un motor inmóvil, etcétera, pero por no estar connaturalizado no podrá entrar en esta dimensión más profunda, a la que la misma filosofía de santo Tomás de Aquino invita, abre y posibilita.

La persona es lo singular, el subsistente singular de naturaleza racional en la línea del ente. Y aunque eso lo comprendamos, a Francisco no lo comprendemos si no somos sus amigos. Es por eso que todos los hombres desean por naturaleza saber, pero aquello a lo que está abierta la misma inteligencia humana se relaciona profundamente con la destinación que tienen todos los hombres también a la amistad. Por eso, en la culminación de la felicidad por parte del hombre hay una contemplación y hay una amistad. Porque si removiéramos por un absurdo la amistad de la felicidad de los hombres, no tendría sentido que apeteciéramos saber. Pensándolo en serio, no hay nada

que verdaderamente pueda impulsar a un hombre a saber sino porque al final de esos conocimientos se encuentra con un ser personal. Si removiéramos por un absurdo la posibilidad de la amistad, no tendría sentido ninguna disciplina y ninguna ciencia. Es por eso, que removida de la vida de los hombres la amistad, los hombres cuando se dedican a estudiar lo que están haciendo es precisamente prepararse para dominar, que es un asunto muy distinto. La técnica queda como la única salida y como la única opción en el estudio del hombre una vez que ha sido removido el ente personal.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles, *Metafísica* (traducido por Tomás Calvo Martínez), Madrid, Gredos, 1994.

Boecio, *De Persona et duabus naturis.* En *Patrologia Latina* 64. Editado por Jean-Paul Migne, Paris, 1878-1890. 1337-1354D.

Juan Pablo II, "Discurso al Pontificio Ateneo Angelicum", 17 de noviembre de 1979. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1979/november/documents/hf_jp-ii_spe_19791117_angelicum.html.

_____ *Carta encíclica Fides et ratio*, 14 de septiembre de 1998. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html.

Lobato, Abelardo, "Fundamento y desarrollo de los trascendentales en santo Tomás de Aquino", *Aquinas: rivista internazionale di filosofia* 34, n° 2, 1991, pp. 203-222.

Tomás de Aquino, *De potentia*. *Quaestiones disputatae de potentia Dei,* en *Questiones disputate,* Tomo II (editato por Pauli M. Pession), Marietti, Roma, 1953.

_____ *De veritate*. *Cuestiones disputadas sobre la verdad* (editado por Ángel L. González et al.), Pamplona, EUNSA, 2016.

_____ *Summa contra Gentiles*. *Suma contra los Gentiles*, tomo II (editado por Laureano Robles Carcedo), Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2007.

____ *Summa theologiae. Suma teológica de Santo Tomas de Aquino*, tomo II (traducido por Raimundo Suárez), Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2014.

Persona y personas: dignidad, diálogo, comunión

Alex Yeung, L.C.*

Este capítulo busca en una manera introductoria manifestar la riqueza de la noción de 'persona' como parte del legado de la filosofía cristiana[1] a la cultura occidental y universal. Al mismo tiempo, frente a las tergiversaciones de este concepto en tiempos modernos por la exageración indebida de un aspecto u otro (o más bien el desorden en la consideración de lo que constituye la persona) quisiera volver a proponer la noción integral de persona para que recupere su papel humanizante.

I. Una fenomenología del término 'persona'

La palabra 'persona' es producto de la cultura grecolatina, y tiene un rol transversal en campo político, social, psicológico, ético y religioso. La tentativa en este capítulo introductorio es simplemente manifestar las características que sobresalen en

el uso común del término 'persona'. Salta a los ojos, en primer

* Doctor en filosofía, Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (Italia). Decano de la Facultad de Filosofía, Ateneo Pontificio Regina Apostolorum.

1 El concepto de 'filosofía cristiana' ha estado formulado por Étienne Gilson en sus lecciones para las Gifford Lectures de 1931: "Llamo, pues, filosofía cristiana *a toda filosofía que, aun cuando haga la distinción formal de los dos órdenes, considere la revelación cristiana como un auxiliar indispensable de la razón.* Para quien lo entiende así, esta noción no corresponde a una esencia simple susceptible de recibir una definición abstracta; más bien corresponde a una realidad histórica cuya descripción solicita", Étienne Gilson, *El espíritu de la filosofía medieval*, Madrid, Rialp, 1981, p. 41.

lugar, que la palabra persona y la palabra hombre pueden referirse, ambas, a un individuo hombre o mujer. "Juan es una persona", "Juan es un hombre" queriendo decir "un individuo de la especie *homo sapiens*". Entonces, ¿qué añade el término de persona al término hombre?

i Un primer campo donde se utiliza preferencialmente 'persona', y no simplemente 'hombre', es el campo jurídico. Una persona es un sujeto de derechos y responsabilidades legales. En este aspecto jurídico, se ha tratado de aplicar el término persona, no solo a hombres, sino también a entidades no humanas: organizaciones, animales, *inforgs*[2]. Si nos limitamos por el momento solo a personas humanas, lo que añade 'persona' al nombre 'hombre' es la connotación de un sujeto con ciertos derechos, y por eso la idea de que puede exigir unos correspondientes deberes de parte de otras personas.

ii Otro campo donde se utiliza 'persona' en vez de solo 'hombre' es cuando se refiere a un interlocutor humano. Decimos, "estoy hablando con otra persona", en vez de "estoy hablando con otro hombre", ya que 'persona' connota al otro precisamente como sujeto inteligente y libre. Es decir, lo que 'persona' añade conceptualmente es precisamente la capacidad de comunicación de ideas, deseos y sentimientos, lo que no se existiría ni se manifestaría sin la existencia de una persona, un sujeto consciente, inteligente y libre. Por cierto, también utilizamos el término 'persona' cuando el otro

2 'Inforg': término acuñado por el filósofo Luciano Floridi, se refiere a un organismo informacional, interconectado con otros *inforg* en un ambiente informacional, la *infoesfera*. Cf. Luciano Floridi, *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*, New York, Oxford University Press, 2014, p. 94.

está incapacitado a comunicarse en el momento (por ejemplo, cuando está dormido o enfermo).

iii Una tercera connotación de 'persona' ocurre cuando nos referimos a lo que pertenece en la esfera privada y no pública. Así que nos referimos a 'mi email personal', 'tu opinión personal', 'su espacio personal', etcétera.

iv Otro campo donde se detecta un plus en la noción de 'persona' por encima del 'hombre', es cuando se habla de logros de un individuo a través del propio trabajo, estudio, investigación, esfuerzo espiritual o moral. Con 'logros personales' se entiende que las cualidades resultan del esfuerzo libre de un hombre o mujer.

v Es también común utilizar 'persona' simplemente para subrayar la individualidad de cada hombre en un grupo: "una cena para diez personas".

Hay otros aspectos que se podría subrayar, pero ya es suficiente averiguar cinco elementos importantes de la noción de persona en comparación con aquella de hombre. Estos elementos son ya abstracciones de nuestra fenomenología, buscando conceptualizar —sin separar— facetas que componen lo que concebimos hoy por 'persona'.

i Dignidad: la persona tiene un estatus y valor especial, tal vez jurídico, ciertamente moral, y fundamentalmente ontológico. Conocemos todos la dignidad que la sociedad confiere a personas de autoridad o a quien tiene talentos o cualidades especiales. Se entiende al fondo que la dignidad de la persona surge por lo que la persona *es*, no solo por lo que hace.

ii Intimidad: la persona tiene algo interior (mental) que pertenece solo a esta persona; autoconsciencia, auto-

conocimiento, autoestima, conciencia moral, etcétera. La intimidad incluye también toda experiencia vivida (*Erlebnis*) que abarca no solo la experiencia de conocer o de elegir, sino también toda la gama de emociones y sentimientos.

iii Unicidad: la persona tiene responsabilidades, decisiones y acciones por hacer (muchas veces dramáticas) que ninguna otra le puede substituir a una persona. La unicidad tiene que ver con la libertad, es decir la capacidad de autodeterminación de la persona.

iv Diálogo: la persona se hace referencia siempre a otras personas. La persona se reconoce como tal primordialmente en las relaciones interpersonales que establece con otras personas. El diálogo entre personas que, a través de pensamientos, gestos, palabras y acciones, comparte algo —aunque sea muy pequeño— de la propia intimidad, se cumple cuando hay reciprocidad, el reconocimiento de la cual crea nuevas experiencias íntimas.

v Individualidad: la persona es numéricamente diferente de cualquier otra, o sea a través de su cuerpo que solo puede ocupar un espacio y un tiempo. Más que ser un puro límite, la individualidad persona indica la densidad ontológica, algo no abstracto sino existente, algo irrepetible y ontológicamente incomunicable.

2. LA GÉNESIS DE LA NOCIÓN DE 'PERSONA' EN LA CULTURA CRISTIANA

Fenomenológicamente, la noción de persona es compleja y muy rica de implicaciones y consecuencias antropológicas, sociales, políticas, y religiosas. ¿Cómo ha nacido está noción concreta

de persona en la cultura occidental? Podemos afirmar que es el producto de una confluencia única en Europa entre la filosofía clásica griega y latina, la organización política y legal romana y las tradiciones sociales de los pueblos bárbaros en el continente europeo. De acuerdo con el historiador Christopher Dawson en su libro *The Making of Europe*[3], el elemento determinante que hacía cuajar estos elementos culturales en un todo consistente era la fe y la religión cristianas. El proceso no era en ningún modo puntual, sino gradual, viendo una primera fusión de los grandes constituyentes culturales ya por el siglo VI[4] y experimentando su florecimiento a partir del siglo XI en Europa occidental[5].

3 Christopher Dawson, *The Making of Europe: An Introduction to the History of European Unity*, New York, Meridian Books, 1956.

4 Un pasaje representativo de este libro sintético e introductorio de Dawson, *The Making of Europe*, pp. 98-99: "Thus by the sixth century a preliminary fusion had already taken place between the four different elements [i.e. the Roman Empire, the Catholic Church, the classical tradition and the barbarians] that went to make up the new European culture. The effect of the [barbarian] invasions was to set up a process of cultural and racial intermixture between the Germanic barbarians on the one hand, and the society of the Roman Empire on the other. The vital center of the process was in Gaul, where the two societies met on more nearly equal terms than elsewhere, but its influence extended over the whole of Western Europe, so that all the Western peoples became in varying degrees Romano-Germanic in culture... In spite of the apparent victory of barbarism, the [Catholic] Church remained as the representative of the old traditions of [classical] culture and as a bond of spiritual unity between the descendants of the conquered Romans and their barbarian conquerors".

5 Cf. Dawson, *The Making of Europe*, p. 240: "Thus the culture that we regard as characteristically Western and European was confined in the main within the limits of the former Carolingian Empire... But the eleventh century saw ... the rapid expansion of this central continental culture in all directions. In the West the Norman Conquest took England out of the sphere of the Nordic culture that had threatened to absorb it, and incorporated it into the continental society; in the North and East it gradually dominated the Western Slavs and penetrated Scandinavia by its cultural influence; while in the South it embarked with crusading energy on the great task of the reconquest of the Mediterranean from the power of Islam. In this way the peoples of the Frankish Empire imposed their social hegemony and their ideals of culture on all the surrounding peoples, so that the Carolingian unity may be regarded without exaggeration as the foundation and starting-point of the whole development of mediaeval Western civilisation".

De hecho, la noción de persona para la reflexión cristiana es transversal. No es solo un modo de explicar la doctrina trinitaria, sino también una conceptualización integral de la experiencia y la esperanza cristianas. Un breve repaso de algunos elementos claves de la revelación cristiana puede ayudar a entender su influjo cultural en la producción del concepto de persona que constamos hoy.

i En primer lugar, la creación: sea el judío o sea el cristiano, se inspira en el libro del Génesis por su visión del hombre y de la mujer. Están creados a imagen y semejanza de Dios. Aunque todas las creaturas tienen algún vestigio de lo divino (y por eso, toda creatura es de por sí buena), solo el hombre y la mujer pueden decirse imagen y semejanza de Dios. Es el fundamento de la dignidad particular de la persona humana.

ii Luego, la alianza: entre todos los pueblos, los judíos tenían un sentido único de una relación de parentesco con el Dios monoteísta. La alianza, para los hebreos, era el modo de poder considerarse pariente de alguien. Pues, a través de esa alianza única, el pueblo de Israel era escogido para ser familia de Dios[6]. Así que Dios puede llamar a Israel 'pueblo mío' y el pueblo puede llamar a Dios 'Dios nuestro'. Esta relación con Dios —podemos llamarlo así— personal, íntima, a través de la nueva alianza en Cristo, está abierta a personas de todas las naciones. La importancia del tema de la alianza es que pone de manifiesto la comunicación y la reciprocidad interpersonal entre Dios y las personas.

6 Cf. Scott Hahn, *Kinship by Covenant: A Canonical Approach to the Fulfillment of God's Saving Promises*, New Haven, Connecticut, Yale University Press, 2009.

iii La cristología: más específicamente cristiana es la revelación de la inserción del creyente en Cristo. El cristiano, a través de la fe y del bautismo, entra en una relación nueva con Dios, una relación de hijo del Padre, en Cristo. Si Cristo es la misma Persona del Hijo[7], y el creyente está apropiado a Cristo, está llamado a establecer una relación dialógica de conocimiento y de amor con el Padre.

iv La eclesiología cristiana: el tema del 'Reino de Dios' no es individualista, sino corporativo. Así que, cuando el cristiano piensa en su relación personal con Dios, naturalmente piensa en una relación esencial con las demás personas que pertenecen o pueden pertenecer a la Iglesia. La salvación personal será corporativa (o en términos teológicos, 'comunional') o no lo será en absoluto.

v La escatología cristiana: después de la muerte, el juicio es individual. Así, la libertad y las decisiones concretas de la vida de cada persona están tomadas muy en serio. Este hecho dice mucho sobre la irrenunciabilidad e irrepetibilidad de la libertad personal. La doctrina de la resurrección del cuerpo también subraya que el cuerpo humano no es accidental a su persona.

De nuevo, hay muchos otros aspectos que podrían mencionarse. Pero esta breve lista es suficiente para hacernos ver que la noción

7 La teología católica tuvo que desarrollar el concepto de 'persona' para poder comprender mejor su propia fe en la revelación del Dios Trino y de la Encarnación del Hijo. La unidad de Dios se refiere a la 'substancia' de Dios, mientras 'persona' se refiere a las relaciones —subsistentes— del Padre, Hijo y Espíritu Santo entre sí. La persona del Hijo, entonces, tiene una naturaleza divina, mientras en la Encarnación asume esa única persona una naturaleza humana (y no una persona humana).

de persona que se goza en la cultura occidental recibe mucha luz de parte de la *Weltanschauung*[8] cristiana. El cristiano se considera una persona, con una dignidad creatural especial y no abolida incluso después del pecado. Esta dignidad crece aún más cuando el creyente está adoptado en la comunión de la Trinidad y en la familia de Dios que es la Iglesia. El creyente está invitado a una relación dialogal esencial de oración y de acción con Dios, que no puede ser sustituida por ninguna otra persona, que comienza con la fe, y que se cumple en la caridad hacia Dios y hacia los hombres. Cristo es el salvador no solo individual y corporativo de la Iglesia y no solo del alma individual sino también del cuerpo. Así, la fe cristiana integra y consolida las dimensiones de dignidad, intimidad, diálogo, unicidad e individualidad en la noción occidental de persona.

3. La estructura de la filosofía cristiana de la persona

Intentaremos ordenar lógicamente, y aún más ontológicamente, algunos elementos claves de la estructura de la filosofía cristiana acerca de la persona. No basta afirmar una serie de elementos o características claves de la persona; es preciso colocarlos en un orden ontológico correcto. Sin el orden correcto, es bastante fácil exagerar un aspecto u otro al detrimento de los más primarios, y así haciendo, tergiversar la noción de persona.

Aunque los elementos característicos de la persona puedan ser descritos desde el análisis fenomenológico, la siguiente exposición sintética quiere privilegiar una comprensión filosófica unitaria de la persona. Para esto, es necesario mostrar en qué modo los distintos elementos fluyen desde y se orientan hacia el principio último, Dios. La estructura se procederá entonces

8 Cosmovisión.

desde los principios ontológicos de la persona hacia aquellos existenciales, psicológicos, sociales, y axiológicos.

3.1. La perspectiva metafísica de la persona humana

Desde la perspectiva ontológica, la persona es un ser con una naturaleza particular. La definición conocida de Boecio "substancia individual de naturaleza racional"[9], no quiere dice ni más ni menos. En primer lugar, como cualquier otra creatura, su ser participa en el ser de Dios, a través de la creación. Santo Tomás de Aquino define 'persona', además de la definición de Boecio, como "*subsistens in natura rationali vel intellectuali*"[10]. Esta definición subraya la categoría ontológica fundamental: subsistencia, o substancia individual. '*Subsistentia*' aquí quiere indicar lo que existe en sí (y no en ninguna otra cosa) y por sí (que existe para su propia perfección según su naturaleza). Así que quiere subrayar la individualidad existente, irrepetibilidad y concretísima.

La antropología metafísica debe explicar la unidad esencial de la persona humana, evitando un dualismo entre persona y naturaleza. De hecho, notamos bien que la definición de persona; hace referencia a la naturaleza que es inteligente y libre. No siendo Dios, quien es el Ser mismo, *Ipsum Esse Subsistens*, la persona debe tener algún modo de ser (una naturaleza). Esta naturaleza humana, caracterizada por sus capacidades superiores de inteligencia y libre albedrío la coloca ontológicamente sobre cualquier otra cosa en el universo material. Por otra parte, ocupa el lugar ontológico mínimo

9 Boecio, *De Persona et duabus naturis*, cap. 3, PL 64, 1343 citado en Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 29, a. 1 obj. 1: "persona est rationalis naturae individua substantia".

10 Tomás de Aquino, *Summa contra Gentiles* IV, c. 35; cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 29, a. 3: "persona significat id quod est perfectissimum in tota natura, scilicet subsistens in rationali natura".

entre las demás personas, es decir, en comparación con Dios y los espíritus puros; de hecho, las capacidades superiores del hombre no funcionan sino en modo encarnado (*embodied*). No conocemos ningún objeto si no entra primero a través de algún sentido corporal, y nuestra libertad sería eficaz solo cuando sus decisiones están hechas eficaces a través de algún *agency* en el mundo corporal.

Abreviando mucho el discurso, la naturaleza humana es una, espiritual-corporal. Aristóteles había ya entrevisto la solución hilemorfista para explicar la estructura de cualquier ser viviente. Alma (*psyché*) y materia no son dos cosas, sino dos coprincipios (en relación de acto a potencia) de un único cuerpo orgánico. Ahora bien, en el caso del hombre, el alma tiene que ser espiritual, para dar razón suficiente de la espiritualidad de los actos intelectuales y volitivos, y esta alma espiritual es el principio único de que todas las capacidades sean espirituales o corporales. La persona así es un 'espíritu encarnado'[11].

Una posible perplejidad de la solución aristotélica es que parece reducir 'persona' a meramente un 'individuo de una especie', donde la densidad ontológica residiría en la especie (que es la forma aristotélica), y no en el principio de la individualidad que Aristóteles identificaba con la cantidad de la materia primera. Así, la personalidad se vería reducida a la característica de la individualidad, sin explicar las características de intimidad, unicidad, dignidad, etcétera. ¿Cómo explicar toda la riqueza de la noción de la persona con la sola teoría hilemorfista?

11 Cf. Joseph de Finance, *Cittadino di due mondi. Il posto dell'uomo nella creazion*, Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1993, p. 15: "Il pastore dell'essere si trova ad assolvere la sua funzione in un mondo di cose nel quale egli si inserisce con un corpo. La sua apertura all'essere è, dunque, quella di uno spirito *incarnato*".

Es santo Tomás, siguiendo el hilemorfismo de Aristóteles, que nos ayuda a entrever la necesidad de introducir un ulterior nivel de acto y potencia en la estructura metafísica de las creaturas: el acto de ser (*actus essendi*) y la esencia. Este nivel no estuvo contemplado por Aristóteles, pero para un cristiano, es el único modo de explicar metafísicamente la diferencia entre Creador y creatura: toda creatura, en cuanto creatura, no es su esencia, sino que solo la posee. Este nivel ulterior de la aplicación de los principios ontológicos de acto y potencia a la persona humana se hace en modo único entre los demás seres: santo Tomás propone que el *actus essendi* de la persona pertenece al alma *per se* —haciéndola una substancia espiritual— mientras solo en virtud del alma como forma pertenece al cuerpo (ya que el alma informa la materia corporal). En este modo, explica también por qué la persona es la más digna que cualquier otra creatura. Su individualidad es debida en primer lugar al hecho de que su acto de ser pertenece *per se* a la forma espiritual, y solo en modo derivado a la cantidad de materia prima. Notamos bien que esta solución no cae en otro dualismo, minusvalorando la importancia del cuerpo, ya que el alma espiritual, aunque es una substancia espiritual, no llega a ser una substancia *completa* si fuese separado del cuerpo[12].

Un resultado práctico de esta antropología metafísica es que si se evidencia un individuo de naturaleza humana (por ejemplo, constatando un organismo biológico de la especie *homo sapiens*), sabemos *ipso facto* que allí hay una persona humana. La definición ontológica resuelve el problema muchas

12 Una substancia espiritual no se puede por sí corromper; así que en el momento de la corrupción del cuerpo humano (i.e. la separación del compuesto alma y materia en el momento de la muerte), el alma espiritual no se corrompe. Notamos bien que esta 'alma separada' sería una substancia 'incompleta' respecto a su esencia. De hecho, es solo en la resurrección del cuerpo cuando las personas se reconstituyen como substancias completas.

veces práctico de saber cuándo tenemos una persona, cuando faltan manifestaciones exteriores de actividad personal, por ejemplo, cuando estamos dormidos, en coma, el feto, etcétera, basta ver si hay un individuo de naturaleza humana (es decir, si está viva)[13] para saber con certeza moral que hay una persona.

Ahora, la definición ontológica, del tipo substancialista, puede parecer individualista en el sentido relacional, o egocéntrico en sentido ético; así que hay filósofos que, sensibles a la dimensión relacional y ética de la persona, prefieren evitar la noción de 'substancia' o incluso de 'subsistencia' cuando hablan de la persona[14]. Esta sensibilidad puede ser incluso reforzada en círculos cristianos, si se piensa que la persona humana debería ser modelada en las Personas Divinas y no tanto en un Dios monolítico. Ya la filosofía medieval estaba bastante consciente de esta problemática. Por ejemplo, Ricardo de San Víctor (1110-1173) define la Persona divina como "intellectualis essentiae incommunicabilis existentia"[15]. Para Ricardo, la persona es una especia de '(sub)sistentia', pero fundamentalmente 'ex-sistencia', o relación con otra persona. Por ejemplo, el nombre 'Padre' es precisamente un nombre relacional, y solo entonces personal. Las personas en la Trinidad serían los ejemplares mayores de cualquier otra personalidad, angélica o humana. Santo Tomás de Aquino (1225-1274), que vive un siglo después, concibe las Personas Divinas también

13 El caso de la muerte cerebral es un caso especulativamente especial, y hay autores de gran relieve que argumentan que la muerte del cerebro es signo manifiesto de que el organismo —y consecuentemente la persona— ya no está vivo y solo manifiesta un residuo de vida siempre artificialmente soportado.

14 La filosofía personalista considera el fenómeno interpersonal como dato primordial y como lo que hace las personas ontológicamente distintas de los demás seres naturales.

15 Ricardo de San Víctor, *De Trinitate*, lib. IV, 23; cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, 29, 3 ad 4: "Ricardus de sancto Victore, corrigere volens hanc definitionem [a Boetio datam], dixit quod persona, secundum quod de Deo dicitur, est divinae naturae incommunicabilis existentia".

como "relaciones subsistentes"[16] porque todo en Dios es igual a su esencial deidad, es decir, a la substancia divina. No es el lugar para entrar en el debate si cuando se habla de la persona humana hay que enfatizar subsistencia o relación. Es suficiente decir que la concepción substancial no tiene que ser interpretada —ni en Dios, ni en el hombre— como noción solipsista o determinista, sino simplemente como principio de densidad ontológica de algo que existe en sí mismo (y por eso puede tener intimidad, unicidad, y posibilidad de comunicar la propia intimidad con los demás).

3.2. La perspectiva antropológico-existencial de la persona

La persona humana en su existencia espaciotemporal en el mundo se caracteriza por lo que se podría llamar 'autotrascendencia' o 'trascendencia antropológica', o simplemente 'apertura antropológica'. Se utiliza la palabra 'apertura' en oposición a la noción de encerramiento, indicando el modo de obrar o actuar. Una naturaleza encerrada tiene unos fines y modos de actuar bien determinados, fuera de los cuales no puede actuar. Los movimientos instintivos de los animales son signo de una naturaleza 'cerrada'[17]. Por el contrario, el hombre tiene un modo de actuar peculiar respecto a los demás animales. Ciertamente hay una base de capacidades comunes y consistentes —por eso lo podemos llamar todavía 'naturaleza'— pero también es abierta a adquirir hábitos de pensar y de acción, formando

16 Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 29, a. 4: "Relatio autem in divinis non est sicut accidens inhaerens subiecto, sed est ipsa divina essentia, unde est subsistens, sicut essentia divina subsistit [...]. Persona igitur divina significat relationem ut subsistentem. Et hoc est significare relationem per modum substantiae quae est hypostasis subsistens in natura divina; licet subsistens in natura divina non sit aliud quam natura divina".

17 De hecho, el concepto aristotélico de 'naturaleza' tenía que ver con el modo consistente (siempre actúa así, o en su mayor parte) de actuar.

en sí una especie de 'segunda naturaleza', manifestada en sus formas culturales. Por encima de estas formas culturales y lingüísticas compartidas con otras personas del mismo grupo social, cada persona tiene su modo habitual de ser, su propia personalidad, formada lentamente a través del cultivo de hábitos, de conocimientos, de aptitudes, de orientaciones afectivas, de prácticas y de virtudes.

Ahora, cuando se habla de la existencia personal como 'autotrascendencia', se quiere subrayar que el desarrollo de su personalidad está en manos de la persona misma. La segunda naturaleza —cultural e individual— se adquiere por la persona misma, a través de la educación, y a través de la elección libre. Es decir, la persona humana construye su propia personalidad en su historia individual. Pero también, y no menos importante, se quiere también indicar que este *élan* está dirigido hacia un horizonte, un ideal ontológicamente superior: precisamente transcendente. ¿Cuál es la naturaleza de este ideal de la autotrascendencia? Podemos distinguir la posible respuesta filosófica en tres grupos generales:

i La autotrascendencia egocéntrica, donde el ideal corresponde a un 'ideal-yo', como a) un estado final como por ejemplo el hombre virtuoso o el hombre contemplativo o como b) una forma auténtica de vivir como por ejemplo "el ideal romántico". Podríamos colocar aquí en modo general pensadores como Platón, Aristóteles, Fichte y Nietzsche. La persona busca llegar a ser la mejor versión de sí mismo, donde el criterio de lo 'humano' (diversamente considerado por diferentes filósofos) es inmanente a sí mismo.

ii La autotrascendencia alocéntrica o comunocéntrica, donde la persona busca su realización última no en sí mismo, sino en las demás personas o en la comunidad.

Lo que importa es construir al otro, la familia, la tribu, la nación o el pueblo. La persona encuentra su realización fuera de sí, y podría exigir incluso el sacrificio de sí. Bajo esta perspectiva, la atención al otro es 'transcendente', en cuanto que mi respuesta al bien del otro no es reducible a los dinamismos naturales que de otra manera girarían siempre en torno al propio bien; más bien la presencia del otro o de la comunidad irrumpe lo *status quo* individualista y exige una respuesta cuyo criterio de cumplimiento viene precisamente del otro. Podríamos colocar en este campo —de nuevo en modo general— pensadores como Marx y Lévinas.

iii La autotrascendencia teocéntrica, donde la persona busca su fin en Dios. El ideal de la existencia humana se encuentra en llegar a ser como Dios, ciertamente no en substitución de Dios, sino en Dios. Así que el criterio y el "camino" de la autotrascendencia viene de Dios mismo, aunque es verdad que la persona tendrá que seguir fielmente dicho camino. Aquí se colocan ciertamente muchos filósofos de las tradiciones religiosas (cristiana, hebraica, islámica, hinduista, budista) o pseudoreligiosas como el neoplatonismo.

Junto con Cornelio Fabro, podemos proponer que el 'yo', como principio absoluto existencial, se tiene que definir según la elección libre del último fin, del ideal personal[18].

18 Cf. Cornelio Fabro, "Atto esistenziale e impegno della libertà", *Divus Thomas* 86, n° 2-3, 1983, p. 132: "Si, por tanto, el ejercicio de la libertad en su momento decisivo, que es la elección del fin existencial, debe basarse en algo absoluto e inmóvil para realizarse en el tipo de vida concreta que el sujeto elige, hay y ha de haber un principio absoluto próximo a la elección, primero del fin existencial y luego de los actos y objetos correspondientes (por ejemplo, la adquisición, la conservación, el aumento de la riqueza...). Y este principio solo puede ser el *yo* como sujeto espiritual incomunicable" (traducción del autor). Fabro nota

Ciertamente esta elección no se toma en un vacío, sino más bien en el contexto histórico y encarnado (*embodied*) de la persona, y está confirmada y consolidada por toda una serie de decisiones y acciones libres. La elección del fin último personal no es tampoco sin criterio objetivo, que le interpela desde su naturaleza como hombre. Dicho en otras palabras, la persona, desde de la perspectiva de ser *viator* existencial, dispone del dinamismo ontológico de su naturaleza humana para informarse de su ideal[19]. Esta naturaleza ordena la persona 'objetivamente' hacía la perfección operativa del individuo (que se exprime en la autotrascendencia egocéntrica) y de la especie que se manifestará en la autotrascendencia comunocéntrica. Pero, sobre todo, el dinamismo natural de las facultades superiores de intelecto y voluntad orientan la persona hacia la verdad y la bondad absolutas, es decir hacia la autotrascendencia teocéntrica.

Claro está que la filosofía cristiana de la persona afirma la autotrascendencia teocéntrica. El ideal del cristiano, como dicen los Padres de la Iglesia, es la "*homoiosis Theo*", la transformación en Dios, el ser semejantes a Dios. El camino es primariamente religioso y espiritual, buscando conocer y amar a Dios, aunque este último implica siempre la integración de nuestra esencial corporeidad. En este sentido, la autotrascendencia teocéntrica de la persona no niega ni la autotrascendencia egocéntrica

que este 'yo' existencial no es el 'yo' conocido por la autorreflexión ni por las investigaciones de un psicólogo, sino el centro de todas las relaciones existenciales; cf. Fabro, "Atto esistenziale e impegno della libertà", p. 145: "Cuando reflexiono sobre el yo para captar su naturaleza, en realidad considero el yo no tanto como objeto y contenido —una hazaña imposible— sino el yo como centro y plexo de relaciones tanto hacia el externo como hacia el interno" (traducción del autor).

19 Cornelio Fabro en "Atto esistenziale e impegno della libertà", p. 134, afirma que en la elección del proprio último fin la tendencia natural funge como un dato (no indiferente) en la deliberación: "La aspiración al bien universal es interlocutoria… sin que esto significa en ningún modo indiferencia" (traducción del autor).

ni la comunocéntrica, sino más bien las integra en el mismo proceso de la autotrascendencia teocéntrica. El cristiano, de hecho, que quiere amar a Dios, no puede no amar a los demás como a sí mismo.

3.3. La perspectiva existencial-intersubjetiva de la persona

Hemos apenas afirmado que, en el contexto de la autotrascendencia teocéntrica, la relación interpersonal con otras personas no es accidental, sino parte integral. En este sentido podemos afirmar que la persona humana es dialógica y 'comunional', no tanto al nivel metafísico sino al nivel existencial.

Aristóteles había escrito que el hombre es un animal político, que necesita vivir en sociedad con otros hombres. El hombre florece como hombre solo en una familia, en una comunidad, en una ciudad (*polis*). También, la filosofía contemporánea ha subrayado el aspecto dialógico de la persona, en el sentido que solo en relación con otra persona llego a reconocerme y desarrollarme como persona[20]. La persona humana, con toda la nobleza de sus facultades espirituales, dada la necesidad de existir corporalmente en el mundo, depende de otros para poder eficazmente ejercitarlas. Ya lo vemos al nivel biológico, el niño humano no puede sobrevivir en absoluto sin el cuidado de otros hombres, y solo poco a poco llegar a poder defenderse de los vaivenes de la existencia[21].

20 Caso ejemplar es Martin Buber, *I and Thou* (segunda edición), Nueva York, Charles Scribner's Sons, 1957, p. 4: "There is no I taken in itself, but only the I of the primary word I-Thou and the I of the primary word I-It. When man says I he refers to one or the other of these".

21 Arnold Gehlen señala que el hombre, entre los animales, no nace con los instintos necesarios para hacer frente eficazmente al enorme abanico de estímulos de su ambiente. Es a través de un proceso de culturalización, que la persona logra exonerarse del horizonte abisal del *Welt* y habitar en un *Umwelt* cultural. Cf. Arnold Gehlen, *L'uomo: La sua natura e il suo posto nel mondo*, Milán, Feltrinelli

Pero más aún al nivel espiritual. En el desarrollo de nuestro intelecto, necesitamos la comunidad dialogante con los demás hombres. La mayoría de las cosas que conocemos no son por descubrimiento individual, sino que están comunicadas a nosotros a través de los demás. Y esto no toca solo a las opiniones, sino también en los logros de la ciencia, la moral, la tecnología y las artes. Y si no fuese suficiente, tenemos que añadir que no podemos desarrollar una voluntad verdaderamente libre (más cercana a la identificación con la libertad divina a la cual estamos llamados, es decir la 'libertad moral') sin su ejercicio en el amor benevolente (es decir, no-egoísta) hacia otras personas humanas. ¿Y cómo podríamos tener una comprensión de nosotros mismos como personas, con la dignidad que esto comporta, si no hubiéramos recibido la comprensión verdadera y el amor benevolente de parte de otras personas que hemos encontrado en nuestra historia? En este modo, podemos ver como el ideal alocéntrico puede ser integrado con un ideal egocéntrico de la persona.

Respecto al ideal teocéntrico, es decir a nuestra tendencia natural de conocer y amar a Dios, nuestro sumo bien, no lo podemos eficazmente realizar *qua* persona sin reconocer y responder al llamado 'personal' de Dios mismo en la Revelación[22]. Las relaciones de reconocimiento, diálogo y comunión

Editore, 1983, p. 63: "L'uomo è soggetto a una profusione di stimoli assolutamente estranea alla natura animale, è soggetto alla piena "senza scopo" di impressioni che lo raggiungono e che egli deve in qualche modo padroneggiare. Non gli sta di fronte un ambiente in cui i significati siano articolati e istintualmente ovvi, ma un mondo–ossia, in termini negativi, un campo di sorprese, dalla struttura imprevedibile, che va elaborato, cioè esperito, con circospezione e prendendo ogni volta misure e provvedimenti. Già qui si prospetta un compito di grande rilievo fisico e vitale: l'uomo deve trovare a se stesso degli esoneri (*Entlastungen*) con strumenti e atti suoi propri, cioè trasformare le condizioni deficitarie della sua esistenza in possibilità di conservarsi in vita".

22 Cf. Karol Wojtyla, *Persona e atto*, Milán, Bompiani, 2001, p. 417: "Sul piano della partecipazione personale – pur applicando l'analogia adatta occorre anche comprendere la beatitudine in senso religioso, cioè la beatitudine che deriva

entre personas humanas nos preparan para el reconocimiento de la presencia personal divina, y para la responsabilidad de responderle. De hecho, en la gran mayoría de los casos, este llamado divino está transmitido a través del testimonio religioso de otras personas que conservan y propagan una tradición religiosa.

En resumen, la persona en su dimensión existencial está abierta (dinámicamente orientada y estructurada) hacia el reconocimiento y amor interpersonales. Es decir, tiene la capacidad de reconocer a otras personas como personas, y siente la llamada a amarlas como 'otro yo', buscando lo que a él o a ella conviene (es decir, con un amor de benevolencia). Esta orientación no es solo unidireccional, porque al desear el mejor para otra persona, la persona implícitamente desea que él o ella se perfeccione también a través de un amor recíproco de benevolencia[23]. El que ama verdaderamente se deja, estructuralmente vulnerable, a ser amado por otras personas. Cuando hay esta reciprocidad en el conocimiento y en el amor, se crea la comunión. Así, la comunión de personas, reflejada en diferentes niveles de la sociedad (familia, asociaciones, iglesia, nación, etcétera), forma parte del ideal y del camino de la existencia personal. Para la filosofía cristiana, mientras la *communio personarum* es, por así decir, ontológica en la Santísima Trinidad, es ideal y tarea para la persona humana.

dalla comunione con Dio e dall'unione con Lui. La profonda comprensione della persona ha senz'altro un grande valore per capire e interpretare la verità cristiana rivelata sulla beatitudine eterna, che consiste nell'unione con Dio".

23 Cf. Maurice Nédoncelle, *Love and the Person*, Nueva York, Sheed & Ward, 1966, p. 22: "[T]o will that the other be loving is to will that he love in me what makes me able and willing to love him; it is to will that he love me".

3.4. La perspectiva psicológica de la persona

La persona humana, a través de su capacidad intelectual tiene la capacidad de la reflexión total sobre sí misma. Este autoconocimiento es doble. Por una parte y fundamentalmente, se trata del autoconocimiento del yo en el acto mismo de conocer intelectivamente a cualquier cosa o de elegir libremente. De hecho, el conocimiento intelectual implica no solo el conocimiento y el juicio acerca del objeto conocido, sino simultáneamente el conocerse del yo, o sea, el ser consciente de sí mismo como sujeto espiritual. Por otra parte, y posteriormente, se puede reflexionar objetivamente sobre esta subjetividad y de sus condiciones. Esta es "la reflexión en sentido estricto (*reflexio*) [que] permite objetivar la subjetividad, asumiendo de la conciencia los actos de los que se es consciente para llevar a cabo una consideración temática, esencial, universal de ellos y de su principio"[24].

El yo reflexivo o psicológico no es ontológicamente original, sino que se construye en el tiempo a través de la objetivación de la persona ontológica y del yo existencial. Podemos conocer los motivos y las circunstancias de nuestras decisiones, los valores y los anhelos que hemos adquirido y formado. Respecto a la relación con otras personas y con el mundo alrededor, la persona se reconoce a sí mismo como un sujeto en relación, que se proyecta hacia el futuro, construyendo sobre los conocimientos, experiencias, decisiones y compromisos del pasado. Ciertamente es de gran utilidad conocer reflexivamente a uno mismo, y esto se puede hacer individualmente o con la ayuda de un psicólogo. Notamos bien que el conocimiento temático y objetivo del propio yo

24 Ariberto Acerbi y Luis Romera, "La antropología de Cornelio Fabro", *Anuario Filosófico* 39, n° 1, 2006, p. 117.

no es completamente transparente. Cualquier objetivación no está exenta tampoco del engaño, ya que está hecha con la misma libertad de todos nuestros actos.

Hay mucho más que se podría decir sobre el conocimiento psicológico de uno mismo y si haya un proceso 'normal' o 'normativo' en el desarrollo de este autoconocimiento. Lo que es importante subrayar es no reducir la persona solo a su conocimiento reflexivo. Incapacidades y disrupciones cerebrales pueden causar una percepción distorsionada de nosotros mismos, y puede limitar mucho las condiciones para un ejercicio libre de la libertad, pero, aun así, no se elimina la dignidad de la persona, que como veremos, está basado sobre la persona ontológica más que sobre aquella psicológica.

3.5. La perspectiva axiológica (de valor) de la persona

La dignidad personal[25] responde a las preguntas "¿qué valor tenemos que dar a una persona?" y "¿cómo debemos (éticamente) tratar a una persona?". La dignidad de la persona fluye de lo que es. Ahora bien, podemos distinguir dos tipos de dignidad[26]. Por una parte, se puede hablar de la dignidad subjetiva o adquirida, que se basa en los logros o méritos personales, o en los honores recibidos por otros. En este sentido se tiene la dignidad de un rey, de un sacerdote, de un alumno que ha logrado la excelencia académica, del campeón de un deporte. De hecho, santo Tomás, citando a Boecio, relata que la palabra 'persona', viniendo etimológicamente del griego *prósōpon*,

25 Viene del latín *dignus*, digno o merecedor.

26 Josef Seifert distingue cuatro tipos de dignidad: la dignidad ontológica (por pertenecer a la especie humana), la dignidad psicológica (consciente de sí mismo como agente inteligente y libre), la dignidad adquirida y moral (que depende del uso de la propia libertad), y la dignidad otorgada. Cf. Josef Seifert, "Is the Right to Life or Is Another Right the Most Fundamental Human Right —the 'Urgrundrecht'? Human Dignity, Moral Obligations, Natural Rights, and Positive Law", *Journal of East-West Thought* 3, n° 4, Winter 2013, pp. 11-31.

originalmente se refería a la dignidad honorífica o 'de carácter' representada en las comedias y tragedias griegas. Más aún, este concepto dignitario de persona había sido aplicado también a individuos que tenían un alto rango en el estado o en la iglesia[27]. Esta dignidad, que es real, depende de algún accidente (aristotélicamente hablando) de la persona. Siendo así, es posible que pueda ser no reconocible exteriormente, sea porque el individuo no está ejercitándose en esa excelencia, sea porque los demás están ignorantes de que esa dignidad había sido otorgada a ese individuo. Por otra parte, hay una dignidad, que podemos llamar 'transcendente' u 'ontológica', que se basa en la misma naturaleza del individuo, y que ese individuo no puede mantener a distancia. El hecho de ser de naturaleza racional —y por eso, espiritual— le confiere a cada individuo humano una dignidad que excede cualquier cosa o evento material, y que es igual a todos. Santo Tomás afirma que, ya que la subsistencia en una naturaleza inteligente es de tan grande dignidad, podemos por antonomasia llamar a cualquier individuo de naturaleza racional, una persona[28].

Notamos bien que el reconocimiento de la dignidad trascendente no requiere la constatación de ningún acto inteligente o voluntario en particular. Como ya hemos indicado arriba, la naturaleza humana implica un organismo biológico viviente humano, y basta reconocer que un individuo viviente es de naturaleza biológica humana para poder tener la certeza moral que es una persona, y que así tiene que ser tratada. La dignidad trascendente y ontológica de la persona es aquella dignidad a la que apelamos cuando decimos que un feto tiene derecho a la vida, o cuando afirmamos que cada persona (a pesar de su capacidad intelectual) tiene derecho a

27 Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 29, a. 3 ad 2.
28 Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 29, a. 3 ad 2.

un trabajo significativo. Al final, la intuición kantiana de que la persona humana, por ser persona, tiene un valor absoluto (y no relativo) que es un fin en sí mismo[29], tiene su raíz en la posibilidad de reconocer esta dignidad por el reconocimiento de la naturaleza humana.

Las dignidades adquiridas o subjetivas se añaden a la dignidad ontológica. En principio, ya que se las puede adquirir, hay algunas dignidades adquiridas que también se pueden quitar. Tú puedes por mérito ser respetado como sabio, pero si tú comienzas a actuar como un necio, puedes perder esa dignidad. Puedes tener la dignidad de ser el mejor futbolista este año y en el año siguiente, un nadie. Tal vez, el elemento más importante entre las dignidades adquiridas es el carácter moral. A través de los actos moralmente buenos repetidos, la persona adquiere dignidad moral. Si la conserva hasta la muerte, le reconocemos como una persona santa. En fin, la dignidad adquirida no es menos importante ni menos real que la dignidad trascendente; la distinción conceptual es simplemente para afirmar que es esta última la constitución y condición de posibilidad para aquella.

Una consecuencia importante de la distinción entre dignidad ontológica y dignidad adquirida es respecto al cuerpo de la persona. El cuerpo pertenece a la persona al nivel ontológico y recibe su dignidad por ser parte esencial de la naturaleza humana. Así, la dignidad del cuerpo no es simplemente algo subjetiva, como algo adquirido, instrumental, o posteriormente

29 Immanuel Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, Milán, Rusconi, 1988, p. 124: "[L]'uomo, e ogni essere razionale in genere, esiste come scopo in se stesso, e non solo come mezzo perché sia usato da questa o quella volontà; in tutte le sue azioni, dirette sia verso se stesso sia verso altri esseri razionali, esso dev'essere sempre considerato, al tempo stesso anche come un fine.... [G]li esseri razionali sono chiamati "persone" perché la loro natura li designa, già essa, come fini in sé, cioè come qualcosa che non può venire adoperato esclusivamente come mezzo: e, pertanto, tale natura pone un limite all'arbitrio (ed è oggetto di rispetto)".

percibido. Por eso, no sería moralmente lícito manipular genéticamente al cuerpo de un embrión, porque sería manipular la persona humana, que, por su dignidad ontológica, no puede ser tratada como un producto. De hecho, el propio cuerpo tiene una función personalísima de significatividad existencial y relacional, porque cada característica del cuerpo[30] determina un aspecto de la orientación ontológica de la existencia personal. Es en este contexto también donde se debería contextualizar la dignidad sexual de la persona.

Otra consecuencia del orden de la dignidad personal está en fundamentar los derechos humanos. Los derechos universales deberían fundarse en la dignidad ontológica, ya que es la naturaleza humana la que representa lo que es común a todas las personas. Dicho en otras palabras, los derechos universales deben de responder a la verdad (universal) sobre la persona humana. La imposición de 'derechos' sin fundamento en esta verdad, sino más bien obedeciendo el *politically correct* establecido en reivindicaciones de grupos de *lobby* (incluso mayoritarios) llega a ser despersonalizante, aun cuando pretenden basarse en opciones personales. Inclinarse ante lo políticamente correcto es un daño para la persona, porque si nos sacrificamos por el otro cuando no sabemos si el derecho reivindicado corresponde a una dignidad trascendente, sería también una rebaja de nuestra propia dignidad personal.

CONCLUSIÓN

La visión cristiana de la persona humana es rica y compleja, basada en la fe en la creación del hombre y en la revelación de Jesucristo. Como dice *Gaudium et spes,* 22: "El misterio del

30 Cantidad, cualidad, relación, acción, pasión, movimiento, tiempo, hábito, etcétera.

hombre solo se esclarece en el misterio del Verbo encarnado [...] Cristo [...] manifiesta plenamente el hombre al propio hombre y le descubre la sublimidad de su vocación". Hasta la época moderna, había siempre un diálogo entre fe revelada y cultura de los pueblos, donde el conocimiento de la fe ha sido enriquecido por diversas perspectivas filosóficas y éticas, y donde la fe ha creado cultura y ha generado reflexión filosófica. En cierto sentido, sin el desarrollo de la noción de persona orientada por la revelación cristiana, no tendríamos muchos elementos sociales, políticos y jurídicos que estimamos como logros universales de la humanidad. Al mismo tiempo, aislada del humus de la fe que la alimentaba, la noción de persona puede sufrir la ruptura de los aspectos psicológicos y relacionales con respecto a su fundamentación metafísica y existencial, fomentando tendencias hacia la desencarnación, el libertinismo nihilista, el materialismo sofisticado, la dictadura de lo *politically correct*, o a la cultura de polarización y crítica en vez de diálogo y de comunión.

Hoy nos toca una recuperación de la noción integral de la persona humana. Existe un orden en los niveles, basado en la primacía metafísica y existencial, sobre la cual está basada sólidamente la intersubjetividad esencial hacia el diálogo y la comunión, el autoconocimiento personal y el mutuo reconocimiento, y la dignidad ética. Así que, bajo esta luz, la promoción de la dignidad verdadera de cada persona y de toda la persona puede ser otro nombre para la nueva evangelización.

BIBLIOGRAFÍA

Acerbi, Ariberto y Luis Romera, "La antropología de Cornelio Fabro", *Anuario Filosófico* 39, n°1, 2006, pp. 101-31.

Boecio, *De Persona et duabus naturis.* En *Patrologia Latina* 64. Editado por Jean-Paul Migne. Paris: 1878-90. 1337-1354D.

Buber, Martin, *I and Thou* (segunda edición), Nueva York, Charles Scribner's Sons, 1957.
Dawson, Christopher, *The Making of Europe: An Introduction to the History of European Unity*, Nueva York, Meridian Books, 1956.
Fabro, Cornelio, "Atto esistenziale e impegno della libertà". *Divus Thomas* 86, n° 2-3, 1983, pp. 25-161.
Finance, Joseph de, *Cittadino di due mondi. Il posto dell'uomo nella creazione*, Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1993.
Floridi, Luciano, *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*, New York, Oxford University Press, 2014.
Gehlen, Arnold, *L'uomo: La sua natura e il suo posto nel mondo*, Milán, Feltrinelli Editore, 1983.
Gilson, Étienne, *El espíritu de la filosofía medieval*, Madrid, Rialp, 1981.
Hahn, Scott, *Kinship by Covenant: A Canonical Approach to the Fulfillment of God's Saving Promises*, New Haven, Connecticut, Yale University Press, 2009.
Kant, Immanuel, *Fondazione della metafisica dei costumi*, Milán, Rusconi, 1988.
Nédoncelle, Maurice, *Love and the Person*, Nueva York, Sheed & Ward, 1966.
San Víctor, Ricardo de. *De Trinitate*.
Seifert, Josef, "Is the Right to Life or Is Another Right the Most Fundamental Human Right – the 'Urgrundrecht'? Human Dignity, Moral Obligations, Natural Rights, and Positive Law", *Journal of East-West Thought* 3, n° 4, Winter 2013, pp. 11-31.
Tomás de Aquino, *Summa contra Gentiles*. *Suma contra los Gentiles*, tomo II (editado por Laureano Robles Carcedo), Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2007.
____ *Summa theologiae*. *Suma teológica de Santo Tomas de Aquino*, tomo II (traducido por Raimundo Suárez), Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2014.
Wojtyla, Karol, *Persona e atto*, Milán, Bompiani, 2001.

Introducción a las dimensiones de la persona

Juan Gabriel Ascencio González, L.C.*

En este capítulo intento capturar de manera sintética los elementos esenciales de una antropología de las dimensiones de la persona[1]. Se trata de una antropología que nace y se desarrolla en el contexto de la gran renovación antropológica contemporánea en la que participaron sobre todo cuatro grandes corrientes de inicios y mediados del siglo pasado: la fenomenología, el pensamiento existencial, el personalismo y la filosofía dialógica.

Por otra parte, la antropología de las dimensiones de la persona se coloca en continuidad con la gran reflexión metafísica y teológica sobre la persona que llevó a cabo el pensamiento patrístico y la escolástica medieval que continúa y profundiza la tradición aristotélica[2]. Se trata sin duda de una antropología especulativamente rica y bien fundada. Pero deseo evidenciar ahora que también posee una gran utilidad práctica y de diálogo interdisciplinar que fluye de algunas de sus características.

* Doctor en filosofía, Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (Italia). Académico de la Facultad de Filosofía, Ateneo Pontificio Regina Apostolorum.

1 Se trata, por tanto, de ofrecer una síntesis esencial de lo que he desarrollado de manera amplia en Juan Gabriel Ascencio, *Fondamento in Movimento. L'antropologia delle dimensioni della persona*, Roma, APRA-IF Press, 2020.

2 No me detendré a explicar esa continuidad. Solo anoto que la antropología de las dimensiones de la persona no se ocupa directamente de elaborar un fundamento metafísico porque sigue métodos diferentes, no porque lo considere innecesario o imposible.

Primeramente, hablamos de una antropología 'modal'. Por este término se entiende una antropología que elige un modo, una perspectiva o aspecto particular, para mirar a la persona humana. Estas antropologías no comienzan a partir de un fundamento metafísico o a partir de un acercamiento a la esencia. No obstante, sí logran una comprensión amplia de la persona porque el modo elegido es similar a una ventana abierta hacia la totalidad de la persona. Así, algo análogo al *proprium* de la lógica aristotélica, que resulta casi intercambiable con la esencia. Un ejemplo de antropología modal es la del *homo ludens*[3]. El juego, como las dimensiones, son facetas (modos) que revelan la totalidad de la persona.

La antropología de las dimensiones de la persona es cercana a la experiencia ordinaria. Las dimensiones son estructuras que todo ser humano conoce de manera intuitiva, aunque no las haya tematizado en el campo especulativo. Por ello, al entrar en contacto con las expresiones teóricas de esta antropología, es fácil percibir el modo en que la propia experiencia confirma la teoría y es a la vez iluminada por ella.

1. El término 'dimensión' referido a la persona

El discurso sobre las 'dimensiones' fue aplicado por primera vez al estudio de la persona humana en 1935, en la obra de Emmanuel Mounier *Revolución personalista y comunitaria*. Mounier estaba buscando un vínculo capaz de mantener a la persona unida a los nuevos horizontes abiertos por la antropología contemporánea. Inspirado por la geometría, como lo había hecho Descartes más de tres siglos antes,

3 Cf. Johan Huizinga, *Homo Ludens*, Madrid, Alianza, 2012.

Mounier captó una feliz analogía entre las tres dimensiones de un volumen geométrico y las dimensiones de la persona.

El texto que nos interesa es este:

> La persona es el volumen total del hombre. Es un equilibrio en longitud, anchura y profundidad, una tensión en cada hombre entre esas tres dimensiones espirituales: la que sube desde abajo y la concreta en una carne; la que se dirige hacia lo alto y la eleva a un universal; la que se extiende en lo ancho y la dirige a una comunicación. *Vocación, encarnación, comunión*, tres dimensiones de la persona[4].

El razonamiento parte de esta premisa: en geometría, las 'dimensiones' son siempre 'dimensiones de…', que se comportan como partes de un todo que es la figura o el volumen geométrico. Esta premisa da lugar al siguiente razonamiento: así como el volumen geométrico es la totalidad de sus dimensiones, la persona es también la totalidad de sus dimensiones. Esta analogía entre la geometría y la antropología contiene la gran intuición de Mounier.

Un análisis más cuidadoso del texto de Mounier lleva a identificar contenido implícito que se impone a la reflexión. De hecho, entre las partes y el todo —ya sea que se trate de los cuerpos geométricos o de la persona humana— la relación se articula en dos afirmaciones esenciales e interdependientes:

i el todo es más que sus partes;

ii el todo solo existe en sus partes, o, inversamente, las partes solo existen en el todo. De esta manera obtenemos una versión más profunda y equilibrada de la intuición de Mounier. Se puede declarar con dos frases que también deben ser consideradas juntas:

4 Emmanuel Mounier, *Revolución personalista y comunitaria*, Bilbao, Zero, 1975, p. 67.

iii Como el volumen es más que sus partes, la persona es más que sus dimensiones.

iv Así como el volumen no existe sino en sus dimensiones, también la persona no subsiste sino en sus dimensiones.

En esta forma de concebir el vínculo entre la persona y sus dimensiones, el hecho de que la persona sea 'más' que sus partes pide una aclaración. ¿Qué significado hay que darle a ese 'más'? La analogía con el volumen geométrico ofrece un primer esclarecimiento. Es correcta la afirmación escolástica según la cual 'el todo es más que sus partes'. En efecto, cuando el todo está en acto, las partes que lo integran existen precisamente como partes del todo. Se dice que son partes potenciales. En cambio, cuando las partes están en acto, como en el caso de un reloj que ha sido totalmente desmontado, el todo está en potencia. No hay 'reloj', sino solo 'partes de reloj' que podrían ensamblarse y formar un reloj. La analogía entre las dimensiones de la persona y las dimensiones del volumen geométrico nos permite llegar al menos hasta este punto.

Hay un segundo aspecto a considerar en la reflexión acerca del 'más'. Consiste en la importancia de no separar jamás la persona y las dimensiones. Hay que evitar todo dualismo, así como hay que mantener la afirmación que la persona es siempre el todo y jamás puede reducirse a una parte. La persona no es un fundamento o una esencia que esté de alguna manera 'más allá' o 'debajo' de sus dimensiones. Estas expresiones indican un dualismo inaceptable en la medida en que introducen una real diversidad entre la persona y las dimensiones.

Un tercer aspecto de gran valor aparece al considerar desde otra perspectiva la relación entre el 'todo' —la persona— y

sus partes, las dimensiones[5]. Se debe afirmar que la parte no es el todo. Pero en seguida hay que reflexionar sobre el peso que debe atribuirse a la expresión 'no es'. En efecto, la característica principal de las dimensiones, así como las concibe la antropología de las dimensiones que estamos presentando, reside en que el 'no' es reducido a su mínima expresión. La parte y el todo se reclaman recíprocamente con fuerza, casi hasta identificarse. Esta tendencia a la identificación es algo característico de las dimensiones[6]. Varios filósofos contemporáneos lo han captado[7].

En cada dimensión vibra algo así como una llamada a considerar siempre la totalidad de la persona. Dicho de otra manera, cada dimensión presenta siempre a la persona entera, pero lo hace según los modos de la dimensión de que se trate. Diríamos que cada dimensión expresa a la persona en su lenguaje propio. A partir de este hecho es posible definir las dimensiones de la persona cómo aquellas 'partes' que tienden a identificarse con el todo de la persona. De aquí fluye buena parte del valor antropológico de la reflexión sobre las dimensiones:

5 Las dimensiones son 'partes' porque no son el todo (lo es solo la persona), y porque son el fruto de un análisis de la persona.

6 Me atrevo a afirmar que esta característica marca una diferencia entre la antropología de las dimensiones y las antropologías filosóficas de la persona elaboradas en la gran tradición escolástica a partir de Boecio y de santo Tomás de Aquino. Yo acepto esta tradición y la considero necesaria para resolver las preguntas metafísicas que surgen en torno a la fundamentación de cualquier antropología responsable. Pero hago notar que la tendencia a la identificación entre persona y dimensiones no haya un paragón con las distinciones que la filosofía escolástica ha elaborado entre los coprincipios metafísicos (*entia quibus*) como la materia y la forma, el acto de ser y la esencia.

7 Max Scheler observó que "en cada acto plenamente concreto se esconde la persona entera", *Ética*, Madrid, Caparrós, 2001, p. 384. Por su parte, Robert Spaemann —en *Natura e ragione. Saggi di antropología*, Roma, Edizioni Università della Santa Croce, 2006, p. 100— afirmó que "la forma del reconocimiento de los seres racionales solo puede ser el respeto de su naturaleza, de su cuerpo, de su sexualidad, de su lenguaje. Precisamente porque todo esto, en su particularidad, representa potencialmente el todo, es esa particularidad suya la que ha de merecer nuestro respeto".

al ocuparnos de ellas, nos ocupamos *ipso facto* de la persona de una manera totalizante y accesible a la experiencia.

2. LA IDENTIFICACIÓN DE LAS DIMENSIONES

Demos un paso más para entender el significado de las dimensiones y su utilidad antropológica a partir de Mounier. El padre del personalismo francés concluye su reflexión sobre las dimensiones de manera práctica. Habiendo identificado tres dimensiones, vocación, encarnación y comunidad, afirma:

> Los tres ejercicios esenciales de la formación de la persona son, pues: la meditación, en busca de la propia vocación; el compromiso, reconocimiento de su encarnación; la depuración, iniciación a la entrega de sí y a la vida en los demás. Si la persona falta en alguno de ellos, fracasa[8].

No se trata solo de un colofón práctico. En el fondo, las dimensiones de la persona se hallan en el punto de encuentro entre el orden de la identidad (esencia) y el del devenir humano. Se hace posible e incluso necesario afirmar que cada persona posee cada una de las dimensiones como elementos constitutivos de su ser. Pero hay que afirmar enseguida que este primer nivel de posesión de las dimensiones es solo un punto de partida. Cada dimensión mira a un desarrollo histórico. Y desarrollar las dimensiones equivale a cultivar la propia persona. Resulta así posible sostener sin contradicción que 'persona se es, y persona se llega a ser'. Es claro que la segunda parte de la frase ha de ser entendida no como el movimiento para llegar a tener algo de lo que se carece, sino como el movimiento para desarrollar plenamente lo que ya se posee. Es a lo que apuntan los 'ejercicios prácticos' recomendados por Mounier.

8 Scheler, *Ética*, p. 67.

Pueden entenderse como un proceso de 'personalización' o como un proceso de creciente integración de cada dimensión en la persona.

Hemos visto que Mounier limitó el número de las dimensiones a tres, tal vez guiado por el número de las dimensiones de los cuerpos geométricos. Acerca del número global y de la pregunta sobre cuáles y cuántas son las dimensiones, apenas ha habido una reflexión más amplia. Es más, es infrecuente hallar en los autores que se sirven del término 'dimensiones' una definición bien elaborada del mismo.

En cuanto al número de las dimensiones la bibliografía disponible suele haber acuerdo acerca de la corporeidad, la historicidad y la interpersonalidad[9]. Sostengo que la naturaleza del tema impide que se haga una deducción estricta de las dimensiones a partir de la persona. Queda, entonces, el camino del discernimiento acerca del número de las dimensiones. Tal discernimiento ha de llevarse a cabo sobre la base de una criteriología bien definida. Se trata de superar todo intento de ofrecer una lista de las dimensiones que sea de tipo simplemente intuitivo, sin una justificación suficiente[10].

9 Los términos pueden variar. Temporalidad e intersubjetividad se hallan con frecuencia.

10 La lista más lograda que hemos hallado es la siguiente de Joaquín Ferrer Arellano, *Metafísica de la relación y de la alteridad. Persona y relación*, Pamplona, EUNSA, 1998, p. 46, nota 66: "Siete son, a mi modo de ver, las dimensiones esenciales del hombre como persona mutuamente implicadas, (fundadas en la primera las otras seis): *Homo religatus* por su respecto creatural constituyente originario; *Homo dialogicus*, por su esencial respecto de socialidad a los otros (cuyo fundamento originario no es otro que la dimensión corpórea o reiforme del 'hombre', en la necesaria disyunción constituyente de la diversidad más radical de la persona humana, varón, mujer); *Homo sapiens*, por su constitutiva apertura al orden trascendental; *Homo viator*, por su libre autorrealización ética heterónoma; *Homo faber et oeconomicus*, por sus relaciones de dominio cuasi-creador al cosmos infrahumano mediante la ciencia y la técnica; *Homo historicus*, por su libre autorrealización en sociedad, desde la temporeidad propia de su condición psicosomática; y finalmente, *Homo ludicus*, que en virtud de su condición 'tempórea' —por la que asume consciente y libremente la duración

El criterio principal viene dado por el hecho de que cada dimensión debe respetar el principio metafísicamente superior: la persona misma, el 'alguien' que es más grande que todas sus dimensiones. La persona, a través de sus dimensiones, se abre, actúa, y avanza hacia su plenitud[11]. A este 'alguien' pertenecen las dimensiones, y de ese 'alguien' las dimensiones son inseparables; lo cual resulta en que una dimensión no se puede objetivar de modo perfecto, al modo de una idea cartesiana 'clara y distinta'.

De este criterio principal derivan otros dos criterios: toda dimensión debe revelar la totalidad de la persona, y debe ser una parte de la totalidad de la persona. Esto significa que toda dimensión debe tener un fundamento en la esencia de la persona y jugar un rol en su camino hacia la plenitud de su condición personal.

Los criterios que acabamos de indicar tienen que ver con la relación entre las dimensiones y la persona. Se añaden dos criterios más, que tienen que ver con la relación que existe entre las dimensiones:

i por una parte, es una relación de *interdependencia*: las dimensiones se condicionan recíprocamente;

---

temporal propia de lo material— precisa de espacios 'festivos' de distensión y de más intensa contemplación de la Belleza".
Hay gran valor en esta lista, pero carece de una justificación o de una criteriología que pueda asegurar su valor filosófico.

11 Interpretando la posición de Romano Guardini, quien sostenía que la persona, lejos de ser generada por sus dimensiones, es su presupuesto: cf. Romano Guardini, *Mundo y persona. Ensayos para una teoría cristiana del hombre*, Madrid, Ediciones Guadarrama, 1963, p. 201. Alfonso López Quintás explica que la persona goza de la condición superobjetiva (está por encima de la condición de 'objeto', de modo que ningún concepto puede expresarla por completo), mientras que las dimensiones caen en mayor medida bajo la perspectiva objetiva: cf. Alfonso López Quintás, *Romano Guardini y la dialéctica de lo viviente: Estudio metodológico*, Madrid, Ediciones Cristiandad, 1966, pp. 132-139.

ii por la otra, hay una *relativa independencia* de cada dimensión, lo cual posibilita que se dedique a cada una un estudio específico.

Clasificación de las dimensiones: categoriales, trascendentales, transversales

Aplicando el principio de analogía, propongo que se distingan diferentes tipos generales de dimensiones, todas ellas entrelazadas de alguna manera. Este es otro aspecto del discernimiento acerca del número y tipología de las dimensiones.

Situados en la perspectiva teórica más amplia posible, parece posible organizar todas las dimensiones de la persona en tres géneros:

i Dimensiones *categoriales*

ii Dimensiones *trascendentales*

iii Dimensiones *transversales*

Las dimensiones *categoriales* son estas seis[12]: corporeidad, historicidad, sexualidad, interpersonalidad, culturalidad y religiosidad. Los criterios que nos llevaron a identificarlas, y el significado general que les damos, ya se han indicado.

Las dimensiones *trascendentales* son aquellas que actúan como fundamento inmediato de las dimensiones categoriales. Por lo tanto, cada una de las dimensiones categoriales las presupone de muchas maneras. Se puede decir que las dimensiones trascendentales son características profundas de la persona misma, no diferentes del modo en que el *proprium* actúa en la lógica, que es casi intercambiable con la esencia. Sin pretender agotar su número, podemos indicar como ejemplos de estas

12 El estudio de estas seis dimensiones categóricas ha sido lo que nos llevó a identificar las dimensiones trascendentales y transversales, que presentan características diferentes.

dimensiones trascendentales: el significado, la moralidad, la autoposesión y la autodonación, la espiritualidad, el amor, la racionalidad. El término 'trascendental' que utilizamos para distinguirlas solo sirve para indicar que estas dimensiones 'trascienden' las dimensiones categoriales, pues son su fundamento próximo. La libertad es tal vez el ejemplo más claro de las dimensiones trascendentales[13].

Las dimensiones *transversales* son aquellas que 'atraviesan' todas las dimensiones categoriales y se manifiestan en ellas, pero sin ejercer un rol de fundamento como sucede con las dimensiones trascendentales. Estas dimensiones pueden satisfacer varios de los criterios antes mencionados, pero ante otros criterios presentan problemas. Ejemplos de estas dimensiones transversales son el simbolismo, el lenguaje, la creatividad y la afectividad. Su importancia no puede esconderse.

Reitero que esta distinción de las dimensiones en tres géneros no significa que existan o actúen por separado. Por el contrario, hay una profunda relación entre los tres géneros. Se condicionan mutuamente, así como las seis dimensiones categoriales están en relación mutua, implicándose y condicionándose.

3. MODOS EXISTENCIALES DE LAS DIMENSIONES

Llegados a este punto, lo que procedería es un estudio de cada una de las seis dimensiones categoriales. La naturaleza de este escrito introductorio no permite llevar a cabo tal tarea, propia de una exposición más amplia. Pero parece importante subrayar que la interpretación de cada dimensión, además de obedecer

13 Tal vez por este motivo ha sido tan estudiada por autores existenciales desde Kierkegaard hasta Sartre. Leonardo Polo la llamó "el primer trascendental personal". Cf. Leonardo Polo, "Libertas trascendentalis", *Anuario filosófico* 3, n° 25, 199, pp. 703-716.

a la metodología antropológica que se use, está sujeta al hecho de que en cada dimensión puede haber pérdidas o ganancias. Me refiero a lo siguiente: como cada dimensión hace parte de la esencia de la persona y a la vez de su desarrollo, según la frase 'persona se es, y persona se llega a ser', las dimensiones pueden ser bien o mal comprendidas por la persona, pueden ser bien o mal integradas en ella. Esto significa que la experiencia existencial de las dimensiones varía notablemente. Se podría afirmar que, en línea de máxima, hay dos modos existenciales (hablo de modos como *tendencias*, nunca como tipos absolutos existentes). Veámoslos uno al lado del otro, haciendo una rápida alusión a las seis dimensiones categoriales.

El primer modo existencial deriva de la falta de integración de las dimensiones en la persona. El resultado es una comprensión superficial, funcional y quizás utilitarista de las dimensiones, en las que la persona no se siente involucrada. Así, la corporeidad aparece como la posesión de un cuerpo que puede ser utilizado o modificado a voluntad; la interpersonalidad aparece como el hecho de tener que estar entre personas; la sexualidad aparece como un impulso al ejercicio lúdico o autorreferencial de la genitalidad; la historicidad aparece como el verse arrastrados por el paso del tiempo; la culturalidad aparece como la posesión de ciertos conocimientos que nos han llegado por casualidad porque han sido transmitidos por quienes nos han precedido; la religiosidad aparece como una incómoda imposición de normas y preceptos que se apoyan en un atávico miedo de lo desconocido.

En cambio, el camino correcto nos muestra una visión muy diferente. Para los que entienden las dimensiones como partes personales y saben actuarlas bien en los ámbitos personales, la corporeidad será un 'saberse corpóreo', aceptarse como ser encarnado, en contacto con un mundo de

realidades corporales; la interpersonalidad será una vocación para entrar en comunión con los demás; la sexualidad será un saber relacionarse con el otro como verdadero hombre o como verdadera mujer; la historicidad será una 'experiencia del propio devenir', construyendo la propia historia junto con un grupo humano; la culturalidad será una apertura al cultivo personal, aprovechando la sabiduría heredada como patrimonio de un grupo humano; la religiosidad será el modo de vivir una relación personal con Dios que ilumina el significado de toda la existencia y abre hacia la eternidad.

CONCLUSIÓN

Para concluir esta presentación esencial del concepto de 'dimensiones de la persona', deseo retomar la perspectiva histórica ya apuntada al inicio de estas páginas. Parto de esta observación: la renovación antropológica del siglo XX ha introducido una serie de novedades. Las dimensiones, las experiencias existenciales, los nuevos métodos, la historicidad, la búsqueda de sentido, la relación dialógica, la interioridad humana, y otros temas similares, son ciertamente una ganancia.

Pero tarde o temprano la necesidad de repensar la propia posición (métodos, supuestos, validez, amplitud, límites) reaparece en cada nueva corriente de pensamiento. Se impone la necesidad de verificar el alcance de las novedades que han surgido. Y aflora la necesidad de llegar a una síntesis a través del arduo trabajo de poner en relación las novedades entre sí, generando una visión filosófica global. Siempre sucede así: la ciencia pasa del momento inventivo al momento reflexivo.

En el caso de la renovación antropológica las cosas no han procedido de manera diferente. La fase inicial de descubrimientos, concentrada en la primera mitad del siglo pasado, ha dado paso a una segunda fase que mira a lograr

la madurez reflexiva. Cambia así el estilo epistemológico. Se exige una reflexión crítica y una estructuración. Y su meta implica alcanzar una visión sintética alrededor del vínculo entre las dimensiones de la persona y la persona humana pues esta sigue siendo el contenido principal de nuestra tradición antropológica. En pos de tal cometido ofrezco las reflexiones contenidas en este escrito.

BIBLIOGRAFÍA

Ascencio, Juan Gabriel, *Fondamento in Movimento. L'antropologia delle dimensioni della persona*, Roma, APRA-IF Press, 2020.

Ferrer Arellano, Joaquín, *Metafísica de la relación y de la alteridad. Persona y relación*, Pamplona, EUNSA, 1998.

Guardini, Romano, *Mundo y persona. Ensayos para una teoría cristiana del hombre*, Madrid, Ediciones Guadarrama, 1963.

Huizinga, Johan, *Homo Ludens*, Madrid, Alianza, 2012.

López Quintás, Alfonso, *Romano Guardini y la dialéctica de lo viviente: Estudio metodológico*, Madrid, Ediciones Cristiandad, 1966.

Mounier, Emmanuel, *Revolución personalista y comunitari*, Bilbao, Zero, 1975.

Polo, Leonardo, "Libertas trascendentalis", *Anuario filosófico* 3, n° 25, 1993, pp. 703-716.

Scheler, Max, *Ética. Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Madrid, Caparrós, 2001.

Spaemann, Robert, *Natura e ragione. Saggi di antropologia*, Roma, Edizioni Università della Santa Croce, 2006.

La dimensión sexual: las teorías de género y la sexualidad humana

Marta Rodríguez Díaz*

Este capítulo busca afrontar como uno de los 'desafíos actuales' en torno a la persona la teoría de género y la sexualidad humana. Considero que un tema absolutamente central hoy viene dado por dos factores, que son como dos caras de la misma moneda: i) la licuefacción de la diferencia sexual, ii) la polarización que se da en el ámbito cultural en torno a la cuestión de género. En esta intervención quisiera ofrecer algo de luz sobre cómo se podría afrontar este desafío desde el ámbito propiamente filosófico, y para ello voy a intentar acometer tres tareas:

i Mostrar algo de la heterogeneidad de las distintas teorías de género, y los motivos por los cuales se trata de un término equívoco.

ii Ilustrar algo del desarrollo del juicio de la Iglesia Católica sobre todas estas teorías.

iii Proponer algunos aspectos que toda esta cuestión del género ha puesto sobre la mesa y que la antropología cristiana de la sexualidad podría acoger y asumir.

* Doctora en Filosofía, Universidad Pontificia Gregoriana (Italia), Profesora de la Facultad de Filosofía, Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (Italia).

I. LA HETEROGENEIDAD DE LAS TEORÍAS DE GÉNERO Y LA EQUIVOCIDAD DEL TÉRMINO

La palabra 'género' forma parte del vocabulario habitual hoy en día y, sin embargo, se trata de un término equívoco, esto es: que tiene distintos significados. Esto es un hecho ampliamente admitido también desde el mundo del feminismo[1]. Algunas feministas reconocen su "inadecuación teórica y naturaleza políticamente amorfa e imprecisa"[2]. Además, de la definición que se da al término se desprenden —de forma más o menos inmediata— consecuencias sociales, éticas y políticas. Por este motivo, con frecuencia surgen en torno a la cuestión del género las más enconadas discusiones, y no es fácil definir un marco teórico (misma comprensión de los términos, clarificación del enfoque desde el que se afronta) que permita un verdadero diálogo. Y así, la cuestión del género es terreno fértil de pugna de intereses[3], y por lo mismo causa de conflicto frecuente, de manera particular entre generaciones. ¿A qué se debe esta equivocidad? Para comprenderla, puede ayudar considerar su génesis histórica: cómo se introdujo en el ámbito científico, en el del feminismo y en el ámbito político. Este breve recorrido nos ayudará a comprender la heterogeneidad de sus significados.

1.1. Introducción en el ámbito científico: Money y Stoller

La categoría 'género' como instrumento descriptivo de las relaciones sociales entre los sexos fue introducida en el ámbito médico por John Money (1921-2006), psicólogo y sexólogo, profesor de pediatría y psicología médica en la Johns Hopkins University de Baltimore. Money fundó en 1965 una clínica para la identidad de género especializada en el tratamiento de personas intersexuales y transexuales[4].

Money distingue entre el sexo biológico (con su estructura cromosómica, gonádica, hormonal y morfológica) y el género, que se referiría más bien a las componentes psicosociales de la identidad. El género habla también de la percepción de sí del individuo en cuanto varón, mujer o ambivalente, y de su manifestación en el espacio público por adecuación a los modelos sociales de masculinidad y feminidad (roles de género).

Algunos años más tarde, en 1968, el psiquiatra y psicoanalista Robert Stoller (1924-1991), profesor en la UCLA School of Medicine de Los Angeles, retoma y formaliza la distinción entre sexo y género: el primero designaría las componentes biológicas (por las cuales uno es macho o hembra), y el segundo las categorías masculinas y femeninas, que se refieren a "comportamientos, sentimientos, pensamientos y fantasías que se relacionan con los sexos, pero que no tienen primariamente connotaciones biológicas"[5].

Basándose en su trabajo con personas transexuales, Stoller sostiene la existencia de un núcleo de identidad de género (*core gender identity*) que es constituido de manera muy precoz e irreversible. Se trata de una dimensión psíquica profunda, no necesariamente en sintonía con el sexo, resultado de experiencias intrapsíquicas precoces de los neonatos, acompañadas de las presiones sociales para adaptarse a lo que resulta apropiado

a su sexo en una determinada cultura. Según Stoller, la *core gender identity* es el grado de masculinidad o feminidad que se posee en una escala que concibe como un espectro, en cuyos extremos se encuentran el varón y la mujer convencionales.

El término 'género', por tanto, fue introducido en el ámbito científico en los años sesenta y tuvo un cierto eco. Su difusión a gran escala, sin embargo, se debe al feminismo, que lo asumió en los años setenta.

1.2. Introducción en el ámbito del feminismo

La primera en introducir el término 'género' en el ámbito del feminismo fue Gayle Rubin[6] en su famoso artículo, escrito en 1975, "The Traffic of Women: Notes on the Political Economy of Sex"[7]. En el contexto sociopolítico de la Nueva Izquierda[8], Rubin se propone hacer un 'ejercicio neomarxista' para comprender las raíces de la opresión de las mujeres. En este artículo, Rubin acuña la expresión 'sistema sexo-género', y la define como el conjunto de acuerdos por los que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana. Para ella, el hecho de que existan cuerpos diferenciados sexualmente no tiene nada que ver con la masculinidad y feminidad, que son *enteramente* resultado de la cultura. Se coloca así en la clásica línea de las feministas que quieren superar la 'tiranía de lo biológico', y rechazan que haya un vínculo necesario entre biología, identidad y cultura.

Rubin es conocida además por su apología de todo tipo de práctica sexual que sea libremente consensuada incluyendo la pornografía, la prostitución o el sadomasoquismo. Lo que nos interesa aquí es que toma el término 'género' del ámbito científico y lo introduce en el mundo del feminismo. Este hecho tiene un eco inmediato: en poco tiempo, el término formaba parte ya de la cultura feminista, en un primer momento en

el mundo anglosajón y de ahí se extiende a otras partes. De alguna manera, la noción venía a colmar una laguna teórica, y se convierte en una categoría heurística para distinguir entre el sexo femenino y sus interpretaciones culturales a lo largo de la historia.

La cuestión se complica porque las feministas americanas asumen rápidamente el término, pero dotándolo de nuevos significados. Para muchas, siguiendo a Rubin, será la forma de distinguir entre el sexo biológico y sus interpretaciones culturales. Otras, por influencia de pensadores como Foucault entre otros, van a dar prioridad al género sobre el sexo, e incluso a poner en tela de juicio el dimorfismo sexual biológico. Este es el caso, por ejemplo, de Judith Butler[9], actualmente la más famosa entre las teóricas *queer.* Butler es conocida sobre todo por la teoría de la performatividad, que afirma que no es el sexo el que produce el género, sino que el género produce el sexo. Butler toma el término 'performatividad' del ámbito de la lingüística, y en concreto de John Langshaw Austin[10]. El filósofo inglés habla de uso performativo del lenguaje para referirse a aquellos actos que realizan lo que expresan[11]. Para Butler, el género es performativo del sexo: al nacer, a los seres humanos se les 'asigna' un sexo cuando el doctor afirma: "es una niña" o "es un niño". Esta es la primera 'marca' que recibe el sujeto, y que va acompañada de expectativas del entorno, que se imponen en términos psicosociales. La prioridad absoluta la tiene el discurso[12], que produce el género, y el género tiene

9 Judith Butler es una filósofa postestructuralista estadounidense, nacida en 1959. Docente en la Universidad de Berkeley, California.

10 En particular, de John Langshaw Austin, *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.

11 Tal es el caso, por ejemplo, de cuando un juez o un sacerdote pronuncian la frase: "yo os declaro marido y mujer".

12 El lenguaje postmoderno habla de "discurso" para referirse a la cultura.

efectos materializadores: precede la experiencia del cuerpo y lo construye[13]. Así, Butler afirma que "Lo que constituye el carácter fijo del cuerpo, sus contornos, sus movimientos, será plenamente material, pero la materialidad deberá reconcebirse como el efecto del poder, como el efecto más productivo del poder"[14]. Para la autora, esto exige una nueva concepción de materia y de construcción.

En la línea de Butler se colocan también otras autoras, como Anne Fausto-Sterling, que siendo bióloga pone en tela de juicio el dimorfismo sexual[15]. Afirma que lo que conocemos como masculinidad y feminidad son construcciones culturales, que no tienen mucho que ver con la biología. Sostiene que debería de reconocerse un *continuum* biológico más que un verdadero binarismo sexual.

Las feministas más influidas por el psicoanálisis, por su parte, tienden a dar un mayor peso al cuerpo, y a reconocer su influencia en la formación de la identidad[16]. En esta línea es interesante la figura de Nancy Chodorow[17], para quien la

13 Encontramos una anticipación de esta idea en la noción de *biopoder* de Foucault. Para el francés, la disciplina del discurso que se ejerce en los cuerpos tiene un efecto formativo: los conforma también en el nivel biológico. Cf. Michel Foucault, *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*, Madrid, Siglo XXI, 2019.

14 Judith Butler, *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Paidós, 2002, p. 18.

15 La autora reconoce que se acerca a la biología desde una perspectiva feminista, que determina su modo de hacer ciencia. Cf. Anne Fausto-Sterling, *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*, Barcelona, Melusina, 200, p. 22.

16 Aquí habría que distinguir entre las que siguen a Lacan y las más propiamente freudianas. Las lacanianas dan prioridad al orden simbólico (la cultura). Entre las psicoanalistas hay posturas sumamente diferentes entre sí, que no es el momento ahora de analizar. Cf. Nancy Chodorow, *Feminism and Psychoanalytic Theory*, New Haven, Yale University Press, 1989; Nancy Chodorow, *Femininities, Masculinities, Sexualities: Freud and Beyond*, Londres, Free Association Books, 1994.

17 Socióloga y psicoanalista estadounidense, nacida en 1944. Actualmente es profesora en la Facultad de Medicina de Harvard.

biología marca necesariamente una diferencia[18]. Sostiene que algunas experiencias corpóreas (como la menstruación, la eyaculación, la lactancia, la excitación, etcétera), exigen una elaboración psíquica que tiene un impacto no indiferente en la formación de la subjetividad[19]. Esto significa que, para ella, el cuerpo sexuado no puede ponerse entre paréntesis, y pretender que no tiene nada que ver con el género. El sexo tiene una influencia en la identidad.

En estos breves párrafos no nos hemos adentrado en el complejo mundo de las teorías de género, y sin embargo hemos visto ya tres formas muy distintas de concebir la relación entre sexo y género:

i La primera (Rubin) reconoce la realidad del sexo y la del género, y las considera independientes. Sexo ≠ género.

ii La segunda (Butler), da una tal prioridad al género, que el sexo desaparece o es reducido a la insignificancia. Género › Sexo.

iii La tercera (Chodorow), admite una relación entre sexo y género: no son lo mismo, pero no están desvinculados. Sexo + Género.

Esto nos demuestra que, dentro del mundo del feminismo, el término 'género' es asumido con significados muy distintos: no hay consenso acerca de su definición, ni de cómo se relaciona

18 Nancy Chodorow, "Gender on the Modern/postmodern and Classical/relational Divide: Untangling History and Epistemology", en Nancy Chodorow (ed.), *Individualizing Gender and Sexuality: Theory and Practice*, Nueva York: Routledge, 2012, p. 88.

19 Nótese que nos estamos moviendo en un paradigma postmoderno, donde no aparecen nociones con mucho mayor peso ontológico como la noción de 'persona' o 'naturaleza'. Al hablar de subjetividad o de identidad, estas autoras se están refiriendo simplemente al 'yo psicológico'. Como veremos en el segundo módulo de este curso, la identidad es simplemente como la punta de iceberg del misterio, mucho más grande, que es la persona.

con el sexo, cómo se forman las relaciones de género, si hay solo dos géneros o más, si son estables o fluidos, y otras cuestiones[20]. De esta heterogeneidad de visiones se desprende el hecho de que sea más preciso hablar de las teorías de género que de la teoría o la ideología de género. Si se quiere iluminar la compleja maraña de la cuestión del género, conviene no considerarlo como un bloque monolítico, y hacer las distinciones oportunas. Tampoco parece adecuado afirmar que las teorías de género son libertinas, que proponen la utopía del neutro, o un dualismo entre naturaleza y cultura. Si bien estas críticas pueden ser adecuadas para unas teorías, no lo son para otras. Considero que desde el ámbito académico es necesaria una mayor precisión a la hora de referirnos a estas teorías, para poder iluminar de manera adecuada sus contradicciones y también sus aportaciones.

Antes de concluir este apartado, es necesario hacer una última consideración. El término 'género' fue rápidamente asumido por el feminismo (anglosajón en un primer momento) porque de alguna manera recogía en una noción el *leitmotiv* de varias corrientes feministas:

i La puesta en tela de juicio de la 'naturalidad' de las características, roles y funciones asociadas tradicionalmente a los sexos.

ii La distinción entre lo dado y lo construido[21] en el ser hombre y ser mujer.

Sin embargo, no se debe simplificar excesivamente y concluir que la batalla del feminismo se reduce a la cuestión del género,

20 Cf. Flax, "Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory", p. 43.
21 Entre lo natural y lo cultural. La postmodernidad utiliza menos estos términos.

o que es la misma que la del lobby LGTBQ+[22]. Una cosa es que las feministas asuman el término 'género' con significados distintos, como he ilustrado, y otra que puedan identificarse corrientes que tienen puntos en común, pero también notables diferencias. El rechazo de buena parte del feminismo a la Ley Trans en España es una prueba de esta disensión.

1.3. Introducción en el ámbito político: la IV Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer

Hemos visto cómo fue acuñado el término 'género' e introducido en el mundo del feminismo a partir de 1975. La introducción en el ámbito político tiene una fecha clave: 1995. En septiembre de ese año, se celebró en Pekín la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer[23]. Tras dos semanas de debates políticos, los representantes de 189 gobiernos concretaron el compromiso adquirido a través de dos documentos: la Declaración de Pekín y la Plataforma de Acción. Su contenido se coloca en continuidad con el camino realizado por las Naciones Unidas desde 1975, principalmente a través de las Conferencias Mundiales sobre la Mujer celebradas en México (1975), Copenhague (1980) y Nairobi (1985). Al mismo tiempo, por lo que se refiere a la cuestión del género, la Conferencia de Pekín comporta una novedad significativa, y constituye el punto de referencia más importante para la posterior agenda de las Naciones Unidas.

22 El acrónimo hace referencia a Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales, Queer. El signo positivo significa apertura a otras identidades y expresiones de género posibles.

23 Los párrafos del punto c) están tomados casi textualmente de Marta Rodríguez Díaz, *Teoría de género: presupuestos y raíces filosóficas*, Roma, Gregorian & Biblical Press, 2022, pp. 121-137.

La novedad de 1995 consiste precisamente en la inclusión transversal del vocablo 'género' a lo largo de todo el documento[24], y en la decisión de la Asamblea de adoptar una "perspectiva de género"[25] a todos los niveles. A pesar de incluirse en la Declaración y Plataforma de Pekín tan decididamente, la Asamblea no consideró necesario explicitar oficialmente su significado. Ante la petición de algunos grupos y delegaciones para que se definiera[26], la presidenta de la Conferencia, Chen Muhua, hizo una declaración en la que informaba que la Comisión preparatoria de la Asamblea había creado un grupo de trabajo para que aclarara la cuestión, y que este grupo había concluido que no era necesario dar una definición:

> 6. Habiendo examinado detenidamente la cuestión, el grupo de contacto señaló que: 1) el término 'género' se había utilizado e interpretado comúnmente en su acepción ordinaria y generalmente aceptada en muchos otros foros y conferencias de las Naciones Unidas; 2) no había indicación alguna de que en la Plataforma de Acción pretendiera asignarse al vocablo otro significado o connotación, distintos de los que tenía hasta entonces.
>
> 7. En consecuencia, el grupo de contacto reafirmó que el vocablo 'género', tal y como se emplea en la Plataforma de Acción, debe interpretarse y comprenderse igual que en su uso ordinario y generalmente aceptado. El grupo de contacto acordó también que el presente informe fuera leído por la presidenta de la Conferencia con carácter de declaración de

24 A lo largo del Informe completo la palabra 'género' aparece 251 veces. El Informe completo (A/CONF.177/20/Rev.1) recoge las resoluciones aprobadas por la Asamblea, la asistencia y la organización de los trabajos, el debate general, el informe de la comisión principal, la Declaración y Plataforma de acción, el informe de la comisión de verificación de poderes, la aprobación del informe y los discursos de clausura de la Conferencia.

25 La expresión 'perspectiva de género' aparece 45 veces.

26 Mary A. Glendon, "What Happened at Beijing", *First Things* 59, 1996, pp. 30-36.

la presidenta y que esa declaración formase parte del informe final de la Conferencia[27].

La Declaración de la presidenta remite por tanto al "uso ordinario y generalmente aceptado", y hace referencia al empleo común en foros y conferencias de las Naciones Unidas. Sin embargo, el término no había aparecido en los documentos oficiales de las Conferencias previas sobre la mujer. Tampoco se encuentra en el documento final de la Conferencia sobre Medio Ambiente celebrada en Río de Janeiro en 1992. La palabra género aparece una sola vez en el Informe de la Conferencia sobre Población y Desarrollo que se tuvo en El Cairo[28], en una reserva formulada por la delegación de Honduras. No resulta por tanto fácil identificar el contenido de ese uso "ordinario y generalmente aceptado". Vemos aquí repetida nuevamente la equivocidad y ambigüedad del término 'género', pero en el ámbito político.

2. Reacción de la Iglesia ante la introducción del término 'género'

El término 'género' se introdujo así en el ámbito político sin una adecuada definición, por lo cual se presta a interpretaciones

27 Naciones Unidas, *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Anexo IV: Declaración de la Presidenta de la Conferencia sobre la interpretación más generalizada del término 'género'*. (1995).

28 El término género no aparece en el *Plan de Acción* de la Conferencia sobre Población y Desarrollo celebrada en El Cairo en 1994. En el Informe completo aparece solo en el capítulo IV, que recoge las declaraciones y reservas de las delegaciones acerca del Plan de Acción. El número 10 de este apartado reza así: "El Representante de Honduras [...] expresa que el contenido de los términos 'composición y estructura familiar', 'tipos de familia', 'pluralidad de formas de familia', 'otras uniones' y de cualesquiera otros, solo pueden ser entendidos en el sentido que dichos términos nunca podrán significar para Honduras parejas o uniones de personas del mismo género o sexo".

de todo tipo. La Santa Sede no fue la única que en las IV Conferencia Mundial expresó su preocupación por esta delicada falta de claridad[29]. Sin ánimo de ser exhaustiva, en este último apartado voy a presentar los grandes hitos que ilustran la mirada de la Iglesia sobre la cuestión del género[30].

Tras la decisión de la presidenta de no definir el término en la IV Conferencia Mundial, la Santa Sede hizo pública una declaración en la que afirma que, aceptando "el significado común de esta palabra en las lenguas en que existe", "entiende el término 'género' como fundado en una identidad biológico-sexual, varón y mujer", excluyendo "interpretaciones dudosas basadas en concepciones muy difundidas, que afirman que la identidad sexual puede adaptarse indefinidamente para acomodarse a nuevas y diferentes finalidades"[31]. Al mismo tiempo, la fundación del género en la naturaleza biológica no debía ser entendida en sentido simplista, como si derivara solo de la naturaleza. La Santa Sede precisa que "no comparte la noción de determinismo biológico, según la cual todas las funciones y relaciones de los dos sexos están establecidas en un modelo único y estático"[32].

Esta primera declaración marcó la postura de la Iglesia en el ámbito de los organismos internacionales. Ante la ambigüedad objetiva del término y su uso común a partir de 1995, ha mantenido una actitud vigilante y cauta. En el

29 Cf. Dale O'Leary, *The Gender Agenda: Redefining equality*, Lafayette, Vital Issues Press, 1997.

30 Sobre el juicio de la Iglesia sobre la cuestión del género, puede ayudar consultar Aristide Fumagalli, *La cuestión del gender: Claves para una antropología sexual*, Maliaño, Sal Terrae, 2016.

31 Delegación de la Santa Sede ante las Naciones Unidas, "Declaración de interpretación del término 'género' por la Santa Sede", *L'Osservatore Romano. Edición semanal en lengua española*, n° 38, 1995, p. 1.

32 Delegación de la Santa Sede ante las Naciones Unidas, "Declaración de interpretación del término 'género' por la Santa Sede".

ámbito político la Santa Sede asumió el término de modo crítico, aclarando que lo admitía siempre y cuando estuviera fundado en la identidad y diferencia sexual. Por otro lado, las declaraciones del Magisterio y de los entonces Consejos Pontificios desde 1995 expresaban un juicio más bien negativo, y buscaban alertar sobre los peligros de la ideología del género: el eclipse de la diferencia sexual y la amenaza a la familia[33]. La interpretación en clave negativa del concepto de género caracteriza también la Carta de la Congregación de la Doctrina de la Fe sobre la colaboración del hombre y la mujer en la Iglesia y en el mundo, del año 2004, y varias declaraciones de Benedicto XVI y del Papa Francisco. Durante algunos años, el término 'género' fue identificado desde el mundo católico como un verdadero caballo de Troya, que comportaba una visión incompatible con la antropología cristiana. La equivocidad y ambigüedad del término hacen perfectamente comprensibles esta preocupación y primera reacción defensiva.

A partir de la segunda década del año 2000 emerge en algunos pensadores católicos una visión distinta, que propone una asunción crítica del término 'género'. El razonamiento de fondo era que tal vez no se trataba de rechazar la noción totalmente, sino de asumirla de modo adecuado. De distintas maneras, concluyen que no es posible afirmar la identidad entre sexo y género. Junto con esta nueva tendencia, permanece la postura de aquellos que consideran que el término 'género' no debería de ser aceptado. Fumagalli ilustra cómo estas dos formas de relacionarse con el género conviven en el Lexicón, publicado por el entonces Consejo Pontificio para la Familia en el año 2011.

33 Aristide Fumagalli las recoge con precisión. A su estudio nos remitimos. Cf. Fumagalli, *La cuestión del gender*.

En los últimos años, algunos documentos de la Santa Sede parecen colocarse en la línea de la asunción crítica del término, y no ya en la del rechazo total[34]. Señalamos algunos:

> *Amoris laetitia*, 56:
> Otro desafío surge de diversas formas de una ideología, genéricamente llamada gender, que "niega la diferencia y la reciprocidad natural de hombre y de mujer. Esta presenta una sociedad sin diferencias de sexo, y vacía el fundamento antropológico de la familia. Esta ideología lleva a proyectos educativos y directrices legislativas que promueven una identidad personal y una intimidad afectiva radicalmente desvinculadas de la diversidad biológica entre hombre y mujer. La identidad humana viene determinada por una opción individualista, que también cambia con el tiempo". Es inquietante que algunas ideologías de este tipo, que pretenden responder a ciertas aspiraciones a veces comprensibles, procuren imponerse como un pensamiento único que determine incluso la educación de los niños. No hay que ignorar que "el sexo biológico (sex) y el papel sociocultural del sexo (gender), se pueden distinguir, pero no separar".[35]

En este número, vemos una clara condena de toda ideología que pretenda negar el significado de la diferencia sexual. Al mismo tiempo, afirma que sexo y género se pueden distinguir, pero no separar.

El número se coloca en perfecta continuidad con la declaración de la Santa Sede en 1995: por un lado, afirma que no se puede concebir el género si no es fundado en la identidad y diferencia sexual, y por otro, admite que no es lo mismo el sexo que sus interpretaciones culturales a lo largo

34 Esta tendencia se observa también en algunas Conferencia Episcopales. Por ejemplo: Conferencia Episcopal Argentina, "Distingamos: sexo, género e ideología".

35 Francisco, *Exhortación apostólica Amoris laetitia* (19 de marzo de 2016), n. 56.

de la historia. Recordemos que, ya desde 1995, se afirmaba que la Iglesia no sostiene el 'determinismo biológico'.

"Varón y mujer los creó" de la Congregación para la Educación Católica. Destacamos dos números de particular interés:

> 6. Al emprender el camino del diálogo sobre la cuestión del gender en la educación, es necesario tener presente la diferencia entre la ideología del gender y las diferentes investigaciones sobre el gender llevadas a cabo por las ciencias humanas. Mientras que la ideología pretende, como señala Papa Francisco, "responder a ciertas aspiraciones a veces comprensibles" pero busca "imponerse como un pensamiento único que determine incluso la educación de los niños" y, por lo tanto, excluye el encuentro, no faltan las investigaciones sobre el gender que buscan de profundizar adecuadamente el modo en el cual se vive en diferentes culturas la diferencia sexual entre hombre y mujer. Es en relación con estas investigaciones que es posible abrirse a escuchar, razonar y proponer.
>
> 11. En este contexto cultural se comprende que sexo y género han dejado de ser sinónimos, es decir, conceptos intercambiables, ya que describen dos entidades diferentes. El sexo define la pertenencia a una de las dos categorías biológicas que derivan de la díada originaria, femenina y masculina. El género, en cambio, es el modo en el cual se vive en cada cultura la diferencia entre los dos sexos. El problema no está en la distinción en sí, que podría ser interpretada rectamente, sino en una separación entre sexo y gender[36].

Ambos números parecen asumir la distinción entre sexo y género, condenando claramente su separación. Aclara que la distinción puede ser interpretada correctamente.

Hemos visto cómo la introducción del término 'género' en el ámbito del feminismo y después en el político ha estado

36 Congregación para la Educación Católica, *"Varón y mujer los creó": Para una vía de diálogo sobre la cuestión del gender en la educación* (2019).

marcada por la ambigüedad y la equivocidad. Esto explica la reacción de rechazo y de defensa por parte de la Iglesia, y la confusión que se ha generado. Vemos también que en los últimos años se ha ido abriendo espacio la conveniencia de asumir un uso crítico del término. Esto plantea a los pensadores cristianos el desafío de desarrollar una teoría de género que no solo sea compatible con la antropología, sino que ayude a profundizar algunos aspectos que no habían sido suficientemente considerados. Esto me lleva al tercer y último punto de mi intervención.

3. Oportunidad de profundización antropológica

A partir de todo lo expuesto, se comprende que la respuesta desde la academia católica a la cuestión del género presenta distintas áreas de oportunidad y crecimiento.

En primer lugar, una mejor comprensión de la complejidad de las teorías, y la capacidad de dejarse interpelar por sus preguntas. Las teóricas de género buscan responder a problemas reales como los estereotipos en la interpretación de la masculinidad y la feminidad, las injusticias sufridas por personas que no encajan fácilmente en un género, entre otros. Considero importante dejarse interpelar por sus denuncias, y valorar en qué medida responden a la realidad. Con frecuencia, las categorías filosóficas de las que parten no permiten un acercamiento adecuado, y por lo mismo distorsionan su interpretación. Por este motivo, es necesario buscar el debate con mayor profundidad y rigor filosófico. Siempre me ha llamado la atención que se concentre en los aspectos políticos o éticos: conveniencia o no de reconocer el así llamado 'matrimonio igualitario', o la adopción por parte de parejas del mismo sexo. Aun siendo estas cuestiones de

gran importancia, se echa de menos un diálogo serio con las categorías antropológicas, gnoseológicas y metafísicas que subyacen en cada teoría. Probablemente las condenas globales, sin las matizaciones necesarias, solo aumentan la polarización cultural y aportan muy poco al debate de fondo. En los distintos niveles, es preciso distinguir los elementos válidos y admisibles de las teorías de aquellos elementos que son críticos o problemáticos.

Al faltar una adecuada comprensión de las cuestiones, la respuesta a estas teorías tiende a ser insuficiente. Con frecuencia se recurre a argumentos de tipo exclusivamente biológico[37], cayendo así a mi parecer al menos en dos reduccionismos: i) reducir la naturaleza a biología; ii) ignorar el hecho de que el ser humano es tan cultural como biológico. Profundizar en el significado identitario del cuerpo es sin duda imprescindible para responder a las aporías de algunas teorías de género, pero esta profundización debería de estar enmarcada en la reflexión sobre la persona, que se manifiesta en el cuerpo, y que se relaciona con su propia naturaleza con una relación de autopropiedad[38]. Considero que las analogías con la sexualidad animal no son en absoluto una vía adecuada para responder a los interrogantes planteados por el género.

Finalmente, dejarse interpelar por las preguntas de las teorías de género debería llevar a una profundización antropológica. Propongo solo algunos puntos que podrían ser mejor iluminados:

37 Con campañas que se han repetido en distintos países y que tienen por lema central: "los niños tienen pene y las niñas tienen vagina".

38 Wojtyla habla de la autodeterminación del ser humano, que se fundamenta en el autodominio y en la autoposesión. Cf. Karol Wojtyla, *Persona y acción*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1982, pp. 127-132.

i Cómo se relacionan persona, naturaleza y cultura, y persona, sexo y género. Si admitimos con san Juan Pablo II que el sexo es "constitutivo de la persona (no solo atributo de la misma)"[39], no parece suficiente identificar simplemente el sexo con la naturaleza y el género con la cultura. Considerando que el ser humano es naturalmente cultural, parece necesario articular mejor cómo se relacionan estos términos: persona, naturaleza, cultura, sexo y género.

ii ¿Es admisible la noción de 'identidad de género'? ¿Podría suponer un reduccionismo en la concepción de la persona? Si se admite, ¿cómo se relaciona con la identidad personal y con la identidad sexual?

iii En el plano propiamente existencial, qué relación o articulación se da entre lo biológico, la experiencia psicológica subjetiva y la asignación social de roles, funciones, atributos, actividades, etcétera, a hombres y mujeres. En lo que se refiere a la complejidad de elementos que entran en juego en la formación de la identidad, las teorías de género han hecho aportaciones interesantes que la antropología de la sexualidad cristiana podría integrar y con ello enriquecer la comprensión de esta.

iv Cómo desarrollar una interpretación simbólica del cuerpo sexuado, que ayude a los jóvenes a descifrar el significado de su ser varón o mujer. ¿Cómo proponer una pedagogía del cuerpo?

Mientras el debate cultural se sigue polarizando sin encontrar vías de salida, los jóvenes piden a la Iglesia una "palabra clara

39 Juan Pablo II, "Audiencia general", 21 de noviembre de 1979.

y empática"[40] sobre la cuestión del género. Se echa de menos la labor de pensadores capaces de hacer lo que santo Tomás hizo con Aristóteles, Avicena o Averroes, o lo que De Finance hizo con Sartre, por poner solo dos ejemplos. Es necesario un diálogo filosófico serio y una búsqueda de nuevo lenguaje, que pueda conectar con e iluminar las preguntas de los jóvenes postmodernos. Espero que muchos pensadores católicos se sientan llamados a esta "enorme e impostergable tarea"[41].

BIBLIOGRAFÍA

Austin, John Langshaw, *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.

Braidotti, Rosi, *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*, Barcelona, Gedisa, 2004.

Butler, Judith, *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

Chodorow, Nancy, *Feminism and Psychoanalytic Theory*, New Haven, Yale University Press, 1989.

Chodorow, Nancy, *Femininities, Masculinities, Sexualities: Freud and Beyond*, Londres, Free Association Books, 1994.

_____ "Gender on the Modern/Postmodern and Classical/Relational Divide: Untangling History and Epistemology", en *Individualizing Gender and Sexuality: Theory and Practice*. Editado por Nancy Chodorow, Nueva York, Routledge, 2012, pp. 73-89.

Conferencia Episcopal Argentina, "Distingamos: sexo, género e ideología". https://www.familiasecnacional.org.ar/distingamos-sexo-genero-e-ideologia.

Congregación para la Educación Católica, "*Varón y mujer los creó*": *Para una vía de diálogo sobre la cuestión del gender en la educación*. 2019. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20190202_maschio-e-femmina_sp.pdf.

Delegación de la Santa Sede ante las Naciones Unidas, "Declaración de interpretación del término 'género' por la Santa Sede", *L'Osservatore Romano, Edición semanal en lengua española*, n° 38, 1995.

Fausto-Sterling, Anne, *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*, Barcelona, Melusina, 2006.

Flax, Jane, "Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory", en Linda Nicholson (ed.), *Feminism/Postmodernism*, Nueva York, Routledge, 1990, pp. 39-62.

Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*, Madrid, Siglo XXI, 2019.

Francisco, *Exhortación apostólica Amoris Laetitia*, 19 de marzo de 2016. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html.

_____ *Constitución apostólica Veritatis gaudium*, 27 de diciembre de 2017. http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html.

Fumagalli, Aristide, *La cuestión del gender. Claves para una antropología sexual*, Maliaño, Sal Terrae, 2016.

Glendon, Mary Ann, "What Happened at Beijing", *First Things*, 59, 1996, pp. 30-36.

Guerra López, Rodrigo, "Persona, sexo y género. Los significados de la categoría 'género' y el sistema 'sexo/género' según Karol Wojtyła", *Open Insight* VII, n° 12, 2016, pp. 143-168.

Juan Pablo II, "Audiencia general". 21 de noviembre de 1979. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiences/1979/documents/hf_jp-ii_aud_19791121.html.

Naciones Unidas, *Programa de Acción* de la Conferencia sobre Población y Desarrollo, Edición del 20° aniversario. https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ICPD_programme_of_action_es.pdf

_____ *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Anexo IV: Declaración de la Presidenta de la Conferencia sobre la interpretación más generalizada del término "género"*. 1995. https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf.

O'Leary, Dale, *The Gender Agenda: Redefining equality*, Lafayette, Vital Issues Press, 1997.
Rodríguez Díaz, Marta, *Teoría de género: presupuestos y raíces filosóficas*, Roma, Gregorian & Biblical Press, 2022.
Rubin, Gayle, "The Traffic of Women: Notes on the Political Economy of Sex", en Rayna Reiter (ed.), *Toward and Anthropology of Women*, Nueva York, Monthly Review Press, 1975, 157-210.
Sínodo de los Obispos, *Documento final de la XV Asamblea General Ordinaria: Los jóvenes, la fe y el discernimiento vocacional*. 2018. https://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20181027_doc-final-instrumentum-xvassemblea-giovani_sp.html.
Stoller, Robert, *Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity*, Nueva York, Routledge, 1994.
Wojtyla, Karol, *Persona y acción*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1982.

Lo masculino entre paradojas y paradigmas. El patrón antropológico del varón: desde, con y para

Ramón Lucas Lucas, L.C.*

"Siempre nos quedará París". Estas palabras resignadas con las que Rick se despide de su amante Ilsa en la película *Casablanca* se han convertido en un icono. La escena es emotiva: ante una situación desesperada, László —esposo de Ilsa— insiste para que Rick e Ilsa se vayan prefiriendo perder a su mujer con tal de que ella se salve. Golpeado por el amor de László a su mujer, Rick cambia posición y urde un plan para que los que huyan sean László y su mujer Ilsa, prefiriendo el bien de la amada al propio. Al despedirse le dice "siempre nos quedará París" recordando el romance ahí vivido. La historia de amor entre Ilsa y Rick, emotivamente novelada en la película, manifiesta la estructura esponsal de la relación entre varón y mujer. Estructura que hoy está en crisis o es abiertamente negada, porque lo que está en crisis es la figura masculina.

I. LA CRISIS DE IDENTIDAD

La figura masculino-paterna atraviesa una crisis de identidad. Se ha desplazado al varón-padre y desfigurado su rostro tradicional. Tras siglos de solidez, su identidad y su relevancia familiar y

* P. Ramón Lucas Lucas, L.C., doctor en filosofía, Pontificia Universidad Gregoriana (Italia). Catedrático de antropología, Pontificia Universidad Gregoriana.

social ha experimentado un progresivo debilitamiento. En muchos aspectos, la familia actual se basa fundamentalmente en la figura materna, con sus cuidados biológicos y afectivos, mientras que todo el simbolismo del padre cede el paso a figuras sustitutivas externas. La ausencia del padre no es neutra y acarrea numerosas consecuencias negativas. Ya lo anticipó el escritor francés Charles Péguy cuando en los albores del siglo XX afirmaba: "Solo hay un aventurero en el mundo moderno, como puede verse con diáfana claridad: el padre de familia. [...] Todo está en contra suya. Salvajemente organizado en contra suya"[1]. En su tiempo, Péguy hablaba de los "hombres casados" y de los "padres de familia" como de "los grandes aventureros del mundo moderno". Hoy estamos en la postmodernidad. A diferencia de aquella, humanista, esta es transhumanista, poshumanista, virtual, fluida.

Paralelamente se verificó el auge del feminismo y las teorías de género. Aunque en su despliegue histórico no se trate de un movimiento homogéneo, un denominador común es la legítima búsqueda de la igualdad de oportunidades entre los dos sexos. El movimiento se fue escorando ideológicamente cada vez más hacia posturas de izquierda radical, como claramente ha mostrado un reciente estudio, sobre las raíces filosóficas[2].

Toda opresión necesita un opresor; se identificó el factor opresor determinante en el patrón del varón. "El primer contraste de clase de la historia coincide con el desarrollo del contraste entre el hombre y la mujer unidos en el matrimonio monógamo, y la primera forma de opresión de clase es la del

1 Charles Péguy, "Clio I (Cahiers)", en *Temporal and Eternal,* Nueva York, Harper and Brothers, 1958, p. 108.

2 Marta Rodríguez Díaz, *Teoría de género: presupuestos y raíces filosóficas*, Roma, Gregorian & Biblical Press, 2022.

sexo femenino por parte del sexo masculino"[3]. La interpretación neomarxista de la historia es clara: el sexo implica clase, la clase genera desigualdad, la desigualdad conlleva discriminación, la discriminación impone opresión.

Pese a no ser homogéneo, el movimiento coincide en focalizar en el varón el origen de sus males; el objetivo identificado es el padre de la familia tradicional, con su legado y simbolismo, junto a las instituciones asentadas bajo su autoridad. El proyecto común mira a superarlo y sustituirlo por un nuevo patrón en el que se redefina la figura del varón y su 'rol' en la sociedad. En el plano antropológico se propone la homologación, con la consiguiente pérdida de las identidades específicas de cada uno:

> Los sociólogos y los investigadores que observan la evolución de la familia a través de sus relaciones afirman que estamos asistiendo a una fuerte feminización del hombre y a una masculinización de la mujer. Si hablamos de igualdad de oportunidades, de derechos adquiridos, de la paridad real que debería existir entre el mundo masculino y el mundo femenino, hablamos de algo positivo, pero la feminización y la masculinización no representan esta paridad. El problema es que vamos hacia una homologación, hacia la pérdida de la diversidad[4].

El padre será, en el mejor de los casos, un compañero útil con quien compartir esfuerzos; se presenta una tipología familiar inédita: la de mujeres que deciden voluntariamente ser madres de hijos sin padre. No solo es que el padre ya no esté, es que tampoco se le espera. La homologación de las diferencias ha puesto en crisis la identidad del varón. "De diversas maneras,

3 Friedrich Engels, *Der Ursprung der Familie, des Privateigenthums und des Staats*, Stuttgart, Dietz, 1894, p. 52.

4 Vittoria Maioli Sanese, *Padres e hijos: la relación que nos constituye*, edición digital, Madrid, Encuentro, 2006, p. 47.

la duda sobre lo masculino ha relevado a la duda sobre lo femenino"[5]. La vocación se ha cambiado por el rol. Aquí está el problema. El papel de padre puede ser interpretado por una mujer y, quizás, mejor y de modo más eficaz porque se trata de una cuestión de actuación. Pero la paternidad humana ni es rol, ni eficacia. Es, como decía Péguy de quien se hace eco Hadjadj, aventura, riesgo[6]. En esta sociedad líquida y sin confines, se llega a la última revolución que reniega de la identidad sexuada de la persona y la opone a sí misma en su realidad biológica. Ratzinger lo dice con claridad: "Todo esto, en el fondo, disimula una insurrección del hombre contra los límites que lleva consigo su ser biológico. Se opone, en último extremo, a ser criatura"[7].

¿Por qué esta crisis? Muchas son las razones, pero una —bien individuada por Juan Pablo II y Benedicto XVI— está en la base de todas: la negación de la esponsalidad de la persona humana. Lo que aquí pretendo delimitar son las notas esenciales de una antropología de la masculinidad/paternidad partiendo de una visión integradora de las dimensiones de la persona como realidad bio-psico-socio-espiritual, su naturaleza sexuada y su vocación al amor y al encuentro, identificando sus vínculos y relaciones constitutivas.

2. A IMAGEN DE LA TRINIDAD

En *Mulieris dignitatem*, un texto de un feminismo exquisito, Juan Pablo II va a la raíz del auténtico feminismo. La búsqueda de Adán no es solo de un compañero, sino de una esposa: "En

5 Xavier Lacroix, "La différence homme-femme et sa portée spirituelle", *Lumen Vitae* 50, n° 2, 1995, p. 126.

6 Cf. Fabrice Hadjadj, *Ser padre con San José: Pequeña guía del aventurero de los tiempos posmodernos*, Madrid, Rialp, 2021.

7 Joseph Ratzinger, *La sal de la tierra*, Madrid, Palabra, 2005, p. 142.

la 'unidad de los dos' el hombre y la mujer son llamados desde su origen no solo a existir 'uno al lado del otro', o simplemente 'juntos', sino que son llamados también a existir recíprocamente, el uno para el otro"[8].

La razón profunda está al inicio del Génesis: "Creó Dios al hombre a su imagen, a imagen de Dios lo creó; varón y hembra los creó"[9]. El hombre es imagen no solo en su humanidad, "sino también a través de la comunión de las personas, que el hombre y la mujer forman desde el comienzo"[10]. Ser imagen de Dios es participar de su modo de ser, que es comunión trinitaria. Ratzinger es muy claro al respecto:

> El verdadero Dios es por su propia naturaleza enteramente un *ser-para* (Padre), un ser *a partir de* (Hijo) y un *ser-con* (Espíritu Santo). El hombre, por su parte, es precisamente a imagen de Dios en la medida en que el 'a partir de', el 'con' y el 'para' constituyen el patrón antropológico fundamental. Cada vez que existe una tentativa de liberarnos de este patrón, no estamos en el camino hacia la divinidad, sino hacia la deshumanización, hacia la destrucción del propio ser mediante la destrucción de la verdad[11].

La explicación del misterio trinitario como relaciones subsistentes, nos ayuda a comprender el constitutivo formal de la persona como relación esencial y comunión esponsal. Dada la analogía existente entre persona divina y persona humana, si la persona divina es relación subsistente, también la persona humana debe participar del carácter relacional, con una semejanza esencial que no queda suprimida por la diferencia ontológica entre Dios y el hombre. Si la analogía

8 Juan Pablo II, *Carta apostólica Mulieris Dignitatem*, 15 de agosto de 1988, n° 7.
9 Gn 1, 27.
10 Juan Pablo II, "Audiencia general", 14 de noviembre de 1979.
11 Joseph Ratzinger, "La verdad y la libertad", *Humanitas* 14, 1999, p. 213.

tiene un valor real, en el hombre, como en Dios, la persona humana es ser-comunión. Es cierto, como dice santo Tomás[12], que en la Trinidad este carácter es del todo singular, pero no podemos negarlo de modo absoluto al hombre, porque entonces desaparecería el fundamento de la analogía misma.

El ideal de la persona se realiza en Dios; la persona humana es su imagen y semejanza. Aunque la comunidad de tres personas en una sola naturaleza sea única y no se repita como tal en la humanidad, ella constituye el modelo del que proviene toda comunidad humana debido a la semejanza existente entre las creaturas y el Creador: es el modelo de todas las comunidades y de todas las personas.

La Trinidad es el patrón de todas las comunidades, ya que constituye precisamente la más perfecta comunión de personas. Es la razón primordial por la que los hombres son creados en comunidad. Sabemos que el hombre no existe en abstracto; más bien existe, siempre y solamente, en dos modos posibles; o en el 'modo masculino' o en el 'modo femenino'. Creándolo a su imagen, Dios no creó un individuo humano, sino una comunidad formada por el varón y la mujer, una comunidad destinada a extenderse. Los dos tienen la misma naturaleza humana, hecha a imagen y semejanza de Dios. Por tanto, las personas son esencialmente comunitarias y 'comunicables', como dice Mounier[13]. El hombre y la mujer han sido creados como complementarios, esencialmente en relación el uno con el otro, y su comunidad refleja la divina.

12 Cf. Tomás de Aquino, *In I Sententiarum*, d. 19, q. 3, a. 2 ad 1: "Filius ex ipsa relatione est persona subsistens, sua enim relatio est sua personalitas, quod in aliis rebus non contingit". "el Hijo, por su misma relación, es persona subsistente: en efecto, su relación es su personalidad —lo que no sucede en las demás realidades—".

13 Emmanuel Mounier, "El personalismo", en *El Personalismo: antología esencial*, Salamanca, Sígueme, 2002, p. 699. Cf. José Ortega y Gasset, "El hombre y la gente", en *Obras completas: vol. VII, cap. V: "La vida inter-individual. Nosotros-Tu-Yo"*, Madrid, Alianza, 1983, pp. 141-153.

Según el Génesis, incluso antes de la creación del hombre, Dios quería que fuera su imagen: "Dijo Dios: hagamos al hombre a nuestra imagen"[14]. Como dice Juan Pablo II, es "como si el Creador entrase en sí mismo; como si al crear, no solo llamase de la nada a la existencia con la palabra 'hágase', sino que de forma particular sacase al hombre del misterio de su propio Ser"[15]. Por tanto, el hombre "no se debe entender como un 'retrato', sino como un ser vivo que vive una vida semejante a la de Dios"[16].

La Trinidad ofrece también el modelo de toda persona. En cuanto relaciones subsistentes, el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo realizan la perfección de la persona. Para la persona humana, su realidad y perfección consiste no en una entidad aislada en sí, sino en una relación de comunión. Esta relación constituye, como decía Ratzinger, el ser 'a partir de', el ser 'con' y el ser 'para'. Este es el patrón o estructura fundamental de la persona. Reconocer esta verdad y vivir según ella es realizar en nosotros no solo a nivel ontológico, sino también operativo, la imagen y semejanza con la Trinidad: comunión entre el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo. La comunión complementaria del varón y la mujer es la manera en que los humanos son imagen de Dios. Sin esto, no podemos conocernos a nosotros mismos, y ciertamente tampoco, vivir en armonía con los demás.

3. LA IDENTIDAD SEXUADA CONSTITUTIVO DE LA PERSONA

La comunión complementaria, el ser 'a partir de', el ser 'con' y el ser 'para', posee una razón muy profunda que se enraíza

14 Gn 1, 26.
15 Juan Pablo II, "Audiencia general", 6 de diciembre de 1978, n. 2.
16 Juan Pablo II, "Audiencia general", 6 de diciembre de 1978, n. 2.

en el ser mismo de la persona; la identidad sexuada no es una propiedad de la persona, ni se coloca en el ámbito del tener un sexo; más bien constituye su ser personal. Esta identidad sexuada de la persona, comunión complementaria del varón y la mujer, es sostenida no solo por quienes creemos en Dios Uno-Trino, sino es algo constante a lo largo de la historia. Sin remontarme a los mitos griegos sobre el origen de la dualidad sexual, en el siglo XIX un pensador tan alejado y opuesto al cristianismo como Feuerbach, adelantándose a Freud, sostiene que:

> La carne y la sangre son nada sin el oxígeno de la diferencia sexual. La diferencia sexual no es ninguna diferencia superficial o simplemente limitada a determinadas partes del cuerpo. Es una diferencia esencial y penetra hasta los tuétanos. Por muy espiritual e hiperfísico que sea el varón, este permanece siempre varón. Y, lo mismo la mujer, permanece siempre mujer. La persona es, por lo tanto, nada sin diferencia de sexo; la persona se diferencia esencialmente en persona masculina y femenina[17].

En los antípodas culturales de Feuerbach, la Congregación para la Doctrina de la Fe afirma algo casi idéntico: "en el sexo radican las notas características que constituyen a las personas como hombres y mujeres en el plano biológico, psicológico y espiritual, teniendo así mucha parte en su evolución individual y en su inserción en la sociedad"[18], y le hace eco con casi idénticas palabras la Congregación para la Educación Católica: "La sexualidad caracteriza al hombre y a la mujer no solo en el plano físico, sino también en el psicológico y espiritual con su impronta consiguiente en todas sus manifestaciones"[19].

17 Ludwig Feuerbach, *La esencia del cristianismo*, Madrid, Trota, 1995, p. 140.
18 Congregación para la Doctrina de la Fe, *Persona humana*, 29 de diciembre de 1975, n. 1.
19 Congregación para la Educación Católica, *Orientaciones educativas sobre el amor humana*, 1 de noviembre de 1983, n° 5.

La sexualidad humana no es solamente un conjunto de estructuras materiales. Siendo la persona cuerpo y alma, existe una relación intrínseca entre sexo y persona y las diferencias anatómicas y fisiológicas influyen en toda la persona varón y mujer. La diferenciación varón/mujer no se limita al aspecto biológico, sino que es una dimensión constitutiva de la persona. El hombre y la mujer no son macho y hembra como los animales. En el ser humano la sexualidad invade toda la persona, todo el yo personal. La sexualidad es el elemento fundamental de la propia identidad; identidad que está determinada por el conjunto de componentes biológicos, psicológicos y espirituales. Por esta unidad-identidad psico-física, la sexualidad es una realidad que interesa a todo el hombre en la profundidad de su ser, allí donde se encuentra 'el yo' como núcleo personal.

Como dimensión constitutiva de la persona, la sexualidad es polivalente, precisamente porque se refiere tanto al nivel físico, psíquico y espiritual del hombre; de este modo integra los valores corpóreos (*eros*), psíquicos (*filía*), y espirituales (*agápe*). La genitalidad es un dato anatómico y una función fisiológica. La sexualidad humana no es ni un mero dato, ni un objeto, ni una función; es una dimensión constitutiva de la persona que permea todo su ser. Como el mismo Freud afirmó "es necesario establecer una neta distinción entre los conceptos 'sexual' y 'genital. El primero es un concepto más amplio y comprende muchas actividades que no guardan relación alguna con los órganos genitales"[20].

Es necesario juntar "el sexo que está en medio de las piernas con el que está en medio de las orejas"; aunque la expresión es fuerte, está cargada de significado no solamente biológico sino profundamente antropológico: varón y mujer establecerán

20 Sigmund Freud, "Compendio de Psicoanálisis", en *Obras completas*, vol. 3, Luis López Ballesteros y de Torres (ed.), Barcelona, Biblioteca Nueva, 2001, p. 3384.

con los demás siempre y necesariamente 'relaciones sexuadas' pero no 'relaciones sexuales-genitales'. Entre los sexos se da interdependencia, correspondencia, corresponsabilidad y complementariedad.

4. La sexualidad humana es apertura, complementariedad y comunión

El ser 'a partir de', el ser 'con' y el ser 'para', patrón y estructura fundamental de la persona nos lleva a ver que la sexualidad es diferencia, apertura, complementariedad y comunión. Feuerbach se pregunta admirado: "¿no se maravillarán de la igualdad que tienen pese a su diferencia, y de la diferencia que les distingue pese a su igualdad?"[21]. La verdadera diferencia 'yo-tú' es la diferencia varón-mujer:

> Donde no hay un tú no hay yo. Pero la diferencia de yo a tú (la condición fundamental de toda personalidad y de toda conciencia) es la diferencia tan real y vital como lo es la diferencia entre varón y mujer. *El polifónico tú entre varón y mujer tiene un eco muy distinto que el monótono tú entre amigos*"[22].

La sexualidad humana, por el hecho de permear toda la persona, no se aísla nunca en sí misma, sino que está estructurada para el diálogo y la relación interpersonal. Este es un elemento esencial para entender la identidad sexuada de la persona humana, imagen de la Trinidad. De hecho, la persona es un ser esencialmente interpersonal y constitutivamente relacional. El ser humano no está aislado constitutivamente, sino que lleva ya en su género, en el hecho de ser hombre o mujer, la

21 Ludwig Feuerbach, "La relación existente entre 'La esencia del cristianismo' y 'El Único y su patrimonio' (1845)", en *Principios de la filosofía del futuro y otros escritos*, Barcelona, PPU, 1989, p. 160.

22 Feuerbach, *La esencia del cristianismo*, p. 110.

referencia al otro, a la mujer o al varón. No puede comprenderse verdaderamente, en su totalidad, sin tener en cuenta esta apertura estructural hacia 'otro' que, precisamente porque es 'diferente', lo cualifica en su identidad. El 'yo' se constituye solo en relación con el 'tú', y la sexualidad es la realidad que manifiesta esta comunión del 'nosotros'. La esencia de la sexualidad humana está precisamente en esta relación de un 'yo' hacia un 'tú'. No hay sexualidad cerrada en sí misma, porque la sexualidad es siempre algo distinto de sí misma, es nuestro ser entero.

En el plano antropológico, el desarrollo y madurez sexual tiende hacia una creciente integración de la sexualidad en la totalidad de la persona. Al contrario, el aislamiento egoísta de la sexualidad se opone a la integración y genera neurosis. La desintegración de la sexualidad por la exclusión de las relaciones interpersonales significa una regresión y un desorden; en definitiva, es una devaluación y banalización de la sexualidad en cuanto deshumanización de esta. Lo que aquí estoy proponiendo se vuelve problemático al haberse oscurecido el sentido de la unión conyugal entre hombre y mujer. En la cultura actual aparecen otras fórmulas sexuales que no aspiran a la alteridad, permanencia o fecundidad. Sin que esto suponga nunca un juicio sobre la persona, se trata de prestar oído a la conciencia ética, "fenómeno extraño y apasionante, por el cual la persona se juzga a sí misma"[23].

4.1. Procreación y unión

No cabe duda de que uno de los significados de la identidad sexuada de la persona está ligado directamente a la procreación.

23 José Á. Agejas Esteban, Isaac Oliver y José L. Parada (eds.), *La tarea de ser mejor: Curso de ética*, Madrid, Editorial Universidad Francisco de Vitoria, 2007, p. 44.

Mediante un gesto único, el abrazo íntimo culmina en la unión de dos células germinales en la primera célula de la nueva vida personal. Si pasamos del dato biológico a su significado personal, hallamos que la vida humana procede del encuentro de lo masculino con lo femenino. La vida surge porque había un óvulo de una mujer, que ahora es madre, y un espermatozoide de un varón, que ahora es padre. Pero la sexualidad no solo indica la capacidad de dar vida, sino también de recibirla. Todo ser humano ha recibido su vida, como testifica ese vestigio mudo que es el ombligo. Esta parte del cuerpo, sin valor funcional tras el parto, remite a nuestro origen y a la madre. Tener ombligo es símbolo de encuentro entre madre e hijo. La sexualidad tiene, por tanto, un significado generativo que se puede sintetizar así: vivir y dar la vida.

En este contexto se revela que la sexualidad es una alteridad fecunda. La fecundidad no es solo una predisposición de la estructura biológica masculina y femenina, sino que reviste también una dimensión interpersonal: la instauración de un nuevo diálogo con un nuevo ser a través de la procreación. La unión sexual es un acto que implica, en la totalidad y en la reciprocidad, a dos personas y pone las premisas para la llamada a la existencia de una nueva vida humana. Es un acto en el que están unidas intrínsecamente dos dimensiones: el amor y la procreación. Procrear, es por eso una realidad mucho más profunda que la capacidad biotecnológica de hacer surgir una nueva vida en el laboratorio. Procrear significa donar la vida en el donarse de las personas: un don que transciende y transfigura el hecho biológico. En el amor conyugal, es la persona misma la que se consagra en el amor. Los cónyuges uniéndose en una sola carne, expresan justamente una donación total y originaria. Por el acto conyugal los esposos confirman

el recíproco regalo de sí mismos hecho en el matrimonio y se abren a la nueva vida.

4.2. Filiación, paternidad, fraternidad

Explicada la identidad sexuada de la persona, presento a continuación tres relaciones que surgen de esta identidad sexuada, que se forjan en la familia, y que ponen de manifiesto el patrón antropológico del varón. La familia no solo da origen a la persona desde el punto de vista biológico, sino que también la configura en su dimensión psíquica y espiritual. Los vínculos familiares dejan una huella muy profunda en la persona. Sin entrar en el debate de las llamadas formas familiares, se puede reconocer en la familia una dimensión estable y otra variable. Su carácter cultural muestra la variabilidad en el tiempo, pero no hasta tal punto de ocultar su parte objetiva como hecho universal:

> Los antropólogos están hoy de acuerdo en que algún tipo de organización familiar, cualquiera que sea la forma que haya adquirido, es identificable en todas las sociedades humanas y, muy probablemente, acompañado al hombre desde sus orígenes"[24]. Entre las posibles definiciones de familia, tomo la formulada por la psicóloga italiana Vittoria Maioli Sanese, que tiene muy presente la dimensión relacional. "La familia es el lugar de las relaciones donde se transmite, se hace posible para cada uno el desarrollo de la propia existencia a todos los niveles, desde el biológico al cultural; es el lugar donde las relaciones son condición para realizarnos plenamente[25].

La existencia de relaciones de paternidad, maternidad, filiación y fraternidad, así como las relaciones entre generaciones,

24 Julián Morales Navarro y Luis Vicente Abad Márquez, *Introducción a la sociología*, Madrid, Tecnos, 1997, p. 116.
25 Maioli Sanese, *Padres e hijos*, p. 38.

es universal y ha estado presente en todas las culturas conocidas. La diversidad de formas, aunque pudiera sugerir lo contrario, refuerza la unidad del contenido en cuanto que las realidades familiares conforman un universo formado por estas relaciones paternales, filiales y de parentesco, por la unión entre el hombre y la mujer con vistas al sostenimiento mutuo y la generación y educación de los hijos. Somos seres constitutivamente familiares:

> Si tenemos la posibilidad de hablar de familia, de paternidad, de maternidad, de nuestro ser padres, de ser hijos, es porque se trata de una experiencia universal, no solo subjetiva. Mejor dicho, es incluso algo más que una experiencia universal: es lo que nos define, hasta tal punto que no logramos hablar de persona, de hombre —no logramos definir al hombre— si no es dentro de esta experiencia fundamental[26].

4.2.1. FILIACIÓN

Sin lugar a duda se puede afirmar que toda persona es hijo y que nunca dejará de serlo: "En la vida cabe la posibilidad de que no lleguemos a ser padres o madres, esposos o esposas, incluso podemos carecer de hermanas o hermanos, pero ningún [...] ser humano, puede no ser hijo"[27]. La filiación es tan fundamental como ser varón o mujer, y de ello se derivan unas características que marcan la condición del ser humano.

La primera es que no existe vida humana que encuentre en sí misma su propio origen, siempre depende de otro, no es posible autogenerarse. La naturaleza de la existencia humana es tal que no halla en sí misma la razón plena de su origen sino en el progenitor de quien depende. Dependencia que no es alienante sino edificante. El apellido lo vincula a una

26 Maioli Sanese, *Padres e hijos*, p. 56.
27 Massimo Recalcati, *El secreto del hijo*, Barcelona, Anagrama, 2020, p. 10.

tradición familiar. Además del nombre, todo hijo es receptor de unas características que no ha escogido y lo acompañarán de por vida.

Por eso la segunda característica es la libertad que asiente y consiente. La libertad humana no es total ni abstracta, sino que es una libertad situada en las coordenadas de lo recibido. "Yo no soy libre de tener una determinada constitución biopsicológica, pero sí soy libre de asumirla o no en mi proyecto biográfico"[28]. La respuesta del hijo no es la de la elección sino la del consentimiento[29]. La tarea del hijo es consentir esta herencia como punto de partida para integrarla armónicamente en su proyecto vital:

> La condición de hijo es la de realizarse como heredero. Ser hijo significa, en efecto, asumir la tarea de heredar, de hacer nuestro aquello que el Otro, para bien o para mal, nos ha dado. Significa reconquistar, hacer realmente nuestro lo que hemos recibido. Las huellas no son solo un rastro, sino un vínculo con el Otro que debe reanudarse de una manera singular"[30].

La filiación nos lleva a la raíz de la biografía de una persona. El primer encuentro es el que se produce entre madre e hijo. La sonrisa materna será el primer espejo donde el hijo podrá reconocerse y ser amado, como afirma el poeta Virgilio: "el niño comienza a conocer a su madre en la sonrisa"[31].

La tercera característica del modo de ser propio del hijo es la receptividad. Ser hijo significa recibir, no es una identidad electiva, sino receptiva. El hijo es pura receptividad y aprender a ser hijo implica aprender a recibir amor. Esta experiencia

28 Jacinto Vicente y Jorge Choza, *Filosofía del hombre*, Madrid, ICF-Rialp, 1993, p. 392.
29 Jean Guitton, *Historia y destino*, Madrid, Rialp, 1977, p. 217.
30 Recalcati, *El secreto del hijo*, p. 11.
31 Virgilio, *Bucólicas: Égloga*, IV, 1, p. 60: "Incipe, parve puer, risu cognoscere matrem (Con tu sonrisa a conocer empieza, tierno niño, a tu madre)".

acompaña toda la vida, porque nunca se deja de ser hijo. El amor de los padres no depende de ninguna característica concreta del hijo, sino que procede de su misma condición filial. Por eso, la virtud propia del hijo es la gratitud por la que se reconoce el bien recibido por parte de quienes están en el origen. En el hijo agradecido surge una inclinación natural de veneración hacia los padres, que los clásicos llamaban *pietas*, y significa reconocer la dignidad de aquellos que son mi origen, honrarles y tratar de colmar una deuda impagable: la propia existencia.

La filiación es relativa a la paternidad. Rembrandt tiene un hermosísimo cuadro, *El hijo pródigo*. Pintado al final de su vida hacia 1669, la figura del padre y del hijo se funden en abrazo compasivo y piadoso, mientras los presentes contemplan la escena en un segundo plano. La luminosidad se centra en el padre abrazando al hijo; también se ilumina al hijo mayor. Destacan el juego de colores: la gran túnica roja del padre, el traje roto en dorado del hijo pródigo y el traje similar al del padre del hijo mayor. La armonía del cuadro manifiesta su unidad. Los tres personajes tienen existencia dinámica en relación uno con los otros. Henri Nouwen escribió el libro *El regreso del hijo pródigo. Meditaciones frente a un cuadro de Rembrandt*. En él narra su experiencia interior: "Primero me reflejaré en el hijo menor, después en el mayor, y por último en el padre. Porque, de hecho, soy el hijo menor, soy el hijo mayor, y soy padre"[32]. Fue su amiga Sue Mosteller quien le dijo "tanto si eres el hijo mayor, como si eres el hijo menor, debes caer en la cuenta de que estás llamado a ser el padre"[33].

32 Henri J. M. Nouwen, *El regreso del hijo pródigo: Meditaciones frente a un cuadro de Rembrandt*, Madrid, PPC, 2016, p. 29. Como se verá en las notas, debo a Nouwen muchas reflexiones de esta cuarta sección.

33 Nouwen, *El regreso del hijo pródigo*, p. 27.

Nouwen entendió que la verdadera identidad del hombre es 'ser-para-el-otro': amor, acogida, relación, y esto lo refleja bien Rembrandt en el padre del cuadro. Creo que Nouwen no hace sino repetir la experiencia del mismo Rembrandt, quien antes de ser como el padre, fue como el hijo.

Si miramos sus autorretratos, no se escapa que cuando Rembrandt fue joven tenía todos los rasgos del hijo pródigo: manirroto, sensual, arrogante. "Todos los biógrafos de Rembrandt lo describen como un joven orgulloso [...], un extrovertido amante de la lujuria [...]. Ganó mucho, gastó mucho y perdió mucho"[34]. Baste como ejemplo de esta imagen el autorretrato a los 30 años con su mujer, Saskia, representando al hijo perdido en un burdel.

> Cuando miro al hijo pródigo, de rodillas ante su padre, apoyando la cara contra su pecho, no dejo de ver al que un día fuera un artista autosuficiente y venerado, que ha llegado a comprender por fin que toda la gloria que había conseguido era gloria vana. En lugar de la ropa cara con la que el joven Rembrandt se retrató a sí mismo en el burdel, lleva una túnica sobre los hombros que cubre su cuerpo enfermo; y las sandalias con las que había caminado hasta tan lejos, están ahora gastadas y ya no sirven[35].

El significado de la vuelta del hijo menor está expresado en las palabras: "Padre... ya no merezco llamarme hijo tuyo". Se da cuenta de haber perdido la dignidad de hijo, pero al mismo tiempo es consciente de su condición de hijo. El vínculo filial no se pierde, más aún, el regreso comienza con la toma de conciencia de ser hijo. Paradójicamente tuvo que perder su dignidad de hijo para reconocer su realidad de hijo y reclamar su filiación. Esta realidad le llevo a reconocer también la

34 Nouwen, *El regreso del hijo pródigo*, p. 36.
35 Nouwen, *El regreso del hijo pródigo*, p. 38.

paternidad de la que había renegado: "Padre… aunque soy tu hijo ya no merezco…".

4.2.2. PATERNIDAD

Si en la filiación el aspecto más destacado es la recepción, en la paternidad la lógica subyacente es la donación y acogida. Ser padre es más que ser hijo o hermano, no en cuanto a dignidad personal, sino en la medida en que se dirige a otro y se profundiza en la dimensión de donación. En la dinámica del paso de la recepción a la donación se encuentra el gozne entre la experiencia de hijo y padre. El amor filial madura hasta generar un modo nuevo de amar: el paterno. Ser madre es algo evidente que la biología manifiesta de modo contundente. La paternidad no tiene esta evidencia sensible. Basta recordar el adagio del derecho romano: *mater certissima, pater semper incertus*[36]; la madre es segura, el padre es siempre incierto. La paternidad cae encima mediante la comunicación verbal de la madre; es la madre la que confirma al padre: "Eres tú, te lo digo yo". La paternidad es el consentimiento a la vida recibida y entregada; pasa del registro de evidencia inmediata al orden de la evidencia del amor.

La vida y la ancianidad llevaron a Rembrandt a identificarse más con el padre que con el hijo. El cuadro es de una calma total: "El padre tocando a su hijo en una bendición interminable; el hijo descansando en el pecho de su padre en una paz eterna. Christian Tümpel escribe: 'el momento del recibimiento y del perdón en la quietud de su composición no tiene fin. El movimiento de padre e hijo habla de algo que no pasa, sino que dura para siempre'"[37]. Jakob Rosenberg lo resume así:

36 "El padre es siempre incierto, la madre es certísima".
37 Nouwen, *El regreso del hijo pródigo*, p. 42.

> El conjunto de padre e hijo carece de cualquier movimiento exterior, pero todo lo interior está en movimiento... La historia no tiene nada que ver con un padre terrenal... Lo que se representa aquí es el amor y la misericordia divinas en su poder de transformar la muerte en vida[38].

Ser padre es el modo natural y maduro de ser varón. La única superioridad natural y permanente que se da entre los hombres es la que un padre y una madre tienen respecto de sus hijos[39]. Si la filiación se caracterizaba por la receptividad, lo propio de la paternidad es la donación generativa. 'Adulto' significa haber concluido el periodo de crianza. Por eso, toda persona adulta está llamada a la paternidad por su propia estructura, es decir, a ser alguien que genera. Pero esta generatividad no se agota en la procreación biológica, no es una simple función. En este sentido merece la pena distinguir la fertilidad de la fecundidad. La fertilidad de una pareja va ligada a la posibilidad de engendrar vida en su dimensión biológica. Pero el término fecundidad es mucho más profundo. Incluye la fertilidad, pero va más allá. El hijo es el don por excelencia de la esponsalidad, pero existe una paternidad, que podríamos denominar ampliada o espiritual, que en esencia consiste en aceptar convertirse en la condición de posibilidad para el crecimiento de otro:

> ¿Qué es la paternidad? Partamos de esta observación: la entrada de la persona en la vida adulta se caracteriza por la paternidad. No estoy hablando del adulto casado o de los padres respecto de los hijos. La paternidad es una característica del adulto en cuanto tal, especificada como capacidad de ser para, de dar la vida por[40].

38 Jakob Rosenberg, *Rembrandt: Life and Work*, London-New York, Phaidon, 1968, pp. 231 y 234, citado en Nouwen, *El regreso del hijo pródigo*, p. 42.

39 Ricardo Yepes Stork y Javier Echevarría Aranguren, *Fundamentos de antropología*, Pamplona, EUNSA, 2009, pp. 216-217.

40 Maioli Sanese, *Padres e hijos*, p. 64.

De esta definición se deduce que la paternidad es una identidad: se es padre, no se ejerce como tal. Se trata de un hecho identificador de la persona y su identidad. Ser padre implica dejar un legado, tener alguien que le herede. La identidad como padre se relaciona directamente con la del hijo. Existe una vinculación entre el nivel biológico y el cultural mediada por la paternidad. Esta conexión late en la comparación que el propio Sócrates establecía entre la profesión de su madre, partera, y la suya propia como filósofo y maestro: "¿es que no has oído que soy hijo de una excelente y vigorosa partera llamada Fenáreta [...] y que practico el mismo arte?"[41]. El esquema educativo en Occidente, desde el gran filósofo griego, consiste en una relación simbólica de paternidad. En lugar del padre aparece el maestro y en lugar del hijo el discípulo.

De este modo, la paternidad no solo está en el origen biológico de la persona, sino que se le ofrece como ideal cuando encarna los valores positivos de la vida. La paternidad no es solo "el lugar donde cada uno recibe el yo, la propia identidad, la definición de sí mismo, sino el lugar donde realiza su persona, la propia identidad, la definición de sí mismo"[42]. La paternidad no solo la encarnan los padres biológicos, también lo pueden hacer otras figuras: padres adoptivos, maestros, tutores, mentores o, en general, cualquier persona que a través de la autoridad moral adquirida por sus acciones se yergue como tal. La persona madura, aquella que ha alcanzado el desarrollo esperado, accede a este nivel de vida donde es capaz de infundir su ser propio en otro para ayudarlo a crecer: "es esta capacidad de transmitir, es

41 Platón, *Teeteto*, 149a.
42 Maioli Sanese, *Padres e hijos*, p. 58.

esta capacidad de 'irradiar su persona' lo que constituye la paternidad"[43], un 'ser-para'.

Mirando el regreso del hijo menor, se advierte en el padre mucho más que un simple gesto compasivo hacia un hijo caprichoso. Con su valor moral, con su amor, el padre perdona la rebelión, supera la contraposición y engendra al nuevo hijo. Estas manos siempre han estado tendidas, incluso cuando no había hombros sobre los que apoyarlas. El padre nunca ha retirado sus manos, nunca ha renegado del hijo, aunque él renegara de su padre y, aunque sin decirlo, deseara su muerte. ¿Qué otra cosa significa la petición del hijo? Pide no solo que se haga una división de la herencia, sino que también reclama el derecho de disponer de su parte; es como si le dijera: padre, no puedo esperar a que mueras, dame la herencia que voy a disponer de ella como si tú ya estuvieras muerto. La paternidad es generación de vida y el padre con su acogida genera nuevamente al hijo.

La verdadera paternidad quiere que el hijo sea libre no esclavo. El verdadero amor no impone, sino propone. Existe el riesgo de irse a un país lejano, pero el amor paterno crea libertad. Como padre, quiere que los que estén en casa disfruten de su presencia, pero solo quiere que su amor pueda ser recibido libremente. Como padre, la única autoridad que reclama para sí es la autoridad del amor; no puede imponer que le amen sin perder su verdadera paternidad. No es el control sino la responsabilidad la raíz de su vocación. El núcleo del cuadro de Rembrandt son las manos del padre. La luz se concentra en ellas; en ellas la misericordia se hace ternura y sostén; y a través de ellas encuentran descanso no solo el hijo descarriado

43 Maioli Sanese, *Padres e hijos*, p. 58.

sino también el anciano padre abandonado. En el cuadro de Rembrandt:

> Las manos son algo diferentes la una de la otra. La izquierda, sobre el hombro del hijo, es fuerte y musculosa. Los dedos están separados y cubren gran parte del hombro y de la espalda del hijo. [...] Esta mano no solo toca, sino que también sostiene con su fuerza. Aunque la mano izquierda toca al hijo con gran ternura, no deja de tener firmeza. ¡Qué diferente es la mano derecha! Esta mano no sujeta ni sostiene. Es fina, suave y muy tierna. Los dedos están cerrados y son muy elegantes. Se apoyan tiernamente sobre el hombro del hijo menor. Quiere acariciar, mimar, consolar y confortar. Es la mano de una madre[44].

Nouwen sugiere que la mano izquierda es masculina y la derecha femenina y dice:

> El Padre no es solo el gran patriarca. Es madre y padre. Toca a su hijo con una mano masculina y otra femenina. El sostiene y ella acaricia. El asegura y ella consuela. Es, sin lugar a duda, Dios, en quien feminidad y masculinidad, maternidad y paternidad, están plenamente presentes. [...] la mano femenina y tierna del padre está en posición paralela al pie desnudo y herido del hijo, mientras que la mano fuerte masculina está en posición paralela al pie calzado con la sandalia. ¿Sería mucho suponer que una mano protege la parte más vulnerable del hijo, mientras que la otra potencia la fuerza del hijo y su deseo de seguir adelante en la vida?[45].

Nadie ha sido padre sin antes ser hijo, pero cada hijo debe elegir conscientemente convertirse en padre para otros. Es un paso importante especialmente en esta época en que es tan difícil vivir bien la paternidad.

4.2.3. FRATERNIDAD

44 Nouwen, *El regreso del hijo pródigo*, p. 107.
45 Nouwen, *El regreso del hijo pródigo*, p. 108.

Filiación, paternidad, pero también fraternidad. Esta es otra dimensión que manifiesta la identidad de la persona y que brota de los vínculos familiares. Esta supone, en esencia, una filiación compartida y comparte con ella sus notas características, si bien presenta algunas peculiaridades. La fraternidad se suma a la experiencia de la filiación y la enriquece. Al igual que en el hijo, el hermano debe aprender a recibir, comenzando por el propio hermano que no ha sido elegido y que también viene dado como un don. A través de la fraternidad, cada hijo debe aprender a compartir, cooperar y competir. Aunque en el deseo de cada hijo pueda estar el ser único para sus padres, en el hermano se descubre que esto no es posible. Pero también supone una experiencia enriquecedora capaz de mostrar a través del amor de los padres que el corazón puede crecer y ensancharse para alcanzarlos a todos. Los hermanos descubren que la filiación es un don compartido, ya que se hacen copartícipes del amor de los padres y aprenden a intercambiarlo con los hermanos.

En el cuadro de Rembrandt la fraternidad no es aceptada. El cuadro no solo está lleno de la luz de la reconciliación entre el padre y el hijo menor, sino también trasluce:

> La distancia, oscura y resentida, del hijo mayor. Hay arrepentimiento, pero hay también ira. Hay comunión, pero hay también distancia. Se aprecia el cálido brillo de la curación, pero también la frialdad de la crítica; el ofrecimiento de misericordia, pero también la enorme resistencia a recibirla[46].

46 Nouwen, *El regreso del hijo pródigo*, p. 150.

5. DIVERSOS Y COMPLEMENTARIOS: EL PATRÓN MASCULINO

La alusión a la presencia femenina en el cuadro me permite hacer una última reflexión sobre la diversidad y la complementariedad, que intente recoger lo específico del varón. La reflexión me parece pertinente, ya que precisamente lo que la cultura actual pone en entredicho es la necesidad de su figura. Existe una aportación propia del varón (y consiguientemente del padre), diferente y complementaria respecto a la mujer (y consiguientemente a la madre). Es diferente porque se asienta en características que brotan de su propio modo de ser persona. Pero, al mismo tiempo, es complementaria como consecuencia de la diferencia, porque la visión integral de la humanidad solo se alcanza en la dualidad varón-mujer. Las razones, por tanto, son antropológicas, están mediadas por la naturaleza humana en su condición sexuada y el hecho de ser-para, ser-con, ser-desde.

La diferencia varón-mujer funda por un lado la reciprocidad, basada en la igualdad ontológica, y por otro la complementariedad, resultado de la diferencia. Reciprocidad y complementariedad son las dos caras de la misma medalla. Porque son iguales por naturaleza humana es posible la reciprocidad, y porque la modalidad de 'ser humano mujer' es diferente de la de 'ser humano varón' se da la complementariedad, sin que esta indique falta de algo o carencia ontológica, como en el mito del andrógino. En el mito, el dato originario no es la dualidad sexuada sino la identidad en uno solo; por una rebelión contra los dioses, Zeus dividió al ser humano en dos mitades[47]; aquí la complementariedad surge de la debilidad y la necesidad. En el pensamiento judeocristiano, el dato originario de la creación

47 Cf. Platón, *Banquete*, 189d-191d.

es dos desde el principio para que sean uno. La complementariedad es el resultado de la abundancia y comunicación de plenitud. No se sitúa primeramente en el ámbito del 'obrar' sino en el del 'ser'. Varón y mujer "son complementarios no solo biológica, psicológicamente, [funcionalmente, etcétera] sino, sobre todo, desde el punto de vista ontológico"[48]. "En el ámbito de lo que es humano, es decir, de lo humanamente personal, la 'masculinidad' y la 'feminidad' se distinguen y, a la vez, *se complementan y se explican mutuamente*"[49].

Al inicio aludí a la imagen de la Trinidad en el hombre. Volvamos a ella que nos puede ayudar a comprender lo que estoy diciendo. Dios es uno en naturaleza y trino en personas. Las tres personas se distinguen por sus relaciones de procedencia en el origen, que no supone relación causal, ni temporal, ni inferioridad. Aunque el Padre engendre al Hijo, no es causa, ni tampoco es causa del Espíritu Santo. Los tres son coeternos, consubstanciales, de la misma naturaleza. Pero el Padre no sería Padre si no engendrara al Hijo, y ambos no serían sin el Espíritu Santo que es el amor que los une.

Si la analogía tiene algún valor y nosotros somos imagen de Dios, de alguna forma en nosotros se refleja esta realidad. "Dios creó al ser humano a su imagen; lo creó a imagen de Dios. Hombre y mujer los creó"[50]. Salvadas las diferencias, se puede decir que de un modo análogo a como en Dios hay una sola naturaleza y tres personas distintas, en el ser humano Dios crea una sola naturaleza y dos personas diferentes que la poseen en igualdad. El dogma católico para expresar la diferencia de las personas trinitarias se ha servido de preposiciones. Ya el Concilio II de Constantinopla sostiene que "Uno solo es Dios

48 Juan Pablo II, "Carta a las mujeres", 29 de junio de 1995, n. 7.
49 Juan Pablo II, *Mulieris Dignitatem*, n. 25.
50 Gn 1, 27.

y Padre, *de* quien todo; y un solo Señor Jesucristo, *por* quien todo; y un solo Espíritu Santo, *en* quien todo".

El título de este trabajo es "El patrón antropológico del varón: desde, con y para". Las tres preposiciones, aunque con forma diversa, son las mismas que usa el Concilio: *ex, per, in*. No quiero situar estas relaciones a nivel funcional del obrar del varón y de la mujer, no solo porque fácilmente dan lugar a interpretaciones inadecuadas, sino porque el núcleo de mi argumentación se coloca a nivel del ser. Solo después, con buena metafísica, se podrá afirmar: el obrar sigue el ser (*agere seguitur esse*). Se supera así la idea de 'complementariedad como carencia'. El ser *desde*, *con* y *para*, masculino o femenino, en sí está acabado, completo, pero no agota la totalidad del ser humano que es desde el origen 'dos para uno'. Esta llamada a la comunión no afecta solo al obrar, a las funciones o roles que desarrollan, sino que es una modalidad superior de ser. El *esse* humano es un grado superior de ser, que imita el ser divino. Si queremos entender el 'patrón masculino' hay que cambiar registro y posicionarnos en el nivel ontológico, solo así se podrán entender bien también las diferencias funcionales.

¿Qué aporta el patrón masculino? Más que funciones diversas, aporta ontología diversa; ofrece la identidad humana masculina, tan importante para que el niño la identifique en sí desde tierna edad; presenta el modo de ser originario masculino salido de la creación, fundamental para inserir en él el desarrollo cultural y psicológico. El niño nace con una identidad biológico-orgánica, que ciertamente tiene que desarrollarse y madurar; tiene, sin embargo, que aprender y adquirir una identidad psicológica. Para aprenderlo e identificarse con ella, necesita modelos, patrones; los niños aprenden viendo, imitando, recibiendo imágenes y ejemplo.

El patrón del varón es fundamental para que el niño aprenda que es varón, no solo biológicamente, sino también a nivel psíquico y personal.

Este patrón no es un estereotipo sino arquetipo y símbolo. Los estereotipos son culturales, cambiantes y cambiables. Los arquetipos, por el contrario, brotan de la naturaleza de las cosas y son ineludibles. Por eso están presentes en culturas de todas las épocas. El arquetipo es un verdadero símbolo. La palabra símbolo viene del griego σύμβολος (*sýmbolos*). A su vez, la voz griega procede del verbo συμβάλλειν (*simballein*) y quiere decir lanzar conjuntamente, reunir. Lo contrario del símbolo, etimológicamente, es *διαβάλλειν* (*diaballein*), de la que procede diablo, y significa separar, disgregar. En lo simbólico, por lo tanto, se une lo que estaba separado porque una parte hace referencia a la otra, formando una unidad. Los arquetipos son símbolos que unen un significante con un significado profundo. En nuestro caso, existe un arquetipo masculino por el que al significante varón se le une un significado rico y variado que brota de su naturaleza. El significado no se inventa, se descubre y reconoce, a veces intuitivamente. Simbólicamente, no hay nada más masculino que la roca ni más femenino que el mar. Pero donde encontramos especial satisfacción es en la playa, lugar donde ambos se unen en armonía. El arquetipo masculino es ritmo y la mujer es melodía. Pero la plenitud se alcanza en la música que es armonía y que integra el ritmo y melodía[51]. Así, lo masculino se sitúa ante lo femenino y lo femenino ante lo masculino y, juntos, componen la imagen simbólica y completa de la humanidad.

¿Cómo se configura el arquetipo masculino-paterno y cuáles son sus notas esenciales? Si el arquetipo brota de la

51 C. S. Lewis, *Trilogía cósmica-Perelandra, un viaje a Venus*, Barcelona, Minotauro, 2006, p. 280.

naturaleza de la persona, es ahí donde hay que ir a buscar. La naturaleza de cada persona humana no es solo su pensamiento o su decisión libre, sino también su corporeidad biológica: "*corpore et anima unus*".

> El hombre y la mujer son profundamente distintos [...], se trata de una diferencia fundamental, que no puede más que encontrar su origen en algo estable e invariable, que constituya para cada uno un dato de partida originario y a la vez vinculante. Este algo solo puede ser el cuerpo, anclaje primero e insustituible de la identidad personal. Cada uno de nosotros lo recibe como dato biológico de partida, es fuente de la primera percepción de uno mismo, y a la vez soporte de las proyecciones del otro[52].

La sexualidad es transversal a todas las dimensiones de la persona, realidad bio-psico-socio-espiritual. Dada la naturaleza corpórea de la persona, todo gesto del cuerpo participa, en mayor o menor medida, de la sexualidad porque el cuerpo está traspasado por la realidad total del ser masculino o femenino. Por eso, en esta vida, se vive si el cuerpo está vivo, no se puede pensar o amar sin el cuerpo, porque está presente en todos nuestros actos, ya sean formalmente materiales o espirituales.

Este modo de ser difiere en hombre y mujer, traspasa y permea todas las dimensiones, incluida la biológica. Existe un profundo simbolismo que va más allá de la función por la que la característica de la masculinidad responde a ir hacia adelante y dar, mientras que en la feminidad sería acoger y recibir. Acoger es un modo de actuar, por lo que no ha de entenderse como pasividad, sino como receptividad de protección y como dos modos complementarios de actuar. El núcleo de lo masculino es una potencia "generosa y abundante, que se concreta en el exterior del yo, como un principio informador que necesita,

52 Mariolina Ceriotti, *Masculino: Fuerza, eros, ternura*, Madrid, Rialp, 2019, p. 50.

sin embargo, ser acogido para adquirir una forma autónoma en el mundo"[53]. Esta característica no es solo física, también se traduce en el plano psicológico en atributos y símbolos masculinos. Una potencia "en sentido amplio, que no es fin en sí misma, sino funcional para generar algo vital, capaz de enriquecer la realidad con el don de su contribución creativa"[54]. Esta potencia es expresión de un código o arquetipo masculino que muestra su tendencia a salir de sí, una estrategia que parte de dentro hacia afuera y que busca enriquecer el mundo con su aportación personal.

A partir de este núcleo de lo masculino se pueden extraer más significados que completarían lo que podríamos llamar como código o arquetipo masculino-paterno.

> Hablamos de 'código paterno y materno' porque existen dos partes de la realidad, de las que simbólicamente son portadores el padre y la madre. [...] Por tanto, existen aspectos que, por tradición, por significados antropológicos, por cultura, confiamos al padre, al símbolo de la figura paterna, y otros que confiamos a la madre, como símbolo materno. El hijo que crece necesita cruzarse con los dos aspectos, porque nuestra vida se desarrolla constantemente como un ir y venir entre estas dos partes fundamentales de la existencia[55].

El padre es la ley y la autoridad. El padre es regla y regula la vida del hijo; está llamado a ser para él la norma necesaria para vivir y crecer[56]. La ley del padre no es la regla en sí, sino ser indicativo del objetivo que el niño tiene que alcanzar. El padre es autoridad buena, ofrece la norma adecuada para

53 Ceriotti, *Masculino*, p. 51.
54 Ceriotti, *Masculino*, p. 51.
55 Ceriotti, *Masculino*, p. 51.
56 Autoridad viene del latín *augere*, que significa hacer crecer, progresar.

progresar, no para censurarlo, sino para encauzarlo. La regla es un límite, pero positivo, como el cauce de un rio.

No perder, o si se ha perdido recuperar, el prototipo masculino-paterno es garantía y condición necesaria para una identidad humana plena y un desarrollo personal equilibrado. No es tarea fácil en una sociedad donde, como decía Charles Péguy: "Todo está en contra suya. Salvajemente organizado en contra suya"[57]. Un reto difícil, pero al cual no podemos renunciar porque de él depende no solo el equilibrio personal, sino también social.

BIBLIOGRAFÍA

Agejas Esteban, José Ángel, Isaac Oliver y José Luis Parada (eds.), *La tarea de ser mejor: Curso de ética*, Madrid, Editorial Universidad Francisco de Vitoria, 2007.

Biblia, Nueva versión internacional, Vida, 2015.

Ceriotti, Mariolina, *Masculino: Fuerza, eros, ternura*, Madrid, Rialp, 2019.

Congregación para la Doctrina de la Fe, *Persona humana*, 29 de diciembre de 1975. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19751229_persona-humana_sp.html.

Congregación para la Educación Católica, *Orientaciones educativas sobre el amor humana*, 1 de noviembre de 1983.

Engels, Friedrich, *Der Ursprung der Familie, des Privateigenthums und des Staats*, Stuttgart, Dietz, 1894.

Feuerbach, Ludwig. "La relación existente entre 'La esencia del cristianismo' y 'El Único y su patrimonio' (1845)". En *Principios de la filosofía del futuro y otros escritos*, Barcelona, PPU, 1989.

____ *La esencia del cristianismo*, Madrid, Trota, 1995.

57 Péguy, "Clio I (Cahiers)", p. 108.

Freud, Sigmund. "Compendio de Psicoanálisis". En *Obras completas*. Editado por López Ballesteros y de Torres, Luis. Vol. 3, Barcelona, Biblioteca Nueva, 2001.
Guitton, Jean. *Historia y destino*, Madrid, Rialp, 1977.
Hadjadj, Fabrice. *Ser padre con San José: Pequeña guía del aventurero de los tiempos posmodernos*, Madrid, Rialp, 2021.
Juan Pablo II. "Audiencia general". 6 de diciembre de 1978. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiences/1978/documents/hf_jp-ii_aud_19781206.html.
____ "Audiencia general". 14 de noviembre de 1979. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiences/1979/documents/hf_jp-ii_aud_19791114.html.
____ *Carta apostólica Mulieris dignitatem*. 15 de agosto de 1988. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_letters/1988/documents/hf_jp-ii_apl_19880815_mulieris-dignitatem.html.
____ "Carta a las mujeres". 29 de junio de 1995. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/letters/1995/documents/hf_jp-ii_let_29061995_women.html.
Lacroix, Xavier. "La différence homme-femme et sa portée spirituelle". *Lumen Vitae* 50, n° 2 (1995), pp. 125-144.
Lewis, C. S. *Trilogía cósmica - Perelandra, un viaje a Venus*, Barcelona, Minotauro, 2006.
Maioli Sanese, Vittoria. *Padres e hijos: la relación que nos constituye*. Edición digital, Madrid, Encuentro, 2006.
Morales Navarro, Julián y Luis Vicente Abad Márquez. *Introducción a la sociología*, Madrid, Tecnos, 1997.
Mounier, Emmanuel. "El personalismo". En *El Personalismo: antología esencial*, Salamanca, Sígueme, 2002.
Nouwen, Henri J. M. *El regreso del hijo pródigo: Meditaciones frente a un cuadro de Rembrandt*, Madrid, PPC, 2016.
Ortega y Gasset, José. "El hombre y la gente". En *Obras completas: vol. VII, cap. V: "La vida inter-individual. Nosotros-Tu-Yo"*, Madrid, Alianza, 1983, pp. 141-153.
Péguy, Charles. "Clio I (Cahiers)". En *Temporal and Eternal.* Nueva York: Harper and Brothers, 1958.
Platón. *Banquete*. En *Diálogos* III (traducido por Carlos García Gual et. al.), Madrid, Gredos, 1988.

_____ *Teeteto*. En *Diálogos* V (traducido por M. Isabel Santa Cruz et. al.), Madrid, Gredos, 1988.
Ratzinger, Joseph. "La verdad y la libertad". *Humanitas* 14 (1999), pp. 199-222.
_____ *La sal de la tierra*, Madrid, Palabra, 2005.
Recalcati, Massimo. *El secreto del hijo*, Barcelona, Anagrama, 2020.
Rodríguez Díaz, Marta. *Teoría de género: presupuestos y raíces filosóficas*. Roma, Gregorian & Biblical Press, 2022.
Rosenberg, Jakob. *Rembrandt: Life and Work*, London-New York, Phaidon, 1968.
Tomás de Aquino. *In libros sententiarum*. *Comentario a las Sentencias de Pedro Lombardo.* Vol. I/II. Editado por Juan Cruz Cruz, Pamplona, EUNSA, 2002.
Vicente, Jacinto y Jorge Choza. *Filosofía del hombre*, Madrid, ICF-Rialp, 1993.
Virgilio. *Bucólicas: Égloga*. En *Virgilio en verso castellano: Bucólicos, Geórgicas, Eneida* (traducido por Aurelio Espinosa Pólit), México, Jus, 1960.
Yepes Stork, Ricardo y Javier Echevarría Aranguren. *Fundamentos de antropología*, Pamplona, EUNSA, 2009.

El desafío de lo femenino: la vocación de la mujer en nuestro tiempo

Catalina Cubillos Muñoz*

I. LA TRANSFORMACIÓN DE LOS ROLES TRADICIONALES

Probablemente la mujer actual ha sido protagonista de los acontecimientos en la esfera pública como nunca antes en la historia. Sus desafíos familiares, sociales, económicos y políticos han ocupado la agenda internacional y las redes sociales continuamente en las últimas décadas. No obstante, a pesar de que no se pueden desconocer enormes avances en términos de su incorporación al mundo laboral y a la *res publica*, todavía quedan muchos puntos esenciales sin resolver. Las mujeres de nuestra época parecen más incómodas en el desempeño cotidiano de sus roles de lo que sugieren las reiteradas declaraciones públicas y consignas sociales. ¿Acaso no se está atendiendo a sus genuinas necesidades? Responder a esta pregunta requiere un análisis más detenido, que considere los asuntos femeninos desde una mirada transdisciplinar, integrando una visión filosófica sobre la esencia de la mujer con los aportes de las ciencias (la psicología, la biología, la sociología, la economía, entre otras) y los desafíos sociales

* Psicóloga de la UNED (España). Doctora en Filosofía, Universidad de Navarra (España). Académica de la Escuela de Psicología, Universidad Finis Terrae (Chile).

históricos y actuales. Indudablemente esta integración no se puede lograr en unas pocas páginas, por lo que me limitaré a esbozar algunos apuntes que puedan iluminar ciertos puntos en relación con la vocación de la mujer en nuestro tiempo.

1.1 Un nuevo orden social

Esto exige, en primer lugar, situar los desafíos actuales de la mujer en su contexto histórico, donde tras siglos de un sistema fundado en la familia como célula básica de la sociedad en occidente, este orden ha sido transformado. El proceso de industrialización iniciado a fines del siglo XVIII generó un cambio sin precedentes en la estructura social y económica, al incorporar al mundo laboral a hombres y mujeres en igualdad de condiciones, en la que se ha definido como "la revolución social silenciosa más importante del siglo XX"[1]. Esta revolución fue generando profundas transformaciones en distintos ámbitos; en el mercado laboral, la economía, la educación, la tasa de fecundidad, las relaciones familiares y el acceso a la toma de decisiones[2], entre otros; cambios que han determinado progresivamente nuestro modo de vida actual, con las ventajas y desventajas que trae aparejadas.

Se ha escrito un sinfín de investigaciones y ensayos sobre estas temáticas a lo largo de los últimos dos siglos, destacando el impacto social, económico y cultural de la

1 Cf. Rosabeth Kanter, *Men and women of the corporation*, Nueva York, Basic Books, 1977; Rosabeth Kanter, "Some Effects of Proportions on Group Life: Skewed Sex Ratios and Responses to Token Women", *American Journal of Sociology*, 82, n° 5, 1977, pp. 965-990; Claudia Goldin, "The Quiet Revolution That Transformed Women's Employment, Education, and Family", *American Economic Review*, 96, n° 2, 2006, pp. 1-21.

2 Cf. Foro Económico Mundial, "The Global Gender Gap Report", Ginebra, 2014; Banco Mundial, "World Development Report 2012: Gender Equality and Development", Washington, D.C., 2012; CEPAL, "La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir", Santiago, 2010; CEPAL, "Caminos hacia la equidad de género en América Latina y el Caribe", Ciudad de México, 2004.

salida de la mujer del ámbito privado. Y se ha abierto un nuevo campo de decisiones políticas de carácter global en relación con la promoción de la mujer, como las iniciativas establecidas en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing en 1995, que definieron una plataforma global de acción para la equidad de género y el empoderamiento femenino[3]. A partir de las directrices allí establecidas, se han modificado progresivamente los marcos legales y se han creado instituciones para la promoción de la equidad de género en los distintos países.

Ahora bien, sin desconocer la importancia de estas transformaciones socioeconómicas y políticas el impacto cultural más revolucionario —y más silencioso— para la vida de las mujeres se produce, a mi juicio, en la organización de la vida familiar y doméstica (ya que la diferencia entre los sexos es crucial para la vida familiar)[4]. El silencio sobre esta revolución de la intimidad es elocuente, ya que confirma en cierto modo la persistencia de una mirada 'masculina' detrás de las investigaciones sociales y los lineamientos políticos actuales. Baste pensar, por ejemplo, en las implicancias culturales y psicológicas —no solo económicas o sociológicas— de la escolarización de los hijos fuera de la casa, la autonomía económica de la mujer o la externalización de las tareas domésticas a través de la contratación de terceros. Estos cambios han impactado decisivamente en los ámbitos más íntimos, profundos, personales y trascendentes de la vida humana.

3 Naciones Unidas, "Declaración y Plataforma de Acción de Beijing", 1995.

4 Cf. Ignacio Falgueras Salinas, "Persona, sexualidad y familia", en Juan Cruz Cruz (ed.), *Metafísica de la familia*, Pamplona, EUNSA, 1995, pp. 145-176.

1.2. La adaptación de la familia al nuevo orden

Así pues, vivimos en tiempos de profundo cuestionamiento de los roles domésticos tradicionales. Como señala Morra:

> Fue primordial, en todas las civilizaciones tradicionales, el rol de la familia y la casa, en la cual conviven el hombre y la mujer (*dominus* el primero y *domina* la segunda, dos palabras derivadas de *domus*), junto con los ancianos y los hijos. [...] La familia, constituida por personas que vivían bajo el mismo techo, constituía una comunidad económica y ético-religiosa, que desempeñaba casi todas las funciones sociales: producción, consumo, procreación, educación, asistencia[5].

Los cambios en la organización familiar impactan significativamente en todas estas funciones. Y generan el enorme desafío de compatibilizar los roles tradicionales y las expectativas actuales de hombres y mujeres en una cotidianeidad disociada, donde la realidad laboral y el discurso social predominante conviven a duras penas con un sistema doméstico psicológicamente regido por las normas del pasado, que ante estos cambios culturales se revelan como anacrónicas.

Así, la adaptación al nuevo orden ha traído consigo la reducción progresiva del número de miembros de la familia, la emancipación femenina, la revolución sexual y la desvalorización de lo masculino, entre muchos otros cambios. Son las consecuencias lógicas de la incoherencia que hombres y mujeres perciben entre las normas de un mundo que ya pasó, donde existían roles claros y definidos para ambos sexos, y su quehacer cotidiano, marcado por una aparente 'igualdad' que se proclama en el discurso, pero que no logra permear en las costumbres en la práctica. A pesar de las directrices políticas, aún se asocia lo masculino de manera prioritaria a los roles públicos, productivos e 'instrumentales', así como lo femenino, a los roles privados, afectivos y estéticos.

Por eso, no resulta de extrañar que, aunque las mujeres conformen alrededor de la mitad de la población mundial, aún contribuyan en menor medida que los hombres a la actividad productiva, tanto desde un punto de vista cuantitativo (participación en la fuerza laboral), como cualitativo (los logros educativos y habilidades)[6]. Porque sin importar el nivel de empleo, la mujer trabajadora sufre conflictos que los hombres no experimentan al combinar el trabajo y la familia. Más allá de los cambios jurídicos en favor de la equidad de género, las responsabilidades domésticas siguen recayendo principalmente en las mujeres, no solo por asignaciones socioculturales, sino sobre todo por imposiciones de su propia subjetividad, donde todavía se consideran las responsables del cuidado del hogar y la familia[7]. Hoy se actúa pragmáticamente sobre la suposición de un tiempo elástico de la mujer, donde ella intenta conciliar con dificultad sus roles utilizando estrategias como optar a empleos de jornada parcial, la delegación de las labores del hogar en otras mujeres o el trabajo *online* desde la casa[8]. Al parecer, "los cambios en la distribución de las tareas domésticas son significativos, aunque lentos y limitados, incapaces de encauzar a hombres y mujeres hacia una democracia doméstica. La intensa persistencia de la discrepancia entre los roles paternos

6 Cf. Foro Económico Mundial, "The Global Gender Gap Report"; George Psacharopoulos y Zafiris Tzannatos, "Female Labor Force Participation: An International Perspective", *The World Bank Research Observer* 4, n° 2, 1989, pp. 187-201.

7 Cf. Micaela Di Leonardo, "The Female World of Cards and Holidays: Women, Families, and the Work of Kinship", *Signs* 12, n° 3, 1987, pp. 440-453.

8 SERNAM, "Habla la gente. Situación de las mujeres en el mercado laboral", SERNAM, 2003; Diana Rivera y Gabriel Guajardo, "Transformaciones en la familia con motivo de la incorporación de la mujer en el trabajo", SERNAM, 1996.

y maternos se refleja en que la mujer, ahora como antes, es más madre que lo que el hombre es padre"[9].

Esta crisis entre el orden del pasado y los desafíos del presente enfrenta a la mujer —y también al varón— a nuevos problemas, pero también a nuevas oportunidades. Como sostiene la encíclica *Pacem in Terris*:

> La mujer ha adquirido una conciencia cada día más clara de su propia dignidad humana. Por ello no tolera que se la trate como una cosa inanimada o un mero instrumento; exige, por el contrario, que, tanto en el ámbito de la vida doméstica como en el de la vida pública, se le reconozcan los derechos y obligaciones propios de la persona humana[10].

Las últimas décadas han sido, en efecto, testigos de esta progresiva conciencia de su dignidad y sus derechos por parte de las mujeres, en un camino que no parece tener vuelta atrás.

2. UNA CRISIS DE IDENTIDAD

2.1. La era de la tercera mujer

Nos encontramos, en términos de Lipovetsky, en la era de "la tercera mujer"[11]. El siglo XX, que bien se podría llamar 'el gran siglo de las mujeres', ha revolucionado su identidad y su destino. La 'primera mujer', desde la era neolítica hasta la revolución industrial, estaba sometida al hombre y protegida por él. Como esclava de la procreación, sus sueños de realización personal se limitaban a la maternidad y al hogar; sometida, además, por una moral severa en su expresión sexual. Las actividades masculinas eran consideradas, en cambio, dignas de gloria

9 Cf. Gilles Lipovetsky, *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*, Barcelona, Anagrama, 1999, p. 230.
10 Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in terris* (11 de abril de 1963), n. 41.
11 Cf. Lipovetsky, *La tercera mujer.*

e inmortalidad. Consideradas como un 'mal necesario', las mujeres despreciadas por los hombres fueron estigmatizadas como una trampa mortífera, seductora e impura que manchaba todo lo que tocaba[12].

Contra esta visión lipovetskiana del sometimiento femenino, habría que puntualizar que reconocer un orden social donde el varón actúa como cabeza de familia, proveedor y protector no implica de suyo admitir la subordinación o inferioridad de la mujer, aunque *de facto* así haya sido en la gran mayoría de los casos. Desde una perspectiva cristiana, la complementariedad de roles supone la igual dignidad de ambos sexos. Sin embargo, por la naturaleza humana caída, la subordinación conlleva la posibilidad de un sometimiento abusivo de la mujer por parte del hombre. En esta línea, interpreta Edith Stein la condena de la mujer en el *Génesis:* la sumisión al dominio del hombre es una consecuencia del pecado[13].

El paradigma de la 'segunda mujer' de Lipovetsky se origina a partir de la Baja Edad Media, y se expresa en el amor cortés y el culto a la dama amada que exalta sus perfecciones. Constituye un paradigma idealizado de lo femenino, que continúa hasta la Ilustración, con la alabanza de los méritos estéticos y morales de la esposa y la madre, como una figura sacralizada que educa, civiliza y engrandece al hombre. A pesar de esta idealización, la situación real de la mujer se mantuvo en la vida cotidiana, confinada al hogar, obediente al marido y sin autonomía económica ni política. Aunque se valora socialmente su rol en la cultura, no se la reconoce aún como sujeto igualitario y autónomo.

12 Cf. Lipovetsky, *La tercera mujer*, p. 216.

13 Cf. Edith Stein, "La vocación del hombre y de la mujer según el orden de la naturaleza y la gracia: Conferencia de fecha 12 de abril de 1928", en *Obras Completas* IV, Burgos, Monte Carmelo, 2005, p. 276.

La 'tercera mujer' vendría a ejercer el rechazo a los ideales del pasado, a través de la emancipación y rebeldía frente al modelo patriarcal en la segunda mitad del siglo XX. Esta mujer denuesta el agotarse en el trabajo y la atrofia sentimental y comunicativa propios del estilo de vida masculino. No envidia el lugar de los hombres; puede elegir con libertad ejercer sus roles tradicionales sin que eso conlleve el sometimiento al varón. En este sentido, representa una suerte de reconciliación de las mujeres con lo femenino. "La persistencia de 'lo femenino' no sería ya un aplastamiento de la mujer y un obstáculo a su voluntad de autonomía, sino un enriquecimiento de sí misma"[14].

En la instauración de este paradigma de la 'tercera mujer' es posible asimismo distinguir etapas. Generalmente se subdivide el movimiento feminista en tres momentos: el feminismo emancipador e igualitarista por la conquista de los derechos de las mujeres, desde mediados del siglo XIX hasta inicios del XX, que se expresa en *El segundo sexo* (1949) de Simone de Beauvoir; el feminismo radical de los años sesenta, cuando las mujeres irrumpieron en la escena social y política para emanciparse de los roles de género impuestos por las sociedades androcéntricas; y el posfeminismo, que surge en las universidades norteamericanas en los años noventa y apoyándose en visiones construccionistas como las de Foucault, Baudrillard, Kristeva, Lacan y Derrida, confluye en los *gender studies* actualmente prevalentes en la discusión teórica y la agenda política internacional[15].

14 William R. Daros, "La mujer posmoderna y el machismo", *Franciscanum. revista de las ciencias del espíritu* LVI, n° 162, 2014, p. 111.

15 Cf. Gabriella Gambino, "Ser mujer y madre en la posmodernidad: un desafío iusfilosófico", *Humanitas: revista de antropología y cultura cristiana* 26, n° 96, 2021, pp. 12-37. Para una reconstrucción reciente, la autora sugiere cf. Susy Zanardo, "L'identità femminile: una messa a punto del dibattito", en Gruppo di ricerca dell'Istituto di Studi Superiori sulla Donna (ed.), *Differenza femminile? Prospettive per una riflessione interdisciplinare*,Roma, Aracne, 2014, pp. 93-123; y

Ciertamente no es posible negar el sesgo marxista en esta lucha feminista contra la opresión del varón. De hecho, la propia formulación dialéctica de la 'lucha de los sexos' procede de Engels: "la primera forma de opresión de clase es la del sexo femenino por parte del sexo masculino"[16]. No obstante, se puede reconocer actualmente un rumbo diferente en la larga marcha por la autonomía de las mujeres, al cual alude Lipovetsky cuando sostiene que el feminismo del futuro será un feminismo más individualizado, menos militante, más irónico en relación consigo mismo, que no parte en guerra contra la femineidad y que no diaboliza al hombre[17].

Este rumbo de un feminismo postmoderno —por así decirlo, 'más sofisticado'— aún no permea la cultura popular, que a veces parece hallarse más cerca de la lucha dialéctica de los sesenta. La sociedad actual condena abiertamente la denigración y el sometimiento de la mujer, como demuestran una serie de movimientos sociales. Sin embargo, el espíritu del tiempo no parece ser igual de ecuánime a la hora de evaluar los riesgos de la postura antagónica; esto es, considerar que el feminismo pueda implicar cierta denigración de la mujer, al despojarla de su esencia y de la posibilidad de ejercer con serenidad sus roles tradicionales.

> En efecto, hoy más que nunca, parece que no hay un espacio auténtico —dentro de la sociedad individualista y liberal— para las madres y las esposas, para aquellos que tienen necesidad

Gonzalo Miranda y Giorgia Brambilla (eds.), *La bioetica dalla prospettiva della donna*, Roma, Editori Riuniti University Press, 2015.

16 Friedrich Engels, *Der Ursprung der Familie, des Privateigenthums und des Staats*, Stuttgart, Dietz, 1894, p. 52. La idea de este antagonismo, en todo caso, ya aparecía en el *Ecce homo* de Nietzsche. Cf. Friedrich Wilhelm Nietzsche, *Masculin, feminine*, Paris, Editions du Rocher, 1990, p. 63.

17 Cf. Lipovetsky, *La tercera mujer.*

de hacer valer su propia pertenencia a lazos familiares que representen vínculos fuertes[18].

No parece descaminada la advertencia de Morra:

> El feminismo radical comprende la dificultad de la mujer, muy a menudo dilacerada entre la casa y la profesión; pero constituye también una respuesta errónea para un problema justo. Su análisis de hecho se traduce en una propuesta antinatural e imitativa, que despoja a la mujer de aquello que la constituye como tal y rechaza al hombre únicamente porque asume sus cualidades (y también sus defectos) como modelo para la liberación de la mujer, prácticamente como si esta fuese de tal manera 'retardada' que solamente podría liberarse despojándose de su feminidad y asumiendo los hábitos del hombre[19].

2.2. La indiferenciación sexual: oportunidades y riesgos

Una aparente solución a esta dialéctica, que se ha abierto camino en la cultura actual, propende a evitar ambos extremos de 'la guerra de los sexos' para asumir una postura 'neutral' frente a la diferenciación sexual, vista como algo retrógrado, como demuestra la literatura de los *gender studies*. En esta línea, se ha propuesto, por ejemplo, utilizar la expresión 'diversidad' en lugar de 'diferencia', para evitar las dificultades de enfrentar dicotómicamente lo masculino y lo femenino. Sin embargo, el concepto de diversidad no parece capaz de expresar el contenido filosófico de 'diferencia'. La diferencia se atiene a la dimensión ontológica: la alternativa de varón o mujer como la única posibilidad que el universal humano tiene de hacerse concretamente existente en el individuo,

18 CF. Gambino, "Ser mujer y madre en la posmodernidad".
19 Morra, "La tercera mujer", p. 466.

mientras que la diversidad refiere las múltiples realizaciones de la naturaleza humana a través de la subjetividad, mutables y contingentes, ligadas a la historia y al tiempo[20].

Ahora bien, podría parecer que esta difuminación de las diferencias sexuales desde una perspectiva de género podría contribuir a la cultura, al realzar el hecho de que la persona humana es valiosa por sí misma y no debe ser utilizada jamás como medio para ningún fin[21]. En este sentido, se podría reconocer que el valor personal del varón y de la mujer no radica en el cumplimiento de una determinada función en relación con la procreación y la familia, puesto que cada persona humana "ha sido querida por Dios por sí misma"[22]. Sin embargo, este reconocimiento del valor ontológico de la persona no niega su vocación trascendente, sino que la confirma: justamente por tratarse de un ser personal, el ser humano no puede alcanzar su plenitud en soledad, sino en comunión con otros. Y por esta vocación a la comunión, su propio ser se genera a partir de una relación de comunión —la de sus padres— y se constituye intrínsecamente, en su cuerpo y en su espíritu, de un modo relacional. Por eso el sexo es "constitutivo de la persona humana y no solo un atributo de la misma"[23]. Y en el encuentro se halla la razón más profunda de la polaridad de lo masculino y lo femenino. "La sexualidad humana habla a la vez de identidad y alteridad. Varón y mujer tienen la misma naturaleza humana, pero la tienen de modos

20 Cf. Gambino, "Ser mujer y madre en la posmodernidad", pp. 21-22.
21 Cf. Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Espasa-Calpe, 1999, p. 104.
22 Cf. Concilio Vaticano II, *Constitución apostólica Gaudium et spes* (7 de diciembre de 1965), n 24; Juan Pablo II, *Carta apostólica Mulieris dignitatem* (15 de agosto de 1988), nn. 7, 10, 13, 18, 20, 30.
23 Juan Pablo II, "Audiencia general", 21 de noviembre de 1979.

distintos, recíprocos"[24]. El sentido último de la sexualidad humana tiene que ver con una disposición para el otro, un "ser-para-el-otro", que permite la realización de ambos sexos en la relación[25]. Como afirma Castilla:

> la diferencia varón-mujer es una diferencia peculiar. Diferencia entre iguales, de cuya unión surge una unidad superior, que hace posible una actividad no accesible al individuo aislado, ni a la interacción de dos individuos del mismo sexo. Es una diferencia que consigue que dos seres sean el uno para el otro[26].

La gravedad de la indiferenciación propuesta por la perspectiva de género es que, así como en el plano biológico, para engendrar vida se requiere del vínculo entre lo masculino y lo femenino, también la cultura exige la complementariedad de ambos sexos para la generación de una sociedad verdaderamente humana.

> La femineidad realiza lo 'humano' tanto como la masculinidad, pero con una modulación diversa y complementaria. Cuando el libro de Génesis habla de 'ayuda', no se refiere solamente al ámbito del obrar, sino también al del ser. Femineidad y masculinidad son entre sí complementarias no solo desde el punto de vista físico y psíquico, sino ontológico. Solo gracias a la dualidad de lo 'masculino' y de lo 'femenino' lo 'humano' se realiza plenamente[27].

La negación de cualquiera de los polos de esta síntesis o la subordinación abusiva de uno al otro empobrece la experiencia humana, impidiendo que la vida del espíritu se desarrolle

24 Jutta Burggraf, "Colaboración del hombre y de la mujer en la iglesia y el mundo", *Humanitas* 10, n°40, 2005, p. 478.

25 Desde un punto de vista teológico, se evidencia así el sello de la Trinidad en la estructura misma de la naturaleza humana relacional. Cf. Congregación para la Doctrina de la Fe, *Carta a los Obispos de la Iglesia Católica sobre la colaboración del hombre y la mujer en la Iglesia y el mundo* (31 de julio de 2004), n° 6.

26 Blanca Castilla, *Noción de persona en Xavier Zubiri: Una aproximación al género*, Madrid, Rialp, 1996, p. 386.

27 Juan Pablo II, *Mulieris Dignitatem*, n. 7.

en todo su potencial y limitando los grandes ideales que caracterizan la existencia personal en todas sus dimensiones trascendentes: el trabajo, el amor, la estética, la vida social y política, etcétera, sin la apertura a la trascendencia, la vida humana sencillamente no tiene sentido.

El gran drama de la sociedad contemporánea ya no es el patriarcado ni el machismo, sino la deconstrucción de lo humano; la ausencia de los roles parentales tradicionales y la orfandad, tan invisible como real, que trae aparejada. Como afirma Gambino: "en el ámbito filosófico y jurídico, la cultura del *gender*, la herencia del feminismo y el funcionalismo económico-social tienen el efecto de deconstruir el ser humano en su manifestarse como hombre y mujer"[28]. Ante la desaparición de los paradigmas culturales tradicionales de lo masculino y lo femenino, hombres y mujeres no tienen una orientación clara; desconocen cuáles son realmente las expectativas que hay sobre ellos, cómo deben ejercer la *praxis* en su trabajo, en la vida social, política, económica y en su rol parental. Producto de esta desorientación esencial, demasiados niños actuales carecen de padre y de madre. Pero "pensar que es posible olvidar la diferencia, en la imaginación colectiva y personal, erradicando la familia de la presencia de lo masculino y de lo femenino, es, al menos, desconcertante en el discurso social"[29]. De hecho, cada persona:

> Nace y nacerá siempre del encuentro entre una realidad biológica masculina y una femenina y no tiene sentido tratar de disociar estas realidades concretas de la necesidad humana de cada hijo de poder llamar padre y madre a aquellos que se han prestado para tal encuentro[30].

28 Gambino, "Ser mujer y madre en la posmodernidad", p. 13.
29 Gambino, "Ser mujer y madre en la posmodernidad", p. 23.
30 Gambino, "Ser mujer y madre en la posmodernidad", p. 23.

En este sentido, dado que la familia configura a las personas en su dimensión psíquica, los cambios en la esfera doméstica han generado una consecuencia tan sutil como irrevocable: la diferencia ontológica esencial entre hombre y mujer, reducida a la mera diferencia física cualitativa o a la orientación cultural de género —ambas características accidentales—, no es más un modelo para seguir desde un punto de vista práctico ni normativo. No existe más en occidente un modelo unánime de masculinidad y feminidad. La diferencia sexual entre hombres y mujeres es relativizada dentro de un sinfín de diferencias de todo tipo, por lo que ya no tenemos más hombres ni mujeres, sino diversos seres humanos. Esto empobrece la cultura, al no reconocer el bien que implica el modo de ser masculino y femenino. Como advierte la encíclica *Amoris laetitia*, la ideología de género:

> Niega la diferencia y la reciprocidad natural de hombre y de mujer. Esta presenta una sociedad sin diferencias de sexo, y vacía el fundamento antropológico de la familia. Esta ideología lleva a proyectos educativos y directrices legislativas que promueven una identidad personal y una intimidad afectiva radicalmente desvinculadas de la diversidad biológica entre hombre y mujer. La identidad humana viene determinada por una opción individualista, que también cambia con el tiempo[31].

Ahora bien, no se pueden desconocer los problemas culturales reales que las teorías de género han logrado sacar a la luz: las dificultades de las mujeres para abrirse paso en un mundo laboral hecho por y para hombres, las limitaciones impuestas por los estereotipos en la crianza y la educación de los niños o la discriminación arbitraria de aquellos que no encarnan dichos estereotipos, entre otras. Más allá de la discusión sobre

31 Francisco, *Exhortación apostólica Amoris laetitia* (19 de marzo de 2016), n. 56.

las consecuencias nocivas que puedan tener estas teorías, es importante dejarse interpelar por sus críticas, para ofrecer una respuesta que no se limite a condenarlas, sino que ofrezca una síntesis creativa para un problema real de nuestro tiempo. Esta síntesis no puede reducirse al ámbito ético, social o político, sino que debe dar cuenta de una cuestión metafísica: ¿existe algo así como una esencia de lo masculino y lo femenino? Y si es así, ¿en qué consiste? Es importante poder plantearse esta pregunta con auténtica libertad filosófica, evitando, por una parte, el pragmatismo sociopolítico, y por otra, la abstracción teórica. Lo primero, para evitar que el discurso se convierta en un mero instrumento de poder; lo segundo, para dotarlo de realidad y sentido. Ambos polos —el pragmatismo y la abstracción— oscurecen la dilucidación de la pregunta esencial, pues la indiferenciación de hombres o mujeres, desde un punto de vista estrictamente lógico, no constituye un problema en absoluto; sin embargo, se convierte en un gran obstáculo para la formación y el desarrollo de la vocación personal.

En la medida que parece "indudable que la evolución de la situación de la mujer define el eje en torno al cual gira la transformación actual de la vida familiar"[32], será necesario intentar delimitar mejor qué es lo femenino, cuál es su valor y su importancia dentro de esta síntesis creativa. Solo esclareciendo la esencia y vocación de la mujer se podrá esbozar una respuesta a las necesidades de la cultura de nuestro tiempo.

32 CEPAL, *Familia y Futuro: un programa regional en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, 1994, p. 20.

3. LO FEMENINO COMO VOCACIÓN

3.1. La esencia de lo femenino

Es preciso, pues, volver a la pregunta esencial: ¿existe algo así como 'la esencia de lo femenino'? Y si es así, ¿en qué consiste? Ciertamente el dimorfismo sexual constituye un hecho biológico. Las diferencias sexuales, comunes en el reino animal, tienen una base genética que se expresa filogenéticamente desde las primeras semanas de desarrollo intrauterino. De hecho, la evidencia más reciente en estudios embriológicos apunta a señalar que las diferencias entre machos y hembras se manifiestan antes de la implantación e incluso en la etapa cigótica[33]. Esta diferenciación sexual va marcándose a medida que se asciende por las especies y alcanza su máximo desarrollo en los mamíferos superiores.

Así pues, frente a la defensa del carácter performativo del sexo[34], la biología establece un límite necesario. La identidad personal se va descubriendo, en primer lugar, a partir de la percepción del propio cuerpo, que es orgánicamente sexuado, a lo cual se suma la apreciación de los otros, la familia y el

33 Cf. Pablo Bermejo-Alvarez et al., "Sex Determines the Expression Level of One Third of the Actively Expressed Genes in Bovine Blastocysts", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 107, nº 8, 2010, pp. 3394-3399; Pablo Bermejo-Alvarez et al., "Epigenetic Differences between Male and Female Bovine Blastocysts produced In Vitro", *Physiological genomics* 32, nº 2, 2008, pp. 264-272; Stan R. Blecher y Robert P. Erickson, "Genetics of Sexual Development: A New Paradigm", *American Journal of Medical Genetics. Part A* 143A, nº 24, 2007, pp. 3054-3068; Qiu P. Cao et al., "Expression of the Mouse Testis-Determining Gene Sry in Male Preimplantation Embryos", *Molecular reproduction and development* 40, nº 2, 1995, pp. 196-204; Mari Lourdes Bernardi y Claude Delouis, "Sex-related Differences in the Developmental Rate of In-vitro Matured/In-vitro Fertilized Ovine Embryo", *Human Reproduction* 11, nº 3, 1996, pp. 621-626.

34 Cf. Judith Butler, *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

contexto social[35]. En este sentido, se ha señalado repetidamente cómo la propia disposición de los órganos sexuales femeninos es expresiva de un modo de ser diferente y complementario al varón. Se trata de órganos internos, hechos para acoger y custodiar la vida. De aquí se sigue una primera nota esencial de lo femenino: la receptividad. Es importante aclarar que esta no se reduce a pasividad o potencialidad, en la línea de interpretaciones que definen al hombre como 'activo' y a la mujer como 'pasiva', estableciendo una penosa analogía con el acto y la potencia[36]. Siendo el acto ontológicamente superior a la potencia, esta posición reconoce una subordinación metafísica entre varón y mujer[37]. No es de extrañar que este tipo de interpretaciones hayan sido violentamente rechazadas

35 Así lo reconocen otras feministas, como Nancy Chodorow, *Feminism and Psychoanalytic Theory*, New Haven, Yale University Press, 1989.

36 Cf. solo a modo de ejemplo, Jean-Jacques Rousseau, *Emilio, o, De la educación*, Barcelona, Bruguera, 1983, p. 500: "En la unión de los sexos, concurre cada uno por igual al fin común, pero no de la misma forma: el uno debe ser activo y fuerte, y el otro pasivo y débil"; Johann Fichte, *Fundamento del derecho natural según los principios de la doctrina de la ciencia*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1994, pp. 356-358: "En la satisfacción del impulso [der Befriedigung des Triebes], o en la promoción del fin natural (en lo que concierne al acto propio de la procreación), uno de los sexos es solo activo, y que el otro es solo pasivo. [...] En la ordenación de la naturaleza, el 'segundo sexo' se halla en un nivel más bajo respecto del 'primer sexo': es objeto de una fuerza por parte del primer sexo [es ist Objekt einer Kraft], y así tiene que ser si ambos deben estar vinculados".

37 Los textos de Tomás de Aquino sugieren esta subordinación, lo que evidentemente responde a concepciones biológicas de su época, que hoy se encuentran ampliamente superadas. Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 41, a. 5: "Homo genitus est simile generanti in natura humana, cuius virtute pater potest generare hominem"; *Summa theologiae* I, q. 92, a. 2: "Conveniens fuit mulierem in prima rerum institutione, ex viro formari, magis quam in aliis animalibus. Primo quidem, ut in hoc quaedam dignitas primo homini servaretur, ut, secundum Dei similitudinem, esset ipse principium totius suae speciei, sicut Deus est principium totius universi"; *Summa theologica*, I, q. 92, a. 1, ad 1: "dicendum quod per respectum ad naturam particularem femina est aliquid deficiens et occasionatum. Quia virtus activa quae est in semine maris, intendit producere sibi simile perfectum, secundum masculinum sexum; sed quod femina generetur hoc est propter virtutis activae debilitatem, vel propter aliquam materiae indispositionem, vel etiam propter aliquam transmutationem ab extrinseco, puta a ventis australibus qui sunt humidi".

por la corriente feminista. Como afirma Burgraff, "para superar esta argumentación, no hace falta repetir las groseras protestas feministas al respecto. Basta apelar a nuestra experiencia diaria para destacar que la mujer no es pasiva en absoluto. En todo caso, es *receptiva* en su feminidad, siendo imagen de Dios igual que el varón"[38].

La receptividad, en efecto, no es negación de la actividad, sino un modo de actividad caracterizado por la aceptación, interiorización y profundización de la acción de otro[39]. Por eso, la actitud de acogida se asocia habitualmente a lo femenino. Por eso, incluso desde un punto de vista teológico, lo femenino simboliza lo humano en referencia a lo divino. Como afirma Edith Stein: "La especificidad de la mujer consiste esencialmente en la particular receptividad para la acción de Dios en el alma"[40]. En el plano natural, la mujer esencialmente despliega su propio acto de ser en la acción de recibir y transformar, en una creatividad que engendra, acoge y hace crecer la vida desde su interior. En la línea, pero con un matiz negativo, propone Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* el binomio 'trascendencia-inmanencia', donde la inmanencia femenina alimenta la opresión del varón. La mujer "mantiene la vida de la tribu dándole hijos y pan, nada más, está condenada a la inmanencia; de la sociedad, encarna únicamente el aspecto estático, cerrado sobre sí"[41]. Sin embargo, la inmanencia no tiene por qué considerarse como algo cerrado o estático, sino todo lo contrario: es el fundamento creativo y la raíz última de

38 Burggraf, "Colaboración del hombre y de la mujer en la iglesia y el mundo", p. 478.

39 Cf. Burggraf, "Colaboración del hombre y de la mujer en la iglesia y el mundo", p. 479; Blanca Castilla, *Persona femenina, persona masculina*, Madrid, Rialp, 2004.

40 Edith Stein, "El valor específico de la mujer en su significado para la vida del pueblo: Conferencia de fecha 12 de abril de 1928", en *Obras completas* IV, Burgos, Monte Carmelo, 2005, p. 79.

41 Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1987, p. 101.

la trascendencia. Si el principio masculino crea para conservar, el principio femenino conserva para crear. A diferencia de la fecundidad del varón, que se vuelca hacia lo exterior, la fecundidad de la mujer recibe y transforma en su interior.

> Allí donde los cuerpos están configurados de un modo profundamente distinto —en todo el conjunto de la naturaleza humana— allí debe darse un tipo distinto de alma. ¿Cuáles esa actitud típicamente femenina que, en parte, nos es a todos conocida? La actitud de la mujer se orienta a lo personal y vital y a la totalidad. Cuidar, custodiar, tutelar, nutrir, hacer crecer: he ahí su deseo natural[42].

3.2. El papel de la mujer en la cultura

Por eso, es irrenunciable el papel de la mujer en la cultura, como 'cultivo' de todas las manifestaciones de la vida del espíritu. Una cultura despojada de los valores femeninos del cuidado, la acogida o la protección de lo frágil se vuelve inhumana. El conocimiento emocional de la mujer garantiza que se preserven los valores personales, pues "se caracteriza por un deseo de plenitud que le impide caer en un activismo unilateral, al contrario del hombre, que corre el riesgo de sucumbir al mismo"[43]. Esto se puede observar tanto en lo particular, en la actitud de entrega que denota la mujer en todas sus acciones cotidianas, como en lo universal, en los valores que se proclaman a nivel social y político. Por eso, resulta sintomático que frecuentemente las políticas públicas para la promoción de la equidad de género desconozcan en favor de consignas universales las necesidades singulares de

42 Edith Stein, "El Ethos de las profesiones femeninas", en *Obras completas* IV, Burgos, Monte Carmelo, 2005, p. 162.

43 Jacques Vauthier, "La 'teoría del género' y la filosofía de Edith Stein", *Humanitas* 21, n° 82, 2016, p. 375.

las mujeres a quienes representan. Esto mismo habla de una cultura impersonal, despojada de lo femenino[44].

De esta orientación hacia lo personal se desprende una particular vocación de la mujer para el amor, en el sentido más amplio y profundo del término, en cuanto implica reconocer el valor y la dignidad del otro, unirse interiormente a él —alegrarse en sus alegrías, dolerse en su dolor— y poner lo que esté en sus manos para que pueda crecer y desplegarse en su singularidad. Como afirma Stein:

> Amar a una persona implica dar una respuesta a su valor personal y participar de ese valor; así como tratar de protegerlo y conservarlo. Anhelar amor quiere decir, anhelar que los demás reconozcan el proprio valor personal y nos cercioren (nos den la seguridad) a nosotros de la existencia del mismo, así como querer saberlo custodiado por ellos[45].

Esta vocación, en la consideración de Stein, involucra dos aspectos que es interesante analizar. Uno tiene que ver con el rol de la mujer como compañera. "Compartir la vida de otro ser humano y participar en todo lo que le afecta, en lo más grande y en lo más pequeño, en las alegrías y en los sufrimientos, pero también en los trabajos y problemas constituyen su don y felicidad"[46]. Resulta interesante vincular esta dimensión con la empatía, que tanto relieve sociocultural ha adquirido en las últimas décadas y que se ha revelado recientemente a

44 "La actitud de la mujer es personal; esto tiene un sentido múltiple. Ante todo, ella participa gustosamente con toda su persona en lo que hace. Luego, tiene interés particular por la persona viva, concreta, y, desde luego, tanto para la vida personal propia como por personas ajenas y asuntos personales". Stein, "El valor específico de la mujer en su significado para la vida del pueblo" en *Obras Completas*, p. 75.

45 Edith Stein, "Problemas de la formación de la mujer", en *Obras Completas* IV, Burgos, Monte Carmelo, 2005, p. 514.

46 Stein, "El Ethos de las profesiones femeninas" en *Obras Completas*, p. 163.

nivel empírico como una característica preponderantemente femenina[47].

Un segundo aspecto tiene que ver con un especial llamado en la mujer a la trascendencia. Lo propio de lo femenino es guiar a otros a trascender, en dos sentidos: a trascender sus propias limitaciones para lograr su madurez y el despliegue de sus propias capacidades; y a trascender lo concreto, en un anhelo de plenitud y eternidad. Intentando articular cuál es el rasgo esencial de la mujer a partir de tres personajes femeninos de la literatura (Ingunn de Undset, Nora de Ibsen, e Ifigenia de Goethe), Stein expone que se trata de "un deseo de dar amor y de recibir amor, y en ello un anhelo de ser elevadas desde la estrechez de su presente existencial hasta un ser y obrar superiores"[48]. Las tres mentadas protagonistas tienden a desplegar del mejor modo posible el ideal que duerme en ellas, así como a promover en los demás la maduración y el desarrollo de sus potencialidades. Esto constituiría justamente la eterna misión de la mujer, que signa su vocación en el mundo[49]. En la misma línea, afirma Lipovetsky que las mujeres dotan "la vida subjetiva con un horizonte de sentido del que nuestra sociedad desencantada se encuentra tendencialmente desposeída"[50].

La receptividad femenina permite transformar la cultura desde dentro. La mujer no trata primariamente de dejar su impronta en el tiempo y en el espacio, en la historia y en la materia; sino de realizar en sí misma y en otros aquello que está escondido en su interior. Su mirada amorosa transforma el

47 Cf. David M. Greenberg et al., "Sex and Age Differences in "Theory of Mind" across 57 Countries using the English Version of the "Reading the Mind in the Eyes" Test", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 120, nº 1, 2022.

48 Edith Stein, "La vida cristiana de la mujer: Cuatro conferencias de enero de 1932", en *Obras Completas* IV, Burgos, Monte Carmelo, 2005, p. 318.

49 Cf. Stein, "La vida cristiana de la mujer" en *Obras Completas*, pp. 319-330.

50 Lipovetsky, *La tercera mujer*, p. 44.

corazón humano para que lleve a cabo su vocación, despliegue todas sus potencias y llegue a ser quién está destinado a ser. Por eso, el alma de la mujer está moldeada como un refugio donde otras almas puedan desarrollarse[51]. Y esta singular vocación explica su tendencia al anonimato, a renunciar a su impronta y conformarse con dejar su huella de manera escondida en la realización personal de otros. Por eso, como se afirma coloquialmente, la cultura, la lengua y la religión se transmiten a través de la mujer... ¿qué más grande y trascendente? ¿y, sin embargo, qué más escondido?

Von Le Fort desarrolla extensamente esta idea de lo escondido en *La mujer eterna*, a través del análisis de la simbología del velo como expresión del misterio femenino:

> Todas las formas elevadas de la vida de la mujer la presentan velada; la novia, la viuda, la monja, todas llevan el mismo símbolo. El porte exterior nunca es vano; sino que tal como sobresale del objeto, representa a este. Visto así, muchas modas se convierten en terribles traidores, en sentido auténtico de la palabra, comprometen a la mujer. El quitar el velo a la mujer significa la caída de su misterio[52].

Para Von Le Fort, la esencia de lo femenino radica precisamente en el misterio, aquello que va más allá de lo que ven los ojos, aquello que trasciende lo evidente. En la misma línea, Lipovetsky asevera que "por pujante que se manifieste la cultura de la igualdad y la autenticidad, la mujer seguirá siendo siempre lo inaprensible, el enigma cuya seducción permanece inalterable"[53].

51 Cf. Edith Stein, "Fundamentación teórica de la formación de la mujer", en *Obras Completas* IV, Burgos, Monte Carmelo, 2005, pp. 443-451.
Cf. Stein, "La vida cristiana de la mujer" en *Obras Completas*, pp. 319-330.

52 Gertrud von Le Fort, *La mujer eterna*, Madrid, Rialp, 1965, pp. 29-30.

53 Lipovetsky, *La tercera mujer*, p. 60.

La vocación femenina la orienta a dotar de sentido y de belleza lo concreto y lo cotidiano, a valorar la promesa escondida en cada ser humano, a reconocer el valor de lo débil y de lo frágil para permitirle florecer. Y por eso, como afirma Guitton, el hombre representa el acto del tiempo, mientras la mujer representa la presencia de la eternidad en el tiempo. Y esto es más profundo y verdadero, pues el tiempo pasa y lo eterno queda[54]. Si bien es más propio del varón realizarse en las acciones y la transformación del mundo, no es menos cierto que para poder desplegar esta actividad que le es inherente, él tiene necesidad de ser cuidado por el elemento femenino. Es la mujer —la madre, la esposa, la compañera— quien le permite reconocer la verdad sobre sí mismo y desarrollar sus capacidades. Y no solo al varón, sino a todo el género humano.

En esta línea, Ortiz de Montellano resume luminosamente la misión de la mujer a través de la descripción de cuatro acciones propiamente femeninas: inspirar, desvelar, hacer germinar y cuidar. La mujer inspira con la belleza que emana de su persona, llevando al ser humano a la realización de acciones significativas y valiosas. Quita el velo que cubre la realidad y ayuda a ver lo esencial, revelando la dignidad del prójimo y la bondad de todo lo que existe. Así, hacer posible el futuro y ve lo que habitualmente no se ve. Hace germinar, llevando a las personas a florecer con un amor concreto y ofreciendo perspectivas esencialmente humanas en la toma de decisiones, debido a su natural inclinación por la persona concreta, que orienta y corrige la abstracción masculina. Y como 'madre de los vivientes', cuida; toma bajo su cuidado al ser humano,

54 Cf. Jean Guitton, *La mujer en la casa*, Barcelona, Herder, 1963, pp. 25-29.

particularmente el más frágil. Así preserva la fuerza, para que no se convierta en fuerza bruta o en impulso lánguido[55].

Es interesante recalcar esta paradójica relación entre la debilidad y la fuerza de la mujer. En el plano físico, biológicamente dotada de menos fuerza que el varón, está llamada a gestar en su interior, dar a luz y amamantar a los hijos, lo que requiere de una ingente energía y resistencia. Pero también en la esfera psíquica y espiritual, siendo aparentemente más frágil y emotiva, está llamada a ser la cuidadora de la humanidad[56]. Como concluye Edith Stein: "en la especificidad femenina está dada una elevada tarea: traer a desarrollo en sí y en los otros la verdadera humanidad"[57]. Si el varón parece estar destinado naturalmente a protegerla y darle seguridad en lo material, ella es la principal fuente de seguridad y confianza en sí mismo del ser humano en general, pues la relación materno-filial constituye la base de la autoestima en el niño[58]. En relación con esta enorme fuerza femenina, afirma Juan Pablo II:

> La fuerza moral de la mujer, su fuerza espiritual, se une a la conciencia de que Dios le confía de un modo especial el hombre, es decir, el ser humano. Naturalmente, cada hombre es confiado por Dios a todos y cada uno. Sin embargo, esta entrega se refiere especialmente a la mujer —sobre todo en razón de su femineidad— y ello decide principalmente su vocación[59].

En nuestros tiempos, de cuestionamiento de los valores y roles tradicionales, se necesita más que nunca que las mujeres

55 Cf. Octavio Ortiz de Montellano, "Edith Stein, el ethos femenino y el papel de la mujer en la enseñanza", *Ecclesia: Revista de cultura católica*, nº. 3, 2015, pp. 229-257.

56 Stein, "La vida cristiana de la mujer" en *Obras Completas*, p. 319.

57 Stein, "El valor específico de la mujer en su significado para la vida del pueblo" en *Obras Completas*, p. 84.

58 Cf. Mercedes Palet, *La familia educadora del ser humano*, Barcelona, Scire, 2000, pp. 95 ss.

59 Juan Pablo II, *Mulieris dignitatem*, n. 30.

puedan desarrollar esta vocación suya de custodias de la humanidad, para que la crisis del sistema familiar constituya la oportunidad de un nuevo comienzo en la esperanza.

BIBLIOGRAFÍA

Banco Mundial, "World Development Report 2012: Gender Equality and Development". Washington, D.C., 2012.

Beauvoir, Simone de, *El segundo sexo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1987.

Bermejo-Alvarez, Pablo, Dimitrios Rizos, Dethlef Rath, Patrick Lonergan y Alfonso Gutierrez-Adan, "Epigenetic Differences between Male and Female Bovine Blastocysts Produced In Vitro", *Physiological genomics* 32, n° 2, 2008, pp. 264-272.

___ "Sex determines the Expression Level of One Third of the Actively Expressed Genes in Bovine Blastocysts", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 107, n° 8, 2010, pp. 3394-3399.

Blecher, Stan y Robert Erickson, "Genetics of Sexual Development: a New Paradigm", *American Journal of Medical Genetics. Part A* 143A, n° 24, 2007, pp. 3054-3068.

Bernardi, Mari Lourdes y Claude Delouis, "Sex-related Differences in the Developmental Rate of In-vitro Matured/In-vitro Fertilized Ovine Embryos", *Human Reproduction* 11, n° 3, 1996, pp. 621-626.

Burggraf, Jutta, "Colaboración del hombre y de la mujer en la iglesia y el mundo", *Humanitas* 10, n° 40, 2005, pp. 474-82.

Butler, Judith, *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

Cao, Qiu Ping, Michelle Gaudette, Douglas Robinson y William Crain, "Expression of the Mouse Testis-determining Gene Sry in Male Preimplantation Embryos", *Molecular reproduction and development* 40, n° 2, 1995, pp. 196-204.

Castilla, Blanca, *Noción de persona en Xavier Zubiri. Una aproximación al género*, Madrid, Rialp, 1996.

___ *Persona femenina, persona masculina*, Madrid, Rialp, 2004.

CEPAL, *Familia y Futuro: un programa regional en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, 1994. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2145/S9410132_es.pdf.

___ "Caminos hacia la equidad de género en América Latina y el Caribe", Ciudad de México, 2004.

___ "La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir", Santiago, 2010.
Chodorow, Nancy, *Feminism and psychoanalytic theory*, New Haven, Yale University Press, 1989.
Concilio Vaticano II, *Constitución apostólica Gaudium et spes*. 7 de diciembre de 1965. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html.
Congregación para la Doctrina de la Fe. *Carta a los Obispos de la Iglesia Católica sobre la colaboración del hombre y la mujer en la Iglesia y el mundo*, 31 de julio de 2004. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20040731_collaboration_sp.html.
Daros, William Roberto, "La mujer posmoderna y el machismo", *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu* LVI, n° 164, 2014, pp. 107-129.
Di Leonardo, Micaela, "The Female World of Cards and Holidays: Women, Families, and the Work of Kinship", *Signs* 12, n° 3, 1987, pp. 440-453.
Engels, Friedrich, *Der Ursprung der Familie, des Privateigenthums und des Staats*, Stuttgart, Dietz, 1894.
Falgueras Salinas, Ignacio, "Persona, sexualidad y familia", en Juan Cruz Cruz (ed.), *Metafísica de la familia*, Pamplona, EUNSA, 1995, pp. 145-176.
Fichte, Johann, *Fundamento del derecho natural según los principios de la doctrina de la ciencia*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1994.
Foro Económico Mundial, "The Global Gender Gap Report", Ginebra, 2014.
Francisco, *Exhortación apostólica Amoris Laetitia*, 19 de marzo de 2016. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html.
Gambino, Gabriella, "Ser mujer y madre en la posmodernidad: un desafío iusfilosófico", *Humanitas: revista de antropología y cultura cristiana* 26, n° 96, 2021, pp. 12-37.
Goldin, Claudia, "The Quiet Revolution that Transformed Women's Employment, Education, and Family", *American Economic Review* 96, n° 2, 2006, pp. 1-21.

Greenberg, David M., Varun Warrier, Ahmad Abu-Akel, Carrie Allison, Krzysztof Z. Gajos, Katharina Reinecke, P. Jason Rentfrow, Marcin A. Radecki y Simon Baron-Cohen, "Sex and Age Differences in "Theory of Mind" across 57 Countries using the English Version of the "Reading the Mind in the Eyes" Test", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 120, n° 1, 2022.

Guitton, Jean, *La mujer en la casa*, Barcelona, Herder, 1963.

Juan Pablo II, "Audiencia general", 21 de noviembre de 1979. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiences/1979/documents/hf_jp-ii_aud_19791121.html.

_____ *Carta apostólica Mulieris dignitatem*, 15 de agosto de 1988. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_letters/1988/documents/hf_jp-ii_apl_19880815_mulieris-dignitatem.html.

Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in terris*, 11 de abril de 1963. Accedido el 10 de abril de 2023. https://www.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html.

Kant, Immanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Espasa-Calpe, 1999.

Kanter, Rosabeth, *Men and women of the corporation*, Nueva York, Basic Books, 1977.

_____ "Some Effects of Proportions on Group Life: Skewed Sex Ratios and Responses to Token Women", *American Journal of Sociology* 82, n° 5, 1977, pp. 965-990.

Le Fort, Gertrud von, *La mujer eterna*, Madrid, Rialp, 1965.

Lipovetsky, Gilles, *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*, Barcelona, Anagrama, 1999.

Miranda, Gonzalo y Giorgia Brambilla (eds.), *La bioetica dalla prospettiva della donna*, Roma, Editori Riuniti University Press, 2015.

Morra, Gianfranco, "La tercera mujer", *Humanitas* 10, n° 40, 2005, pp. 462-473.

Naciones Unidas, "Declaración y plataforma de acción de Beijing", 1995. http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf.

Nietzsche, Friedrich Wilhelm, *Masculin, feminine*, Paris, Editions du Rocher, 1990.

Ortíz de Montellano, Octavio, "Edith Stein, el ethos femenino y el papel de la mujer en la enseñanza", *Ecclesia: Revista de cultura católica*, n° 3, 2015, pp. 229-257.

Palet, Mercedes, *La familia educadora del ser humano*, Barcelona, Scire, 2000.
Psacharopoulos, George y Zafiris Tzannatos, "Female Labor Force Participation: An International Perspective", *The World Bank Research Observer* 4, n° 2, 1989, pp. 187-201.
Rivera, Diana y Gabriel Guajardo, "Transformaciones en la familia con motivo de la incorporación de la mujer en el trabajo". SERNAM, 1996.
Rousseau, Jean-Jacques, *Emilio, o, De la educación* [1762], Barcelona, Bruguera, 1983.
SERNAM, "Habla la gente. Situación de las mujeres en el mercado laboral", SERNAM, 2003.
Stein, Edith, "El Ethos de las profesiones femeninas", en Julen Urkiza et al. (eds.), *Obras completas* IV, Burgos, Monte Carmelo, 2005.
_____ "El valor específico de la mujer en su significado para la vida del pueblo: Conferencia de fecha 12 de abril de 1928", Julen Urkiza et al. (eds.), en *Obras completas* IV, Burgos: Monte Carmelo, 2005.
_____ "Fundamentación teórica de la formación de la mujer", Julen Urkiza et al. (eds.), en *Obras completas* IV, Burgos, Monte Carmelo, 2005.
_____ "La vida cristiana de la mujer: Cuatro conferencias de enero de 1932", en Julen Urkiza et al. (eds.), *Obras completas* IV, Burgos, Monte Carmelo, 2005.
_____ "La vocación del hombre y de la mujer según el orden de la naturaleza y la gracia: Conferencia de fecha 12 de abril de 1928", en Julen Urkiza et al. (eds.), *Obras completas* IV, Burgos, Monte Carmelo, 2005.
_____ "Problemas de la formación de la mujer", en Julen Urkiza et al. (eds.), *Obras completas* IV, Burgos, Monte Carmelo, 2005.
Tomás de Aquino, *Summa theologiae*. *Suma teológica de Santo Tomas de Aquino*, Tomo II (editado por Raimundo Suárez), Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2014.
Vauthier, Jacques, "La 'teoría del género' y la filosofía de Edith Stein", *Humanitas* 21, n° 82, 2016, pp. 372-375.
Zanardo, Susy, "L'identità femminile: una messa a punto del dibattito", en Gruppo di ricerca dell'Istituto di Studi Superiori sulla Donna (ed.), *Differenza femminile? Prospettive per una riflessione interdisciplinare*, Roma, Aracne, 2014, pp. 93-123.

La afectividad humana como don para la cultura y la vida personal

Benjamín Suazo Zepeda*

En el presente capítulo queremos aproximarnos a la afectividad humana sensible, concibiéndola como una fuerza plenificadora del ser humano. Esto implica que, bien orientada, la afectividad sensible tiene potencialmente consecuencias muy positivas para la vida personal y social[1]. No obstante, para las personas en su cotidiano vivir suele convertirse en una fuente de conflicto. No es extraño que producto de este conflicto se llegue incluso a desear que desaparezca la afectividad de la propia vida por experimentarse como una carga y un sufrimiento. Este problema se puede observar de manera transversal en la sociedad, incluso en los mismos agentes formadores de la afectividad, tales como educadores, psicólogos y en los mismos padres de familia. En definitiva, es posible percibir una dificultad cultural generalizada respecto a la afectividad. Los índices de salud mental que rápidamente se han deteriorado en el último tiempo así lo atestiguan. En particular, quisiéramos aquí aportar algunos elementos que parecen especialmente relevantes para comprender la afectividad humana en el dinamismo de crecimiento hacia su madurez. Además,

* Psicólogo, Pontificia Universidad de Chile. Doctor en Humanidades, Universidad Abat Oliba CEU (España). Profesor de la Escuela de Psicología, Universidad Finis Terrae (Chile).

1 Cf. Antonio Malo, *Antropología de la afectividad*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 2004.

quisiéramos mostrar los efectos positivos que tiene en el ser humano una afectividad madura. El recorrido que realizaremos comenzará por contextualizar el estado actual de la cuestión, continuaremos distinguiendo algunos modos no ordenados de vivir la afectividad, luego mostraremos ciertos factores relevantes para el proceso de maduración de las emociones y finalmente intentaremos mostrar algunos efectos positivos y saludables de una afectividad ordenada.

I. Estado de la cuestión: contextualización de la vivencia afectiva en el mundo actual

La relación del mundo actual con la afectividad, en su cotidiano acontecer, es ciertamente paradójica. Pareciera que estamos en un punto de la historia en que la afectividad ha llegado a ocupar un primerísimo lugar. Nos referimos a la defensa consciente y decidida de la afectividad por parte de la cultura, en particular, de occidente. Frases como "haz lo que tu corazón te dicte", "para hacer algo tengo que sentirlo", "no reprimas tus emociones" y otras similares, han llegado a tener categoría de principio, al punto que bien podrían catalogarse como imperativos morales de nuestro tiempo. Pero lo paradójico es que los índices de salud mental se han deteriorado. Es difícil sostener hoy el argumento de que este deterioro se debe a una mayor atención en la actualidad sobre la salud mental o a niveles mayores de transparencia sobre realidades que en otro tiempo se consideraron tabú, porque los índices han aumentado abruptamente en los últimos años, incluso luego de ya haber ocurrido los cambios culturales mencionados. Por ejemplo, en los últimos cuarenta y cinco años las tasas de

suicidio han aumentado en un 60% y en Chile en los últimos veinte años se han casi duplicado[2].

Si fijamos la atención, ahora, en un nivel individual, nos encontramos con una situación semejante. En nuestra cultura actual, los individuos buscan vivir de una manera 'auténtica', lo cual podría interpretarse como 'fieles a su sentir'. Sin embargo, este hecho va produciendo importantes desafíos para las relaciones interpersonales, por cuanto la mencionada autenticidad está centrada en las tendencias del yo y sus percepciones, mientras que las relaciones humanas requieren acuerdos, renuncias, compromisos, proyectos comunes, etcétera. No es de extrañar, entonces, que producto de este factor —junto con otros— se produzca una fragmentación progresiva de la sociedad. Por otro lado, la búsqueda de decidir en base a las emociones, vuelven la vida inestable porque las emociones mismas son inestables. Esta inestabilidad tiene como contraparte una cultura que se ha ido adaptando a este modo individual de conducirse por la afectividad. En virtud de esta adaptación, la cultura a través de medios como internet, el marketing, nuevos modelos educativos, políticas públicas, técnicas de producción, entre otros, imponen un ritmo acelerado, de constante cambio, con un foco en el individuo y su particularidad.

Aunque experimentamos cotidianamente los aspectos positivos de estas transformaciones, podemos fijarnos por un momento en el impacto negativo que tienen en nuestra afectividad y que dificultan su proceso de maduración. En primer lugar, dada la enorme carga de estímulos que recibimos del ambiente, observamos correlativamente una dificultad en el individuo para lograr niveles de atención sostenida y

2 Orietta Echávarri et al., "Aumento sostenido del suicidio en Chile: un tema pendiente", *Centro de Políticas Públicas*, año 10, n° 79, junio 2015.

constante frente a un objeto. Perfectamente podemos identificar esta tendencia con lo que los antiguos llamaban *curiositas*[3] (curiosidad). La *curiositas* priva de la capacidad natural que tiene el ser humano para profundizar, diluyéndolo en lo superfluo. Esto es especialmente relevante cuando la tarea se vuelve ardua y requiere perseverar en objetivos de largo plazo. Pensemos cómo la pandemia actual amenaza con aumentar los estímulos y acentuar la *curiositas*: cifras recientes concluyen que el consumo de datos de internet habría aumentado en un 56% a nivel mundial desde el inicio de la pandemia[4].

Otra dificultad es la capacidad de profundizar en los vínculos con la realidad, lo cual tiene particular relevancia en los vínculos interpersonales; estos se banalizan y se vuelven superficiales. Por otra parte, se ve afectada la capacidad de decidir. Ante tantas posibilidades que se ofrecen —aunque muchas veces sean solo imágenes de posibilidades— surge un estado de inseguridad y un cambio constante de elecciones y rumbos de vida. Muchas de estas características se pueden observar en los análisis actuales sobre tipologías de generaciones: los *millennials*, la generación X y la generación Z.

Aunque todas estas dificultades siempre han existido a lo largo de los siglos, quizás la novedad que hoy aparece es el desplazamiento hacia una posición vital que descansa existencialmente, y de un modo bastante consciente, en la propia experiencia afectiva. En ella se cifra la felicidad, la libertad y el mismo bien. Esto dificultad poder articular la vida a partir de una visión pensada y trascendente del mundo y de las relaciones. Repercute también en la imposibilidad

3 Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* II-II, q. 167.

4 Cifras estimadas de compañía tecnológica Akamai citadas en Marta Juste, "Internet y las operadoras alcanzan cifras récord de tráfico por el coronavirus, ¿aguantará la red?", *Expansión*.

de avanzar vitalmente en una dirección querida voluntariamente, dominando, en cambio, el devenir de la afectividad. Finalmente, todo esto amenaza peligrosamente, puesto que la afectividad representa una imagen de libertad y felicidad. De ahí su eficacia y poderío. Sin duda, el panorama general descrito manifiesta lo urgente e importante que se vuelve el madurar la afectividad.

Junto con lo urgente, se pone de relieve lo desafiante y arduo que esto puede resultar. Este desafío también es paradójico. En efecto, los cambios mencionados permiten perspectivas de desarrollo nuevos para la humanidad, en la medida que acentúan valores humanos que no se han puesto suficientemente de relieve en otros momentos de la historia. Con esto queremos decir que el tiempo actual contiene en sí la promesa de un desarrollo pleno de la afectividad con todas las potencialidades que eso otorga en la configuración de un ser humano maduro. De ahí que el asunto no sea tan simple como reducir la cuestión a un mero 'ordenar la afectividad desde la razón', menos aún detenerse en la simple crítica a la cultura actual catalogándola de 'hiperafectiva' o de maneras similares. En oposición a una actitud simplista, es necesario asumir la maduración de la afectividad integrando en ese proceso los valores que la cultura actual ha puesto en el centro. Todo ello, además de ayudarnos a tener criterios para madurar la afectividad, nos dará una visión más completa del rol de la afectividad en la madurez humana.

2. Estado de la cuestión: contextualización filosófica de la afectividad después de la modernidad

Si queremos comprender mejor la realidad descrita previamente, podemos buscar su origen y raíces intelectuales. A pesar de que

en la historia del pensamiento unas corrientes van sucediendo a otras, como respondiéndose mutuamente en un constante fluir, podemos identificar una corriente que en los últimos siglos ha influido ampliamente: la modernidad. Esta corriente de pensamiento tendió a dominar la cultura occidental a partir del siglo XVII y ha tenido hondas consecuencias, muchas de las cuales dicen relación con la afectividad.

Observemos, por ejemplo, cómo el *cogito ergo sum*[5] cartesiano desplazó el punto de referencia desde el 'ser' hacia el 'sujeto'. Sin pretender hacer una explicación detallada de este proceso, es posible observar que la reflexión filosófica desplazó su centro y punto de apoyo hacia la subjetividad. Si prolongamos este hecho hasta nuestros días, es notorio como este hecho permitió numerosos desarrollos respecto a la subjetividad que, para quien sepa aprovecharlo, han profundizado la imagen del ser humano. Se explicitaron preguntas acerca de si es posible el conocimiento de la realidad y en qué condiciones sería posible hacerlo; se indagó con espíritu inquisidor si existe realmente la libertad y bajo qué condiciones; en general se indagaron todos los condicionantes de la vida humana, tanto a nivel individual como social. Todo esto ha puesto de relieve valores como la libertad, la conciencia colectiva, la conciencia individual, la dignidad, la igualdad, las dificultades que existen para el conocimiento. Uno de los productos más visibles de este proceso es quizás la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El 'centramiento' en el individuo, ha desencadenado finalmente en la afirmación de su singularidad y dignidad. Aunque no se suela formular de esta manera, pareciera que ha sido un proceso por medio del cual se ha podido tomar mayor conciencia de lo que significa ser 'persona'.

5 Cf. René Descartes, *Meditaciones metafísicas*, Madrid, Alianza, 2011.

Aún con aciertos y desaciertos, en su conjunto, los desarrollos de muchos autores han configurado una imagen más completa del ser humano, sobre todo desde un punto de vista empírico, aunque no limitado a esto. No obstante, parece necesario advertir que la configuración de una imagen del ser humano más completa sin caer en una desorientación, solo es posible si se busca integrar los desarrollos modernos a partir de principios verdaderos. Creemos que un excelente conjunto de principios para llevar a cabo esta integración, se pueden encontrar en la filosofía aristotélico-tomista. Mediante ella es posible lograr un conocimiento según síntesis, rescatando, interpretando y muchas veces corrigiendo los desarrollos modernos. De esa manera, es posible aproximarse a la modernidad con confianza y terminar concluyendo que verdaderamente contiene en sí un aporte, aunque este se nos presente en "renglones torcidos" como dice el aforismo.

Si nos aproximamos a la modernidad a partir de sus defectos, podemos detenernos en uno que es bastante transversal y que tiene consecuencias relevantes para nuestro tema. Nos referimos al racionalismo. Este ha tenido importantes consecuencias en cuanto a la comprensión del ser humano, exacerbando el lugar que la razón tiene en el individuo. Desplazar el punto de apoyo del pensar filosófico hacia el sujeto mismo, tuvo como consecuencia muchos desarrollos en diversidad de disciplinas, pero en cada uno de esos desarrollos, como el apoyo dejó de estar en el 'ser' (principio integrador y rector de la realidad), la unidad entre los diversos sistemas se fue perdiendo. Se generó, así, una fractura en las ciencias entre unos sistemas y otros. A su vez, esto condujo a sucesivas reflexiones acerca de las verdaderas posibilidades del conocimiento, inspiradas, podríamos decir, en una desconfianza, resultado lógico de las —aparentemente— irreconciliables fracturas. Todo

esto se ha consumado en el postmodernismo, corriente que reniega de toda verdad. En definitiva, podríamos sintetizar este proceso diciendo que la razón, apoyada exclusivamente sobre sí misma, y no sin cierta ingenuidad, comenzó a discurrir acerca de infinidad de temas rompiéndose la unidad con el ser y finalmente el saber. El pecado original de este proceso es "el olvido del ser". Por lo tanto, hoy debemos volver a empaparnos de las fuentes, en particular del fecundo principio del ser. Domingo Báñez, criticando este olvido del ser, incluso dentro de los tomistas, decía:

> Esto es lo que santo Tomás clama frecuentísimamente y los tomistas no quieren oír: a saber, que el ser es la actualidad de todas las cosas, aun de las mismas formas, y que en ninguna cosa se encuentra como receptivo y perfectible, sino más bien como recibido y perficiente de aquello en que se recibe[6].

Ahora bien, la desconfianza en la razón tuvo como consecuencia otro efecto que toca directamente nuestro tema: un olvido por mucho tiempo de la dimensión afectiva. Y en los autores que sí abordaron el tema, se hizo a partir de categorías nuevas, siempre cambiantes de acuerdo con la originalidad de cada autor y sin continuidad con una concepción metafísica de la realidad, ni con una antropología. Abordemos esto con más detención.

Una de las consecuencias más profundas que dejó el racionalismo fue la comprensión dualista del ser humano a partir de los principios 'mente' y 'cuerpo'. Desde una concepción tomista sería más adecuado hablar de 'alma' y 'cuerpo'. Ambos principios no se relacionan entre sí como dos substancias completas unidas accidentalmente, sino como materia y forma, formando un único compuesto. Esto vuelve superflua la búsqueda por descifrar el modo de interacción entre la mente y el cuerpo, como si en la realidad existieran de modo

separado, comunicándose de algún modo aún desconocido. Además, la mente sería solo una parte del alma, a saber, la parte racional. Esto es importante, porque el alma humana incluye además toda la dimensión sensible que es precisamente donde está la afectividad sensible. La división cartesiana de mente y cuerpo no es fortuita, sino que responde a su concepción del ser humano en que la sensibilidad es reducida a lo material, a la *res extensa*. Por eso para Descartes, por ejemplo, los animales (que no tienen razón, pero sí sensibilidad) eran una especie de máquinas hipercomplejas[7], esto es, solo cuerpo. Su esquema original dualista de mente-cuerpo, no le permitió explicar la vida sensible adecuadamente. Esto tiene decisivas consecuencias para nuestro tema. A semejanza de Descartes, la modernidad erró en muchos sentidos en su reflexión sobre la sensibilidad. Los más perjudicados fueron los sentidos internos y, dentro de estos, en particular el apetito sensitivo y la cogitativa. Quizás tuvieron mejor suerte los sentidos externos, la imaginación y la memoria, porque tienen un objeto más fácilmente discernible. En efecto, la interpretación cognitiva llevada a cabo por la cogitativa se confundió y reemplazó por la interpretación cognitiva de la razón. Esto trajo consigo la desvinculación de la emoción con la cogitativa, que de algún modo es su causa próxima.

Apareció entonces un fenómeno difícil de descifrar por parte de los teóricos de la emoción, incluso hasta nuestros días, a saber, el problema de 'la emoción sin objeto'. Esta dificultad puede ser planteada más o menos así: hay emociones en las que somos conscientes de aquello que la hace surgir; hay otras, en cambio, que no, por lo cual se consideran sin objeto. Para una mentalidad modernista que olvidó la cogitativa,

7 Cf. René Descartes, *Tratado de las pasiones del alma*, Madrid, Austral, 2017.

esto verdaderamente se vuelve un misterio difícil de resolver. Desde la perspectiva tomista, en cambio, es algo perfectamente natural: la cogitativa es una facultad sensible que explica el objeto de la emoción, y que por ser sensible puede llegar a ser consciente, pero en principio no lo es. Por su parte, el apetito sensitivo como potencia se olvidó, producto del olvido de la misma distinción acto-potencia, quedándonos solo con su acto: la emoción. En cuanto a las emociones, estas fueron clasificadas de muchas maneras distintas, olvidándose una clasificación formal de las mismas.

En la actualidad, el punto de vista hegemónico en ámbitos académicos es el del evolucionismo. De tal manera que la importancia de las emociones radica en colaborar para la sobrevivencia y para la recuperación de la homeostasis del organismo[8]. Toda la realidad social, política y moral encuentra su justificación, en última instancia, en la evolución. Esto impide que conceptualmente se pueda comprender cómo integrar la afectividad con la razón o explicar qué relación guarda con la voluntad, o qué importancia tiene la afectividad en la madurez humana, entendida esta desde la perspectiva de la libertad, la gratuidad y los valores humanos como fines en sí mismo y no como instrumentos de la evolución. Precisamente aspectos como estos nos proponemos abordar en los apartados siguientes.

No quisimos adentrarnos en nuestro tema sin esta previa conceptualización. Ella puede ayudar a situar el problema desde su origen y verlo como la consecuencia natural de la modernidad. Así, la contribución que intentamos hacer puede ayudar a no engañarnos acerca de la magnitud del problema.

8 Cf. Antonio Damasio, *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*, Barcelona, Crítica, 2005; o también Antonio Damasio, *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*, Barcelona, Crítica, 2006.

De esta manera, si identificamos mejor la verdadera dificultad, podemos como sociedad acercarnos al verdadero remedio, el cual debe necesariamente ser más amplio y profundo que lo que aquí se propone.

3. Estados de la afectividad humana

Siguiendo con nuestro itinerario, podemos, en primer lugar, considerar algunos modos en que la afectividad puede encontrarse en un estado de inmadurez. Estos diferentes estados son producto de que la afectividad, unida a otros principios del individuo como son la razón y la voluntad, provocan modos diversos de vivir la afectividad. Comencemos relacionando la afectividad con el primero de estos principios, a saber, la razón. En relación con ella, podemos descubrir tres estados diferentes según cómo se encuentre dispuesta la razón, o más precisamente la conciencia (que es función de la razón), respecto a la afectividad: la afectividad como sufrimiento, la afectividad como autocondena y la afectividad como misterio. Analicémoslo.

3.1. La afectividad como sufrimiento

La primera posibilidad consiste en que una persona tenga un desorden en sus emociones y su conciencia advierta dicho desorden. En este caso, la afectividad se vive como un sufrimiento, en la medida que la persona capta su problema, ve las consecuencias, sin embargo, por más que las vea, no puede salir de su problema. Lucha contra él, pide consejo, hace intentos de diverso tipo, busca lecturas que lo orienten, puede que consulte a un psicólogo y/o psiquiatra, por ejemplo. Lo importante es que en su conciencia permanece constante el experimentar que es su propia afectividad el origen y principal

responsable de su sufrir: es el último sujeto de atribución. En virtud de esta conciencia se genera al interior del sujeto un conflicto psíquico entre su razón y su emoción. En la afectividad como sufrimiento caben dos posibilidades: la incontinencia emocional o la continencia emocional. Esto quiere decir que a momentos la persona puede ser conducida por la emoción y actuar conforme a ella, y a momentos, en cambio, puede contener la emoción y actuar conforme a lo que considera desde su mente como la mejor alternativa. San Pablo de Tarso, persona ciertamente continente, se refería al "aguijón de la carne"[9], el cual lo empujaba en una dirección que él no quería. Podemos suponer, dada la fragilidad humana, que algunas veces era vencido, pero también podemos suponer, dada su madurez, que aún en más ocasiones lograba vencer. Acá podemos ver que la afectividad como sufrimiento inclina a la incontinencia, pero no necesariamente se lleva a cabo.

Clínicamente son los problemas que tienen un mejor pronóstico, en cuanto a la velocidad de su mejoría y a lo definitiva que pueda ser la remisión sintomática. Esto no quita el hecho de que existen diferencias al interior de esta categoría en función del grado de conciencia.

3.2. La afectividad como autocondena

La afectividad puede significar también una autocondena para el sujeto. Hablamos de la afectividad vivida como vicio moral. En este caso, la afectividad también se encuentra desordenada, sin embargo, la persona consiente ese desorden. Por tanto, a los ojos del sujeto no aparece un conflicto psíquico entre su razón y su emoción. Lo que se observa, más bien, es una defensa en base a argumentos de las propias inclinaciones

9 2Cor 12, 7.

emocionales. En la afectividad como autocondena existe un actuar por emoción y con razón. Es decir, la razón está presente justificando la emoción.

Sin embargo, también acá debemos hacer una aclaración en la comparación entre la afectividad como autocondena y el vicio moral[10]. Esto, porque si bien todo movimiento de la afectividad desordenada justificada por la razón implica una autocondena que puede calificarse de viciosa, no todo vicio implica un movimiento desordenado de la afectividad. En efecto, existen vicios que son de la dimensión racional, por ejemplo, la injusticia que tiene por sujeto la voluntad. A decir verdad, para que un vicio sea tal, lo único que es necesario es que la voluntad esté mal inclinada. Esto implica que quiera un bien que solo lo es en apariencia, siendo en realidad un mal porque no respeta el orden objetivo de los valores. Esto es lo esencial al vicio y nada más. Sabemos, sin embargo, que el vicio trae consigo un desorden en la afectividad que, si bien se sufre en sus consecuencias, se justifica en su tendencia. Por ejemplo, una persona que tiene el vicio de la ira, tendrá toda clase de consecuencias emocionales y somáticas[11], tales como descontrol de impulsos, palpitación del corazón unido a una enorme efervescencia interna, temblor del cuerpo, ojos torvos, trabazón de la lengua, rostro incandescente, proferir palabras que el sentido no comprende e incluso el mutismo en el culmen de la ira; sin embargo, para que exista la ira como vicio, basta, por ejemplo, el que la persona justifique su tendencia de querer matar a alguien por un deseo de venganza, para lo cual no se requiere necesariamente ninguno de los efectos antes mencionados. De manera que es necesario afirmar que no todo vicio implica una afectividad desordenada, pero todo

10 Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, q. 78, a. 1.
11 Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, q. 48.

desorden afectivo que se justifique implica un vicio moral. Por otro lado, aunque no sea lo esencial del vicio el desorden afectivo, sabemos, sin embargo, que conducirá en el tiempo a un desorden de la afectividad[12]. Por lo cual, vicio y desorden afectivo están de todas formas íntimamente unidos.

Ahora bien, lo que interesa mostrar acá es que, en este estado, la afectividad se vuelve 'incurable', al decir de Aristóteles[13]. Esto, porque para que una persona pueda sanar su afectividad requiere algún grado de conciencia de su desorden afectivo. Por eso hablamos de una autocondena. Tampoco decimos que la condena viene de un principio exterior al sujeto, porque es la propia razón la que se condena por su tendencia consciente a un bien aparente.

3.3. La afectividad como misterio

En tercer lugar, la afectividad puede ser vivida como un misterio. Esto ocurre cuando se tiene poca o nula conciencia de la propia dimensión afectiva. La persona experimenta, por supuesto, la afectividad, pero es consciente solo de sus consecuencias, es decir, no logra objetivar la emoción como causa de sus actos. Es cierto que la emoción no tiene por qué ser la causa de los actos; puede serlo la voluntad y es en realidad esta la que asume la dirección de los propios actos en una persona madura. No obstante, incluso cuando la afectividad sensible no es la causa principal de nuestras acciones, al menos podemos afirmar que, en buena parte de ellas, ejerce un influjo más o menos significativo, por lo cual suele cualificar los actos, empujándolos en alguna dirección. Por tanto, la afectividad se

12 Pero esto es una consecuencia accidental porque puede estar como no estar. Lo esencial al vicio es un desorden de la elección; un hábito operativo malo. Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, q. 71.

13 Cf. Aristóteles, *Categorías*, VIII, 9a1.

vive como misterio cuando no se percibe su influjo principal (el acto es determinado por el afecto) ni se percibe cuando el influjo es secundario (el acto es determinado por la voluntad, pero es cualificado por la emoción). Por tanto, la experiencia de la propia afectividad se reduce a advertir sus consecuencias, esto es, por ejemplo, advertir los conflictos a los que me llevó la emoción en determinada circunstancia, pero sin advertir el vínculo causal; o experimentar alguna dolencia corporal producto de un temor sostenido en el tiempo, pero sin advertir nuevamente la relación causa-efecto; o un vago sentir que 'las cosas van mal en mi vida' siendo la verdadera razón de esto una afectividad inmadura, pero tampoco se advierte la causalidad; o el rechazo a determinada realidad, por ejemplo, a la autoridad siendo esto influido fuertemente por determinadas experiencias negativas con respecto a ella, pero en cambio la persona atribuye el rechazo a una sola decisión. Un último ejemplo bastante común, es el caso del estrés. Muchas personas atribuyen sus problemas al estrés y aunque es cierto que a veces puede ser la verdadera causa, quien vive la afectividad como un misterio tiende a ver el problema en una instancia externa, y es entonces cuando el estrés se convierte en una perfecta explicación.

De acuerdo con lo que nos ha sido posible observar en la atención clínica, este problema es bastante frecuente y podemos vincularlo principalmente a la educación afectiva recibida en la infancia y adolescencia. Es en esta época en la que las personas aprenden a conocer sus emociones, descubrir que ellas son origen de muchas de nuestras conductas y poco a poco se aprende a dimensionar la importancia que tienen para la vida.

4. La importancia de la conciencia en la maduración de la afectividad

Advirtamos que la clasificación que acabamos de proponer considera dos elementos. Por un lado, supone la afectividad desordenada y, por otro, tres modos diferentes en que la razón se puede relacionar con la afectividad. Por lo tanto, la afectividad desordenada es, si se nos permite la comparación, la variable independiente y los estados de la conciencia respecto a ella la variable dependiente. Los tres estados de la conciencia son, como hemos explicado: la conciencia advirtiendo el desorden de la afectividad, la conciencia justificando el propio desorden y la conciencia desconociendo la propia afectividad.

La relación entre la conciencia y la afectividad no es algo anecdótico, puesto que en el ser humano hay tres principios inmediatamente responsables de la acción: el apetito sensitivo, la voluntad y la razón[14]. El apetito sensitivo es la facultad de la cual surge la afectividad sensible. Por lo cual, la razón es uno de los otros dos principios de la operación y será muy relevante para madurar la afectividad desordenada. Profundicemos en su importancia.

Para ver el efecto que la razón tiene sobre algún fenómeno, es útil mirar qué ocurre en los animales (los cuales están naturalmente privados de la razón). Pues bien, observamos que en ellos no existe la posibilidad de que maduren una emoción desde sí mismos. Atrapados en sus instintos y en las circunstancias que los rodean, los animales no pueden moverse en una dirección distinta que la que sus apetitos le muestran. Santo Tomás de Aquino, observando la diferencia con el ser humano afirmó:

> En los animales, a la actividad concupiscible e irascible inmediatamente le sigue el movimiento. Ejemplo: en la oveja, que huye inmediatamente por temor al lobo. Esto es así porque no

> hay en ellos un apetito superior que le contradiga. En cambio, el hombre no se mueve inmediatamente impulsado por el apetito irascible y concupiscible, sino que espera la orden del apetito superior, que es la voluntad. Pues en todas las potencias motoras, ordenadas entre sí, la segunda no se mueve a no ser por la primera. Por eso, el apetito inferior no es suficiente para mover hasta que no lo consiente el superior[15].

De manera que el ser humano puede no moverse en la dirección que le muestra su emoción, en la medida que posee voluntad, puesto que en virtud de ella puede contradecir su apetito inferior. Pero como la voluntad es un apetito racional, esto es, que sigue a la razón, si la conciencia está ausente u obscurecida para juzgar una emoción propia como desordenada, no existirá ninguna instancia que la contradiga. Por eso, es necesario concluir que la conciencia sobre la propia afectividad tiene la máxima importancia; ser consciente de la propia afectividad desordenada constituye el primer paso en la maduración de la afectividad. En efecto, para que una persona madure algún afecto es necesario primero que su razón advierta de algún modo el desorden y, apoyada en esa conciencia, busque formas de integrar esa emoción. Sin esa conciencia, no hay ninguna instancia interna que muestre qué es lo sano y ordenado, hacia lo que hay que dirigirse.

La manera particular como la conciencia se vincula con la afectividad, podemos advertirla a partir de las funciones que tiene la misma conciencia. De acuerdo con santo Tomás de Aquino, la conciencia es un consaber que testifica, liga, incita y también acusa o exculpa[16]. Comprender cada uno de estos actos es relevante para encontrar caminos de maduración.

15 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 81, a. 3 in c.
16 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 79, a. 13 in c.

La primera función de la conciencia es la 'testificación', la cual consiste en el simple acto de conocimiento de determinado objeto. Para nuestro caso, el simple conocimiento de un movimiento afectivo. Sin duda esto es muy importante, en la medida que hay personas que no perciben sus afectos, llegando al extremo de la *alexitimia*[17]. En la psicoterapia se puede observar, en muchos momentos, cómo las personas logran mediante un proceso paulatino ir identificando sus propias emociones. Puede incluso sorprender a alguno que un adulto afirme que recién está reconociendo su tristeza, sin embargo, es una realidad que se observa con frecuencia en psicoterapia.

Una segunda función atribuida a la conciencia es el 'ligar'. Esto quiere decir, relacionar dos o más realidades entre sí. Para nuestro tema, es posible ligar los distintos 'momentos' afectivos entre sí, pudiendo llegar a ser conscientes de nuestra dinámica afectiva. En efecto, la dinámica afectiva es algo así como contemplar nuestra dimensión afectiva, pero con un cierto 'movimiento', lo cual se logra no solo conociendo los distintos afectos que se experimentan, sino relacionándolos entre sí para alcanzar una visión unitaria de los mismos. Esto permite, por ejemplo, relacionar el duelo que una persona experimentó a temprana edad por la muerte de su padre, con el duelo que ahora experimenta con la muerte de su tío abuelo. Si no realiza este acto de ligar, probablemente no será del todo manifiesto a su conciencia el por qué experimenta un desconsuelo tan grande frente a la muerte de su tío abuelo que no era tan cercano y la intensidad de su tristeza aparecerá en parte como misterio. Es evidente que para ligar o relacionar se requiere primero testificar o identificar, por lo

17 Síntoma psicológico que consiste en una incapacidad para identificar las emociones propias.

que si una persona no logra identificar no hay que apresurarse en relacionar.

En tercer lugar, la conciencia 'incita', lo cual implica aplicar el conocimiento a una acción que debiera hacerse. Esto es muy importante en una planificación razonable de la acción, ya que el conocimiento de la propia dinámica afectiva incita a realizar o desistir acerca de las acciones. Es bueno notar que este acto de conciencia también supone los anteriores para que se despliegue la acción de manera sana y ordenada. Por ejemplo, una persona que se compromete en relaciones de pareja fracasando una y otra vez, su conciencia no podrá instigarlo a desistir de un nuevo compromiso que no le conviene si su conciencia primero no testifica diversos momentos en los que ha escogido comprometerse movido por la soledad y, ligando los diversos momentos entre sí ha podido establecer que 'elegir movido por la soledad' es una dinámica de acción nociva en su vida.

En cuarto lugar, la conciencia tiene la función de acusar o exculpar. En la expresión popular 'tener mala o buena conciencia' se verifica este acto. Esto ocurre luego de ocurrida la acción. Se trata de aplicar el conocimiento para establecer lo apropiado o no de una acción realizada. Como se ve, el resultado correcto del ejercicio de esta función depende del ejercicio correcto de las funciones previas de la conciencia. En efecto, primero se requiere ser conscientes de la realidad tomando en consideración todos los factores relevantes de la realidad (la conciencia como testigo), luego relacionarlos entre ellos de manera adecuada (la conciencia en cuanto que liga), para finalmente elaborar juicios prudenciales adecuados de lo que debiera hacerse o no, tanto previo a la acción (la conciencia que instiga) como después de realizada (la conciencia que acusa o exculpa).

Los actos de conciencia pueden ayudarnos a comprender que la relación entre la razón y la afectividad no es simple, sino compuesta por distintos elementos[18]. Dicha composición, en el desarrollo normal de un individuo, se va conformando y rectificando poco a poco, en un proceso gradual y paulatino. El niño va teniendo noticia de las distintas emociones, aprende a actuar en base a ellas, pudiendo finalmente realizar juicios emocionales complejos. A fin de cuentas, el conocimiento afectivo no es distinto que cualquier conocimiento. En cuanto tal, no se distingue, por ejemplo, del conocimiento matemático, en el cual primero es necesario conocer los números, luego relacionarlos entre sí mediante diversas operaciones que contienen cada vez más variables, para finalmente poder realizar teoremas y comprobaciones matemáticas complejas. La asertividad, la inteligencia emocional, en cierta medida la capacidad para resolver conflictos y otras capacidades similares, son realidades análogas a tales teoremas y comprobaciones matemáticas.

Lo anterior nos ayuda a descubrir la importancia de la conciencia como medio para madurar la afectividad. No obstante, es necesario reparar en el hecho de que la conciencia no solo es medio, sino también bajo cierto aspecto es fin. En efecto, el ser humano madura cuando logra vivir de acuerdo con la realidad, amando en justicia aquello que lo rodea, siendo prudente en el modo de conducir su vida, sin deseos ni temores desordenados. Este 'vivir en la realidad' revela un lugar distinto de la conciencia; ya no es solo la conciencia como instrumento para la acción, sino que en ella se realiza, de cierto modo, la plenitud de ser. En efecto, la realidad no se revela desde 'afuera' al ser humano, sino desde su conciencia.

18 Emociones que se identifican, se relacionan de muchas maneras entre sí, se juzgan como convenientes o nocivas.

Por tanto, 'vivir en la realidad' y 'vivir en la conciencia' son expresiones equivalentes en una persona madura. Por eso es cierto que cada cual debe ser obediente a su propia conciencia[19]. El fundamento de esta verdad está en aquella otra, a saber, "que el entendimiento en acto es lo actualmente entendido"[20]. A riesgo de substancializar excesivamente a la conciencia, podríamos decir que la conciencia se ocupa en conocer las emociones para atraerlas hacia sí. De ese modo, el hombre llega a moverse virtuosamente —de acuerdo con la fórmula planteada por Klaus Droste— "por razón y con emoción"[21]; o, como afirma Aristóteles, "la virtud consiste en saber gozar, amar, aborrecer, como pide la razón"[22]. Bajo este aspecto, la conciencia es fin.

Esta concepción de la madurez suscita no pocas dificultades, sobre todo a la mentalidad contemporánea, que de algún modo ha ido despertando de las consecuencias nocivas que ha dejado el racionalismo y hoy reacciona casi visceralmente a él. En virtud de esa reacción, durante la segunda mitad del siglo XX se ha iniciado un proceso de abierto rechazo a la dimensión trascendente de la razón; esto es, la posibilidad efectiva de la razón de poder alcanzar verdades o, para relacionarlo directamente con lo que acabamos de decir, la posibilidad de conocer esa 'realidad' en la que se busca vivir, también, desde la emoción. Por otro lado, aunque se acepte la posibilidad de conocer la realidad, surge una casi espontánea dificultad de identificar la madurez como un vivir de acuerdo con la razón;

19 Otro problema es que esta haya que formarla, educarla y mantenerla abierta al consejo y la realidad para que no sea expresión de soberbia.

20 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 87, a. 1, ad. 3. Cf. Tomás de Aquino, *In de Anima*, III.

21 Klaus Droste, *La palabra paterna*, Santiago, Ediciones Universidad Finis Terrae, 2013, p. 90.

22 Aristóteles, *Política*, VIII, 1340a10.

se percibe como un racionalismo excesivo; esto es, como una manera de actuar en la que todo se reduciría a lo racional, siendo el producto un obrar rígido, frío, estructurado y calculador. Se aleja de lo que podríamos desear para nuestra vida como imagen de felicidad y libertad. Se ha perdido el poder ver a la razón como una facultad integradora y humanizadora. Una de las principales tareas en la actualidad es recuperar una imagen amable de la razón (y también de la voluntad). De lo contrario, se transforman en una carga que hay que aprender a llevar o, desde Freud, en un principio con el que hay que saber negociar[23] y, siendo estas facultades cabeza de nuestra humanidad, nos vemos empujados a un secreto deseo por vivir decapitados.

Más cercano 'al paladar' contemporáneo es hablar de la madurez afectiva en términos de flexibilidad y adaptabilidad emocional, equilibrio emocional, predominio de emociones positivas, dominio de nuestro ser, entre otras. El camino correcto no parece ser negar estas cualidades, sino que encontrar los caminos que verdaderamente conducirán hacia ellas. Por tanto, es bueno no perder de vista que estas son realidades que queremos llegar a experimentar, pero para no engañarnos en el camino, debemos no equivocarnos en la causa.

Pues bien, para ello es importante no desvincular estas cualidades de la razón y de la realidad que la razón descubre. Porque una emoción es flexible y se adapta bien cuando responde en su objeto e intensidad a la realidad; la mera variabilidad de emociones no es saludable, puede ser labilidad afectiva, lo cual es más bien un síntoma psicológico. El equilibrio *per se* tampoco es positivo, por ejemplo, si hay una situación de emergencia será sano reaccionar con intensidad.

23 Cf. Sigmund Freud, *El malestar en la cultura*, Madrid, Akal, 2017, capítulo II.

Las emociones positivas suelen predominar en una persona emocionalmente sana, pero no siempre; si el contexto es adverso o de injusticia, lo sano será experimentar emociones como tristeza, temor o rabia. De modo que la realidad es el principio que rige qué es lo ordenado. Bien valdría recordar que toda la filosofía tomista descansa sobre el ser, sobre lo real. Ahora bien, la facultad que capta el ser en cuanto tal es la razón. Por lo cual, aunque ella por sí misma no basta, la razón es la raíz de la afectividad ordenada. Por otro lado, decíamos también que la razón es fin. Así, los efectos asociados al orden afectivo son positivos, pero no son el fin. Más bien una flexibilidad, adaptabilidad, equilibrio y dominio emocional son realidades buenas, pero más bueno aún es que permiten vislumbrar valores humanos más profundos como la donación personal, la amistad, la bondad, la verdad, los bienes de la cultura, la contemplación del orden del cosmos y, por sobre ello, la experiencia religiosa. Ahora bien, para vivir todos estos valores se necesita en primer lugar conocerlos y en el conocimiento se poseen estas realidades[24]. Por ello es posible afirmar que la conciencia es también fin.

4.1. La conciencia en los estados de la afectividad

En los estados de la afectividad descritos la conciencia tiene un lugar diverso. En la afectividad como sufrimiento, la conciencia advierte la afectividad desordenada. Esto puede ocurrir de manera completa, como cuando los tres actos de la conciencia están presentes, identificando adecuadamente la afectividad: la testificación identifica las emociones a la base de cada reacción; se logra ligar unas emociones con otras

24 En parte, porque la posesión se consuma en la voluntad, como veremos más adelante.

teniendo claridad no solo de 'momentos' emocionales, sino del conjunto de la vida afectiva; estos actos de identificación de la emoción permiten que finalmente se experimente el sufrimiento, ya que este proviene de actos de conciencia que incitan a no sentir la vergüenza, deseo, ira o temor que se está experimentando; de la misma manera, si estas emociones pasan a la acción, se sufrirá por actos realizados que estuvieron motivados por emociones que la misma conciencia había incitado a no realizar.

Si pensamos en la afectividad vivida como autocondena, la conciencia se encuentra justificando la afectividad. Mediante la conciencia se testifican y se ligan las emociones, pero lo importante es que desde la misma conciencia existe una incitación a realizar los actos a los que empuja la afectividad. Diríamos que, juzgado desde la recta razón, existe un desorden afectivo, pero he ahí el problema: se carece de recta razón. Finalmente, el desorden en este estado no está solo en la razón, sino también en la voluntad como veremos más adelante. Pero respecto a la razón, esta toma conciencia de la emoción, hace abstracción de su desorden o no lo ve, y ello le permite incitar a seguir el impulso emocional. Posteriormente, la conciencia se exculpa respecto al desorden. Toda esta dinámica genera que se perpetúe el desorden desde la misma conciencia, por lo cual hablamos de una autocondena.

Volviendo nuestra mirada a la afectividad como misterio, en ella la conciencia no logra identificar la dinámica afectiva que lo impulsa. En la mayoría de los casos se identifican (testifican) emociones aisladamente, pero no se vinculan entre ellas de modo que la persona logre comprender su vida afectiva para conocer sus reacciones e impulsos generales y sus defectos y cualidades afectivas dominantes. Esto impide que la conciencia tome postura acerca de si realizar o no,

determinados actos. Las emociones ordenadas son buenas consejeras acerca de los modos concretos en cómo se ha de operar en el mundo. Nos referimos a la intensidad con la que expresar algo, el momento de hacerlo, la velocidad, el tono de la voz, y cosas como estas. Un concepto acuñado por la psicología y que resume buena parte de estos efectos es el de 'asertividad'. Así, cuando la afectividad se vive como un misterio, la conducta se rigidiza y se carece de asertividad. Por otro lado, se observan solo las consecuencias de la emoción, sea en el cuerpo o en la conducta misma. Otro efecto de los más notorios es que el desconocimiento de la propia afectividad impide comprender la afectividad de los demás. Así, es común que, por ejemplo, no se pueda comprender que una persona se deprima y que no pueda salir de ese estado. En la medida que no percibe sus emociones, solo percibe la dimensión racional y la biológica, por lo cual atribuye los problemas que son emocionales a una enfermedad del cuerpo o a una falta de voluntad. La depresión se percibe como flojera, negligencia, exageración. Pero al ver que el tiempo pasa, el estado depresivo permanece, y no puede ser tanta la mala voluntad, aparece el cuerpo como el único posible responsable. Pero detrás de todo, preguntas y misterio.

5. La importancia de la voluntad en la maduración de la afectividad

Habíamos afirmado que tres son los principios de la acción: el apetito sensitivo, la razón y la voluntad. Por lo cual tampoco es algo accidental o secundario preguntarnos por el lugar de la voluntad en la maduración afectiva.

La voluntad es una facultad apetitiva, esto implica que impulsa a la acción de modo directo. En cambio, acabamos de revisar la conciencia, que es una función de la razón y, esta,

una facultad aprehensiva. Es común afirmar que las facultades aprehensivas siguen un curso desde la cosa al sujeto, en la medida que algo de las cosas es aprehendido por el sujeto; por su parte, las facultades apetitivas siguen un curso de acción desde el sujeto a la cosa, en la medida que es una tendencia del sujeto hacia las cosas. Esto es importante, porque ayuda a distinguir el lugar de la voluntad del de la razón en la maduración de la afectividad: en tanto que la razón es principio remoto, la voluntad es la causa inmediata o próxima de las acciones. Por otro lado, dentro de las facultades apetitivas es la que tiene un objeto más amplio y abarcador, porque su objeto no es un bien bajo la razón de particular y concreto, sino el bien en cuanto tal. Por ello es que a la voluntad es la facultad a la que naturalmente y en primer lugar le pertenece la acción. Cuando el ser humano se encuentra ordenado en su interior, en ella descansan las acciones.

La voluntad realiza dos actos fundamentales: ama y elige. Por el amor, la voluntad se orienta a determinadas realidades que capta en razón de buenas. Por la elección realiza un acto original y personal encaminado a poseer el bien. Lo llamamos libertad, ya que esta no es una facultad distinta, sino la misma voluntad en cuanto elige.

El amor de la voluntad es un acto que responde al juicio de bondad realizado por la razón. De modo que los actos de conciencia respecto a la bondad de un acto es un antecedente necesario para que la voluntad se oriente hacia una realidad aproximándose a ella o alejándose de ella. Por eso, si desde la conciencia no se logra testificar ni ligar la propia afectividad, entonces no se percibirá la necesidad de ordenar los afectos o aquellas acciones que tengan una raíz afectiva. Dicho de otra manera, al no captar la conciencia el problema, la voluntad no se ordena a solucionarlo, porque 'recibe mal la señal'.

Pero incluso en ese momento no todo está perdido. En la medida que se reciben otras señales que indican que hay problemas con la afectividad, sea porque otra persona se lo advierte o porque se perciban algunos efectos nocivos o sea por cualquier otra razón, la voluntad puede orientarse desde sí misma a buscar la causa del problema que está comenzando a captar. Esto lo puede realizar porque empieza a ser consciente de estos nuevos aspectos y, en virtud de ello, realiza actos de elecciones libres. Por ejemplo, puede pedir ayuda a sus amigos, a un psicólogo u otra persona.

Lo anterior implica que la voluntad tiene una cara pasiva en virtud de la cual su objeto es recibido desde el entendimiento que puede concebir aprehensivamente la bondad de una cosa y, por otro lado, tiene una cara activa en virtud de la cual es ella misma un principio de determinación activo, espontáneo y libre.

En cuanto es principio activo, la voluntad puede actuar desde su libertad contradiciendo el apetito sensitivo. De ahí lo que decía santo Tomás respecto de los animales, a saber, que estos no pueden contradecir su apetito sensitivo, porque no hay una instancia apetitiva superior en ellos. Sí puede hacerlo en cambio el ser humano porque tiene la voluntad. Cuando la voluntad iluminada por la razón resiste los movimientos desordenados del apetito sensitivo, hablamos de 'continencia afectiva'. La continencia es el camino normal de maduración de la afectividad. Los padres la aplican constantemente cuando enseñan a los hijos a ser generosos, contra su natural deseo egocéntrico o cuando enseñan a atreverse a enfrentar algo que son capaces, contradiciendo el temor. Lo mismo cada adulto en la medida en que sigue educando sus defectos.

Cada acto de continencia tiene tres efectos que ayudan a la maduración afectiva. El primer efecto es que la razón se aclara.

Esto ocurre por lo siguiente: la razón ve la realidad de un modo más completo que la emoción, por lo que, si la voluntad actúa iluminada por la razón y no por la emoción desordenada, las consecuencias que se seguirán serán probablemente positivas. Por ejemplo, si el niño no contiene su deseo egoísta y no le presta el juguete al hermano, se seguirá en respuesta otro acto de egoísmo del hermano desde la rabia y así surgirá una pelea. Si, en cambio, contiene el deseo egoísta, se seguirá una respuesta positiva del hermano y pueden pasar un momento agradable de juego. En virtud de tales consecuencias, la razón se aclara respecto a lo verdaderamente conveniente. Además, como segundo efecto, la voluntad se determina con más fuerza al bien y con ello adquiere más libertad. Así, la persona hace cada vez más lo que quiere y quiere cada vez más lo que realmente le conviene. Un tercer efecto, punto central de nuestro tema, es que la afectividad se equilibra. Es decir, el deseo, temor, ira, vergüenza, tristeza que antes surgía espontáneamente, deja de hacerlo. No desaparece del todo, sino solo su desorden. En efecto, siendo el apetito sensitivo un principio que no puede ver la realidad en cuanto tal (a la que solo tiene acceso la razón) y movido principalmente por las experiencias emocionales atesoradas en la memoria afectiva, va cediendo poco a poco en la medida que por la capacidad de análisis de la razón y de decisión de la voluntad, surge una nueva experiencia emocional más realista, que debilita la anterior y se instala en el sujeto sanando la afectividad.

5.1. La voluntad y los estados de la afectividad

Relacionemos ahora la voluntad con cada uno de los estados revisados. Tenemos, en primer lugar, que, en la afectividad como sufrimiento, la voluntad se encuentra ordenada a solucionar el problema afectivo que se considera como propio. Esto no quiere decir que en todos los actos la persona elija bien, sino que la voluntad está ordenada en un sentido habitual. Por lo mismo, es posible que en determinados momentos la persona actúe incontinentemente, es decir, por emoción y contra la razón habitual.

Luego, en las personas que se encuentran en un estado afectivo de autocondena, la voluntad, al igual que la conciencia, justifican la tendencia emocional. Aquí se encuentra unificada la conciencia y la voluntad en línea con la emoción, esto quiere decir, comandadas por ella. Que la voluntad participe en este estado excluye que solo sea un problema de ignorancia, sino que hay un querer involucrado. En este querer se fundamenta el hecho de que la afectividad pueda ser vivida como autocondena. De ahí que Aristóteles calificara los desórdenes que descansan en la elección como 'incurables'. Evidentemente esto no quiere decir que una persona en este estado no pueda revertir su situación, porque evidentemente puede cambiar su elección, pero mientras esto no suceda, no habrá nada que curar porque simplemente la persona quiere obrar así.

Por último, en la afectividad como misterio, la conciencia ignora en gran medida la dimensión emocional, por lo que la voluntad es cambiante y errática en dichas situaciones. Una consecuencia muy frecuente es la rigidez. Esto se debe a la relevancia que tiene el 'input' emocional para un adecuado despliegue operativo (toma de decisiones, modo de encarar situaciones, juicios sobre la realidad, juicios sobre el grado de culpabilidad de determinadas acciones, entre otros), pero por la

falta de familiaridad con el afecto, este input no se recibe. Sin ese 'input', la realidad se tiende a interpretar unilateralmente desde la dimensión racional (principios morales, ideas del mundo, juicios abstractos, concejos generales, entre otros). Por ese camino, se llega a un voluntarismo y un moralismo en la acción. A una falta matización en los juicios porque no se asume la complejidad de variables y grados que tiene la acción.

6. COROLARIOS

Ordenar la afectividad es una posibilidad cierta, aunque esto requiera un trabajo constante y muchas veces arduo. En dicha ordenación, el racionalismo de la modernidad ha tendido a generar, en la actualidad, un rechazo hacia la razón y la voluntad. En la escena cultural actual la afectividad ha entrado ampliamente, aunque sus intentos por expresarse de una manera adecuada y plena se han visto frustrados. Buscando una armonización e integración adecuada entre los distintos aspectos del ser humano, hemos intentado mostrar la importancia que tiene la razón y la voluntad como principios seguros para que la afectividad humana pueda llegar en cada uno a experimentarse como un regalo y una fuerza eficaz. En este sentido, por un lado, advertimos la importancia de las facultades racionales, pero, por otro, nuestra propuesta se distancia de un racionalismo y un moralismo, caracterizados por una consideración unilateral de estas facultades, sin tomar en cuenta la relación con otras dimensiones del ser humano.

Dentro de los intentos que se puedan realizar, aquellos esfuerzos que impliquen anular la afectividad fracasarán. Además, por más que se pretenda, esta no desaparece. Buscará caminos para existir y expresarse, porque si por algo puja la naturaleza es por ser, de modo que no renunciará jamás a tomar su lugar natural dentro del ser humano.

Un intento en otra dirección será buscar ordenar la interioridad del hombre 'actuando por razón y con emoción' encontrando el lugar propio de cada fuerza humana. En esta formulación, el 'actuar' depende de la voluntad que ama y elige aquello que la razón le presenta como verdaderamente conveniente y la emoción, que proviene del apetito sensitivo, agrega una fuerza y una intensidad 'corpórea' a la acción. Las tres instancias que participan directamente en la acción se encuentran alineadas y unificadas. Así se subsana el conflicto psíquico y la persona experimenta un orden en su afectividad.

Es importante advertir que el lugar de la razón y de la voluntad en la ordenación de la afectividad es complementario. Si solo advertimos con la conciencia nuestros estados afectivos, pero no nos orientamos a un trabajo concreto mediante la continencia, entonces solo se logrará un conocimiento afectivo que finalmente es estéril. Incluso puede ser perjudicial, en la medida que tener conciencia de los problemas emocionales sin cambiarlos puede producir gran frustración y desesperanza. Por otro lado, si se intenta una continencia afectiva sin una conciencia esclarecida acerca de qué es lo que se debe contener, se termina en la represión afectiva. La represión es como un globo que se infla: tarde o temprano explotará. Por eso que es tan importante hacerse una idea correcta del problema emocional; a fin de cuentas, es algo común a cualquier intento práctico; es la importancia del diagnóstico que permite no avanzar 'a tientas'.

La afectividad puede llegar a vivirse como un don siempre que se logre ordenar. Dice santo Tomás de Aquino que "tiene también en nosotros el apetito sensitivo cierta excelencia sobre los animales; esto es: que le es natural obedecer a la razón. Y

en este sentido puede ser principio de actos voluntarios"[25]. Esto eleva al apetito sensitivo a un nivel de suma excelencia, ya que los actos voluntarios son propios de una substancia espiritual que, en cuanto tal, es lo más digno. En virtud de la voluntad, el ser humano realiza actos meritorios y las emociones participan de dicho mérito. Piénsese, por ejemplo, en el enorme tesoro de bondad que puede llegar a ser la misericordia o compasión, la cual es, en principio una emoción, a saber, una tristeza por el mal ajeno, pero que en el hombre puede ser elevada a la categoría de virtud.

Por otro lado, cuando la afectividad se encuentra suficientemente ordenada, las emociones siguen presentes en la vida y se vuelven excelentes consejeras: el deseo permite movilizarse con pasión e intensidad por las cosas, el temor permite evitar los verdaderos peligros, el sentimiento de culpa permite arrepentirse y enmendar el rumbo, la tristeza permite experimentar las pérdidas de un modo encarnado, la ira impulsa a superar las injusticias, la alegría permite celebrar y gozar los innumerables regalos que se pueden descubrir día a día, y así con cada emoción.

Además, la afectividad ordenada adorna con toda clase de bienes sensibles el obrar humano. En cuanto que las emociones tienen como característica propia el comportar una valencia signada por la intensidad, de algún modo enriquecen sensible y corporalmente la vida. Ayudan a que exista una proporción entre la realidad de las circunstancias y las respuestas corporales y conductuales, sobre todo en cuanto a los 'modos'. Por eso, el orden de la afectividad se manifiesta como una cierta belleza, porque esta consiste en una proporción y disposición adecuada

25 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, q. 56, a. 4 in c.

de las partes y especialmente llamamos bello a la disposición adecuada de las partes sensibles.

A su vez, la belleza es atractiva y fundamental para mover a otros. En ese sentido, la afectividad ordenada tiene un gran potencial educador, en cuanto causa ejemplar, porque no hay ejemplo que cumpla mejor su cometido de ser imitado que el ejemplo que atrae. Esto supone un desafío muy grande para los educadores, quienes suelen cifrar sus intentos educativos más en considerar aspectos del educando o del contenido enseñado que en la educación de su propia personalidad. Sin duda, la educación de la personalidad del educador no se limita a la dimensión emocional, pero ciertamente es muy relevante para alcanzar armonía en el obrar y, mediante ello, ser buena causa ejemplar.

Por último, quizás la relación entre afectividad ordenada y belleza nos ayude a llenar de contenido la célebre afirmación de Dostoievski en su novela *El idiota*: "la belleza salvará al mundo"[26]. En efecto, en una cultura cansada de grandes modelos económicos, sociales y políticos que han defraudado una y otra vez, la mentalidad del hombre actual está sedienta de modelos que encarnen lo que propugnan. El hombre actual experimenta una desesperanza ante las reiteradas desilusiones de sistemas que prometían la libertad y han terminado en yugo, esclavitud, y en no pocos casos, en totalitarismos. En efecto, la desesperanza aparece frente a la percepción de un bien futuro imposible de alcanzar: el bien futuro que se prometía, sucesivamente se esfuma y se comienza a vislumbrar como imposible. Aristóteles, hablando de la desesperanza, decía que "cuando los hombres se encuentran con lo imposible, se

26 Fedor Dostoiewski, *El idiota*, Barcelona, Juventud, 1977, p. 458.

alejan"[27]. Por tanto, la desesperanza no es solo pasiva, sino que trae consigo un alejamiento activo de aquello que se ve como imposible. Así, la mentalidad actual, desesperanzada de razonamientos y sistemas vanos, ha emprendido una huida que tiene nombre: el postmodernismo. Pero el problema no se circunscribe solo a una corriente filosófica que rechaza toda verdad, sino que esta ha permeado a la sociedad, infestándola con mucha rapidez. Sin embargo, porque la razón naturalmente también empuja por ser y desarrollarse, no se contenta cuando le dicen que todo es relativo. Eso violenta su naturaleza y solo puede llegar a asumirse como principio por medio de un sistemático adoctrinamiento o por razones afectivas. Todo este panorama de desesperanza tiene su origen, en primer lugar, en el racionalismo que por medio de falaces abstracciones ha tenido frutos de decepción. Pero los frutos agrios no se acaban en la desesperanza respecto a las posibilidades de la razón, sino que en la actualidad es poco frecuente encontrar personas que experimenten niveles altos de integración afectiva.

El remedio es hoy equivocadamente buscado en la renuncia a la razón y la búsqueda de lo real en la afectividad. El equilibrio, en cambio, parece estar en una integración entre ambos, teniendo cada cual su rol. Le compete a la afectividad ser una instancia certificadora o verificadora, en la medida que la afectividad testimonia la capacidad de un sistema de penetrar hasta lo concreto y particular; un sistema verdadero, debe poder verificarse en lo concreto, vivificando la vida también en lo emocional. Un sistema psicológico-moral que pretenda ser referente debe primero poder mostrar que es capaz de vivificar la afectividad desde las relaciones superficiales y más

27 Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, III, 3, 1112b citado en Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, q. 40, a. 4, in c.

externas, hasta las relaciones íntimas; desde las situaciones extraordinarias hasta el cotidiano vivir. Por su parte, a la razón le compete la capacidad de mirar en profundidad por medio del análisis. Esto impide que nos dejemos embaucar por emociones pasajeras y superficiales, que son imágenes aparentes de felicidad. Es el antiguo problema del bien aparente versus el bien real. Porque, aunque es cierto que por la afectividad sensible tenemos la experiencia de que algo es bueno —y eso es lo que debiera ocurrir normalmente cuando encontramos algo verdaderamente bueno—, no es cierto que siempre que tengamos la experiencia de algo como bueno, lo será verdaderamente.

La complementariedad entre razón y emoción es muy relevante. Si queremos evitar desilusiones que se transformen posteriormente en desesperanza, es importante acertar en decisiones que traigan cada vez mayores niveles de plenitud. Pero no es posible acertar si es que no somos capaces de conocer la verdad. Ahora bien, aunque la verdad es el objeto directo de la razón, con lo ya dicho podemos descubrir la importancia de la emoción (como certificadora de la capacidad de un sistema para penetrar en lo concreto), para descubrir la verdad. Por tanto, la verdad se debe alcanzar siempre a través de una comparación 'de ida y vuelta' permanente, entre la razón y la emoción, entre la razón y la experiencia concreta.

Esto exige volver a una visión de conjunto propia de una mentalidad orgánica. Valorar la belleza de una afectividad ordenada, pero también las condiciones objetivas para que esto se desarrolle. Por otro lado, una mentalidad orgánica es capaz de captar que la afectividad sensible no es el fin, sino que dispone adecuadamente para lo más alto, a saber, los tesoros espirituales: la amistad, el trabajo, así como las realidades interiores y que lo trascienden. También podemos considerar

que lo auténtico, lo bello, lo bueno y todo lo que podríamos identificar con la mayor perfección del ser humano no está en el plano sensible, pero sin duda la afectividad es un primer peldaño, necesario, para la felicidad íntegra de la persona. Para una mentalidad que tiene conciencia de proceso, el camino hacia la madurez se realiza progresiva y escalonadamente. En definitiva, pensamos que este es el mayor desafío actual, a saber, la capacidad de tener en cuenta la totalidad de las fuerzas humanas para poder integrarlas de manera orgánica y espontánea, cada una en su lugar y ejerciendo su función de manera plena.

Hoy, quizás más que nunca, se requieren autoridades íntegras que eduquen por vía de la atracción más que la coerción. El atractivo de la belleza, que es lo contrario de una árida abstracción falaz y de una triste desesperanza, se convierte en una *vía regia* para "salvar al mundo", conduciéndonos a todo lo auténtico.

Esperamos que el tiempo venidero, continúe valorando la afectividad, abandonando definitivamente el desdén que la mentalidad racionalista ha tenido respecto a ella. Más aún, esperamos que se pueda profundizar en los verdaderos tesoros que puede aportar a la humanidad, teniendo en vista el precioso servicio que puede hacer para vivir de modo auténtico y de manera encarnada los bienes más altos de la vida humana.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles, *De praedicamentis. Categorías* (traducido por Eduardo Sinnott), Buenos Aires, Colihue, 2009.

____ *Ética a Nicómaco* (traducido por María Araujo et al.), Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2014.

____ *Política* (traducido por Julián Marías et. al.), Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2017.

Báñez, Domingo, *In Primam. Scholastica commentaria in primam partem Summae theologicae S. Thomae Aquinatis*, Dubuque, Brown Reprint Library, 1965.
Biblia, Nueva versión internacional, Vida, 2015.
Damasio, Antonio, *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*, Barcelona, Crítica, 2005.
Damasio, Antonio, *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*, Barcelona, Crítica, 2006.
Descartes, René, *Meditaciones metafísicas*, Madrid, Alianza, 2011.
____ *Tratado de las pasiones del alma*, Madrid, Austral, 2017.
Dostoiewski, Fedor, *El idiota*, Barcelona, Juventud, 1977.
Droste, Klaus, *La palabra paterna*, Santiago, Ediciones Universidad Finis Terrae, 2013.
Echávarri, Orietta, María de la Paz Maino, Ronit Fischman, Susana Morales y Jorge Barros, "Aumento sostenido del suicidio en Chile: un tema pendiente", *Centro de Políticas Públicas*, año 10, n° 79, junio 2015. https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/07/N%C2%B0-79-Aumento-sostenido-del-suicidio-en-Chile.pdf.
Freud, Sigmund, *El malestar en la cultura*, Madrid, Akal, 2017.
Juste, Marta, "Internet y las operadoras alcanzan cifras récord de tráfico por el coronavirus, ¿aguantará la red?", *Expansión*. https://www.expansion.com/economia-digital/companias/2020/03/17/5e70d4e0e5fdeadf0d8b4589.html.
Malo, Antonio, *Antropología de la afectividad*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 2004.
Tomás de Aquino, *In de Anima*, en Antonio Osuna Fernández (ed.), *Opúsculos y cuestiones Selectas* I, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2014.
____ *Summa theologiae*. Suma de Teológica de Santo Tomás de Aquino, Tomos III, IV, V, y X, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2011-2016.

La percepción de la realidad y la "emocionalización de la conciencia": el papel de la autoposesión

Anita Cadavid*

¿Qué podemos conocer? La pregunta por el conocimiento atraviesa la historia de la filosofía y posee un gran contenido existencial. El realismo aristotélico-tomista elaboró su propia visión al respecto, buscando explicar el dinamismo del conocimiento humano que, parte del dato real, siendo después este, aprehendido por los sentidos y luego por el conocimiento intelectual en dos fases de un mismo proceso. Ciertamente fue una pregunta planteada de manera fuerte en el período conocido como la Modernidad y que abarca de los siglos XIV-XX.

Descartes estableció la duda como método con el objetivo de tener la certeza de que aquello que decía conocer era tal. Kant se lo planteó también cuando se pregunta sobre lo que nos es dado conocer[1] y para ello elabora toda una explicación a través de las categorías a priori del entendimiento para establecer lo

* Magíster en filosofía, Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (Italia). Directora del Instituto de Estudios Superiores sobre la Mujer, Ateneo Pontificio Regina Apostolorum.

1 Cf. Immanuel Kant, *Logica* (quinta edición), Roma, Laterza, 2004, p. 35: "Ciò che non siamo in grado di sapere è al di sopra del nostro orizzonte; ciò che possiamo non sapere ossia non abbiamo bisogno di sapere è al di fuori del nostro orizzonte": "Lo que no podemos saber está mucho más elevado de nuestro horizonte, lo que no podemos saber, es decir, no tenemos necesidad de saber, está fuera de nuestro horizonte". La traducción es de la autora.

que se puede conocer y lo que no se puede conocer. El mecanicismo tuvo también su auge en este período de la historia y reduce el conocimiento a lo cuantificable, medible, predecible, dejando de lado la categoría de la cualidad y rechazando la reflexión metafísica en el modo como la entendió la filosofía clásica. La separación sujeto-objeto operada por Descartes ha tenido una fuerte influencia en el pensamiento y en la praxis. La relación con el mundo, con la realidad ha tendido a ser la relación con una máquina, porque, según Robert Spaemann[2]:

> A la naturaleza objetiva como sujeto de dominio, pertenece la naturaleza propia, tanto la física como la psíquica. También esa pertenece como a los instrumentos de dominio de la naturaleza del mundo externo. El propio cuerpo es el primer instrumento de dominio de la naturaleza[3].

Es como si el deseo de la certeza 'clara y distinta' definida como conocimiento por Descartes, hiciera desaparecer la relación contemplativa con el mundo y, por tanto, la posibilidad de otros niveles[4] de realidad que escapan a los criterios de la naturaleza como dominio del hacer humano. Para Descartes el hombre debe ser "dueños y poseedores de la naturaleza"[5] como bien lo sostiene en el *Discurso del método*.

La experiencia del hombre, de un lado, habla de niveles que van más allá de lo meramente cuantificable y medible. ¿Cómo

2 Para una mayor comprensión por parte del lector y mayor precisión conceptual, se han utilizado las traducciones a la lengua italiana de los textos originales de los autores alemanes.

3 Robert Spaemann, *Persone: sulla differenza tra qualcosa e qualcuno*, Roma, Editori Laterza, 2013, 130: "Alla natura oggettiva come oggetto di dominio appartiene anche la natura propria, tanto quella fisica come quella psichica. Anch'essa apaprtiene, così come gli strumenti di dominio della natura al mondo esterno. Il proprio corpo è il primo strumento di dominio della natura". La traducción es de la autora.

4 Cf. Robert Spaemann, *Philosophische Essays,* Stuttgart, Reclam, 1983.

5 René Descartes, *Discurso del método,* AT, VI, Madrid, Alfaguara, 1981, p. 62.

medir o cuantificar la experiencia del encuentro con alguien? Tal pregunta conduce a muchas otras que, hacen referencia a la dificultad sino a la imposibilidad de medir o cuantificar la experiencia del amor y otros sentimientos, sin dejar de lado la pregunta sobre la cuantificación de la experiencia de cada uno hace de sí mismo. No es posible negar estas realidades solo porque su sentido y explicación final exceden el ámbito de la matemática. De otro lado, si bien no se pueden negar en cuanto que existen, sí es necesario preguntarse por un método adecuado para que el conocimiento no sea solo una ilusión subjetiva. Por un lado, es necesario un criterio externo de verdad que contraste con la percepción que el sujeto tiene de sí. No es posible afirmar que en el proceso del conocimiento exista un objeto puro y que el acto mismo del conocimiento esté 'libre' de la propia historia, la cultura, la educación e incluso el lenguaje.

La postmodernidad recibió un bagaje de la modernidad no exento de dificultades y contradicciones. La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, el deconstruccionismo francés, la desaparición del sujeto moderno con Foucault, sumado al desencanto de la razón, consecuencia de los acontecimientos del siglo XX, hacen que la pregunta de Kant sea tanto más actual: ¿Qué podemos conocer?

Si se declina esta pregunta en la experiencia que cada sujeto tiene de sí y del mundo a su alrededor, se plantean algunos problemas y un cuestionamiento esencial ¿Por qué a veces ante lo que resultaría evidente para muchos, ocurre que alguno no pueda afirmar lo mismo? Existen ocasiones en las que por algún motivo hay mucha fatiga de parte del sujeto en afirmar o no lo que pareciera ser evidente; sobre este punto es importante indagar. De otro lado las emociones, entre otras

cosas, revelan también la persona en su relación con los demás, con el mundo y consigo misma.

> ¿No desempeñan también esas vivencias que habitualmente denominamos 'emociones' esa doble función? ¿No tienen las emociones la capacidad de revelarnos algo acerca de nosotros mismos y de nuestro ser con los otros? ¿No contribuyen estas a constituirnos en la persona concreta que somos?[6]

Con estas preguntas como marco referencial, se ha buscado hacer una aproximación somera a algunos apartes de la obra *Persona y acción* de Karol Wojtyla (1969) en los que aborda la 'emocionalización de la conciencia'. Este fenómeno podría arrojar luz sobre las cuestiones presentadas y posiblemente dar algunas pistas sobre el valor de las experiencias personales y de las emociones, por mencionar algunos y su relación con la conciencia humana que entra en contacto consigo misma y con el mundo. Esta aproximación se ha buscado hacer de la mano de otros autores que han tocado de alguna manera estos temas, planteando preguntas importantes u ofreciendo posibles claves de lectura que ayudan a interpretar los fenómenos. Se trata de Robert Spaemann, Jean Paul Sartre y Alexander Pfänder. Los tres autores no son lejanos en el tiempo, pues pertenecen al siglo XX y parte del XXI en el caso de Spaemann, sin embargo, su enfoque es bastante diferente.

1. La 'emocionalización de la conciencia' en Persona y acción

La emocionalización de la consciencia comienza cuando desaparece en su reflejo el significado de cada uno de los hechos emotivos y de sus respectivos objetos, cuando, en un momento dado, los sentimientos se sitúan de algún modo por encima de su comprensión por parte del hombre. Esto

implica que el autoconocimiento quede quebrantado. En consecuencia, la consciencia no deja de reflejar esos hechos emotivos tal y como suceden en el hombre, pero pierde su relación de dominio, su relación objetiva con ellos; pues es cosa sabida que la objetivación en estos casos es función específica del autoconocimiento. La interrupción de la relación objetiva de la consciencia con las sensaciones y los sentimientos —lo que tiene lugar en el hombre— y con los objetos relacionados con ellos tiene su origen en que el autoconocimiento deja de objetivar. No establece su significado y, por tanto, tampoco gobierna intelectualmente las emociones[7].

Wojtyla sostiene en estos párrafos que, en el proceso del conocimiento, el autoconocimiento juega un papel importante como elemento objetivador del 'yo' y por lo tanto presenta algo similar a lo que otros autores como Robert Spaemann[8] citando a Harry Frankfurt a través de sus 'voliciones secundarias', llaman la capacidad de distanciarse de sí. Esto tendría dos consecuencias principales; la primera el no estar determinado por lo que el sujeto podría estar padeciendo —aunque la influencia y el condicionamiento sean reales, y la segunda es la de nombrar lo que le sucede al sujeto, con el ánimo de integrar eso que ocurre en la acción—. Las dos funciones de la conciencia hacen referencia al proceso de conocimiento elaborado por la doctrina aristotélico-tomista[9]: el aprehender la realidad y reflexionar sobre ella (similar a la *reditio completa*). Estas dos funciones que vienen descritas en la obra como reflejo y reflexiva[10] pueden sufrir percances cuando el proceso

7 Karol Wojtyla, *Persona y acción*, Madrid, Palabra, 2011, pp. 101-102.
8 Cf. Robert Spaemann, *Cos'è il naturale: Natura, persona, agire morale*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2012, p. 83.
9 Cf. Wojtyla parte de un análisis fenomenológico, el cual, va a fundar después en la metafísica realista.
10 Cf. Wojtyla, *Persona y acción*, p. 101.

de autoconocimiento ha fallado y no es posible la objetivación del yo. Cuando esto se da, la emoción toma 'posesión' de la conciencia y ¿qué es lo aprehende y después refleja? ¿Sobre qué reflexiona? Podría decirse que sobre la misma emoción. En el campo del reflejo de la realidad, con la falta de objetivación del 'yo' pierden significado el hecho emotivo y sus respectivos objetos y a nivel de la reflexión sobre sí, desaparece la distancia entre emoción y objeto. La 'emocionalización' se manifiesta a través de la intensidad de las emociones que condicionan el funcionamiento de la conciencia. Esta realidad es inversamente proporcional al autoconocimiento según Wojtyla y, por lo tanto, los sentimientos se potencializan y el sujeto comienza a vivir sus emociones de manera casi impersonal. Esto da origen a lo que se afirma en la obra como "algo ocurre en mí" y que está llamado a integrarse en la acción a través de la autoposesión y del autodominio, del 'yo quiero' presente en la persona madura. Al final se trata de que el dinamismo natural sea poseído por el dinamismo personal.

Wojtyla sostiene que 'lo que ocurre' es necesario conducirlo desde ese estado de 'no personalización' al núcleo del dinamismo personal que se encuentra en la autodeterminación. En otras palabras, se trata de tomar una posición frente a 'lo que me ocurre' desde el 'yo quiero'[11] el cual no es el 'yo' caprichoso sino el 'yo' que se autoconoce, y que se autoposee y autodomina. Esto lo afirma cuando sostiene:

> La clave de esta realidad es el hecho de la autodeterminación y todo lo que condiciona profundamente la propia estructura de la persona, concretamente el autodominio y la autoposesión. Gracias a esto la autodeterminación aparece como lo que une e

11 Wojtyla, *Persona y acción*, p. 174. La experiencia del 'yo quiero' aparece como aquello que unifica e integra el dinamismo propio del hombre al nivel de la persona.

> integra el dinamismo propio del hombre al nivel de la persona. La autodeterminación nos permite distinguir el dinamismo al nivel de la persona del dinamismo al nivel de la naturaleza. Se observa que en este último falta la autodeterminación[12].

De esta manera y de manera similar a como lo presentan Harry Frankfurt por un lado y Robert Spaemann por otro, el sujeto llega a querer lo que quiere, a querer lo que no quiere, a no querer lo que quiere y a no querer lo que no quiere. Aun cuando podría parecer un juego de palabras lo que se ha expuesto, la idea se refiere sobre todo a que el sujeto se autodetermina con madurez en la medida en que toma una posición frente a lo que 'le ocurre'. Se podría afirmar que esta toma de posición no es del todo arbitraria, parte de una lectura e interpretación del fenómeno que se le presenta a la conciencia tanto del mundo exterior como del interior, que lo lleva a acoger o no el fin propuesto. Este proceso de objetivación del 'yo' es llamado por Spaemann como la 'diferencia interior'[13] como 'reflexión', la cual, prosigue el autor alemán, es solo una manifestación del 'entrar en sí' y poder hablar de sí en tercera persona.

2. UNA MIRADA MÁS AMPLIA

El texto apenas citado y explicado pone de relieve la problemática presentada en la introducción sobre las dificultades que tiene el sujeto para conocer y actuar en consecuencia. El análisis parte de lo que ocurre en la conciencia, la cual tiene siempre una intencionalidad, nunca está vacía. En ocasiones estará nublada por las emociones[14]. Sobre esto la experiencia cotidiana

14 La connotación de las emociones dentro de la estructura de este escrito es sobre todo positiva, porque permite a las personas el contacto con el mundo y consigo mismas, se quiere sobre todo hacer afirmar la capacidad de manejo y posesión de las mismas en dirección a la realización de la persona en cuanto tal.

de las relaciones humanas plantea algunos ejemplos. Sin el ánimo de reducir realidades complejas al proceso a través del cual se conocen, es posible intentar conectar con ciertos desafíos actuales, encontrando en la explicación que ofrece Wojtyla, una estructura que permite entender mejor algunos fenómenos como: la percepción de sí mismo y de la propia identidad sexuada, la comunicación —no solo de un mensaje específico— de sí en las relaciones cotidianas, la integración de problemáticas de tipo psicológico en un proyecto de vida como son las heridas afectivas sufridas en la infancia y adolescencia, por ejemplo[15].

2.1. Las emociones y la experiencia de sí

Con la finalidad de ofrecer una mirada más amplia sobre el tema de la relación de la conciencia, la experiencia de sí y las emociones, se ha considerado oportuno introducir lo que otros filósofos de diferentes corrientes de pensamiento, han dicho al respecto. Las emociones insertas en el 'dinamismo natural' que presenta Wojtyla no tienen como tales una connotación negativa, es por ello por lo que hay que integrarlas, sin embargo ¿qué significan? Y ¿qué mensaje transmiten sobre la realidad y sobre el sujeto mismo? ¿Se puede hablar de un significado de estas? No se tratan de hechos mudos, como ya lo afirmó en el estudio citado anteriormente; el desafío está en como estas se abordan y qué lugar ocupan dentro del universo humano.

15 Las estructuras antropológicas y personales que ofrecen estos autores como un modo de entender este dinamismo ilustran la complejidad del mismo y la necesidad de hilar fino a la hora de ofrecer respuestas a las problemáticas presentadas. La receta no existe cuando se trata de las personas y significaría volver a la dicotomía sujeto objeto que se ha demostrado insuficiente.

2.2. Alexander Pfänder y las disposiciones de ánimo

La mirada sobre las emociones puede ocurrir desde dos ámbitos: uno microscópico y otro macroscópico según Alexander Pfänder. El microscópico se refiere a las realidades de orden fisiológico, es decir, a lo que ocurre en el cuerpo cuando está bajo el influjo de una emoción. La mirada de orden macroscópico busca indagar la complejidad de lo que ocurre en el sujeto y además el significado de los diferentes hechos emotivos. Con la primera opción, la realidad se reduce a aquello que es posible cuantificar y medir, en otras palabras, se trata de un enfoque que, aunque válido en ciertas disciplinas, no alcanza a agotar la explicación del fenómeno como tal, cuando se trata de la experiencia humana, es más, explica la mecánica, pero no hace hermenéutica de este.

Para la finalidad de este escrito, se asume la visión macroscópica aun cuando no se pretende abarcar la totalidad del estudio sobre las emociones ni sobre lo que ha sido denominado como 'lo que ocurre en mí', sino tan solo un breve análisis fenomenológico que, podría ilustrar las estructuras que se relacionan con 'lo que ocurre en mí' de modo tal que, en la experiencia personal, se pueda hacer un camino interior finalizado a conceptualizar la emoción concreta que nubla el proceso de acercamiento y reflexión sobre la realidad.

Husserl propuso la reducción eidética como un modo de acceder a las esencias y del existente llegar al esencial. Sin entrar en las posibles dificultades de la fenomenología, uno de sus seguidores, Alexander Pfänder hizo un estudio sobre las disposiciones de ánimo negativas y positivas. En el estudio ya citado, se afirma lo siguiente:

> Resumamos brevemente los resultados obtenidos por Pfänder en lo que se refiere a la diferencia entre disposiciones de ánimo positivas y disposiciones de ánimo negativas. Esta diferencia

> es triple: en primer lugar, se trata de una contraposición entre dos tipos de materias anímicas: la materia vivificadora de las positivas y la destructora de las negativas; en segundo lugar, la toma de postura del yo con respecto al objeto de la disposición de ánimo es también diferente. A la unificación interna entre yo y objeto en las disposiciones de ánimo positivas se contrapone la desunión entre el yo y el objeto en las disposiciones negativas[16].

Este texto logra afirmar la diferencia que existe entre las emociones negativas y positivas y su relación con la unificación interna del 'yo'. Lo interesante es que el 'yo' está llamado a tomar una postura que lleva a su unificación interna gracias a las disposiciones positivas y de desunión interna con las negativas. Más allá de la caracterización de las disposiciones como positivas o negativas, lo que llama la atención es la relación con la disposición, en modo tal que el yo debe posicionarse frente a las mismas en una especie de 'distancia de sí' como ya dicho anteriormente, de objetivación. Esto se podría parecer, dentro del pensamiento de Wojtyla, al momento en el que el yo reconoce que 'algo le ocurre' pero no es aún capaz de traducirlo al lenguaje verbal y por lo tanto nombrar lo que sucede. Este mismo estudio encuentra otro elemento importante dentro del pensamiento de Pfänder:

> Este modo de comportarse o tomar postura con respecto a las propias disposiciones anímicas puede ser muy variado. Uno de estos modos es el 'refrenar' las disposiciones que surgen en él. Un ejemplo de este tipo de disposiciones podría ser la animadversión hacia una persona, la cual es 'refrenada' por nuestra voluntad[17].

16 Mariano Crespo, "Un capítulo de la Crítica de la Razón Afectiva", *Pensamiento* 65, 2009, pp. 426-427.

17 Crespo, "Un capítulo de la Crítica de la Razón Afectiva", p. 430.

Esta toma de postura implica un actuar concreto —visible o invisible— que puede acoger o no la emoción concreta dando una respuesta más o menos libre. Sería interesante entender qué idea tiene Pfänder del "refrenar" la emoción; en todo caso da idea de un tipo de cauce voluntario que se le da a la misma. El acoger o no la emoción o incluso el refrenarla por el motivo que sea, manifiestan una cierta libertad de la voluntad. Spaemann sostiene que:

> La razón abre al hombre en línea de principio a un espacio de consulta consigo mismo [...] y cuando tal juicio delibera no hay ningún motivo para no llamar libres las acciones que se siguen. La determinación para actuar normalmente deriva del resultado de esa consulta conmigo mismo, pero no siempre: podemos actuar contra este resultado[18].

Este actuar contra el resultado de la deliberación interna puede ser por debilidad o por la misma intensidad de la emoción. Este resultado abre en cierto modo al campo de la responsabilidad y a lo que Wojtyla sugiere como hacer que los actos dependan del 'yo'. Tal proceso sería el camino de integración de sí.

2.3. Jean Paul Sartre

Un filósofo de otra corriente completamente diferente a la de Wojtyla es Jean Paul Sartre. En cuanto filósofo presenta una visión pesimista de la existencia. En una pequeña obra de 1938 titulada *Esquisse d'une théorie des émotions* busca analizar las diferentes teorías que han hablado sobre las mismas evidenciando, lo que él considera son sus errores. Está de

18 Spaemann, *Persone: sulla differenza tra qualcosa e qualcuno*, p. 199. "La ragione apre all'uomo anche in linea di principio, uno spazio di consultazione con se stesso [...] E quando tale giudizio delibera, non vi è alcuna ragione per non chiamare libere l'azione che conseguono. La determinazione ad agire di solito deriva direttamente dal risultato di questa consultazione con me stesso". La traducción es de la autora.

acuerdo en que las emociones tienen un significado porque además son el "modo de la existencia humana"[19].

Uno de los aspectos que más llama la atención del texto sartriano es la afirmación de que las emociones transforman el mundo. Esto no entra en conflicto con el hecho de que las mismas son "la totalidad de las relaciones de la realidad humana con el mundo"[20]. De todos modos, el desarrollo de esta idea es lo que se presenta como diferente de las vistas en las páginas anteriores. Para Sartre "el paso a la emoción es una modificación total del ser-en-el-mundo"[21] y seguidamente "la emoción es una realización de la esencia de la realidad humana en cuanto afección"[22]. La modificación del mundo de la que habla el filósofo francés podría ir dirigida a que, frente a un mundo difícil, el sujeto no puede dejar de actuar; en esta medida el hombre busca cambiar el mundo por medio de sus actos, pero es la emoción que opera a través de una forma de 'manipulación'. Es como si la conciencia cayera en una 'trampa' de vivir en un mundo creado por ella misma.

Hay una similitud con los autores anteriores: el hombre ante la emoción toma una postura, sin embargo, Sartre lo presenta desde una perspectiva totalmente diferente. Parecería que la conciencia creara un mundo aparte desde de las emociones y en él decidiera vivir. Si las emociones son la realidad humana, el sujeto estaría determinado a evadirse en ellas.

19 Jean-Paul Sartre, *Esquisse d'une théorie des émotions*, Paris, Hermann, 2008, p. 26.

20 Sartre, *Esquisse d'une théorie des émotions*, p. 122. "Et ce qu'elle signifie c'est bien, en effet, la totalité des rapports de la réalité-humaine au monde". La traducción del francés es de la autora.

21 Sartre, *Esquisse d'une théorie des émotions*, p. 123. "Le passsage à l'émotion est une modification totale de 'l'être-dans-le-monde'".

22 Sartre, *Esquisse d'une théorie des émotions*, p. 124: "L'émotion est une réalisation d'essence de la réalité humaine en tant qu'elle est affection".

Cabe aclarar que a pesar de los posibles errores en los que haya incurrido la fenomenología, Husserl tenía el deseo de volver a las cosas mismas y por lo tanto volver al contacto con la realidad. Para Sartre, esto parece una empresa imposible, pues el hombre se evadirá y vivirá en un mundo aparte.

Tal postura presenta un modo diferente de concebir la libertad y el grado de maniobra frente a las emociones y la afectividad. Tanto para Wojtyla como para Spaemann, la autoposesión está íntimamente relacionada con la libertad. El filósofo polaco sostiene que:

> La autoposesión como específica propiedad estructural de la persona se manifiesta y a la vez se confirma en la actividad mediante la voluntad [...] Solo sobre esa base es posible la autodeterminación, y cada 'quiero' verdaderamente humano es precisamente tal autodeterminación [...] Pues únicamente se puede decidir sobre lo que se posee realmente y solo lo puede hacer quien posee[23].

CONCLUSIÓN

La 'emocionalización de la conciencia' planteada por Karol Wojtyla en *Persona y Acción*, no solo describe un fenómeno con el cual es fácil encontrarse en las dinámicas cotidianas, sino que a su vez es una provocación al lector para buscar posibles soluciones en las que el hombre sea cada vez más libre y por lo tanto desarrolle en plenitud su vocación personal a la comunión. Es un dato que todos los seres humanos son sujetos de muchas afecciones. El vivirlas pasivamente dentro del concepto de "lo que ocurre en mí" sin tomar una postura, puede ser una de las causas de la esclavitud contemporánea,

23 Wojtyla, *Persona y acción*, p. 168.

de la fragmentación del hombre. Los desafíos principales los debemos abordar todos los sujetos y de modo particular los deben enfrentar todos aquellos que se dedican a la educación y formación de otros.

Wojtyla indaga por el significado de 'aquello que ocurre en mí' en un intento por acoger el significado de aquello que se presenta a la conciencia del hombre y que algún fundamento tiene en la realidad en la medida en que ofrece un sentido. ¿Cuáles son estos desafíos principales? Podría afirmar que se trata de muchos, sin embargo, es posible señalar al menos dos.

1. La conexión conciencia-realidad

Wojtyla indaga por el significado de 'aquello que ocurre en mí' en un intento por acoger el significado de aquello que se presenta a la conciencia del hombre y que algún fundamento tiene en la realidad en la medida en que ofrece un sentido. Una de las enseñanzas de la contemporaneidad en respuesta a la modernidad es que, la separación cartesiana sujeto-objeto resulta insuficiente o por lo menos no satisfactoria para explicar la realidad. No es posible afirmar que existe el objeto puro ni tampoco el sujeto puro. Cada uno se acerca a la realidad con estructuras precomprensivas que influyen en su conocimiento, aun cuando no lo determinen. Este modo de ver las cosas un poco 'heideggeriana' o 'gadamerianamente' tiene un gran núcleo de verdad y se podría explicar con un ejemplo banal: no es lo mismo un estadounidense hablando de la Segunda Guerra Mundial, que un polaco hablando del mismo tema. El hecho de la guerra es innegable, sin embargo, hay diferentes posiciones desde las cuales se ve lo mismo.

Esto supone una mayor fatiga en la búsqueda de la verdad y del dato objetivo, pero no lo hace imposible. Ocurre lo mismo con los fenómenos que se presentan a la conciencia.

En cada persona hay estructuras que la predisponen a acoger un fenómeno de una cierta manera, no obstante, el criterio de la realidad será siempre un dato con el que es necesario confrontarse. En Pfänder podría decirse que cuando habla de tomar postura ante las emociones intenta hacer una conexión conciencia-realidad, no así con Sartre para el que el hombre vive en el mundo creado y transformado por su conciencia. Una afirmación un tanto 'provocadora' la hace Spaemann al afirmar que:

> No es la percepción más impersonal sino la más personal, la que nos revela lo que la realidad es en sí. Hace parte de los prejuicios del pensamiento moderno que aún no se remueven, el pensar que algo es más objetivo cuanto menos subjetivo"[24].

¿Cuál es el valor de lo subjetivo? Ciertamente las vivencias individuales influyen en la identidad propia y en la percepción de la realidad y al mismo tiempo existe un dato objetivo que tiene su propio valor. Este es un ámbito que requiere una investigación más profunda y que toca fibras importantes para el pensamiento contemporáneo en lo que se refiere a la ética y a la subjetividad.

2. Dar nombre a lo que 'ocurre en mí'

Esto es uno de los pasos más exigentes dentro del proceso de autoposesión y de integración de sí que ofrece Wojtyla. Tal vez no lo exprese así en su obra, pero es de suponerse que, a la hora de tomar postura, sea necesario nombrar lo que 'ocurre'. Pfänder también habla de esto y Sartre lo hace

24 Spaemann, *Persone: sulla differenza tra qualcosa e qualcuno*, p. 87: "Non la percezione più impersonale, ma la più personale è quella che più ci rivela che cosa è la realtà in se stessa. Fa parte dei pregiudizi non ancora rimossi del pensiero moderno che qualcosa sia tanto più oggettivo quanto meno è soggettivo".

para explicar el modo en el que la emoción y la respuesta a la misma son evasiones.

En este dar nombre a lo que 'ocurre' es donde se juega la conexión conciencia-realidad y la relación del sujeto consigo mismo, ya lo dice Wojtyla que, cuando el autoconocimiento deja de objetivar el yo, la conciencia se 'emocionaliza' y ahí hay una pérdida considerable de contacto con la realidad que impide la toma de decisiones libres. En ocasiones será necesario recurrir a un tercero que ayude a descifrar el fenómeno que se presenta a la conciencia o la misma emoción. Ambos son bajo muchos puntos de vista contenedores de un mensaje del yo para sí mismo y de la realidad para el yo; no obstante, ocurre que muchas veces el sujeto se encuentra incapacitado para acoger dichos mensajes y decide vivir en la esclavitud creada por el mundo sartriano. Para Wojtyla, el núcleo del dinamismo personal es la autodeterminación, se trata del verdadero 'yo quiero' integrado y señor de cuanto 'le ocurre'; es decir, no solo padece lo que le pasa, sino que asume una postura ante eso que le pasa, integrándolo en su camino personal.

Pareciera que donde para Sartre no hay una salida sino una especie de 'condena' a ser 'manipulado' por las emociones, tanto Wojtyla como Spaemann ofrecen opciones en las que la persona puede asumir una postura ante sus emociones. Esto se podría extender también a las demás vivencias humanas que influyen en la construcción del proyecto de sí. La persona no es su naturaleza, sino que se relaciona con ella y la posee, sin por ello constituir dos *suppositum* diferentes[25]. Estas afirmaciones de Spaemann que explican la distinción entre persona y naturaleza, pueden ser una clave de interpretación

25 Cf. Wojtyla, *Persona y acción*, p. 138. La integración no destruye las diferencias entre los modos de dinamizarse el *suppositum*, elimina tan solo la posibilidad de concebir la persona y la naturaleza como dos sujetos que actúan independiente.

si se quiere profundizar en el tema de la autoposesión y el papel de las emociones en la construcción del proyecto de sí.

BIBLIOGRAFÍA

Crespo, Mariano, "Un capítulo de la Crítica de la Razón Afectiva", *Pensamiento* 6, 2009, pp. 413-431.

____ "Emociones morales e identidad personal", *Investigaciones Fenomenológicas* 6, n° 3, 2015, pp. 51-64.

Descartes, René, *Discurso del método*, Madrid, Alfaguara, 1981.

Kant, Immanuel, *Lógica* (quinta edición), Roma, Laterza, 2004.

Sartre, Jean-Paul, *Esquisse d'une théorie des émotions*, Paris, Hermann, 2008.

Spaemann, Robert, *Philosophische Essays*, Stuttgart, Reclam, 1983.

____ *Cos'è il naturale: Natura, persona, agire morale*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2012.

____ *Persone: sulla differenza tra qualcosa e qualcuno*, Roma, Editori Laterza, 2013.

Wojtyla, Karol, *Persona y acción*, Madrid, Palabra, 2011.

Humanismo, apertura y amor: dimensiones antropológicas a partir de la experiencia de familia

José Honorio Cárdenas Vidaurri*

El objetivo de la presente reflexión es argumentar porqué la experiencia de la familia es fundamental para el adecuado desarrollo de la persona humana. Y es importante aclarar que el término 'adecuado' es particularmente pertinente porque excluye tanto la postura idealista como la relativista, por considerar que el desarrollo de cada persona es un proceso tan singular y único, como también lo son sus características físicas, sus facultades espirituales, las etapas de su vida, las estructuras de su sociedad y los diversos contextos históricos e ideológicos en donde vive. Dicho de otro modo, los argumentos que a continuación se presentan no corresponden a un tipo específico de persona, ni de familia, ni de sociedad, sino a las experiencias antropológicas que anteceden a los diferentes modelos y expectativas sobre la persona, la familia y la sociedad. Por ello, es preferible hablar de 'dimensiones antropológicas' y no de cualquier otro nivel categorial.

Ahora bien, el término 'dimensión' también exige una precisión metodológica que está relacionada con su significado primigenio. Etimológicamente proviene del vocablo latino *dimensio*(*nis*) y refiere la medida o medición de las cualidades

* Doctor en Humanidades, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México). Decano de la Facultad de Humanidades, Filosofía y Letras, Universidad Anáhuac de la Ciudad de México (México).

espaciales de los objetos físicos, tales como la extensión, la altura, la magnitud o cualquier otro aspecto similar.[1] Por ejemplo, se dice que una habitación tiene determinadas dimensiones; o bien, que las dimensiones de un vehículo exceden el espacio del estacionamiento. Sin embargo, cuando el término 'dimensión' es referido a las personas, adquiere además una característica de orden relacional; es decir, que sí le aplican las categorías espacio-temporales, como todo cuerpo físico, pero también le incluye la dirección, entendida esta como la cualidad que da sentido y finalidad a la acción humana[2]. Así, cuando se habla de la dimensión física de una persona, se refiere a una determinada altura, talla o peso en su categoría espacio-temporal; y, además, se refiere al estado de salud o el nivel de higiene, en categoría relacional. O también, cuando se habla de la dimensión sexual de una persona se refiere, en categoría espacio-temporal, a su definición biológica, a su fenotipo sexual o a su identidad psicosomática; y, además, en categoría relacional, a un carácter sexuado o a su fidelidad hacia la persona con quien se ha comprometido.

En los siguientes apartados se hace particular reflexión sobre tres dimensiones de la persona que son fundamentales para su desarrollo: el humanismo, la apertura y el amor. Y en cada dimensión se hace una conexión al entorno familiar, porque ahí es donde se encuentra de modo natural y primigenio la experiencia concreta y las relaciones de cada dimensión.

I. LA FAMILIA ES EXPERIENCIA DE HUMANISMO

En el imaginario colectivo es común referir a historias de Mowgli[3] o de Tarzán[4]. Son historias de personas que por distintas situaciones terminaron inmersos en un contexto salvaje y tuvieron que aprenden a sobrevivir entre animales. Aunque la industria del cine ha hecho que estas sean historias originales y hasta simpáticas, la realidad es sumamente dramática. Existen más de cuarenta casos registrados de personas que tienen este tipo de experiencias y cuyo desenlace es, por lo general, trágico. Aunque en muchos de estos casos hay versiones encontradas y se cuestiona la veracidad de algunos testimonios, conviene revisar tres de las historias mejor documentadas.

La primera de ellas es del denominado 'niño de Aveyron'. En el verano del año 1800, tres cazadores encontraron en los bosques del sur de Francia a un niño de aproximadamente doce años. Se desconoce cómo fue que terminó viviendo completamente solo durante años. Al encontrarlo, medía tan solo un metro y 35 centímetros, caminaba a cuatro extremidades, no intentaba comunicarse con los humanos, ni ponía atención, ni mostraba afectos. Su tutor, Jean Itard, lo describe de la siguiente manera:

> Cuando permanecía en su habitación, se le veía invariablemente entregado a su monótono, agobiante balanceo, los ojos vueltos siempre a la ventana, la mirada vagando tristemente en el vacío de la tarde apacible y mortecina; pero si por ventura entonces daba en soplar de súbito un viento tormentoso, o bien el sol, oculto tras las nubes, las rajaba de pronto, descubriendo su rostro relumbrante e inundando los aires con su luz dorada, allí eran estrepitosas explosiones de una risa exultante, de un júbilo espasmódico, en cuya agitación, dirigida hacia delante, parecía adivinarse la expresión de cierto impulso que le habría llevado a franquear de un salto la ventana y lanzarse hacia el jardín. Alguna vez, en cambio, en lugar de estos movimientos de

> alegría, eran accesos frenéticos de rabia: se retorcía los brazos, se ponía los puños en los ojos y llegaba a volverse peligroso para cuantos se hallasen junto a él[5].

Crecer aislado en los bosques alteró definitivamente su desarrollo cognitivo, al punto que nunca aprendió a hablar más allá de unas pocas palabras y fue completamente imposible integrarlo en la sociedad. Durante al menos tres años, científicos y educadores franceses intentaron reconducirlo, pero fue imposible. El 'niño de Aveyron', al que llamaron Víctor, murió en 1828.

La segunda de ellas es Rochom P'ngieng, quien nació en 1979 en el norte de Camboya y en 1988 se perdió en la selva a la edad de 9 años, mientras hacía trabajo de pastoreo. En 2007, diecinueve años después, fue descubierta por unos leñadores cuando ella intentaba robarles comida. Cuando Rochom fue encontrada, tenía la piel sucia y el cabello hasta los tobillos. Prefería caminar en cuclillas en lugar de erguida. Tenía una vista nocturna muy aguda y su olfato podía detectar comida a más de 50 metros. Desde sus primeros días después de ser hallada comenzó a tener problemas para adaptarse a la civilización. No recordaba hablar, emitía gruñidos y se negaba a vestirse. Cuando tenía hambre o sed, apuntaba a su boca. Debía ser constantemente vigilada por su familia, pues con frecuencia intentaba escaparse. Una vez lo hizo, pero quedó atrapada en la letrina por varios días. Hasta el día de hoy, Rochom sigue sin hablar, no le interesa comunicarse y la familia la mantiene encerrada en una pequeña cabaña, para evitar que moleste a algún vecino. La pobreza de su familia y el aislamiento geográfico del poblado, impiden que Rochom reciba una terapia adecuada[6].

5 Jean Itard, *Memoria e informe sobre Víctor de l'Aveyron*, Madrid, Alianza, 1982, p. 20.

6 Cf. José Reinoso, "P'ngieng se mira en el espejo", *El País*, 9 de febrero de 2007.

El tercer caso es el de John Ssabunnya, quien nació en un pequeño pueblo de Uganda, en medio de la guerra civil de la década de 1980. Se desconocen muchos datos sobre su familia, pero se cree que cuando John tenía aproximadamente tres años su padre asesinó brutalmente a su madre y él huyó asustado, temiendo por su vida. John cuenta que, al encontrarse solo en la selva, varios monos africanos se acercaron a él y le ofrecieron comida: plátanos, yucas y patatas dulces. John siguió a los monos y con el tiempo comenzó a copiar sus gestos, sonidos y modos, además aprendió a trepar en los árboles hábilmente. Los monos lo aceptaron como parte de su grupo y el niño cuenta que 'jugaban todo el tiempo'. Se estima que vivió en la selva al alrededor de tres años y su dieta alimenticia estuvo basada en fruta, nueces, frutos secos, maíz, bayas, etcétera.

En 1991, una joven llamada Milly Sebbavio vio al niño desnudo, recogiendo alimentos junto con otros monos pequeños y fue a contarlo a la gente del pueblo. Regresaron al lugar para recuperar al niño, pero el grupo de monos lanzaban piedras y palos, tratando de evitar que se lo llevaran. John se escondió en un árbol, pero finalmente fue 'capturado'. Al llegar al pueblo, se le dio sopa caliente, la cual su organismo no toleró en un principio, por lo que John se enfermó, y tuvo diarrea por varios días. Los informes médicos señalan que el cuerpo de John Ssebunya estaba lleno de llagas, costras y heridas, además de desnutrición. También le faltaba un dedo del pie y no podía comunicarse de forma efectiva con los humanos. Al poco tiempo, Paul Wasswa, director de un orfanato cristiano, solicitó la adopción del niño para criarlo junto con su familia. Fue así como John comenzó su rehabilitación y aprendió a caminar, a hablar, y a incorporar los hábitos humanos, desde

los más simples, como comer alimentos en un plato o dormir en una cama, hasta algunos más complejos como cantar[7].

Tal vez, el caso de John Ssabunnya sea el caso más exitoso de recuperación, además del mejor documentado. Pero lamentablemente, la gran mayoría de niños que por abandono o por extravío dejan de estar en contacto con grupos humanos, terminan por detener su proceso de humanización. Y aquí es necesario precisar la última afirmación: en ningún momento se sugiere que los infantes carezcan de naturaleza humana; más bien, que la naturaleza humana, a diferencia del resto de los seres materiales, no es estática[8] y por ello, necesita construir un proyecto de vida[9]. Dicho de otra manera, el agua siempre es agua y a lo largo de su existencia, nunca llega a ser más agua de lo que era originalmente; ni el aire, ni la madera, ni el aluminio, ni las plantas y animales. Pero el ser humano requiere humanizarse, porque no basta el crecimiento corporal, ni el desarrollo glandular, ni el crecimiento de la masa encefálica. Una persona es más humana en la medida en que aprende a tomar decisiones correctas, conscientes y libres para convivir con su comunidad y desarrollarse en un proyecto de vida[10].

Por ello, el entorno familiar es indispensable para que cualquier persona aprenda a socializar, a tomar decisiones libres y a construir una vida buena; es decir, para humanizarse. Al inicio, la protección de padres y hermanos es indispensable, pues no habría manera de vivir en un ambiente seguro. En los primeros años, los niños apenas distinguen el bien del mal

7 Cf. Isabel Ferrer, "John, el último niño salvaje del siglo", *El País*, 17 de octubre de 1999.
8 Cf. Tomás Alvira, Luis Clavell y Tomás Melendo, *Metafísica*, Pamplona, EUNSA, 1989.
9 Cf. Emmanuel Mounier, *El personalismo*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1974.
10 Cf. José Ortega y Gasset, *Unas lecciones de metafísica*, México, Porrúa, 2004.

en tanto principios genéricos, pero la vida familiar es la que prepara para la elección refinada del bien[11]. Y la empatía, que surge con la experiencia de la fraternidad, es la que permite ver la vida desde otras perspectivas.

La familia nos expone necesariamente a la experiencia de la vida del otro. Y esta relación, por ordinaria que parezca, es la que nos muestra destellos de la dignidad de persona. Porque nadie puede descubrir el valor de la propia dignidad en la soledad. Necesitamos entender la experiencia de vida del otro y comprender que hay elementos fundamentales que nos hermanan y nos igualan en señorío y dignidad[12]. Aunque mi hermana o mi padre se distingan existencialmente de mí, también descubro que compartimos los mismos derechos y deberes esenciales como personas. Este proceso de humanización, que inicia en el seno familiar, es la que nos permitirá después encontrar los lazos de amistad con aquellos que no son mi familia, incluyendo a quienes nos parecen 'muy diferentes'.

En síntesis, esta dimensión humanista de la familia favorece el descubrimiento de mi ser como persona, el uso consciente de la libertad, la valoración de la dignidad humana, convivir en armonía recíproca, preocuparme por la vida del otro y prepararme para la vida en comunidad. Si no pudiéramos humanizarnos, la vida personal no sería posible porque estaríamos condenados al determinismo, a lo mecánicamente útil, a lo cíclicamente predecible, al sinsentido del devenir, a durar en el tiempo en vez de vivir un proyecto. Pero cuando hablamos que la familia nos humaniza estamos diciendo que nos descubre la espontaneidad de la vida, el gusto por aprender, el goce de un nuevo logro, el recuerdo de un ser querido, el

11 Cf. Ítalo Gastaldi, "Persona, valores y educación", *Educación Hoy* 5, n° 14, 1993, pp. 117-131.

12 Cf. Martin Buber, *Yo y tú*, Barcelona, Herder, 2017.

deseo de justicia, la apreciación de la belleza, el anhelo de felicidad y, con ello, la esperanza de trascender[13].

2. LA FAMILIA ES EXPERIENCIA DE APERTURA

Está comprobado que los seres humanos nos fortalecemos en la medida que nos interrelacionamos con los demás. La biología presenta ejemplos muy evidentes; por ejemplo, cuando se presenta la endogamia suele haber un aumento de los rasgos recesivos que conduce al deterioro de las aptitudes de las siguientes generaciones. En estratos familiares estrictamente endogámicos, se pueden observar enfermedades como la hemofilia, el mal de Huntington, fibrosis quística, varias distrofias musculares y una serie de enfermedades psiquiátricas y retrasos mentales. Mientras más cercano es el parentesco, mayor el peligro[14].

Por ejemplo, la mandíbula de Carlos I de España no pasaba desapercibida. Su exagerado prognatismo le impedía masticar correctamente y eso le daba tanta vergüenza que prefería comer en solitario. Esa dificultad le provocaba también indigestiones permanentes. Por si fuera poco, el hombre más poderoso de su época era tartamudo, se desmayaba con frecuencia y padecía continuos y dolorosos ataques de gota que lo atormentaron a lo largo de toda su vida[15]. Carlos I se casó con su prima Isabel de Portugal. Los dos eran nietos de los Reyes Católicos. Su hijo Felipe II hizo lo propio con su prima hermana María Manuela, con la que tuvo un niño enfermizo y psicótico, quien murió en cautividad cuando solo contaba 23 años. El padre de Isabel, Manuel I de Portugal, se había casado con dos hermanas y una sobrina.

Los Habsburgo siguieron emparentándose y heredando el prognatismo. Por ejemplo, Carlos II —el último de los Austria españoles— tuvo un nivel tan alto de consanguinidad que

casi era equivalente al de una unión entre hermanos. Esta consanguinidad incrementa el riesgo de sufrir enfermedades genéticas recesivas, como raquitismo, carencias del sistema inmunológico, discapacidad intelectual, entre muchas otras. La mortalidad infantil en la rama española de los Habsburgo fue del 40%, muy por encima de la padecida por las clases populares. La endogamia le produjo a Carlos II un rosario de dolencias; entre ellas, la esterilidad que terminó con su estirpe[16].

Ejemplos similares los encontramos en el antiguo Egipto, especialmente en la etapa Ptolemaica, con el objetivo de conservar la pureza del linaje y el patrimonio familiar[17]. Pero el fenómeno aún no está superado, pues diferentes análisis genealógicos y genómicos han mostrado que la endogamia sigue siendo muy común en el mundo. Se estima que los matrimonios consanguíneos y sus descendientes suponen alrededor del 10,4% de la población mundial. Estas cifras, en parte, se explican porque en África y en Asia hay regiones en las que el 50% de los enlaces son entre parientes. En Afganistán, por ejemplo, el 55,4% por ciento de los matrimonios son endogámicos[18].

De modo análogo a la biología, la familia, como experiencia de humanismo, requiere la apertura a otras familias y a otros entornos sociales. No de inmediato; tampoco de modo intempestivo; pero sí en un proceso paulatino de intercambio cultural que fortalezca la identidad propia y los valores familiares. Gracias a la apertura es posible compartir de forma directa y genuina la experiencia de vida personal con

16 Cf. Pedro Gargantilla Madera, *Enfermedades de los reyes de España. Los Austrias de la locura de Juana a la impotencia de Carlos II el Hechizado*, Madrid, Esfera de los Libros, 2005.

17 Cf. Clara Carbonell Segrià, "El matrimonio entre hermanos en el Egipto romano", Trabajo final del máster universitario de antropología y etnografía, Universidad de Barcelona, septiembre 2015.

18 Cf. Torres-Hernández et al., "La endogamia como causa de consanguinidad y su asociación con anomalías congénitas".

los congéneres. Y, además, es posible construir un legado social que excede la expectativa de vida humana porque la apertura constituye el fundamento de la continuidad histórica, donde cada existencia particular se entrelaza con las civilizaciones de diferentes épocas y permite conservar el desarrollo científico, tecnológico, artístico, filosófico, cívico, político, económico y ético, de la humanidad.

La familia es el entorno natural donde se aprende y vive la apertura, porque toda persona está naturalmente dispuesta a la comunicación y al encuentro[19]. Aún desde el seno materno, cada ser humano requiere de ese 'otro' que le alimenta y habla, que le cuida y protege, que le acaricia y ama[20]. Pero a lo largo de la vida, cada miembro de familia busca a esos muchos "otros" que le enseñan y corrigen, que le animan y detienen, que le ayudan y retan, que le entregan y exigen.

Al hablar de apertura como dimensión de la familia es buscar el encuentro genuino con los demás, con perspectiva de alteridad pues ello implica reconocer la existencia del otro; es también estar dispuesto al diálogo, al intercambio de ideas, a la expresión de expectativas, a la negociación en todas sus formas y, en última instancia, al desarrollo mutuo; pues todo proceso de intercambio termina por perfeccionar las cualidades personales y vislumbrar aquellas deseables para un modo de vida más pleno[21].

Si el entorno familiar no favoreciera la apertura, la vida humana estaría condenada a la extinción, pues no sería posible conformar el conjunto de valores que dan identidad individual y, socialmente, tampoco podríamos amalgamar

19 Cf. Emmanuel Mounier, *El personalismo*.
20 Cf. Buber, *Yo y tú*.
21 Cf. Emmanuel Lévinas, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme, 1977.

los bienes sociales que constituyen el orden y el progreso, ni habría manera de heredar los valores éticos y estéticos que han hecho posible las grandes civilizaciones. Incluso, si no existiera interés por la vida del otro, solo habría un egoísmo tan exacerbado que la expectativa de vida duraría tan solo el tiempo que tarda en imperar la ley del más fuerte.

Por ello, gracias a la apertura como dimensión y a la familia como complemento, podemos desarrollar el interés del encuentro con el otro y junto a dicho gesto el descubrir esa parte del misterio humano donde se encuentra la certeza de ser único y original, la gratitud de recibir, la generosidad de dar, el valor de sentirse complemento del otro y complementado por el otro, el ánimo de la autonomía y, de modo máximo, en la ineludible responsabilidad de entregar a las próximas generaciones el fruto de la interacción humana, la cultura, toda vez que esta contiene lo esencial para preservar el humanismo y aspirar a más altos niveles de vida personal[22].

3. LA FAMILIA ES EXPERIENCIA DE AMOR

Uno de los intereses más profundos de todo ser humano es llegar a poseer la felicidad. Pero ¿cuántas y cuáles consideraciones hay sobre este anhelo? Una de ellas es la historia del rey Midas, quien podía convertir en oro todo lo que tocaba; pero pronto fue su frustración cuando descubrió que, al tocar las flores del jardín estas perdían su fragancia, su color y su vida y al tocar sus alimentos, estos perdían sus nutrientes y sabor; y su arrepentimiento llegó cuando al abrazar a su hija, también le quitó la vida por haberla transformada en oro[23].

22 Cf. Mounier, *El personalismo*.

23 Cf. Jean Humbert, *Mitología griega y romana* (quinta edición), Barcelona, Gustavo Gili, 1962.

Consideración similar es la historia de Narciso, quien era un joven con una apariencia bella, hermosa y llamativa. Todas las mujeres y hombres quedaban enamorados de él, pero este los rechazaba, incluso con crueldad. La narración griega dice que, en castigo por su engreimiento, Némesis hizo que Narciso se enamorara de su propia imagen reflejada en un estanque y en una contemplación absorta, incapaz de separarse de su imagen, acabó arrojándose a las aguas[24]. Una historia más se narra en la vida sinsentido de Sísifo, hombre brillante y astuto que por engañar a los demás, incluso a los dioses griegos, recibió el castigo de hacer rodar una roca hasta la cumbre de la montaña. Sin embargo, los empeños de Sísifo terminaron siendo rutinarios y absurdos porque la roca nunca podía equilibrarse en el ápice y terminaba por caer nuevamente al suelo[25]. Y es posible hablar de otras alternativas que también equivocan el camino de la auténtica felicidad.

Por ello, nuevamente es necesario mirar hacia la familia y descubrir que, además de vivir la experiencia de la propia humanización y encontrar mediante la apertura el sentido de pertenencia cultural, también se encuentra la práctica del amor. Jesucristo dijo a sus apóstoles que "el más grande de todos, ha de ser el servidor de todos [...] porque no hay amor más grande que entregar la vida por aquellos a los que uno ama"[26]. Y eso es justamente lo que sucede en la familia, pues no puede entenderse la decisión de conformar una familia si no partimos de la dimensión del amor; es decir, si no partimos de la disposición genuina y voluntaria de todas las cualidades

24 Cf. Robert Potter y Alan Robinson, *Mitos y leyendas del mundo*, México, Publicaciones Cultural, 2004.
25 Cf. Jean Humbert, *Mitología griega y romana*.
26 Jn 15, 13-17.

personales para mejorar las condiciones de vida del cónyuge, de los hijos, de los padres o de los hermanos.

La vida familiar no es fácil de sobrellevar. Colaborar desinteresadamente por el bien común es una tarea titánica pues, de inicio, hay que vencer la inercia del confort; y luego, hay que ser constante y fiel en el compromiso por servir a los demás. Pero más pronto que tarde se descubre también que aún en el cansancio y el desgaste, se sobrepone la satisfacción de saberse útil para los demás y trascender mediante la construcción de redes familiares que rozan la esfera espiritual[27]. Y es que amar desinteresadamente implica ser consciente de las propias capacidades y la convicción de compartirlas; es referir esfuerzo individual, pero también un trabajo colectivo para construir mejores condiciones de convivencia, incluso cuando alguno de los miembros del seno familiar no ha sido maduro, ha cometido injusticias o simplemente muestra un comportamiento indiferente. Pero saberse parte de una familia, es también salir al encuentro del otro, practicar la empatía, mejorar la comunicación, brindar ayuda genuina a los miembros más necesitados y procurar una 'herencia familiar' lo más digna y duradera posible, a las generaciones posteriores[28].

Si las relaciones familiares no tuvieran el amor y la entrega se cuestionaría seriamente la finalidad de la existencia humana, pues no habría motivaciones para dar la vida, ni para cuidarla en los momentos de mayor vulnerabilidad. Sin amor se cuestionaría el sentido del trabajo constante, como la educación, que espera la maduración de los proyectos personales, que cultiva pacientemente las virtudes y, en última instancia,

27 Cf. Max Scheler, *Esencia y formas de la simpatía,* Argentina, Losada, 2004.
28 Cf. Emmanuel Mounier, *Manifiesto al servicio del personalismo. Personalismo y cristianismo* (segunda edición), Madrid, Taurus, 1967.

prepara para la vida feliz. Sin esta posibilidad, sería fácil dar paso al conformismo y la vida humana transcurriría entre el desánimo que provoca la actividad inmanente. Por ello, al hablar del amor como dinámica fundamental de la familia es entender con profundidad el misterio de la naturaleza humana, porque la familia no es una alternativa opcional de la vida; más bien, es el proyecto de vivir. Porque al nacer, al crecer, al tomar las decisiones importantes, ahí está la familia... ahí está la donación, ahí está el gozo, ahí se sufre, pero también se madura; ahí hay pérdidas, pero también la trascendencia en el amor[29]. La familia, en síntesis, es el principio y el fin de la vocación, entendida esta como la forma más original y auténtica de aspirar a la felicidad.

4. TRES DIMENSIONES DE UNA DINÁMICA INTERPERSONAL

Las tres dimensiones referidas, el humanismo, la apertura y el amor se distinguen claramente. Pero no son entidades aisladas que se bastan cada una a sí misma; más bien, y reiterando la primera delimitación metodológica, son dimensiones que tienen una tendencia relacional y, por ello, tienden a vincularse entre sí[30]. Cada dimensión presenta sus propias características y, al correlacionarse, fortalecen sus posibilidades conceptuales y las de la acción humana[31]. No es una relación jerárquica, como sucede con los valores[32]; es una relación horizontal que

29 Cf. Juan Pablo II, *Exhortación apostólica Familiaris consortio* (22 de noviembre de 1981).
30 Véase figura 1.
31 Cf. Karol Wojtyla, *Max Scheler y la ética cristiana*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1982.
32 Cf. Risieri Frondizi, *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología,* México, Fondo de Cultura Económica, 1972.

pone en perspectiva las bondades de la familia y dispone las acciones más nobles y elevadas de la vida humana.

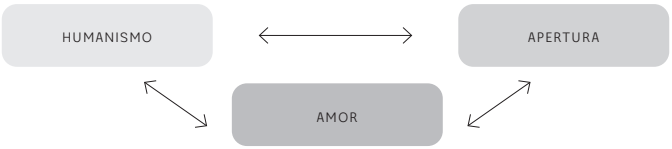


Figura 1: Correlación de dimensiones antropológicas.

Así entonces, la experiencia de humanización reconoce la dignidad de persona que subsiste en cada miembro de la familia y dicho reconocimiento se entrelaza naturalmente con la apertura, por lo que entonces surge el diálogo como el medio eficaz del intercambio experiencial de la vida y sus implicaciones. Aunque en ciertos contextos podría ser equivalente, en este caso no se trata del mero acto comunicativo sino de la extensión cordial y gratificante de la persona mediante la forma más alta de racionalidad, como lo es el lenguaje. Y es que, en este sentido, el lenguaje se identifica con la persona porque consiste en la manifestación total del ser; porque el lenguaje es presencia y es acción; porque es oralidad efímera y escritura perdurable; y porque también es el enigmático silencio de la mímica, del abrazo, del gesto y del entusiasmo que refleja la mirada, aún en cuerpo inmóvil. Porque el lenguaje integra la totalidad de la persona y en él se vislumbra la racionalidad infinita de la originalidad humana.

En el mismo sentido, gracias a la apertura, cada miembro de la familia se coloca frente a cualquier otro que le trasciende en términos existenciales y dicha postura se vincula naturalmente con la entrega desinteresada del amor, por lo que entonces aparece la amistad como ese vínculo afectivo que

intrínsecamente entrelaza a las personas en un compromiso común; sea en relación esponsal, paternal, filial o fraternal. Esta entrega amorosa deriva, como única posibilidad, de una decisión libre y recíproca, pues es condición de la gratuidad excluir cualquier obligación, generando así la correspondencia. El amor que se traduce en compromiso genuino, libre y recíproco permite también descubrir existencialmente que la complementariedad prepara de manera más eficaz a sobrepasar con mayor entereza las contrariedades propias de la vida.

En consecuencia, si la práctica del amor dispone las cualidades y bienes de la persona hacia los demás y dicha generosidad se vincula con el reconocimiento de la dignidad personal del otro que deriva del humanismo, entonces aparece el encuentro como el momento donde una persona se hace intencionalmente presente en la vida de los demás con perspectiva social y con aspiraciones de trascender. Este encuentro no es dialógico y menos aún a distancia; por el contrario, es presencia física de un encuentro interpersonal que asume como propia las necesidades del otro. Este encuentro dignifica la persona del otro porque su realidad no me es indiferente; al contrario, la percibo con plena consciencia, me aproximo con total respeto y con empatía me comprometo con ella, no como obligación por la sangre que vincula, sino como un gesto solidario que descubre el valor y dignidad. Y dicho encuentro también dignifica mi propia persona porque refrenda la propia capacidad de involucramiento, por el reconocimiento de una historia en común y por la proyección de una vida familiar que puede ser la más extraordinaria de todas, si se comparte con gratuidad, con lealtad y con auténtico espíritu de comunidad[33].

33 Véase figura 2

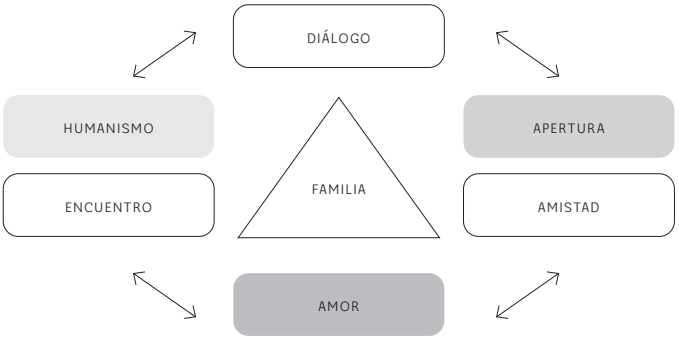


Figura 2: Correlación de las dimensiones antropológicas a partir de la experiencia de familia.

5. TRES DIMENSIONES EN EQUILIBRIO

Las tres dimensiones familiares aquí descritas, constituyen entre sí una interrelación del mismo nivel e importancia. Cada una de las dimensiones aportan un peso específico a la relación con las otras dos; es decir, el humanismo, la apertura y el amor aportan el fundamento suficiente que establece el equilibrio de la correlación, originando a su vez las virtudes ya descritas: el diálogo, la amistad y el encuentro. En términos aristotélicos[34], estas tres virtudes se ubican en el justo medio entre las tres dimensiones referenciales de la relación y, lejos de tener una existencia abstracta como los valores, son más bien disposiciones operativas de cada miembro la familia que al encontrar suficiente sentido y significado, presumiblemente, se transforman en actos concretos de la libertad.

34 Cf. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*.

La correlación equilibrada entre las dimensiones relacionales de la persona en su entorno familiar no solo es el estatus deseable para generar virtudes sino también para mantener su significación individual. Dicho de otro modo, si faltara alguna de estas dimensiones generaría cierto desequilibrio en la persona y, por tanto, en sus relaciones. Por ejemplo, si a la dinámica familiar le faltara la experiencia de humanismo, la apertura estaría dispuesta al trabajo colaborativo y el amor motivaría acciones concretas de algunos miembros de la familia, pero la falta de un proyecto familiar haría que solo fuese un funcionalismo donde cada uno da y recibe lo que prefiere, a manera de contrato social. O bien, si a la dinámica familiar le faltara la apertura, el humanismo reconocería en abstracto el valor de cada miembro de la familia y el amor motivaría acciones concretas, pero la falta de un diálogo existencial con el 'otro' degradaría las relaciones a un nivel asistencial. O incluso, si a la dinámica familiar le faltara el amor, el humanismo podría reconocer el esplendor creativo de la persona humana y la apertura estaría poniendo rostro y nombre a una infinidad de situaciones existenciales, pero la falta de una acción concreta por el bien común racionalizaría el diálogo y pondría en riesgo de ideologizar toda la relación familiar.

Por ello, las tres dimensiones significan lo que representan, pero correlacionadas resignifican la vida familiar en su dinámica de diálogo, amistad y encuentro. El humanismo pone de manifiesto la dignidad y la posibilidad del ser personal; la apertura visibiliza la existencia concreta, única e irrepetible de la vida temporal; en tanto que el amor permite alcanzar los más altos niveles de compromiso y generosidad, dentro del entorno socializador más concreto y existencial al que cualquier humano pertenece: la familia.

CONCLUSIÓN

Humanismo, apertura y amor son tres dimensiones esenciales de la familia. Estas dimensiones tienen un sentido relacional que generan diálogo, amistad y encuentro. Gracias a esta dinámica familiar, es posible comprender la contribución de la complementariedad, como personas y como comunidad. Y dicha dinámica, sobre todo en las etapas iniciales de la vida, constituyen un elemento irremplazable para que cada ser humano descubra su identidad, valore su propia existencia y se proyecte en una vocación. Cuando esta dinámica es sana, las familias se caracterizan por conductas positivas como el trabajo por el bien común, la disposición al encuentro, la reciprocidad del diálogo, la justa negociación, la convención del acuerdo, la colaboración solidaria, la fidelidad al compromiso, la tranquilidad del orden, la posibilidad de la amistad, el gozo de la paz.

Pero la familia padece transformaciones profundas en sus estructuras y dinámicas. Hace unas décadas era común encontrar familias numerosas, en viviendas modestas y recursos limitados, por lo que los miembros de cada familia se encontraban naturalmente inducidos a practicar la paciencia, a compartir los bienes, a optimizar los recursos, a resolver las diferencias y a trabajar por el bien común. Pero en los últimos años, las dinámicas familiares han cambiado. De modo general y sin entrar en particularidades, en la última década se observa que los jóvenes se casan menos; cuando lo hacen, es a edades más tardías; lo cual implica que tienen menos hijos y, cuando hay más de uno, están más espaciados; y se observa también que la dinámica familiar se acomoda a las exigencias de la vida profesional. Esta es una cuestión que no se puede juzgar con ligereza; pero sí podemos afirmar que es una dinámica familiar donde se ven disminuidas las

oportunidades para el diálogo, la amistad y el encuentro; sustituyéndolas muchas veces por una hiperconectividad que, a veces, deshumaniza, encierra e individualiza.

Y no se trata de recriminar la tecnología o las redes sociales, per se; finalmente solo son medios. El hecho es que cada persona posee de modo inherente las dimensiones de humanismo, apertura y amor; y si no hay padres, ni hermanos, ni abuelos que se ocupen de desarrollarlas, algo quedará inconcluso en el proceso de maduración. Y esto representa un problema potencial, pues cuando la familia no contribuye a ser complemento de la persona y de su plan de vida, esos vacíos buscan ser llenados de otras formas: imagen, reconocimiento, dinero, placer, dominio, adrenalina, drogas o cualquier otro distractor individualista. Y aunque pueden destacarse los esfuerzos civiles y las políticas gubernamentales que fomentan el deporte, las artes, la educación, la acción comunitaria, e intentan así recuperar el sentido genuino de la realización humana, al final, todas estas iniciativas terminan por ser complementarias a la irremplazable labor personalizadora de la dinámica familiar.

BIBLIOGRAFÍA

Alvira, Tomás, Luis Clavell y Tomás Melendo, *Metafísica*, Pamplona, EUNSA, 1989.

Aristóteles, *Ética a Nicómaco* (traducido por María Araujo et al.), Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2014.

Biblia, Nueva versión internacional, Vida, 2015.

Buber, Martin, *Yo y tú*, Barcelona, Herder, 2017.

Burroughs, Edgar, *Tarzán de los monos*, Madrid, Nórdica, 2016.

Calderón, Emilio, *El rey ha muerto*, Madrid, Cirene, 1991.

Carbonell Segrià, Clara, "El matrimonio entre hermanos en el Egipto romano", Trabajo final del máster universitario de antropología y etnografía, Universitat de Barcelona, septiembre 2015. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/67273/1/TFM_Carbonell_Segria_%20Clara%20.pdf.

Cassin, Barbara, Jaime Labastida, María Natalia Prunes y Guido Herzovich (eds.), *Vocabulario de las filosofías occidentales*, México, Siglo XXI, 2018.

Diccionario Latino-Español, Barcelona, Sopena, 1978.

Ferrer, Isabel, "John, el último niño salvaje del siglo", *El País*, 17 de octubre de 1999. https://elpais.com/diario/1999/10/17/sociedad/940111201_850215.html.

Frondizi, Risieri, *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología* (tercera edición), México, Fondo de Cultura Económica, 1972.

Gargantilla Madera, Pedro, *Enfermedades de los reyes de España. Los Austrias de la locura de Juana a la impotencia de Carlos II el Hechizado*, Madrid, Esfera de los Libros, 2005.

Gastaldi, Ítalo, "Persona, valores y educación", *Educación Hoy* 5, n° 14, 1993, pp. 117-131.

Humbert, Jean, *Mitología griega y romana* (quinta edición), Barcelona, Gustavo Gili, 1962.

Itard, Jean, *Memoria e informe sobre Víctor de l'Aveyron*, Madrid, Alianza, 1982.

Juan Pablo II, *Exhortación apostólica Familiaris Consortio*, 21 de noviembre de 1981. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html.

Kipling, Rudyard, *El libro de la selva*, Nueva York: Parragon, 2016.

Lévinas, Emmanuel, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme, 1977.

Mounier, Emmanuel, *Manifiesto al servicio del personalismo. Personalismo y cristianismo* (segunda edición), Madrid, Taurus, 1967.

____ *El personalismo*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1974.

Ortega y Gasset, José, *Unas lecciones de metafísica*, México, Porrúa, 2004.

Potter, Robert y Alan Robinson, *Mitos y leyendas del mundo*, México, Publicaciones Cultural, 2004.
Reinoso, José, "P'ngieng se mira en el espejo", *El País*, 9 de febrero de 2007. https://elpais.com/diario/2007/02/10/internacional/1171062015_850215.html.
Scheler, Max, *Esencia y formas de la simpatía*, Argentina, Losada, 2004.
Torres-Hernández, Daniela, Tatiana Fletcher-Toledo, Roberth Alirio Ortiz-Martínez y María Amparo Acosta-Aragón, "La endogamia como causa de consanguinidad y su asociación con anomalías congénitas", *Medicina y Laboratorio* 25, n° 1, 2020, pp. 409-418.
Wojtyla, Karol, *Max Scheler y la ética cristiana*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1982.

Virtudes, *phrónesis* y regulación de las emociones: una vía para la educación del carácter

Claudia Navarini*

La relación entre las virtudes y las emociones ha sido ampliamente investigada tanto por la filosofía, cuanto por la psicología moral, como también por los estudios sobre la educación del carácter[1]. Entre las interpretaciones de tal relación, enraizadas en el pensamiento clásico, un lugar relevante es ocupado, sin duda, por los modelos aristotélicos y neoaristotélicos. Estos, a diferencia de aquellos de impronta platónica, conectan de modo muy estrecho estas dos realidades de la experiencia humana, inspirándose en la célebre afirmación de la *Ética a Nicómaco* según la cual experimentar las emociones "cuando es el momento, por los motivos convenientes, en relación con las personas indicadas, por el fin y en el modo en que se debe, esto es el término medio y, por tanto, y lo mejor, lo cual es propio de la virtud"[2].

En este capítulo, se evaluará desde esta óptica, la posible integración entre las virtudes y las emociones, considerando el papel especial que tiene en ello la sabiduría práctica o

* Doctora en Filosofía, Universidad Católica de Milán (Italia). Docente de filosofía Moral en la Universidad Europea de Roma (Italia).

1 Cf. Julien A. Deonna, *The Emotions: A Philosophical Introduction*, con la asistencia de Fabrice Teroni, Londres, Routledge, 2012; Christine Tappolet, *Philosophy of Emotion: A Contemporary Introduction*, Nueva York, Routledge, 2023.

2 Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II, 6, 1106 b 22-25.

phrónesis¸ incluso desde una perspectiva filosófico-educativa. Comenzaremos enmarcando la relación entre los dos conceptos a la luz de algunos modelos teóricos, focalizándonos en la noción de 'regulación emotiva' en sentido, sobre todo, filosófico. Después examinaremos la cuestión de si la regularización de las emociones es una condición para el desarrollo de las virtudes o si, por el contrario, la adquisición de las virtudes es (también) un instrumento de regularización de las emociones, intentando justificar esta última opción. Por último, consideraremos el aporte de la sabiduría práctica a la teoría de las virtudes. Aquí se presentará la propuesta elaborada por el grupo italiano *Aretai-Center on Virtues*, como marco para la contribución *phronética* a la regulación emotiva. En la conclusión, intentaremos extraer algunas consecuencias de tal planteamiento para la educación del carácter a través de la virtud, sugiriendo una metodología basada en la mayéutica de tipo emocional y no intelectualista.

I. ALGUNOS MODELOS TEÓRICOS DE RELACIÓN ENTRE VIRTUDES Y EMOCIONES

La intuición aristotélica del nexo entre virtudes y emociones ha tenido una importancia extraordinaria para la ética y para la gnoseología. En efecto, frente a la tendencia (típica de la tradición platónica de tipo dualista) de ver en las emociones o pasiones un obstáculo para el ejercicio de la razón —y por tanto un elemento que esta debe dominar o controlar—, la perspectiva aristotélica se ha utilizado para mostrar la relación natural entre el mundo emotivo-corpóreo y el mundo intelectivo. Así, se propone una visión integrada y sinérgica de las facultades humanas. Los pasajes en los que el Filósofo confirma esta lectura holística son innumerables, pero baste con el pasaje del *De anima* en el cual afirma que:

> por lo que respecta a la mayor parte de estas afecciones (*pathe*), resulta que el alma no padece y no obra nada independientemente del cuerpo, como es el caso de la cólera, de la valentía, del deseo, y en general de la sensación, mientras el pensamiento (*noein*) se asemeja a una afección propia del alma. Pero si el pensamiento es una especie de imaginación (*phantasia*) o no actúa sin imaginación, tampoco podrá ser independiente del cuerpo[3].

Respecto de la relación con las virtudes morales, o bien 'disposiciones', Aristóteles aclara que son aquellas "por las que nos comportamos bien o mal en relación con las pasiones"[4] porque la virtud ética "tiene que ver con placeres y dolores"[5], o bien, con acciones y pasiones. Se trata, entonces, de un nexo muy estrecho.

En Tomás de Aquino el rol de las emociones llega a ser aún más significativo. Él enfatiza, de hecho, la idea aristotélica de que las pasiones del alma —esto es, las emociones— acompañan la acción moral, llegando a sostener que aquellas tienen la tarea de perfeccionar la acción a través de las virtudes, de modo tal que lleven al sujeto a gozar con lo que es bueno y a entristecerse con lo que es malo:

> Corresponde a la virtud que uno se entristezca moderadamente por aquello que conlleva dolor y tristeza [...] Es más, aquello sirve también para huir del mal. Como, de hecho, por el placer

3 Aristóteles, *De anima*, A, 1, 403 a 7-14. "En la mayoría de los casos se puede observar cómo el alma no hace ni padece nada sin el cuerpo, por ejemplo, encolerizarse, envalentonarse, apetecer, sentir en general. No obstante, el inteligir parece algo particularmente exclusivo de ella; pero ni esto siquiera podrá tener lugar sin el cuerpo si es que se trata de un cierto tipo de imaginación o de algo que no se da sin imaginación. Por tanto, si hay algún acto o afección del alma que sea exclusivo de ella, ella podría a su vez existir separada". (Se ofrece una traducción propia para aclarar el sentido).

4 Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II, 5, 1105 b 25-26.

5 Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II, 3, 1104 b 10.

se busca el bien con mayor prontitud, así por el dolor se huye del mal con mayor fuerza[6].

Bajo esta óptica las emociones tendrían como fin superior el indicar al virtuoso en modo rápido e intuitivo el valor, también moral, de una acción humana como si fueran un 'termómetro ético' para evaluar las opciones decisionales o los eventos de carácter moral.

Con estas pocas referencias ya se capta cómo el enfoque aristotélico-tomista conserva una significativa fuerza explicativa capaz de conciliar la oscilación entre la hipervalorización y la desvalorización del mundo emocional que ha caracterizado buena parte del pensamiento moderno. La valorización del mundo emocional, de hecho, ha producido en la historia del problema líneas exclusivistas que han dado un valor absolutamente prioritario al sentimiento moral —entre ellos, Hume, claramente, y la tradición que desde él desciende[7]— junto a la persistencia de líneas negacionistas que ven en las emociones un peligro potencial para el ejercicio de la razón y, por ello, un obstáculo para la activación de los comportamientos más auténticamente humanos[8]. En estas dos perspectivas tendencialmente unilaterales y antitéticas, la relación entre la

6 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, q. 59, a. 3.

7 Cf. David Hume, *Trattato delle passioni*, con la asistencia de Paolo Guglielmoni, Milán, Bompiani, 2001, libros I y II; Christine Swanton, "Hume and Virtue Ethics", en Paul Russell (ed.), *The Oxford Handbook of Hume*, Oxford handbooks online, Nueva York, Oxford University Press, 2014, pp. 470-488.

8 Cf. David Carr, "Feelings in Moral Conflict and the Hazards of Emotional Intelligence" *Ethical theory and moral practice* 5, n° 1, 2002, pp. 3-21; David Carr, "Virtue, Mixed Emotions and Moral Ambivalence", *Philosophy* 84, n° 1, 2009, pp. 31-46; Jon Elster, "Self-poisoning of the Mind", *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 365, n° 1538, 2010, pp. 221-226.
Aquí es evidente la referencia a la línea racionalista de matriz cartesiana y en buena parte también kantiana, si bien —en Kant— la separación neta entre actividad científica y actividad "del espíritu" haya llevado, en la *Crítica del Juicio*, a reconocer un espacio propio de las emociones y de la afectividad. Cf. Immanuel Kant, *Critica del giudizio*, Milán, Bompiani, 2017.

virtud y la emoción es compleja: las dos soluciones prevalentes son aquella de la i) 'incompatibilidad' que mantiene que o 'eres virtuoso o eres emotivo' o 'si eres virtuoso no eres emotivo' o ii) aquella de la equiparación 'identificativa' en cuanto la virtud es una emoción/sentimiento o viceversa.

De modo contrario, enfoques integrativos como aquellos de derivación aristotélico-tomista han mantenido en el tiempo la atención hacia una visión holística de la persona, en la que el mundo emotivo y el mundo moral obran en estrecha sinergia. Ni las emociones deben sofocarse o anestesiarse en la tarea moral de edificación del carácter, ni la vida moral ha de ser reducida a las manifestaciones emotivas que surgen casi independientemente de la voluntad del sujeto bajo el estímulo de los eventos. Más bien, la moralidad humana, que se explica a la luz del intelecto, puede actuar e interactuar con las emociones en modo constante de modo que realiza actos auténticamente libres, aunque nunca absolutamente autodeterminados[9].

2. La vía indirecta hacia la regulación de las emociones

En la investigación psicológica contemporánea la cuestión se fue mezclando cada vez más con el tema de la 'regulación emotiva'[10]. A partir de los estudios de Nico Frijda[11], se ha extendido la idea de que el mundo de las emociones es sistemático y profundamente interconectado[12], es decir,

9 Cf. Claudia Navarini, *Autonomia e immaginazione morale: Etica, bioetica e neuroscienze*, Roma, Editori Riuniti University Press, 2012.

10 Cf. James Gross, "The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review", *Review of General Psychology* 2, n° 3, 1998, pp. 271-299.

11 Cf. Nico H. Frijda, *The Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

12 Cf. Darcia Narvaez, "The Emotional Foundations of High Moral Intelligence", *New Directions for Child and Adolescent Development*, n° 129, 2010, pp. 77-94.

que hay una solidaridad interna en la manifestación y en el desarrollo de las emociones. En consecuencia, a la condición de desregulación emotiva se ha asociado una multiplicidad de disturbios psicológicos y psiquiátricos, incluso con consecuencias graves para la vida del sujeto y para la estructura de la personalidad[13]. Emociones no reguladas o desreguladas, de hecho, producen excesos y oscilaciones importantes en el campo afectivo, haciendo potencialmente no gestionables o muy difícilmente gestionables, situaciones de angustia, de tristeza, de rabia, etcétera[14]. Por otra parte, la indiferencia emotiva o el bloqueo de la emotividad constituye igualmente una disfunción de la percepción e influye negativamente sobre el comportamiento, como muestran los numerosos estudios sobre la alexitimia y en general sobre los estados no afectivos[15]. Más allá de los aspectos clínicos y cognitivos indagados por la psicología, desde un punto de vista antropológico se puede afirmar que la capacidad de experimentar emociones *adecuadas* a las situaciones de vida constituye un aspecto irrenunciable de la salud relacional y moral. Tal inadecuación conlleva, entre otras cosas, a reinterpretar radicalmente la noción de 'emoción positiva' que en este contexto no son ya solo aquellas placenteras, sino aquellas correspondientes a la situación moral en juego[16].

13 Cf. Daniel G. Dillon, Christen M. Deveney y Diego A. Pizzagalli, "From Basic Processes to Real-World Problems: How Research on Emotion and Emotion Regulation Can Inform Understanding of Psychopathology, and Vice Versa", *Emotion Review Journal of the International Society for Research on Emotion* 3, n° 1, 2011.

14 Cf. Judy Garber y Kenneth A. Dodge, *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation,* Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

15 Cf. Graeme Taylor, "Recent Developments in Alexithymia Theory and Research", *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne de Psychiatrie* 45, n° 2, 2000, pp. 134-142.

16 Cf. Barbara L. Fredrickson, "The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-build Theory of Positive emotions", *American Psychologist* 56, n° 3, 2001, pp. 218-226.

Sin embargo, actuar directamente sobre las emociones puede ser complejo, dado que muchas veces ellas son experimentadas por el sujeto como algo que 'sucede'[17]. Ciertamente, es posible inducir emociones a través de estímulos provocados conscientemente. Por ejemplo, se pueden construir narraciones cinematográficas capaces de producir el llanto, la hilaridad o la indignación en quien las ve; o se pueden buscar experiencias que generen determinadas emociones, como, por ejemplo, ver películas que susciten miedo, terror o suspenso. Sin embargo, aunque una emoción puede ser producida por una causa puesta voluntariamente, su manifestación sigue siendo activada no directa, sino indirectamente, esto es, poniendo voluntariamente la causa de la emoción, pero no la emoción en cuanto tal, a diferencia de cuanto sucede con los pensamientos o con las acciones libres. No podemos, de hecho, estar alegres solo porque hemos decidido estarlo, mientras que sí es posible, en cambio, realizar experiencias que nos 'hagan estar alegres'[18].

He aquí por qué muchas veces las emociones *suceden*, o bien se encuentran en la experiencia de manera incluso independiente de nuestra voluntad y de nuestras intenciones. Y no obstante que haya nexos causales entre algunos eventos y algunas emociones, en algunos casos nuestro juicio sobre el evento o sobre el objeto que genera la emoción no es coherente con lo que experimentamos emotivamente. Esto es el caso de

17 Cf. Kristján Kristjánsson, *Virtuous Emotions*, Oxford, Oxford University Press, 2018.

18 Cf. Terence Irwin identifica la educabilidad de las emociones, tomísticamente entendidas, en la dirección voluntaria de la atención. No tengo dificultad en admitirlo: afirmar que no se pueda "actuar directamente" sobre las emociones no significa que ellas sean ineducables o que deban ser entendidas en sentido determinístico. Se trata, en todo caso, de vías 'indirectas', entre las cuales el trabajo sobre las virtudes puede cumplir un papel decisivo. Cf. Terence Irwin, "Education for Virtue", en Terence Irwin (ed.), *Attachment and Character*, Oxford University Press, 2021, pp. 154-173.

las emociones recalcitrantes (*recalcitrant emotions*) ampliamente estudiadas por su característica de 'huir' del juicio de valor[19]. Por ejemplo, se pueden tener miedos ligados a objetos o situaciones que no consideramos en sí peligrosos, como se da con el miedo a la altura incluso en situaciones de seguridad, o aquel miedo a las arañas comunes no venenosas, o el miedo difundido entre los niños a la oscuridad o a los monstruos. La dificultad para encuadrar la génesis de tales experiencias emotivas ha conducido a una parte de los investigadores a individuar su contenido cognitivo en 'pensamientos vagos' o imágenes[20], o también en percepciones relacionadas con ellos[21] según la noción aristotélica de *phantasia*, que no por nada es capaz de generar fantasmas (*phantásmata*).

¿Habrá entonces que afirmar que la vida emotiva se sustrae de la educación moral y del ejercicio de la voluntad? Como ya hemos aludido, existen vías indirectas de acceso a la esfera de las emociones que podrían permitir no solo el hacerlas explícitas, sino también el intervenir sobre su forma, es decir, el plasmarlas oportunamente. Se comprende aquí con bastante mayor claridad la propuesta, antigua pero innovadora, de Aristóteles, pero aún más de Tomás, de interpretar las virtudes morales como instrumentos de regulación de las emociones. Decir que sentir una emoción:

> Cuando es el momento, por los motivos convenientes, en relación con las personas indicadas, por el fin y en el modo en

19 Cf. Michael S. Brady, "The Irrationality of Recalcitrant Emotions", *Philosophical Studies* 145, n° 3, 2009, pp. 413-430.

20 Cf. Andrew Ortony, Gerald L. Clore y Allan Collins, *The Cognitive Structure of Emotions* (segunda edición), Cambridge, Cambridge University Press, 2022.

21 Cf. Mauro Rossi y Christine Tappolet, "What Kind of Evaluative States are Emotions? The Attitudinal Theory vs. the Perceptual Theory of Emotions", *Canadian Journal of Philosophy* 49, n° 4, 2019, pp. 544-563.

> que se debe, esto es el término medio y, por tanto, y lo mejor, lo cual es propio de la virtud[22].

Es propio de la virtud podría significar que el desarrollo de las virtudes actúa indirectamente sobre la génesis y sobre la manifestación de las emociones en al menos dos sentidos principales: i) a través de la activación de las emociones apropiadas para la situación moral en juego; ii) a través de la regulación de su intensidad, de manera que pueda permanecer en la disponibilidad del sujeto agente y no lo arrastre hacia la irracionalidad emotivista. Este segundo aspecto, no siempre bien comprendido, es lo que constituye el corazón de la distinción tomista entre pasiones ordenadas y pasiones desordenadas. No se trata de una imposición de racionalidad sobre la afectividad y una desvalorización de la vida emotiva, sino una visión armónica de las facultades humanas que les asigna una jerarquía natural, gracias a la cual todo aspecto humano (entre los cuales ciertamente se encuentra la emotividad) pueda ocupar su lugar y contribuir al florecimiento moral del sujeto[23].

El instrumento clave para tal objetivo en la tradición moral aristotélico-tomista es justamente la virtud y específicamente la virtud moral y la *phrónesis* cuya forma son las virtudes morales[24]. Esta, caracterizándose como una disposición habitual para el bien de carácter práctico —o sea dada por el ejercicio—, conforme a la razón y en tal manera que se coloca en la *medietas* entre excesos opuestos, permite un camino de edificación del carácter que desarrolla la competencia moral,

22 Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II, 6, 1106 b 22-25.
23 Cf. Stephen Theron, *Thomas Aquinas on Virtue and Human Flourishing*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, 2018.
24 Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, q. 59, a. 1.

la vida buena —u orientada al bien— y el equilibrio entre emociones y razón.

3. ¿Va primero la virtud o la regulación emotiva?

Aquí se encuentra, sin embargo, un problema teórico importante. Se puede preguntar si es la posesión de las virtudes la que favorece la regulación de las emociones o si más bien es el trabajo sobre las emociones y sobre su regulación el que favorece la adquisición de las virtudes.

La razón principal por la cual se sostiene que la regulación emotiva precede a las virtudes es el hecho de que en el campo educativo se trabaja con las emociones del niño para hacerle reconocer y distinguir unas de otras, mucho antes de que la virtud sea entendida por ellos[25]. Este elemento se une, entre otras cosas, a la idea bastante difundida en la investigación psicológica de que —inversamente— una regulación emotiva deficiente es muchas veces fruto de elementos relacionales y educativos, o incluso de factores genéticos y neuropsicológicos que preceden por mucho a las elecciones libres y conscientes de la persona, las cuales son esenciales, en cambio, para adquirir las virtudes y para ser verdaderamente virtuosos[26].

En la visión inversa, empero, no se afirma que la *adquisición* de las emociones ocurra gracias a las virtudes —y menos aún por las virtudes poseídas plenamente (*full blown*)—, ni que sin las virtudes no pueda haber un sistema emotivo *naturalmente* bien regulado, sino que el trabajo sobre las virtudes pueda

25 Cf. Nicole B. Perry et al., "Maternal Socialization of Child Emotion and Adolescent Adjustment: Indirect effects through emotion regulation", *Developmental Psychology* 56, n° 3, 2020, pp. 541-552.

26 Cf. Gopal Sreenivasan, *Emotion and Virtue,* Princeton, Princeton University Press, 2021.

producir también efectos de tipo regulador sobre las emociones, dado que las virtudes morales tienen que ver en gran medida justo con ellas[27]. Por otra parte, varios modelos de educación del carácter afirman que el aprendizaje de la virtud no ocurre siendo adultos, sino que es fundamental exponer a la virtud a los niños cuanto antes, aunque su plena posesión se manifieste más tarde, con un nivel de elaboración cognitiva y de capacidad decisional más maduro[28]. En todo caso, se puede hipotetizar que entre algunas virtudes morales y algunas 'emociones virtuosas' hay un nexo tan estrecho que se trata en la práctica de una única área de aprendizaje, en la cual el desarrollar una significa, *ipso facto,* desarrollar la otra[29].

Otra observación crítica formulada por quienes critican la potencialidad de las virtudes en este ámbito tiene relación con el cuidado de la desregulación emotiva. Se afirma, pues, que tal síntoma tiene una relevancia clínica importante asociada generalmente a psicopatologías complejas que necesitan de psicoterapia y, a veces, de terapias farmacológicas, por lo que sería inadecuado pensar en intervenir sobre una condición tal con un recorrido moral tal como es el desarrollo de las virtudes[30].

También aquí se puede contraargumentar: un nivel patológico de disfuncionalidad en la articulación de las

27 Cf. Claudia Navarini y Ettore de Monte, "Fear as Related to Courage: An Aristotelian-Thomistic Redefinition of Cognitive Emotions", *Humana.Mente: Journal of Philosophical Studies* 12, n° 35, 2019, pp. 167-189.

28 Cf. James Arthur et al., *Teaching Character and Virtue in Schools*, Nueva York, Routledge, 2017.

29 Cf. Paul Carron, "Virtue Cultivation and the Skill of Emotion Regulation", en Tom Angier y Lisa Raphals (eds.), *Skill in Ancient Ethics: The Legacy of China, Greece and Rome*, Londres, Bloomsbury Academic, 2022, pp. 115-140.

30 Cf. Laura Campbell-Sills y David Barlow, "Incorporating Emotion Regulation into Conceptualizations and Treatments of Anxiety and Mood Disorders", en James Gross (ed.), *Handbook of emotion regulation*, Nueva York, The Guilford Press, 2007, pp. 542-559.

emociones, así como de otras funciones cognitivas, necesita naturalmente de instrumentos de diagnóstico y de cuidado apropiados y validados científicamente. El desarrollo de las virtudes, en efecto, no se fija el objetivo de reemplazar las terapias clínicas, sino el de ayudar en la formación del carácter, lo cual es una tarea educativa o autoeducativa imprescindible, por sí misma no clínica. El aporte de las virtudes podría ser señalado como una estrategia preventiva o como aspecto coadyuvante o motivante en las tendencias comportamentales subclínicas o dentro de los procesos de tratamiento, pero tal alcance es accesorio respecto de su función principal[31]. En otras palabras, también desde fuera de un contexto psicológico clínico, se puede hablar de regulación y de desregulación emotiva como factores importantes del crecimiento moral, implicados por el desarrollo de las virtudes.

Junto a algunos autores que proponen la regulación emotiva como precondición de las virtudes o también como factor que predispone a ellas[32], varios modelos sostienen que la regulación emotiva puede surgir como efecto de la virtud, o al menos de su proceso de adquisición[33]. Tal interpretación

31 Cf. Carmel Proctor, "Virtue Ethics in Psychotherapy: A Systematic Review of the Literature", *International Journal of Existential Positive Psychology* 8, n° 1, 2019, pp. 1-22; Peter J. Jankowski et al., "Virtue, Flourishing, and Positive Psychology in Psychotherapy: An Overview and Research Prospectus", *Psychotherapy* 57, n° 3, 2020, pp. 291-309; Peter J. Jankowski, Laura E. Captari y Steven J. Sandage, "Exploring Virtue Ethics in Psychodynamic Psychotherapy: Latent Changes in Humility, Affect Regulation, Symptoms and Well-Being", *Counselling and Psychotherapy Research* 21, n° 4, 2021, pp. 983-991.

32 Cf. Joshua A. Skorburg, "Where are virtues?", *Philosophical Studies* 176, no. 9 (2019): 2331-2349; Matt Stichter, "Learning from Failure: Shame and Emotion Regulation in Virtue as Skill", *Ethical Theory and Moral Practice* 23, n° 2, 2020, pp. 341-354.

33 Cf. Gülden Gökçen, Coşkun Arslan y Zeliha Traş, "Examining the Relationship between Patience, Emotion Regulation Difficulty and Cognitive Flexibility", *European Journal of Education Studies* 7, n° 7, 2020, pp. 131-152. Kristjánsson, *Virtuous Emotions*; Navarini y Monte, "Fear as Related to Courage: An Aristotelian-Thomistic Redefinition of Cognitive Emotions".

reactualiza la cuestión de la *Summa theologica* de Tomás de Aquino, donde se afirma que "la pasión es un movimiento del apetito sensitivo [...] mientras que la virtud moral no es un movimiento, sino más bien un *principio del movimiento* apetitivo"[34]. De un modo todavía más claro, Tomás explica que la virtud no puede ser ella misma una emoción, sino más bien es lo que, como efecto suyo, establece el justo medio entre pasiones contrarias: "La virtud es el [justo] medio entre las pasiones no en base a su esencia, sino en base a sus efectos, es decir en cuanto establece el justo medio entre [dos] pasiones"[35]. Se podrían traer varios ejemplos de cómo esta lectura funciona en la vida práctica, permitiendo, por ejemplo, a la virtud de la valentía no solo 'mediar' entre las emociones opuestas del miedo y la temeridad —y menos aún el 'combatir' simplemente el miedo— sino el regular 'desde dentro'. La persona virtuosa no elimina las emociones que la impulsan a temer o a arrojarse a situaciones difíciles, ni se limita a encontrar un compromiso para actuar, sino que plasma tales emociones de tal modo que ellas contribuyan a la perfección de la acción[36].

Esto permite comprender el rol causal de las virtudes en la manifestación emotiva regulada que conduce, de hecho, a que Tomás afirme con claridad que "cuanto más perfecta es una virtud, tanto más causa la pasión"[37] en modo conforme a la razón. El conflicto entre 'razón y corazón' entonces, es para Tomás fruto de una condición moral todavía imperfecta que va sintonizándose gracias al desarrollo de las virtudes, con el progresar de la vida moral hasta hacer que perciba el bien con tal espontaneidad que hasta pueda ser 'casi anunciado'

34 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, q. 59, a. 1. Énfasis de la autora.
35 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, q. 59, a. 1.
36 Cf. Navarini y Monte, "Fear as Related to Courage: An Aristotelian-Thomistic Redefinition of Cognitive Emotions".
37 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, q. 59, a. 5.

por la emoción. En otras palabras, la sensibilidad para el bien puede llegar a ser así de refinada para el virtuoso, que alcance una dimensión casi intuitiva y que permita a las emociones ser casi transparentes respecto del bien percibido y querido[38].

4. El rol de la virtud, o bien, de la phrónesis

Este aspecto saca a la luz el rol especial de la sabiduría práctica o *phrónesis*[39], la cual, transversalmente a todas las virtudes, corresponde justamente a tal 'sensibilidad moral' con la cual llega a ser capaz de ver y realizar el bien particular. De hecho, incluso las interpretaciones de la relación entre virtud y emoción, que ven en la regulación emotiva una condición o causa de las virtudes particulares, convergen después en reconocer a la *phrónesis* el carácter de "reguladora de las emociones"[40]. Conviene entonces dedicar algunas líneas a la relación entre sabiduría práctica y virtud, para iluminar mejor incluso la relación entre virtudes y emociones. El tema está suscitando

38 Cf. Giacomo Samek Lodovici, *L'emozione del bene: Alcune idee sulla virtù,* Milán, Vita e Pensiero, 2011.

39 Cf. El concepto se superpone en gran medida con la noción de prudencia de Tomás como el "razonamiento correcto de las cosas que deben hacerse", o en latín, "recta ratio agibilium": Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, q. 65, a. 1; cf. Giuseppe Barzaghi, "Senso e valore della 'ratio' tomística", *Divus Thomas* 95, n° 1, 1992, pp. 9-20.

40 Monika Ardelt, "Empirical Assessment of a Three-dimensional Wisdom Scale", *Research on aging* 25, 2003, pp. 275-324; Dilip V. Jeste et al., "The New Science of Practical Wisdom", *Perspectives in Biology and Medicine* 62, n° 2, 2019, pp. 216-236; Catherine Darnell, Blaine J. Fowers y Kristján Kristjánsson, "A Multifunction Approach to assessing Aristotelian *Phronesis* (Practical Wisdom)", *Personality and Individual Differences* 196, 2022, pp. 1-10.

Entre los modelos que por el contrario toman distancia de la idea de que la regulación emotiva sea una componente de la *phronesis*, véase, por ejemplo, Roger Walsh, "What is Wisdom? Cross-Cultural and Cross-Disciplinary Syntheses", *Review of General Psychology* 19, n° 3, 2015, pp. 278-293.

gran interés en la comunidad científica[41], que le atribuye a la *phrónesis* —a excepción de pocas posiciones críticas, como por ejemplo Lapsley[42] y Miller[43]— el valor clave de metavirtud, de integrador de la virtud, o de 'virtud fundamental'[44].

Si la sabiduría práctica se identificase con el 'ser virtuoso', o sea con un elemento esencial o formal común a las virtudes[45],

41 Cf. Igor Grossmann et al., "The Science of Wisdom in a Polarized World: Knowns and Unknowns", *Psychological Inquiry* 31, n° 2, 020, pp. 103-133; Mario de Caro y Maria S. Vaccarezza (eds.), *Practical Wisdom: Philosophical and Psychological Perspectives*, Routledge Studies in Ethics and Moral Theory, Londres, Routledge, 2021.

42 Cf. Daniel Lapsley, "The Developmental Science of Phronesis", en Caro; Vaccarezza, *Practical wisdom*, pp. 138-159.

43 Cf. Christian Miller, "Flirting with skepticism about Practical Wisdom", en Caro; Vaccarezza, *Practical wisdom*, pp. 52-69.

44 La reflexión *'virtueticista'* se ha interrogado recientemente sobre cuáles son —si existen— los componentes de la sabiduría práctica. Entre los modelos propuestos, Monika Ardelt, en la elaboración de su escala de medición de la sabiduría —Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS)— individua tres características de personalidad, "cognitivas, reflectivas, afectivas" (cf. Ardelt, "Empirical Assessment of a Three-dimensional Wisdom Scale"), con una perspectiva explícitamente pedagógica, poniéndose el objetivo de formar la sabiduría sobre todo en los niños, a través del cultivo de las tres diversas partes de las que se compone. El 'Modelo Jubilee' (cf. Darnell, Fowers y Kristjánsson, "A Multifunction Approach to assessing Aristotelian Phronesis (Practical Wisdom)") atribuye a la *phrónesis* cuatro funciones (*constitutive*, *emotional regulative*, *blueprint*, *integrative*), elaborando un nuevo modelo empíricamente fundado en el cual la sabiduría se podría cuantificar a través de un instrumento de investigación componencial que utiliza sobre todo escalas existentes o partes de ellas. Nancy Snow y colegas (cf. Nancy Snow, Jennifer Wright y Michael Warren, "Phronesis and Whole Trait Theory: An Integration", en De Caro y Vaccarezza, *Practical Wisdom*, pp. 70-95) sugieren también la subdivisión en cuatro componentes no muy distintas a las del Modelo Jubilee (*action guidance*, *regulation of a multiplicity of virtues within character*, *emotion regulation*, *reflection on one's life as a whole*), para probar empíricamente la sabiduría práctica con la "*ethical expertise*", buscando individuar analogías y diferencias entre la *expertise* en general y la *ethical expertise*. Cf. Jason Swartwood y Valerie Tiberius, "Philosophical Foundations of Wisdom", en Robert J. Sternberg y Jennifer Jordan (eds.), *The Cambridge Handbook of Wisdom*, Nueva York, Cambridge University Press, 2019, pp. 10-39; Mario de Caro y Maria S. Vaccarezza, "Morality and Interpretation: the Principle of Phronetic Charity", *Ethical Theory and Moral Practice* 23, n° 2, 2020, pp. 295-307; Cheng-hung Tsai, *Wisdom: A skill theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 2023.

45 Cf. Caro y Vaccarezza, "Morality and Interpretation: the Principle of Phronetic Charity".

entonces el rol de regulación de las emociones de la virtud se seguiría lógicamente. En la propuesta teórica denominada *Aretai Model* —en proceso de elaboración— la *phrónesis* es interpretada justamente como un *ethical expertise*[46] fundamental que habilita al sujeto moral a actuar virtuosamente, mientras que las virtudes singulares son vistas como variaciones de la *phrónesis* en las situaciones morales concretas[47]. En consecuencia, adquirir la sabiduría práctica significa, bajo esta óptica, llegar a ser virtuosos o sea capaces de activar las distintas virtudes como exigencias del ser virtuoso —o sabiduría práctica— cuando se requiere. Sería, entonces, necesario y suficiente detectar la *phrónesis* para encontrar el 'ser virtuoso' del sujeto, y sería necesario y suficiente formar la sabiduría práctica para adquirir simultáneamente las virtudes, si bien en modo variable en cuanto un sujeto puede ser más experto moralmente en algunos contextos respecto de otros. Al mismo tiempo, adquirir la sabiduría práctica y, por tanto, la virtud se convertiría también en un camino para la regulación de las emociones, desde el momento en que la capacidad de regulación emotiva parece ser justamente una característica de la *phrónesis*.

Desde el punto de vista de la educación moral, entonces, emerge que el formar el carácter significa esencialmente hacerse sabios, es decir, educar en la sabiduría práctica. Esto hace surgir dos cuestiones: i) cuáles son los componentes, si existen, de la sabiduría práctica; y ii) si cultivarlos separadamente es el modo de educar para la *phrónesis*, a su vez relacionada con la regulación moral de las emociones.

46 Competencia ética.

47 Cf. Maria Silvia Vaccarezza, Kristján Kristjánsson y Michel Croce, *Phronesis (Practical Wisdom) as a Key to Moral Decision-Making: Comparing Two Models,* Jubilee Centre for Character and Virtues, 2023.

Ante todo, ¿existen partes o componentes o funciones en la sabiduría práctica, si se define como 'esencia' de las virtudes, es decir, como el 'ser virtuoso'? Sin entrar en la complejidad de un discurso metafísico u ontológico, se puede consentir genéricamente con la idea de que la esencia es aquello por lo cual una cosa es eso y no otra cosa. Socráticamente hablando, es la 'caballeidad' del caballo. Por tanto, la sabiduría práctica puede definirse como aquello por lo cual una virtud es tal —y no otra cosa, por ejemplo, mera continencia o disposición natural o vicio—. Más aún, podría definirse como aquel dominio (*expertise*) ético que da razón del ser (*ratio essendi*) de las virtudes. En la práctica, las diversas virtudes se pueden considerar como la *expertise* ética en la variación de las situaciones de vida y en los sujetos que encuentran varios tipos de bienes, emociones, estímulos, objetivos, valores. Aquello por lo que una virtud es tal —y no otra cosa— es, pues, la sabiduría práctica presente en su variación en ella. Por otro lado, nosotros no reconocemos a una persona buena, es decir, sabia (prácticamente), sino por sus comportamientos virtuosos, o bien por las virtudes que nos hacen conocer (*ratio cognoscendi*) su 'ser virtuoso'. Entre *phrónesis* y virtudes particulares, a fin de cuentas, hay una correspondencia como entre la esencia y los accidentes o incluso —aristotélicamente— como entre la forma y la materia. Y como la esencia la inferimos por los accidentes, sin verla e incluso debiendo admitirla como elemento de inteligibilidad de las categorías, así ocurre con la sabiduría práctica respecto de las virtudes.

En este sentido, tal vez, el empeño en buscar los componentes 'esenciales de la esencia' es menos importante que la capacidad de distinguir la *phrónesis* en su complejidad como *ethical expertise.* Para evitar que la noción de sabiduría práctica se parcele en una sumatoria de partes para enumerar en modo

más o menos exhaustivo, será entonces importante concebir las características de la *phrónesis* como simples descripciones. De todas maneras, desde el punto de vista educativo y psicológico, ii) la investigación de aspectos cuantificables para caracterizar la *phrónesis* como *ethical expertise* tiene una propia relevancia, incluso con la finalidad de traducir el modelo en programas de formación. En este momento de la investigación, el *Aretai Model* está evaluando las habilidades intuitivas o perceptivas, deliberativas, motivacionales y emotivas entre las características de la *phrónesis*.

Conclusiones: educación *phronética* y mayéutica

Se ha intentado proponer que, más que admitir 'componentes separados' de la *phrónesis*, es preferible hacer referencia simplemente a características que se presentan unitariamente en la experiencia moral y que sirven prevalentemente para probar el concepto desde el punto de vista psicológico y pedagógico.

El nexo con la educación de las emociones debería entonces aparecer claro. Si experimentar rabia, alegría, tristeza, miedo, amor y todas las demás emociones 'cuando es el momento, por los motivos convenientes, en relación con las personas indicadas, por el fin y en el modo en que se debe' viene del 'ser virtuoso', entonces el 'ser virtuoso', o sea la *phrónesis,* permite a las emociones ser 'reguladas' o bien corresponder a los bienes y a los males ínsitos en las distintas opciones decisionales. En otras palabras, buscar desarrollar el 'ser virtuoso' o *phrónesis* significa desarrollar *ipso facto* la regulación emotiva como un proceso coherente de educación del carácter.

Abrazar una hipótesis de este tipo significa también revisar en parte las modalidades de educación de las virtudes. En algunos modelos se sugiere utilizar una metodología que

transfiera la visión ejemplarizadora de Linda Zagzebski[48] al campo de la educación a través del recurso, por ejemplo, de textos literarios que presentan ejemplos virtuosos[49]. El modelo de educación del carácter del Jubilee Center for Character and Virtues de la Universidad de Birmingham trabaja en este sentido, partiendo de la idea de que la dimensión de 'exposición' a la virtud del sujeto en edad evolutiva, preferentemente a tierna edad, sea un elemento decisivo para acelerar y optimizar la adquisición de las virtudes y el florecimiento moral. Tal impostación se basa en la idea de que las virtudes son más 'captadas' a través de la observación del comportamiento ajeno que si se aprenden con la enseñanza y la explicación, mientras que solo en un segundo momento serían buscadas en primera persona.

Esta estrategia educativa puede superar las dificultades de una comunicación moral abstracta e intelectual como demuestran los resultados de las *schools of character* en el Reino Unido que han adoptado tal modelo en sus programas escolares. Sin embargo, permanece el riesgo de que la fuerza motivacional sea anulada por algunos factores[50]. Por ejemplo, la presentación del ejemplar virtuoso a través de la narración podría permanecer en un espacio virtual, eficaz al interior del contexto narrativo, pero no fácilmente transferible a la vida real. Esto se ha hecho muy frecuente por la actual división

48 Cf. Linda Trinkaus Zagzebski, *Exemplarist Moral Theory*, Nueva York, Oxford University Press, 2017.

49 Cf. James Arthur et al., *Knightly Virtues: Enhancing Virtue Literacy through Stories Research Report* (Birmingham: Jubilee Centre for Character & Virtues, 2014); Ian Davison et al., "How to assess Children's Virtue Literacy: Methodological Lessons learnt from the Knightly Virtues Programme", *Journal of Beliefs and Values* 37, n° 1, 2016, pp. 16-28.

50 Cf. Michel Croce y Maria Silvia Vaccarezza, "Educating through Exemplars: Alternative Paths to Virtue", *Theory and Research in Education* 15, n° 1, 2017, pp. 5-19.

entre identidad narrativa y vida real, alimentada por el uso intensivo de internet, de las redes sociales y de la realidad aumentada, con las que los niños y jóvenes tienen cada vez más relación[51].

Conviene entonces intentar introducir elementos ulteriores que puedan responder siempre mejor a las necesidades educativas morales, justamente a partir de la integración entre virtudes y emociones hecha posible por una *educación phronética*[52]. Podrá ser de ayuda, como una propuesta tentativa, el empleo del método mayéutico, basado fundamentalmente en hacer preguntas progresivas respecto del sentido en una escucha empática, a condición de que se integre con una atención situacional que module el diálogo sobre la factibilidad de la recepción y que apunte a una implicación emotiva dirigida al 'florecimiento' de quien aprende. Tal enfoque no reinsertaría subrepticiamente la procedencia de la regulación emotiva respecto de la educación del carácter, en cuanto que trabajaría sobre las emociones 'así como son', para generar un deseo de

51 Cf. Claudia Navarini y Elena Ricci, "Etica degli spazi virtuali: La responsabilità morale degli influencer", en *Etica, conoscenza, spazio pubblico: Atti del convegno nazionale SIFM-Roma, 29-28 maggio 2022*, ed. AA.VV. (Orthotes, por publicar), pp. 159-167.

52 Cf. El Centro de Educación en Virtudes y Valores de la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid, por ejemplo, está desarrollando un modelo de formación centrado en las virtudes, evidenciando su diferencia y analogía con conceptos afines, como el de competencia y de valor. Cf. Verónica Fernández Espinosa y Jorge López González, "Virtues and Values Education in Schools: a Study in an International Sample", *Journal of Beliefs & Values*, 2023, pp. 1-17. Basándose en el modelo antropológico de Paul C. Vitz, William J. Nordling y Craig S. Titus, en *Un meta-modelo cristiano católico de la persona: Integración con la psicología y la práctica de la salud mental*, Madrid, Universidad Francisco de Vitoria, 2021identifica el elemento motivacional principal en la exposición a la virtud, entendida no tanto como "historia de un ejemplar virtuoso", o como imitación de un modelo, sino como capacidad de partir desde la propia experiencia emotiva —relativa a los hechos de la vida— para suscitar "deseos de bien", o bien para desarrollar una orientación al fin de tipo no intelectualista.

bien y una práctica gradual de la virtud que, consecuentemente, puedan contribuir también al orden de las emociones.

La impostación mayéutica sobre la cual se pueda construir programas de trabajo en los diversos ámbitos formativos es coherente con la educación de la virtud de tipo *phronético*, que busque una sensibilización moral a través de la práctica ética, llegando a la *ethical expertise*, dirigiéndose así a activar las virtudes apropiadas y a regular contextualmente lo mejor posible la esfera de las emociones.

BIBLIOGRAFÍA

Ardelt, Monika, "Empirical Assessment of a Three-dimensional Wisdom Scale", *Research on Aging* 25, 2003, pp. 275-324.

Aristóteles, *De anima*. *Acerca del Alma* (traducido por Tomás Calvo Martínez), Madrid, Gredos, 1978.

Aristóteles, *Ética a Nicómaco* (traducido por María Araujo et al.), Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2014.

Arthur, James, Thomas Harrison, David Carr, Kristján Kristjánsson y Ian Davison, *Knightly Virtues: Enhancing Virtue Literacy through Stories Research Report*, Birmingham, Jubilee Centre for Character & Virtues, 2014.

Arthur, James, Kristján Kristjánsson, Thomas Harrison, Wouter Sanderse y Daniel Wright, *Teaching Character and Virtue in Schools*, Nueva York, Routledge, 2017.

Barzaghi, Giuseppe, "Senso e valore della 'ratio' tomistica", *Divus Thomas* 95, n° 1, 1992, pp. 9-20.

Brady, Michael S., "The irrationality of recalcitrant emotions", *Philosophical Studies* 145, n° 3, 2009, pp. 413-430.

Campbell-Sills, Laura y David Barlow, "Incorporating Emotion Regulation into Conceptualizations and Treatments of Anxiety and Mood Disorders", en James Gross (ed.), *Handbook of emotion regulation*, Nueva York, The Guilford Press, 2007, pp. 542-559.

Caro, Mario de y Maria Silvia Vaccarezza, "Morality and Interpretation: the Principle of Phronetic Charity", *Ethical Theory and Moral Practice* 23, n°, 2020, pp. 295-307. https://doi.org/10.1007/s10677-019-10054-2.

____ (eds.), *Practical Wisdom: Philosophical and Psychological Perspectives*, Londres, Routledge, 2021.

Carr, David, "Feelings in Moral Conflict and the Hazards of Emotional Intelligence", *Ethical Theory and Moral Practice* 5, n° 1, 2002, pp. 3-21.

____ "Virtue, Mixed Emotions and Moral Ambivalence", *Philosophy* 84, n° 1, 2009), pp. 31-46.

Carron, Paul, "Virtue Cultivation and the Skill of Emotion Regulation", en Tom Angier y Lisa Raphals (eds.), *Skill in ancient ethics: The legacy of China, Greece and Rome*, Londres, Bloomsbury Academic, 2022.

Croce, Michel y Maria Silvia Vaccarezza, "Educating through exemplars: Alternative paths to virtue", *Theory and Research in Education* 15, n° 1, 2017, pp. 5-19.

Darnell, Catherine, Blaine J. Fowers y Kristján Kristjánsson, "A multifunction approach to assessing Aristotelian phronesis (practical wisdom)", *Personality and Individual Differences* 196, 2022.

Davison, Ian, Thomas Harrison, Daniel Hayes y Jenny Higgins, "How to Assess Children's Virtue Literacy: Methodological Lessons learnt from the Knightly Virtues Programme", *Journal of Beliefs and Values* 37, n° 1, 2016, pp. 16-28.

Deonna, Julien A., *The Emotions: A Philosophical Introduction*, con la asistencia de Fabrice Teroni, Londres, Routledge, 2012.

Dillon, Daniel G., Christen M. Deveney y Diego A. Pizzagalli. "From Basic Processes to Real-World Problems: How Research on Emotion and Emotion Regulation Can Inform Understanding of Psychopathology, and Vice Versa", *Emotion Review Journal of the International Society for Research on Emotion* 3, n° 1, 2011, pp. 74-82.

Elster, Jon, "Self-poisoning of the mind", *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 365, n° 1538, 2010, pp. 221-226.

Fernández Espinosa, Verónica y Jorge López González, "Virtues and Values Education in Schools: a Study in an International Sample", *Journal of Beliefs & Values*, 2023, pp. 1-17.
Fredrickson, Barbara, "The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-build Theory of Positive Emotions", *American Psychologist* 56, n° 3, 2001, pp. 218-226.
Frijda, Nico H., *The Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
Garber, Judy y Kenneth A. Dodge, *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
Gökçen, Gülden, Coşkun Arslan y Zeliha Traş, "Examining the Relationship between Patience, Emotion Regulation Difficulty and Cognitive Flexibility", *European Journal of Education Studies* 7, n° 7, 2020, pp. 131-152.
Gross, James, "The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review", *Review of General Psychology* 2, n° 3, 1998, pp. 271-299.
Grossmann, Igor, Nic M. Weststrate, Monika Ardelt, Justin P. Brienza, Mengxi Dong, Michel Ferrari, Marc A. Fournier, Chao S. Hu, Howard C. Nusbaum y John Vervaeke, "The Science of Wisdom in a Polarized World: Knowns and Unknowns", *Psychological Inquiry* 31, n° 2, 2020, pp. 103-133.
Hume, David, *Trattato delle passioni* [1739], Milán, Bompiani, 2001.
Irwin, Terence, "Education for Virtue: Aquinas on Passions and Attention", en Edward Harcourt (ed.), *Attachment and Character: Attachment Theory, Ethics, and the Developmental Psychology of Vice and Virtue*, Oxford University Press, 2021.
Jankowski, Peter J., Laura E. Captari y Steven J. Sandage, "Exploring Virtue Ethics in Psychodynamic Psychotherapy: Latent Changes in Humility, Affect Regulation, Symptoms and Well Being", *Counselling and Psychotherapy Research* 21, n° 4, 2021, pp. 983-991.
Jankowski, Peter J., Steven J. Sandage, Chance A. Bell, Don E. Davis, Emma Porter, Mackenzie Jessen, Christine L. Motzny, Kaitlin V. Ross y Jesse Owen, "Virtue, flourishing, and positive psychology in psychotherapy: An overview and research prospectus", *Psychotherapy* 57, n° 3, 2020, pp. 291-309.

Jeste, Dilip V., Ellen E. Lee, Charles Cassidy, Rachel Caspari, Pascal Gagneux, Danielle Glorioso y Bruce L. Miller et al, "The New Science of Practical Wisdom", *Perspectives in Biology and Medicine* 62, n° 2, 2019, pp. 216-236.

Kant, Immanuel, *Critica del giudizio* [1790], Milán, Bompiani, 2017.

Kristjánsson, Kristján, *Virtuous Emotions*, Oxford, Oxford University Press, 2018.

Lapsley, Daniel, "The Developmental Science of Phronesis", en De Caro y Vaccarezza, *Practical wisdom*, pp. 138-159.

Miller, Christian, "Flirting with skepticism about Practical Wisdom", en De Caro y Vaccarezza, *Practical wisdom*, pp. 52-69.

Narvaez, Darcia, "The Emotional Foundations of High Moral Intelligence", *New Directions for Child and Adolescent Development*, n° 129, 2010, pp. 77-94. https://doi.org/10.1002/cd.276.

Navarini, Claudia, *Autonomia e immaginazione morale: Etica, bioetica e neuroscienze*, Roma, Editori Riuniti University Press, 2012.

Navarini, Claudia y Ettore de Monte, "Fear as Related to Courage: An Aristotelian-Thomistic Redefinition of Cognitive Emotions", *Humana.Mente: Journal of Philosophical Studies* 12, n° 35, 2019, pp. 167-189.

Navarini, Claudia y Elena Ricci, "Etica degli spazi virtuali: La responsabilità morale degli influencer", en AA.VV. (eds.), *Etica, conoscenza, spazio pubblico: Atti del convegno nazionale SIFM-Roma, 29-28 maggio 2022*, Orthotes, por publicar, pp. 159-167.

Ortony, Andrew, Gerald L. Clore y Allan Collins, *The Cognitive Structure of Emotions* (segunda edición), Cambridge, Cambridge University Press, 2022.

Perry, Nicole, Jessica Dollar, Susan Calkins, Susan Keane y Lilly Shanahan, "Maternal Socialization of Child Emotion and Adolescent Adjustment: Indirect Effects through Emotion Regulation", *Developmental Psychology* 56, n° 3, 2020, pp. 541-552.

Proctor, Carmel, "Virtue Ethics in Psychotherapy: A Systematic Review of the Literature", *International Journal of Existential Positive Psychology* 8, n° 1, 2019, pp. 1-22.

Rossi, Mauro y Christine Tappolet, "What kind of evaluative states are emotions? The attitudinal theory vs. the perceptual theory of emotions", *Canadian Journal of Philosophy* 49, n° 4, 2019, pp. 544-563.

Samek Lodovici, Giacomo, *L'emozione del bene: Alcune idee sulla virtù*, Milán, Vita e Pensiero, 2011.
Skorburg, Joshua August, "Where are Virtues?", *Philosophical Studies* 176, n° 9, 2019, pp. 2331-49.
Snow, Nancy, Jennifer Wright y Michael Warren, "Phronesis and Whole Trait Theory: An integration", En De Caro y Vaccarezza, *Practical wisdom*, pp. 70-95.
Sreenivasan, Gopal, *Emotion and Virtue*, Princeton, Princeton University Press, 2021.
Stichter, Matt, "Learning from Failure: Shame and Emotion Regulation in Virtue as Skill", *Ethical Theory and Moral Practice* 23, n° 2, 2020, pp. 341-354.
Swanton, Christine, "Hume and virtue ethics", en Paul Russell (ed.), *The Oxford Handbook of Hume*. Nueva York, Oxford University Press, 2014, pp. 470-488.
Swartwood, Jason y Valerie Tiberius, "Philosophical Foundations of Wisdom", en Robert J. Sternberg y Jennifer Jordan (eds.), *The Cambridge Handbook of Wisdom*, Nueva York, Cambridge University Press, 2019, pp. 10-39.
Tappolet, Christine, *Philosophy of Emotion: A Contemporary Introduction*, Nueva York, Routledge, 2023.
Taylor, Graeme, "Recent developments in alexithymia theory and research", *Canadian Journal of Psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie* 45, n° 2, 2000, pp. 134-142.
Theron, Stephen, *Thomas Aquinas on Virtue and Human Flourishing*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, 2018.
Tomás de Aquino, *Summa theologiae*. *Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino*, tomo V (traducido por Teófilo Urdánoz), Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2012.
Tsai, Cheng-hung, *Wisdom: A skill theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 2023.
Vaccarezza, Maria Silvia, Kristján Kristjánsson y Michel Croce, *Phronesis (Practical Wisdom) as a Key to Moral Decision-Making: Comparing Two Models*, Jubilee Centre for Character and Virtues, 2023.

Vitz, Paul C., William J. Nordling y Craig Steven Titus (eds.), *Un meta-modelo cristiano católico de la persona: Integración con la psicología y la práctica de la salud mental*, Madrid, Universidad Francisco de Vitoria, 2021.
Walsh, Roger, "What is Wisdom? Cross-Cultural and Cross-Disciplinary Syntheses", *Review of General Psychology* 19, n° 3, 2015, pp. 278-293.
Zagzebski, Linda Trinkaus, *Exemplarist Moral Theory*, Nueva York, Oxford University Press, 2017.

Neurolibertad: la persona humana libre a la luz de las neurociencias

Alberto Carrara, L.C.*

Lleva ya diez años uno de mis primeros escritos acerca de la supuesta reinterpretación del contenido conceptual de la libertad humana a la luz de los modernos hallazgos neurocientíficos[1]. Ese nuevo texto pretende rehacer el punto de la situación de lo que hoy en día —parafraseando la bipartición canónica de neuroética establecida por la científica y filósofa Adina Roskies en 2002 en ética de las neurociencias y neurociencias de la ética[2]— podemos indicar como la libertad a la luz de las neurociencias y las neurociencias de la libertad. Estas dos dimensiones constituyen lo que llamamos neurolibertad. Por neuroética se entiende aquella reflexión sistemática e informada acerca de las neurociencias y de sus interpretaciones, con el fin de una mejor autocomprensión de nosotros mismos como seres humanos y de los peligros y beneficios de las múltiples intervenciones acerca de nuestro sistema nervioso[3].

La noticia originaria remonta al 13 de enero de 2012 y en poco tiempo dio la vuelta por el mundo global de los medios

* Doctor en Biotecnología Médica, Universidad de Padua (Italia). Doctor en Filosofía, Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (Italia). Profesor de Filosofía en el Ateneo Pontificio Regina Apostolorum.

1 Cf. Alberto Carrara, "Neurolibertad: la persona humana entre determinismo y libre albedrío", *Ecclesia* 26, 2012, pp. 203-213.

2 Cf. Adina Roskies, "Neuroethics for the New Millenium", *Neuron* 35, n° 1, 2002, pp. 21-23.

3 Cf. Jens Clausen y Neil Levy (eds.), *Handbook of Neuroethics*, Dordrecht, Springer, 2015, pp. 5-7.

de comunicación digital: un grupo de científicos estudiarán el cerebro del campeón de fútbol Leonel Messi. Parece que las proezas futbolísticas a las que tienen acostumbrados a sus aficionados Messi, son también de interés para el colectivo neurocientífico. Por sus características, el funcionamiento del cerebro del argentino fue objeto de estudio por la Universidad neerlandesa de Radboud de Nimega. ¿Qué se podría estudiar u observar del cerebro de Messi? La finalidad de las investigaciones fue de conocer cómo se toman decisiones en fracciones de segundo y cómo se sabe priorizarlas estudiando el cerebro con el cuerpo en movimiento a través de análisis de resonancia magnética funcional (fRMN). Este proyecto contó con una subvención de un millón y medio de euros de la Organización de Investigación de los Países Bajos. Diversos son los estudios que las neurociencias desempañan en el contexto futbolístico[4].

Al presentar los proyectos de investigación y sus resultados, en no pocas ocasiones los científicos comparten con la prensa sus interpretaciones acerca de la naturaleza del cerebro y, por ende, se inclinan a una visión acerca del ser humano. Por ejemplo, afirmar lo siguiente:

> El cerebro no es una computadora, pero sí una máquina de probabilidades. Messi decide si correr, saltar o chutar en un instante y queremos averiguar cómo hace esto la cabeza. ¿Qué hace que opte por una cosa y no por otra? ¿Es por una cuestión de efectividad de la elección? ¿O porque así su organismo recibe una recompensa?"[5].

Significa haber localizado en el cerebro la capacidad humana de toma de decisión y de elección. Una cosa es averiguar cuáles

4 Cf. Andreas Fink et al., "Brain and Soccer: Functional patterns of Brain Activity during the Generation of Creative Moves in Real Soccer Decision-making Situations", *Human Brain Mapping* 40, n° 3, 2019, pp. 755-64.

5 A.A.V.V., "Los misterios del cerebro de Messi" *Sport*, 13 de enero de 2012.

son los mecanismos cerebrales que influyen en la toma de decisión en un deportista como Messi y que son partes de él y de su acción, otra cosa es interpretar imágenes de resonancia magnética funcional para afirmar que el ser humano en realidad no es libre, sino que su libre albedrío viene anticipado por la actividad electroquímica de su cerebro que lo determina en su acción.

La cuestión de la libertad humana ha interesado desde los tiempos más remoto a los mejores espíritus: Sócrates, Platón, Aristóteles, Agustín, Tomás de Aquino, Descartes, Locke, Kant, y muchos otros. De una u otra forma está presente la contradicción y el escándalo entre determinismo y libre albedrío[6]:

> Si la voluntad de los hombres fuese libre, es decir, si el hombre pudiera obrar a su antojo, la historia no sería más que una sucesión de azares sin conexión alguna entre sí. Si de cada período de mil años surgiera, entre un millón de hombres uno solo que tuviera la posibilidad de obrar de otra manera, es decir, de obrar libremente, es evidente que un solo acto libre de ese hombre, contrario a las leyes que gobiernan la conducta humana, destruiría la posibilidad de la existencia de leyes para la humanidad entera. Y si los actos de los hombres son dirigidos por una sola ley, no existiría el libre albedrío, pues la voluntad de los hombres estaría sometida a esta ley[7].

Así León Tolstói sintetizaba, en la segunda parte del epílogo de su obra magistral titulada *La guerra y la paz*, la conclusión filosófica a la cual había llegado: "nos es necesario renunciar a esa libertad de la que tenemos conciencia y reconocer una dependencia que no sentimos"[8]. Tolstói no podía imaginarse

6 Cf. Alberto Carrara, "Neurolibertad ¿de verdad somos libres?", *Información Filosófica* 17, 2011, pp. 123-128.
7 León Tolstói, *La guerra y la paz*, México, Porrúa, 2004, pp. 1187-1188.
8 Tolstói, *La guerra y la paz*, p. 1203.

que después de más de un siglo, este mismo escepticismo en relación con la libertad humana pudiera volver a ponerse de moda.

Hoy en día la capacidad tecnológica de poder estudiar en vivo y visualizar las zonas de nuestro cerebro que se activan en determinadas circunstancias está produciendo un verdadero mar de estudios de diferentes resultados. La electroencefalografía y el desarrollo de las técnicas de neuroimagen no pudieron ser confinados a la mera, pero importantísima área clínica, útil para el diagnóstico de enfermedades a nivel cerebral. Del laboratorio, estas tecnologías invaden literalmente nuestra cotidianidad. Los estudios se multiplican de acuerdo a la fantasía y al genio de cada científico. Del querer comprender los fundamentos neurofisiológicos de actividades humanas como la memoria, el lenguaje, la visión, la personalidad, etcétera, se empezó a investigar uno de los rasgos más característicos de lo humano: su libertad[9]. Hemos llegado al punto que parece que algunos resultados de la investigación neurocientífica soporten con fuerza el hecho de que el ser humano simplemente cree actuar libremente cuando en realidad está determinado por su cerebro. El 'padre' de la neuropsicología Michael S. Gazzaniga no tienen dudas.

El debate contemporáneo gira alrededor de preguntas como las siguientes: ¿somos de verdad libres? ¿Es mi cerebro que decide antes que yo tome conciencia de mi libre determinación? Desde los experimentos de Benjamin Libet (1916-2007), a los datos confirmados por Patrick Haggard y Eimer, hasta los últimos trabajos de Haynes —simplemente para citar algunos de los científicos involucrados en este sector—, buscaré en

9 Parte de este artículo está tomado de Alberto Carrara, "Neuroteología: ¿Qué nos revela la neurociencia sobre Dios y sobre nuestra natural tendencia a lo trascendente?".

este artículo un enfrentamiento sintético que considere con equilibrio la realidad de los hechos, bosquejando los experimentos más relevantes y tratando un análisis de las interpretaciones, consciente de la necesidad de proponer unas claves interpretativas y unos conceptos que sean de ayuda a restablecer en el debate una antropología integral que de razones de toda la complejidad del ser humano.

I. LA LIBERTAD HUMANA A LA LUZ DE LAS NEUROCIENCIAS

Si quisiéramos encontrar un fundamento a todos los experimentos empíricos que hoy en día se están llevando a cabo para demostrar que el libre albedrío es una mera ilusión, tendríamos que considerar brevemente qué pasó en 1965 en campo neuroético. En España, el científico José Manuel Rodríguez Delgado (1915-2011), con sus experimentos taurinos, se ganó las páginas del New York Times el 17 de mayo de 1965[10]. Delgado implantó en el cerebro de un toro dos electrodos. El estímulo generado y controlado por el investigador era capaz de parar la espeluznante corrida del animal incitado por el color rojo de un mantel. En un segundo experimento, además de pararse, el toro daba la vuelta y se iba trotando como si nada hubiera pasado. Estos resultados de Delgado, junto con las experimentaciones con LSD (dietilamina de ácido lisérgico) en elefantes realizadas en los años '60 por el psiquiatra estadounidense Louis West, marcaron los primeros tentativos serios de evaluar, desde la perspectiva ética, los modernos avances y descubrimientos en el sector de las

10 Cf. John Osmundsen, "'Matador' With a Radio Stops Wired Bull", *New York Times*, 17 de mayo de 1965, pp. 1 y 20.

neurociencias. Nacía, de forma todavía implícita, la moderna neuroética. Del toro se pasó al ser humano.

El debate contemporáneo a este respecto fue muy bien resumido por Kerri Smith, primero, en un artículo del 2008[11] en la página internet de la revista científica *Nature*, seguido por un segundo escrito publicado al final de agosto de 2011[12].

Los primeros experimentos que más han influido a la difusión de una visión neurodeterminista acerca del actuar libre del hombre fueron los que llevó a cabo Benjamin Libet en la década de los años '80. Los resultados de Libet fueron publicados en la revista *Behavioral and Brain Sciences* en 1985[13]. El título del artículo ponía de manifiesto la existencia de una 'iniciativa cerebral inconsciente' que de algún modo tiene vinculada la voluntad consciente en el ámbito de la acción voluntaria.

Libet, fallecido el 23 de julio de 2007, había nacido en 1916 y era un neuropsicólogo, investigador del Departamento de Fisiología de la Universidad de California en San Francisco. Se puede decir que gran parte del debate del cual nos estamos refiriendo se originó a raíz del clásicamente denominado 'experimento de Libet'. ¿De qué se trata? Libet y colaboradores se apoyaban en el descubrimiento por parte de Hans Helmut Kornhuber y Lüder Deecke en 1965 de lo que ellos habían denominado en alemán *Bereitschaftspotential*[14] o 'potencial de disposición' (PD), en castellano. El PD es un cambio eléctrico en determinadas áreas cerebrales que precede a la

11 Cf. Kerri Smith, "Brain makes Decisions before You even Know It", *Nature*, 2008.
12 Cf. Kerri Smith, "Neuroscience vs Philosophy: Taking aim at Free Will", *Nature* 477, n° 7362, 2011.
13 Cf. Benjamin Libet, "Unconscious Cerebral Initiative and the Role of Conscious Will in Voluntary Action", *Behavioral and Brain Sciences* 8, 1985, pp. 529-566.
14 'Readiness potential' en inglés.

ejecución de una acción futura[15]. Libet empleó un aparato de electroencefalografía (EEG) con el cual registró la actividad cerebral de voluntarios al tomar una decisión libre, en el caso particular, la de mover un dedo. El estudio se realizó de la manera siguiente: los participantes tenían en una mano un reloj que podían parar con el impulso voluntario de un dedo; cuando los sujetos sentían la necesidad de mover los dedos de la mano libre, y lo quisieran hacer, tenían que parar el reloj. El experimento fue diseñado para conocer la relación temporal que existía entre el potencial de preparación (PD), la conciencia de la decisión de actuar, y la ejecución del movimiento. Se quería saber cuándo aparece el deseo consciente o la intención (de llevar a cabo una acción).

Los resultados fueron sorprendentes: existen unos potenciales corticales de preparación en la corteza motora secundaria (corteza promotora) que preceden en aproximadamente 350 milisegundos a la acción consciente de realizar un movimiento voluntario. Los datos de Libet fueron replicados y confirmados por Haggard y Eimer en 1999[16].

En 2008 John-Dylan Haynes, neurocientífico del Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences de Leipzig, utilizando técnicas de neuroimagen (fRMN o resonancia magnética funcional), realizó una serie de experimentos más sofisticados demostrando que las intenciones estaban codificadas en la corteza motora secundaria (frontopolar cortex) hasta siete segundos antes de que los participantes

15 Cf. Hans H. Kornhuber y Lüder Deecke, "Hirnpotentialänderungen bei Willkürbewegungen und passiven Bewegungen des Menschen: Bereitschaftspotential und reafferente Potentiale", *Pflüger's Archiv für die gesamte Physiologie des Menschen und der Tiere* 284, n° 1, 1965.

16 Cf. Patrick Haggard y Martin Eimer, "On the Relation between Brain Potentials and the Awareness of Voluntary Movements", *Experimental Brain Research* 126, n° 1, 1999, pp. 128-133.

tomaran consciencia de sus mismas decisiones. En la práctica se concluía que la así llamada libertad humana sería tan solo una mera ilusión[17].

En 2011, doce estudiantes de la Universidad de Leipzig, hombres y mujeres, participaron como voluntarios en un estudio que concluía afirmando lo siguiente: "estos resultados apoyan la conclusión de que la corteza premotora es parte de una red de regiones cerebrales que dan forma a las decisiones conscientes mucho antes de que se llegue al estado de conciencia de las mismas"[18].

Después de diez años, tenemos hoy una abundante literatura que demuestra que los correlatos neuronales de los procesos de decisión se activan cientos de milisegundos e incluso segundos antes del momento en que los participantes informan haber decidido conscientemente de ejecutar una acción tanto física como mental. Muchos estudios siguieron los trabajos originales de Libet y utilizando las siguientes neuro tecnologías: EEG extracraneal, EEG intracraneal, MEG y MRI funcional. El artículo "Neurons as Will and Representation" ofrece una síntesis magistral de los hallazgos disponibles relativos a los correlatos neuronales del actuar humano que se consideran como actividad cerebral preconsciente, es decir, como 'firmas neuronales' que predisponen no simplemente nuestro cerebro, sino a toda la corporeidad del sujeto que ya está actuando[19].

No cabe duda que el paradigma establecido por Libet en las décadas se ha enfrentado a considerables críticas por

17 Cf. Chun S. Soon et al., "Unconscious Determinants of Free Decisions in the Human Brain", *Nature Neuroscience* 11, n° 5, 2008, pp. 543-545.

18 Stefan Bode et al., "Tracking the Unconscious Generation of Free Decisions using Ultra-High Field fMRI", *PloS One* 6, n° 6, 2011.

19 Cf. Itzhak Fried, "Neurons as Will and Representation", *Nature reviews. Neuroscience* 23, n° 2, 2022, pp. 104-114.

motivos metodológicos y conceptuales, pero sigue suscitado y alimentando un debate considerable debido a las implicaciones potenciales para la cuestión filosófica del libre albedrío. La decisión arbitraria de mover un dedo, una decisión sin consecuencias significativas, obviamente no refleja la toma de decisiones humanas en la vida real. Los científicos están elaborando experimentos comparativos entre toma de decisiones arbitrarias y procesos más deliberados en el que la elección marca la diferencia.

Ahora bien, la decodificación de intenciones a partir de la actividad neuronal presenta una oportunidad para la modulación de funciones cerebrales específicas. Tal intervención puede utilizarse para mejorar las facultades motoras, afectivas o cognitivas. De hecho, este es uno de los objetivos centrales de las interfaces cerebro-máquina, así como de la estimulación cerebral profunda, que ha demostrado ser bastante eficaz para aliviar los síntomas de la enfermedad de Parkinson, pero durante la última década también se ha explorado como tratamiento de varios trastornos neuropsiquiátricos e incluso en la mejora de la memoria en el tratamiento de demencias o traumatismos craneoencefálicos. Las crecientes habilidades para decodificar las 'firmas neuronales' de nuestras voliciones, a veces incluso en el estado preconsciente, preparan el escenario para la modulación de la actividad neuronal hacia el resultado conductual deseado. Las señales volitivas de la corteza parietal posterior ya se utilizan en el desarrollo de interfaces cerebro-máquina para personas con parálisis, en esencia traduciendo el pensamiento en acción[20]. Estas capacidades

20 Cf. Richard A. Andersen, Tyson Aflalo y Spencer Kellis, "From Thought to Action: The Brain-machine Interface in Posterior Parietal Cortex", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 116, n° 52, 2019, pp. 26274-26279.

emergentes se fortalecerán con dispositivos de grabación de alto canal[21], así como con la gestión de los voluminosos datos resultantes que ofrece la inteligencia artificial[22].

¿Entraremos en una era en la que las voliciones humanas puedan editarse implícitamente en una etapa preconsciente o incluso durante el sueño? Ya se están realizando ensayos clínicos que involucran una estimulación cerebral profunda personalizada que podría incluir no solo la decodificación y mejora de los recuerdos humanos, sino también el fortalecimiento o la eliminación de voliciones específicos deseados o no deseados. Se podría imaginar el potencial terapéutico de manipular voliciones o compulsiones específicas, como en el síndrome de Tourette o en el trastorno obsesivo-compulsivo. Sin embargo, también hay que tener en cuenta las preocupaciones éticas por la manipulación no deseada de la mente humana en la interfaz volitivo-conceptual.

2. Análisis crítico de las conclusiones de la 'neurolibertad'

¿Qué conclusiones se pueden extraer de estos datos experimentales? Es preciso reconocer que, al menos a primera vista, resultan sorprendentes. Lo que uno esperaría es que el área motora de la corteza premotora no se activara antes de ser conscientes de que decidimos ejecutar un movimiento. Sin embargo, la secuencia temporal parece indicar que el cerebro prepara el movimiento antes de que seamos conscientes de decidirlo.

21 Cf. Arto Nurmikko, "Challenges for Large-Scale Cortical Interfaces", *Neuron* 108, nº 2, 2020, pp. 259-269.

22 Cf. Jesse A. Livezey y Joshua I. Glaser, "Deep Learning Approaches for Neural Decoding across Architectures and Recording Modalities", *Briefings in Bioinformatics* 22, nº 2, 2021, pp. 1577-1591.

En primer lugar, no cabe duda de que estos resultados constituyen un gran avance en la investigación neurocientífica. Pero hay que cuidar la interpretación científica de los datos concretos y reales que, en no pocos casos, llega a una verdadera manipulación de los mismos.

Lo que acabamos de considerar podría confirmar la creencia de que nuestro cerebro sea una mera máquina causal y que al explicar la acción libre no hace falta la conciencia. "Estamos en un sector de la ciencia moderna donde la rígida distinción entre ciencia y filosofía se revela artificial o, cuando menos, se pone en crisis", como bien afirman José Ignacio Murillo y José Manuel Giménez-Amaya[23].

Pensar que sea el cerebro a preparar el movimiento antes de que seamos conscientes de decidirlo significa pecar de cartesianismo, es decir, pensar de manera dualista sustancial la relación entre 'nuestro cuerpo' de un lado (el cerebro es parte de este cuerpo medible) y 'nosotros mismos' del otro lado. Concebirnos como mentes sin cuerpos y, por ende, entender el cerebro en acción como otra cosa distinta de las funciones de nuestro 'yo', significa tomar una postura filosófica no fundamentada por la visión neurocientífica actual. La neurología y neurocirugía nos presentan un contexto integrativo y no divisivo: la persona humana es una unidad bio(neuro)-psico-somática y su mente emerge como actividad no simplemente de una parte de la corporeidad, como el cerebro, sino de todo el cuerpo vivo. Así que en esta consideración más realista de nosotros mismos que técnicamente se denomina *Embodied Neurology*[24], lo que

23 Cf. José I. Murillo y José M. Giménez-Amaya, "Tiempo, conciencia y libertad: consideraciones en torno a los experimentos de B. Libet y colaboradores", *Acta Philosophica* II, n° 17, 2008, pp. 291-306.

24 Patrick Freund et al., "Embodied Neurology: An Integrative Framework for Neurological Disorders", *Brain* 139, n° 6, 2016, pp. 1855-1861. Acerca de la

llamamos 'mente' —sea consciente, como inconsciente— es una mente-corporizada y lo que entendemos con 'cuerpo' es un cuerpo-psíquizado. Estas dos dimensiones con los dos lados de una misma moneda: la persona humana en su unidad constitutiva.

Son muchos los problemas ligados a los experimentos que buscan las bases neuronales de la libertad. Hay todavía problemas técnicos que se debaten a nivel científico, especialmente los relativos a la medición de la experiencia subjetiva, la relación entre la conciencia y el tiempo, la manera de diseñar los experimentos, etcétera. Además, científicos de peso afirman que "la comprensión de cómo la conducta por iniciativa propia está codificada por los circuitos neuronales en el cerebro humano sigue siendo esquiva"[25].

La neuróloga y filósofa Adina Roskies es una figura prominente en el debate neuroético que trabaja sobre el libre albedrío en el Dartmouth College en Hanover, New Hampshire. Acerca del artículo de Kerri Smith comenta estas evidencias científicas afirmando que, aunque la predicción sea notable, mejor que el azar, no es suficiente para afirmar que se pueda ver en el cerebro la decisión que la mente toma antes de su conciencia. Todo lo que sugieren estas pruebas empíricas es que hay factores físicos que influyen en la toma de decisiones, lo cual no debería sorprender.

Para los filósofos entrenados en ciencia, estos tipos de estudios no constituyen una buena evidencia de ausencia de libre albedrío. Estas experimentaciones son caricaturas de la toma de decisión porque incluso la decisión aparentemente

Embodied Neurology es recomendable el estudio de esta página: https://www.embodiedneurology.com.

25 Itzhak Fried, Roy Mukamel y Gabriel Kreiman, "Internally Generated Preactivation of Single Neurons in Human Medial Frontal Cortex predicts Volition", *Neuron* 69, n° 3, 2011, pp. 548-562.

más simple de tomar un té en vez de un café resulta mucho más compleja que decidir si empujar un botón con una mano o la otra[26]. Estas críticas de Roskies resultan suficientes para contestar al prejuicio del mismo Libet que afirmaba: "es interesante que la mayor parte de las críticas negativas a nuestros descubrimientos y a sus implicaciones proceda de filósofos y de otros con una experiencia insignificante en la neurociencia experimental del cerebro"[27].

3. ¿YA PODEMOS CONSIDERAR LA LIBERTAD HUMANA UNA MERA ILUSIÓN FRUTO DE NUESTRO CEREBRO?

En medio de este debate, ¿estamos aniquilando realmente de libertad humana? Si bien la cuestión de si existe o no el libre albedrío ha preocupado a los filósofos durante siglos, la investigación neuro-empírica sobre esta cuestión es relativamente joven como hemos descrito. Los experimentos simplemente en apariencia desafían la intuición común del libre albedrío, a saber, que las intenciones conscientes son causalmente eficaces. En realidad, lo que se puede afirmar es que el actuar consciente conlleva todo un reflejo concomitante de actividad cerebral que origina cuando todavía no se percibe de ser consciente. La actividad cerebral que 'precede' a las decisiones conscientes refleja el proceso de decisión más que su resultado. Además, el proceso de decisión está configurado por intenciones condicionales que los participantes forman al comienzo del experimento. Así que los experimentos de estilo

26 Cf. Kerri Smith, "Neuroscience vs Philosophy: Taking Aim at Free Will".

27 Benjamin Libet, "The Timing of Mental Events: Libet's Experimental Findings and Their Implications", *Consciousness and Cognition* 11, n° 2, 2002, pp. 291-299.

Libet no representan un desafío serio para nuestra intuición del libre albedrío[28].

A la pregunta ¿hasta qué punto pueden ser libres las decisiones si están afectadas por factores inconscientes?, contestaremos que los factores inconscientes participan ellos mismos de una elección libre, son parte constitutivas de ella. Las influencias inconscientes sobre el comportamiento afectan claramente los grados de control o la capacidad de respuesta a las razones que mueven el sujeto que actúa. Estas no amenazan la existencia del libre albedrío en sí, sino solo el grado en que podemos ser libres en circunstancias específicas. Esta perspectiva se ha tomado en consideración simplemente en los últimos años al darse cuenta de que la discusión sobre cómo la ciencia puede informar el debate sobre el libre albedrío había dejado de un lado, en gran medida, los estudios que sugieren que las decisiones pueden estar influenciadas o sesgadas por varios procesos inconscientes. Resultados recientes han establecido que, si bien las influencias inconscientes en la toma de decisiones no amenazan la existencia del libre albedrío en general, brindan información importante sobre las limitaciones de la libertad en circunstancias específicas. Los aspectos de esta controversia de larga duración son comprobables empíricamente y brindan información sobre su relación con los grados de libertad, sentando las bases para futuros enfoques científico-filosóficos[29].

Como hacen notar José Ignacio Murillo y José Manuel Giménez-Amaya en todos estos experimentos:

28 Cf. Marcel Brass, Ariel Furstenberg y Alfred R. Mele, "Why Neuroscience does not disprove Free Will", *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 102, 2019, pp. 251-263.

29 Cf. Liad Mudrik et al., "Free Will without Consciousness?", *Trends in Cognitive Sciences* 26, n° 7, 2022, pp. 555-556.

> La acción libre aparece como una causa, vinculada a la conciencia, capaz de modificar el mundo físico. Ahora bien, hay que tener en cuenta que esta definición de libertad, aunque pueda encontrarse en algunos autores modernos, no es la concepción clásica del libre albedrío[30].

La reflexión acerca de la libertad humana traspasa la historia como un hilo conductor.

Sintetizador de una tradición milenaria, Tomás de Aquino (1224-1274) trata esa temática en diversas obras. En primer lugar, cabe especificar que el hombre, juzgando acerca de su actuar en virtud de la razón, puede juzgar según su albedrío a diferencia de los animales, ya que conoce la naturaleza del fin (*rationem finis*) y los medios (*quod est ad finem*) y su relación mutua[31]. Así el hombre está dotado de libertad, es decir, es *causa sui*, siendo no simplemente causa de su movimiento, sino también causa de su mismo juicio en virtud del cual puede decidir si desea actuar y cómo realizar el acto. La misma conclusión se encuentra en la *Summa theologiae*[32].

La raíz de la libertad se encuentra en la razón poseída por el hombre. Esa lo distingue de los demás animales que actúan siguiendo su proprio juicio que, en ellos, está determinado a un solo objeto. Por lo tanto, no son libres. En los animales se da espontaneidad, no libre elección[33].

Tomando pie de la *prohairesis* de Aristóteles, la libertad se puede definir como la propiedad específica de la voluntad humana (potencia o apetito racional) en orden a su acto característico que es la elección[34] y que consiste en la capacidad

30 Murillo y Giménez-Amaya, "Tiempo, conciencia y libertad: consideraciones en torno a los experimentos de B. Libet y colaboradores", p. 304.
31 Cf. Tomás de Aquino, *De veritate*, q. 24, a.1.
32 Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 83, a. 1.
33 Cf. Tomás de Aquino, *De veritate*, q. 24, a.2.
34 Cf. Tomás de Aquino, *De veritate*, q. 24, a. 6.

de actuar en virtud del conocimiento intelectual de lo bueno; o dicho con más precisión, del bien en cuanto bien.

Esa apertura de la voluntad en la elección caracteriza uno de los rasgos propios del ser humano. No cabe duda de que esta indeterminación se lleva a cabo dentro de un margen de determinación, también cerebral, que está definido por los límites de la naturaleza humana misma y de lo que el hombre puede efectivamente obrar.

En definitiva, los experimentos neurocientíficos, puesto que no atañan ni un fin previamente conocido, ni la variedad de los medios para alcanzarlo —tampoco contemplan su relación mutua— no se están dirigiendo a la caracterización de la libertad humana. En ellos no está en juego una libre elección sino la ejecución de un simple acto privado de motivación alguna. No hay ninguna razón de bien de por medio.

Ayuda considerar también que en la actividad del hombre hay que distinguir dos cosas: la elección de las obras, siempre bajo el poder del hombre, y la gestión o ejecución de las mismas, no siempre bajo su poder. Por eso no se dice que el hombre es libre de sus acciones, sino que es libre de su elección, que es el juicio sobre el quehacer[35].

CONCLUSIÓN

Concluimos como nos recuerdan José Ignacio Murillo y José Manuel Giménez-Amaya, "todo esto muestra, una vez más, que, para llevar a cabo una aproximación experimental y científica a determinados problemas, como el de la libertad,

35 Cf. Tomás de Aquino, *De veritate*, q. 24, a.1, ad.1.

conviene conocer lo que sobre este tema han dicho ya las diversas corrientes de la filosofía"[36].

La opinión pública se queda fascinada por la multitud de perspectivas y aplicaciones concretas y reales de estas tecnologías. Pero la fascinación de estos avances científicos no puede en ningún modo tomar el lugar de la necesaria prudencia con la cual se tiene que enfocar y elaborar los resultados. Los beneficios inestimables a la calidad de la vida humana se enfrentan con los numerosos interrogantes éticos que surgen del uso de estos descubrimientos con finalidades menos nobles.

Las falsas interpretaciones de los resultados a nivel de electroencefalografía y de imágenes de resonancia magnética funcional no son desenmascaradas fácilmente por el público inexperto. Por eso, a la hora de interpretar los datos se requiere mucha prudencia y mucho equilibrio. Hay que recordar que la experiencia humana, justo por ser 'humana', se caracteriza por una riqueza y complejidad notable, tanto que puede libremente afirmar que la libertad es una mera ilusión. El mismo León Tolstói lo reconocía: "cuando decimos: yo no soy libre, todo el mundo comprende que esta respuesta carente de lógica encierra la prueba indiscutible de la libertad"[37].

En medio de una cultura fragmentada y superficial como la nuestra se necesita una buena dosis de prudencia, entendida como la justa razón que hay que emplear al actuar y al formular conclusiones, especialmente las que conllevan aspectos existenciales profundos. Es decir, no resulta indiferente creer que es nuestro cerebro, y no nosotros, el que actúa, el que razona, el que establece juicios, etcétera. Estas creencias, porque eso

36 Murillo y Giménez-Amaya, "Tiempo, conciencia y libertad: consideraciones en torno a los experimentos de B. Libet y colaboradores", p. 305.

37 Tolstói, *La guerra y la paz*, p. 1188.

es lo que son, puesto que se sacan sin fundamento decisivo de un contexto científico moderno, tienen repercusiones muy profundas en nuestro actuar, en nuestra forma de relacionarnos con los demás y con nosotros mismos.

Al centro de la neurociencia, como de todas las demás actividades intelectivas y prácticas humanas, no está un cerebro, sino un hombre, una persona. Es ella, la persona humana, y no su cerebro, quien piensa, proyecta, sueña, actúa, ama, llora (*hic homo singularis*). Es ella misma quien puede llegar también a investigar sobre su mismo cerebro, a descubrir su funcionamiento, a dilucidar, poco a poco, sus misterios. Lo resumía muy bien el Papa Juan Pablo II (1920-2005) en su discurso a los miembros de la Academia Pontificia de las Ciencias en 2003:

> la neurociencia y la neurofisiología, a través del estudio de los procesos químicos y biológicos del cerebro, contribuyen en gran medida a la comprensión de su funcionamiento. Pero el estudio de la mente humana abarca más que los meros datos observables, propios de las ciencias neurológicas. El conocimiento de la persona humana no deriva solo del nivel de observación y del análisis científico, sino también de la interconexión entre el estudio empírico y la comprensión reflexiva. Los científicos mismos perciben en el estudio de la mente humana el misterio de una dimensión espiritual que trasciende la fisiología cerebral y parece dirigir todas nuestras actividades como seres libres y autónomos, capaces de actuar con responsabilidad y amor, y dotados de dignidad[38].

En el contexto de la reflexión ética contemporánea sobre los resultados y aplicaciones de la neurociencia, es decir, en el ámbito de la neuroética, existe la necesidad de distinguir

38 Juan Pablo II, "Discurso a los miembros de la Pontificia Academia de las Ciencias", 10 de noviembre de 2003.

entre mente y cerebro, entre la persona humana que actúa libremente y los factores neurobiológicos que sostienen su intelecto y su voluntad en este mismo actuar.

Si no se distinguen las diversas realidades de la persona humana, reconociendo a la vez su complejidad, todo se volverá homogéneo, horizontal, simple, controlable y manipulable. El 'alma' se equiparará al 'yo', y el 'yo' al cerebro y será el espíritu tecnicista a prevalecer y a reducir el hombre a una materialidad que ni siquiera corresponde a la de un animal viviente. Entonces la mentalidad difundida hoy día seguirá considerando "los problemas y los fenómenos que tienen que ver con la vida interior solo desde un punto de vista psicológico, e incluso meramente neurológico"[39].

La persona humana es el punto central en el debate multidisciplinar de la neuroética, el hombre en su unidad y totalidad, con todas sus dimensiones, con todos sus constitutivos: material, psíquico, y espiritual.

BIBLIOGRAFÍA

A.A.V.V., "Los misterios del cerebro de Messi" *Sport*, 13 de enero de 2012. Disponible en línea en https://www.sport.es/es/noticias/barca/misterios-cerebro-messi-1321026.

Andersen, Richard A., Tyson Aflalo y Spencer Kellis, "From Thought to Action: The Brain-machine Interface in Posterior Parietal Cortex", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 116, n° 52, 2019, pp. 26274-26279.

Benedicto XVI, *Carta encíclica Caritas in veritate*, 29 de junio de 2009. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html.

39 Benedicto XVI, *Carta encíclica Caritas in veritate* (29 de junio de 2009), n° 76.

Bode, Stefan, Anna Hanxi He, Chun Siong Soon, Robert Trampel, Robert Turner y John-Dylan Haynes, "Tracking the Unconscious Generation of Free Decisions using Ultra-high Field fMRI", *PloS One* 6, n° 6, 2011.

Brass, Marcel, Ariel Furstenberg y Alfred R. Mele, "Why Neuroscience does not disprove Free Will", *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 102, 2019, pp. 251-263.

Carrara, Alberto, "Neuroteología: ¿Qué nos revela la neurociencia sobre Dios y sobre nuestra natural tendencia a lo trascendente", https://es.catholic.net/op/articulos/22703/cat/430/neuroteologia.html.

_____"Neurolibertad, ¿de verdad somos libres?", *Información Filosófica* 17, 2011, pp. 123-128.

_____"Neurolibertad: la persona humana entre determinismo y libre albedrío", *Ecclesia* 26, 2012, pp. 203-213.

Clausen, Jens y Neil Levy (eds.), *Handbook of Neuroethics*, Dordrecht, Springer, 2015.

Fink, Andreas, Jürgen U. Bay, Karl Koschutnig, Katharina Prettenthaler, Christian Rominger, Mathias Benedek, Ilona Papousek, Elisabeth M. Weiss, Anna Seidel y Daniel Memmert, "Brain and Soccer: Functional Patterns of Brain Activity during the Generation of Creative Moves in Real Soccer Decision-Making Situations", *Human Brain Mapping* 40, n° 3, 2019, pp. 755-764.

Freund, Patrick, Karl Friston, Alan J. Thompson, Klaas E. Stephan, John Ashburner, Dominik R. Bach y Zoltan Nagy et al., "Embodied Neurology: An Integrative Framework for Neurological Disorders", *Brain* 139, n° 6, 2016, pp. 1855-1861.

Fried, Itzhak, "Neurons as Will and Representation", *Nature Reviews. Neuroscience* 23, n° 2, 2022, pp. 104-114.

Fried, Itzhak, Roy Mukamel y Gabriel Kreiman, "Internally Generated Preactivation of Single Neurons in Human Medial Frontal Cortex predicts Volition", *Neuron* 69, n° 3, 2011, pp. 548-562.

Haggard, Patrick y Martin Eimer, "On the Relation between Brain Potentials and the Awareness of Voluntary Movements", *Experimental Brain Research* 126, n° 1, 1999, pp. 128-133.

Juan Pablo II, "Discurso a los miembros de la Pontificia Academia de las Ciencias", 10 de noviembre de 2003. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2003/november/documents/hf_jp-ii_spe_20031110_academy-sciences.html.

Kornhuber, Hans H. y Lüder Deecke, "Hirnpotentialänderungen bei Willkürbewegungen und passiven Bewegungen des Menschen: Bereitschaftspotential und reafferente Potentiale", *Pflüger's Archiv für die gesamte Physiologie des Menschen und der Tiere* 284, n° 1, 1965, pp. 1-17.

Libet, Benjamin, "Unconscious Cerebral Initiative and the Role of Conscious Will in Voluntary Action", *Behavioral and Brain Sciences* 8, 1985, pp. 529-566.

_____"The Timing of Mental Events: Libet's Experimental Findings and Their Implications", *Consciousness and Cognition* 11, n° 2, 2002, pp. 291-299.

Livezey, Jesse A. y Joshua I. Glaser, "Deep Learning Approaches for Neural Decoding across Architectures and Recording Modalities", *Briefings in Bioinformatics* 22, n° 2, 2021, pp. 1577-1591.

Mudrik, Liad, Inbal Gur Arie, Yoni Amir, Yarden Shir, Pamela Hieronymi, Uri Maoz y Timothy O'Connor et al., "Free Will without Consciousness?", *Trends in Cognitive Sciences* 26, n° 7, 2022, pp. 555-566.

Murillo, José Ignacio y José Manuel Giménez-Amaya, "Tiempo, conciencia y libertad: consideraciones en torno a los experimentos de B. Libet y colaboradores", *Acta Philosophica* II, n° 17, 2008, pp. 291-306.

Nurmikko, Arto, "Challenges for Large-Scale Cortical Interfaces", *Neuron* 108, n° 2, 2020, pp. 259-269.

Osmundsen, John, "'Matador' With a Radio Stops Wired Bull", *New York Times*, 17 de mayo de 1965. https://www.nytimes.com/1965/05/17/archives/matador-with-a-radio-stops-wired-bull-modified-behavior-in-animals.html.

Roskies, Adina, "Neuroethics for the New Millennium". *Neuron* 35, n° , 2002, pp. 21-23.

Smith, Kerri, "Brain makes Decisions before You even know It", *Nature*, 2008.

_____"Neuroscience vs Philosophy: Taking aim at Free Will", *Nature* 477, n° 7362, 2011, pp. 23-25.

Soon, Chun Siong, Marcel Brass, Hans-Jochen Heinze y John-Dylan Haynes, "Unconscious Determinants of Free Decisions in the Human Brain", *Nature Neuroscience* 11, n° 5, 2008, pp. 543-545.
Tolstói, León, *La guerra y la paz*, México, Porrúa, 2004.
Tomás de Aquino, *De veritate. Cuestiones disputadas sobre la verdad* (editado por Ángel L. González et al.), Pamplona, EUNSA, 2016.
____ *Summa theologiae. Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino*, tomo III (traducido por Manuel Úbeda Purkiss), Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2011.

Democracia, derechos y posverdad

Ignacio Covarrubias Cuevas*

Esta breve exposición se desarrollará del siguiente modo; comenzará con una tesis que no es de mi autoría, pero que es muy fácil de comprender, la cual se irá analizando y desentrañando en sus alcances, advirtiendo desde ya que la política y el derecho son absolutamente inescapables, en términos amplios, de la filosofía y de las comprensiones previas.

Böckenforde, reconocido jurista alemán, uno de los *padres* de la Ley Fundamental de Bonn, reitera, en varios de sus textos, lo siguiente: "la fundamentación y conservación de la sociedad liberal y secularizada depende de unos supuestos que el Estado no puede garantizar, puestos que son anteriores a él"[1], siendo esto el centro de la cuestión a desarrollar.

I. UNA APROXIMACIÓN INICIAL

Las sociedades posmodernas y contemporáneas cimientan sus expectativas y porvenires en torno a derechos humanos y políticas públicas, subyaciendo la idea de que las convicciones y la moral son algo individual. Lo público se juega en torno a cuestiones de tipo jurídico (derechos) o el mercado (políticas públicas).

Todo el devenir de la esfera pública, el interés público, para no decir bien común, se juega en una tensión que oscila

* Doctor en Derecho, Universidad de los Andes (Chile). Decano de la Facultad de Derecho, Universidad Finis Terrae.

en mayor o menor grado (dependiendo de las propuestas políticas) del binomio entre libertad e igualdad.

Consecuencia de lo anterior, es que en las actuales discusiones constitucionales suele ponerse el acento entre el juego de poder, derechos, limitaciones y contrapesos, pasando por alto y olvidando en ciertos casos aquellos supuestos que hacen posible la convivencia democrática y los derechos, precisamente porque requieren de ciertas verdades previas. En efecto, es que la concepción de libertad se va apartando de su enfoque tradicional, y se va acercando, más bien, a ser comprendida como autonomía y un derecho negativo; "que nadie se inmiscuya en mi esfera de autonomía"[2]. Asimismo, la igualdad se va reflejando en que los derechos son vistos como fines de política pública, prestaciones sociales, objetivos de justicia distributiva, de modo que la discusión del bien común pareciese oscilar y reducirse en este binomio de, 'o mayor igualdad y menos libertad, o mayor libertad y menos igualdad'.

Lo que subyace aquí, es la idea de crear una sociedad justa con independencia de cada uno, como si fuese posible diseñar instituciones justas, generosas, sin que las personas que la integran se preocuparan de ser justas y generosas. Es posible concordar en lo justo sin estar de acuerdo en el bien o la verdad, o que las condiciones de habitar en común son independientes de las convicciones morales y religiosas; es en simple, la idea de 'que no se metan conmigo', o como lo denominan los norteamericanos '*mind your own business*'. Bajo estos supuestos es, entonces, posible concordar las reglas de

2 A propósito de la libertad, Mill afirma que "para aquello que solo le atañe a él, su independencia es, de hecho, absoluta" y "la coacción, ya sea en forma directa o en forma de castigos y penas por la desobediencia, ya no es admisible como medio para el bien de los hombres, y solo es justificable para la seguridad de los otros". John Stuart Mill, *Sobre la libertad.* capítulo II (editado por César Ruíz Sanjuán), Madrid, Akal, 2014.

convivencia recíproca; pero manteniendo nuestras propias convicciones y conductas.

En efecto, sería lógico pensar que es posible vivir como si el bien y la verdad fueran individuales, que pudieran quedar relegadas a la esfera privada, lo cual se mezcla con la idea clásica de que la libertad y autonomía, más que aquel libre arbitrio que nos permite conseguir un fin, es autonomía como ausencia de restricción, ausencia de daño, pues mis derechos terminan donde comienzan los derechos del otro. Es una preocupación respecto de los límites de la libertad más que su propio contenido 'yo puedo hacer todo aquello en la medida que no dañe a otro'[3]. Al final, el mismo alcance de un derecho, como límite o daño, queda determinado por las 'pre-comprensiones'; pues si no se comparte el fundamento de la concepción de una palabra en general, se entenderán cosas distintas.

2. LA CONVIVENCIA NO ES LA MERA COMPAGINACIÓN DE INTERESES INDIVIDUALES O COLECTIVOS[4]

Hay una desconfianza recíproca de las personas respecto del poder, y tanto la sociedad moderna como el constitucionalismo poco asumen tal desconfianza.

3 Al respecto establecía Mill que "[...] el único propósito por el cual el poder (de la autoridad) puede ser legítimamente ejercido sobre cualquier miembro de una sociedad civilizada, contra su voluntad, es el de impedir que dañe a otros. Su propio bien, sea físico o moral, no es justificación suficiente [...] En la parte que le concierne a sí mismo, su independencia es, por cierto, absoluta. Sobre sí mismo, su cuerpo y mente, el individuo es soberano". Mill, *Sobre la libertad*.

4 Cf. Crawford Macpherson, *The Political Theory of Possessive Individualism: Hobbes to Locke*, Oxford, Oxford University Press, 2011, p. 269: "La sociedad equivale a un conjunto de iniciativas de individuos desvinculados".

Recordando a Maquiavelo, o a Hobbes, todo se resuelve a final de cuentas en una cuestión de poder; "lo único que une a los individuos es el temor"[5], lo que hay que hacer es disciplinar el temor y encausarlo, siendo el único motivo del fin humano[6]. En tal lógica, el constitucionalismo buscó controlar el poder —al cual se le veía con sospecha— mediante la genial y creativa idea de dotar de derechos inviolables a los individuos, de modo que todos los titulares de derecho e incluso el Estado, debían respetar. Hasta ahí, la idea ha funcionado más o menos bien, porque como veremos, entendíamos lo mismo cuando se hablaba de constitución, de derechos y su contenido, de modo que aquellos supuestos expuestos al inicio, se daban entendidos, pues el constitucionalismo descansa sobre ellos como un *ethos*[7].

Este *ethos* no son los derechos, ni la constitución, ni la democracia, porque al final de cuentas el significado en torno a los ejes estructurantes de la vida humana como la dignidad, el bien común, la familia, la virtud, tienen sentido, son comprendidos y compartidos en la medida que sean vivificados comúnmente. Las diferencias que existen sobre las condiciones de la vida en común son reflejo de nuestras

5 Nicolás Maquiavelo, *The Prince*, parafraseado por Pierre Manent, *Natural Law and Human Rights: Toward a Recovery of Practical Reason*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 2020, p. 30.

6 Cf. Robert Skidelsky y Edward Skidelsky, *¿Cuánto es suficiente? Qué se necesita para una "buena vida"*, Barcelona, Crítica, 2015, p. 62. Se complementa con la afirmación de Quentin Skinner, "Machiavelli", en Keith Thomas (ed.), *Great Political Thinkers*, Oxford, Oxford University Press, 1992: "[...] la sagacidad del hombre exitoso, quien aprovecha sus pasiones para fines socialmente beneficiosos. De este modo, el mismo concepto de virtud viene a ser deconstruido por Maquiavello, para quien la conducta virtuosa es concebida como la disposición para hacer todo aquello que sea necesario para la consecución de la grandeza o gloria de la comunidad, '*con independencia de que la acción involucrada resulte ser intrínsecamente buena o mala*'".

7 Cf. Jean-Claude Michéa, *El imperio del mal menor. Ensayo sobre la civilización liberal*, Santiago, Instituto de Estudios de la Sociedad, 2020, p. 53.

diferencias sobre la moral y la vida buena. De este modo, se entenderá una institución, la ley, o un límite, conforme a las pre-comprensiones sobre 'la vida buena'.

Los derechos fundamentales funcionaban más o menos bien, pues descansaban en estos supuestos previos. MacIntyre afirmaba que "el modo de ser justos, valiente o moderados depende de hasta qué punto seamos justos, valientes o morigerados"[8], es decir, el *ethos* que configura la verdadera composición de una sociedad no se encuentra en un papel, sino que exclusivamente en aquello que se vive día a día; las instituciones funcionarán tal como funcionan las personas que configuran esas instituciones o sociedad. Y estos supuestos o ethos que hacían que el constitucionalismo funcionara más o menos bien, estaban configurados por la moral, la religión, las costumbres, los hábitos provenientes de la vida familiar, de la escuela, de la universidad, del trabajo, entre otras instancias de cooperación social.

3. El problema de esta lógica

Al debilitarse o ausentarse las verdades naturales como sobrenaturales —hagamos la distinción—, la lógica constitucional y los derechos no solo riñen con tales cimientos, sino que contribuyen a desmontar lo que queda de ellos, pues los derechos requieren que las personas se comporten de un modo que los mismos derechos no pueden garantizar; de que sirve que una constitución diga, o hable de la igualdad o no discriminación, si al final de cuentas, para prohibir la no discriminación de uno, se termine discriminando a otro, o que para proteger la libre expresión o la democracia, se establezca, por ejemplo, el

8 Alasdair MacIntyre, *Ética en los conflictos de la modernidad: Sobre el deseo, el razonamiento práctico y la narrativa*, Madrid, Rialp, 2017, p. 141.

delito de negacionismo. Los derechos dependen de aspectos que no son sustentables por los mismos derechos, sino que por este ethos. Analicemos el siguiente ejemplo, el cual es muy corriente: "Un ciudadano escrupuloso en respetar los derechos del resto, en no dañar a nadie y en cumplir con sus obligaciones legales, puede ser, sin embargo, un muy mal padre, hijo, hermano o profesor"[9].

Lo que hay detrás de esto es que los derechos, por una parte, o el mercado, por otra, sin estar cimentado en esos ejes estructurantes de la vida social —la tradición, la virtud, la historia, la religión, la moral— dejan de tener sentido y se pueden convertir en armas de unos contra otros, como sucede hoy en día.

Esto sucede además porque el empeño y afán del constitucionalismo es muy pobre, solo busca que no nos dañemos los unos con los otros, olvidando y pasando por alto la advertencia aristotélica de que la poli no se construye como si fuera una sociedad de negocios. La cooperación más sencilla y básica no es aquella en que no nos buscamos dañar uno a otros, sino que buscamos relaciones significativas, en que el bien del otro, al mismo tiempo, configura mi propio bien, tal cual lo establece el cristianismo, respecto de la relación con el prójimo.

La sociedad que se construye en base de derechos, democracia y posverdad, —olvidándonos, por cierto, de las verdades naturales— es una que es sumamente pobre, porque puede ocurrir perfectamente, que un buen ciudadano democrático puede ser una muy mala persona. Este problema se ve claramente en la familia, pues la lógica constitucional

9 Una situación análoga es la que indica Arendt, quien, al referirse a los exámenes psicológicos realizados sobre el ex funcionario del partido Nazi, revela que su comportamiento, no solo era normal, sino que ejemplar. Cf. Hannah Arendt, *Eichmann en Jerusalén. Sobre la banalidad del mal*, Barcelona, Lumen, 2003.

de los derechos no solo riñen con tales cimientos, sino que contribuye a desmontar lo que queda de aquellas bases, y al deconstruir el significado de lo que la familia implica, más que invisibilizarla, la destruye al mirar sus relaciones con sospecha, como si fuesen relaciones ciudadanas; derivado indudablemente del razonamiento que propone la libertad como un poder, más que un bien, como unos límites externos, de equilibrios, de no dañar a otras personas, más que buscar el bien, pues este se relega en realidad a un orden individual. Es en este ámbito en donde se visibiliza el alcance de estos presupuestos.

4. ¿Es posible dominar al poder sin una verdad superior al mismo poder?

Ha existido una preocupación que enfatiza el límite al ejercicio del poder, más que la propia protección de los derechos y su alcance, lo cual es resultado de un problema basal de ver a la autoridad siempre con sospecha; se perdía el enfoque en el abuso que podía surgir del mismo ejercicio de los derechos pues el foco no se dirigía al titular de estos, sino que al titular del poder.

Procurar domar el poder sin una verdad superior es imposible, y frente a esta carencia, el seguir reconociendo derechos no solo no resuelve el problema, sino que lo multiplica, ya que al dejar de existir tales verdades en cuales los derechos se sustentan, es posible transformar aquel deseo u opinión en una realidad protegida jurídicamente. Ahora, los derechos ya no buscan contener al estado, sino que cada individuo se considera soberano absoluto, dotado de un poder que no reconoce límites intrínsecos, porque tales límites ya no están, o se encuentran debilitados. Los derechos ya no sirven para cumplir la función que, en otro tiempo, pudieron

cumplir. Uno de los grandes problemas de la modernidad, dice Hannah Arendt, es que, más importante que la verdad en sí, es el hombre que la busca[10].

5. Cuando las personas desconocen las verdades, existen una serie de consecuencias:

i Somos nosotros mismos los que comenzamos a construir nuestras propias verdades, diluyendo así, la verdad compartida, la verdad común y se actúa, como si fuéramos dioses.

ii No solo se desconocen, sino que dejamos de dimensionar el alcance de aquellas verdades a las que adherimos. Quizás este artículo sirva en alguna medida para develar que muchas veces que aquello de buena fe se adhiere, tiene un alcance que no dimensionamos, precisamente porque estamos empapados en esa lógica de los derechos y democracia, sin una verdad previa, que fielmente nos ayude a dimensionar el alcance de aquello a lo cual suscribimos.

iii La cohesión significativa de los seres humanos, no depende solo de un acuerdo sobre los fundamentos de la convivencia como una constitución, sino respecto de las condiciones mismas de habitar en común, esto es, del modo de la vida en común, lo que Aristóteles y santo Tomas, denominaban como el ethos. No es posible lograr el bien común independientemente de lo que somos, no es algo ajeno a nuestra propia realidad, por lo mismo es bien común y no interés público, primero porque es bien,

10 Cf. Hannah Arendt, *La tradición oculta*, Buenos Aires, Paidós, 2005, p. 110.

y segundo, todos somos responsables del mismo, algunos en mayor grado que otros como la autoridad, pero todos contribuimos a él.

iv La siguiente idea, sostenida por el entonces cardenal Ratzinger también, es que "el bien no se basa ya en los esfuerzos éticos de los hombres que sostienen esta sociedad, sino que [...] está sustentado por las estructuras"[11], lo que en otras palabras es la ilusión de configurar instituciones justas independientemente de cómo nos comportamos, algo así como instituciones justas, sin personas preocupadas en su vida diaria por lo justo y por el bien.

v No concordar en el fundamento de los derechos, es discrepar sobre los derechos que tenemos. Por lo tanto, hay que tomar conciencia de que los instrumentos y herramientas que habitualmente utilizábamos para defender lo que creemos, pueden no solo dejar de ser aptos, sino que pueden transformarse en armas que pueden ser utilizadas precisamente para objetivos distintos a aquellos que pretendíamos; pues tanto como el derecho, las políticas públicas y el mercado, sin aquellos fundamentos, son, hoy día, herramientas de confrontación de una guerra moral, ya no se utilizan para la cohesión social.

vi Ni la democracia, ni el mercado —tampoco la constitución—, genera aquellos fundamentos o *ethos* que hace posible la misma democracia como forma de gobierno[12].

11 Joseph Ratzinger, *Iglesia, ecumenismo y política*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2005, p. 206.

12 Cf. Ernst-Wolfgang Böckenförde, *Recht, Staat, Freiheit: Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*, Frankfurt, Suhrkamp, 1991, p. 112.

CONCLUSIÓN

Sin exigencias comunes de lo justo, no sabemos qué derechos tenemos; "si diferimos sobre el contenido del bien, apelar a los derechos no nos ayudará. Pues [...] discreparemos respecto de los derechos que tenemos"[13]. La deconstrucción del contenido, de los derechos (utilizando la misma palabra, una táctica hobbesiana), hace que la dignidad ya no sea entendida como lo que es, sino que es más bien una conquista o una autonomía, quitándole a otro su dignidad, mi derecho se obtiene quitándole a otro el suyo, se impide la discriminación discriminando (por ejemplo, la ideología de identidad de género), se busca un 'lenguaje inclusivo' para uniformar, se pretende defender la libertad de expresión y democracia a través del 'discurso de odio', que impide las manifestaciones de la expresión religiosa y asociativa, y estableciendo los 'delitos de negacionismo'.

Cae estrepitosamente el afán de tratar de construir una sociedad justa, sin filosofía; pues se toma la parte como si fuera del todo, se pretende construir destruyendo. Y estas políticas, son propuestas que animan e impregnan muchos grupos en distintas partes del mundo, y que al final, dan cuenta de la problemática que existe en utilizar los derechos y en apelar a la democracia, sin fundamentos previos.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, Hannah, *Eichmann en Jerusalén. Sobre la banalidad del mal*, Barcelona, Lumen, 2003.

____ *La tradición oculta*, Buenos Aires, Paidós, 2005.

Böckenförde, Ernst-Wolfgang, *Staat, Gesellschaft, Kirche*, Freiburg, Herder, 1982.

____ *Recht, Staat, Freiheit: Studien zur Rechts- philosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*, Frankfurt, Suhrkamp, 1991.

Gray, John, *La doble cara del liberalismo, una nueva interpretación de la tolerancia liberal*, Barcelona, Paidós, 2001.

MacIntyre, Alasdair, *Ética en los conflictos de la modernidad. Sobre el deseo, el razonamiento práctico y la narrativa*, Madrid, Rialp, 2017.

Macpherson, Crawford, *The Political Theory of Possessive Individualism: Hobbes to Locke*, Oxford, Oxford University Press, 2011.

13 John Gray, *La doble cara del liberalismo, una nueva interpretación de la tolerancia liberal*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 25.

Manent, Pierre, *Natural Law and Human Rights: Toward a Recovery of Practical Reason*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 2020.
Maquiavello, Nicolás, *The Prince,* Chicago, University of Chicago Press, 1985.
Michéa, Jean-Claude, *El imperio del mal menor. Ensayo sobre la civilización liberal*, Santiago, Instituto de Estudios de la Sociedad, 2020
Mill, John Stuart, *Sobre la libertad*. *On Liberty* (editado por César Ruíz Sanjuán), Madrid, Akal, 2014.
Ratzinger, Joseph, *Iglesia, ecumenismo y política*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2005.
Skidelsky, Robert y Edward Skidelsky, *¿Cuánto es suficiente? Qué se necesita para una "buena vida"*, Barcelona, Crítica, 2015.
Skinner, Quentin, "Machiavelli", en Keith Thomas (ed.), *Great Political Thinkers*, Oxford, Oxford University Press, 1992.

Los hijos de la sospecha: coordenadas para un análisis de la cultura posmoderna en diálogo con Bauman, Lipovetsky, Sloterdijk, Žižek y Byung-Chul Han

Xavier Gutiérrez Aguirre, L.C.*

INTRODUCCIÓN: BIENVENIDOS AL DESIERTO DE LO REAL

Para hablar de nuestra cultura, es importante escuchar a algunas de las voces filosóficas que más se han empeñado en estudiar este fascinante período de nuestra historia que muchos se aventuran a llamar 'posmodernidad'[1]. Quizás, la masa no ha leído filosofía posmoderna, pero piensan en categorías posmodernas que se han introducido sutilmente en la cultura popular y forman parte de nuestro ideario colectivo.

The Matrix es una película de 1999 dirigida por las hermanas Wachowski. Para algunos, se trata de una obra más de ciencia ficción. Para otros, se presenta como una pieza revolucionaria que introduce al espectador en temáticas complejas y despierta conceptos filosóficos olvidados.

* Magíster en Filosofía, Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (Italia). Docente de la Universidad Francisco de Vitoria (España).

1 "Posmodernidad", en *Diccionario de la lengua española*, Real Academia Española (23.ª edición), https://dle.rae.es/posmodernidad: "Movimiento artístico y cultural de fines del siglo XX, caracterizado por su oposición al racionalismo y por su culto predominante de las formas, el individualismo y la falta de compromiso social".

Algunos dirán que simplemente se trata de un producto de entretenimiento con buenos efectos especiales y una historia que fue en declive con cada entrega de la saga. Incluso hay quienes leen una deconstrucción de la religión institucional y del sistema opresor del 'heteropatriarcado capitalista'. Sea como sea, es innegable que ha generado ríos de tinta y miles de horas en video ensayos que van desde análisis técnicos de cada fotograma hasta elaboradas teorías conspirativas. Nosotros utilizaremos como punto de partida una de sus más célebres escenas. De este modo, no solo nos insertamos en una larga tradición de profesores de filosofía que han sobreexplotado este filme, sino que adoptamos un elemento metodológico que distingue a los filósofos contemporáneos: el uso de la cultura popular.

Nos encontramos en una habitación decadente. Al fondo, una chimenea, un muro agrietado y una puerta cerrada. En primer plano, dos personajes sentados en sillones rojos de cuero desgastado y, justo al centro, una mesilla con un vaso. Hay poca luz y el equipo de edición se ha encargado de bajar los niveles de saturación al mínimo indispensable y aplicar un filtro de color verde a cada escena. Todo se centra en el diálogo que se realiza entre Morfeo y Neo. Elige una píldora. El destino de nuestro protagonista —y probablemente el de la humanidad entera— se juega en esta decisión. La azul, te regresa a un estado de inconsciencia donde puedes adoptar cualquier verdad que te plazca. La roja, te despertará a la verdad que te hará libre, con toda la dureza que eso conlleva. La verdad de que vivimos en un mundo postapocalíptico que Morfeo describe como "el desierto de lo real"[2].

2 Lana Wachowski y Lilly Wachowski, *The Matrix*, Warner Bros., 1999.

Esta expresión está sacada de la obra de Jean Baudrillard, para muchos considerado el sumo sacerdote de la posmodernidad[3]. No es casualidad que Keanu Reeves, actor que interpreta a Neo, tuviese que leer a Baudrillard para preparar su papel[4]. De hecho, el libro de *Simulacra and Simulation* aparece en una escena donde Neo vende software ilegal. Se muestra la portada y, cuando lo abre por la mitad, podemos ver que el libro está hueco, pero la única página que se muestra indica el inicio de un capítulo: "On Nihilism". Se trata de una decisión deliberada porque ese capítulo cierra el libro original. No debería aparecer a la mitad. Lo han querido poner a la vista del espectador.

En este capítulo, Baudrillard identifica dos figuras en las cuales se manifiesta el nihilismo[5]. La del romanticismo que corresponde a la destrucción de las apariencias y la del surrealismo como la destrucción del sentido. Uno de carácter estético y el otro metafísico y político. Nuestro posmoderno se define como un nihilista, pero al mismo tiempo niega la posibilidad del nihilismo. Para este filósofo, la negación de la realidad es un sinsentido porque ya no existe una realidad que negar. Al menos Nietzsche tenía un Dios que proclamar muerto. Nosotros no tenemos acceso a la realidad porque todo nos viene mediado por la simulación que se ofrecen a las masas. Los nuevos medios han condicionado nuestro contacto con la realidad al punto que ya no estamos ni siquiera ante la caverna de Platón o el mapa de Borges, sino ante una nueva realidad. Eso que Jean Baudrillard llama la 'hiperrealidad'.

3 Cf. Stuart Sim (ed.), *Routledge Companion to Postmodernism*, Londres, Routledge, 2012.

4 Cf. RedEye staff members, "Keanu reads", *Chicago Tribune*, 5 de diciembre de 2003.

5 Cf. Jean Baudrillard, *Simulacra and Simulation*, Michigan, University of Michigan, 1994.

En la hiperrealidad no hay esperanza para el sentido. Ha comenzado el reino de la seducción.

Baudrillard es uno de los pocos autores que se siente cómodo con la etiqueta posmoderna. Resulta difícil enmarcar autores tan diversos bajo un mismo movimiento. Nuestra definición de posmodernidad es meramente histórica: lo que viene después de Hegel. Es un pariente lejano de la posmodernidad, pero su sombra se extiende en la obra de todos los autores que abordaremos.

En los célebres párrafos 86-88 de su *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*[6], Hegel introduce el devenir en el ser, como consecuencia lógica de su indeterminación. Alterando el ser, ha cambiado nuestra forma de interpretar la realidad. El ser se presenta como devenir, la unidad se identifica con la totalidad y se rechaza por el miedo al totalitarismo, la alteridad abre el paso a una dialéctica pobre que nos ha hecho interpretar la diferencia como oposición contradictoria, la evolución se impone como necesidad histórica de una humanidad despersonificada. De este modo, la verdad se convierte en paradigma pragmático, la bondad en progreso tecnológico y la belleza en novedad artificial. Abandonando el carácter trascendente del ser hemos abrazado el dogma de la voluntad de potencia. La realidad no es, se hace. Más aún, se impone, como nos enseñaba la obra de Nietzsche y su profeta Foucault.

Lyotard bautiza este período en su famosa obra y nos advierte que estamos en una nueva época donde han caído las 'metanarrativas'[7]. Ante la ausencia de un relato unificante, el pensamiento se desborda en la fragmentariedad y el devenir.

6 Georg W. F. Hegel, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio*, Madrid, Alianza, 2005, pp. 188-193.

7 Cf. Jean-François Lyotard, *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1992.

Estamos ante un momento de transición donde se están gestando las narrativas que permiten encauzar el espíritu hacia una auténtica renovación.

Hemos pasado por una etapa donde adoptamos la sospecha como fundamento metodológico. De hecho, cualquiera que pretenda comprender a fondo la cultura actual, tendrá que enfrentarse a los tres gigantes que Paul Ricoeur denominó como "les maitres du soupfon"[8]: Karl Marx (1818-1883), Friedrich Nietzsche (1844-1900) y Sigmund Freud (1856-1939). Todos los autores que exploramos en este artículo pasan en mayor o menor medida por estos tres. Por eso nos referimos a ellos como 'los hijos de la sospecha'.

A continuación, entraremos en diálogo con cinco figuras prominentes del pensamiento actual que se especializan en la crítica de la cultura presente. La lista podría ser interminable y respetar otros criterios de selección, pero hemos optado por autores prolíficos y mediáticos que tematizan y polemizan los cambios culturales. En este recorrido nos acompañarán el polaco Zygmunt Bauman (1925-2017), el francés Gilles Lipovestky (1944-), el alemán Peter Sloterdijk (1947-), el esloveno Slavoj Žižek (1949-) y el surcoreano Byung Chul-Han (1959-).

Estos son nuestros hijos de la sospecha. Mentes potentes, con obras publicadas en el siglo XXI, diversas nacionalidades y presencia en los medios de comunicación. Todos ellos influenciados por los maestros de la sospecha, con una mirada interdisciplinar y una capacidad aguda para identificar los cambios de la sociedad. Realizaremos este recorrido respetando la edad de nuestros filósofos.

8 "Maestros de la sospecha", cf. Paul Ricœur, *De l'interprétation: Essai sur Freud*, Paris, Editions du Seuil, 1965, p. 44.

1. Zygmunt Bauman, la modernidad líquida y el fin de la utopía

Nacido en Polonia, en una familia judía, Bauman tuvo que escapar de su país durante la invasión de la Alemania nazi. Después de alistarse en el ejército polaco de la Unión Soviética y participar en la guerra, regresa a Polonia y milita en el Partido Comunista. Fue profesor de filosofía y sociología en Varsovia, Israel, Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, donde residió a partir de 1971, en la Universidad de Leeds.

Su obra comprende más de cincuenta libros publicados, pero nos centraremos en un concepto que nos parece particularmente relevante, la modernidad líquida[9]. Bauman rechaza la posmodernidad porque, según él, este término no expresa nada concreto. Simplemente denota algo que sigue a la modernidad, pero no es posible plantear el siguiente paso porque todavía no hemos superado la modernidad. Parece que nos hemos movido, pero realmente estamos viviendo un período de transición. La modernidad líquida es el estado intermedio entre dos modernidades sólidas. El problema es que estamos atrapados en ese estadio intermedio donde todo cambia. Bauman aplica este nuevo estado a cinco realidades: emancipación, individualidad, tiempo/espacio, trabajo y comunidad.

La modernidad líquida nos presenta una nueva libertad que nace a raíz de tantos y constantes cambios. El problema es que dichos cambios se ven impulsados por el consumismo. De hecho, parece que la única emancipación que hemos alcanzado es la 'libertad de consumo'[10]. Sin embargo, este frenesí consumista genera una tensión entre el individualismo

9 Cf. Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2010.

autocomplaciente y la necesidad de adquirir los productos de moda para alcanzar un cierto sentido de pertenencia a la alta sociedad. Hemos superado la tensión entre el tiempo y el espacio porque todo está al alcance de un clic, pero somos incapaces de seguir el ritmo que marcan las fechas de caducidad y las itinerancias del mercado.

En la modernidad sólida, los trabajos tendían a durar toda una vida. Dentro del mismo ámbito laboral, podías desarrollar tu potencial y escalar el entramado corporativo. En una misma empresa te introducías al mundo laboral, crecías perfeccionando tu técnica y alcanzabas tu jubilación. En la modernidad líquida, los trabajos cambian constantemente, se manejan contratos por evento o por proyecto. Se evita el compromiso a largo plazo. Cambiamos de trabajo constantemente y renovamos nuestro teléfono móvil cada año y medio sin ninguna razón aparente. En los tiempos de la modernidad líquida, los matrimonios duran pocos años y ese sentido de libertad para cambiar de pareja ha generado una incertidumbre insoportable.

El fenómeno migratorio ha adquirido una escala nunca antes vista. El flujo de personas y culturas da origen a una 'cultura globalizada sin raíces'. Las corporaciones multinacionales han alcanzado niveles de poder y control superiores a cualquier estado. Esto está cambiado el rol de los estados y limitando su poder de acción ante las necesidades sociales internas[11].

La 'incertidumbre' es la característica fundamental de la modernidad líquida. El hombre moderno no puede darse el lujo de parar porque su identidad existe solo en tanto proyecto inacabado. Ni siquiera el estado pretende darnos una identidad. El patriotismo se presenta como una amenaza

11 Cf. Zygmunt Bauman, *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa, 2000.

a la armonía universal. El individuo es líquido porque puede mantener múltiples identidades. Nuestra vida se refugia en la esfera privada y pretendemos entablar relaciones haciendo pública dicha esfera. El mundo se divide en online y offline. Esto nos impide llegar a un sentido profundo de comunidad porque la presencia del otro se percibe como amenaza de mi utopía individual. Las comunidades online están realmente compuestas por personas que piensan igual que yo, que me gustan y retroalimentan. La relación offline es una amenaza porque nos contradice y cada vez nos cuesta más formar relaciones auténticas y profundas[12].

Estamos ante una sociedad desregulada y privatizada. Hemos abandonado el proyecto de utopía colectiva. Cada uno tiene su mundo ideal y a cada uno le corresponde la tarea de instaurar su reino en el aquí y ahora. El horizonte de la utopía se desvanece en un futuro inalcanzable o en una 'retrotopía'[13]. Estamos viviendo la negación de la negación de la utopía. El futuro se mira con desencanto y proyectamos la realización del hombre en el pasado. De ahí que vivamos en un estado de nostalgia perpetua. Escapamos del futuro y anhelamos nuestro hogar en un pasado idealizado que da pie al resurgir de mitologías nacionalistas. La solución está en volver a 'the good old days', ya sean estos el iluminismo, mayo del 1968 o el sacro imperio romano. La muerte de la utopía ha generado una tensión entre individuos y ciudadanos, de modo que hemos perdido nuestra dimensión política. La política se ha reducido

12 Este tema es tratado en mayor profundidad en su obra específica sobre el amor Cf. Zygmunt Bauman, *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2005.

13 Cf. Zygmunt Bauman, *Retrotopía*, Barcelona, Paidós, 2017.

al diminuto ámbito de la vida personal. El compromiso social se ha devaluado y se rechaza toda finalidad[14].

Bauman es un crítico de la modernidad. De hecho, una de sus primeras obras importantes, declara que el holocausto no fue una traición a la modernidad, sino su consecuencia[15]. La modernidad busca el paso del caos natural al orden de la razón. El orden justifica los medios, aunque estos pasen por un tren camino a Auschwitz. La solución no consiste simplemente en regresar al modernismo iluminista, sino en superar el individualismo que ha minimizado nuestro compromiso sociopolítico.

2. GILLES LIPOVETSKY Y EL INDIVIDUALISMO HIPERMODERNO

Filósofo francés nacido en 1944 vivió las revueltas estudiantiles de 1968 en París y saltó a la fama con su primer libro, *La era del vacío*[16]. En su pensamiento podemos identificar tres períodos: Crítica marxista (1965-1983), Posmodernismo (1983-1991) e Hipermodernismo (1991-). Nos centraremos sobre todo en esta tercera etapa dado que presupone las dos primeras y presenta una revisión del posmodernismo como un falso movimiento estancado en la modernidad. La sociedad actual es exaltadamente moderna: "Hipercapitalismo, hiperclase, hiperpotencia, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto, ¿habrá algo que no sea 'hiper'?

14 Cf. Zygmunt Bauman, *La sociedad sitiada*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013.

15 Cf. Zygmunt Bauman, *Modernidad y holocausto*, Madrid, Sequitur, 2010.

16 Cf. Gilles Lipovetsky, *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporánea*, Barcelona, Anagrama, 1986.

¿Habrá algo que no revele una modernidad elevada a la enésima potencia?"[17].

Lipovetsky parte de una perspectiva globalista para plantear problemas que atañen a toda la humanidad. Problemas globales requieren soluciones globales. Ya no bastan ni la religión ni la ética porque han quedado reducidas al ámbito privado. Las soluciones que ofrecen son individuales y locales. Solo la educación puede ayudarnos a solventar problemas como el cambio climático, la sobrepoblación y la falta de alimento. El problema de fondo es que la realidad se ha fragmentado en pro del individuo. Hemos abandonado el valor del sacrificio y la única revolución que nos permite la hipermodernidad es la 'segunda revolución individualista'. La primera fue la del modernismo que culminó con el romanticismo. Esta segunda revolución da pie al individuo hipermoderno. Podemos identificar seis rasgos fundamentales de dicha revolución[18].

Primero, hablamos de un culto hedonista. El placer se constituye como el catalizador y el fin de esta falsa revolución. Realmente, la cultura de masas se ha contentado con la 'democratización del libertinaje'. No se busca un cambio de las estructuras o un bien común, nuestro objetivo es un bienestar universal que nos permita disfrutar de la vida, así como nos llega. Por eso, Lipovetsky parafrasea con ironía a Schopenhauer hablando de "el bienestar como mundo y como representación"[19].

17 Gilles Lipovetsky y Sébastien Charles, *Los tiempos hipermodernos* (tercera edición), Barcelona, Anagrama, 2016, p. 55.

18 Cf. Gilles Lipovetsky, *El individualismo en la época hipermoderna: Gilles Lipovetsky,* Universidad Diego Portales, 15 de noviembre de 2015. https://www.youtube.com/watch?v=_uQjdAueTUQ.

19 Gilles Lipovetsky, *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos,* Barcelona, Anagrama, 1994, p. 50.

La segunda manifestación es el culto al cuerpo. Estamos ante una sociedad que ha sustituido las iglesias por gimnasios y donde las visitas al médico ya no son solo para sanar al enfermo, sino para potenciar al sano, para mejorar la salud que ya poseo o para realizar alguna que otra cirugía estética. La mejor versión de mí mismo pasa por una nariz operada y unos pectorales tonificados. Además, hemos adoptado una cultura de la moda que enfatiza el culto al cuerpo, la locura del artificio y el desmoronamiento de lo social[20].

En un tercer momento, podemos hablar del culto psicológico. Aquí, Lipovetsky pone el dedo en la llaga de una sociedad obsesionada con el ego y sometida a un 'capital libidinal'. Lo que antes se consideraba una excepción, es ahora la norma y ay de aquel que intente eludir su responsabilidad psicológica. Necesitamos estar sanos y normalizados según unos estándares preestablecidos sin previa crítica. La terapia termina enfocándose en un 'estar bien contigo mismo' sin tomar en cuenta tu condición existencial. No hace falta trabajar las estructuras internas de tu psique, basta con aceptarte y quererte como eres[21].

El cuarto punto es el culto a la conexión[22]. Aquí se adentra en la revolución que internet ha introducido en nuestras relaciones sociales. Se nos viene a la mente el tópico de siempre: estamos más conectados que nunca, pero nunca nos hemos sentido más solos. Lipovetsky tematiza los mecanismos de gratificación instantánea a los que estamos sometidos. El adolescente reivindica su identidad a través de las redes

20 Cf. Gilles Lipovetsky, *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas* (segunda edición), Barcelona, Anagrama, 1991; Lipovetsky, *El crepúsculo del deber.*

21 Cf. Lipovetsky, *El crepúsculo del deber.*

22 Cf. Gilles Lipovetsky y Jean Serroy, *La pantalla global: cultura mediática y cine en la era hipermoderna,* Barcelona, Anagrama, 2009.

sociales, pero se nos presenta como dependiente de la red. Es su medio de expresión y su prisión.

El quinto elemento es un derrumbamiento de las grandes ideologías. Ya hemos hablado de la posmodernidad como el período que plantea la ausencia de metanarrativas. Los grandes sistemas naufragaron. Caen las grandes mitologías políticas y el ciudadano se desentiende del voto. La res pública queda relegada por la res privada y el sentido de comunidad se pierde. Se erosiona la identidad social[23].

En el fondo, todo se condensa y desprende en el sexto elemento: el culto de la autonomía personal. El hiperindividualismo no es una moda pasajera y tampoco es fruto de la posmodernidad. No puede ser su fruto porque la posmodernidad nunca fue pos. El individualismo es moderno. De hecho, es hipermoderno. La segunda revolución del individuo supera la esquizofrenia de la primera que estaba presa de las religiones institucionales, las ideologías identitarias y la discriminación de género. La 'revolución personalista' lleva la modernidad a sus últimas consecuencias, pero no termina de liberarnos[24]. Quizás, han caído los muros, pero los mecanismos opresivos se mantienen. Estamos regidos "no ya por la tiranía de los detalles sino por el mínimo de coacciones y el máximo de elecciones privadas posible, con el mínimo de austeridad y el máximo de deseo, con la menor represión y la mayor comprensión posible"[25].

23 Cf. Lipovetsky y Charles, *Los tiempos hipermodernos*.
24 No confundir con el personalismo judeocristiano al cual, Lipovetsky, no hace ninguna referencia.
25 Lipovetsky, *La era del vacío*, pp. 6-7.

3. PETER SLOTERDIJK Y EL CINISMO COMO FALSA CONCIENCIA ILUSTRADA

Peter Sloterdijk es un filósofo alemán nacido el 26 de junio de 1947. Estudió filosofía, estudios germánicos e historia. Recibió una formación en línea con la Escuela de Fráncfort. Además de ser un autor prolífico, participó en un programa de televisión durante diez años llamado Im Glashaus: Das Philosophische Quartett. Estudió en la India con Osho. Explora una visión más holística donde busca superar los diversos dualismos que se nos han impuesto, revelando un entramado ontológico que une todo[26]. En concreto, nos centraremos en su *Crítica de la razón cínica* de 1983.

Centraremos nuestra atención en la primera definición de cinismo como falsa conciencia ilustrada. Sobre todo, en sus, "ocho casos de crítica ilustrada de la ideología y del desenmascaramiento, cuyos polémicos modos de proceder han hecho escuela"[27]. Es un ejercicio que nos permitirá comprender la teoría crítica contemporánea y la emergencia de dogmas cristalizados en nuestra conciencia social.

La primera es la crítica de la revelación. Aquí se pretende refutar la idea de que Dios habla a través del texto sagrado traducido a nuestras lenguas maternas. Se retoma el discurso iluminista que pretendía desmontar el acceso a la revelación a través de una crítica histórica. Según estos autores, no podemos prescindir de la historia, la filología y la lógica. Sin embargo, realizamos un esfuerzo sobrehumano por aceptar las conjeturas históricas de otros hombres que plasman su experiencia en

26 Para explorar esta faceta del autor, tendríamos que adentrarnos en su trilogía de las Esferas: Peter Sloterdijk, *Esferas I: Burbujas. Microsferología*, Madrid: Siruela, 2003; Peter Sloterdijk, *Esferas II: Globos. Macroesferlogía*, Madrid: Siruela, 2004; Peter Sloterdijk, *Esferas III: Espumas. Esferología plural*, Madrid, Siruela, 2006.

27 Peter Sloterdijk, *Crítica de la razón cínica*, Madrid, Siruela, 2019, pp. 63-139.

textos sacralizados por la tradición. Hemos optado por obviar la crítica y permanecer con esa doble verdad en favor de una autoconservación desnuda[28]. He aquí el cinismo.

La segunda crítica es la de la ilusión religiosa. La ilustración ha realizado una jugada maestra: centrar la crítica en los atributos divinos, no en la existencia de Dios. Esto era necesario dado que, según estos autores, Dios ha sido creado a nuestra imagen y semejanza. De hecho, los atributos divinos se han amoldado al proyecto político imperante en la época, al punto de que, durante la edad feudal, a Dios se le llamaba 'mi Señor'. Los críticos iluministas se regodeaban comparando las diversas representaciones de la divinidad en diferentes culturas. Dios tendrá los ojos rasgados en culturas asiáticas y las divinidades africanas tienen la piel negra. El cinismo surge en forma de mentira piadosa. La religión se convierte en un elemento necesario para superar la angustia vital y para legitimar al modelo opresor[29]. Es una mentira necesaria.

La crítica de la apariencia metafísica se refiere a los límites de la razón. El iluminismo sostiene que la razón es capaz de hacer preguntas metafísicas, pero no puede responderlas. La crítica es necesaria porque desenmascara muchos de nuestros conocimientos como autoengaños. Sloterdijk propone modelos de 'ascetismo kínico' como Wittgenstein y Carnap que nos ayudan, a través de la lógica y el empirismo, a superar nuestras ficciones útiles[30].

28 Quizás, este fenómeno se dé debido al miedo originado por el evento 'sinaítico', como lo desarrolla en Peter Sloterdijk, *Fobocracia*, Buenos Aires, Ediciones Godot, 2021.

29 Esto también lo explora en su ensayo Peter Sloterdijk, *Celo de Dios sobre la lucha de los tres monoteísmos*, Madrid, Siruela, 2014.

30 Resulta un tanto cínico de su parte apelar a estos modelos de minimalismo filosófico en un amplio volumen que dedica un subcapítulo a hablar de los pedos. Cf. Sloterdijk, *Crítica de la razón cínica*.

La cuarta crítica se enfoca en la superestructura idealista. El idealismo se supera a través de una visión marxista centrada en los procesos sociales del trabajo. Es un discurso conocido que divide la sociedad en tres conciencias objetivas de clase: burguesía, proletariado y funcionarios intermedios. El desenmascaramiento marxista nos obliga a tocar el suelo. Se pone la conciencia sobre los pies evitando el idealismo abstracto y trayendo la atención a la conciencia de su ser social[31].

La quinta aportación es una crítica de la apariencia moral. Partimos de la revolución cristológica que invita a la autorreflexión. De una crítica personal, se pasa a una predicación moral fundada en el propio testimonio. La crítica nos libera de un moralismo desencarnado y formalista. También nos pone en guardia ante una doble narrativa que someta a unos y permita una vida desenfrenada para otros, sobre todo en las esferas que ejercen el poder. Esta crítica de la moral se realiza en tres momentos: descubrimiento de una doble moral, convertibilidad de ser y apariencia y reducción a un motivo primigenio realista. Esto genera un debate interesante en torno al motivo originario. Los moralistas franceses lo llamaban amor propio, Nietzsche lo llamó voluntad de potencia, el marxismo avidez de beneficio y el psicoanálisis postula la pulsión de vida y la pulsión de muerte[32].

A la sexta instancia es una crítica de la transparencia. Se trata del descubrimiento del inconsciente. La ilustración nos ha permitido crecer en una sana desconfianza hacia un Yo pensado en torno a la autoafirmación y el control de la realidad. Esta desconfianza surge de las tres 'ofensas fundamentales': la

31 Cf. Peter Sloterdijk, *Las epidemias políticas*, Buenos Aires, Godot, 2020.

32 Cf. Sloterdijk, *Crítica de la razón cínica*. Para profundizar en este apartado, nuestro filósofo cuenta con una extensa obra titulada Peter Sloterdijk y Pedro Madrigal, *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*, Valencia, Pre-Textos, 2013.

revolución copernicana, la teoría darwinista y el psicoanálisis. La estrategia del poder pasa por el triple miedo a la guerra, la crisis y la propia libertad, como mecanismos de control[33].

La crítica de la apariencia natural. Aquí nos detenemos en el debate clásico entre naturaleza y cultura. La reflexión ilustrada determina que el hombre vive una 'artificialidad natural' y una 'naturalidad artificial'. El ser humano, por lo tanto, vive de manera no natural. Rousseau nos presenta la teoría del buen salvaje. Algunos se oponen a esta visión porque necesitan una narrativa pesimista para justificar una política autoritaria. En el pensamiento ilustrado, las personas no son malas, son víctimas de la sociedad.

La última crítica apunta a la apariencia privada. Declara que los naturalismos se mueven en una perpetua ingenuidad. Al inicio, es involuntaria, pero termina siendo pretendida. Buscamos el orden, pero siempre terminamos imponiéndolo, no descubriéndolo en la naturaleza, como se pretende. Es inevitable porque no tenemos acceso a las cosas sin antes pasar por las gafas que traemos puestas. Es necesario un exhaustivo conocimiento de uno mismo para identificar "mis programaciones, mis acuñaciones, mis adiestramientos; así me han educado; así me he hecho; así funcionan mis mecanismos; así trabaja en mí aquello que al mismo tiempo soy y no soy yo"[34].

Peter Sloterdijk representa un punto de partida para quien pretenda dar respuestas a la modernidad[35]. Ya sea que se considere una etapa superada o no, es indudable que el filósofo contemporáneo debe afrontar los desenmascaramientos de

33 Esta idea es explorada con mayor profundidad a lo largo de su obra. Sobre todo en Cf. Peter Sloterdijk, *Estrés y libertad*, Buenos Aires, Godot, 2017.

34 Sloterdijk, *Crítica de la razón cínica*, p. 116.

35 Otra de sus obras que sintetiza bien este punto de partida es Peter Sloterdijk, *Los hijos terribles de la Edad Moderna. Sobre el experimento antigenealógico de la modernidad*, Madrid, Siruela, 2015.

la ilustración. No necesariamente adoptando la visión de Sloterdijk, pero sí los temas de fondo: el conocimiento de Dios, la experiencia religiosa, la fundamentación de una metafísica y una gnoseología que no se desentiendan de los problemas concretos de la existencia humana y una ética de la autenticidad que tenga en cuenta el peso del inconsciente, de la cultura y del individualismo, como condicionantes ineludibles.

4. Slavoj Žižek y la síntesis imposible

Slavoj Žižek es un filósofo esloveno nacido en Yugoslavia en 1949. Estudió filosofía, sociología y psicoanálisis. Utiliza gran cantidad de referencias extraídas de la cultura popular y la literatura universal. Sus grandes influencias son Hegel, Marx y Lacan. Fue candidato a la presidencia de la República de Eslovenia en 1990. Es un filósofo popular con una de las obras más extensas de la actualidad. Tiene más de cincuenta obras publicadas en español. Su presencia en redes sociales es prominente y su rango de interés parece abarcarlo todo. Mezcla su análisis con profundas intuiciones políticas, erudición filosófica y referencias a la cultura popular que van desde el cine y la televisión a la literatura y los chistes vulgares[36]. Sin embargo, ha recibido muchas críticas por su pensamiento contradictorio y sus posturas irreverentes[37]. De todos modos, para el análisis que estamos presentando, son justo estas características las que más nos interesan.

Žižek es una fuerza del caos. Resulta fascinante por su pensamiento crítico y su amplio manejo de recursos, pero

36 De hecho, se ha publicado una recopilación de estos chistes con su respectiva interpretación: Slavoj Žižek y Audun Mortensen, *Žižek's Jokes: (Did you hear the One about Hegel and Negation?)*, Cambridge, MIT Press, 2014.

37 Cf. Geoff Boucher, Jason Glynos y Matthew Sharpe, *Traversing the Fantasy: Critical Responses to Slavoj Žižek*, England: Ashgate, 2005.

resulta casi más fascinante por su cinismo práctico y su estilo de vida revolucionario. Para muchos, se trata de una figura impresentable por sus muletillas, gestos, tics y presentación personal. De todos modos, sostenemos que este *modus vivendi* nace de la síntesis personal que ha realizado uniendo a Hegel, Marx y Lacan. De Hegel, ha tomado la dialéctica, pero no como negación de la negación que lleva a una síntesis superior, sino como la ineludible presencia de lo contradictorio en el ser. "El 'conocimiento absoluto' denota una posición subjetiva que finalmente acepta la 'contradicción' como condición interna de toda identidad".[38] Esto lo aplica mucho en sus críticas de la cultura presentando las contradicciones que no se pueden resolver. También insiste mucho en el valor positivo de la negatividad, de la negación. Esto no es para nada original, pero adquiere matices interesantes al compaginarlo con el objeto de deseo lacaniano. De Marx adopta la ideología, no como un discurso que genera una falsa conciencia, sino como síntoma de nuestro cinismo. Hemos pasado del "sie wissen das nicht, aber sie tun es" (ellos no lo saben, pero lo hacen) de Marx al "ellos saben muy bien lo que hacen, pero aun así lo hacen" de Sloterdijk[39]. Complementa la visión macroscópica marxista a través de una microscópica lacaniana. De Lacan, adopta sus principios psicoanalistas, sobre todo sus categorías de imaginario, simbólico y real. El ego se fragmenta entre la realidad y la idealidad. Lo imaginario se ocupa del ego y el orden individual. Lo simbólico se ocupa del orden social del sujeto. Es un ámbito que nos trasciende porque constituye todo lo cultural, incluyendo el lenguaje. Lo simbólico no depende

38 Slavoj Žižek, *El sublime objeto de la ideología,* Buenos Aires, Siglo XXI, 2003, p. 26.

39 Slavoj Žižek, *Porque no saben lo que hacen. El sinthome ideológico*, Madrid, Ediciones Akal, 2017.

del sujeto, pero funge como mediación con la realidad y, de hecho, es mejor así porque la realidad nos muestra el abismo del vacío que constituye nuestra existencia y de cómo nunca seremos capaces de saciar nuestros deseos[40]. El objeto de deseo es simplemente un fetiche metonímico[41]. Esto se ve reflejado en una escena de *The Matrix*, donde Cypher disfruta un filete de carne aun sabiendo que el filete no existe.

Nuestro filósofo lleva su síntesis de ideas a la práctica. Visto desde fuera, parece la encarnación de todo lo posmoderno, pero no deja de criticarlo[42]. Se presenta como hegeliano, pero dependiendo del día, también se considera marxista y amigo de Lenin[43]. Ha adoptado el cinismo como principio metodológico. La ideología se ha convertido en síntoma y tienes que gozarlo[44]. No es verdad que la gente obre de una determinada forma guiados por una falsa conciencia. No es verdad que, si supiesen la verdad, no obrarían de dicha forma. La verdad es que saben perfectamente cómo funciona la realidad, pero han optado por vivir así de todos modos. Esto explica nuestra adhesión a partidos políticos o instituciones desprestigiadas, nuestra adhesión a la ideología. Nuestro filósofo encarna estas contradicciones a través de su vida y sus discursos[45].

La ideología se manifiesta a través el lenguaje. El 'significante-amo' es denominado por Žižek como el 'Gran-Otro'. Lo que realmente deseamos es el deseo del Gran-Otro que puede

40 Parece una visión incluso más pesimista de la hiperrealidad de Lipovetsky.
41 Para profundizar en la interpretación lacaniana de Žižek: Slavoj Žižek, *Cómo leer a Lacan*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
42 Por ejemplo, en su célebre debate con Jordan Peterson en el Meridian Hall de Toronto el 19 de abril de 2019.
43 Cf. Slavoj Žižek, *Repetir Lenin: Trece tentativas sobre Lenin*, Madrid, Akal, 2004.
44 Cf. Slavoj Žižek y Horacio Pons, *Goza tu síntoma! Jacques Lacan dentro y fuera de Hollywood,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1994.
45 Es paradigmática su entrevista para SRF Kultur Sternstunden, *Down with ideology? Talk with Slavoj Žižek* (18 de enero de 2019). https://youtu.be/Zm5tpQp6sT4.

ser Dios, el Estado, el mercado, la razón que se despliega a sí misma o cualquier sociedad secreta que mueve los hilos del mundo. La pregunta que nos consume es, entonces, ¿qué debo hacer para ser deseado? Comienza así una lucha de relatos que buscan responder a esta pregunta. El problema es que el gran-otro no existe. Sin embargo, esto no impide colocarlo como el fundamento de nuestra vida. Estos fundamentos inexistentes se convierten en objetos sublimes que escapan a la experiencia empírica. Dado que no tenemos acceso a estos objetos y dado que nuestra adhesión a los mismos es irracional, la emancipación pasa por un profundo psicoanálisis personal y comunitario. En Lacan, encontramos las herramientas para liberarnos o, al menos, para descubrir la máscara fetichista supuestamente posideológica que enmarca nuestras creencias.

De Žižek podemos aprender la perene relevancia de la ideología y la inevitabilidad de la filosofía hegeliana[46]. Es un autor que ha llevado el desenmascaramiento cínico de Sloterdijk a otro nivel. Polemiza con la izquierda y la derecha[47]. Su pensamiento es contradictorio, caótico y, tras leer varias de sus obras, repetitivo. Incluso repite chistes de un libro a otro. Pero sería ingenuo ignorar el impacto que está teniendo este pensador en la cultura popular y en los jóvenes que se acercan a la filosofía a través de los medios digitales. Probablemente, sus ideas se perderán como lágrimas en la lluvia, pero su figura seguirá incrustada en el imaginario colectivo por algún tiempo.

46 Según él mismo, las obras que más le enorgullecen son las que ha dedicado a la filosofía hegeliana. Destaca, por supuesto Slavoj Žižek, *Menos que nada: Hegel y la sombra del materialismo dialéctico*, Madrid, Akal, 2015.

47 Cf. Slavoj Žižek, *La vigencia de El manifiesto comunista*, Barcelona, Anagrama, 2018.

5. BYUNG-CHUL HAN Y EL EXCESO DE POSITIVIDAD

Byung-Chul Han es un filósofo surcoreano que ejerce como profesor en la Universidad de las Artes en Berlín. En su juventud, estudió metalurgia en la Universidad de Corea. Llegó a Alemania con 26 años. Quería estudiar literatura alemana, pero no podía leer a la velocidad requerida. Se pasó a filosofía en la Universidad de Friburgo y continuó con literatura y teología en Múnich. Se doctoró en 1994 con una tesis sobre Martin Heidegger. Es un extranjero en tierra de extraños que goza de una posición privilegiada al estar desencajado del *zeitgeist*[48]. Este filósofo tan prolífico centra su crítica sobre todo en las consecuencias de una cultura neoliberal y el desarrollo de la tecnología. Las principales influencias de su pensamiento se encuentran en Heidegger, Nietzsche y Hegel.

Vivimos un exceso de positividad. Lo otro desaparece a través de un cambio de paradigma silencioso. La constante presentación del otro como amenaza a mi proyecto individualista cambia la mirada sobre la alteridad. Es una mirada violenta dado que "un sistema que rechaza a la negatividad de lo distinto desarrolla rasgos autodestructivos"[49]. Vivimos una dialéctica entre la expulsión de lo distinto y la sociedad de la transparencia que aplana las diferencias a través de una visión pornográfica y unas categorías económicas que aplanan

48 Han es un autor muy reservado. Contamos con pocos datos biográficos, pero en sus últimas obras ha ido soltando detalles biográficos, por ejemplo: Byung-Chul Han, *Capitalismo y pulsión de muerte. Artículos y conversacione*s, Barcelona, Herder, 2022.

49 Byung-Chul Han, *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual* (segunda edición), Barcelona, Herder, 2022, p. 10.

la realidad convirtiéndola en información. "La sociedad de la transparencia es un *infierno de lo igual*"[50].

Esta dialéctica se refleja también en la agonía del eros y la destrucción de lo bello. Lo erótico se convierte en pornográfico por un exceso de positividad. "La hipersensibilidad no es ventajosa para la imaginación. Así, el porno, que en cierto modo lleva al máximo la información visual, destruye la fantasía erótica"[51]. La resistencia de lo bello queda sustituida por la superficie pulida de Jeff Koons. Se suprime la desgarradura y se adopta el 'me gusta' como criterio. La belleza moral queda relegada por la *sexyness*[52]. "*La salvación de lo bello es la salvación de lo distinto* [...] la crisis de la belleza consiste en que lo bello se reduce a su estar presente, a su valor de uso o de consumo. El consumo destruye lo *otro*"[53].

Hemos pasado de la sociedad disciplinaria a la sociedad del rendimiento. Hemos pasado de la biopolítica a la psicopolítica. Estos dos puntos los elabora en diálogo constante con Foucault. "La biopolítica es la forma de gobierno de la sociedad disciplinaria. Pero es totalmente inadecuada para el régimen neoliberal que explota principalmente la *psique*"[54]. El poder no se ejerce a través de la violencia física, sino a través de la autoexplotación. Esto genera una sociedad del cansancio. "El cansancio del agotamiento es un cansancio de la potencia positiva. Incapacita para hacer *algo*. El cansancio que inspira es un *cansancio de la potencia negativa*, esto es del 'no-...' (*nicht-zu*)"[55].

50 Byung-Chul Han, *La sociedad de la transparencia*, Barcelona, Herder, 2020, p. 89.
51 Byung-Chul Han, *La agonía del Eros*, Barcelona, Herder, 2014, p. 61.
52 Byung-Chul Han, *La salvación de lo bello*, Barcelona, Herder, 2015, p. 74.
53 Han, *La salvación de lo bello*, p. 94.
54 Byung-Chul Han, *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*, Barcelona, Herder, 2014, pp. 37-38.
55 Byung-Chul Han, *La sociedad del cansancio*, Barcelona, Herder, 2016, p. 77.

Hemos pasado de la vida buena a la mera vida.

> El juego fuerte, cuyo principio es la soberanía, no es compatible con la sociedad de la producción, que se orienta por la utilidad, el rendimiento y la eficiencia y que declara como valor absoluto la mera vida, la supervivencia, el seguir viviendo sanamente[56].

La solución consiste en volver a una vida más contemplativa. La contemplación es negatividad porque combate el consumo aditivo y frenético. Es una opción por la narración y el silencio[57].

CONCLUSIONES: PRESENCIA, MÉTODO, CULTURA POPULAR Y DESACELERACIONISMO

Tras este breve recorrido diacrónico, presentaremos unas conclusiones sincrónicas. ¿Qué tiene en común los hijos de la sospecha? ¿Qué aportan a una mayor comprensión de la cultura presente? ¿Comparten algún método que podamos emular? ¿Qué propuestas de solución comparten?

Es mucho lo que se puede aprender de cada uno a través de su extensa obra y su presencia en los diversos medios digitales. De hecho, aquí tenemos las dos primeras características que tienen en común estos pensadores: *son prolíficos y mediáticos*. Como hemos visto, son autores de múltiples libros y decenas de artículos. Lipovetsky es el que menos obras tiene publicadas, pero su presencia en los medios es prominente. Byung-Chul Han publica al menos un libro al año, pero es de los que menos aparece en los medios de comunicación. Sin embargo, sus ideas se repiten y analizan abundantemente en los principales

56 Byung-Chul Han, *La desaparición de los rituales: una topología del presente*, Barcelona, Herder, 2020, p. 68.

57 Cf. Byung-Chul Han, *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*, Barcelona, Taurus, 2023.

foros de discusión filosófica divulgativa. Sea como sea, estos filósofos están presentes en la cultura.

La segunda característica común que queremos destacar es su metodología. Estos autores tienen una especial sensibilidad para captar los cambios de la sociedad. Una vez que lo han identificado, lo nombran utilizando una terminología original, lo tematizan, presentan una genealogía y diversas consecuencias antropológicas. Por ejemplo, Han identifica el miedo que tiene la sociedad actual ante todo tipo de dolor[58]. Tematiza esta algofobia y la plantea como consecuencia de la psicopolítica que ha introducido en otra de sus obras. Una vez identificado el problema, lo aplica a diversos ámbitos como la política, el arte, la medicina, la ética e incluso la ontología. Al final, sin dolor, se pierde el sentido de la otredad que nos abre a la verdad, la bondad y la belleza. Lo mismo hace Sloterdijk en *Fobocracia* presentando el miedo como poder, enraizado en la práctica religiosa en general y en el 'evento sinaítico' en particular[59]. Pero quizás el caso más paradigmático se encuentra en Bauman que, una vez tematizado su concepto de 'modernidad líquida', lo aplicó a diversos ámbitos de la esfera humana[60]. Los hijos de la sospecha son sensibles al cambio.

Un tercer elemento en común es el uso de la cultura popular como punto de partida para el análisis profundo de

58 Cf. Byung-Chul Han, *La sociedad paliativa. El dolor hoy*, Barcelona, Herder, 2020.
59 Cf. Sloterdijk, *Fobocracia*.
60 Cf. Zygmunt Bauman, *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Barcelona, Paidós, 2021; Zygmunt Bauman, *Vida líquida*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2006; Zygmunt Bauman, *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona, Tusquets 2017; Zygmunt Bauman y Thomas Leoncini, *Generación líquida. Transformaciones en la era 3.0*, Barcelona, Paidós, 2018; Zygmunt Bauman y David Lyon, *Vigilancia líquida,* Barcelona, Booket, 2015; Zygmunt Bauman y Riccardo Mazzeo, *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo: 75º aniversario*, Barcelona, Paidós, 2020; Zygmunt Bauman y Francisco Ochoa de Michelena, *Arte, ¿líquido?*, Madrid, Sequitur, 2007; Bauman, *Amor líquido*.

las ideas imperantes. Todos hacen referencia a obras literarias, artísticas y acontecimientos presentes. Pero no solo apelan a la alta cultura, sino también a la fotografía, al cine, a la música popular, a los chistes, a los memes, a las redes sociales y, próximamente, a los videojuegos. Probablemente Žižek sea quien mejor sepa explotar este recurso, pero también Bauman hace referencia al cine de Haneke[61] y Han medita en las cintas de Lars von Trier[62].

Por último, destacamos un elemento sorpresivo que une a estos grandes pensadores de nuestra cotidianidad: una llamada a desacelerar. Byun-Chul Han es quizás el autor que más insiste en este aspecto y lo ha llevado a la práctica en su vida[63]. De hecho, ha publicado una obra titulada *Vida contemplativa*[64]. Sloterdijk insiste en emular el quinto paseo de las Ensoñaciones de Rousseau[65]. Bauman advierte, al final de su vida, sobre el sinsentido del aceleracionismo transhumanista: "El tiempo es una enfermedad, y su acelerado latido es la afilada sensación de la muerte"[66]. Lipovetsky declara que ya no tenemos tiempo para la filosofía "Nuestro mundo es el de la seducción omnipresente y multiforme, planetaria y multimediática. Es el momento del 'estallido de los límites', de la multiplicación, la hiperaceleración y la mundialización de ofertas tentadoras"[67]. Incluso Žižek anhela constantemente parar el carro y dedicarse a la teoría:

61 Cf. Bauman y Leoncini, *Generación líquida*.
62 Cf. Han, *La agonía del Eros*.
63 Una de sus obras está dedicada a explorar su jardín, cf. Byung-Chul Han, *Loa a la tierra. Un viaje al jardín con la asistencia de Isabella Gresser*, Barcelona, Herder, 2019.
64 Han, *Vida contemplativa*.
65 Cf. Sloterdijk, *Estrés y libertad*.
66 Zygmunt Bauman y Leonidas Donskis, *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida,* Barcelona, Paidós, 2015.
67 Gilles Lipovetsky, *Gustar y emocionar. Ensayo sobre la sociedad de seducción*, Barcelona, Anagrama, 2020.

> en lugar de tratar de sobrellevar el ritmo acelerado del progreso tecnológico y los cambios sociales, deberíamos más bien renunciar al empeño de mantener bajo control lo que pasa, rechazándolo como la expresión de la lógica moderna de la dominación —en su lugar deberíamos "dejarnos llevar" ir tirando, mientras mantenemos una distancia y una indiferencia interiores respecto a la danza enloquecida del proceso acelerado, una distancia basada en la certeza de que toda esa agitación social y tecnológica, en última instancia, no es más que una proliferación no-sustancial de semejanzas que no conciernen al núcleo interno de nuestro ser[68].

Dialogar con 'los hijos de la sospecha' nos ayuda a educar nuestra mirada crítica sobre la cultura. Para muchos, resultará sorprendente escuchar el clamor de los 'posmodernos' por una vida más contemplativa y una invitación constante a superar el individualismo en favor de un compromiso social. Contemplación y comunión, ¿quién lo diría? Quizás, la siguiente ola de filósofos rompan el ciclo y, en lugar de ser los nietos de la sospecha, se declaran los maestros de la contemplación.

BIBLIOGRAFÍA

Baudrillard, Jean, *Simulacra and Simulation*, Michigan, University of Michigan, 1994.

Bauman, Zygmunt, *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa, 2000.

____ *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2005.

____ *Vida líquida*, Barcelona, Paidós, 2006.

____ *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.

____ *Modernidad y holocausto,* Madrid, Sequitur, 2010.

68 Slavoj Žižek, *Amor sin piedad. Hacia una política de la verdad*, Madrid, Síntesis, 2004, p. 21.

_____ *La sociedad sitiada,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013.
_____ *Retrotopía*, Barcelona, Paidós, 2017.
_____ *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona, Tusquets 2017.
_____ *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Barcelona, Paidós, 2021.
_____ *Mundo consumo,* Barcelona, Paidós, 2021.
Bauman, Zygmunt y Leonidas Donskis. *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*, Barcelona, Paidós, 2015.
Bauman, Zygmunt y Thomas Leoncini, *Generación líquida. Transformaciones en la era 3.0*, Barcelona, Paidós, 2018.
Bauman, Zygmunt y David Lyon, *Vigilancia líquida,* Barcelona, Booket, 2015.
Bauman, Zygmunt y Riccardo Mazzeo, *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo*: 75º aniversario, Barcelona, Paidós, 2020.
Bauman, Zygmunt y Francisco Ochoa de Michelena, *Arte, ¿líquido?*, Madrid, Sequitur, 2007.
Boucher, Geoff, Jason Glynos y Matthew Sharpe, *Traversing the fantasy: Critical Responses to Slavoj Zizek*, England, Ashgate, 2005.
Han, Byung-Chul, *La agonía del Eros*, Barcelona, Herder, 2014.
_____ *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*, Barcelona, Herder, 2014.
_____ *La salvación de lo bello*, Barcelona, Herder, 2015.
_____ *La sociedad del cansancio*, Barcelona, Herder, 2016.
_____ *Loa a la tierra. Un viaje al jardín con la asistencia de Isabella Gresse*, Barcelona, Herder, 2019.
_____ *La desaparición de los rituales. Una topología del presente*, Barcelona, Herder, 2020.
_____ *La sociedad de la transparencia*, Barcelona, Herder, 2020.
_____ *La sociedad paliativa. El dolor hoy*, Barcelona, Herder, 2020.
_____ *Capitalismo y pulsión de muerte. Artículos y conversaciones*, Barcelona, Herder, 2022.
_____ *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual* (segunda edición), Barcelona, Herder, 2022.
_____ *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*, Barcelona, Taurus, 2023.

Hegel, Georg W.F., *Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio*, Madrid, Alianza, 2005.
Lipovetsky, Gilles. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama, 1986.
____ *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas* (segunda edición), Barcelona, Anagrama, 1991.
____ *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona, Anagrama, 1994.
____El individualismo en la época hipermoderna: Gilles Lipovetsky-audio interpretación, Universidad Diego Portales, 15 de noviembre de 2015. https://www.youtube.com/watch?v=_uQjdAueTUQ.
____ *Gustar y emocionar. Ensayo sobre la sociedad de seducción*, Barcelona: Anagrama, 2020.
Lipovetsky, Gilles y Sébastien Charles, *Los tiempos hipermodernos* (tercera edición), Barcelona, Anagrama, 2016.
Lipovetsky, Gilles y Jean Serroy, *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*, Barcelona, Anagrama, 2009.
Lyotard, Jean-François, *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1992.
"Posmodernidad", en *Diccionario de la lengua española* (23.ª edición), Real Academia Española. https://dle.rae.es/posmodernidad.
RedEye staff members. "Keanu Reads", Chicago Tribune, 5 de diciembre de 2003. Accedido el 2 de marzo de 2023. https://www.chicagotribune.com/news/ct-xpm-2003-05-12-0305130329-story.html.
Ricœur, Paul, *De l'interprétation: Essai sur Freud*, Paris, Editions du Seuil, 1965.
Sim, Stuart (ed.), *Routledge Companion to Postmodernism*, Londres, Routledge, 2012.
Sloterdijk, Peter, *Esferas I: Burbujas. Microsferología*, Madrid, Siruela, 2003.
____ *Esferas II: Globos. Macroesferlogía*, Madrid, Siruela, 2004.
____ *Esferas III: Espumas. Esferología plural*, Madrid, Siruela, 2006.
____ *Celo de Dios sobre la lucha de los tres monoteísmos*, Siruela, 2014.
____ *Los hijos terribles de la Edad Moderna. Sobre el experimento antigenealógico de la modernidad*, Madrid, Siruela, 2015.
____ *Estrés y libertad*, Buenos Aires, Godot, 2017.
____ *Crítica de la razón cínica*, Madrid, Siruela, 2019.
____ *Las epidemias políticas*, Buenos Aires, Godot, 2020.

_____ *Fobocracia*, Buenos Aires, Ediciones Godot, 2021.
Sloterdijk, Peter y Pedro Madrigal, *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*, Valencia, Pre-Textos, 2013.
SRF Kultur Sternstunden, Down with Ideology? Talk with Slavoj Žižek, 18 de enero de 2019. https://youtu.be/Zm5tpQp6sT4.
Wachowski, Lana, and Lilly Wachowski, *The Matrix*, Warner Bros., 1999.
Žižek, Slavoj, *El sublime objeto de la ideología*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
_____ *Amor sin piedad. Hacia una política de la verdad*, Madrid, Síntesis, 2004.
_____ *Repetir Lenin. Trece tentativas sobre Lenin*, Madrid, Akal, 2004.
_____ *Cómo leer a Lacan*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
_____ *Menos que nada. Hegel y la sombra del materialismo dialéctico*, Madrid, Akal, 2015.
_____ *Porque no saben lo que hacen. El sinthome ideológico*, Madrid, Ediciones Akal, 2017.
_____ *La vigencia de El manifiesto comunista*, Barcelona, Anagrama, 2018.
Žižek, Slavoj y Audun Mortensen, Žižek's Jokes: (Did you hear the One about Hegel and Negation?), Cambridge, MIT Press, 2014.
Žižek, Slavoj y Horacio Pons, *¡Goza tu síntoma! Jacques Lacan dentro y fuera de Hollywood*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1994.

FORMACIÓN INTEGRAL UNIVERSITARIA

Hasta ahora el libro ha analizado algunos de los desafíos de la universidad y de la persona en la actualidad. En esta sección final, el libro gira hacia una respuesta a estos desafíos: lo que se denomina 'formación integral universitaria'.

'Formar' es una acción de perfeccionar las potencias activas de la persona. En contexto de formación, no se puede hablar de la persona de una manera atemporal o aislada. La formación tiene que adecuarse a la persona de hoy, tomando en cuenta sus inquietudes, defectos, posibilidades, sesgos y deseos.

> Si la persona [...] es principio teleológico unificador de todas las facultades, acciones y vivencias del sujeto, es el cultivo del diálogo íntimo el que favorece y garantiza que la persona se encuentre en una búsqueda auténtica (no reduccionista) de la Verdad[1].

Hay que entrar en diálogo con los desafíos. Las dificultades son oportunidades y puertas para entablar discusiones y replantear fundamentos o profundizar en la verdad.

'Integralidad' se refiere a la visión total de la persona. No somos solo una dimensión o aspecto. La persona es compleja y para formarla, hace falta tomar en cuenta esta

1 José Ángel Agejas Esteban y Salvador Antuñano Alea, *Universidad y persona. Una tradición renovada*, Pamplona, EUNSA, 2019, p. 76.

riqueza. Como dice Benedicto XVI, además de respetar la libertad, el desarrollo humano integral verdadero requiere que la verdad sea su fundamento. Este progreso humano es en varios ámbitos de la persona como dice Pablo VI: "hacer, conocer y tener más para ser más"[2]. Es importante tener una visión correcta de la persona[3] (la verdad de la persona) para poder formar esta persona pues el 'más' es en referencia a la naturaleza y no de intereses o visiones particulares. "Pero la cuestión es: ¿qué significa 'ser más'? A esta pregunta, Pablo VI responde indicando lo que comporta esencialmente el 'auténtico desarrollo': 'debe ser integral, es decir, promover a todos los hombres y a todo el hombre'"[4]. Así, una formación integral es aquella entonces que respeta a 'todo el hombre'. Este desarrollo auténtico de la persona es a lo que se refiere la formación integral que armonice la formación humanística con la formación disciplinar o profesional[5].

En adición a integralidad, recientemente se habla de una formación 'integradora' (la integración en su aspecto sapiencial[6]). El exceso de información nos lleva a una fragmentación del

2 Pablo VI, *Carta encíclica Populorum progressio* (26 de marzo de 1967), n. 6 citado en Benedicto XVI, *Carta encíclica Caritas in veritate* (29 de junio de 2009), n. 18.

3 "El desarrollo humano integral [...] requiere su autentificación en 'un humanismo trascendental, que da [al hombre] su mayor plenitud; esta es la finalidad suprema del desarrollo personal' [...]. Teniendo en cuenta la complejidad de los problemas, es obvio que las diferentes disciplinas deben colaborar en una interdisciplinariedad ordenada. La caridad no excluye el saber, más bien lo exige, lo promueve y lo anima desde dentro. El saber nunca es solo obra de la inteligencia". Benedicto XVI, *Caritas in veritate*, n. 30.

4 Benedicto XVI, *Caritas in veritate*, n. 18.

5 Cf. Juan Pablo II, *Constitución apostólica Ex Corde Ecclesiae* (15 de agosto de 1990), n. 23.

6 Francisco, "Saludo a una delegación de la Universidad de Tel Aviv", 23 de octubre de 2017: "La universidad está llamada a educar a una cultura de la sabiduría, capaz de armonizar el enfoque técnico y científico con el humanista, con la convicción de que la búsqueda de la verdad y la bondad es, en última instancia, única".

saber: aunque sabemos mucho, no sabemos qué significa la información o cómo conectarla. Como dice Juan Pablo II:

> La integración del saber es un proceso que siempre se puede perfeccionar. Además, el incremento del saber en nuestro tiempo, al que se añade la creciente especialización del conocimiento en el seno de cada disciplina académica, hace tal tarea cada vez más difícil[7].

Por ser dedicada a la investigación de la verdad una universidad debería "promover tal superior síntesis del saber, en la que solamente se saciará aquella sed de verdad que está inscrita en lo más profundo del corazón humano"[8]. La manera de lograr esta síntesis de saberes es por una jerarquización de ellas. Y aquí encontramos la importancia de la filosofía realista y la teología:

> Guiados por las aportaciones específicas de la filosofía y de la teología, los estudios universitarios se esforzarán constantemente en determinar el lugar correspondiente y el sentido de cada una de las diversas disciplinas en el marco de una visión de la persona humana y del mundo[9].

Esta fragmentación se puede ver como resultado de la posmodernidad que ha renunciado a un concepto como el de 'naturaleza', capaz de unir y ordenar todas las dimensiones de la persona. Además, en una época de inteligencia artificial, hay que afrontar la necesidad de no solo saber hacer cosas, sino saber qué significan las cosas:

> En el mundo de hoy, caracterizado por unos progresos tan rápidos en la ciencia y en la tecnología, las tareas de la

7 Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, n. 16.
8 Juan Pablo II, *Alocución al Congreso Internacional sobre las Universidades Católica*s, 25 de abril de 1989, n. 4 citado en Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae,* n. 16.
9 Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae,* n. 16.

> Universidad Católica asumen una importancia y una urgencia cada vez mayores. De hecho, los descubrimientos científicos y tecnológicos, si por una parte conllevan un enorme crecimiento económico e industrial, por otra imponen ineludiblemente la necesaria correspondiente búsqueda del significado, con el fin de garantizar que los nuevos descubrimientos sean usados para el auténtico bien de cada persona y del conjunto de la sociedad humana[10].

Juan Pablo II continúa afirmando que toda universidad tiene la responsabilidad de buscar el sentido y las universidades católicas tienen una obligación de hacerlo en un modo especial dado que por "su inspiración cristiana le permite incluir en su búsqueda, la dimensión moral, espiritual y religiosa, y valorar las conquistas de la ciencia y de la tecnología en la perspectiva total de la persona humana"[11].

Aunque la inteligencia artificial puede suplir muchas cosas técnicas, nunca podrá reemplazar la búsqueda de la verdad. En un mundo hiperespecializado, la formación universitaria de la persona tiene que "cambiar ese imaginario de referencia al que inevitablemente nos remitimos cada vez que hablamos de ciencia, método o disciplina académica, que los sitúa en compartimentos estancos"[12]. La búsqueda de la verdad restaura la fragmentación de la persona pues la verdad es integradora: "La imagen verdadera que restaura nos ofrece esa comprensión de nosotros mismos como una unidad de sentido que necesita integrar todas sus facultades, dimensiones y acciones de manera armónica, no fragmentada"[13].

La fragmentación tanto de la persona como de la información no son coincidencias. El posmodernismo rechaza el

10 Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, n. 7.
11 Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, n. 7.
12 Agejas Esteban y Antuñano Alea, *Universidad y persona*, p. 83.
13 Agejas Esteban y Antuñano Alea, *Universidad y persona*, p. 83.

concepto de naturaleza que jerarquiza y unifica todo lo que percibimos fenomenológicamente. Sin este concepto metafísico de naturaleza, quedamos meramente con mucha información y experiencias como postulaba Hume. El empirismo, llevado a su extremo, pone en duda la posibilidad de la ciencia pues solo podemos saber de los hechos, pero no de su causalidad. Podemos saber de resultados, pero no del por qué de las cosas. El conocimiento queda muy reducido:

> La excesiva sectorización del saber, el cerrarse de las ciencias humanas a la metafísica, las dificultades del diálogo entre las ciencias y la teología [...] dañan el desarrollo del saber [...] pues, cuando eso ocurre, se obstaculiza la visión de todo el bien del hombre en las diferentes dimensiones que lo caracterizan"[14].

Por lo tanto, hace falta:

> Ampliar nuestro concepto de razón y de su uso. [...] Solo lo lograremos [...] si superamos la limitación que la razón se impone a sí misma de reducirse a lo que se puede verificar con la experimentación, y le volvemos a abrir su horizonte en toda su amplitud[15].

Esta razón es una razón digna de una universidad donde no hay temas cerrados a la búsqueda de la verdad.

El desconocimiento contemporáneo de la naturaleza impide normar cómo debería actuar la persona puesto que reduce la moral a creencias, desvinculadas de la verdad. La

14 Benedicto XVI, *Caritas in veritate*, n. 31.
15 Benedicto XVI, "Discurso en la Universidad de Ratisbona", 12 de septiembre de 2006.

visión realista de la verdad no permite este reduccionismo[16]. La búsqueda de la verdad tiene consecuencias morales: tiene que llegar al corazón. La verdad no se puede desvincular del amor.

> El saber nunca es solo obra de la inteligencia. Ciertamente, puede reducirse a cálculo y experimentación, pero si quiere ser sabiduría capaz de orientar al hombre a la luz de los primeros principios y de su fin último, ha de ser 'sazonado' con la 'sal' de la caridad[17].

La idea de la razón 'pura', en vez de proteger el conocimiento, hace que el saber sin amor es 'estéril': en vez de adulterar la verdad, "la caridad en la verdad exige ante todo conocer y entender, conscientes y respetuosos de la competencia específica de cada ámbito del saber. La caridad no es una añadidura posterior —casi como un apéndice al trabajo ya concluido de las diferentes disciplinas— sino que dialoga con ellas desde el principio"[18]. La verdad y el bien tienen el mismo fundamento último. Por lo tanto, no se pueden contradecir:

> Las exigencias del amor no contradicen las de la razón. El saber humano es insuficiente y las conclusiones de las ciencias no podrán indicar por sí solas la vía hacia el desarrollo integral del hombre. Siempre hay que lanzarse más allá: lo exige la caridad en la verdad. Pero ir más allá nunca significa prescindir de las conclusiones de la razón, ni contradecir sus resultados. No

16 Cf. Benedicto XVI, *Caritas in veritate*, n. 9: "El amor en la verdad —*caritas in veritate*— es un gran desafío para la Iglesia en un mundo en progresiva y expansiva globalización. El riesgo de nuestro tiempo es que la interdependencia de hecho entre los hombres y los pueblos no se corresponda con la interacción ética de la conciencia y el intelecto, de la que pueda resultar un desarrollo realmente humano. Solo con la *caridad, iluminada por la luz de la razón y de la fe*, es posible conseguir objetivos de desarrollo con un carácter más humano y humanizador".

17 Benedicto XVI, *Caritas in veritate*, n. 30.

18 Benedicto XVI, *Caritas in veritate*, n. 30.

> existe la inteligencia y después el amor: existe el amor rico en inteligencia y la inteligencia llena de amor[19].

Es por eso que la propuesta pedagógica de una universidad católica debería inculcar virtudes tanto intelectuales como morales. Las virtudes morales nos liberan para poder buscar la verdad. Igual que las artes liberales, tan propias de la visión de la universidad de Newman, las virtudes 'liberales' deberían ser promovidas y formadas. Francisco dice que "el crecimiento del propio alumno, que se forma, madura en conocimiento y libertad, en capacidad de pensar y actuar, de participar crítica y creativamente en la vida social y civil, con su propia competencia cultural y profesional"[20]. Por lo tanto, la universidad en este sentido no tiene que ver con la idea de la universidad de la Ilustración. Más bien es una formación de toda la persona, incluyendo sus afectos, su forma de actuar, y su forma de pensar. "Se puede encontrar una armonía humana, no pensando en la universidad como una fábrica de macrocéfalos que no saben qué hacer con sus manos o sus corazones. Esta idea humana de la universidad es importante"[21].

En esta visión humana, la verdad nos hace libres[22]. Aunque la formación moral no es la finalidad de la universidad, hay

19 Benedicto XVI, *Caritas in veritate*, n. 30.

20 Francisco, "Discurso a los Profesores y Estudiantes de la Universidad de Macerata", 9 de mayo de 2022.

21 Francisco, "Discurso a los Profesores y Estudiantes de la Universidad de Macerata", 9 de mayo de 2022.

22 Cf. Benedicto XVI, *Caritas in veritate*, n. 9: "La fidelidad al hombre exige *la fidelidad a la verdad*, que es la única *garantía de libertad* (cf. Jn 8,32) y *de la posibilidad de un desarrollo humano integral*. Por eso la Iglesia la busca, la anuncia incansablemente y la reconoce allí donde se manifieste. Para la Iglesia, esta misión de verdad es irrenunciable. Su doctrina social es una dimensión singular de este anuncio: está al servicio de la verdad que libera. Abierta a la verdad, de cualquier saber que provenga, la doctrina social de la Iglesia la acoge, recompone en unidad los fragmentos en que a menudo la encuentra, y se hace su portadora en la vida concreta siempre nueva de la sociedad de los hombres y los pueblos".

ciertas virtudes que son necesarias para la búsqueda de la verdad y otras que son connaturales al haber encontrado la verdad. No es una imposición de la fe sobre la razón:

> El verdadero e íntimo origen de la universidad está en el afán de conocimiento, que es propio del hombre. Quiere saber qué es todo lo que le rodea. Quiere la verdad. [...] Es necesario dar un paso más. El hombre quiere conocer, quiere encontrar la verdad[23].

De nuevo, Benedicto XVI amplía el concepto de la verdad. No es una verdad separada del bien: están interconectados. Aunque la verdad es:

> Ante todo algo del ver, del comprender, de la *theoría*, como la llama la tradición griega. Pero la verdad nunca es solo teórica. [...] La verdad significa algo más que el saber: el conocimiento de la verdad tiene como finalidad el conocimiento del bien"[24].

La verdad no solo nos hace libres, sino también buenos:

> La verdad nos hace buenos, y la bondad es verdadera: este es el optimismo que reina en la fe cristiana, porque a ella se le concedió la visión del *Logos*, de la Razón creadora que, en la encarnación de Dios, se reveló al mismo tiempo como el Bien, como la Bondad misma[25].

Con el influjo de Kant, se creó la dicotomía de pensar y actuar. Pero la búsqueda de la verdad no es solo conceptual. Como dice Francisco, "educar, en general, pero sobre todo en las

23 Benedicto XVI, "Discurso preparado para el encuentro con la universidad de Roma 'la Sapienza'", 17 de enero de 2008.
24 Benedicto XVI, "Discurso preparado para el encuentro con la universidad de Roma 'la Sapienza'"
25 Benedicto XVI, "Discurso preparado para el encuentro con la universidad de Roma 'la Sapienza'".

universidades, no es solo llenar la cabeza de conceptos"[26]. Es necesario que el estudiante aprenda a hablar tres 'lenguajes': "el lenguaje de la mente, el lenguaje del corazón y el lenguaje de las manos, para que se piense en armonía con lo que se siente y se hace; se sienta en armonía con lo que se piensa y se hace, se haga en armonía con lo que se siente y se piensa.[27] También Benedicto XVI nos invita a volver a integrar el pensar y el actuar: "Esto significa que la valoración moral y la investigación científica deben crecer juntas, y que la caridad ha de animarlas en un conjunto interdisciplinar armónico, hecho de unidad y distinción"[28]. Benedicto XVI sigue proponiendo que la Iglesia tiene una función interdisciplinar y que "permite a la fe, a la teología, a la metafísica y a las ciencias encontrar su lugar dentro de una colaboración al servicio del hombre"[29].

Por eso proponemos una universidad que ofrezca una formación integral propia de la universidad ordenada hacia la búsqueda de la verdad. Frente de la crisis educativa y de la persona, la formación integral universitaria es una verdadera respuesta, una defensa de la cuestión de la verdad. Como dice Benedicto XVI, "hoy, el peligro del mundo occidental —por hablar solo de este— es que el hombre, precisamente teniendo en cuenta la grandeza de su saber y de su poder, se rinda ante la cuestión de la verdad"[30]. La utilidad es el criterio último

26 Francisco, "Discurso a los participantes en el Foro Anual 'Nuevas fronteras para líderes universitarios' de la Federación Internacional de Universidades Católicas", 4 de noviembre de 2019.

27 Francisco, "Discurso a los participantes en el Foro Anual 'Nuevas fronteras para líderes universitarios' de la Federación Internacional de Universidades Católicas",

28 Benedicto XVI, *Caritas in veritate*, n. 31.

29 Benedicto XVI, *Caritas in veritate*, n. 31.

30 Benedicto XVI, "Discurso preparado para el encuentro con la universidad de Roma 'la Sapienza'".

de la razón moderna. Por lo tanto, la universidad moderna también reduce la razón a lo práctico:

> Dicho desde el punto de vista de la estructura de la universidad: existe el peligro de que la filosofía, al no sentirse ya capaz de cumplir su verdadera tarea, degenere en positivismo; que la teología, con su mensaje dirigido a la razón, quede confinada a la esfera privada de un grupo más o menos grande[31].

En esta búsqueda de la 'pureza' de la razón, se excluye la fe y la sabiduría que procede de ella y, por consiguiente:

> Se hace sorda al gran mensaje que le viene de la fe cristiana y de su sabiduría, se seca como un árbol cuyas raíces no reciben ya las aguas que le dan vida. Pierde la valentía por la verdad y así no se hace más grande, sino más pequeña[32].

Con la pérdida de sus raíces —en el contexto occidental— por la preocupación de la laicidad de la razón, se produce la fragmentación de los saberes pues no hay un fundamento último de estos que puede dar su unidad.

En este contexto, hace falta subrayar lo que es propio de la formación universitaria —la búsqueda de la verdad— y el papel central de la filosofía y la teología en este modelo. La formación integral es una manera de ampliar la mente con la persona humana en el centro. A veces, la formación filosófica o humanista ha quedado al margen de la formación disciplinar como un tipo de 'condimento' con el cual se sazona o se da un cierto sello a la formación disciplinar. Pero la formación integral está llamada a ser una manera de formar. Por lo tanto, es esencial que la filosofía y teología tomen su lugar

31 Benedicto XVI, "Discurso preparado para el encuentro con la universidad de Roma 'la Sapienza'".

32 Benedicto XVI, "Discurso preparado para el encuentro con la universidad de Roma 'la Sapienza'".

central en toda formación universitaria. Benedicto XVI habla del rol de las facultades de filosofía y de teología "a las que se encomendaba la búsqueda sobre el ser hombre en su totalidad y, con ello, la tarea de mantener despierta la sensibilidad por la verdad"[33]. Incluso se puede decir que el sentido verdadero de estas facultades es ser guardianes de la transcendencia de la verdad, impidiendo un reduccionismo al positivismo o a su utilidad, y mantener todos en la búsqueda de la verdad[34].

Pero la filosofía y teología no son la formación integral. Considerar que, por estudiarlas, estamos cumpliendo con el objetivo de la formación integral es caer en un reduccionismo. Son más bien los saberes o disciplinas que fundamentan que haya una razón ampliada en la búsqueda de la verdad en toda actividad universitaria especialmente en las materias disciplinares. Como dice Francisco:

> No tengáis temor a abriros también a los horizontes de la trascendencia, al encuentro con Cristo y a profundizar en la relación con Él. La fe no reduce jamás el espacio de la razón, sino que lo abre a una visión integral del hombre y de la realidad, y defiende del peligro de reducir el hombre a 'material humano'[35].

La filosofía y la teología son guardianes de esta razón ampliada por ser antídoto contra otras formas de estudiar o enseñar que desintegran o fragmentan el conocimiento. Pero hay quizá un peligro más grande hoy en día: el uso de la enseñanza como un lugar de ideología. Como dice santo Tomás de Aquino[36], el profesor debería ayudar al estudiante a ver con más claridad

33 Benedicto XVI, "Discurso preparado para el encuentro con la universidad de Roma 'la Sapienza'".
34 Benedicto XVI, "Discurso preparado para el encuentro con la universidad de Roma 'la Sapienza'".
35 Francisco, "Encuentro con el mundo de la Cultura", 22 de septiembre de 2013.
36 Cf. Tomás de Aquino, *De veritate*, q. 11; Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 117, a. 1.

los conceptos o vincular causalmente conceptos. El profesor no puede insertar conocimientos en el intelecto de los estudiantes. Como causa agente, el profesor debería tomar en serio su aporte puesto que también podría —sin querer— oscurecer los conceptos o vincular equivocadamente conceptos que no tienen conexión causal. Así su enseñanza sería una imposición de una ideología y no un servicio a la verdad[37]. El profesor tiene que ser el maestro quien guía a los estudiantes a buscar el bien, la verdad y la belleza. Francisco dice: "Cuando el profesor, por su sapiencialidad, se convierte en 'maestro', entonces sí es capaz de despertar la capacidad de asombro en nuestros estudiantes. ¡Asombro ante un mundo y un universo a descubrir!" Y sigue recalcando el rol del profesor-maestro: "Hoy resulta profética la misión que tienen entre manos. Ustedes son interpelados para generar procesos que iluminen la cultura actual, proponiendo un renovado humanismo que evita caer en todo tipo de reduccionismos de cualquier tipo"[38].

Con la desintegración del saber y el relativismo creciente, emergen tribalismos como muestra Jonathan Haidt[39]. La defensa de la verdad es, entonces, lo que permite el verdadero diálogo entre disciplinas y entre personas. La búsqueda de la verdad, en vez de ser poco tolerante, permite resguardar la capacidad de la persona a establecer relaciones y comunidades. Por lo tanto, la comunidad universitaria es fundada y fortalecida en la verdad.

37 Francisco, "Discurso en la visita a la Pontificia Universidad Católica de Chile", 17 de enero de 2018: "La tentación latente en todo ámbito académico será la de reducir la Creación a unos esquemas interpretativos, privándola del Misterio propio que ha movido a generaciones enteras a buscar lo justo, bueno, bello y verdadero".

38 Francisco, "Discurso en la visita a la Pontificia Universidad Católica de Chile".

39 Cf. Jonathan Haidt, *The Righteous Mind: Why Good People are divided by Politics and Religion*, Londres, Penguin, 2013; John Gray, *Enlightenment's Wake: Politics and Culture at the Close of the Modern Age*, Londres, Routledge, 1995.

> En efecto, *la verdad* es '*lógos*' *que crea* '*diá-logos*' y, por tanto, comunicación y comunión. La verdad rescata a los hombres de las opiniones y de las sensaciones subjetivas, les permite llegar más allá de las determinaciones culturales e históricas y apreciar el valor y la sustancia de las cosas[40].

La verdad integra la persona e integra en la comunidad a quienes sufren los efectos de la desintegración del pecado. "La verdad abre y une el intelecto de los seres humanos en el *lógos* del amor: este es el anuncio y el testimonio cristiano de la caridad"[41].

CAPÍTULOS

En el capítulo diecisiete, Elena Orozco, doctora en liderazgo y dirección de instituciones de educación superior y académica de la Universidad Finis Terrae (Chile), invita al lector a repensar la educación a la luz de la persona de hoy con una visión antropológica. De esta forma, enlaza los desafíos educativos con el capítulo decimosexto que ofreció coordenadas para examinar la cultura posmoderna.

El capítulo dieciocho, de José Ángel Agejas, doctor en filosofía y catedrático de la Universidad Francisco de Vitoria (España), analiza la propuesta —a la luz del magisterio reciente— de una universidad católica y el rol de las humanidades dentro de ella.

El siguiente capítulo, Jesús Villagrasa, L.C., doctor en filosofía y académico del Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (Italia), explica desde documentos de la Iglesia y del Regnum Christi, qué es la identidad, misión y elementos importantes de una universidad católica de Regnum Christi.

40 Benedicto XVI, *Caritas in veritate*, n. 4.
41 Benedicto XVI, *Caritas in veritate*, n. 4.

En el capítulo veinte, Andreas Kramarz, L.C., doctor en filosofía y académico del Instituto de Humanidades (College of Humanities) de la Legión de Cristo (Estados Unidos), analiza desde una teoría de los trascendentales y la relacionalidad el concepto de formación integral.

Vicente Pérez, académico de la Universidad Finis Terrae, en el capítulo veintiuno, propone recuperar el lugar del profesor en la formación integral a partir de una reflexión sobre *La idea de la universidad* de John Henry Newman.

El capítulo veintidós de esta sección trata de los desafíos en entender el concepto de liderazgo y la formación de líderes para la transformación de la sociedad[42]. Gonzalo Letelier, doctor en filosofía y director de la Dirección de Filosofía y Formación General de la Universidad Finis Terrae, afronta este tema con unas pautas que son necesarias en la reflexión de como la formación universitaria es transformativa.

El último capítulo de esta sección, de Ignacio Hüe, director del Centro de Desarrollo Escolar de la Universidad Finis Terrae, muestra la necesidad de humanizar la educación como remedio a los desafíos actuales de la acción educativa.

Como conclusión, el libro termina con un capítulo del rector de la Universidad Finis Terrae, Cristian Nazer, quien vincula, a partir de la explicación de formación integral como está expresada en el *Ideario* de la Universidad Finis Terrae, los dos principales temas tratados en este libro: la persona y la universidad.

42 Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, n. 23: "Los estudiantes deben ser conscientes de la seriedad de su deber y sentir la alegría de poder ser el día de mañana 'líderes' calificados y testigos de Cristo en los lugares en los que deberán desarrollar su labor".

BIBLIOGRAFÍA

Agejas Esteban, José Ángel y Salvador Antuñano Alea, *Universidad y persona, Una tradición renovada*, Pamplona, EUNSA, 2019.

Benedicto XVI, "Discurso en la Universidad de Ratisbona", 12 de septiembre de 2006. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20060912_university-regensburg.html.

_____ "Discurso preparado para el encuentro con la universidad de Roma 'la Sapienza'", 17 de enero de 2008. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20080117_la-sapienza.html.

Carta encíclica Caritas in veritate, 29 de junio de 2009. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html.

Francisco, "Encuentro con el mundo de la Cultura". 22 de septiembre de 2013. https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2013/september/documents/papa-francesco_20130922_cultura-cagliari.html.

_____ "Saludo a una delegación de la Universidad de Tel Aviv", 23 de octubre de 2017. https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2017/october/documents/papa-francesco_20171023_delegazione-telaviv-university.html.

_____ "Discurso en la visita a la Pontificia Universidad Católica de Chile", 17 de enero de 2018. https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2018/january/documents/papa-francesco_20180117_cile-santiago-pontuniversita.html.

_____ "Discurso a los participantes en el Foro Anual 'Nuevas fronteras para líderes universitarios' de la Federación Internacional de Universidades Católicas", 4 de noviembre de 2019. https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2019/november/documents/papa-francesco_20191104_dirigenti-universita.html.

_____ "Discurso a los Profesores y Estudiantes de la Universidad de Macerata", 9 de mayo de 2022. https://es.zenit.org/2022/05/10/5-reflexiones-del-papa-sobre-la-universidad-la-educacion-universitaria-y-los-universitarios [la fuente es *Zenit* por no tener una traducción oficial del Vaticano del discurso].

Gray, John, *Enlightenment's Wake: Politics and Culture at the close of the Modern Age*, Londres, Routledge, 1995.
Haidt, Jonathan, *The Righteous Mind: Why Good People are divided by Politics and Religion*, Londres, Penguin, 2013.
Juan Pablo II, *Constitución apostólica Ex Corde Ecclesiae*. 15 de agosto de 1990. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html.
Pablo VI, *Carta encíclica Populorum progressio*. 26 de marzo de 1967. https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html
Tomás de Aquino, *De veritate*. Cuestiones disputadas sobre la verdad, Pamplona, EUNSA, 2016.
____ *Summa theologiae*. *Suma Teológica de Santo Tomas de Aquino*, tomo III (traducido por Manuel Úbeda Prurkiss), Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2011.

¿Qué tipo de educación en un mundo cambiante? La persona centro inamovible de la acción educativa de una universidad católica

Elena Orozco Garza*

INTRODUCCIÓN

Nuestro punto de partida es la experiencia rica y compleja del hombre que vive inmerso en una época caracterizada por el cambio y la globalización. Buscamos acercarnos a estas experiencias con una mirada libre de prejuicio al tiempo de buscar dirigir la mirada a lo esencial[1]. A continuación, más que desglosar con lujo de detalle a las sociedades actuales, se describen brevemente algunos rasgos que se distinguen por provocar nuevas relaciones entre el hombre, la cultura y la educación.

I. LA MODERNIDAD CARACTERIZADA POR EL CAMBIO

El hombre se ha ido debatiendo en la modernidad entre dos corrientes socio-culturales que han influenciado fuertemente

* Doctora en liderazgo y dirección de instituciones de educación superior, Universidad Anáhuac (México). Coordinadora Académica, Centro de Desarrollo Escolar, Universidad Finis Terrae (Chile).

1 Cf. Edith Stein, *La estructura de la persona humana*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1998, p. 49.

las corrientes educativas: el individualismo y el colectivismo. Por un lado, el individualismo exalta al individuo como autónomo y egocéntrico, y por el otro lado el colectivismo supedita el valor de la persona a su adhesión a proyectos colectivos como el triunfo de una raza o la revolución.

Adicionamos a estas corrientes el acelerado proceso hacia la globalización que está caracterizando al siglo XXI, entendiendo con el término de globalización al "fenómeno mundial por el cual las fronteras políticas y naturales quedan superadas y no son ningún freno para la circulación de ideas ni para el movimiento de las poblaciones"[2]. Ciertamente esta realidad presenta elementos favorables, como son por ejemplo el constatar que la globalización promueve las inquietudes trascendentales a todos los rincones del planeta, al tomarse conciencia de que detrás de las diferencias que separan a los pueblos, yace una universalidad[3] y promueve avances reales en beneficio de la democracia y la igualdad de todas las personas. Ahora bien, la globalización presenta desafíos a enfrentar ya que a través del libre acceso a la comunicación que caracteriza a la globalización se ha tendido a imponer una uniformización en las pautas del pensamiento y de la vida, con el consecuente peligro de poder caer en manos de la manipulación, del aprendizaje de actividades no deseables o la vinculación a pautas culturales ajenas a la propia tradición[4].

Existen en la sociedad actual otros rasgos que se pueden añadir a estas dos corrientes de manera indistinta ya que parecen estar presentes a pesar de la concepción que se tenga del hombre y del bien social. Zygmunt Bauman, reconocido

2 Jaume Sarramona, *Desafíos a la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2002, p. 63.

3 Cf. Gabriel Andrade, "Manifiesto sobre la globalización", *Revista de Filosofía* 2, nº 50, 2005, p. 161.

4 Cf. Sarramona, *Desafíos a la escuela del siglo XXI*, p. 65.

sociólogo polaco, atribuye a la sociedad actual el rasgo de modernidad líquida. Bauman al utilizar la metáfora de la liquidez "intenta dar cuenta de la fragilidad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter volátil y transitorio de sus relaciones [...] sociedad líquida, siempre cambiante (incierta) y cada vez más imprevisible"[5].

Como consecuencia de esta sociedad siempre cambiante, el hombre de hoy tiende a vivir más exteriormente que interiormente y, zarandeado por las vicisitudes de la vida, "ha perdido la capacidad de recogimiento y concentración. La meditación y el silencio, que constituyen el marco de la vida interior, le son totalmente extrañas"[6]. La desmesurada actividad exterior le lleva a "una pérdida de energía interior, a una incapacidad de vivir en sí mismo, de habitarse, de ahondar en la propia interioridad[7]. Se le dificulta, por tanto, el poder acoger el mundo en su interioridad, por lo que tiende a "evadirse prefiriendo la acción transitiva a la inmanente [...], siempre abocado a hacer, fabricar y a crear"[8].

Alfredo Sáenz caracteriza a nuestra civilización moderna como la "civilización resultante del largo proceso de apartamiento del orden sobrenatural, e incluso del orden natural, que se inició con el declinar de la Edad Media [...] creada sobre los escombros de la antigua civilización fundada en el cristianismo"[9]. Sáenz explica que la persona, fruto de la revolución copernicana y su sistema heliocéntrico, donde la

5 Adolfo Vásquez Rocca, "Zygmunt Bauman: Modernidad líquida y fragilidad humana", *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 19, n° 3, 2008.
6 Alfredo Sáenz, *El hombre moderno. Descripción fenomenológica*, Buenos Aires, Gladius, 1998, 5.
7 Sáenz, *El hombre moderno*, p. 6.
8 Cf. Sáenz, *El hombre moderno*, p. 6.
9 Sáenz, *El hombre moderno*, p. 1.

tierra deja de ser el centro del universo, comienza a percibirse como una partícula insignificante que ocupa una posición minúscula y angustiosa. No obstante, la persona quién no se resigna con ser una partícula del cosmos busca una vez más ser el protagonista, reclamando la primacía perdida —más ahora sobre otros supuestos— ya no sobre la soberanía de Dios, sino atribuyéndose a sí mismo prerrogativas antes reservadas a la divinidad[10].

De esta manera la persona ha ido perdiendo poco a poco el sentido íntimo, intuitivo y tradicional de los valores que solían orientarle a cumplir los deberes consigo mismo, con la familia y con la sociedad. La ligereza de la persona moderna para cortar con los vínculos tradicionales explica el hecho de que cada vez más dirija su mirada exclusivamente hacia el futuro, con el consiguiente olvido del pasado, despreocupándose de la herencia recibida. Da la impresión de que, a sus ojos, el pasado es inútil, por lo que es incapaz de admirarlo, de penetrarlo, y, por tanto, de fecundarlo[11].

1.1. Sin raíces y a flote sin ancla

Este desvincularse de la persona de sus raíces tradicionales le ha conducido a perder sus arraigos, al punto de considerar como desventaja las costumbres establecidas, los marcos cognitivos sólidos y la preferencia por los valores estables. Esta actitud ha llevado al hombre a desafiar la verdad del conocimiento existente, condenando en consecuencia al aprendizaje "a ser una búsqueda interminable de objetos siempre esquivos que, para colmo, tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en

10 Cf. Sáenz, *El hombre moderno*, p. 2.
11 Cf. Sáenz, *El hombre moderno*, pp. 8-9.

el momento en que se alcanzan"[12]. Esto ha producido como resultado que:

> El hombre se encuentre tan desorientado, pareciéndose mover en la oscuridad, sin puntos de apoyo, sin metas, sin plan. Ya no hay leyes de pensamiento, porque ellas constriñen la inteligencia; ni canalizaciones para el sentimiento, porque ellas esclerotizan; ni normas para la voluntad, porque ellas esclavizan[13].

Y como Bauman afirma, a pesar de que la información esté hoy más que nunca objetivamente disponible, parecería estar al mismo tiempo insolente y enloquecedoramente distante, obstinadamente ajena, más allá de toda esperanza de ser alguna vez comprendida cabalmente, llegando a ser el principal sitio de lo desconocido[14]. Tristemente, el hombre ante esta masa de información acumulada ha perdido la capacidad de distinguir su valor, su importancia y utilidad, terminado por ajustarla al uso instantáneo. Esto ha provocado que el conocimiento y la información sean percibidos como mercancía y que, para posicionarlos en el mercado, se les otorgue su valor según lo que lo diferencia de otros productos. Empero, se constata, que los diferenciadores que se les otorgan para mantenerlos en la oferta y la demanda son de corta vida, ya que se desgastan rápidamente ante el impacto de la novedad.

1.2. La universidad-empresa

Al percibir el hombre moderno la información y el conocimiento desde esta perspectiva, la educación se concibe como un producto que se consigue para fines muy prácticos: por lo tanto, asume como preceptos de efectividad y productividad

12 Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2007, p. 33.
13 Sáenz, *El hombre moderno*, p. 9.
14 Cf. Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, pp. 43-44.

"la negativa a aceptar el conocimiento establecido, la renuencia a guiarse por los antecedentes y la sospecha que despierta la experiencia acumulada"[15], concentrándose así el valor de la educación en lo diferencial, olvidando el valor del conjunto y de la persona misma y llegando en muchos casos a perder de vista que la educación es un emprendimiento continuo que dura toda la vida. Siendo el mercado y la economía los lentes más utilizados para interpretar la realidad de la educación, sus exigencias se han convertido muchas veces en los criterios rectores que utilizan las instituciones universitarias para diseñar sus políticas y programas educativos. Esto ha provocado que las universidades en el ejercicio de la razón y la investigación académica se hayan visto obligadas —de manera sutil y a veces no tan sutil— a ceder a las presiones de grupos de intereses ideológicos o al señuelo de objetivos utilitaristas o pragmáticos[16].

Nos encontramos por tanto en la era de la 'universidad-empresa', en la que muchas instituciones de educación superior han llegado a formar parte de los grandes núcleos productivos del capital, lo que conlleva el peligro de instrumentalizar su rol original de ser lugar de sentido y encuentro con la verdad sobre lo humano[17]. Sus modelos educativos centrados prevalentemente en la adquisición de conocimientos y habilidades, que denotan un claro reduccionismo antropológico y que conciben la educación preponderantemente en función de la producción, la competitividad y el mercado[18]

15 Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, p. 35.
16 Cf. Benedicto XVI, "Encuentro con el mundo académico en la República Checa", 27 de septiembre de 2009.
17 Cf. Luis A. Castrillón López, "Esbozos de la identidad, retos y misión de la universidad católica", en Castrillón López, *La universidad por hacer*, p. 184.
18 Cf. Pontificia Comisión para América Latina, *La emergencia educativa y la Traditio de la fe a las nuevas generaciones latinoamericanas*, Vaticano, Librería Editrice Vaticana, 2014.

con la creciente tendencia a la profesionalización y al mero desarrollo cognitivo sin ninguna visión global y humanista, explican en gran parte la crisis en la que se han decantado muchas universidades[19].

1.3. La emergencia educativa

Es así que el papa Benedicto XVI utiliza el término 'emergencia educativa' para conceptualizar la dificultad que están encontrando los educadores para transmitir el acervo de valores culturales, sociales y espirituales a las nuevas generaciones. Esta frase reconoce que, en esta época, más que antes, la educación sufre la influencia de los mensajes que transmiten los grandes medios de comunicación, los cuales promueven una cultura relativista, consumista y que exalta y profana el cuerpo y la sexualidad. Benedicto XVI afirma que esta es una realidad ante la cual no nos podemos desinteresar y que nos debe de llevar a preguntarnos:

> ¿cómo proponer a los más jóvenes y transmitir de generación en generación algo válido y cierto, reglas de vida, un auténtico sentido y objetivos convincentes para la existencia humana, sea como personas sea como comunidades? Reconoce que esta situación evidentemente no satisface a nadie, porque deja de lado la finalidad esencial de la educación, que es la formación de la persona a fin de capacitarla para vivir con plenitud y aportar su contribución al bien de la comunidad[20].

Explica que es por esta razón que:

> en muchas partes se plantea la exigencia de una educación auténtica y el redescubrimiento de la necesidad de educadores

19 Cf. Raúl López Upegui, "La presencia de las humanidades en la universidad", en Castrillón López, *La universidad por hacer*, p. 47.

20 Benedicto XVI, "Discurso en la inauguración de la asamblea diocesana de Roma", 11 de junio de 2007.

> que lo sean realmente. Esto lo reclaman los padres, preocupados y a menudo angustiados por el futuro de sus hijos; lo reclaman tantos profesores que viven la triste experiencia de la degradación de sus escuelas; lo reclama la sociedad en su conjunto [...] porque ve cómo a causa de la crisis de la educación se ponen en peligro las bases mismas de la convivencia[21].

Esta misma inquietud es compartida por otros pensadores, que así mismo la conceptualizan y están en busca de caminos y respuestas. Tenemos por ejemplo a Amilburu quien constata que, a pesar de que en nuestra época disponemos de más medios que nunca (recursos materiales, avances en el conocimiento científico, metodológico, pedagógico, psicológico, disponibilidad y acceso a las nuevas tecnologías), las dificultades para desarrollar con éxito la labor educativa han aumentado en progresión geométrica[22].

Esta emergencia educativa presenta por tanto a las instituciones educativas desafíos urgentes a resolver para asegurar que dentro de las mismas se establezcan relaciones educativas, que ayuden a cada persona a crecer y a madurar al tiempo de concurrir en la construcción del bien común[23].

La educación como bien sabemos es un arte y una tarea verdaderamente difícil que necesita de un fin claro y diáfano para orientarla, por lo cual en el momento en que se olvidan los fines y se sustituyen por los medios, esta llega a perder su verdadero sentido[24]. Así advertimos que, a lo largo del siglo XX y en lo que llevamos de este siglo, ante la afirmación constante

21 Benedicto XVI, "Discurso en la inauguración de la asamblea diocesana de Roma".
22 Cf. María Amilburu, "La situación actual de 'emergencia educativa': Una visión desde la experiencia de Benedicto XVI", *Revista Española de Pedagogía* 68, 2010, p. 120.
23 Cf. Congregación para la Educación Católica, *Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva*, Vaticano, Librería Editrice Vaticana, 2014, p. 3.
24 Cf. Eugenio Alburquerque, *Emergencia y urgencia educativa. El pensamiento de Benedicto XVI sobre la educación*, Madrid, CCS, 2011, p. 51.

de que el objeto de la educación debería de ser educar para la sociedad, para la inserción laboral y para el desarrollo económico, se ha terminado por considerar a la educación solo como un fenómeno social o de carácter instrumental dejando a un lado la centralidad de la persona humana[25]. Dando lugar así a modelos, que, a pesar de proclamar la centralidad del ser humano, guardan más fidelidad a modelos económicos con "enfoques segmentados y unidimensionales en los cuales la centralidad parece estar puesta más en los conocimientos, en el método y hasta en el texto, que en el ser humano"[26].

2. LLAMADO A RECUPERAR LA CENTRALIDAD DE LA PERSONA EN LA EDUCACIÓN

Desde el foro internacional, la constatación de este cambio de época, hace afirmar a quienes están preocupados por el desarrollo y bienestar de la humanidad que se debe dar un giro en la educación dando una nueva dirección y visión para humanizarla y que es necesario descontinuar los programas educativos que miren solamente el bienestar económico, ya que estos no están dando los resultados esperados para la construcción de una humanidad más solidaria y justa. Proponen como solución un planteamiento dialógico de la enseñanza que rechaza todo aquello que aliene al individuo tratándolo como mercancía, así como todas las prácticas que deshumanizan a la gente[27]. Para lograr este objetivo, se invita a considerar un nuevo humanismo que comprenda al ser humano

25 Cf. Clara Stramiello, "¿Una educación humanista hoy?", *Revista Iberoamericana de Educación* 36, n° 8, 2005, p. 2.

26 Instituto de Investigación y Formación Pedagógica, "El ser humano como eje del hecho educativo", *Diá-logos*, n° 1, 2007, p. 9.

27 Cf. UNESCO, *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?*, París, UNESCO, 2015, p. 38.

plenamente realizado como "aquél que reconoce la coexistencia y la igualdad con todos los demás, por más lejos que estén, y que se esfuerza por hallar una manera de convivir con ellos"[28]. Es un humanismo que presenta los siguientes valores como los fundamentos y fines mismos de la educación: "el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, la solidaridad humana y la responsabilidad compartida"[29] de un futuro común. Esta propuesta asume un enfoque holístico de la educación y del aprendizaje para lograr superar las dicotomías tradicionales entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos.

Por tanto, se afirma que si "el mundo está cambiando: la educación tiene que cambiar también"[30]. Así lo reconoce no solamente Irene Bokova, directora general de la UNESCO sino el papa Francisco al afirmar que "hoy la educación se dirige a una generación que *cambia* y, por tanto, todo educador —y toda la Iglesia que es madre educadora— está llamado a *cambiar*, en el sentido de saber comunicarse con los jóvenes que tiene delante"[31].

2.1. Repensar la educación a la luz de la persona

Es importante, por consiguiente, preguntarse más a fondo quién es la persona de hoy al que se busca educar y quién es la persona de hoy que educa. Las universidades de inspiración católica, a pesar de que adoptan una filosofía educativa que pone al centro del proceso enseñanza-aprendizaje a la persona y que se preocupa porque la investigación sirva a la

28 Irene Bokova, "Un nuevo humanismo para el siglo XXI", 7 de octubre de 2010, p. 4.
29 Cf. UNESCO, *Replantear la educación*, p. 39.
30 UNESCO, *Replantear la educación*, p. 3.
31 Francisco, "Discurso a los participantes en la Plenaria de la Congregación para la Educación Católica", 13 de febrero de 2014.

persona humana teniendo en cuenta las implicaciones éticas y morales inherentes a la misma[32], reconocen hoy, sin embargo, la importancia de revisar y replantear, si fuese necesario, los cimientos que sostienen los modelos educativos actuales, porque las universidades no deben defraudar las aspiraciones profundas de los jóvenes como son la necesidad de vida, de apertura, de alegría, de libertad, de futuro y el deseo de colaborar en la construcción de un mundo más justo y fraterno[33]. De aquí que sea ineludible reformular la antropología en la que se sostienen los modelos educativos para que sea una antropología filosófica de la verdad, una antropología social, que conciba al hombre en sus relaciones y en su modo de existir[34].

Jacques Maritain señala que nuestro primer deber es llegar a ser lo que somos: sin embargo, nada es más difícil que llegar a ser un hombre. De esta manera la tarea principal de la educación consiste en guiar el proceso por el cual cada uno se forma a sí mismo para ser una persona. En otras palabras, se trata de preparar al niño y al adolescente para instruirse durante toda la vida. Es así que el objeto la educación:

> es guiar al hombre en su desarrollo dinámico, en cuyo curso se forma como persona humana —provista de las armas del conocimiento, de la fuerza del juicio y de las virtudes morales— en tanto que, al mismo tiempo, va recibiendo la herencia espiritual de la nación y de la civilización a las que pertenece, conservándose así el patrimonio secular de las generaciones[35].

Por su parte, Romano Guardini acentúa que la educación no está orientada únicamente a que el niño o el joven aprenda

32 Cf. Juan Pablo II, *Constitución apostólica Ex Corde Ecclesiae* (15 de agosto de 1990).
33 Cf. Francisco, "Carta al Rev. P. Ángel Fernández: Como Don Bosco, con los jóvenes y para los jóvenes", 24 de junio de 2015.
34 Cf. Congregación para la Educación Católica, *Educar hoy y mañana*, p. 10.
35 Jacques Maritain, *La educación en la encrucijada*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1993, p. 22.

algo, sino a que en el proceso de aprender algo se le enseña también a ser alguien. Es así que Guardini concibe al espacio pedagógico en un sentido amplio como algo más ambicioso, a saber, la formación.

> Educar no significa en primera línea enseñar, sino formar [...] no se trata en primera línea de que el niño aprenda algo, sino de que llegue a ser alguien; naturalmente, de que llegue a serlo contando con el objeto, es decir, con el aprendizaje[36].

2.2. Fundamento antropológico de la respuesta

Benedicto XVI comenta que "la cuestión fundamental hoy, como ayer, sigue siendo antropológica. ¿Qué es el hombre? ¿De dónde viene? ¿A dónde debe ir? ¿Cómo debe ir? Es decir, se trata de aclarar cuál es la concepción del hombre que está en la base de los nuevos proyectos"[37]. Benedicto XVI sigue, invitando su audiencia a preguntarse:

> ¿al servicio de qué hombre, de qué imagen del hombre, quiere estar la universidad: de una persona enrocada en la defensa de sus intereses, solo en una perspectiva de intereses, una perspectiva materialista, o de una persona abierta a la solidaridad con los demás, en busca del verdadero sentido de la existencia, que debe ser un sentido común, que trasciende a la persona?[38].

Este es un llamamiento a ir más allá de "una antropología instrumental o funcional (preparar personas competitivas para el mercado global) para abrir espacio a una verdadera antropología de sentido, que se pregunte por la naturaleza de la persona

36 Romano Guardini, *Ética. Lecciones en la Universidad de Múnich* (segunda edición), Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2000, p. 702.

37 Benedicto XVI, "Discurso a un seminario organizado por la Congregación para la educación católica", 1 de abril de 2006.

38 Benedicto XVI, "Discurso a un seminario organizado por la Congregación para la educación católica".

humana, por su vocación, y por sus fines trascendentales"[39]. Que no trate solamente de la relación directa existente entre productividad y calidad de formación, sino que tenga que ver con la calidad de vida personal y colectiva[40]. Que no dejé a un lado ninguna de las facultades, disposiciones y capacidades del hombre, y que atienda:

> A una educación de la inteligencia (para descubrir sus potencias) y a una educación de la libertad (para poder configurarlas en hábitos) para que el educando se realice como persona y así alcance el máximo nivel de libertad y de responsabilidad[41].
>
> Por tanto, la universidad debería proponerse conservar la fisonomía de un centro de estudios 'a medida del hombre', en el que la persona del alumno salga del anonimato, sea tratada como un individuo único e irrepetible y pueda cultivar un diálogo fecundo con los profesores que le estimule a crecer desde el punto de vista cultural y humano[42].

Por tanto, replantear la educación nos "exige repensar al hombre: su naturaleza, su identidad y misterio, su dignidad, su racionalidad, autonomía y libertad, su necesidad de amar y ser amado, su trascendencia y referencia a Dios"[43]. Porque para educar es preciso saber quién es la persona humana y conocer su naturaleza[44] de tal manera que los proyectos educativos broten de una visión coherente y completa del hombre, especialmente en este tiempo, en el que es fuerte la

39 Ricardo Ezzati, "Emergencia educativa: educar, un desafío antropológico".
40 Cf. Guzmán Carriquiry Lecour, *La dignidad, razonabilidad y belleza de ser cristiano. Implicaciones para la Universidad*, Lectio inaguralis, Universidad Católica de Uruguay, 2012.
41 Tomás Rubio Carrillo, "Educación personalista. De las potencias a los hábitos", *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario* 1, 2007, p. 95.
42 María Amilburu, "La misión de la universidad en y para el siglo XXI en los textos recientes de Benedicto XVI", *Estudios sobre educación*, n° 18, 2010, p. 287.
43 Alburquerque, *Emergencia y urgencia educativa*, p. 32.
44 Cf. Benedicto XVI, *Carta encíclica Caritas in veritate* (29 de junio de 2009).

fascinación de concepciones relativistas y nihilistas de la vida y en el que se pone en tela de juicio la legitimidad misma de la educación. Por este motivo la primera contribución que la educación puede dar es la de testimoniar la confianza en la vida y en el hombre, en su razón y en su capacidad de amar[45].

Ahora bien, no es tan solo necesario replantear una filosofía educativa que comprenda y proponga con más pertinencia la centralidad y dignidad de la persona sino también de la persona en su relación con el otro, ya que las universidades son cada vez más frecuentadas por una pluralidad de sujetos con un espectro muy grande de creencias, de hábitos y de valores. Recordamos que la educación católica está llamada a educar en la comunión y para la comunión porque existe la convicción de que "la educación, precisamente porque aspira a hacer al hombre más hombre, puede realizarse auténticamente solo en un contexto relacional y comunitario"[46]. Y esta comunidad, "en razón de su identidad y su raíz eclesial, debe aspirar a constituirse en comunidad cristiana, o sea, comunidad de fe, capaz de crear relaciones de comunión, educativas por sí mismas, cada vez más profundas"[47]. Apuntándose así a la necesidad de desarrollar tanto en el joven como en el educador una grandísima capacidad para entender las diferencias, aceptarlas y valorarlas de cultivar las relaciones interpersonales que requieren de un diálogo intergeneracional. La universidad católica al educar a través del contexto de vida está llamada a crear renovados ambientes educativos que permitan el intercambio entre sus actores, ya que, si se afirma que educar es recibir de otros para crecer uno mismo en orden a la propia realización en apertura

45 Cf. Benedicto XVI, "Discurso a la Conferencia Episcopal Italiana", 28 de mayo de 2009.
46 Congregación para la Educación Católica, *Educar hoy y mañana*, p. 12.
47 Congregación para la Educación Católica, *Educar hoy y mañana*, p. 14.

a los demás, al mundo y a Dios, entonces la educación se tendrá que comprender como comunicación y crecimiento personal que se convierte en cultura, es decir, cultivo de todo aquello que propicia el desarrollo del ser humano[48].

CONCLUSIÓN

Concluimos así que el horizonte que deba animar la educación ante un mundo en constante cambio: sea la pasión auténtica por el hombre ya que "solo en el servicio al hombre la ciencia se desarrolla como verdadero cultivo y custodia del universo"[49]. "Hay que estar convencidos de que no hay mejor inversión, ni mayor riqueza, ni papel más productivo y rentable, que aquél que despierta y cultiva la humanidad del hombre, que lo hace crecer en la autoconciencia de su vocación, dignidad y destino"[50]. O. como bien lo afirma el papa Benedicto XVI, hay que recordar que la educación constituye uno de los puntos fundamentales de la cuestión antropológica actual[51].

BIBLIOGRAFÍA

Alburquerque, Eugenio, *Emergencia y urgencia educativa. El pensamiento de Benedicto XVI sobre la educación*, Madrid, CCS, 2011.

Amilburu, María, "La misión de la universidad en y para el siglo XXI en los textos recientes de Benedicto XVI", *Estudios sobre educación*, n° 18, 2010, pp. 277-293.

48 Cf. Conferencia del Episcopado Mexicano, *Educar para una nueva sociedad: Reflexiones y orientaciones sobre la educación en México*, México, Ediciones CEM, 2012, p. 81.

49 Benedicto XVI, "Discurso a la comunidad de la Universidad católica del Sagrado Corazón", 21 de mayo de 2011.

50 Carriquiry Lecour, "La dignidad, razonabilidad y belleza de ser cristiano. Implicaciones para la Universidad".

51 Cf. Benedicto XVI, "Mensaje al Rector Mayor de los Salesianos de Don Bosco con motivo del XXVI capítulo general", 1 de marzo de 2008.

Amilburu, María, "La situación actual de 'emergencia educativa': Una visión desde la experiencia de Benedicto XVI", *Revista Española de Pedagogía* 68, 2010, pp. 117-132.

Andrade, Gabriel, "Manifiesto sobre la globalización", *Revista de Filosofía* 2, n° 50, 2005, pp. 149-173.

Bauman, Zygmunt, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2007.

Benedicto XVI, "Discurso a un seminario organizado por la Congregación para la Educación Católica", 1 de abril de 2006. http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20060401_cath-educ.html.

____ "Discurso en la inauguración de la asamblea diocesana de Roma", 11 de junio de 2007. https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20070611_convegno-roma.html.

____ "Mensaje al Rector Mayor de los Salesianos de Don Bosco con motivo del XXVI capítulo general", 1 de marzo de 2008. https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080301_capitolo-salesiani.html.

____ *Carta encíclica Caritas in veritate*, 29 de junio de 2009. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html.

____"Discurso a la Conferencia Episcopal Italiana", 28 de mayo de 2009. https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20090528_cei.html.

____ "Encuentro con el mundo académico en la República Checa", 27 de septiembre de 2009. http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20090927_mondo-accademico.html.

____ "Discurso a la comunidad de la Universidad Católica del Sagrado Corazón", 21 de mayo de 2011. https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20110521_sacro-cuore.html.

Bokova, Irene. "Un nuevo humanismo para el siglo XXI", 7 de octubre de 2010. http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189775s.pdf.

Carriquiry Lecour, Guzmán, *La dignidad, razonabilidad y belleza de ser cristiano. Implicaciones para la Universidad*, Lectio inaguralis, Universidad Católica de Uruguay, 2012. https://www.youtube.com/watch?v=fTNsBOtsIw8.

Castrillón López, Luis Alberto, "Esbozos de la identidad, retos y misión de la universidad católica", en Castrillón López, *La universidad por hacer*, pp. 183-199.

____ (ed.), *La universidad por hacer: Perspectivas poshumanistas para tiempos de crisis*, Medellín, Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2013.

Conferencia del Episcopado Mexicano, *Educar para una nueva sociedad. Reflexiones y orientaciones sobre la educación en México*, México, Ediciones CEM, 2012.

Congregación para la Educación Católica, *Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva*, Vaticano, Librería Editrice Vaticana, 2014.

Ezzati, Ricardo, "Emergencia educativa: educar, un desafío antropológico". http://documentos.iglesia.cl/ver_ficha.php?mod=documentos_sini&id=3666&sw_volver=yes&descripcion=%93Emergencia%20educativa.

Francisco, "Discurso a los participantes en la Plenaria de la Congregación para la Educación Católica", 13 de febrero de 2014. http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2014/february/documents/papa-francesco_20140213_congregazione-educazione-cattolica.html.

____ "Carta al Rev. P. Ángel Fernández: Como Don Bosco, con los jóvenes y para los jóvenes", 24 de junio de 2015. Accedido el 27 de febrero de 2023. https://donboscosalesianportal.org/wp-content/uploads/Carta-del-S.-Padre-Francisco-a-la-Familia-Salesiana-2015.pdf.

Guardini, Romano, *Ética. Lecciones en la Universidad de Múnich* (segunda edición), Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2000.

Instituto de Investigación y Formación Pedagógica, "El ser humano como eje del hecho educativo", *Diá-logos*, n° 1, 2007, pp. 6-17.

Juan Pablo II, *Constitución apostólica Ex Corde Ecclesiae*, 15 de agosto de 1990. http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html.

López Upegui, Raúl, "La presencia de las humanidades en la universidad", en Castrillón López, *La universidad por hacer*, pp. 45-73.
Maritain, Jacques, *La educación en la encrucijada*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1993.
Pontificia Comisión para América Latina, *La emergencia educativa y la* Traditio *de la fe a las nuevas generaciones latinoamericanas*, Vaticano, Librería Editrice Vaticana, 2014.
Rubio Carrillo, Tomás, "Educación personalista: De las potencias a los hábitos", *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario* 1, 2007, pp. 6-17.
Sáenz, Alfredo, *El hombre moderno: descripción fenomenológica*, Buenos Aires, Gladius, 1998. https://isfdnsfatima.files.wordpress.com/2010/06/1-el-hombre-moderno.pdf.
Sarramona, Jaume, *Desafíos a la escuela del siglo XX*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2002.
Stein, Edith, *La estructura de la persona humana*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1998.
Stramiello, Clara, "¿Una educación humanista hoy?", *Revista Iberoamericana de Educación* 36, n° 8, 2005, pp. 1-6.
UNESCO, *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?*, París, UNESCO, 2015. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697.
Vásquez Rocca, Adolfo, "Zygmunt Bauman: modernidad líquida y fragilidad humana", *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 19, n° 3, 2008, pp. 309-316.

Identidad y sentido de las humanidades en la universidad católica: ¿qué humanidades?

José Ángel Agejas Esteban*

Entre los muchos retos a los que se enfrenta la educación en general, y la formación universitaria en particular, uno de los principales es el de definir el papel que han de ocupar las humanidades. La presión del mercado laboral, el uso extendido de las tecnologías de la información en todos los ámbitos de la vida personal, profesional y social, la poca utilidad inmediata de las disciplinas humanísticas convierten las humanidades en una especie de piedra de escándalo en la que tropiezan muchas instituciones educativas, sociales y políticas. Del enfoque de la cuestión, así como de un correcto diagnóstico, depende en buena medida que la propuesta formativa al respecto tenga un buen resultado. La propuesta que ofrecemos en este trabajo tiene dos partes. Primero, un análisis de la identidad y misión propias de la institución universitaria. A continuación, veremos cómo el magisterio de los últimos papas ha renovado el modo de comprender las humanidades y el papel que les compete en el desempeño de esa misión.

En *La utilidad de lo inútil*, el profesor Ordine señala que:

> el oxímoron evocado por el título merece una aclaración. La paradójica 'utilidad' a la que me refiero no es la misma en cuyo

* Doctor en filosofía, Universidad de Barcelona (España). Catedrático de ética, Universidad Francisco de Vitoria (España).

> nombre se consideran inútiles los saberes humanísticos y, más en general, todos los saberes que no producen beneficios. [...] existen saberes que son fines por sí mismos y que —precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial— pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad[1].

Y un poco más adelante incide en la cuestión más radicalmente importante para nuestra tesis en estas páginas: el enfrentamiento entre saberes humanísticos y saberes científicos tiene todos los tintes de una polémica estéril, destinada al fracaso más radical tanto en su punto de partida como en sus derivadas. No podemos ser ingenuos. Si hay que revitalizar y renovar las humanidades es porque en el ambiente actual se las considera 'inferiores' científicamente al resto de las ciencias y de las técnicas, básicamente, porque de su estudio no se siguen aplicaciones o resultados tangibles inmediatos. En consecuencia, se ha extendido el escepticismo sobre un posible y fecundo diálogo entre modos de saber, métodos de conocimiento de la realidad y relación entre ellos. ¿Cómo vamos a conseguir, por ejemplo, una ciencia con conciencia, si no creemos que tengan modo de ponerse de acuerdo, más allá de las cuentas de resultados económicos o cuantitativos en general? Este es el reto que queremos afrontar aquí, apoyándonos en el magisterio de los últimos pontífices de la Iglesia Católica.

Tras recordar brevemente la identidad y misión de la universidad, veremos luego tres aspectos del modo en que las humanidades han de renovar la enseñanza universitaria. Empezaremos por mostrar cómo Juan Pablo II devolvió a las humanidades el lugar central que les corresponde frente a la crisis del escepticismo y de las ideologías, para ver, en un

1 Nuccio Ordine, *La utilidad de lo inútil*, Barcelona, Editorial Acantilad, 2013, p. 9.

segundo momento, la renovación de las mismas, elaborada por Benedicto XVI y finalmente, mostrar el papel que, según el papa Francisco, les corresponde ante la urgencia de la misión cultural.

I. IDENTIDAD Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD: LA BÚSQUEDA DE LA VERDAD

El poeta español Pedro Salinas pronunció durante su exilio en Puerto Rico en los años cuarenta un par de conferencias acerca del quehacer universitario. Al igual que Ortega y Gasset en su famoso ensayo "Misión de la universidad", deja ver que ya entonces eran muchos los intelectuales de distinta procedencia ideológica que no dudaban en mostrarse preocupados por el declive de una institución centenaria. Desde luego que no era la primera crisis en siete siglos, y no será la última. Pero eso no merma un ápice de la seriedad con la que hemos de abordarla. La denuncia ponía el dedo en la llaga: la búsqueda de la verdad ha quedado supeditada a la eficiencia, el lucro y la productividad.

> ¿Quién es el culpable de que se altere la proporción? ¿La sociedad? ¿La tendencia de la sociedad a la sobreestima de los valores económicos y prácticos? Sí, hasta cierto punto. Pero con la complicidad de la universidad. Yo diría más: la universidad es la verdadera responsable, puesto que ella debe ser la que, en un momento de peligro para los valores superiores, salga a su defensa y se oponga a que queden arrollados y sumergidos por los inferiores[2].

Como puede verse fácilmente, es un diagnóstico que, a pesar de tener más de siete décadas, no solo es pertinente también hoy, sino que incide en la cuestión de fondo más importante: cuál es la misión de la universidad, su responsabilidad primera. Es ahí donde recordar las palabras con las que inicia la Constitución

Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* de san Juan Pablo II nos permite tener todos los elementos teóricos que configuran el marco teórico de referencia:

> Nacida del corazón de la Iglesia, la universidad católica se inserta en el curso de la tradición que remonta al origen mismo de la universidad como institución, y se ha revelado siempre como un centro incomparable de creatividad y de irradiación del saber para el bien de la humanidad. Por su vocación la *Universitas magistrorum et scholarium* se consagra a la investigación, a la enseñanza y a la formación de los estudiantes, libremente reunidos con sus maestros animados todos por el mismo amor del saber. Ella comparte con todas las demás universidades aquel *gaudium de veritate,* tan caro a San Agustín, esto es, el gozo de buscar la verdad, de descubrirla y de comunicarla en todos los campos del conocimiento[3].

Nos recuerda el Papa que el amor a la verdad, la libertad y la vida de comunidad como aliento de la búsqueda y la docencia articulan el quehacer esencialmente universitario desde sus orígenes. No solo en un sentido casi arqueológico, como si recordáramos unos datos que históricamente estuvieron ahí, casi de modo circunstancial. Sino en un sentido constitutivo fuerte: eso es lo que define la razón de ser de esta institución secular.

No es objeto de este escrito detenernos en una exposición detallada de esa razón de ser originaria y su desarrollo a lo largo del tiempo —lo que ya hemos podido exponer con algo más de detalle en otro estudio al que nos remitimos[4]—. Pero resulta imprescindible hacer un mínimo esbozo de la misma

3 Juan Pablo II, *Constitución apostólica Ex Corde Ecclesiae* (15 de agosto de 1990), n. 1.

4 Cf. José Á. Agejas Esteban y Salvador Antuñano Alea, "¿Qué idea de universidad? Reflexiones sobre su identidad a partir del desarrollo histórico", *Carthaginensia* XXXIII, nº 63, 2017.

porque es solo a partir de ella como se pueden entender adecuadamente las humanidades y el papel que juegan en la educación superior.

En primer lugar, si la universidad surge como "una comunidad académica que de modo riguroso y crítico"[5] quiere abordar las razones con las que el ser humano puede concebirse a sí mismo y cuanto le rodea, está claro que las preguntas con las que esas cuestiones se abordan le tienen a él como sujeto que se interpela y que quiere configurar a la luz de sus logros la realidad social y cultural en las que se expresa. El gozo de la verdad al que alude el texto es el modo propio de la universidad de buscar la felicidad humana.

En segundo lugar, poner en juego la razón es la forma más específicamente humana de ser nosotros mismos. Por lo que las ciencias que explican al hombre no solo no son rigurosas, como hoy parece muchas veces se quiere decir contraponiéndolas a las ciencias empíricas, sino que son las que exigen, si cabe, aún más rigor. En ellas nos la jugamos en fondo y forma. En el discurso a los jóvenes profesores universitarios durante su viaje con motivo de la Jornada Mundial de la Juventud 2011, el papa Benedicto XVI les exhortaba a

> no perder nunca dicha sensibilidad e ilusión por la verdad; a no olvidar que la enseñanza no es una escueta comunicación de contenidos, sino una formación de jóvenes a quienes habéis de comprender y querer [...] el camino hacia la verdad completa compromete también al ser humano por entero: es un camino de la inteligencia y del amor, de la razón y de la fe. No podemos avanzar en el conocimiento de algo si no nos mueve el amor; ni tampoco amar algo en lo que no vemos racionalidad[6].

5 Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, n. 12.

6 Benedicto XVI, "Discurso en el encuentro con los jóvenes profesores universitarios", 19 de agosto de 2011.

Por tanto, como tercer rasgo de esa identidad primigenia, podemos señalar que la universidad no reduce su mirada sobre la realidad a lo meramente fáctico, a los hechos, aspirando por tanto a una verdad que dé una explicación que abarque todos los niveles de la existencia. Descomponer la realidad en fragmentos para conseguir identificar cada uno de los elementos que la componen no es suficiente, ni mucho menos, para entenderla y comprenderla. Las humanidades aportan la capacidad de mirar el sentido más allá del dato.

La verdad, en cuarto lugar, no es estática. Porque nuestro acercamiento a la realidad es siempre particular, paulatino, perfectible, inacabado. Una vez más, las humanidades, si se plantean de la manera adecuada que trataremos de desarrollar más adelante, constituyen el mejor modo de buscar la verdad sin caer en la ideología, de saber buscar, plantear e integrar nuevos horizontes de investigación, de aplicación de los descubrimientos, de aportar a las personas y a la convivencia social las mejores realizaciones efectivas con las que responder a los retos de lo nuevo que constantemente emerge de la creatividad humana.

Finalmente, como último rasgo que me parece que puede ayudar a comprender cómo la identidad y misión de la universidad requiere de las humanidades para su cumplimiento, señalaría la necesidad cada vez más acuciante de favorecer la unidad entre estudio y vida. En una sociedad líquida y fragmentaria, unos estudios universitarios que se redujeran solo a lo instrumental y no aportaran luz sobre la relación de la ciencia y de la técnica con la vida personal y social, y sobre la relación del ejercicio profesional con el desarrollo vital, estarían dejando de lado buena parte de su quehacer esencial.

Como mostraré a continuación a través del magisterio de los últimos papas sobre la universidad, las humanidades

constituyen el eje vertebrador de unos estudios superiores fieles a su razón de ser. Al mismo tiempo, veremos cómo la propuesta de estos papas es plenamente universitaria de acuerdo con lo que acabamos de decir: son humanidades en ejercicio racional (no 'racionalista') para ampliar la mirada que enriquezca la investigación, la docencia y la aportación de la universidad a la renovación de la vida personal, cultural y social.

2. ¿QUÉ HUMANIDADES EN LA UNIVERSIDAD?

La primera aportación que el magisterio de los últimos pontífices hace al debate sobre las humanidades en la universidad es el de restaurar su significado tanto en compresión como en extensión. En efecto, si acudimos al *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* y buscamos qué entendemos por humanidades, quizá nos llevemos una decepción. De entrada, tenemos que escudriñar dentro de la palabra humanidad y ver que, en su octava acepción, cuando se utiliza en plural, el diccionario nos dice que es el "conjunto de disciplinas que giran en torno al ser humano, como la literatura, la filosofía o la historia"[7]. Como novena y última acepción leemos: "antiguamente, lengua y literatura clásicas"[8]. Esta última frase es un claro signo de los tiempos, al decirnos que es algo antiguo ocuparse del latín y el griego, pero dejémoslo ahí para centrarnos en la cuestión de fondo, la anterior definición. Parece que las humanidades no aportan nada concreto, sino que 'dan vueltas' (giran, dice) en torno a un tema, que es el ser humano. Me parece de una imprecisión pasmosa, porque luego pone unos ejemplos poco elocuentes. ¿Se ocupa más del ser humano la literatura que

7 Real Academia Española, "Humanidad", en *Diccionario de la lengua española* (23.ª edición), Real Academia Española. https://dle.rae.es/humanidad.

8 Cf. Real Academia Española, "Humanidad".

el derecho, por ejemplo? ¿O la historia que la medicina? ¿O la filosofía que la organización empresarial? ¿Cuáles son las disciplinas que giran en torno al ser humano?

Es aquí donde destaca la aportación de san Juan Pablo II. Como es obvio, fijarse solo en esta, se trata de una reducción muy clara de todo su inmenso magisterio durante décadas en los encuentros con el mundo de la ciencia, de la investigación, de la docencia y de la juventud universitaria. Pero creo que se trata de una aportación clave, pues supone un punto de inflexión que nos ha permitido, en estos últimos años, avanzar por una auténtica renovación de los estudios universitarios en el ámbito católico. Señalaré únicamente tres documentos clave del inicio de su pontificado, que han de leerse unidos y de los que emanan todos los demás desarrollos de su magisterio en este ámbito. Por supuesto, el primero es la encíclica programática de su Pontificado, *Redemptor Hominis* (1979), la institución del Consejo Pontificio para la Cultura (1982) y la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* sobre las universidades católicas (1990). Con las claves presentes en los tres podemos hacernos una idea muy completa de lo que supuso su magisterio para la renovación de las humanidades.

Todas las pistas para esta renovación están, sin duda alguna, en la encíclica y quedarán plasmadas en lo concreto del mundo universitario en la *Ex Corde Ecclesiae*. La primera de ellas es la comprensión del momento cultural e histórico que estábamos viviendo. Después del Concilio Vaticano II la Iglesia Católica había vivido unos años de crisis, en un contexto social y cultural que, a su vez, también vivía la suya particular. Había sido una década (la de finales de los sesenta a finales de los setenta) de cambios profundos en el ámbito juvenil y universitario, a la vez que los países se dividían en dos grandes bloques políticos y económicos. Karol Wojtyla,

primer papa polaco de la historia, no fija su mirada en ninguna de estas cuestiones, sino en tres claves: Cristo, el hombre y el momento histórico, el cambio de milenio. Inicia así: "el Redentor del hombre, Jesucristo, es el centro del cosmos y de la historia. A Él se vuelven mi pensamiento y mi corazón en esta hora solemne que está viviendo la Iglesia y la entera familia humana contemporánea"[9].

Y más adelante, en un famoso texto, nos invita a dirigir la mirada al hombre. Hemos de entender, lógicamente, que lo que en la *Ex Corde Ecclesiae* nos va a proponer, es que renovemos el modo en que la universidad católica apoya de modo específico la misión de la Iglesia, reformulando las ciencias 'orientadas al hombre'. El texto de *Redemptor Hominis* dice así:

> El hombre no puede vivir sin amor. Él permanece para sí mismo un ser incomprensible, su vida está privada de sentido si no se le revela el amor, si no se encuentra con el amor, si no lo experimenta y lo hace propio, si no participa en él vivamente. Por esto precisamente, Cristo Redentor, como se ha dicho anteriormente, revela plenamente el hombre al mismo hombre. Tal es —si se puede expresar así— la dimensión humana del misterio de la Redención. En esta dimensión el hombre vuelve a encontrar la grandeza, la dignidad y el valor propios de su humanidad. En el misterio de la Redención el hombre es 'confirmado' y en cierto modo es nuevamente creado. ¡Él es creado de nuevo![10]

El papa afirma con toda claridad, por tanto, que el Misterio de la Redención tiene una clara 'dimensión humana' y que anunciarle esta al hombre supone aportarle no solo la enseñanza de una teoría, sino la proclamación de un sentido que abarca todas las dimensiones de su persona, ya que no

9 Juan Pablo II, *Carta encíclica Redemptor Hominis* (1979), n. 1.
10 Juan Pablo II, *Redemptor Hominis*, n. 10.

solo ha de estudiarla o de sabérsela, sino que ha de hacerla propia, experimentarla, encontrarse con ella.

Se siguen unas pautas claras para el estudio y enseñanza de las humanidades, para el diseño de un proyecto académico renovado que haga frente a las distintas formas en que se manifiesta la crisis espiritual, cultural y social en ese cambio de milenio. No podemos seguir entendiendo las humanidades como un mero barniz cultural ni como un conjunto de disciplinas eruditas sin más consecuencias. Tienen que ser unas disciplinas que, desde el mundo universitario, se hagan vida porque aportan luz y sentido. Este es el proyecto que lanza en ese mismo número diez de la *Redemptor Hominis* y que concreta en los otros dos documentos citados, especialmente en la constitución apostólica *Ex Corde Ecclesiae*.

Decir Evangelio es decir asombro ante la maravilla y dignidad del ser humano y esto, en palabras de un papa que venía de sufrir en sus propias carnes las consecuencias terribles de las mayores construcciones ideológicas que arrollaron la dignidad de millones de seres humanos, nazismo y comunismo, no es una afirmación baladí, ni retórica. Así hay que leer que:

> este estupor y al mismo tiempo persuasión y certeza que en su raíz profunda es la certeza de la fe, pero que de modo escondido y misterioso vivifica todo aspecto del humanismo auténtico, está estrechamente vinculado con Cristo. Él determina también su puesto, su —por así decirlo— particular derecho de ciudadanía en la historia del hombre y de la humanidad[11].

La universidad en general, y más aún la universidad católica, que tiene en su misión la búsqueda de la verdad, debe consagrarse al estudio y proclamación de ese 'humanismo auténtico' para servir a la causa de la dignidad del hombre. Por eso,

11 Juan Pablo II, *Redemptor Hominis*, n. 10.

> sin descuidar en modo alguno la adquisición de conocimientos útiles, la universidad católica se distingue por su libre búsqueda de toda la verdad acerca de la naturaleza, del hombre y de Dios. Nuestra época, en efecto, tiene necesidad urgente de esta forma de servicio desinteresado que es el de *proclamar el sentido de la verdad,* valor fundamental sin el cual desaparecen la libertad, la justicia y la dignidad del hombre. Por una especie de humanismo universal la universidad católica se dedica por entero a la búsqueda de todos los aspectos de la verdad en sus relaciones esenciales con la Verdad suprema, que es Dios[12].

Juan Pablo II aporta su experiencia e inquietud al servicio de la experiencia que el mundo de hoy necesita hacer del encuentro con la verdad del hombre, renovando la tradición secular de la universidad. La crisis cientificista, ideológica, política o económica tiene en su origen un olvido de la dignidad radical del ser humano. ¿Cuál es el medio con el que empezar esa renovación? El diálogo entre fe y razón, entre fe y cultura. No extraña por ello que instituyera, como una de sus prioridades pastorales, el Consejo Pontificio para la Cultura respondiendo a esta exigencia de aportar una 'cultura viva', es decir, el conjunto de los principios y valores que constituyen el *ethos* de un pueblo: "la síntesis entre cultura y fe no es solo una exigencia de la cultura, sino también de la fe [...] Una fe que no se hace cultura es una fe no plenamente acogida, no totalmente pensada, no fielmente vivida"[13].

Las humanidades de las que habla Juan Pablo II son, desde luego, aquellas disciplinas que por sus contenidos iluminan el espíritu. Pero no solo. También aquellas que permiten establecer ese diálogo en profundidad entre fe y razón, y, por tanto, aquellas que sirven como modos de diálogo dentro

12 Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, n. 4.

13 Juan Pablo II, "Carta por la que se instituye el Pontificio Consejo para la Cultura", 20 de mayo 1982.

de cada materia académica, para renovarlas 'desde dentro', podríamos decir. Este marco queda definido en los primeros números de la Constitución[14], marcando claramente las distancias de todos los usos y reduccionismos ideológicos que limitan la labor de investigación y académica: económicos, políticos, cientificistas. Señala:

> En este contexto, las universidades católicas están llamadas a una continua renovación, tanto por el hecho de ser universidad, como por el hecho de ser católica. En efecto, "está en juego el *significado de la investigación científica y de la tecnología*, de la convivencia social, de la cultura, pero, más profundamente todavía, está en juego el *significado mismo del hombre*". Tal renovación exige la clara conciencia de que, por su carácter católico, la universidad goza de una mayor capacidad para la búsqueda *desinteresada* de la verdad; búsqueda, pues, que no está subordinada ni condicionada por intereses particulares de ningún género[15].

En los números 12 a 29, donde define la identidad de la universidad católica expone los modos en que ha de darse ese diálogo, las condiciones para el mismo, y, en definitiva, el plan de formación que configure unas humanidades que respondan a dicha identidad y estén al servicio de la misión. En el número 15 diseña el armazón que luego detalla en los siguientes números. Es importante releerlos detenidamente para no caer en dos peligros muy comunes a la hora de configurar un plan de humanidades en una universidad: o bien creer que vale con añadir al diseño curricular unas materias con contenidos poco precisos, pero más o menos moralistas, o bien hacerlo en desconexión con las materias científicas y técnicas, cuando no en contra de ellas.

14 Cf. Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, nn. 4-7.
15 Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, n. 7.

> La universidad católica es, por consiguiente, el lugar donde los estudiosos *examinan a fondo la realidad* con los métodos propios de cada disciplina académica, contribuyendo así al enriquecimiento del saber humano. Cada disciplina se estudia de manera sistemática, estableciendo después un diálogo entre las diversas disciplinas con el fin de enriquecerse mutuamente. [...] En una universidad católica la investigación abarca necesariamente: *a)* la consecución de una *integración del saber; b)* el diálogo *entre fe y razón; c)* una *preocupación ética y d)* una *perspectiva teológica*[16].

Tenemos aquí la semilla de cuanto luego han ampliado y detallado tanto Benedicto XVI como Francisco. No hay manera de establecer un diálogo entre ciencias, ni de las ciencias con la sociedad si no se articulan las reglas del mismo, su alcance y las herramientas teóricas y conceptuales con el que establecerlo. Es ahí donde las humanidades juegan un papel crucial, puesto que permiten por su propia naturaleza y alcance reflexionar metodológicamente sobre los métodos y los contenidos desde una perspectiva más amplia que la más reducida de las técnicas o de las ciencias cuyo objeto está limitado por las condiciones empírico-matemáticas.

Creo que esta aportación de Juan Pablo II no solo es novedosa, sino muy valiente y revolucionaria en un momento en el que todavía muchos no hablaban de la presión tecnológica o economicista sobre la investigación y la academia como la que han denunciado en los últimos años personajes del mundo académico de las más diversas procedencias y culturas. Se adelantó en casi cuatro décadas a lo que hoy es un problema extendido. Nos ofreció la mejor definición de qué humanidades son las que hoy necesita la cultura y las que ha de elaborar

16 Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, n. 15.

una universidad católica: aquellas que ponen al hombre y su dignidad en el centro de su quehacer.

Son muchos los peligros que acechan este espíritu, sin duda. Hacer una lista podría ser tedioso, y están en la mente de todos. Peligros tales como el exceso de monetización, de productividad y producción de recursos económicos, la obsesión tecnocrática y profesionalizante vinculada con el mercado laboral; la especialización que arruina la capacidad de mirar más allá del propio fragmento de realidad en el que uno es experto; la burocratización y el intervencionismo del Estado que ahoga la libertad y creación; y por último, el pesimismo escéptico que hastía el espíritu académico y lo aleja de la inquietud por la verdad que debería animarle. Son reales, pero no pueden bloquearnos. La propuesta humanista implica proponer frente a todo esto: la preocupación antropológica y ética, el diálogo entre métodos, el significado de la persona, la cultura y la historia, el sentido trascendente de la cultura. Si la universidad no ofrece este servicio y no se ofrece como ámbito para el cultivo de las mismas, está renunciando a su identidad y su misión más profunda.

3. El reto en la investigación y la formación: la razón ampliada

Benedicto XVI, quien como cardenal prefecto de la Sagrada Congregación para la Doctrina de la Fe fue estrecho colaborador de Juan Pablo II durante buena parte de su pontificado, movido por un profundo espíritu universitario y buen conocedor del mismo, nos legó una serie de intervenciones magistrales en las que explicitó buena parte de las potencialidades presentes en la renovación de la *Ex Corde Ecclesiae*.

De Benedicto XVI podríamos destacar también que es un profundo admirador del cardenal John Henry Newman,

a quien beatificó en su viaje al Reino Unido en 2010, y del que destacó en la homilía de dicha ceremonia, especialmente "su visión de la educación, que ha hecho tanto por formar el *ethos* que es la fuerza motriz de las escuelas y facultades católicas actuales. Firmemente contrario a cualquier enfoque reductivo o utilitarista"[17]. Y más adelante recuerda cómo su proyecto para crear una universidad católica en Irlanda "le brindó la oportunidad de desarrollar sus ideas al respecto, y la colección de discursos que publicó con el título "La idea de una universidad" sostiene un ideal mediante el cual todos los que están inmersos en la formación académica pueden seguir aprendiendo"[18]. De ese libro, como él mismo confiesa, imprescindible para comprender la visión de Benedicto XVI de la universidad, además de recomendar su lectura y estudio detallado, recojo este principio clave en relación con las humanidades, expresado al fundar la facultad de Letras:

> los estudios que esta Facultad alberga son casi el objeto directo y el alimento básico del ejercicio intelectual propio de la universidad. A pesar de la particular conexión que históricamente ha existido entre las instituciones universitarias y ciencias como la Teología, el Derecho y la Medicina, no es despreciable en absoluto el hecho de que la universidad se base formalmente y viva, con toda vehemencia, de la Facultad de Artes, o Humanidades[19].

Las humanidades son, por tanto, el alma de la universidad. En los discursos de Benedicto XVI a los universitarios lo concreta en una expresión que está quedando consagrada, aunque me

17 Benedicto XVI, "Homilía en la santa misa de beatificación del Venerable Cardenal John Henry Newman", 19 de septiembre 2010.

18 Benedicto XVI, "Homilía en la santa misa de beatificación del Venerable Cardenal John Henry Newman" 19 de septiembre 2010

19 John Henry Newman, *La idea de la Universidad: II. Temas universitarios tratados en lecciones y ensayos ocasionales*, Madrid, Encuentro, 2014, p. 33.

temo que no siempre comprendida en toda su hondura: el cultivo de una razón ampliada. Lo propuso con todo detalle y finura intelectual en el famoso y magistral discurso en la Universidad de Ratisbona, tan poco comprendido, precisamente, porque se leía desde los conflictos que provoca el racionalismo reductor que arroja fuera de la ciencia la visión integral de la realidad y del ser humano.

Al concluir el discurso en la que fue 'su universidad' y en la que quiso hablar más como profesor que como obispo de Roma, resumió:

> Este intento de crítica de la razón moderna desde su interior, expuesto solo a grandes rasgos, no comporta de manera alguna la opinión de que hay que regresar al período anterior a la Ilustración, rechazando de plano las convicciones de la época moderna. [...] La intención no es retroceder o hacer una crítica negativa, sino ampliar nuestro concepto de razón y de su uso. Porque, a la vez que nos alegramos por las nuevas posibilidades abiertas a la humanidad, vemos también los peligros que surgen de estas posibilidades y debemos preguntarnos cómo podemos evitarlos. Solo lo lograremos si la razón y la fe se reencuentran de un modo nuevo, si superamos la limitación que la razón se impone a sí misma de reducirse a lo que se puede verificar con la experimentación, y le volvemos a abrir sus horizontes en toda su amplitud[20].

Fijémonos en que también califica a la teología como ciencia humana. Y como ha analizado a lo largo del texto, el peligro que corremos es el de caer en las 'patologías' tanto de la razón como de la fe cuando se las usa ideológicamente y no de acuerdo con ese modo de trabajo de la razón ampliada, del genuino diálogo entre fe y razón, por un lado, y entre métodos

20 Benedicto XVI, "Discurso en la universidad de Ratisbona", 12 de septiembre de 2006.

científicos por otro. Dos años después, en un discurso a profesores universitarios habló de "ensanchar los horizontes de la racionalidad"[21]. Lo que en todo caso hay que superar es la tentación, en la que caen no pocos, de creer que ese ensanche, o esa ampliación, consisten en algo así como 'permitir' que las humanidades sigan existiendo en las universidades, casi como un gesto de benevolencia por parte de las ciencias y su método empírico-matemático, tomado como paradigma de la racionalidad y del acceso a la verdad. Las humanidades no son solo una superación de la verificación positivista. Tienen que aportar la capacidad de poner en diálogo todos los modos de racionalidad como acceso a la totalidad de lo real.

Volvió sobre esta cuestión, crucial en otro famoso discurso, el dirigido a la universidad romana de *La Sapienza*, y que sufrió uno de esos avatares, patología de la razón, que él denunciaba: la protesta de un grupo de profesores llevó a las autoridades a suspender la visita del papa. Con todo, el texto se hizo público, quedando de manifiesto precisamente, la raíz de esa intolerancia racionalista al diálogo entre fe y razón. Tras afirmar que él no tiene una solución ni va a proponer una doctrina que solucione la tensión entre las ciencias, recuerda (citando a Habermas y a Rawls), que no puede perderse la sensibilidad ante la verdad como aspiración de todas las disciplinas académicas. Porque el peligro en el mundo occidental hoy señala "es que el hombre, precisamente teniendo en cuenta la grandeza de su saber y de su poder, se rinda ante la cuestión de la verdad. Y eso significa al mismo

21 Benedicto XVI, "Discurso al Sexto Simposio Europeo de Profesores Universitarios", 7 de junio de 2008.

tiempo que la razón, al final, se doblega ante la presión de los intereses y ante el atractivo de la utilidad"[22].

La misión de la universidad a su juicio, pues, es la de hacerse las preguntas radicales que permiten al hombre mantenerse en el camino de la búsqueda de sentido, de aportar razones válidas para todos los ámbitos de la vida social, política, científica, técnicas y económica. Este es el papel que, a su juicio, tienen las humanidades en la universidad, una vez reconocido el avance de las ciencias exactas, pero alertando de la dictadura que puede suponer absolutizarlo y considerar que son las únicas que pueden estudiar con verdad al ser humano:

> Para evitar este peligro, es preciso dejar espacio a la investigación antropológica, filosófica y teológica, que permite mostrar y mantener el misterio propio del hombre, puesto que ninguna ciencia puede decir quién es el hombre, de dónde viene y adónde va. Por tanto, la ciencia del hombre se convierte en la más necesaria de todas las ciencias[23].

Los saberes humanísticos no solo tienen un sitio propio en la universidad, sino que les compete aportar la capacidad de ayudar a formular las preguntas fundamentales que el resto de las ciencias no puede abordar por su propia limitación metodológica, pero que tampoco puede eludir si quieren estar al servicio de la búsqueda integral de la verdad. En conclusión, todo universitario (estudiante, docente o investigador) ha de ser capaz de formularse las preguntas que ensanchan la razón, de ponerlas en relación con su disciplina o profesión particular, y dotarse al menos de los instrumentos teóricos necesarios para ese diálogo. ¿Cuáles son esas preguntas? Podemos agruparlas

22 Benedicto XVI, "Discurso preparado para el encuentro con la Universidad de Roma 'La Sapienza'", 17 de enero 2008.

23 Benedicto XVI, "Discurso a los participantes en un coloquio internacional sobre 'la identidad cambiante del individuo'", 28 de enero de 2008.

en cuatro grandes cuestiones, presentes en el último texto citado: la pregunta por quién es el hombre (antropológica), por qué puede y debe hacer (ética), por cómo puede conocer la realidad y acceder a la verdad (epistemológica) y por qué sentido tiene su existencia (religiosa)[24].

4. Una universidad en la frontera: un diálogo vivo

Como decíamos al inicio de nuestro texto, si Juan Pablo II retomó en plena crisis del fin del siglo pasado la misión genuina de la universidad, y en particular de las universidades católicas, y si luego Benedicto XVI desarrolló el aspecto del modo en que las humanidades han de interpelar al resto de las ciencias y contribuir a la restauración plena de la racionalidad, el papa Francisco ha insistido en la dinámica del diálogo como modo de ejercer hoy la misión. Nada menos que cincuenta y nueve veces apela a él en la *Evangelii Gaudium*. ¿Otorga por ello un papel especial a las humanidades en la universidad? Sin duda el documento más específicamente universitario del Papa Francisco es la constitución apostólica *Veritatis Gaudium*, en cuyo proemio traza un análisis, un diagnóstico y una tarea propia para las instituciones de enseñanza superior de la Iglesia. Cuatro décadas después de la renovación iniciada por Juan Pablo II con la *Sapientia Christiana* y la *Ex Corde Ecclesiae*, aquellas intuiciones Francisco las concreta para la misión en el momento histórico y cultural actual. Atribuye a las humanidades un papel muy preciso. Veamos.

Cuando el papa Francisco se dirige al mundo universitario incide siempre en tres cuestiones claves a su juicio

24 José Ángel Agejas Esteban, *La ruta del encuentro*, Madrid, Editorial Universidad Francisco de Vitoria, 2013, p. 322.

que encontramos en uno de sus primeros mensajes[25], y que aparecen con más insistencia, si cabe, en el proemio de la *Veritatis Gaudium*: esfuerzo, investigación y frontera. Y en esas tres tareas recoge el legado de los anteriores pontífices y la tradición de la búsqueda de la verdad, y, sobre todo, da una nueva luz e impulso a las humanidades, ya que, sin ese trabajo e investigación exigentes, no podrán aportar la luz necesaria para el diálogo con los retos de hoy:

> Estudiar no significa adueñarse de la realidad para manipularla, sino dejar que ella nos hable y nos revele algo, muy a menudo incluso sobre nosotros mismos; y la realidad no se deja comprender sin una disponibilidad a afinar la perspectiva, a mirarla con ojos nuevos. [...] La universidad es una frontera que os espera, una periferia en la que hay que acoger y aliviar las pobrezas existenciales del hombre. La pobreza en las relaciones, en el crecimiento humano, tiende a llenar la cabeza sin crear un proyecto compartido de sociedad, un fin común, una fraternidad sincera[26].

Pobrezas existenciales —periferias—, sin un desarrollo serio y profundo de las humanidades, la universidad católica no podrá aportar su misión específica, "llenaría la cabeza de contenidos" sin aportar nada nuevo. El reto para la formación y la investigación "en una Iglesia en salida" hoy pasa por una mirada sapiencial en la que las humanidades juegan un papel esencial. Podíamos decir que, de hecho, el modo de entender, enseñar y vivir las humanidades en la universidad pasa por esos mismos parámetros.

En la visita a Chile (2018), Francisco tuvo un encuentro en la Universidad Católica donde además de defender el espacio

25 Francisco, "Mensaje del Santo Padre Francisco a la Federación Universitaria Católica Italiana", 14 de octubre 2014.

26 Francisco, "Mensaje del Santo Padre Francisco a la Federación Universitaria Católica Italiana", 14 de octubre 2014.

universitario como el lugar privilegiado para el ejercicio de la verdadera sabiduría, "producto de la reflexión, del diálogo y del encuentro generoso entre las personas"[27], alentó a la propuesta de un 'nuevo humanismo'. Sin duda, esto no es posible sin la articulación crítica, científica y académica propia. En ese camino elabora en el proemio de la *Veritatis Gaudium* un programa realmente renovador. Concluimos, pues, repasando las claves que allí nos ofrece. Prácticamente desde el inicio retoma la propuesta de Benedicto XVI de ensanchar la razón y puesta en diálogo activo de todos los saberes:

> El Papa Benedicto XVI retomó la invitación de la *Populorum progressio* para impulsar una nueva etapa de pensamiento y explicó la necesidad urgente de "vivir y orientar la globalización de la humanidad en términos de relación, comunión y participación"[28]. [...] Para alcanzar de manera realista este fin, invita a "ensanchar la razón" para hacerla capaz de conocer y orientar las nuevas e imponentes dinámicas que atormentan a la familia humana, "animándolas en la perspectiva de esa "civilización del amor", de la cual Dios ha puesto la semilla en cada pueblo y en cada cultura" y haciendo que "los diferentes ámbitos del saber humano sean interactivos": el teológico, el filosófico, el social y el científico[29].

Y de los cuatro criterios que propone[30] para la renovación de los estudios eclesiásticos hay uno que tiene a las humanidades en el centro. Citando de nuevo a Benedicto XVI, al cardenal Newman y a Antonio Rosmini (de quien son las expresiones que se recogen en el siguiente texto), habla del diálogo activo, solo posible, desde luego, si se elaboran unas ciencias humanas

27 Francisco, "Discurso en la visita a la Pontificia Universidad Católica", 17 de enero de 2018.
28 Benedicto XVI, *Carta encíclica Caritas in veritate* (29 de junio de 2009), n. 42.
29 Francisco, *Constitución apostólica Veritatis Gaudium* (27 de diciembre de 2017), n. 2.
30 Cf. Francisco, *Veritatis Gaudium*, n. 4.

renovadas de acuerdo con lo que hemos visto más arriba: superando los ideologismos, la fragmentación de los saberes y la escisión radical entre razón y fe.

> Lo esencial es devolver la unidad de contenido, de perspectiva, de objetivo, a la ciencia que se imparte desde la Palabra de Dios y desde su culmen en Cristo Jesús, Verbo de Dios hecho carne. Si no existe este centro vivo, la ciencia no tiene "ni raíz ni unidad" y sigue siendo simplemente "atacada y, por así decir, entregada a la memoria juvenil". Solo de este modo será posible superar la "nefasta separación entre teoría y práctica"[31].

Finalmente, en el número cinco, insiste en la necesidad de renovar la investigación científica, que como es obvio al hablar de facultades y universidades eclesiásticas, tiene en las ciencias humanas y teológicas su foco de atención. No es posible profundizar en los sistemas culturales, como propone el papa para favorecer e impulsar el diálogo de frontera, si no es por medio de un cultivo de las humanidades, de cara a una 'original apologética' que ayude a "crear las disposiciones para que el Evangelio sea escuchado por todos". Por eso hemos señalado en el título de este apartado que la contribución específica que, de acuerdo con el magisterio del papa Francisco, compete a las humanidades en las universidades católicas, es la de mantener un diálogo vivo, porque "la Teología y la cultura de inspiración cristiana han estado a la altura de su misión cuando han sabido vivir con riesgo y fidelidad en la frontera"[32].

CONCLUSIÓN

Nos hemos limitado en estas líneas a recoger las claves del magisterio de los últimos tres pontífices en relación con el

31 Francisco, *Veritatis Gaudium*, n. 4.
32 Francisco, *Veritatis Gaudium*, n. 5.

papel de las humanidades en la misión de la universidad de acuerdo con su identidad y en particular, de acuerdo con su identidad católica.

Claro que el magisterio sobre la universidad en su conjunto es mucho más amplio. Pero tras haberlo estudiado y repasado de nuevo, no cabe duda alguna de que las humanidades constituye nel eje vertebrador del proceso de renovación de la enseñanza superior al que están llamadas las universidades católicas.

Fijar bien su significado y extensión, evitando reduccionismos de todo tipo, alentar el genuino diálogo que amplía los horizontes de la racionalidad y, finalmente, salir al encuentro de las periferias académicas e intelectuales para anunciar la verdad del Evangelio en la frontera de las ciencias, es todo un proyecto de renovación cultural e institucional que no se puede hacer si un trabajo serio y sistemático, sin una dedicación y esfuerzos serios. La cultura y la sociedad actuales lo reclaman. Pero quizá no todos tienen tan claro que este camino aportará luz para encontrar la solución. Superando complejos infundados, defender la verdad del hombre y la capacidad de la razón para adentrarse con confianza a escudriñar los misterios de la creación es un reto maravilloso.

BIBLIOGRAFÍA

Agejas Esteban, José Ángel, *La ruta del encuentro*, Madrid, Editorial Universidad Francisco de Vitoria, 2013.

Agejas Esteban, José Ángel y Salvador Antuñano Alea, "¿Qué idea de universidad? Reflexiones sobre su identidad a partir del desarrollo histórico", *Carthaginensia* XXXIII, nº 63, 2017, pp. 63-90. https://revistacarthaginensia.com/index.php/carthaginensia/article/view/40.

Benedicto XVI, "Discurso en la universidad de Ratisbona", 12 de septiembre de 2006. https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20060912_university-regensburg.html.

____ "Discurso a los participantes en un coloquio internacional sobre 'la identidad cambiante del individuo'", 28 de enero de 2008. https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20080128_convegno-individuo.html.

____ "Discurso del Papa Benedicto XVI al Sexto Simposio Europeo de Profesores Universitarios", 7 de junio de 2008. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20080607_docenti-univ.html.

____ "Discurso preparado por el Santo Padre Benedicto XVI para el encuentro con la Universidad de Roma La Sapienza, 17 de enero 2008. https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20080117_la-sapienza.html.

____ *Carta encíclica Caritas in veritate*, 29 de junio de 2009. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html.

____ "Homilía en la santa misa de beatificación del Venerable Cardenal John Henry Newman", 19 de septiembre 2010. https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/homilies/2010/documents/hf_ben-xvi_hom_20100919_beatif-newman.html.

____ "Discurso en el encuentro con los jóvenes profesores universitarios", 19 de agosto de 2011. http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/august/documents/hf_ben-xvi_spe_20110819_docenti-el-escorial.html.

Francisco, "Mensaje del Santo Padre Francisco a la Federación Universitaria Católica Italiana", 14 de octubre 2014. http://w2.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2014/documents/papa-francesco_20141014_messaggio-fuci.html.

____ *Constitución apostólica Veritatis Gaudium*, 27 de diciembre de 2017. http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html.

_____ "Discurso en la visita a la Pontificia Universidad Católica", 17 de enero de 2018, Santiago de Chile. http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2018/january/documents/papa-francesco_20180117_cile-santiago-pontuniversita.html.
"Humanidad", en *Diccionario de la lengua española* (23.ª edición), Real Academia Española. https://dle.rae.es/humanidad.
Juan Pablo II, *Carta encíclica Redemptor Hominis*, 1979. http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html.
_____ "Carta por la que se instituye el Pontificio Consejo para la Cultura", 20 de mayo de 1982. http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/letters/1982/documents/hf_jp-ii_let_19820520_foundation-letter.html.
_____ *Constitución apostólica Ex Corde Ecclesiae*, 15 de agosto de 1990. http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html.
Newman, John Henry, *La idea de la Universidad: II. Temas universitarios tratados en lecciones y ensayos ocasionales*, Madrid, Encuentro, 2014.
Ordine, Nuccio, *La utilidad de lo inútil*, Barcelona, Editorial Acantilad, 2013.
Salinas, Pedro, *Defensa del estudiante y de la universidad*, Sevilla, Renacimiento, 2011.

El ideal de la universidad católica de Regnum Christi

Jesús Villagrasa Lasaga, L.C.*

A la naturaleza institucional, fines propios y valores promovidos por las universidades del Regnum Christi es posible acercarse de dos formas. Una, teórica, reflexionando a la luz de los documentos de la Iglesia católica y del carisma del Regnum Christi. Otra, práctica o experiencial, repasando el camino recorrido por estas universidades para la promoción y consolidación de su identidad católica[1]. Sigo, por tanto, en este capítulo, un acercamiento más teórico al tema. Para ello, después de describir la identidad y misión de estas universidades, presentó su alma, que encuentro en la búsqueda de la verdad y del bien; de la triple misión universitaria, destacó la importancia de la 'tercera misión'; y de una visión cristiana del hombre, extraigo algunos principios pedagógicos. Una reflexión conclusiva merece la universidad como comunidad académica eclesial.

* Doctor en filosofía, Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (Italia). Docente de la Facultad de Filosofía, Ateneo Pontificio Regina Apostolorum.

1 Esta segunda forma ya la he seguido en la sesión "Dimensiones de la identidad católica. La experiencia de la Red internacional de las universidades de la Legión de Cristo y el Regnum Christi" impartida en el webinario de la Federación Internacional de las Universidades Católicas, *Universidades católicas en diálogo: Identidad católica*, el 14 de abril de 2021.

I. IDENTIDAD Y MISIÓN

Las universidades del Regnum Christi son instituciones católicas de educación superior que buscan la verdad y el bien, y se empeñan en la formación integral de personas para que ejerzan su liderazgo y así contribuir a la transformación cristiana de la sociedad y de la cultura.

En cuanto universidades, son comunidades en las que profesores y alumnos, de modo riguroso y crítico, contribuyen a la formación personal, al desarrollo de la cultura y al progreso de las ciencias, mediante la enseñanza, la investigación y los diversos servicios de difusión del saber ofrecidos a la Iglesia y a la sociedad. Como universidades, están abiertas a las diversas áreas del conocimiento ofreciendo a sus alumnos una preparación humana y profesional integral y de excelencia que les permita inserirse con éxito en la vida social y en el mundo laboral. Para ello, diseñan programas y planes de estudios en conformidad con la legislación vigente en los diferentes países, otorgan títulos académicos reconocidos y aspiran a lograr altos estándares de calidad certificados por agencias acreditadoras nacionales e internacionales.

Por ser institucionalmente católicas, estas universidades participan en la misión evangelizadora de la Iglesia; se constituyen en ámbitos donde se fomenta el diálogo entre la fe y la razón, la fe y la cultura; cooperan con las demás instituciones de la Iglesia; desarrollan una comunión real y leal con el obispo de la diócesis y se adhieren fielmente al Magisterio de la Iglesia Católica. Conscientes de su identidad, buscan ofrecer a todos sus miembros los medios para conocer y adherirse a Cristo con fe libre y personal, respetando a quienes profesan otras convicciones religiosas o, sin tenerlas, se esfuerzan por buscar sinceramente la verdad.

En cuanto instituciones del Regnum Christi, estas universidades tienen una identidad, finalidad y oferta académica inspiradas y animadas por su carisma espiritual y apostólico. Además, forman parte de su red internacional de colaboración universitaria. Conscientes de que las universidades no son espacios para un proselitismo indebido, sus miembros dan a conocer este carisma sobre todo a través del testimonio de vida, de forma que quien lo desee pueda hacerlo propio y cooperar en la misión del Regnum Christi.

Todas las obras educativas que Dios suscita en su Iglesia tienen un mismo fin último y comparten una misma visión antropológica y pedagógica de fondo; al mismo tiempo, cada institución eclesial tiene rasgos característicos y modalidades de actuación propias, que son un don de Dios a un grupo determinado para el bien común. Este patrimonio carismático enriquece y vivifica la institución universitaria y está al servicio de la Iglesia y de los hombres. Entre los rasgos carismáticos del Regnum Christi cabe subrayar el cristocentrismo, la caridad y la formación de un liderazgo cristiano para buscar la acción evangelizadora más eficaz.

Su espiritualidad de Regnum Christi busca conocer, vivir y predicar el mandamiento del amor que Jesucristo comunicó con su palabra, vida, muerte y resurrección, lo cual constituye la médula del carisma. Este mandamiento se expresa de muchas formas en la vida universitaria: donación, respeto, cordialidad, colaboración, capacidad de perdonar, sentido de Iglesia y de misión.

En el campo apostólico, este carisma del amor se traduce en audacia apostólica: "la caridad de Cristo nos apremia"[2]. El amor anima la agilidad y el arrojo para proponer acciones

2 2Cor 5, 14.

eficaces, en profundidad y extensión, que responden a las necesidades de la sociedad y a las circunstancias de tiempos y lugares, en orden a la realización de la misión de la Iglesia y al bien temporal y trascendente de las personas. Se trata siempre de un 'celo' animado por la caridad y el deseo de servir mejor a la Iglesia y a los hombres. Las universidades del Regnum Christi buscan emplear eficazmente los recursos a su alcance para realizar la alta misión de transformación cristiana de la sociedad, llegando al mundo del pensamiento, de los medios de comunicación y de las empresas en todos los ámbitos donde se pueda promover la dignidad del ser humano. De este principio se han derivado pequeñas y grandes iniciativas que las universidades del Regnum Christi han desplegado en muy variados campos. Esta labor de transformación cristiana de la sociedad tiene como primera y fundamental tarea la iluminación cristiana de las conciencias de quienes tendrán mayor capacidad de influjo en la sociedad. Se trata de desarrollar y promover apostólicamente el liderazgo de los estudiantes y de todos los miembros de la comunidad, de modo que sean capaces de aprender y de pensar por sí mismos, de interesarse por los demás y por los asuntos públicos, de contribuir al desarrollo de una sociedad de personas libres y responsables. Se trata, en definitiva, de forjar un liderazgo de servicio, totalmente ajeno a pretensiones de dominio sobre los demás; de formar personas comprometidas con el Evangelio en la promoción del prójimo, y de promover una suerte de plenitud vocacional en cuanto supone el desarrollo de los propios talentos al servicio de la misión que Dios confía a cada uno.

Recapitulando, las universidades del Regnum Christi tienen como misión en el seno de la sociedad y de la Iglesia:

i la formación integral de hombres y mujeres que, convencidos de la visión cristiana del hombre y de

la sociedad, sobresalgan por su integridad moral, su preparación profesional y cultural, y por su hondo sentido de responsabilidad ante los problemas sociales;

ii el estudio sistemático, la investigación y el desarrollo del patrimonio cultural, científico y técnico, como medios para promover el bien integral del hombre;

iii la evangelización y la transformación cristiana de las relaciones interpersonales tanto en la misma universidad como en el mundo del trabajo y la sociedad.

2. EL ALMA DE LA UNIVERSIDAD: LA BÚSQUEDA DE LA VERDAD Y DEL BIEN

El amor al saber, que se traduce en la búsqueda de la verdad y del bien, es esencial al proyecto universitario. La universidad se consagra "a la investigación, a la enseñanza y a la formación de los estudiantes, libremente reunidos con sus maestros, animados todos por el mismo amor del saber"[3]. El amor al saber que anima esta tarea no consiste en pretensiones de vana erudición sino en amor a la verdad y sabiduría de vida. Con el amor a la sabiduría, se quiere formar también a la sabiduría del amor.

Sin amor a la verdad la universidad perdería su rumbo y se desnaturalizaría, especialmente si se trata de una universidad católica. De hecho, la universidad nació "porque la fe consideraba posible la búsqueda de la verdad e impulsaba a esta búsqueda"[4]. No se trata solo de proponer unas verdades ya conocidas sino de buscarlas, vivirlas y transmitirlas en comunidad; y la búsqueda comienza planteando las preguntas

3 Juan Pablo II, *Constitución apostólica Ex Corde Ecclesiae* (15 de agosto de 1990), n. 1.

fundamentales. En el proceso educativo universitario se busca y educa 'en' y 'para' la verdad. En el fondo, con la búsqueda de la verdad se juega algo crucial para las personas y la sociedad, porque está ligada al conocimiento de la verdad que Dios ofrece al hombre, como salvación, en Jesucristo[5].

El buscador de la verdad requiere de la comunidad universitaria porque "la razón necesita ser sostenida en su búsqueda por un diálogo confiado y una amistad sincera"[6], necesita fiarse de otros para poder compartir, dando y recibiendo, los descubrimientos logrados. Una comunidad universitaria aspira, en su búsqueda de la verdad, a una auténtica comunión no solo de inteligencias sino de corazones, a un pensamiento riguroso que se exprese también en la coherencia entre la verdad conocida y la forma de vida. Aspira, a través de un diálogo interdisciplinar, a una fecunda síntesis de saberes. Aspira a la investigación, en todos sus niveles y modalidades, y a la difusión del conocimiento y de la cultura. Aspira a unificar existencialmente la búsqueda de la verdad con la certeza de conocer ya la fuente de la verdad[7] de donde nace el legítimo cuidado por la rectitud doctrinal. Aspira a constituirse en un genuino 'laboratorio de ideas'[8] donde se forjan corrientes de pensamiento que difundan la verdad acerca de la naturaleza, del hombre y de Dios[9]. Aspira, además, a educar personas no solo sabias sino virtuosas. Para lograr todo ello, se propone ser una comunidad de buscadores de la verdad.

La universidad ha de enseñar a amar. La búsqueda de la verdad es ya empezar a amarla. La universidad es ya una

5 Cf. 1Tm 3, 4.
6 Juan Pablo II, *Carta encíclica Fides et Ratio* (14 de septiembre de 1998), n° 33.
7 Cf. Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, n. 1.
8 Cf. Benedicto XVI, "Discurso al Instituto Juan Pablo II para la familia", 11 de mayo de 2006.
9 Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, n. 4.

escuela de amor por las relaciones interpersonales de comunión y donación que fomenta. Se trata de formar un corazón que 've' dónde se necesita amor y que actúa en consecuencia. La universidad puede enseñar que el amor ocupa el centro de la visión cristiana sobre el hombre, la sociedad y la universidad. Cuando el amor anima la vida universitaria, la misma búsqueda de la verdad toma un rumbo constructivo, pues la verdad y el amor se necesitan mutuamente. Como decía una gran universitaria, Edith Stein: "no aceptéis nada como verdad que esté privado de amor. Y no aceptéis nada como amor que esté privado de verdad. La una sin el otro se convierte en una mentira destructora"[10]. La caridad no solo impulsa la búsqueda del bien y la verdad, sino que da una connaturalidad para reconocer lo verdadero y lo bueno.

Todo el trabajo de la universidad puede y debe ser un ejercicio de 'caridad intelectual'[11] ya que al difundir la verdad se está haciendo un servicio esencial a la comunidad eclesial. El papa Benedicto, a raíz de su propia experiencia como académico, ha repetido a menudo esta idea con particular apremio:

> Este aspecto de la caridad invita al educador a reconocer que la profunda responsabilidad de llevar a los jóvenes a la verdad no es más que un acto de amor. De hecho, la dignidad de la educación reside en la promoción de la verdadera perfección y la alegría de los que han de ser formados. En la práctica, la 'caridad intelectual' defiende la unidad esencial del conocimiento

10 Juan Pablo II, "Homilía en la canonización de Edith Stein", 11 de octubre de 1998.

11 Jesús Villagrasa, "La caridad intelectual de Joseph Ratzinger", *Ecclesia* 21, 2007, p. 502: "En Ratzinger, la humilde pasión por la verdad está animada por la caridad pastoral y no por mero intelectualismo académico. Así lo reconocía Juan Pablo II en la carta que le dirigió con motivo de su 50º aniversario de sacerdocio: 'El fin al que, desde los primeros años de sacerdocio, se ha dirigido es servir a la Verdad, tratando de conocerla siempre más a fondo y de darla a conocer siempre más ampliamente. Fue precisamente este anhelo pastoral, constantemente presente en su actividad académica, lo que indujo al Papa Pablo VI de v. m. a elevarle a la dignidad episcopal' (20-VI-2001)".

frente a la fragmentación que surge cuando la razón se aparta de la búsqueda de la verdad[12].

3. Una triple misión y la tercera misión

La triple misión de la universidad ha sido tradicionalmente descrita como docencia, investigación y difusión o servicio a la sociedad. El espacio dedicado en este trabajo a cada una de las 'misiones' es inversamente proporcional al que suele otorgarse en la literatura universitaria.

3.1. La docencia

En una universidad, los profesores y alumnos se dedican con ardor al estudio sistemático de la realidad, a la reflexión crítica que lleve a una síntesis del saber y al intercambio de ideas. El amor a la verdad, conocida y compartida, tiene como principal cauce institucional la docencia, en la cual los profesores exponen de forma sistemática, crítica y actualizada los resultados de sus estudios en las diversas disciplinas, y suscitan en sus alumnos el interés por la materia y su participación reflexiva. Una universidad está llamada a ser un centro activo y vibrante de comunicación del saber humano.

3.2. La investigación

A través de la investigación, sea básica, tendiente al progreso general del conocimiento o aplicada, los profesores y alumnos se esfuerzan por estudiar metódicamente la creación y los problemas que surgen en los diversos campos del saber, para buscar y proponer soluciones científicamente fundadas. La

12 Benedicto XVI, "A los Educadores Católicos de los Estados Unidos", 17 de abril de 2008.

misma investigación promueve una síntesis de saberes si está animada por la búsqueda libre de la verdad y movida por la caridad. Una investigación con razón abierta[13] se abre no solo a otros saberes, sino también como interlocutor del mundo académico, cultural y científico en toda su amplitud, estableciendo un diálogo entre la fe y las demás disciplinas del saber. Según *Ex Corde Ecclesiae*, n. 15, en una universidad católica, la investigación abarca necesariamente cuatro aspectos: la consecución de una integración del saber[14], el diálogo entre fe y razón y la reflexión sobre la realidad cultural a la luz de la fe, una preocupación ética y una perspectiva teológica.

La docencia y la tercera misión (es decir, la contribución de la universidad a la sociedad) se benefician de la investigación, en todas sus modalidades y en los más variados campos del conocimiento, desde el desarrollo de nuevas tecnologías hasta la creación de corrientes de pensamiento. Es la creatividad propia de una universidad que investiga, la que le permitirá descollar por la competencia académica y profesional de sus egresados, y transformarse en punto de referencia para otras instituciones universitarias y en un foco de irradiación de cultura cristiana. La investigación en una universidad del Regnum Christi se realiza desde una antropología y cosmovisión cristianas, al servicio del hombre y de la sociedad.

3.3. El servicio

La tercera misión ha sido denominada de muchos modos: difusión, extensión, vinculación con el medio. Recientemente se ha difundido un término que engloba mejor su contenido: servicio. La expresión 'tercera misión' indica que las universidades,

13 Cf. Jorge López González, "Investigar con una razón abierta", *Ecclesia* 36, 2022, pp. 311-324.

14 Cf. Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, nn. 16 y 20.

junto con la docencia-educación y la investigación, tienen otro objetivo fundamental: el servicio a la sociedad. Se trata de promover la valorización y el uso del conocimiento, para contribuir al desarrollo cultural, espiritual y material de la sociedad. A través del diálogo y la comunicación de bienes, la universidad puede y debe ofrecer su contribución, para desarrollar un territorio y, más en general, a toda la familia humana, optimizando el uso de los recursos disponibles y trabajando en la construcción del bien común. El conocimiento sin el servicio no sirve para abordar los problemas de nuestro tiempo. Muchas experiencias históricas deberían convencernos del potencial benéfico de las universidades cuando se da esta combinación de conocimiento y servicio. Un corazón abierto al servicio no cierra los ojos a la situación del mundo y siente la urgencia del anuncio evangélico que siempre da vida o impulso a un desarrollo humano integral. Una universidad que no escucha las necesidades de la sociedad y no 'sale' a servirla, o se esfuerce por construir una mejor casa común, se vuelve irrelevante y estéril.

Si desde un punto de vista estrictamente académico, urge acoger la llamada del papa Benedicto XVI a ampliar los horizontes de la racionalidad, no es menos importante acoger la del papa Francisco a ensanchar los corazones y el compromiso creativo. Esto significa escuchar las preguntas existenciales de los hombres de nuestro tiempo y las necesidades de la sociedad y 'salir' para servirla.

El principal servicio que una universidad católica ofrece es ponerse al servicio de la verdad:

> Entre los diversos servicios que la Iglesia ha de ofrecer a la humanidad, hay uno del cual es responsable de un modo muy particular: *la diaconía de la verdad*. Por una parte, esta misión hace a la comunidad creyente partícipe del esfuerzo común

> que la humanidad lleva a cabo para alcanzar la verdad; y por otra, la obliga a responsabilizarse del anuncio de las certezas adquiridas, incluso desde la conciencia de que toda verdad alcanzada es solo una etapa hacia aquella verdad total que se manifestará en la revelación última de Dios[15].

La difusión de los estudios, publicaciones e investigaciones de los profesores y alumnos en el ámbito científico y humanístico convierte a la universidad en un potente promotor de una cultura católica, y en un factor transformador en los ámbitos científico, económico, político, laboral, familiar y, más en general, social y eclesial.

Una universidad, para cumplir su misión, debe saber adaptarse a tiempos y lugares, y responder a las preguntas y necesidades que le plantea su entorno. La decisión de su establecimiento, la definición de sus características y desarrollo, incluso la misma elaboración de sus programas han de estar precedidos por un análisis profundo y sistemático de la realidad circundante (tendencias culturales, posibilidad de alumnado, oferta universitaria, requerimientos del mundo social y profesional, etcétera). Dado que las universidades están al servicio de la Iglesia, de la cultura y de la sociedad, el personal directivo y docente de la universidad vive permanentemente atento para detectar y afrontar los problemas que más interesan a los hombres, buscando soluciones eficaces y estables, inspiradas la novedad permanente del mensaje cristiano, y adaptadas a la realidad:

> La idea misma de universidad, universal por definición en su proyecto, no implica que esta se sitúe de ningún modo al margen de las realidades del país en el que está implantada. Al contrario, la historia demuestra cómo las universidades han

15 Juan Pablo II, *Fides et Ratio*, n. 2.

> sido instrumentos de formación y de difusión de una cultura propia de su país, contribuyendo poderosamente a forjar la conciencia de la identidad nacional. La universidad forma parte, pues, naturalmente, del patrimonio cultural de un pueblo. En este sentido podría decirse que pertenece al pueblo[16].

La universidad católica, participando activamente en la misión de la Iglesia y compartiendo esta misma aspiración, busca, a través de la docencia y la investigación, ponerse al servicio del bien, de la sociedad, de la verdad, de la libertad, de la justicia, con un vivo interés por los problemas inmediatos del hombre.

Quizás el servicio más valioso y complejo sea la 'irradiación cultural'. El diálogo con la cultura se desarrolla desde la propia identidad católica. Razón y fe no deben competir o separarse, antes bien se reclaman mutuamente porque "son como las dos alas con las cuales el espíritu humano se eleva hacia la contemplación de la verdad"[17]. La fe sirve a la verdad: actuada por la caridad dirige y agudiza la mirada interior, permite una cierta connaturalidad con ella, moviliza la voluntad para comunicar la verdad y el bien aprehendidos, da a conocer su fuente y por lo mismo estimula su búsqueda racional. Aunque la fe no se identifica con ninguna cultura y es independiente de todas ellas, está llamada a inspirar a todas las culturas. La ruptura entre el Evangelio y la cultura es "sin duda el drama de nuestro tiempo"[18]. Cuando en una sociedad el cristianismo está ausente de la vida social y la fe queda relegada a la esfera privada, el acceso a los valores religiosos resulta cada vez más difícil, y la población se seculariza imperceptiblemente bajo la presión de los modelos de pensamiento y de comportamiento

16 Juan Pablo II, "Discurso al mundo universitario", 4 de mayo de 1980.
17 Juan Pablo II, *Fides et Ratio*, n. 1.
18 Pablo VI, *Exhortación apostólica Evangelii nuntiandi* (8 de diciembre de 1975), n. 20.

propagados por la cultura dominante. La posmodernidad presenta retos culturales de gran envergadura, que han de ser afrontados con ánimo generoso. "Las universidades católicas —decía Juan Pablo II— se esforzarán en discernir y evaluar bien tanto las aspiraciones como las contradicciones de la cultura moderna"[19]. La relación fecunda entre fe y razón lleva a que la razón, iluminada por la fe, discierna los elementos de verdad y bien que hay en cada cultura y permita, como resultado, una síntesis superior. Para ello, el proyecto universitario ha de propiciar una síntesis orgánica del saber, sea dentro de cada disciplina científica, sea por el ejercicio del diálogo interdisciplinar propio de una razón abierta. Así se logra iluminar los temas que más preocupan al hombre de hoy (la familia, la protección de la vida y de la creación, la paz, el ordenamiento económico y social, etcétera) y se propicia la creación de corrientes de pensamiento en los diversos ámbitos disciplinares. La finalidad de la universidad católica según la *Ex Corde Ecclesiae* es que se logre "una presencia, por así decir, pública, continua y universal del pensamiento cristiano en todo esfuerzo tendiente a promover la cultura superior y, también, a formar a todos los estudiantes de manera que lleguen a ser hombres insignes por el saber, preparados para desempeñar funciones de responsabilidad en la sociedad y a testimoniar su fe ante el mundo"[20].

19 Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, n. 45.

20 Concilio Vaticano II, *Declaración sobre la Educación Católica Gravissimum educationis* (28 de octubre de 1965), n. 9.

Son los miembros de la comunidad universitaria, sobre todo los docentes[21] y los egresados, quienes han de llevar a cabo la transformación cristiana de la sociedad: en sus familias, en sus empresas, en las iniciativas sociales en las que participen. Por ello es indispensable que ellos hayan recibido y hecho propio el mensaje del Evangelio y, más aún, se hayan convertido en apóstoles convencidos y prudentes que sepan proponer la verdad y la propia fe, clarificarla y defenderla, aduciendo razones con formas y lenguajes adaptados al propio tiempo, con *perspicuitas, lenitas, fiducia, prudentia* (claridad, afabilidad, confianza y prudencia)[22].

Para que la universidad sea eficaz en este cometido de difusión cultural, es necesario que tenga un 'proyecto cultural' bien definido no solo en sus contenidos generales sino también en las estrategias de difusión e implantación en la sociedad.

Por último, para la realización de una misión tan elevada y ardua, las universidades deben hacer red[23], sea con universidades que se inspiran en el mismo carisma, sea colaborando en otras redes nacionales e internacionales. Por su misma naturaleza, la universidad no se cierra sobre sí misma. Está abierta a compartir con la red de pertenencia planes y programas académicos, recursos docentes, proyectos de investigación, sistemas de evaluación o de intercambio de información,

21 Para lograr sus fines la universidad necesita, ante todo, directores y profesores que se caractericen por su excelencia humana y profesional, que se consideren formadores de formadores; los directores tengan como prioridad la búsqueda y contratación de aquellos profesores que más destaquen por su excelencia humana, académica, profesional y pedagógica; y tengan como una de sus principales tareas potenciarlos académicamente e integrarlos con los ideales y fines institucionales a través de programas específicos y de la atención personal; busquen asimismo formar futuros docentes en la misma universidad a través de programas y actividades que promuevan y potencien el talento de los profesores más jóvenes y de los alumnos.

22 Cf. Pablo VI, *Carta encíclica Ecclesiam Suam* (6 de agosto de 1964), n. 38.

23 Francisco, *Constitución apostólica Veritatis Gaudium* (27 de diciembre de 2017), n. 44.

congresos y cursos de capacitación o formación, etcétera. En el cumplimiento de su misión, la comunidad universitaria colabora no solo con aquellas personas e instituciones que comparten valores e intereses; en cualquier caso, mantiene la coherencia con la identidad y fines institucionales de la propia universidad. Esta colaboración se extiende al mundo de la empresa, los medios de comunicación y otras instituciones religiosas y civiles.

4. Visión cristiana del hombre y principios pedagógicos

Las universidades del Regnum Christi, por ser institucionalmente católicas, están llamadas a transmitir en sus actividades la visión de la persona humana alcanzada por una razón iluminada por la revelación cristiana, a saber: que la persona humana, alma y cuerpo, dotada por Dios de inteligencia y voluntad, es capaz de conocer la verdad objetiva, y está llamada a hacer el bien en la libertad; que la persona humana, aunque sufra las consecuencias del pecado, tiene una dignidad inalienable por haber sido creada a imagen de Dios, haber sido redimida por Cristo y tener como fin último la comunión eterna con Dios; que toda persona humana, para lograr su pleno desarrollo, tiene necesidad de amar y ser amado; que la vida social tiene como motor primario a la persona humana, libre y responsable, y como fin la creación de condiciones para que todos —cualquiera que sea su raza, sexo y convicciones—, puedan desarrollarse; que el trabajo debe buscar no solo un beneficio económico, sino también y sobre todo, humanizar al mismo trabajador, garantizar a su familia un digno bienestar, y expresar su responsabilidad y solidaridad con los demás miembros de la sociedad.

Esta visión antropológica funda unos principios pedagógicos de gran trascendencia que las universidades del Regnum Christi tratan de promover: formación integral y de excelencia; atención personalizada y acompañamiento; formación de formadores y de líderes. Sin una adecuada pedagogía los fines, la visión y el perfil de egreso serían una utopía.

4.1. Formación integral y de excelencia

Las universidades del Regnum Christi ofrecen a los alumnos una formación que abarque y armonice las diversas facetas de su persona para así fomentar su madurez integral donde, además de una sólida preparación cultural y profesional, desarrollen una vida virtuosa, vivan con coherencia su fe, y se distingan por su responsabilidad social animada por la caridad cristiana.

La formación integral busca realizar en plenitud lo que el alumno ya es: imagen de Dios en Jesucristo. Y por lo mismo toda la persona debe incluirse en este esfuerzo: la inteligencia, el carácter, la voluntad, la imaginación, la conciencia, las relaciones sociales. En la universidad, la preparación integral de los estudiantes ha de incluir, junto con la capacitación específica de su disciplina, un bagaje cultural amplio, la habilidad para expresar las propias ideas y relacionarse con los demás, así como una visión del hombre, de la sociedad y de su futuro trabajo que les ennoblezca como personas y les ayude a ejercer su futura profesión de acuerdo con auténticos valores humanos y cristianos.

Para lograr la formación integral el currículo ha de entenderse en un sentido amplio como el conjunto de experiencias intencionales que el estudiante ha de vivir en la universidad —no solo en el aula, aunque principalmente en ella— en orden a su formación. Las ideas, por muy bien

que se expliquen, no son plenamente asimiladas si no son acogidas por como experiencia vivida. Dicho currículo debe responder a la identidad de la universidad y al perfil de egreso que propone. Ha de ser elaborado a partir de una antropología cristiana y un sano realismo pedagógico que, reconociendo la bondad fundamental del hombre, también se dé cuenta de sus límites y posibilidades, así como de la acción de la gracia. Se ha de buscar que esta visión permee todo el currículo, por el ejercicio de una razón abierta, sin limitarse a las materias de corte humanístico. Por su impacto formativo, ha de cuidarse el ambiente general y el entorno físico de la universidad.

Una parte importante de la formación académica y humana de los universitarios consiste en la adquisición de ciertas competencias, entre ellas: el método de estudio propio de nivel universitario, el pensamiento crítico, la conciencia de los límites de la razón humana, el rigor científico en la investigación, la capacidad de expresarse con corrección en forma oral y escrita, la habilidad para dialogar e intercambiar ideas con respeto y la eficacia.

La excelencia es un objetivo en todos los ámbitos: los programas y acreditaciones académicas, la tecnología didáctica y de investigación, la selección del personal, la participación en exámenes y competiciones internacionales, la biblioteca y demás servicios académicos, los proyectos y publicaciones, etcétera.

4.2. Atención personalizada y acompañamiento

Un sello distintivo de las universidades del Regnum Christi es el trato personalizado o acompañamiento dado a sus alumnos y, en general, a todos los miembros de la comunidad universitaria. Cada persona es única e irrepetible y tiene intereses, potencialidades, límites y necesidades particulares que solo en el trato directo, respetuoso y sincero, se pueden conocer.

Para lograr el ambicioso perfil general de egreso al que aspira una universidad del Regnum Christi es fundamental la relación personal entre formadores y alumnos. El mismo equipo directivo ha de participar en esta tarea, evitando convertirse en 'funcionarios' que cumplen con ciertas tareas de gestión. La atención personal abarca a estudiantes y profesores; en realidad, a toda la comunidad. La atención personal es una forma de trabajo y de relacionarse caracterizada por el respeto, el interés sincero por el crecimiento del otro y por el conocimiento de su situación como punto de partida para cualquier intervención educativa.

El acompañamiento y todo el proceso educativo debe conducir a que la otra persona asuma la responsabilidad de su formación como transformación y logre aprovechar los recursos formativos de la universidad. Buena parte del arte educativo consiste en ofrecer motivaciones profundas e intensas, adecuadas a la circunstancia y edad del educando, que le lleven a acometer por convicción personal las exigencias de la propia formación. La motivación mayor será siempre el amor y la voluntad de servicio al prójimo. Solo ella hará capaz a un profesor o alumno de hacer los sacrificios y privaciones con los que se abonan las grandes realizaciones.

La atención personalizada en el seno de la universidad conlleva guiar o acompañar a cada estudiante, en la medida en que esto sea posible, tanto en su desarrollo académico como en otros aspectos de la realización de su proyecto de vida. Los programas de liderazgo, las tutorías, la dirección espiritual, la atención pastoral y la misma labor docente ayudan a este fin.

4.3. Formar formadores y liderazgos

Para construir una comunidad resulta clave formar formadores que asuman la tarea de ser apóstoles que convencen y arrastran

por atracción a los demás, que afrontan con creatividad y audacia la tarea de dar respuestas adecuadas a los retos que se vayan presentando. Esto es clave para que la comunidad universitaria crezca, fructifique y sea fermento transformador de la sociedad. Este principio metodológico del Regnum Christi es expresión de algo que la Iglesia ha vivido desde su origen: Jesucristo forma y luego envía a los doce para que hagan discípulos de todas las naciones comprometiéndose él mismo a estar y actuar con ellos todos los días hasta el fin del mundo[24]. La comunidad universitaria católica prolonga esa comunidad inicial, es una obra de Dios que sigue sirviéndose de mediaciones humanas para convocar a su pueblo y realizar su designio de salvación.

5. UNA COMUNIDAD

La universidad no es simplemente una institución, una organización en la que conviven hombres y mujeres buscando satisfacer ciertos intereses y necesidades particulares o sociales. La universidad es una verdadera comunidad y aspira a crecer como tal. Motivos de fondo no faltan: si se reconoce a Dios como Creador y Padre se puede descubrir que hay un vínculo natural que une a toda la familia humana y otorga una común dignidad a todas las personas. La comunión vertical con Dios y la comunión horizontal con el prójimo están íntimamente ligadas y contribuyen a forjar la universidad católica como una comunidad eclesial y académica.

24 Cf. Mt 28, 19-20.

5.1. Una comunidad eclesial

Una universidad católica nace '*ex corde Ecclesiae*', es decir, del corazón de la Iglesia. Las universidades del Regnum Christi son una expresión eclesial en el ámbito universitario. Por su naturaleza eclesial busca vivir, en el ámbito universitario, el ser "casa y escuela de la comunión"[25]. Como comunidad eclesial esta llamada a ser "como un sacramento o signo e instrumento de la íntima unión con Dios y de la unidad de todo el género humano"[26], lugar de encuentro salvífico para los hombres.

Como comunidad universitaria eclesial se inserta en la vida de la diócesis a la que pertenece; fomenta la comunión con el papa y los obispos; promueve el conocimiento del magisterio auténtico de la Iglesia y es fiel al mismo; busca amar, edificar y servir a la Iglesia, colaborando activamente en la pastoral diocesana y poniendo al servicio de todo el cuerpo el carisma propio del Regnum Christi, tal como ha sido reconocido por la Iglesia.

Un primer servicio que en muchos casos ha de ofrecer en su misión eclesial es la 'preevangelización': para ello, apela a los grandes interrogantes humanos y a los problemas que estudiantes y docentes viven y buscan resolver, como punto de partida para caminar en la búsqueda de la verdad, el bien, la belleza y el sentido. Esta preevangelización requiere una adecuada pastoral de la inteligencia y del corazón que pueda abrir caminos hacia el descubrimiento de Cristo. Es una tarea que no se resuelve con algunos cursos de filosofía o teología, o con la labor de la capellanía. La preevangelización ha de integrarse en la vida universitaria con creatividad, estableciendo puentes entre la academia y las oportunidades y reclamos del entorno.

Los caminos de preevangelización son muy variados: unos más académicos como el interpelar al alumno en las

clases con los grandes interrogantes que todos llevamos en el corazón: la búsqueda de sentido, el anhelo de verdad y belleza auténticas; otros más experienciales, los programas de voluntariado y las iniciativas institucionales que ponen en contacto a los estudiantes con la vida de otras personas.

La universidad, si quiere evangelizar, ha de hacerlo ante todo con el testimonio de los católicos que forman parte de la comunidad. La vida misma de las personas ha de generar admiración, "interrogantes irresistibles"[27]. Solo el testimonio de vida otorga la autoridad moral para ser escuchados: "El hombre contemporáneo escucha más a gusto a los que dan testimonio que a los que enseñan, o si escuchan a los que enseñan, es porque dan testimonio"[28].

Una universidad católica es una comunidad comprometida en el diálogo entre fe y razón, y de modo particular entre fe y vida. "La Universidad católica es el lugar primario y privilegiado para un fructuoso diálogo entre el Evangelio y la cultura"[29]. Si los cristianos que forman parte de esta comunidad universitaria viven coherentemente su fe hecha caridad y vida, el resultado será una transformación cultural, primero en la comunidad misma y después en el entorno. La coherencia exige un discernimiento de los valores y antivalores de la cultura en que se está inmerso para optar conscientemente, y no raras veces contra corriente, por un comportamiento conforme al Evangelio: "la ruptura entre Evangelio y cultura

27 Pablo VI, *Evangelii nuntiandi*, n. 21: "A través de este testimonio sin palabras, estos cristianos hacen plantearse, a quienes contemplan su vida, interrogantes irresistibles: ¿Por qué son así? ¿Por qué viven de esa manera? ¿Qué es o quién es el que los inspira? ¿Por qué están con nosotros? Pues bien, este testimonio constituye ya de por sí una proclamación silenciosa, pero también muy clara y eficaz, de la Buena Nueva. Hay en ello un gesto inicial de evangelización".

28 Pablo VI, *Evangelii nuntiandi*, n. 41.

29 Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, n. 43.

es sin duda alguna el drama de nuestro tiempo"[30]. Exige, también, la elaboración de una síntesis personal congruente entre los presupuestos de la fe y las disciplinas académicas, como fruto de un diálogo interdisciplinar. La fe agudiza la mirada interior para descubrir en la realidad contenidos que pueden no ser captados por la sola razón. Razón y fe no tienen por qué separarse o competir: una está dentro de la otra y cada una tiene su propio espacio de realización[31]; es más, se necesitan mutuamente[32].

La coherencia evangélica de una comunidad católica reclama traducir la fe en obras de amor, modificando las prácticas y comportamientos que desdigan del Evangelio. Unas veces será el testimonio de vida y otras una palabra capaz de abrir horizontes a las inquietudes últimas de la vida. En definitiva, "la síntesis entre cultura y fe no es solo una exigencia de la cultura, sino también de la fe [...]. Una fe que no se hace cultura es una fe no plenamente acogida, no totalmente pensada, no fielmente vivida"[33].

Este esfuerzo evangelizador deberá realizarse sin coacciones, con el máximo respeto a la libertad y conciencia de cada uno, especialmente las de quienes no comparten la fe cristiana o no la viven. La libertad es imprescindible para caminar hacia la verdad y el bien. El respeto a las personas implica dialogar con ellas desde la propia identidad, sin ocultar diferencias y abiertos a todo lo verdadero y bueno que haya

30 Pablo VI, *Evangelii nuntiandi*, n. 20.
31 Juan Pablo II, *Fides et Ratio*, nn. 16ss.
32 Cf. Ratzinger, *Iglesia, ecumenismo y política*, p. 170.
33 Juan Pablo II, "Discurso a los participantes en el congreso nacional de Movimiento eclesial de compromiso cultural", 16 de enero de 1982, citado en su carta autógrafa instituyendo el Consejo Pontificio de la Cultura, 20 de mayo de 1982.

en los demás[34]. Implica también no renunciar a proponerles a Cristo con humildad y convicción: "la Iglesia propone, no impone nada: respeta las personas y las culturas, y se detiene ante el sagrario de la conciencia"[35]. El Evangelio no obstaculiza el desarrollo de la persona humana ni entorpece el desarrollo de los distintos campos del saber. Por el contrario, defiende la auténtica dignidad de la persona. El Evangelio "humaniza" y eleva al hombre, porque revela nuestra verdad, es decir nuestra vocación fundamental al amor llamado a la libertad y a vivir su misma vida divina. Como dijo el papa Benedicto XVI a los jóvenes: "quien deja entrar a Cristo no pierde nada, nada —absolutamente nada— de lo que hace la vida libre, bella y grande. ¡No! Solo con esta amistad se abren las puertas de la vida. Solo con esta amistad se abren realmente las grandes potencialidades de la condición humana"[36].

Como comunidad eclesial evangelizadora, la universidad busca ofrecer una atención pastoral asidua a todos sus miembros sobre todo a través de los sacramentos de la reconciliación y de la eucaristía, de la dirección espiritual y de la organización de actividades (por ejemplo, cursos, seminarios, foros de discusión, retiros, ejercicios espirituales). La acción pastoral tiene como fin hacer de cada católico universitario un miembro convencido, coherente y activo de la Iglesia, comprometido con su misión evangelizadora.

34 Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, n. 27: "De la estrecha relación de toda Universidad Católica con la Iglesia derivan, como consecuencia, la fidelidad de la Universidad, como institución, al mensaje cristiano, y el reconocimiento y adhesión a la Autoridad magisterial de la Iglesia en materia de fe y de moral. Los miembros católicos de la Comunidad universitaria, a su vez, están también llamados a una fidelidad personal a la Iglesia, con todo lo que esto comporta. De los miembros no católicos, en fin, se espera el respeto al carácter católico de la institución en la que prestan su servicio, mientras que la Universidad, a su vez, deberá respetar su libertad religiosa (cf. *Dignitatis humanae* n. 2)".

35 Juan Pablo II, *Carta encíclica Redemptoris missio* (7 de diciembre de 1990), n. 39.

36 Benedicto XVI, "Homilía en la misa de inicio de pontificado", 24 de abril de 2005.

5.2. Comunidad académica

La universidad es, ante todo, una comunidad académica, cuyo centro se encuentra en la relación formativa entre profesores y estudiantes que se empeñan juntos en la búsqueda de la verdad y del bien, así como en la apreciación de la belleza natural o creada por el hombre. Todos los miembros de la comunidad (directivos, profesores, estudiantes, personal administrativo) son formadores porque todos participan, cada quien, según un modo propio, en el proceso de enseñanza, educación y formación que se realiza en la universidad. "Enseñar, educar y formar" es un lema que refleja la aspiración a no quedarse en la impartición de conocimientos o en el desarrollo de habilidades sino a una formación integral de la persona con todo lo que esto implica de desarrollo o perfeccionamiento de todas sus potencialidades, según el ideal del perfil de egreso.

El centro de la comunidad universitaria, decíamos, es la relación personal formativa tejida entre profesores y estudiantes, que tiene como base la voluntad común de buscar la verdad y el bien. Unos y otros, colaboran en el esfuerzo por lograrlo y comparten el gozo de la verdad descubierta y comunicada[37]. De aquí la vigencia de la antigua definición de universidad como *universitas magistrorum et scholarium.*

Alrededor de esta relación, como su núcleo fundamental y a su servicio, crece todo lo demás: la investigación y difusión del conocimiento, las actividades culturales, las publicaciones, el deporte e incluso los aspectos materiales como la disposición de las instalaciones o el uso de los recursos tecnológicos. Todo en la universidad ha de ser formativo, es decir, ha de ayudar al desarrollo y perfeccionamiento de las personas.

37 Cf. Juan Pablo II, *Ex Corde Ecclesiae*, n. 1.

Esta relación de estudiantes y maestros no excluye a los demás miembros de la comunidad o se cierra sobre sí con aires de superioridad sino todo lo contrario: se abre e incluye a cada persona como parte de un solo cuerpo. De hecho, la aportación que hace el personal directivo y de servicios a la formación es de primer orden, sobre todo en sus relaciones interpersonales y con los alumnos, aun cuando en su tarea específica al servicio del cuerpo su contacto con los estudiantes sea escaso. Así mismo, la relación entre estudiantes y maestros se abre en el tiempo a la aportación de las generaciones pasadas y se proyecta hacia las futuras. Por último, va más allá de las fronteras de la propia universidad: se interesa y compromete con la academia y con la sociedad en la que vive y a la cual sirve.

Por el lugar central que ocupan en la comunidad universitaria, los profesores han de distinguirse por su eminente preparación académica, su experiencia profesional y su capacidad pedagógica, su testimonio de vida y de amor la verdad. Este tipo de maestro no se limita a impartir el saber secular dominante, sino que se ha esforzado por hacer una síntesis armónica entre su fe y la disciplina científica que investiga o enseña.

Las autoridades de la universidad, atendiendo a los reglamentos y necesidades de la institución, procurarán armonizar las varias áreas y dimensiones de la vida universitaria, evitando que ellos mismos o miembros de la comunidad minusvaloren áreas o las contrapongan entre sí, pues todas son necesarias para una vida universitaria armónica y para la consecución de la formación integral que propone el perfil de egreso.

El personal administrativo o de servicios es parte importante de la comunidad universitaria. Cada miembro cumple una función necesaria para el buen funcionamiento y desarrollo de la universidad, y tiene la responsabilidad de

crear el clima de unión y armonía que ha de caracterizarla. El personal no docente da testimonio de los valores cristianos y humanos a través de su actitud de servicio, su profesionalidad y su preocupación sincera y práctica por el bien de los demás. En lo posible, según sea conveniente y prudente, ha de invitarse al personal no docente a que conozca los proyectos académicos de la universidad, como también se ha de buscar que los académicos conozcan los retos con los que se enfrenta el personal administrativo. El conocimiento mutuo y la colaboración son esenciales para la madurez y buena marcha de la comunidad universitaria.

La universidad cuando admite a un estudiante o contrata personal está incorporando un miembro a su comunidad, por lo tanto, debe acoger a quienes quieran y pueden hacer propia la identidad, la misión y los valores de esta, o al menos a quienes respeten todo ello.

CONCLUSIÓN

Una universidad del Regnum Christi es una comunidad eclesial que tiene como propósito fundamental la formación integral y excelente de hombres y mujeres que ejerzan responsablemente su liderazgo, como levadura evangélica que transforma la masa de la historia y la sociedad. Todos los miembros de esta comunidad universitaria somos unos privilegiados, porque nos beneficiamos de una alta capacitación humana profesional y cristiana, participamos en la alta misión de una universidad católica pudiendo dar un sentido trascendente a nuestra labor. Este privilegio no es un fin en sí mismo, porque son talentos que luego han de ponerse al servicio del Evangelio y de los hermanos, siendo líderes que construyen eficazmente una sociedad donde reinen la verdad, la justicia y la caridad.

BIBLIOGRAFÍA

Benedicto XVI, "Homilía en la misa de inicio de pontificado", 24 de abril de 2005. http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/homilies/2005/documents/hf_ben-xvi_hom_20050424_inizio-pontificato.html.

____ "Discurso al Instituto Juan Pablo II para la familia". 11 de mayo de 2006, http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20060511_istituto-gp-ii.html.

____ "A los Educadores Católicos de los Estados Unidos", 17 de abril de 2008. http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20080417_cath-univ-washington.html.

Concilio Vaticano II, *Constitución dogmática Lumen gentium*, 21 de noviembre de 1964. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_sp.html.

____ *Declaración sobre la Educación Católica Gravissimum educationis*, 28 de octubre de 1965. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html.

Francisco, *Constitución apostólica Veritatis Gaudium*, 27 de diciembre de 2017. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html.

Juan Pablo II, "Discurso al mundo universitario", 4 de mayo de 1980. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1980/may/documents/hf_jp-ii_spe_19800504_universitari-zaire.html.

____ "Discurso a los participantes en el congreso nacional de Movimiento eclesial de compromiso cultural", 16 de enero de 1982. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1935&context=ruls.

____ *Carta encíclica Redemptoris missio*, 7 de diciembre de 1990. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_07121990_redemptoris-missio.html.

_____ *Constitución apostólica Ex Corde Ecclesiae*, 15 de agosto de 1990. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html.
_____ *Carta encíclica Fides et Ratio*, 14 de septiembre de 1998. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html.
_____ "Homilía en la canonización de Edith Stein", 11 de octubre de 1998. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/homilies/1998/documents/hf_jp-ii_hom_11101998_stein.html.
_____ *Carta apostólica Novo millennio ineunte*, 6 de enero de 2011. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_letters/2001/documents/hf_jp-ii_apl_20010106_novo-millennio-ineunte.html.
López González, Jorge, "Investigar con una razón abierta". *Ecclesia* 36 (2022): 311-24. https://riviste.upra.org/index.php/ecclesia/article/view/4204.
Pablo VI, *Carta encíclica Ecclesiam Suam*, 6 de agosto de 1964. http://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_06081964_ecclesiam.html.
_____ *Exhortación apostólica Evangelii nuntiandi*, 8 de diciembre de 1975. http://www.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html.
Ratzinger, Joseph, *Iglesia, ecumenismo y política*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2005.
Villagrasa, Jesús, "La caridad intelectual de Joseph Ratzinger", *Ecclesia* 21, 2007, pp. 499-509.

Formación integral, más que un método: un acercamiento relacional para superar la fragmentación antropológica y pedagógica

Andreas Kramarz, L.C.*

Se ha observado que "hoy día todo el mundo habla de formación integral al punto de volver la expresión un lugar común y hasta banal"[1]. Más aún, las instituciones educativas que han adoptado el concepto y se dedican a su implementación con esfuerzo y resultados notables han encontrado dificultades teóricas y prácticas[2] que revelan la necesidad de contar con un entendimiento más claro y completo del concepto.

* Doctor en filosofía, Universidad de Florida (Estados Unidos). Profesor del Instituto de Humanidades (College of Humanities) de la Legión de Cristo (Estados Unidos).
Este capítulo es parte de un proyecto de investigación realizado como Escolar visitante en la Universidad de Notre Dame (Estados Unidos) con un *post-doctoral fellowship* del Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (Italia).

1 José L. Rincón, "El Perfil del estudiante que pretendemos formar en una institución educativa ignaciana", p. 15.

2 Cf. "Hay que advertir que no pretendemos darlo todo o hacer de nuestros estudiantes 'especialistas' en todo. No creemos que el asunto de la integralidad esté en la cantidad de datos proporcionados o de conocimientos adquiridos. Tampoco en la transmisión fría de informaciones o en el ofrecer un agregado de elementos separados o sumatoria de los mismos. El que optemos por la Formación Integral no quiere decir que tengamos en nuestro Plan de Estudios algunos 'espacios' para las materias así llamadas 'humanísticas', lo cual sería un reduccionismo inaceptable. Definitivamente la educación con su propósito de la Formación Integral no es algo estático o que se logre con unas cuantas acciones puntuales y momentáneas, sino que es un proceso cuyo entramado dinámico dura toda la vida. Por ello no podemos decir que es una tarea exclusiva de nuestros centros educativos, pero tampoco que quedemos eximidos de lo que se constituye en nuestro 'plus' o 'valor agregado' del Proyecto Educativo que poseemos". Rincón, "El Perfil del estudiante que pretendemos formar en una institución educativa ignaciana", p. 16.

Recientemente se ha realizado un buen trabajo para empezar a remediar estas dificultades, a través de comisiones y la publicación de documentos que tratan de explicar la formación integral. Este capítulo desea recoger y sintetizar los resultados de estos esfuerzos y ofrecer algunos elementos que, así se espera, podrían servir para presentar el concepto de formación integral de una forma todavía más coherente y fundada en principios organizativos, más —precisamente— integral. Porque tomando en serio la noción 'integral' resulta que aquí se trata de algo mucho más que un simple método o apartado educativo que puede ser útil añadir[3] a otros elementos u objetivos ya existentes. Además, tiene el potencial de ofrecer una solución a muchos problemas que las personas están sufriendo en la cultura dominante actual: crisis de identidad y soledad, individualismo, pensamiento confuso y fragmentado, antagonismo y extremismo, solo por mencionar algunos. El concepto de la formación integral merece recibir una divulgación más amplia que los círculos en donde actualmente se conoce. La presente exposición solo puede trazar algunos rasgos mientras se está trabajando en un desarrollo más detallado.

1. ORIGEN DEL CONCEPTO

Existe una larga tradición pedagógica que busca 'formar a toda la persona humana'. Sus inicios pueden remontarse hasta Platón y encontró un renacimiento sobre todo en las escuelas

3 Por ejemplo, como algo 'extracurricular'.

notables de la 'educación progresiva' a partir del siglo XIX[4]. A pesar de tratarse de modelos a veces bastante diferentes en su visión antropológica y en sus posiciones filosóficas, políticas y religiosas, tienen en común el esfuerzo por superar una educación meramente cerebral, extrínseca y forzada con nuevos métodos que ponen al centro la persona por formar, frecuentemente con un enfoque que hoy se llamaría 'holístico' y ya cuenta con una infinitud de ofertas[5].

Por otro lado, y sin conexión abierta con lo anterior, el término 'formación integral' parece surgir por primera vez a mitad del siglo XX[6] y aparece sobre todo en la formación sacerdotal católica, oficialmente introducida por la exhortación apostólica *Pastores dabo vobis* del papa Juan Pablo II y reafirmada en *El don de la vocación sacerdotal* de la Congregación para

4 Johann Comenius (1592-1670) y Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) destacan entre los primeros autores que enfatizaron la centralidad del niño (formando); siguieron los modelos desarrollados por Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Andrés Manjón (1846-1923), Berthold Otto (1859-1933), Francesc Ferrer (1859-1909, Escuela Moderna), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Rudolf Steiner (1861-1925, pedagogía *Waldorf*), Alexander Neill (1883-1973, *Summerhill*); muchos más nombres podrían mencionarse.

5 Para una visión general de teoría y práctica de pedagogía 'holística', cf. Scott H. Forbes, *Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature*, Brandon, Foundation for Educational Renewal, 2003); Robin Martin, "Philosophically-based Alternatives in Education: An Exploration of Learner-centered, Progressive, and Holistic Education", *Encounter* 17, 2004, pp. 17-27; Scott H. Forbes y Robin Ann Martin, "What Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools' Literature", American Education Research Association, San Diego, California, April 2004.
Para el mundo hispanohablante pueden servir José Manuel Touriñán López y Rafael Sáez Alonso, *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: La mirada pedagógica*, Netbiblo, 2012, pp. 121-142 y Ana María González Garza, *Educación holística: La pedagogía del siglo XXI*, Barcelona, Kairós, 2009.

6 El término habrá salido ya de forma ocasional en los escritos de algunos autores de la 'educación progresiva'. Cf. Andrés Palma Valenzuela, "Educación en valores y formación de profesores: Actualidad del pensamiento educativo de Andrés Manjón", *Revista Internacional de Religión y Espiritualidad en la Sociedad* 4, n° 2, 2022, pp. 1-14. Aquí nos referimos al uso sistemático y con un contenido particular.

el Clero[7]. En este contexto se habla de cuatro dimensiones formativas: espiritual, humana, intelectual y pastoral. Es una estructura que luego ha sido trasferida a programas de formación para laicos y adoptada por instituciones educativas de diversos niveles[8].

Es una noción de por sí no especifica con respecto a la edad del formando, al tipo de institución en que se aplica, y puede usarse en cualquier contexto del desarrollo humano. Sin embargo, su contenido y aplicación exactos variarán según el contexto concreto que muchas veces implica objetivos particulares como el liderazgo o la preparación profesional. Trataremos el concepto aquí primero de forma más genérica para después dar algunas especificaciones dentro del ámbito universitario.

7 Hay concepciones similares en el ámbito protestante, cf. Edith Vilamajó Sanchis, *Formar para transformar. Propuesta para renovar el ministerio de enseñanza en la Iglesia*, Barcelona, Andamio, 2019, pp. 107-126. Vilamajó introduce 'formación integral' como una "pedagogía centrada en el estudiante" y un "acercamiento holístico al aprendizaje que conduce a la transformación" de las personas a través de la "integración" de actividades académicas, espirituales y prácticas" que "ha de afectar a todo su ser", haciendo "más énfasis en la enseñanza que en el aprendizaje", apelando no solo a la cognición sino también a "las emociones, pasiones y deseos", las experiencias y la comunidad educativa y finalmente incorporando "muchas metodologías diferentes de enseñanza: simulación, estudio de casos, entrevistas, discusiones en clase, discusiones en grupos pequeños, lluvia de ideas, fórums, experiencias, uso sensorial de recursos, debates, el empleo de preguntas, etc.", todo esto ordenado a través de una 'pedagogía por objetivos' según la taxonomía de Bloom —cf. Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl y Benjamin S. Bloom, *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Nueva York, Longman, 2001— enriquecida por L. Dee Fink, *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003, y con una evaluación correspondiente.

8 Podemos observar una concentración del uso del término para escuelas secundarias y universidades católicas, pero aparece también ya en algunas instituciones seglares. Incluso la UNESCO está pidiendo formación integral pero no la define; la raíz 'integra' se encuentra 141 veces en este documento. UNESCO, "La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción: Informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en París", pp. 4, 47, 53.

2. Entendimiento actual de 'formación integral'

No existe una definición única u oficial del término 'formación integral', pero la comparación de versiones usadas por diversas instituciones permite identificar algunos elementos comunes, si bien no todos están explícitamente mencionados en cada caso[9]:

i se centra en la persona del formando e impulsa su desarrollo;

ii forma a toda la persona humana, en todas sus dimensiones;

iii desarrolla todas las potencialidades o facultades de la persona;

iv promueve la armonización de las facultades de la persona entre sí;

v armoniza o equilibra las dimensiones de formación;

vi es un proceso gradual y continuo.

Forbes enumera tres elementos comunes de una educación 'holística': i) educar el todo de la persona, ii) educarla como un todo, no una aglomeración de partes, iii) verla como una parte

9 Una comparación detallada se encuentra en los anexos 1 y 2, reproducidas de Andreas Kramarz, "Hacia una fundamentación filosófica de la formación integral" (1º Congreso de Formación Integral en entornos digitales, Cuidad de México, 5-6 de diciembre 2022).

de un todo, como la sociedad, humanidad, medio ambiente, por ejemplo[10].

Formación integral se distingue, por tanto, de cualquier forma de educación o desarrollo que se limita o solo toma en cuenta uno o pocos aspectos, como podría ser la transmisión de conocimientos o el entrenamiento de ciertos movimientos físicos. Se opone directamente a una visión fragmentada de la persona humana y de la sociedad y a una educación que se contenta con una mera "yuxtaposición de conocimientos, habilidades y actitudes"[11].

Es importante notar que la palabra 'integral' puede referirse a diversas realidades[12]: a la persona humana con sus dimensiones, a las dimensiones de la formación[13], pero también a la interdisciplinariedad en la enseñanza académica, al uso de una amplitud de espacios para el aprendizaje, a la inclusión de una formación humanística para provocar una reflexión profunda sobre las cuestiones fundamentales de la vida y, más genéricamente, a una visión completa del ser humano, de la

10 Cf. Forbes, *Holistic Education*. Este autor escribe para una audiencia seglar, si bien parece partir de un fondo budista y se centra en la educación secundaria. Es interesante que el tercer punto no aparece así explícitamente en las definiciones del ámbito católico; si bien luego aparece de otra forma —como 'formación social' o con respecto al ambiente formativo, etcétera—, parece que el término 'integral' aquí se concentra en la persona individual. González enumera doce principios de la 'concepción holística de la realidad', una de ellas es la integralidad (cf. González Garza, *Educación holística*, pp. 33-35), y diez principios de educación holística (cf. González, pp. 191-192). Considera el 'enfoque holístico' como "una propuesta unificada" que transciende los diversos sistemas filosóficos, científicos y religiosos (cf. González, p. 170).

11 Universidad Finis Terrae, "Modelo Formativo", p. 16.

12 Lo que sigue colecta elementos y expresiones de los siguientes documentos: Universidad Finis Terrae, "Modelo Formativo" (2019); Universidad Anáhuac, "Formación Integral Anáhuac: Documento de trabajo" (2020); Universidad Francisco de Vitoria, "Formar para transformar en comunidad: El proyecto formativo de la Universidad Francisco de Vitoria" (2020).

13 Esto sobre todo en donde se concibe que 'formación integral' consiste en la formación según las cuatro dimensiones descritas en Juan Pablo II, *Exhortación apostólica Pastores dabo vobis* (25 de marzo de 1992).

sociedad y del mundo, encapsulado en el concepto de una 'razón abierta' que va más allá de lo puramente empírico[14]. También se encuentra el término 'integrador' para significar la búsqueda de un "desarrollo armonioso de los diversos talentos de la persona" con vistas a una "unidad de vida personal"[15]; o bien, significa que todos los formadores y toda la institución buscan una formación integral.

El objetivo del presente texto es proponer un concepto de formación integral que es más amplio, pero al mismo tiempo da su propio lugar a todos los elementos apenas mencionados.

3. Presupuestos

De lo dicho hasta ahora ya se vislumbra que la formación integral implica ciertos presupuestos antropológicos que, por su parte, se fundan en suposiciones filosóficas, de índole metafísica, que conviene hacer explícitas. Por cierto, no podemos lograr "un crecimiento completo, equilibrado y pleno"[16] de la persona sin saber cuáles son las partes que componen el ser humano, cuáles son los criterios que miden el equilibrio y en qué consiste la plenitud o madurez de la persona, el objetivo final del proceso formativo.

Luego presupone que existe la naturaleza humana, que es posible tener una idea adecuada de tal naturaleza y que podemos percibir y emitir juicios verdaderos sobre la realidad y sobre su finalidad. En el plan epistemológico, esta visión de la realidad está mejor expresada por el 'realismo moderado' en

14 Universidad Anáhuac, "Formación Integral Anáhuac", pp. 33-34.

15 Universidad Finis Terrae, "Modelo Formativo", 16; cf. Comisión de la Red Internacional de Universidades, "Fundamento antropológico de la formación integral de las universidades del Regnum Christi" (2022): "aquella formación que, actuando en las diversas dimensiones de la persona, no se hace departamentalizando a la persona, sino bajo la visión de que ella es una, que forma un todo".

16 Universidad Francisco de Vitoria, "Formar para transformar en comunidad", p. 19.

su interpretación de la metafísica de santo Tomás de Aquino. Esta afirmación no quiere mantener que formación integral es posible únicamente dentro del marco de un sistema filosófico particular; sí quiere decir que, fuera de él, la integralidad saldrá deficiente de una forma u otra.

La metafísica y antropología en que se basa la formación integral incluye el reconocimiento de que la persona humana necesita formación, algo que no es siempre obvio, según muestran sistemas pedagógicos basados en la opinión de Jean-Jacques Rousseau de que la persona humana es buena por naturaleza y se desarrolla mejor por naturaleza, la cual es corrompida por la civilización[17]; o piénsese en la tendencia autosuficiente del individualismo contemporáneo que exalta como valor máximo la libertad entendida como no ser influenciado por otros[18]. En cambio, la antropología acogida por la Iglesia católica reconoce que la persona humana nace imperfecta, tanto por razones biológicas naturales[19] como por el desajuste de todas sus relaciones internas y externas

17 Rousseau desarrolla esta visión en su *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755) y en su novela *Èmile* (1762); como ejemplo de su implementación más radical podría servir la corriente de educación antiautoritaria promovida sobre todo a partir de los años sesenta del siglo pasado.

18 Esta actitud era parte de la ideología que estaba detrás de las revueltas estudiantiles, de nuevo en los años sesenta del siglo pasado. El sentimiento de opresión por parte de instituciones educativas se recogió en la famosa canción de Pink Floyd "Another Brick in the Wall" (1979) que empieza: "We don't need no education, we don't need no thought control".

19 Véase, por ejemplo, el fenómeno de 'útero social': el nacimiento prematuro del ser humano sirve para su desarrollo social y contacto directo con el mundo exterior tal como lo necesita según su naturaleza racional y social; este fenómeno fue descrito sobre todo por Adolf Portmann, cf. Andres Kurismaa, "Revisiting Basal Anthropology: A Developmental Approach to Human Evolution and Sociality", en Filip Jaroš y Jiří Klouda (eds.), *Adolf Portmann: A Thinker of Self-Expressive Life*, Cham, Springer International Publishing, 2021.

como consecuencia del pecado original[20]. Por ello, para su florecimiento necesita buscar activamente una armonía interna y relaciones armoniosas con las realidades externas (el mundo, otros hombres, Dios), un proceso que se extiende durante toda la vida y que puede describirse como formación en su sentido más amplio[21].

Recientemente, la relacionalidad ha emergido como concepto clave en las disciplinas de metafísica, teología trinitaria, antropología y psicología[22]. La integración de las relaciones en la realidad percibida es crucial para la salud mental de una persona; por otro lado, hay estudios extensivos que evidencian carencias significativas en la capacidad de pensar integralmente por un deficiente empleo del hemisferio derecho del cerebro, sobre todo en la cultura occidental, algo que tiene

20 Cf. *Catecismo de la Iglesia Católica,* n. 400. Se trata de equivocaciones y funciones erróneas de las facultades internas y del desorden entre ellos; por otro lado, están las dificultades de relacionarse positiva y efectivamente con el mundo externo. Según Forbes, la formación 'holística' niega que hay deficiencias, solo diferencias. Cf. Forbes, *Holistic Education*, p. 219.

21 En la metafísica tomista se habla de los actos segundos que cada ente realiza para su propia perfección. Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 48, a. 5; para las personas humanas, estos abarcan todos los procesos que suceden y todos los actos que realizan a lo largo de su vida. Ascencio distingue entre *completezza* (ser completo; lo que cada ente tiene ya por su naturaleza; lo que el hombre tiene por ser hombre) y *compiutezza* (la perfección que un ente alcanza a través de su propria realización, lo que el hombre llega a ser a través de los procesos de autorrealización y formación). Cf. Juan Gabriel Ascencio, *Fondamento in Movimento. L'antropologia delle dimensioni della persona*, Roma, APRA-IF Press, 2020, pp. 28-33.

22 A modo de ejemplo, si bien están en inglés, los siguientes volúmenes pueden introducir a la discusión actual de este tema en las disciplinas mencionadas: Anna Marmodoro y David Yates, *The Metaphysics of Relations*, Oxford, Oxford University Press, 2016; Daniele Bertini y Damiano Migliorini (eds.), *Relations: Ontology and philosophy of religion,* Philosoph, Milán, Mimesis International, 2018; Stephen R. Holmes et al., *Two views on the doctrine of the Trinity* (ed. Jason S. Sexton), Grand Rapids, Zondervan, 2014; y Paul C. Vitz, William J. Nordling y Craig S. Titus (eds.), *A Catholic Christian Meta-model of the Person: Integration with Psychology & Mental Health Practice*, Sterling, Divine Mercy University Press, 2019. La Pontificia Università della Santa Croce en Roma aloja un grupo de estudio llamado "*Ricerche di ontologia relazionale*" (ROOR) con una serie de publicaciones (cf. https://www.relationalontology.org).

muchas ramificaciones no solo en desajustes psicológicos sino también en la fragmentación y polarización de la sociedad, incluso en el ámbito científico[23]. Este problema ordinariamente no se debe a patologías fisiológicas sino a preferencias y presuposiciones ideológicas en el mismo pensamiento. Por ello, aprender a pensar integralmente, o 'en armonía', debe ser el primer ingrediente para el desarrollo de una formación genuinamente integral[24].

4. Integralidad fundada en una relacionalidad armónica

La misma palabra 'integral' implica la noción de que hay partes que se integran en un todo[25]. Integrar se define como "constituir un todo, completar un todo, hacer que alguien o algo pase a formar un todo, comprender, aunar [o] fusionar"[26]. Todas estas palabras describen una relación, la entre las partes y el todo, de modo que el concepto depende esencialmente de la categoría de relación, pero debe ser una relación que lleva a una unidad. Entonces, para explorar la raíz filosófica de la integralidad en general y como principio formativo, hace

23 Cf. Iain McGilchrist, *The Master and His Emissary: The divided brain and the making of the Western world*, New expanded edition, New Haven, Yale University Press, 2019; Iain McGilchrist, *The Matter with Things: Our brains, our delusions, and the unmaking of the world*, Londres, Perspectiva Press, 2021 y Daniel Siegel, *The Developing Mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*, Third edition, Nueva York, Guilford Press, 2020.

24 Por ello, no sorprende si los esfuerzos de diseñar e implementar modelos de formación integral a veces sufren de la misma desintegración o fragmentación que intentan de remediar cuando quedan atrapados en formas de pensar que se rigen por la parte izquierda del cerebro, es decir, en lo analítico, deductivo, aislado y funcional.

25 La primera definición del adjetivo, según la Real Academia Española, "Forma" en *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). https://dle.rae.es/integral?m=form, dice: "Que comprende todos los elementos o aspectos de algo".

26 Real Academia Española, "Forma".

falta identificar el lugar metafísico y, en su consecuencia, antropológico de la relacionalidad[27].

En las últimas décadas varios autores han explorado la relacionalidad como aspecto intrínseco de toda la realidad, de todos los entes, basado en un principio ontológico de relacionabilidad[28]. Sin embargo, no es suficiente constatar el hecho de que todas las cosas se relacionan de alguna forma; para su perfección un ser debe participar también en los así llamados trascendentales, es decir, las nociones más universales y principales. Así, cada ente es 'uno' siendo indiviso y unido en sí y con sus partes integrantes, 'diverso' de otros ('alteridad'), 'verdadero' al coincidir con el intelecto de Dios, 'bueno' por su perfección y su capacidad de ser deseado y 'bello' por su capacidad de ser apreciado y amado[29]. Por un lado, todas esas nociones ya implican el principio de la relacionalidad, pero al mismo tiempo especifican por su parte un aspecto según el cual cada ente, para su perfección, necesita relacionarse: las relaciones de las partes integrantes entre sí deben formar una unidad del todo o las relaciones externas deben contribuir a la verdadera identidad, el bien

27 La teología trinitaria ofrecería otra perspectiva importante a la relacionalidad, la cual, sin embargo, por razones de espacio no se incluye en este texto.

28 Tomás de Aquino ya habla de tres elementos en cada ente creado: la subsistencia en su ser, su esencia y su relacionalidad, cf. *Summa theologiae* I, q. 45, a. 7. El autor más destacado quien, además, se funda en el pensamiento tomista, es probablemente W. Norris Clarke, *Person and being*, Milwaukee, Marquette University Press, 1993. Asencio habla de una 'alteridad intrínseca'. Cf. Ascencio, *Fondamento in movimento*, pp. 72-74.

29 Esto es un resumen condensado de la teoría de los trascendentales que tiene su fuente principal en Tomás de Aquino, *Quaestio disputata De veritate,* q. 1, a. 1. La consideración de la belleza como trascendental es discutida, pero aceptada en una forma u otra, por un número de escolares, cf. Francis Kovach y Margaret Hughes, "Beauty as a Transcendental", en Robert Fastiggi (ed.), *New Catholic encyclopedia: Supplement 2012-2013. Ethics and philosophy*, Vol. 1, Detroit, Gale Publishing, 2013. El nexo entre la belleza y el amor está desarrollado por D. C. Schindler, *Love and the postmodern predicament: Rediscovering the real in beauty, goodness, and truth,* Eugene, Oregon, Cascade Books, 2018.

y la belleza del mismo ente. La relación entre un todo y sus partes integrantes, individualmente y en el conjunto de varios individuos, es de relevancia particular para los seres vivos pues así se constituye un organismo individual o común en donde las partes se relacionan y cooperan armónicamente para el bien de todo el organismo.

5. UNA ANTROPOLOGÍA DE RELACIONALIDAD

Como fundamento de la formación integral es necesaria una antropología que toma en cuenta de manera particular las relaciones que constituyen la vida de la persona humana. El ser humano, en la tradición filosófica aristotélico-tomista, es en su naturaleza un animal racional[30]. En cuanto animal, recoge en sí los elementos fisicoquímicos, los principios y procesos de vida vegetal y la capacidad sensual de los animales; en cuanto racional posee un intelecto que puede actuar de tres maneras: como conciencia de sí mismo, conocimiento racional de sí mismo y del mundo de afuera, y el actuar libremente[31].

El principio de relacionalidad significa para la persona humana también que no es una realidad monolítica y estática

30 López Calva critica esta definición y dice que el ser humano es, más bien, "un ser consciente". Cf. Martín López Calva, "Ser persona y hacerse persona en el cambio de época: desafíos para la formación integral en la escuela y la universidad", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* XLIV, n° 3, 2014, p. 68. La diferencia se explica por su concepto de racionalidad y se puede superar por una noción más integral de lo que es racional en cuanto a la experiencia consciente de la persona humana de su propia vida.

31 Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, proemio. Entre muchos libros que exponen esto en detalle véase Ramón Lucas Lucas, *El hombre, espíritu encarnado: Compendio de antropología filosófica* (séptima edición), Salamanca, Ediciones Sígueme, 2019, especialmente en el capítulo 9. Cory demuestra la presencia de la noción de autoconciencia en santo Tomás cf. Therese Scarpelli Cory, *Aquinas on Human Self-Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013.

sino relacional y dinámica[32]. Empezando con las relaciones entre las partes y el todo, el ser humano está compuesto por un cuerpo material, con sus componentes y órganos, y un alma espiritual. Tradicionalmente se identifican dos potencias o facultades principales del alma: el intelecto y la voluntad. El intelecto, a través de la percepción, recibe información y la procesa conscientemente, mientras la voluntad lleva a cabo acciones conscientes y libres. Se añaden otras facultades como las emociones, la memoria o la imaginación. Hablar de facultades o potencias a veces lleva a la concepción distorsionada de tratarlos como una especie de órganos disyuntos que, sí colaboran, pero en principio están separados. Pensar integralmente ayuda a darse cuenta de que son funciones o, mejor dicho, operaciones de una misma persona cuyo cuerpo y alma están totalmente entrelazados y en la cual cada acto o movimiento de alguna manera afecta a toda la persona y deja una huella en ella, la cambia; Ascencio describe esto con el término de 'unitotalidad'[33]. Por lo tanto, pensar, querer, sentir, caminar, y comer son siempre actos de toda la persona, si bien estén actuados principalmente por ciertas áreas o 'partes' de ella y afecten unas más que otras[34]. Vale mencionar también la noción del 'corazón' humano, algo que tiene más prominencia en la antropología de tradición agustiniana que tomista, pero necesita exploración ulterior. Como propuesta sintética, se podría decir que con el término

32 Existe una extensa discusión si la persona humana debe definirse desde un punto de vista sustancial o más bien relacional, cf. Joseph Ratzinger, "Concerning the Notion of Person in Theology", *Communio* 17, n° 3, 1990, pp. 439-454. Un manual de antropología que da más énfasis al aspecto relacional-integral es Antonio Malo, *Antropología de la integración,* Madrid, Rialp, 2019.

33 Ascencio, *Fondamento in movimento*, pp. 67-68.

34 Cf. José Angel Lombo y Francesco Russo, *Philosophical Anthropology: An Introduction* (segunda edición), Downers Grove, Midwest Theological Forum, 2014, pp. 46-47; Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, q. 56, a. 2.

corazón normalmente se indica al alma humana en cuyo centro profundo convergen todas las 'facultades' y se guardan los efectos de sus operaciones, con un énfasis particular en la presencia del mundo afectivo.

Pasando a las relaciones con otros entes, en primer lugar, la persona humana, para su existir, depende de otros seres: debe su origen a sus progenitores en cuanto al cuerpo y a Dios en cuanto a su alma; debe su desarrollo físico a la nutrición y actuación en el ambiente y su desarrollo espiritual a la atención y educación por otros hombres; también depende de otros para protegerse, sobre todo en los años de la niñez. Luego podemos analizar las relaciones mentales, de fuera hacia dentro por la percepción sensitiva y la intelección de lo percibido, y desde dentro hacia fuera por los juicios prácticos de su intelecto que, muchas veces reforzados por las emociones, mueven la voluntad a efectuar acciones externas que tienen su impacto en los seres de su entorno. Finalmente, hay relaciones de intercambio que pueden ser de nuevo físico-biológicas, como por ejemplo el metabolismo, o dirigidos por la mente, como los cambios que efectúa por sus acciones intencionales y la comunicación interpersonal con las expresiones del simple intercambio de información, de organización social, hasta su forma más elevada que consiste en el amor.

En las últimas décadas la atención se ha enfocado en la importancia de las relaciones con el mundo fuera de sí para

la identidad y el desarrollo sano del ser humano[35]. La persona se relaciona consigo misma, con el mundo, con otros hombres y con Dios[36]. Siendo el hombre un espíritu encarnado, su comunicación con otras criaturas, incluso con otros hombres, se realiza necesariamente por medio de su corporeidad[37].

6. DESARROLLO HUMANO RELACIONAL

Antes ya dijimos que para la perfección de un ser no es suficiente que haya relaciones, sino que estas se realicen de acuerdo con los trascendentales. Por ello, para el desarrollo humano, tanto en el ámbito interno como en el externo, se presenta la tarea de la realización consciente y directa de los trascendentales según el potencial de cada individuo, un concepto que Alice Ramos llama 'trascendentales dinámicos'[38]. Cada persona necesita explorar la verdad al conocerse a sí misma (su identidad) y el mundo; trabajar en la unidad de su personalidad por el alineamiento y orden de las facultades y en su modo de relacionarse hacia fuera (alteridad); encontrar y alcanzar lo que es bueno para su propia perfección y para la perfección de su entorno; y así, junto con la gracia transformadora de

35 Cf. Ascencio, *Fondamento in movimento*, pp. 27-28, 44-55, 165-66 y 195-212, con atención especial a autores como Martin Buber, Romano Guardini y Hans Urs von Balthasar; Clarke, *Person and being*, p. 4; Lombo y Russo, *Philosophical anthropology*, cap. 15; Agostino Cera, "Anthropology of Relation: Karl Löwith's Mitanthropologie and the Principle of Disappointability", en Daniele Bertini y Damiano Migliorini (eds.), *Relations: Ontology and philosophy of religion*, Milán, Mimesis International, 2018; Vitz, Nordling y Titus, *A Catholic Christian Meta-model of the Person*, pp. 71-76, 108-11, 145-156 y 306-330) Peter Felten y Leo Lambert, *Relationship-rich Education: How Human Connections drive Success in College*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2020.

36 Se podría añadir las posibles relaciones con otros seres inteligentes no-corporales como los ángeles.

37 Cf. Ascencio, *Fondamento in movimento*, pp. 165-166.

38 Alice Ramos, *Dynamic Transcendentals: Truth, Goodness, and Beauty from a Thomistic Perspective*, Washington D.C.: Catholic University of America Press, 2012.

Dios, llegar a ser atrayente y amable por su belleza y descubrir lo bello en su entorno.

Este desarrollo individual de los trascendentales se lleva a cabo a través de relaciones concretas. Para ello es importante notar que los mismos trascendentales están interrelacionados entre sí: no se puede alcanzar uno sin los demás. Tomando un ejemplo de formación a través de la percepción, al contemplar una flor, percibimos que es por su inteligibilidad (verdad), como su pedúnculo, hojas y pétalos forman un organismo por su unidad, y como en sus detalles de estatura y sus colores, esta flor es única en comparación con las demás flores (alteridad), podemos admirarla por su belleza y juzgar que su contemplación nos enriquece por bondad[39]. Nuestra relación con la flor cambia si nos falta visión de colores o si se arrancan varios pétalos o si se corta en el medio o si por alguna razón nos recuerda a una persona que nos ha engañado. Así que, cuando nos relacionamos con algo en el mundo, es importante primero verlo como realmente es (verdad), entender su particularidad en el contexto en que se encuentra (alteridad), el valor que tiene (bondad) y en cuanto es digno de ser amado (belleza), y que esto sucede en un dinamismo temporal. El no tomar en cuenta todos los elementos relevantes según uno o más trascendentales resultará en deficiencias.

Tomando un ejemplo del ámbito educativo puede ilustrar esto de manera todavía más práctica: si un currículo escolar ya no exige la caligrafía manual, sino que solo enseña tipografía mecánica para escribir con el objetivo, de por sí bueno, de capacitar a los niños para el uso temprano de los medios electrónicos, termina deficiente para el desenvolvimiento de

39 Este ejemplo no intenta oscurecer la diferencia entre el *bonum simpliciter* y el *bonum secundum quid*.

otras capacidades motoras y cerebrales[40]. Por ello, una visión reduccionista por no ver toda la verdad y aislada por no ver los factores relevantes en su interrelación al formular objetivos educativos trae consecuencias negativas como la falta de unidad en la adquisición de conocimientos y habilidades[41].

Este cometido de orquestar el desarrollo humano de manera armoniosa desemboca en la formación de virtudes que se puede expresar por medio de competencias[42]. Virtud

40 Cf. Eva Ose Askvik, F. R. R. van der Weel y Audrey L. H. van der Meer, "The Importance of Cursive Handwriting Over Typewriting for Learning in the Classroom: A High-Density EEG Study of 12-Year-Old Children and Young Adults", *Frontiers in psychology* 11, 2020, p. 1810.

41 El énfasis que el papa Francisco pone en su carta encíclica *Laudato Si'* (24 de mayo de 2015) con su expresión de que "todo está relacionado/conectado" (que aparece nueve veces en el texto, entre un total de 140 términos similares) llama la atención a este mismo problema en todos los contextos, sobre todo económicos y políticos en donde muchas veces se toman decisiones con una visión fragmentaria y limitada sin tomar en cuenta las consecuencias que tienen para todos los afectados.

42 Este término, se define ordinariamente así: "conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para conseguir el mejor desempeño o la excelencia en una determinada actividad". Cristina Muñoz García, Paula Crespí Rupérez y Roberto Angrehs, *Habilidades sociales* (Madrid: Paraninfo, 2011), 24. Según Tobón, la formación por competencias abarca "saber ser, saber conocer y saber hacer". Menciona también las deficiencias de acercamientos no-integrales en la formación por competencias. Cf. Sergio Tobón, *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, Bogotá, ECOE, 2013, pp. 4-6. Nótese la diferencia con la noción más específica en la educación 'holística' que la considera como 'procedimientos', que son, según Forbes: buen juicio, ser libre, descubrir y refinar valores, aprender a sí mismo y cómo aprender, y negociar eficazmente sus convicciones en un contexto social; todo esto se opone a una 'pedagogía de rendimiento' (*performance based pedagogy*); la formación integral trata de integrar lo que es válido en ambos conceptos pedagógicos. Cf. Forbes, *Holistic Education*, pp. 33-35.

es un hábito dirigido a conocer la verdad y a hacer el bien[43], lo que corresponde a promover uno o más valores[44]. Ahora bien, dice un adagio que formar una virtud forma a todas, pero sin el esfuerzo por formar al menos las principales consciente y consistentemente y con vistas a su interrelación no se puede esperar que la relojería compleja del ser humano esté ajustada según la justa proporción y en todos los aspectos[45]. Fue Aristóteles quien formuló la regla de que la virtud se encuentra en el justo medio[46], pero este principio tiene aplicaciones también en otros ámbitos de la realidad en donde hay una escala entre extremos y cada uno de ellos constituiría un 'demasiado'[47]. El ser humano es por naturaleza un ente intermedio[48] que florece, dentro de un marco de tolerancia, en un ambiente moderado, pero, por ser libre y ya no determinado por mecanismos físicos, químicos o instintos, tiene la libertad y la carga de

43 Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, q. 55, a. 4. La virtud se entiende aquí como una clase específica de 'habilidades' que abarca hábitos personales generales que preceden la capacidad de manejar operaciones específicas exigidas por la vida diaria o profesional. Por ejemplo, las habilidades sociales son resultados de la adquisición de ciertas ramificaciones de las virtudes cardinales; cf. Universidad Francisco de Vitoria, "Formar para transformar en comunidad", p. 28.

Dicho aún más concretamente, el trabajo en equipo implica el ejercicio de equidad (justicia), del propio balance entre las opiniones, posibilidades y necesidades de uno mismo y de los demás (temperancia), la capacidad de superar emociones adversas a lo que exige el equipo (fortaleza) y la capacidad de contribuir de manera constructiva y positiva (prudencia).

44 Con 'valor' aquí se entiende un bien percibido o perceptible.

45 La interrelación de las virtudes enfatiza también en Palma Valenzuela, "Educación en valores y formación de profesores", pp. 9-10.

46 Cf. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II, 6, 1106b-1107a.

47 Cf. Andreas Kramarz, "El 'medio' en Platón y en Aristóteles: Un acercamiento para redescubrir un principio filosófico", *Il Cannocchiale* 3, 2000, pp 77-118. Podemos observar, por ejemplo, que la verdad muchas veces está obscurecida por una visión exagerada en una u otra dirección, por ejemplo, el uniformismo (la exageración de lo común) o el individualismo (la exageración de lo individual).

48 En una perspectiva existencial, el ser humano es intermedio al encontrarse en la encrucijada entre el mundo físico y espiritual, entre lo temporal y lo eterno, entre lo finito y lo infinito, entre libertad y determinación; en una perspectiva más circunstancial hay un punto justo de parámetros en que florece.

proveerse las condiciones propicias y apropiadas a través de sus propias decisiones y acciones, encontrando su justo lugar entre extremos nocivos.

Además, se presenta la necesidad de adquirir la capacidad de ponderar todos los factores relevantes para encontrar la justa medida entre valores complementarios u opuestos como trabajo o ejercicio y descanso, contacto social y soledad, comida y ayuno, hablar y escuchar. En estos ejemplos, ninguno de los extremos es de por sí malo, pero hace falta considerar suficientemente cada uno de estos valores opuestos[49]. La medida de lo suficiente, por su parte, depende de las circunstancias particulares y dentro de una determinada jerarquía de valores[50], según el juicio de la recta razón, la prudencia.

Expandiendo el concepto de ajustar propiamente el organismo individual a los 'organismos sociales', desde la familia hasta la Iglesia y las entidades civiles, podemos decir que de manera similar florecen cuando sus componentes se relacionan entre sí de forma armonioso-orgánica[51]. El modo más sublime de relacionarse como persona es el amor, que en algunas exposiciones se presenta como el "fin y sentido de nuestra vida"[52] y, por tanto, también el "principio, fin y motor" de la formación[53].

En las interacciones personales hace falta, por ejemplo, aprender la búsqueda de esta justa medida según los diversos

49 Valores opuestos en cierto sentido 'competen' entre sí: según las circunstancias, una podría tomar una prevalencia desproporcionada sobre el otro u otros.

50 Esta jerarquía dependerá del sistema filosófico-religioso de quien determina los objetivos formativos.

51 La imagen de un cuerpo o de un conjunto de músicos es común ya en la antigüedad. Cf. Cicerón, *De republica*, 2.42.69, en la Sagrada Escritura cf. 1Cor 12 y en los Padres de la Iglesia cf. Clemente de Roma, *Carta a los Corintios*, p. 37.

52 Red de Colegios Regnum Christi, "Ideario de los Colegios del Regnum Christi", n. 18.

53 Cf. Red de Colegios Regnum Christi, "Modelo pedagógico".

puntos de vista: el 'pensar integralmente' ayudará a evitar el escollo de quedarse encerrado en una posición sesgada (lo que presenta un gran problema en el discurso público actual) y ponderar honestamente las consideraciones de las posiciones opuestas para llegar a una solución que tome en cuenta los puntos válidos de ambas[54].

En todos estos ejemplos se busca realizar las trascendentales: por un lado, percibir y juzgar la realidad como es, tanto en su estado actual (verdad)como en su estado ideal o deseado según las relaciones relevantes (una visión integral de unidad, alteridad, bondad y belleza) y correspondiendo a los valores establecidos;[55] por otro lado, adquirir las virtudes que facilitan el actuar de tal forma que los individuos, las sociedades y a fin de cuentas todo el mundo, se acerquen a su perfección, balanceando y armonizando los valores válidos y evitando los extremos perjudiciales o viciosos.

7. ¿QUÉ ES INTEGRAL?

Resumiendo lo dicho hasta ahora, la palabra 'integral' en el contexto de la formación implica los siguientes componentes:

i Un concepto completo de la realidad en sus componentes y relaciones: los principios de todo ser son la existencia, la esencia y la relacionalidad, y como individuo, características singulares (accidentes); y todo ser participa en los trascendentales según su naturaleza y sus posibilidades;

54 Aquí no hablamos de un compromiso extrínseco o numérico según cuánto cada lado concede al otro, o motivado por ventajas partidarias o estratégicas con vistas a elecciones, etcétera, sino de una solución que se centra en la mejor solución objetiva para el asunto en cuestión.

55 Los valores pueden ser objetivos o establecidos por el individuo y entidades sociales.

ii Un concepto relacional de la realidad y del hombre: reconocer y apreciar las conexiones más relevantes en la realidad, dentro el hombre y entre el hombre y el mundo, los demás hombres y Dios;

iii Un concepto dinámico de desarrollo que es su relacionalidad en el tiempo: el ser vivo no es estático sino en proceso desde dentro y a partir de las relaciones que tiene; el ser humano se realiza como individuo y como sociedad a través de sus operaciones, que son un desarrollo de los 'trascendentales dinámicos' entendidos en su interrelacionalidad y de modo orgánico con las partes integrantes contribuyendo al bien del todo, lo que implica el desarrollo de las virtudes en su conjunto y la búsqueda de la justa medida en todos los aspectos de vida y según una recta jerarquía de valores;

iv Un concepto teleológico de este proceso: la integralidad no se puede concebir como proceso sin un fin por conseguir debido a la imperfección del estado natural (potencialidades aún no realizadas) y a las tendencias desintegrativas en la naturaleza y en el espíritu humano por el pecado, lo que consiste en la perfección del hombre como resultado del proceso formativo[56].

8. ¿Qué es la formación integral?

'Formación' puede definirse, en términos muy generales, como cualquier influencia intrínseca o extrínseca en una cosa o

56 Para el creyente hace falta añadir aquí la vida de gracia sin la cual el hombre no puede llegar a su fin último, la unión con Dios. Cf. *Catecismo de la Iglesia Católica*, nn. 1996-2000. Para explicar el fin máximo de la educación 'holística', Forbes introduce el término 'ultimidad' (*ultimacy*). Cf. Forbes, *Holistic Education*, pp. 18-27 y passim.

persona, que puede ser positiva o negativa con respecto a la perfección o autorrealización de la cosa o persona.

Al unir el concepto 'integral' en el sentido apenas descrito con la formación de la persona humana entendida como principio pedagógico positivo, podemos definir formación integral como la inducción y promoción intencional de un desarrollo armonioso que, a través de relaciones y procesos internos y externos, lleva la persona a las finalidades de su vida temporal y eterna. En cuanto interna, consiste en el crecimiento orgánico de la persona[57] en todas sus dimensiones. En cuanto externa, consiste en las influencias intencionales de otros actores, medios y circunstancias formativas que apoyan el desarrollo integral.

Conviene recordar que esta definición es formulada a propósito de manera general para no limitarla a ninguna institución específica como la escuela o la universidad. Además, en el contexto cristiano, habrá que añadir la equivalencia de lo dicho con la configuración de la persona con Cristo[58], pues la revelación de Dios encarnado en su vida y enseñanza puede proporcionar ulterior claridad, detalle y certeza en la prosecución de la integralidad más allá de lo que alcanza una antropología meramente filosófica. Finalmente hay que subrayar que es una tarea que dura toda la vida y nunca puede considerarse como acabada.

57 Sea consciente o inconscientemente como, por ejemplo, procesos racionales/intencionales vs. biológicos.

58 Cf. Gal 4,19; Congregación para el Clero, *El Don de la vocación presbiteral: Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis* (8 de diciembre de 2016), n. 35; Red de Colegios Regnum Christi, "Ideario de los Colegios del Regnum Christi", pp. 5, 7-8.

9. Las facetas de la formación integral

Al tratar de formular una estructuración práctica de la formación integral, los documentos institucionales revelan una variedad de lo que llaman 'dimensiones' o 'áreas'. A veces se mantienen las cuatro que se establecieron para la formación sacerdotal, mientras otras introducen adicionales u ofrecen listas bien diversas[59].

Esta divergencia se explica en parte por la ambigüedad en el uso de la palabra 'dimensiones': a veces se refiere a una visión antropológica, como dimensiones de la persona humana; otras veces a aspectos u objetivos formativos que proceden de otras consideraciones[60]. Por otra parte, se manifiesta la falta de un principio organizativo, ¿cómo se derivan y cuáles son los criterios detrás de estas listas de dimensiones?[61] además de ciertas tensiones entre la aspiración de integralidad y los objetivos específicos de las instituciones.

59 Una comparación detallada se encuentra de nuevo en Kramarz, "Hacia una fundamentación filosófica de la formación integral" reproducida en el anexo al final de este capítulo.

60 Cf. Comisión de la Red Internacional de Universidades, "Fundamento antropológico de la formación integral de las universidades del Regnum Christi" que precisamente abarca las dos: "Categorías que identifican las características fundamentales de acciones, intereses, destrezas, áreas de desarrollo o aspectos funcionales de la persona". Ascencio propone seis bien diversas: corporeidad, historicidad, interpersonalidad, sexualidad, culturalidad y religiosidad. Cf. Ascencio, *Fondamento in movimento*, 139-154. Véase también los desarrollos de José Ángel Agejas Esteban, *La ruta del encuentro*, Madrid, Editorial Universidad Francisco de Vitoria, 2013, y de José Antonio Alcázar y Juan José Javaloyes, *Apuntes para una orientación centrada en la person*, Identitias Educación, 2015.

61 Ascencio da una serie de criterios generales, pero no explica por qué está escogiendo exactamente cada uno de estos seis. Cf. Ascencio, *Fondamento in movimento*, 145-149. Afirma que son los 'principales', por ser "aquellos que son los más existencialmente inmediatos, los que están más directamente involucrados en el proceso del perfeccionamiento, los que más claramente se colocan sobre el axis de dentro/fuera, constituyendo ámbitos personales", aunque también admite que no son las únicas dimensiones de la persona. Ascencio, *Fondamento in movimento*, 146.

Ahora bien, nuestras reflexiones sobre la naturaleza de integralidad en su vertiente metafísica y antropológica partiendo de la relacionalidad y los trascendentales nos ayudan a formular lo que quisiera ahora llamar las facetas[62] de la formación integral; y para evitar ulterior confusión propongo reservar el término 'dimensiones' para la estructura de la persona humana. Una visión completa de las facetas constitutivas de la formación abarcará i) al formando y ii) las relaciones formativas, iii) los objetivos y iv) los componentes de la formación, considerando también los nexos que existen entre estas facetas.

Empezando con el formando, hace falta esbozar una visión integral de la persona[63] que abarca, en rasgos generales, primero su esencia o naturaleza[64] e individualidad —lo que es y puede ser— realizada en la unidad orgánica de sus dimensiones; luego su relacionalidad hacia sí mismo y hacia fuera realizada en su vivir y actuar como desarrollo dinámico e individualizado de los trascendentales. El aspecto teleológico de desarrollo mencionado arriba da a la formación su dirección que se formula a través de objetivos, lo que deja como última faceta

62 Utilizo 'facetas' para evitar confusión con lo que antes se llamaba 'dimensiones'. Según la Real Academia Española, "Faceta" en *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). https://dle.rae.es/faceta?m=form, la segunda definición de la palabra corresponde exactamente a lo que queremos decir aquí: "cada uno de los aspectos que se pueden considerar en una persona o en una cosa".

63 Esta tarea se logra sirviéndose de los modelos antropológicos que emergen de un diálogo interdisciplinar (por ejemplo, Vitz, Nordling y Titus, *A Catholic Christian Meta-model of the Person*).

64 Esta tiene como diferencia específica para el ser humano su racionalidad que conlleva la autoconciencia, la intelección y la libertad de acción; de ahí deriva también la dignidad de la persona que, para el creyente, se potencia al contemplarse creado a imagen de Dios y amado por Él.

todos los actores y factores que facilitan este desarrollo. Así hemos llegado a las siguientes cuatro facetas generales[65]:

i Identidad y estructura de la persona, de la cual deriva el objetivo primordial de considerar y promover la integridad dinámica de sus dimensiones;

ii Relacionalidad, de la cual deriva el objetivo de promover relaciones armoniosas[66] del formando consigo mismo, con los demás hombres y la sociedad, con el mundo y con Dios[67], empezando con la adquisición de una percepción integral de la misma realidad y en sintonía con las dos facetas siguientes;

iii Objetivos formativos específicos: los objetivos generales provenientes de la antropología integral según las dimensiones de identidad y relacionalidad, en su concreción según las posibilidades, necesidades y deseos de cada individuo, deben ser integrados a la identidad o misión de la institución y de las personas que se encargan de la formación según su alcance y sus posibilidades, con la situación sociocultural del lugar, lo que implica preparar al individuo tanto a integrarse en ella como a influenciarla de manera positiva y constructiva, y con los marcos formativos establecidos por otras partes interesadas como la Iglesia y el gobierno civil;

65 En cierto sentido, estas cuatro facetas corresponden también a las cuatro causas (material: la persona por formar; formal: las relaciones que informan su desarrollo; final: la dirección de desarrollo indicada por los objetivos; y eficiente: todos quienes llevan a cabo la formación y la hacen realidad).

66 Queda pendiente clarificar con más detalle el concepto de armonía en el sentido mencionado más arriba. En todo caso aquí no se entiende de manera que todos se sientan bien sino más profundamente que las relaciones se establezcan según la realización de los trascendentales a través de actos virtuosos.

67 Se enumeran estas relaciones no según importancia (en este caso debería estar Dios en el primer lugar) sino en un orden concéntrico.

iv Componentes formativos: se debe buscar lo más posible una coordinación entre todas las personas que participan en la formación, sobre todo los actores que son el formando, como son su familia, amigos, profesores o educadores, entre otros; en segundo lugar, alinear los medios o dinámicas formativos de clases, estudios, proyectos, actividades extracurriculares, el ambiente formativo (edificios, muebles, jardines, en fin) y otras circunstancias para que contribuyan a efectuar los objetivos deseados.

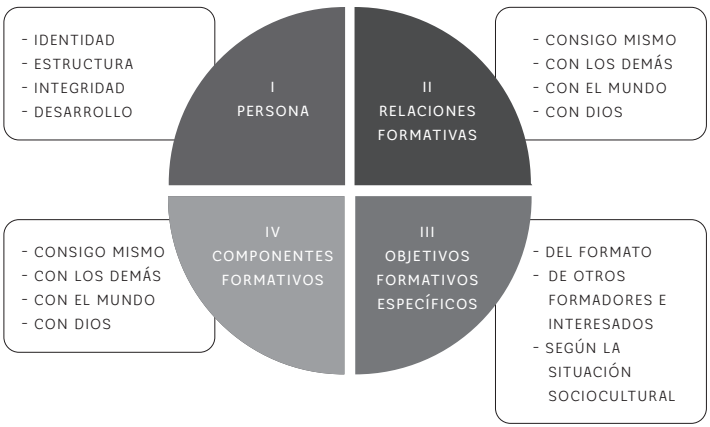


Imagen 1: Las facetas de la formación integral. El orden refleja cierta jerarquía. Los componentes formativos (iv) y los objetivos formativos específicos (iii) facilitan las relaciones formativas (ii) que están al servicio de la persona (i); no obstante, ninguna de las cuatro facetas es dispensable.

Debe quedar claro que estas cuatro facetas están entrelazadas como las caras de un diamante: son perspectivas que describen el todo y contribuyen a él. Los contenidos de la distinción tradicional entre formación espiritual, humana/social, intelectual y profesional o pastoral quedarán integrados como objetivos

formativos (faceta iii) que especifican áreas de relacionalidad (faceta ii) para el desarrollo íntegro de la persona (faceta i)[68].

10. Algunos principios que derivan de una visión integral de la formación

A modo de resumen y extendiendo lo dicho hacia su aplicación concreta en contextos formativos podemos formular los siguientes principios de formación integral.

Principios básicos:

1. Se centra en la persona cuya formación es la primera prioridad y que es el protagonista de su formación entendido como autoformación[69]. Otros actores se insertan de forma subsidiaria.
2. Se desarrolla basada en una visión integral de la realidad a partir de los principios trascendentales.
3. Forma a toda la persona y sus relaciones según todas sus dimensiones en su interrelacionalidad[70] y se extiende por toda la vida.

68 Por ejemplo, el aprendizaje de conocimientos (formación intelectual) desarrolla sobre todo el proceso perceptivo-intelectual con respecto al trascendental de la verdad, pero no se limita a ello, porque el conocimiento muchas veces tiene relevancia para el bien con sus efectos a las relaciones con otros seres (formación social/humana y espiritual). Por eso, se propone una estructura diversa de las dimensiones educativas para permitir más conciencia acerca de la conexión entre los objetivos y contenidos.

69 Cf. Universidad Francisco de Vitoria, "Formar para transformar en comunidad", pp. 12-13.

70 Cf. Comisión de la Red Internacional de Universidades, "Fundamento antropológico de la formación integral de las universidades del Regnum Christi"; la Universidad Francisco de Vitoria da a esto el nombre de "pedagogía de la integración". Cf. Universidad Francisco de Vitoria, "Formar para transformar en comunidad", p. 34; Alcázar y Javaloyes, *Apuntes para una orientación centrada en la persona*.

4. Procede según objetivos definidos de acuerdo con una recta jerarquía de valores y persiguiendo la perfección y finalidad de la persona humana.

5. Se puede entender como intervención —apoyo intencional—, proceso y resultado[71].

Principios metodológicos:

6. En sus actos formativos toma en cuenta el impacto que tiene sobre la persona en su conjunto y sus relaciones relevantes.

7. Enseña el 'pensar integralmente', que implica identificar y tomar en cuenta todos los factores relevantes y su interrelacionalidad para juicios y decisiones.[72]

8. Enseña las materias insertadas en una visión integral de la realidad, es decir, una 'integración de saberes', una 'razón abierta/ampliada'[73].

9. Busca el equilibrio entre el respeto hacia la libertad del formando y la presentación de la visión del mundo y de los valores con que se identifican los formadores externos.

Principios de implementación:

10 Toma en cuenta todos los actores, medios y circunstancias formativos y los coordina lo más posible según la misma visión formativa.

71 Cf. Comisión de la Red Internacional de Universidades, "Fundamento antropológico de la formación integral de las universidades del Regnum Christi".

72 Cf. Tobón, *Formación integral y competencias*, pp. 47-48. Se refiere a la teoría del 'pensamiento complejo' de Eduardo Morín.

73 Cf. María Lacalle Noriega, *En busca de la unidad del saber. Una propuesta para renovar las disciplinas universitarias* (segunda edición revisada, ampliada y bilingüe), Madrid, Universidad Francisco de Vitoria, 2018.

11 Integra la formación colectiva —común— y la individual —personalizada— de forma equilibrada.

12 Desde una visión más completa de los factores influyentes tanto positivos como negativos, evalúa contenidos y métodos educativos según los efectos que tienen para cada persona en formación y para su entorno.

II. FORMACIÓN INTEGRAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

La aplicación de formación integral en el sentido presentado aquí en el ámbito universitario requiere algunas consideraciones ulteriores para evitar expectativas equivocadas y ciertos escollos. Por ello, al terminar este capítulo, se ofrecen ahora algunos puntos acerca de qué no se puede y qué sí se puede esperar en cuanto a la formación integral en una institución de educación pos secundaria.

En primer lugar, existe el peligro de querer hacer demasiado, dado que una universidad prepara para una vida profesional principalmente en el aspecto académico y ni necesita ni es capaz de proporcionar formación en *todos* los aspectos del ser humano[74]. La integralidad sí entra en la tarea de i) hacer entender y apreciar o recordar a los estudiantes y formadores acerca de qué es integralidad, qué es lo que ellos mismos necesitan para conseguirla y en qué consisten las contribuciones

74 Así podría entenderse, por ejemplo, la definición de formación integral de la Comisión de la Red Internacional de Universidades, "Fundamento antropológico de la formación integral de las universidades del Regnum Christi", 5 y 12: "incorporación consciente de todas las facultades, dimensiones y relaciones del estudiante, sin exclusión alguna, en el currículo universitario". Cabe decir que la educación en edades y etapas inferiores (primaria y secundaria, por ejemplo) debe abarcar más aspectos de manera directa, con una gradualidad que corresponde a la maduración.

de la universidad;[75] ii) tomar en cuenta que en cada actividad sí se está afectando y, en cierto sentido, formando a toda la persona, pues cada influjo en la persona tiene resonancia en toda la persona. De ahí viene la necesidad esencial de la intencionalidad en adquirir la integralidad: educar a los estudiantes y profesores o educadores en formar y formarse integralmente, darles el horizonte si bien no todo se haga en la misma universidad o se proporcionen medios concretos para ciertos aspectos (principios 1, 2, 3, 6, 7)[76].

Ligado a esto está el hecho de que los estudiantes universitarios ya viven como adultos, con plena libertad y responsabilidad personal y con menos posibilidad de intervenciones institucionales. El acompañamiento formativo que sigue siendo necesario en esta etapa de vida buscará capacitar a cada individuo en su autoformación y prestar apoyo del modo más subsidiario; incluye permitir, dentro de ciertos límites, la posibilidad de equivocarse[77]. Involucrar aquí otras personas o realidades que tienen impacto sobre el desarrollo del formando como por ejemplo familiares, amigos, redes sociales, será cada vez más difícil, pero es bueno tomar en cuenta estas influencias y rendirlas positivas en cuanto sea posible (principios 1, 5, 10, 11).

Otro problema se presenta en la división del trabajo formativo por áreas que fácilmente lleva a una departamentali-

75 Tobón muestra este equívoco en el contexto de diseñar curriculares por competencias "con un número elevado de componentes [...] que tienen el ideal de ser lo más completos posibles, para así garantizar la formación integral" Propone, en cambio "una perspectiva sistémica se buscan los ejes estructurantes de un currículo por competencias, y esto hace que el currículo sea sencillo y factible de aplicar"; todo esto desde un enfoque que llama "socioformativo". Tobón, *Formación integral y competencias*, p. 25.

76 Los números se refieren a los aspectos del apartado anterior, "10. Algunos aspectos que derivan de una visión integral de la formación".

77 C f. Universidad Francisco de Vitoria, "Formar para transformar en comunidad", pp. 35-36.

zación y a una mentalidad de *checklist* con que uno se contenta con 'cubrir' un catálogo de aspectos[78]. Para combatir esto es importante que administradores, profesores o consultores tengan en común la misma visión de integralidad y de los objetivos generales, y que sepan en dónde entra el esfuerzo de cada uno sin perder de vista el conjunto. Parece uno de los retos más grandes a conseguir que todos los actores de formación subscriban la filosofía educativa de formación integral (principios 4, 10).

Antes que nada, para crear convicciones en los formandos y llevarles de la disciplina externa a convicciones internas, los mismos formadores se encuentran ante el reto de vivir y dar testimonio de la integralidad según los trascendentales: en su manera de relacionarse al hablar, comportarse, enseñar y educar, esforzándose por ser coherentes (unidad) y auténticos en sus palabras (verdad) y obras (bondad) y, de acuerdo con esto, promoviendo todo lo que merece ser amado (belleza) (principios 2, 3, 9).

Otra forma de promover una visión integral es complementar la especialización, que ciertamente es necesaria, junto con una visión más amplia no solo dentro de la disciplina sino dentro de la vida humana y del mundo; ahí entra una interdisciplinariedad que no solo yuxtapone, sino que realmente integra y muestra las conexiones y relaciones entre los ámbitos de saber y vivir, a los cuales pertenece el ámbito de la religión y de la fe (principios 2, 8).

Si bien dijimos que la formación integral de por sí no es método, sí tiene implicaciones fuertes acerca de la metodología pedagógica. Ahí entra la insistencia en la experiencia forma-

78 La imagen de "pilares" formativos —con respecto a las áreas— tiene su mérito de sugerir solidez y estructura, pero tiene también la connotación, ciertamente no intencionada, de una separación e incomunicación de los pilares entre sí.

tiva[79]: la enseñanza académica gana mucho si los profesores logran que los estudiantes experimenten la materia como relevante y significativa para sus vidas y para los demás[80] y la asimilen con toda su persona. Medios para una experiencia más profunda pueden incluir, según convenga, dinámicas de relación, interacción y experiencias comunes además del estudio individual (principios 3, 11).

Finalmente, para evaluar la eficacia de los esfuerzos que la universidad pone en la formación integral, se presentan varios límites: aplicar métodos meramente cuantitativos por su facilidad de comparar números y porcentajes —como requisito para los procesos de acreditación— arriesga el reducir la integralidad a factores que se pueden medir matemáticamente y así separar áreas y dimensiones: ¿cómo se mide el logro de un conjunto orgánico? Otras dificultades son la subjetividad que es inevitable en la autoevaluación del formando o la confidencialidad de cualquier información que la institución podría pedir a los formadores y profesores. No obstante, existen iniciativas para desarrollar modelos de evaluación que pueden ofrecer al menos un acercamiento a lo que se quiere lograr en la formación integral[81], siempre tomando en cuenta que no se debe juzgar a la persona sino

79 Cf. Universidad Francisco de Vitoria, "Formar para transformar en comunidad", pp. 32-34 y 42-43, donde se usa también los términos "pedagogía de encuentro" y "aprendizaje significativo"; sobre el último, véase también Fink, *Creating significant learning experiences* y L. D. Fink, "A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning".

80 Forbes escribe sobre la dificultad de transmitir "meaning" (significado) y la conexión con autoformación (que lo llama "self-regulation"), pero su modelo parece demasiado optimista en cuanto a la capacidad natural de guiar su propio aprendizaje sobre todo en menores de edad. Cf. Forbes, *Holistic Education*, pp. 219-225.

81 Cf. Gema Sáez Rodríguez y Salvador Ortiz de Montellano, "Una propuesta de evaluación de la formación integral" (1º Congreso de Formación Integral en entornos digitales, Cuidad de México, 5-6 de diciembre 2022).

la eficacia de los medios que la universidad ofrece para la formación integral según su alcance.

CONCLUSIÓN

La visión general y sistematizada de formación integral que este capítulo ha tratado de ofrecer se basa, primero, en el principio metafísico de la relacionalidad que comprende la realidad a partir de los trascendentales y en la interrelación de las cosas y cómo las partes se integran en el todo. En una expresión se puede decir: se basa en un pensar integral o armónico. Un segundo fundamento, derivado de lo anterior, es un modelo antropológico que busca integrar elementos de la tradición aristotélico-tomista, de la agustiniana y de resultados relevantes de la psicología contemporánea y de la neurofisiología, con énfasis particular en el aspecto de la integralidad relacional de la persona humana. El hombre, en su tarea de perfeccionarse a sí mismo y al mundo para que forme un conjunto armonioso (cosmos), necesita desarrollo y formación debido a la imperfección que tiene naturalmente y por las consecuencias del pecado. Para que esta formación sea adecuada y cada individuo consiga su fin personal y trascendente, es necesario considerar cuatro dimensiones formativas: la estructura integral de la persona con sus características y posibilidades individuales; sus relaciones; los objetos específicos; y los actores y otras circunstancias que influyen en la formación. Tomando en cuenta todos los factores relevantes y su interrelación permite superar las tendencias de fragmentación, departamentalización y desintegración hacia una visión integral de la misma formación y la aplicación de los procesos y medios que más promueven esta formación en cada caso individual. Así, la formación integral resulta como principio educativo consistente, orgánico y aplicable en todos

los ámbitos formativos si bien se realiza de modo diverso a lo largo de la vida, y en este contexto contemplamos algunos aspectos concretos para el ámbito universitario.

Alcanzar la integralidad de la persona y de sus relaciones es el máximo ideal de la vida, pues desarrolla todo el potencial que reside en cada individuo. La labor de extenderse a esto nunca termina en esta vida, pero el hecho de que la persona humana siempre seguirá siendo un proyecto bajo construcción no debe ser causa de desánimo, sino que invita a un realismo antropológico y pedagógico. Sin embargo, solo con el ideal puesto y la ruta de marcha descrita podemos acercarnos. Lo importante es el esfuerzo honesto de todos los participantes al buscar el mejor camino formativo posible para el bien del formando.

Anexo I: Comparación de definiciones de formación integral

INSTITUCIÓN	DEFINICIÓN
Congregación para el Clero	Una continua configuración con Cristo[82]. Un camino que permita a la comunidad educativa colaborar con la acción del Espíritu Santo, garantizando el justo equilibrio entre las diversas dimensiones de la formación[83].
Universidad Nacional Autónoma de México	La consolidación de los alumnos como estudiantes, es decir que la mayoría logre el máximo aprovechamiento de su esfuerzo como seres humanos valiosos y creativos[84].
Vicerrectorado de Medio Universitario	El proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad[85].
ACODESI	Es un estilo educativo que pretende no solo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias sino también ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades[86].
Regnum Christi	Una formación que abarque y armonice las diversas facetas de su persona para así fomentar su madurez integral (académica, humana, espiritual y apostólica)[87].

82 Congregación para el Clero, *El Don de la vocación presbiteral*, p. 5.
83 Congregación para el Clero, *El Don de la vocación presbiteral*, p. 43.
84 Universidad Nacional Autónoma de México, "Plan educativo nacional", p. 303.
85 Vicerrectorado de Medio Universitario de la Universidad Católica de Córdoba, "¿Qué entendemos por Formación Integral? Jornadas para Docentes 2008", p. 1.
86 Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, *La Formación Integral y sus dimensiones: Texto Didáctico*, Bogotá, Editorial Kimpres, 2003, p. 6.
87 Regnum Christi, "Identidad institucional de las universidades civiles de la Legión de Cristo y del Movimiento Regnum Christi", 2ª versión, 2015, p. 4.

Universidad Anáhuac	Formación integral es el resultado de la armonización de los conocimientos, hábitos, procesos y experiencias de vida que contribuyen al enriquecimiento y desarrollo gradual y armónico de las facultades, capacidades y talentos de la persona, para lograr su maduración plena y virtuosa en la realización individual, comunitaria y trascendente[88].
Red de Universidades Anáhuac	Sitúa a nuestros alumnos en el centro del proceso formativo, impulsando su potencial y el desarrollo pleno y armónico de todas sus facultades[89].
Universidad Francisco de Victoria	Ayudar a las personas a desarrollar de manera armónica todas sus dimensiones —ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, sociopolítica— para lograr así un crecimiento completo, equilibrado y pleno[90].
Red de Colegios Semper Altius	Lograr el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona para formar el Hombre Nuevo en Cristo, que como líder cristiano transforme el mundo según el plan de Dios[91].
Comisión especial Red Internacional de Universidades	Incorporación consciente de todas las facultades, dimensiones y relaciones del estudiante, sin exclusión alguna, en el currículo universitario. *Integradora*: aquella formación que, actuando en las diversas dimensiones de la persona, no se hace departamentalizando a la persona, sino bajo la visión de que ella es una, que forma un todo[92].

88 Universidad Anáhuac, "Formación Integral Anáhuac", p. 6.
89 Red de Universidades Anáhuac, "Grandes líderes y mejores personas: Folleto promocional", p. 4.
90 Universidad Francisco de Vitoria, "Formar para transformar en comunidad", p. 9.
91 Red de Colegios Semper Altius, "Semper Altius: Modelo educativo y pedagógico", p. 8.
92 Comisión de la Red Internacional de Universidades, "Fundamento antropológico de la formación integral de las universidades del Regnum Christi".

Anexo 2: comparación de listas de dimensiones formativas

INSTITUCIÓN/ DOCUMENTO	AÑO	CANTIDAD	DIMENSIONES, ÁMBITOS, ETCÉTERA
Pastores Dabo Vobis	1992	4	Espiritual, humano, intelectual, pastoral (apostólico)[93]
Ratio Fundamentalis Institutionis Sacerdotalis	2016	4	Ídem.[94]
Università Europea di Roma	2022	4	Ídem.[95]
RC Education (EE. UU.)	2022	4	Ídem.[96]
La Universidad Nacional Autónoma de México	2012	8	educativo, humanístico, cultural, artístico, recreativo, cívico, deportivo, salud[97]
Universidad La Salle, Cuauhtémoc, México	2022	6	técnico-profesional, arte y cultura, cuerpo y mente, responsabilidad social, humanidades, fe y trascendencia[98]
Modelo educativo Anáhuac 2025	2017	5	profesional, intelectual, humano, social, espiritual[99]
Universidad Finis Terrae, Chile	2019	5	intelectual, profesional, humano, espiritual y social[100]

93 Juan Pablo II, *Pastores Dabo Vobis*.
94 Congregación para el Clero, *El Don de la vocación presbiteral*.
95 Università Europea di Roma, "Formazione Integrale".
96 RC Education, "Principles of an RC School: Educational Model".
97 Universidad Nacional Autónoma de México, "Plan educativo nacional".
98 Universidad La Salle, "Formación integral".
99 Red de Universidades Anáhuac, "Modelo educativo Anáhuac 2025".
100 Universidad Finis Terrae, "Modelo Formativo".

Universidad Francisco de Vitoria, España	2020	8	ético, espiritual, cognitivo, afectivo, comunicativo, estético, corporal, sociopolítico[101]
	2022	4	intelectual, profesional, humano, social[102]

BIBLIOGRAFÍA

Agejas Esteban, José Ángel, *La ruta del encuentro*, Madrid, Editorial Universidad Francisco de Vitoria, 2013.

Alcázar, José Antonio y Juan José Javaloyes, *Apuntes para una orientación centrada en la persona*. Identitias Educación, 2015. https://books.google.es/books?id=wtw1zAEACAAJ.

Anderson, Lorin W., David R. Krathwohl y Benjamin S. Bloom, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Nueva York, Longman, 2001.

Aristóteles, *Ética a Nicómaco* (traducido por María Araujo et al.), Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2014.

Ascencio, Juan Gabriel, *Fondamento in Movimento. L'antropologia delle dimensioni della persona*, Roma, APRA-IF Press, 2020.

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, *La Formación Integral y sus Dimensiones: Texto Didáctico*, Bogotá, Editorial Kimpres, 2003. http://www.acodesi.org.co/es/images/Publicaciones/pdf_libros/texto_didactico_negro.pdf.

Bertini, Daniele y Damiano Migliorini (eds.), *Relations: Ontology and philosophy of religion.* Philosophy, Milán, Mimesis International, 2018.

Cera, Agostino, "Anthropology of Relation: Karl Löwith's Mitanthropologie and the Principle of Disappointability", en Daniele Bertini y Damiano Migliorini (eds.), *Relations: Ontology and philosophy of religion*, Milán, Mimesis International, 2018, pp. 73-90.

101 Universidad Francisco de Vitoria, "Formar para transformar en comunidad".
102 Universidad Francisco de Vitoria, "Sobre la UFV: Formación integral".

Cicerón, *De republica*. *De la Republica* (traducido por Antonio Zozaya), Madrid, Biblioteca Económica Filosófica, 1885.
Clarke, W. Norris., *Person and Being*, Milwaukee, Marquette University Press, 1993.
Clemente de Roma, *Carta a los Corintios,* Madrid, Cuidad Nueva, 1994.
Comisión de la Red Internacional de Universidades, "Fundamento antropológico de la formación integral de las universidades del Regnum Christi", 2022.
Congregación para el Clero, *El Don de la vocación presbiteral: Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis*, Vaticano, 8 de diciembre de 2016. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cclergy/documents/rc_con_cclergy_doc_20161208_ratio-fundamentalis-institutionis-sacerdotalis_sp.pdf.
Cory, Therese Scarpelli, *Aquinas on Human Self-Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013.
Felten, Peter y Leo Lambert, *Relationship-rich Education: How Human Connections drive Success in College*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2020.
Fink, L. Dee, *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003.
____ "A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning", https://www.bu.edu/sph/files/2014/03/www.deefinkandassociates.com_GuidetoCourseDesignAug05.pdf.
Forbes, Scott H., *Holistic Education: An analysis of its ideas and nature*, Brandon, Foundation for Educational Renewal, 2003.
Forbes, Scott H. y Robin Ann Martin, "What Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools' Literature", American Education Research Association, San Diego, California, April 2004. http://www.holistic-education.net/articles/research04.pdf.
González Garza, Ana María, *Educación holística. La pedagogía del siglo XXI*, Barcelona, Kairós, 2009.
Holmes, Stephen R., Paul D. Molnar, Thomas H. McCall y Paul S. Fiddes, *Two views on the doctrine of the Trinity* (editado por Jason S. Sexton), Grand Rapids, Zondervan, 2014.
Iglesia Católica, *Catecismo de la Iglesia Católica*, Madrid, Asociación de Editores del Catecismo, 1999.

Juan Pablo II, *Exhortación apostólica Pastores dabo vobis*, 25 de marzo de 1992. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_25031992_pastores-dabo-vobis.html.

Kovach, Francis y Margaret Hughes, "Beauty as a Transcendental", en Robert Fastiggi (ed.). *New Catholic encyclopedia: Supplement 2012-2013. Ethics and philosophy*, vol. 1, Detroit, Gale Publishing, 2013, pp. 162-166.

Kramarz, Andreas, "El "medio" en Platón y en Aristóteles: Un acercamiento para redescubrir un principio filosófico". *Il Cannocchiale* 3 (2000): 77-118. https://www.academia.edu/31808742/El_medio_en_Platon_y_Aristoteles_Il_Cannocchiale_2000_.

_____"Hacia una fundamentación filosófica de la formación integral". 1º Congreso de Formación Integral en entornos digitales, Cuidad de México, 5-6 de diciembre 2022.

Kurismaa, Andres, "Revisiting Basal Anthropology: A Developmental Approach to Human Evolution and Sociality", en Filip Jaroš y Jiří Klouda (eds.), *Adolf Portmann: A Thinker of Self-Expressive Life*, Cham, Springer International Publishing, 2021, pp. 89-118.

Lacalle Noriega, María, *En busca de la unidad del saber. Una propuesta para renovar las disciplinas universitarias* (segunda edición revisada, ampliada y bilingüe), Madrid, Universidad Francisco de Vitoria, 2018.

Lombo, José Angel y Francesco Russo, *Philosophical Anthropology: An Introduction* (segunda edición) Downers Grove, Midwest Theological Forum, 2014.

López Calva, Martín, "Ser persona y hacerse persona en el cambio de época: desafíos para la formación integral en la escuela y la universidad", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) XLIV, nº 3, 2014, pp. 61-81. https://www.redalyc.org/exportarcita.oa?id=27032150004.

Lucas Lucas, Ramón, *El hombre, espíritu encarnado. Compendio de antropología filosófica* (séptima edición), Salamanca, Ediciones Sígueme, 2019.

Malo, Antonio, *Antropología de la integración*, Madrid, Rialp, 2019.

Marmodoro, Anna y David Yates, *The Metaphysics of Relations*, Oxford, Oxford University Press, 2016.

Martin, Robin, "Philosophically-based Alternatives in Education: An Exploration of Learner-centered, Progressive, and Holistic Education", *Encounter* 17, 2004, pp. 17-27. https://www.researchgate.net/publication/234580517_Philsophically-based_alternatives_in_education_An_exploration_of_learner-centered_progressive_and_holistic_education.

McGilchrist, Iain, *The Master and His Emissary: The Divided Brain and the Making of the Western World* (new expanded edition), New Haven, Yale University Press, 2019.

McGilchrist, Iain, *The Matter with Things: Our Brains, our Delusions, and the Unmaking of the Worl*, Londres, Perspectiva Press, 2021.

Muñoz García, Cristina, Paula Crespí Rupérez y Roberto Angrehs, *Habilidades sociales*, Madrid, Paraninfo, 2011.

Ose Askvik, Eva, F. R. Ruud van der Weel y Audrey L. H. van der Meer, "The Importance of Cursive Handwriting Over Typewriting for Learning in the Classroom: A High-Density EEG Study of 12-Year-Old Children and Young Adults", *Frontiers in psychology* 11, 2020, p. 1810. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01810.

Palma Valenzuela, Andrés, "Educación en valores y formación de profesores: Actualidad del pensamiento educativo de Andrés Manjón", *Revista Internacional de Religión y Espiritualidad en la Sociedad* 4, n° 2, 2022, pp. 1-14. https://doi.org/10.18848/2689-3053/CGP/v04i02/1-14.

Ramos, Alice, *Dynamic transcendentals: Truth, goodness, and beauty from a Thomistic perspective*, Washington D.C., Catholic University of America Press, 2012.

Ratzinger, Joseph, "Concerning the Notion of Person in Theology", *Communio* 17, n° 3, 1990, pp. 439-454.

RC Education, "Principles of an RC School: Educational Model", https://rceducation.org/philosophy-1.

Red de Colegios Regnum Christi, "Ideario de los Colegios del Regnum Christi". https://www.redcolegiosrc.com/wp-content/uploads/2020/05/Ideario-Colegios-RC2019.pdf.

Red de Colegios Regnum Christi, "Modelo pedagógico". https://www.redcolegiosrc.com/modelo-pedagogico/.

Red de Colegios Semper Altius, "Semper Altius: Modelo educativo y pedagógico". https://www.semperaltius.edu.mx/modelo-educativo.

Red de Universidades Anáhuac, "Modelo educativo Anáhuac 2025". https://uav.mx/get/modelo-educativo-2025.pdf.

____ "Grandes líderes y mejores personas: Folleto promocional". https://7545419.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/7545419/Folleto_Contenedor/Folleto-Contenedor.pdf.

Regnum Christi, "Identidad institucional de las universidades civiles de la Legión de Cristo y del Movimiento Regnum Christi", segunda versión, 2015.

Rincón, José Leonardo, "El Perfil del estudiante que pretendemos formar en una institución educativa ignaciana". https://www.scribd.com/document/6178948/Rincon-Jose-Leonardo-El-Perfil-Del-Estudiante-en-Una-Instit.

Sáez Rodríguez, Gema y Salvador Ortiz de Montellano, "Una propuesta de evaluación de la formación integral", 1º Congreso de Formación Integral en entornos digitales, Cuidad de México, 5-6 de diciembre 2022.

Schindler, D.C., *Love and the Postmodern Predicament: Rediscovering the Real in Beauty, Goodness, and Truth*, Eugene, Cascade Books, 2018.

Siegel, Daniel, *The Developing Mind: How Relationships and the Brain interact to shape who We are*, Nueva York, Guilford Press, 2020.

Tobón, Sergio, *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, Bogotá, ECOE, 2013. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf.

Tomás de Aquino, *Summa theologiae. Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino*, tomo V (traducido por Teófilo Urdánoz), Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2012.

Touriñán López, José Manuel y Rafael Sáez Alonso, *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*, Netbiblo, 2012.

UNESCO, "La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción:: Informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en París". https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa.

Universidad Anáhuac, "Formación Integral Anáhuac: Documento de trabajo", Universidad Anáhuac, 2020.
Universidad Finis Terrae, "Modelo Formativo". https://uft.cl/images/modelo-formativo/modelo-formativo-finis-terrae.pdf.
Universidad Francisco de Vitoria, "Formar para transformar en comunidad: El proyecto formativo de la Universidad Francisco de Vitoria". https://institutojohnhenrynewmanufv.com/wp-content/uploads/2022/09/Formar-para-transformar-UFV.pdf.
____ "Sobre la UFV: Formación integral". https://www.ufv.es/la-universidad/sobre-ufv/#3.
Universidad La Salle, "Formación integral". https://lasalle.mx/experiencia-la-salle/formaci%C3%B3n-integral.html.
Universidad Nacional Autónoma de México, "Plan educativo nacional". https://www.planeducativonacional.unam.mx/.
Università Europea di Roma, "Formazione Integrale". https://www.universitaeuropeadiroma.it/formazioneintegrale/formazione-integrale/.
Vicerrectorado de Medio Universitario de la Universidad Católica de Córdoba, "¿Qué entendemos por Formación Integral? Jornadas para Docentes 2008". https://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf
Vilamajó Sanchis, Edith, *Formar para transformar. Propuesta para renovar el ministerio de enseñanza en la Iglesia*, Barcelona, Andamio, 2019.
Vitz, Paul C., William J. Nordling y Craig Steven Titus (eds.), *A Catholic Christian Meta-model of the Person: Integration with Psychology & Mental Health Practice*, Sterling, Divine Mercy University Press, 2019.

El rol del profesor en la formación universitaria integral: una propuesta de volver para avanzar a la luz de John Henry Newman

Vicente Pérez Moreira*

Es apto comenzar este capítulo con una advertencia de Antoine de Saint-Exupéry:

> Prohíbo a los mercaderes alabar demasiado sus mercaderías. Porque se convierten pronto en pedagogos y te enseñan como fin lo que por esencia es un medio, y al engañarte así acerca del camino que seguir, te degradan; porque si su música es vulgar te fabrican, para vendértela, un alma vulgar[1].

Este capítulo buscará presentar dentro del marco de la universidad y su finalidad —la búsqueda de la verdad— cuál es el rol del profesor en la formación integral universitaria. Por eso se intentará en forma inicial contextualizar el rol del profesor dentro de la finalidad de la universidad desde la perspectiva de John Henry Newman, para luego pasar a analizar el encuentro universitario como el lugar donde el maestro y el alumno crean una comunidad, donde el maestro ejerce su rol de enseñar basado en la propuesta de santo Tomás de Aquino.

* Magíster en Doctrina Social de la Iglesia, Universidad San Sebastián (Chile). Académico, Universidad Finis Terrae (Chile).

1 Antoine de Saint-Exupéry. Ciudadela, Barcelona, Alba, 1997, p. 180.

I. LA UNIVERSIDAD: LA VISIÓN DE NEWMAN

La filosofía no es solo una disciplina entre varias en la universidad, sino que ofrece una visión para la universidad en su sentido original de '*universitas*'. El profesor Jacinto Choza justifica la filosofía en el contexto de la formación del profesorado desde la idea de que

> el hombre necesita en cierto grado saber lo que él es para serlo, y la sociedad también. [...] en cada sociedad el hombre puede obtener ese grado de conocimiento de sí mismo que le capacita para realizarse en el orden existencial como *ser humano*[2].

Esto —nos dice el autor— se puede dar en diversos grados, desde quien no tiene ninguna conciencia, al "*saber de sí* es, en el mejor de los casos, *conciencia de estar perdido*"[3]. De esta manera, se nos presenta el punto inicial de esta reflexión: la necesidad de la universidad como un espacio, un territorio para la búsqueda del saber de sí mismo. Esta búsqueda es aquella que nace de un encuentro y del asombro como veremos más adelante y que debiera ser posibilidad de la plenitud y la libertad de la persona.

La universidad es el territorio del saber y su principal función es educar. Como dice Newman, la universidad es

> la unión de hombres sabios y letrados, cada uno apasionado por su disciplina, reunidos en un trato familiar, en busca de una armonía intelectual, intentando conciliar las afirmaciones de sus respectivas áreas del saber y buscando estrechar las relaciones de sus investigaciones particulares[4].

2 Jacinto Choza Armenta, "Unidad y diversidad del hombre, antropología versus metafísica", *Revista Española de Pedagogía* XL, n° 158, 1982, p. 15.

3 Choza Armenta, "Unidad y diversidad del hombre, antropología versus metafísica", p. 16.

4 John Henry Newman, *La idea de una universidad*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2016, p. 88.

De este modo el autor nos presenta una comunidad de personas que "apasionados por su disciplina" buscan el saber de manera compartida en un trato "familiar" y que generan instancias para compartirlo y se esfuerzan también para enseñarlo. Todo esto genera —siguiendo con Newman— que

> el estudiante percibe a grandes rasgos la perspectiva general del conocimiento: los principios sobre los que descansa, las dimensiones de sus partes, sus luces y sombras, fortalezas y debilidades, que, de otro modo, no llegaría a aprehender. Entonces, su educación puede ser llamada 'liberal'"[5].

Así, entonces, junto con el beneficio del gusto por el compartir y hacer "conciliar las afirmaciones de sus respectivas áreas del saber" están los estudiantes quienes, al sumergirse en este ambiente en busca de su propio estudio, pueden percibir a grandes rasgos el conocimiento, pero por sobre todo una "educación liberal", una educación para toda la vida.

La educación liberal no se limita solamente a lo disciplinar: "Esta educación forma un hábito intelectual que dura toda la vida, cuyos atributos son la libertad, la equidad, la calma, la moderación y la sabiduría, o lo que en otro discurso he llamado un hábito filosófico"[6]. Newman nos está hablando de una 'educación liberal' que, al fundarse en la formación del hábito intelectual, libera y permite al estudiante madurar y crecer, desarrollarse moralmente y alcanzar la plenitud de sí mismo, donde "la libertad capacita a la persona para actuar secundando la ley que emana de su propia razón y, por consiguiente, para determinarse por sí misma"[7].

5 Newman, *La idea de una universidad*, p. 89.
6 Newman, *La idea de una universidad*, p. 89.
7 José María Barrio Maestre, *Elementos de Antropología Pedagógica*, Madrid, Rialp, 2010, p. 126.

La educación 'liberal' entendida así solo es posible si conduce a una libertad moral. Pues la finalidad de la educación es llevar a la persona a la plenitud, es decir, a

la máxima altura a la que nuestra voluntad puede elevarse, y merece efectivamente el nombre de libertad, sin ninguna reserva ni limitación, por liberarnos, en nuestras actividades volitivas, de todo cuanto aminora la amplitud del horizonte objetivo de nuestras mismas actividades"[8]. Es por tanto profunda y verdadera promoción de la persona en todo sentido. "La educación liberal [...] es un conocimiento libre, no necesita de otros objetos, sino que se basta a sí mismo. Es independiente, no busca ninguna ganancia y no espera ser complementado, y más bien se rehúsa a ser informado por otro objetivo"[9]. De este modo la tarea última de la educación universitaria es no es meramente una búsqueda de la verdad, sino la verdad como libertad de la persona dado que "la verdad les hará libres"[10].

2. Encuentro, educación liberal, formación integral

Siguiendo lo que venimos desarrollando, podemos concretar hasta aquí con Newman, que el sentido de la educación y la razón de ser de la universidad no es la mera formación disciplinar, sino que también incluye la formación de la persona. La educación universitaria debe aspirar a ser una educación liberal, lo que es propiamente formación de la persona, que incluye la profesional. Esta formación de la persona lleva de suyo la formación integral. Es decir, para nuestros efectos formación integral, formación de la persona y educación liberal

8 Antonio Millán-Puelles, "El sentido trascendente de la existencia y la educación", *Revista Española de Pedagogía* XL, n° 158, 1982, p. 59.
9 Newman, *La idea de una universidad*, p. 93.
10 Jn 8, 32.

serían lo mismo. Esto se da porque —como diría Newman— la universidad concreta en ella misma un territorio de saber que es un ambiente fértil y propicio para la formación del estudiante, es decir, para la formación de la persona. Esta formación de la persona la llamamos 'formación integral' porque busca el desarrollo de la plenitud de la persona en su integralidad, no solo un aspecto o dimensión de la persona como por ejemplo su formación intelectual y disciplinar.

El contexto de la formación es el encuentro. Esta formación "es siempre el encuentro entre dos libertades"[11]. Así, la tarea de la educación se da en el encuentro entre el maestro y el estudiante. Este encuentro es educar. De este modo, "la educación es de suyo una tarea moral [...] la educación consiste en una apelación a la libertad desde una concepción de aquello que el hombre puede y debe dar de sí, desde una exigencia de valor"[12]. Esto solo se da en el encuentro.

Pero no es cualquier encuentro sino un encuentro universitario. La universidad debe ser territorio propicio de manera que

> todo desarrollo formativo personal será tal (un desarrollo de la persona hacia la plenitud), solo desde la acogida libre de una propuesta que se ofrece como medio de desarrollo del conjunto de las propias dimensiones y facultades hacia su perfeccionamiento. Así de sencillo. Y de complejo[13].

Reafirma esto Agejas más adelante, "el encuentro es condición necesaria para que se dé el asombro. No podemos concebir una relación formativa, como hemos visto, si en ella no se abre al

11 José Ángel Agejas Esteban, *La ruta del encuentro: una propuesta de formación integral en la universidad*, Madrid, Editorial Universidad Francisco de Vitoria, 2013, p. 172.
12 Barrio Maestre, *Elementos de Antropología Pedagógica*, p. 260.
13 Agejas Esteban, *La ruta del encuentro*, p. 172.

sujeto a la plenitud de lo real"[14]. En la mayéutica socrática, por ejemplo, se da en el contexto del encuentro de una persona con Sócrates. En este encuentro y en el diálogo que se produce, Sócrates es 'partero' haciendo surgir del alma un conocimiento sobre sí mismo como se ve en los *Diálogos* de Platón. De este modo, el encuentro es "el núcleo de la formación integral"[15]. En el encuentro se da la educación propiamente tal cuando estas dos 'libertades' se encuentran en una manera formativa: la del estudiante busca la verdad y la del maestro ayuda el estudiante a descubrir la verdad.

El *alumnus* es *alitum* (nutrido) por el maestro. Este acto de nutrir no se puede quedar solo en lo disciplinar de la carrera impartida, sino que debería abarcar toda la persona dentro de las posibilidades de cada asignatura dado que "la educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal y como debe ser"[16]. Así —respondiendo a favor de Choza— esta imagen es la imagen del conocimiento de sí mismo, la respuesta a la pregunta de quién soy, para serlo. Quien ofrece esta imagen en el encuentro es el maestro.

3. EL MAESTRO

El maestro forma al alumno de una manera particular. No es por impartir conocimientos sino por despertar y acompañar al alumno en el descubrimiento de la verdad. Tomás de Aquino dice:

> Puede, pues, el maestro contribuir de dos modos a que el discípulo pase de las cosas por él previamente conocidas al

14 Agejas Esteban, *La ruta del encuentro*, p. 173.
15 Agejas Esteban, *La ruta del encuentro*, p. 175.
16 Werner Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica, 1962, 11.

> conocimiento de las desconocidas. El primero de estos modos es suministrarle algunos medios o auxilios de los cuales use su entendimiento para adquirir la ciencia, [...] El segundo de estos modos consiste en fortalecer el entendimiento del que aprende no mediante alguna virtud activa, como si el entendimiento del que enseña fuese de una naturaleza superior [...] puesto que todos los entendimientos humanos son de un mismo grado en orden de naturaleza; sino en cuanto que se hace ver al discípulo la conexión de los principios con las conclusiones[17].

Así el maestro, por un lado, propicia el terreno entregando ayudas al entendimiento de manera de habilitarlo para el florecimiento de lo que hoy llamaríamos aprendizaje. Dice santo Tomás:

> tales como ciertas proposiciones menos universales, que el discípulo puede fácilmente juzgar mediante sus previos conocimientos o dándole ejemplos sensibles, o cosas semejantes, o cosas opuestas, etcétera, de las cuales el entendimiento del que aprende es conducido al conocimiento de alguna verdad desconocida[18].

Siempre llevando al discípulo un paso adelante, desde la ignorancia al conocimiento, guiando su caminar por la conciencia de estar perdido, sabiendo que, como dice Aristóteles, "la demostración es un silogismo que causa ciencia"[19]. Pues así el que enseña por demostración hace al que le oye poseedor de ciencia"[20]. Lo que coloquialmente llamamos 'un ejemplo vale más que mil palabras', el maestro lo enseña con cómo vive y se apasiona por lo que enseña. El maestro enseña desde como prepara su clase pensando en el desarrollo del aprendizaje y el conocimiento, así como también cuando le muestra al

17 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 117, a. 1.
18 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 117, a. 1.
19 Aristóteles, *Segundos analíticos*, 71b17.
20 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 117, a. 1.

discípulo la meta —aunque el estudiante no la vislumbre con claridad en ese momento— ayudándolo a que aspire a ella. El maestro, de este modo fortalece o conforta el intelecto[21] como un ejemplo de vida profesional y ojalá personal que transforma la mirada del joven sobre sí y desde ahí sobre el mundo. "El profesor es formador —por lo tanto, maestro— cuando saca al alumno de donde está y le lleva hasta donde quizá no quiera estar, pero donde su alma se enriquece"[22]. Para lograr esto, es imprescindible entonces vivirlo. "El corazón humano necesita ser educado desde la experiencia vital, no desde la asepsia fría y lejana"[23].

Así el maestro es una vida y puede transmitir esta vida a los alumnos. Así se puede diferenciar un profesor y un verdadero maestro quien no solo enseña una disciplina, sino que transmite una vida. Identificamos en él a alguien que vive y proyecta con intensidad una vocación que traspasa todos los ámbitos de su profesión y aspectos de su vida, un apasionado por su disciplina en las palabras de Newman[24]. Podemos decir, entonces, que el maestro padece por su disciplina, padece por la búsqueda de la verdad. Los maestros son los que transmiten la dignidad de quienes abren horizontes y juzgan a sus discípulos como dignos de descubrir el mundo. Enseñando desde la cátedra que otorga la simplicidad de una vida, de la vida misma, sin vulgaridades, sin entrada a la mentira, con coherencia y convicción, quienes siguen los pasos del verdadero maestro, quien dice "aprended de mí, que soy manso y humilde de corazón"[25].

21 En latín se dice "confortat intellectum". Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 117, a. 1.
22 Agejas Esteban, *La ruta del encuentro*, p.188.
23 Agejas Esteban, *La ruta del encuentro*, p. 195.
24 Cf. Newman, *La idea de una universidad*, p. 88.
25 Mt 11, 29.

4. El maestro y la universidad

La universidad es un territorio que como tal tiene sus posibilidades, sus dimensiones y sus límites. No vamos a entrar en ninguno de ellos porque no es objeto de esta reflexión, más que decir que la universidad, para lograr sus fines, debe procurar el encuentro entre el maestro y el discípulo. Para esto el territorio universitario debe estipularse de manera que posibilite el ánimo de sentido, la búsqueda profunda de lo real, una orientación hacia la verdad, el bien y la belleza:

> Solo la apuesta por una formación fundada sobre el realismo antropológico puede aportar contenido real y plenificante a la voluntad de sentido que anida en el corazón humano. Solo así se pueden garantizar los dos extremos propios de toda formación integral: primero, que no hay una reducción o manipulación ideológica que lastre el límpido acceso al conocimiento pleno de la verdad, conforme a razón. Y segundo, que se faculta al estudiante para comprender y vivir en primera persona, como profesional, conforme con ese principio, en relación con la sociedad y en el servicio específico de su ciencia o saber[26].

La búsqueda de la verdad no puede meterse en el callejón ideológico sin salida, porque se asfixia. El encierro no faculta al estudiante, sino que lo apoca y lo reduce. Por eso, debe ser un lugar que permita el acceso al conocimiento pleno de la verdad por medio de la razón.

Santo Tomás lo plantea así:

> Del mismo modo que se dice que el médico es causa de la curación en el enfermo al favorecer la acción de la naturaleza, así se dice también que un hombre causa la ciencia en otro al favorecer la acción de su razón natural: y esto es enseñar[27].

26 Agejas Esteban, *La ruta del encuentro*, p. 180.
27 Tomás de Aquino, *De veritate*, q. 11, a. 1.

La enseñanza que viene del maestro se hace en el arte por el cual el maestro es capaz de cultivar en el estudiante el saber, de modo que lo lleva a un mayor conocimiento del que este ya trae o le ayuda a explicar e iluminar eso que a la ciencia del discípulo puede parecer difícil y oscuro. Esta es una tarea artesanal de quien conoce el terreno y al alumno, por lo que sabe de sus tiempos y cuidados.

De esta manera se puede propiciar el trabajo artesanal, el arte del maestro y el florecimiento del estudiante, en términos reales, sabiendo que muchos de nosotros en nuestro encuentro con el maestro no siempre vimos lo que ocurría, hasta que lo notamos quizás años después. No debemos olvidar que la universidad es en esencia esta comunidad de apasionados por la verdad y sus disciplinas, que en buen trato buscan armonía intelectual y diálogo desde sus áreas del saber[28].

En otras palabras, se puede decir que la universidad es una comunidad que busca estrechar relaciones desde los saberes particulares. Son los maestros que se han formado en este encuentro quienes finalmente serán jardineros en el territorio de los estudiantes.

5. VOLVER A AVANZAR

La universidad de este modo tiene un desafío en identificar las amenazas que se levantan sobre la finalidad de esta. La primera amenaza es la ideología ya que este atenta contra la verdad, encierra el deseo de saber del alumno y le nubla la vista, lo conduce a un callejón sin salida. La universidad debe promover un territorio propicio de maestros y claro en

28 Cf. Newman, *La idea de una universidad*, p. 88.

sus fines, para que sea propiamente una universidad, es decir, un espacio de encuentro y diálogo racional.

Así las ideologías deben ser erradicadas del territorio, con cercos claros y establecidos. La ideología es una renuncia a la verdad por la imposición de un modelo cerrado que busca dar una explicación totalizante desde la ideología. Así sabemos que no hay nada más contrario al hacer universitario, nada más contrario a la búsqueda de la verdad que la imposición de una idea.

Nuestros estudiantes deben ser contrastados con lo real. La universidad tiene un inconmensurable desafío en cuanto a llevar a los estudiantes a un encuentro con lo real, para esto no se pueden escatimar esfuerzos. Así guiados por el oráculo de Delfos hacia el "conócete a ti mismo", ellos puedan encontrarse con el deseo que los mueva a querer el saber y buscar la verdad. Porque ni la universidad ni sus maestros pueden cambiar que "cuando algo preexiste en potencia activa completa, el agente extrínseco solo actúa ayudando al agente intrínseco y le suministra aquello con lo que pueda hacer salir el acto"[29]. El rol del maestro es quien suministra aquello que hace salir el acto, la voz auténtica, la reflexión, la pregunta del estudiante por sí mismo, por el sentido y por la verdad. En un contexto universitario, la universidad toda debe ser un territorio que facilite ese movimiento de esta potencia activa en el alumno, a la búsqueda del saber, a ser movido por la verdad, a la filosofía[30]. Debemos tentar al alumno a ser discípulo —es decir a querer buscar, la verdad, el bien y la belleza— y propiciar un espacio para el trabajo artesanal de los maestros.

29 Tomás de Aquino, *De veritate*, q. 11, a. 1.
30 Cf. Josef Pieper, *El ocio y la vida intelectual*, Madrid, Rialp, 2003, pp. 178-179.

CONCLUSIÓN

La universidad como territorio privilegiado de la búsqueda de la verdad debe propiciar el encuentro entre maestros primero y luego el encuentro de discípulos con maestros. Por eso es fundamental el desarrollo de comunidades de académicos que entiendan que el encuentro entre libertades conlleva una dimensión moral que ofrece una imagen del hombre no solo al espíritu del mismo hombre sino a toda la sociedad.

Es desde estas comunidades que se da el quehacer universitario. Comunidades que buscan la verdad en sus disciplinas y saberes, y que desde ahí enseñan y comparten estas búsquedas con los alumnos. Así se dan los encuentros de discípulos y maestros.

Estos encuentros son los que producen el florecimiento de la universidad. Aquí se desarrollan nuevos maestros y la atracción de discípulos, jóvenes que descubren en sí mismos su propia virtud y que "por la virtud de su propio entendimiento, forme las concepciones inteligibles, cuyos signos le propone exteriormente"[31]. Entonces el alumno luego del paso por la universidad será una persona más íntegra y más encaminada hacia la su plenitud.

BIBLIOGRAFÍA

Aritóteles, *Segundos analíticos*, en *Tratados de lógica II* (traducido por Miguel Candel Sanmartín), Madrid, Gredos, 1995.

Agejas Esteban, José Ángel, *La ruta del encuentro: una propuesta de formación integral en la universidad*, Madrid, Editorial Universidad Francisco de Vitoria, 2013.

Barrio Maestre, José María, *Elementos de Antropología Pedagógica*, Madrid, Rialp, 2010.

31 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q. 117, a. 1.

Choza Armenta, Jacinto, "Unidad y diversidad del hombre antropología versus metafísica". *Revista Española de Pedagogía* XL, n° 158, 1982, pp. 15-25.
Jaeger, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, Fonde de Cultura Económica, 1962.
Millán-Puelles, Antonio. "El sentido trascendente de la existencia y la educación", *Revista Española de Pedagogía* XL, n° 158, 1982, pp. 57-60.
Newman, John Henry, *La idea de una universidad*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2016.
Pieper, Josef, *El ocio y la vida intelectual*, Madrid, Rialp, 2003.
Saint-Exupéry, Antoine de, *Ciudadela*, Barcelona, Alba, 1997.
Tomás de Aquino, *De Veritate. Cuestiones disputadas sobre la verdad*, Pamplona, EUNSA, 2016.
____ *Summa theologiae. Suma Teológica de Santo Tomas de Aquino*, tomo III (traducido por Manuel Úbeda Prurkiss), Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2011.

Sobre el concepto de Liderazgo: observaciones preliminares desde la filosofía clásica

Gonzalo Letelier Widow*

Este capítulo está motivado por la responsabilidad de contribuir a un proceso de reflexión sobre la universidad, sobre la identidad católica universitaria y sobre el lugar de la formación teológica, filosófica y humanístico-artística en una institución que incluye el liderazgo dentro de sus valores, misión y perfil de egreso genérico. Se trata de unas observaciones escritas con la formalidad propia de la filosofía sobre el concepto de 'liderazgo'.

Las fuentes de esta reflexión, ciertamente muy limitadas, son dos

i Respecto del lugar de la formación del liderazgo en la Universidad Finis Terrae, el estudio de los documentos internos de la Universidad, especialmente *el Ideario*[1] y el *Perfil genérico de egreso*[2], el estudio del programa de la asignatura de Liderazgo y el diálogo con los profesores del Centro de Liderazgo, que la imparten.

ii Respecto del liderazgo como saber disciplinar, una lectura atenta de los textos de Jorge López González, quien es

* Doctor en Derecho, Universidad de Padua (Italia). Director de la Dirección de Filosofía y Formación General, Universidad Finis Terrae (Chile).

1 Universidad Finis Terrae, *Ideario* (2018).

2 Universidad Finis Terrae, *Formación Integral y Perfil de Egreso Genérico* (2021).

reconocido como una de las principales autoridades en la materia para la institución.

Partiendo de ambas fuentes, las ideas que se presentan son el fruto de un genuino esfuerzo de comprensión que, en consecuencia, no aspira a constituirse como una crítica del concepto o de los programas de asignatura, sino simplemente a proponer un ejercicio de traducción al lenguaje de la filosofía clásica, del cual surge una serie de preguntas y perplejidades.

I. SOBRE EL TÉRMINO PARA LA DETERMINACIÓN DE UN MÉTODO

Según el método de la filosofía, que no recibe sus principios de una ciencia anterior, sino que procede de modo dialéctico, uno de los puntos de partida de la reflexión sobre un tema cualquiera es el análisis de los términos con los cuales se lo designa. Este análisis considera sobre todo dos aspectos: la etimología y el uso común de los términos.

La etimología para las palabras castellanas 'líder', 'liderar' y 'liderazgo' es el verbo inglés '*to lead*', del cual surgen los sustantivos '*leader*' y '*leadership*'. En el inglés, que es la lengua de donde surgen los términos, el sustantivo abstracto (*leadership*) es posterior al concreto (*leader*), que a su vez es relativo al verbo (*to lead*). En el uso castellano, en cambio, el verbo es relativo al sustantivo ('liderar' es el acto de aquel que 'líder'). Haciéndose cargo de esta curiosa derivación semántica y morfológica, López define el sustantivo abstracto 'liderazgo' con la estructura de la definición del verbo 'liderar', sosteniendo

que el liderazgo designa en primer lugar, como *analogatum princeps,* un acto o acción[3].

De este modo, la noción etimológicamente primera, de la cual derivan todas las demás tanto en inglés como en castellano, es el verbo inglés '*to lead*', que tiene un equivalente bastante exacto en los verbos castellanos 'guiar' o 'conducir', verbos que, sin embargo, el saber disciplinar prácticamente no utiliza. Por otra parte, el sustantivo 'liderazgo' no posee esta misma correspondencia semántica con los términos 'conducción' o 'guía', sino que está cargado de una serie de connotaciones particulares que, por lo demás, varían considerablemente entre las distintas comunidades lingüísticas, tanto geográficas (no se connota lo mismo en España, Chile o México, por ejemplo) como profesionales donde su uso es habitual en el ámbito de la empresa y creciente en educación y muy escaso, en cambio, en las humanidades en general.

El uso común y no especializado del término en castellano parece ser bastante congruente con la definición propuesta por López en los textos estudiados: tanto el sustantivo abstracto 'liderazgo' como el verbo 'liderar' consisten en "el acto de guiar a otros hacia un objetivo común"[4].

El perfil de egreso genérico de la Universidad Finis Terrae vigente hasta 2022, por su parte, reconocía el liderazgo sobre todo como 'competencia'; es decir, no se centraba en el acto sino más bien en cierto hábito (intelectual) que lo causa. Definiendo el marco conceptual de esta competencia, el documento recogía dos definiciones. La primera de ellas,

3 Jorge López González, "What is leadership? Leadership is said in many ways", en Santiago A. Garcia et al. (eds.), *Desafíos en la Investigación e innovación para las prácticas en educación*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2022).

4 Jorge López González, "Aproximación al liderazgo de acción positiva de las universidades Anáhuac" (Conferencia de la Cátedra prima de Humanidades, Universidad Anáhuac Cancún, 4 de marzo de 2021).

tomada de los *Estatutos de la Federación Regnum Christi*[5], la define como la "capacidad de inspirar, guiar y formar a otros, ejerciéndolo como servicio". La segunda definición, propuesta por Riquelme, Pedraja y Vega, por su parte, la entiende como "el arte de resolver problemas relevantes con una actuación armonizada de grupos humanos"[6].

Aunque semejante, el acto propio de la competencia denominada liderazgo es distinto en cada caso: en el primero, se trata de gobernar educando; en el segundo, de resolver problemas de modo armónico. La diferencia es relevante, entre otros motivos, porque 'resolver problemas' no es un acto específico, como sí lo es 'gobernar'.

2. DILUCIDANDO UN TÉRMINO EQUÍVOCO

Un breve análisis de estas definiciones, a las que se pueden añadir las diversas concepciones de liderazgo consignadas por López, denota una importante equivocidad en el uso común del término[7]. Esta equivocidad no se refiere solamente al orden categorial (López afirma que el liderazgo es i) un acto, ii) una capacidad, iii) una virtud y iv) un saber[8]) sino también al significado propio del término dentro de cada una de esas categorías.

Según la clásica estructura de los actos humanos, a la que parece estar refiriendo López i) el sujeto se define por sus facultades, las facultades y sus respectivos hábitos se definen por sus actos y los actos se definen por sus objetos, y ii) los actos

5 Regnum Christi, "Estatutos de la Federación Regnum Christi", n° 33.

6 Jaime Riquelme-Castañeda, Liliana Pedraja-Rejas y Roberto Vega-Massó, "El liderazgo y la gestión en la solución de problemas perversos. Una revisión de la literatura", *Formación universitaria* 13, n° 1, 2020, p. 137.

7 Cf. López González, "Aproximación al liderazgo de acción positiva de las universidades Anáhuac".

8 Cf. López González, "What is leadership? Leadership is said in many ways".

humanos, tanto en su dimensión práctica (propia de la ética y la prudencia) como en su dimensión *poiética* o productiva (propia de la técnica o arte), se fundan en un saber previo, cuyo fundamento último es siempre teórico.

Si esto es cierto, significa que la determinación de un significado primario del término debe comenzar por la delimitación del acto (*to lead*) y de su respectivo objeto. De esta manera, una eventual equivocidad en el orden del acto —es decir, la conclusión de que el verbo *to lead* significa muchas cosas diversas— tendría también como consecuencia una proporcional equivocidad del hábito, de la capacidad humana y del saber disciplinar.

Según precisa López, se trata de un acto libre e *intencional* que produce un cierto *movimiento* o proceso que implica siempre una *relación* entre dos o más *seres humanos*. Lo propio de este acto sería el guiar hacia un fin compartido[9].

Las dos definiciones citadas cumplen con todos los requisitos señalados por López, pero difieren en su objeto propio: tanto 'gobernar educando' como 'resolver problemas de modo armónico' son siempre movimientos intencionales que implican interacciones humanas; pero mientras 'gobernar educando' es, al menos materialmente, lo mismo que 'guiar hacia un fin compartido', el 'resolver problemas de modo armónico', en cambio, no es un único tipo de acto, no implica fines actualmente reconocidos como comunes y no supone la comunicación de un cierto tipo de perfección estable que posibilite que aquel que fue guiado sea capaz de actuar por sí mismo.

Estas conclusiones, por cierto, se refieren estrictamente a las palabras y no permiten concluir nada sobre el objeto propio

9 Cf. López González, "What is leadership? Leadership is said in many ways". López subraya estas palabras.

del saber disciplinar denominado 'Liderazgo'. Por ahora, solo es posible concluir que, si este saber consiste en algo semejante al 'arte de resolver problemas de modo armónico', entonces no hay una perfecta proporción entre el saber disciplinar y el acto del cual toma su nombre.

3. Una lectura clásica del acto de 'liderar' y una hipótesis sobre el 'liderazgo'

Más allá de todos los matices señalados, la realidad humana común a todo este campo semántico consiste, en los términos de la filosofía clásica, en el problema de la acción propiamente humana de un hombre sobre otro. Este problema, a su vez, es el modo humano en que se plantea un tema metafísico anterior y más profundo: el de la acción de un ser racional sobre otro, de la acción personal de una persona sobre otra persona.

En el lenguaje de la filosofía clásica, la forma arquetípica de esta acción se denomina 'gobierno': la moción racional en virtud de la cual el acto personal de uno se constituye en causa del acto personal de otro (con todas las precisiones necesarias respecto de la causalidad sobre un acto personal). Esta moción o 'gobierno' recibe un nombre diverso según quién sea quien mueve: se llama 'creación', 'providencia' y 'gobierno divino', en el caso de Dios; 'iluminación' en el caso del ángel; 'enseñanza', que es el modo humano de la iluminación, en el caso del hombre.

Esta tesis requiere de un desarrollo que no es posible en esta sede, pero que se puede sintetizar del siguiente modo: gobernar no consiste simplemente en 'hacer que alguien haga algo' sino, más bien en persuadirlo de que lo elija libremente como un bien que también es suyo; es decir, en mostrar a otro mediante signos una cierta verdad práctica conocida para que este, conociéndola y asintiendo interiormente, conozca

en ella un bien digno de ser amado y lo elija libremente. En todos estos casos, el objeto del gobierno, es decir, aquello sobre lo cual este recae, es el acto libre de un subordinado en cuanto ordenado al fin de quien gobierna (que es también el fin del gobernado).

Si todo esto es razonable, aquello que denominamos 'liderar' designa simplemente una forma del acto de gobernar que, como todo acto de gobierno, supone fines comunes y una cierta comunicación de conocimiento, es decir, una forma de enseñanza. No le compete de modo esencial, en cambio, aunque con frecuencia lo exija su ejercicio, una disposición especial para resolver problemas.

Es muy probable que la tematización del liderazgo como un fenómeno distinto del mero gobierno provenga del abandono de las tesis clásicas sobre i) la comunicabilidad del acto de imperio y sobre ii) los bienes actualmente comunicados como principio de unidad de las sociedades. En otros términos: solo una vez que, a partir del nominalismo, el acto de gobierno comienza a ser entendido como mera coordinación de actos ajenos a partir de un precepto cuya eficacia se funda en dispositivos —más o menos explícitamente— coactivos, se hace necesario comenzar a teorizar sobre un 'arte' especial y distinto, que permita involucrar libremente a los miembros de grupos humanos en propósito comunes. En esta hipótesis, se hace comprensible, además, que la misma palabra (*leader*) haya terminado extendiendo su campo semántico no solo al acto (*to lead*) sino también a todo aquello que lo rodea y posibilita: sus condiciones, los hábitos y capacidades, las virtudes anejas, tanto intelectuales como morales Es decir, esta hipótesis permitiría entender por qué el saber disciplinar denominado 'liderazgo' tiene que ver con prácticamente todos los saberes humanos como por ejemplo psicología, ética, ciencias sociales e historia,

pero también con la administración y gestión de empresas entre otros sin identificarse con ninguno y, muchas veces, sin que quede claro tampoco qué es lo propia y específicamente suyo. Asimismo, este proceso explicaría por qué nos resulta tan extraña esta aproximación semántica entre liderar y gobernar: precisamente porque 'gobierno' suena a coacción organizada y, en cambio, 'liderazgo' suena a coordinación armoniosa y voluntaria.

A pesar de todo esto, la noción clásica —no la moderna— de gobierno permite explicitar una serie de aspectos de la estructura propia de aquellas interacciones entre personas en las que unos se constituyen como principio de la acción de otros que no quedan suficientemente evidenciadas en la —también moderna— noción de liderazgo. En consecuencia, parece posible intentar enunciar, a partir de esta primera conclusión preliminar de que '*to lead*' es gobernar en sentido clásico, algunos rasgos esenciales del acto de gobierno o 'liderazgo' que, eventualmente, podrían contribuir a la precisión conceptual y dar algunas luces sobre el modo en que se lo educa.

4. Algunos rasgos esenciales del gobernar y del liderar, para un ordenamiento conceptual

Tanto la definición de López como las consignadas en el perfil de egreso genérico de la Universidad Finis Terrae incluyen el hecho de que —y, en menor medida, el modo concreto en que— el liderazgo i) supone una conducta que se refiere a otros y ii) es relativo a fines comunes a muchas personas. Si bien tienen su propia densidad teórica, no son estos dos los aspectos más problemáticos de la noción de liderazgo y de su relación con el acto de gobierno.

Desde una perspectiva filosófica, la cuestión central radica en la estructura del acto de guiar o gobernar y de su contraparte en el ser guiado o gobernado. Como se dijo, el problema metafísico se puede enunciar del siguiente modo: ¿cómo es posible que un acto libre de un agente personal sea causa de un acto libre de otro?; ¿no es esto contradictorio?

Un estudio adecuado de este problema excede por completo los límites de estos apuntes; baste, sin embargo, identificar aquellos aspectos que, siendo esenciales a todo acto de gobierno, disuelven la aparente contradicción entre gobernarse a sí mismo y ser gobernado por otro, distinguiéndolos de otros aspectos contingentes y susceptibles de ser perfeccionados, respecto de los cuales cabe la adquisición de ciertos hábitos virtuosos que forman parte del amplio campo semántico del término liderazgo.

4.1. Respecto del gobernar

Siguiendo el esquema enunciado arriba, el objeto del acto de 'gobierno' es la conducta libre de otro hombre en cuanto ordenada a un fin común intentado por quien gobierna. Es decir, este acto implica de parte de quien gobierna:

i el conocimiento de un determinado fin como bueno (conocimiento teórico);

ii la correcta determinación de los medios adecuados para alcanzar ese fin, dentro de los cuales se cuentan los actos libres de otros (conocimiento prudencial y técnico)

iii la elección de que otro se ordene libremente a ese fin (acto de imperio)

iv la eficaz comunicación de esa intención a otro de un modo adecuado para inducir su elección libre de ordenarse a ese fin.

El primer aspecto (i) no es una perfección del gobierno, sino una condición de su posibilidad: quien gobierna debe poseer ciencia en la materia respecto de la cual gobierna. De modo especular, como insiste Aristóteles en el inicio de la *Metafísica* y Tomás de Aquino en el de la *Suma contra Gentiles*, todo aquel que posee ciencia, es capaz de gobernar (o ser líder...) en ese ámbito.

Si bien no existe una diferencia real, la necesidad de esta vinculación con un saber de base resulta más evidente respecto de la noción de gobierno, que forma parte del lenguaje común, que respecto de la idea de liderazgo, que puede ser más fácilmente concebida como un saber independiente con un estatuto propio. En otras palabras, el uso común de la lengua permite afirmar que alguien gobierna sin saber, y entonces será un mal gobernante; es menos claro, en cambio, que alguien no pueda 'ser líder' sin saber lo suficiente respecto de aquel ámbito en que lidera o bien, que no pueda darse alguien que 'sabe liderazgo' e incluso lo enseñe y que, sin embargo, no sea competente en la materia en que es necesario 'liderar'. En efecto, nadie puede enseñar a gobernar en un ámbito en el que él mismo sea capaz de hacerlo; es frecuente, en cambio, que se enseñe liderazgo como algo independiente del ámbito en que se debe ejercer.

Respecto del acto de gobernar, los aspectos más problemáticos son el segundo (ii) y el cuarto (iv), pues se refieren a cosas contingentes.

En el orden de los saberes clásicos, la determinación de los medios adecuados para alcanzar un fin (ii) es un acto del intelecto en su dimensión práctica, cuya perfección es la técnica

y la prudencia política, según modos diversos. Valen aquí, en consecuencia, las mismas precisiones planteadas respecto de la ciencia (solo puede comunicar el hábito quien lo posee), pero con importantes dificultades añadidas. Se trata, en efecto, de dos hábitos (técnica y prudencia) esencialmente distintos, tanto respecto de su posesión como de su comunicación. Es perfectamente posible dominar una técnica y, sin embargo, no ser capaz de enseñarla. Es decir, saber hacer algo no implica ser capaz de gobernar a un grupo de personas que también lo hace; dominar una técnica no significa ser capaz de liderar un proceso en ese ámbito. Por otra parte, el método de la enseñanza de una técnica es del todo semejante al modo en que se la adquiere espontáneamente; como afirma Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, "las cosas que hay que hacer sabiendo, las aprendemos haciéndolas"[10]. Una técnica se enseña, sobre todo, guiando el proceso por el que otro intenta adquirirla.

El ámbito de la prudencia, por el que cada uno se gobierna a sí mismo, en cambio, funciona de un modo profundamente diverso. En primer lugar, porque el hábito por el cual alguien es capaz de gobernarse a sí mismo no es esencialmente diverso del hábito por que se es capaz de gobernar a otro. La prudencia política es la forma más perfecta de la prudencia *simpliciter*. Pero por esta misma razón, la prudencia gubernativa, por la cual se es capaz de 'liderar' actos de otros, es aún más difícil de enseñar que de adquirir. La prudencia solo se adquiere juzgando respecto de lo conveniente antes y después de realizar el acto propio, con un juicio estrictamente personal e intransferible. Es decir, educar —no 'enseñar'— la prudencia solo es posible posibilitando, facilitando o removiendo obstáculos para ese juicio. Como la rectitud del juicio, aunque real y objetiva, es

10 Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, ll 1, 1103a 32-33.

estrictamente personal, es imposible 'enseñarla' en sentido riguroso. En consecuencia, se puede discutir si es posible enseñar a ser líder, pero ciertamente no se puede enseñar a liderar.

La comunicación de una verdad práctica (iv) para que sea entendida por otro, es decir, la comunicación de la verdad de un fin para que sea libremente elegido por otro, es lo más formal y constitutivo del acto de enseñanza. En el mundo clásico, su perfección habitual se atribuía al arte retórico. Esta atribución es para nosotros ocasión de una luz especial y de una eventual confusión.

La posible confusión consiste en que nosotros solemos entender la retórica como un arte de la persuasión indiferente a la verdad y el bien, mientras los clásicos la veían de modo análogo a todo arte, que se define por su acción recta y no por su corrupción (nadie puede envenenar como un médico, pero la medicina es arte de la salud).

El aspecto luminoso es que esta dimensión retórica permite subrayar que la enseñanza no se limita al ámbito de la educación, sino que todo acto de gobierno —desde un equipo deportivo a una sociedad política, pasando por una familia o una empresa— supone siempre una cierta enseñanza o pedagogía, es decir, un acto por el cual se haga resplandecer a otro la verdad, el bien y la belleza de algo que solo él puede hacer propio en virtud de una elección personal e insustituible.

4.2. Respecto del ser gobernado

De parte del gobernado, lo formal del acto de gobierno es, a nivel intelectual, la captación de la verdad del bien presentado a su elección y, en el orden de la voluntad, la libre elección de asumir como propio el juicio práctico de quien gobierna en virtud de la común volición de un fin que es perfectivo para

todos (un bien común). El hábito por el que se ejecuta correcta y razonablemente este acto es la virtud de la obediencia. Por supuesto, así como mandar es mucho más que 'hacer que otro haga lo que yo digo', obedecer es mucho más que 'hacer lo que otro dice', pues implica un razonamiento prudencial en todo semejante al de aquel que manda. Por eso, a mandar se suele aprender obedeciendo. No es mucho más lo que debe añadirse como esencial y constitutivo del acto de gobierno.

4.3. Respecto de las condiciones de posibilidad de ambos actos

Ciertamente, cada uno de estos actos, como acto de un ser personal, presupone y exige la posesión de una ciencia y una serie de disposiciones morales particulares (fortaleza, templanza, magnanimidad, resiliencia, compromiso, perseverancia, empatía), cada una de las cuales es susceptible de un examen análogo al que se pretendió realizar aquí. Sin embargo, ninguna de ella es constitutiva del acto de gobierno y, por lo tanto, tampoco forman parte del hábito correspondiente, aun cuando lo posibilitan.

Es decir, si liderar es gobernar y, en consecuencia, el hábito de liderazgo es lo mismo que el hábito del buen gobierno, es necesario distinguir claramente entre el hábito específico y aquellas virtudes morales o intelectuales que, siendo indispensables para su posesión y ejercicio, son específicamente diversas e independientes. Si esto es así, será verdad que no es posible ser líder careciendo de esas virtudes; pero, a la inversa, la posesión y formación de estas virtudes en grado suficiente no garantizará en modo alguno que se llegue a poseer la prudencia gubernativa.

5. Sobre la enseñanza del liderazgo

Si lo dicho hasta aquí, aunque incompleto e impreciso, es medianamente correcto, resulta posible enunciar algunas conclusiones preliminares, a modo de problemas que es necesario abordar, para diseñar de modo adecuado un proceso de educación del liderazgo.

5.1. El estatuto del saber relativo al liderazgo

Las ciencias y los saberes prácticos se definen por su objeto. No es fácil identificar ese objeto en el caso del saber relativo al liderazgo. Por una parte, porque, como se ha visto, el término es ambiguo y resulta difícil determinar si este saber se refiere:

i al acto (en qué consiste; cómo se perfecciona; cuáles son sus modos más adecuados),

ii al hábito perfectivo (qué tipo de hábito es; a qué virtudes debe reconducirse; cuáles son sus partes y cuáles, en cambio, son meros requisitos o condiciones),

iii a la capacidad (en qué consiste esa 'capacidad', dado que no puede ser una facultad distinta del intelecto o la voluntad)

iv o al mismo saber práctico en cuanto tal (en qué consiste el saber del líder y, por consiguiente, cuáles son los diversos tipos de liderazgo).

Esta determinación epistemológica no es secundaria, pues de cómo se responda esta pregunta dependerá el método con que se investigue y con el que se enseñe (sección 5.2). En efecto, los saberes se definen por su objeto, del cual depende su método, y en todo saber el método de la investigación es el mismo que el método de su enseñanza.

Por otra parte, de cómo se responda esta pregunta dependerá también en qué ciencias se funda este saber y, por lo tanto, desde qué disciplinas deben ser estudiadas y eventualmente criticadas las afirmaciones del saber relativo al liderazgo (5.3).

Abordaremos muy brevemente cada una de estas dos cuestiones a continuación.

5.2. La enseñanza del liderazgo y la formación de líderes

El modo en que se entienda el saber relativo al liderazgo es determinante respecto de su enseñanza. Pero el modo en que se entienda ese saber depende su vez de lo que se entienda por liderazgo:

i Si liderazgo es un acto, tanto el saber relativo a este acto como su enseñanza remitirán al hábito correspondiente (ii).

ii Si el liderazgo es un hábito, la primera tarea del saber relativo al liderazgo será determinar de qué tipo de hábito se trata (ciencia, prudencia o técnica), pues cada uno de estos hábitos se educa de una manera completamente diversa. Si es un hábito de ciencia, entonces habría que remitirse al punto (iv); si es un hábito técnico o moral, habrá que tener presentes las distinciones de la próxima sección (5.3)

iii Si el hábito es una capacidad, el saber relativo al liderazgo tendrá que preguntarse en qué consiste esta, pero ciertamente no podrá educarla, porque las capacidades se poseen o no se poseen, pero no se enseñan; a menos que se entienda por 'capacidad' un hábito susceptible de ser adquirido, en cuyo caso se remitiría a la pregunta anterior.

iv Si el liderazgo es propiamente el saber o la disciplina relativa al líder, entonces habrá que estudiar y enseñar en qué consiste ser líder y cuáles son los tipos de líderes o de liderazgos, en el entendido, sin embargo, de que esta ciencia o saber será incapaz de constituir a alguien como líder.

En efecto, es algo muy distinto enseñar una ciencia práctica (como la ética, por ejemplo) que formar los hábitos que son objeto de ese saber (como la prudencia o una cierta técnica). El caso paradigmático es, precisamente, el de la ética: es posible conocer virtudes que no se poseen y poseer virtudes que no se es capaz de conceptualizar. Y así como nadie es bueno o virtuoso por saber qué son la ética o la virtud, nadie es líder por saber en qué consiste el liderazgo.

En este sentido, salvo para efectos de precisión terminológica y en cuanto ordenado a fundamentar una cierta *praxis*, el saber teórico sobre el liderazgo (qué es y cómo se clasifica) no parece particularmente relevante en la formación de líderes.

5.3. La formación de los hábitos del liderazgo

Si el ámbito propio del liderazgo —y del saber relativo a este y, por lo tanto, el de su enseñanza— es el de los hábitos prácticos, será necesario hacer, asimismo, una serie de distinciones. La primera de ellas se refiere a la necesaria diferencia entre (5.3.1) el hábito por el que se es 'líder', si es que existe uno en particular, y (5.3.2) los hábitos que, sin ser propiamente liderazgo, son inseparables de este.

5.3.1. El hábito por el que se es 'líder'

Según lo dicho, si liderar es lo mismo que antiguamente se entendía por gobernar, entonces el hábito propio del líder no es otro que la clásica prudencia gubernativa. Ahora bien,

la prudencia es la "forma de todas las virtudes", de manera que decir la 'formación de la prudencia' es simplemente un modo distinto de designar la totalidad del proceso formativo de una persona.

La prudencia específicamente gubernativa, por su parte, es la forma más perfecta de prudencia, pero no es indispensable poseerla para ser prudente. Esta constatación abre la pregunta de cuán razonable y necesario es aspirar a que todos los alumnos de una institución la adquieran, es decir, lleguen a ser 'líderes' en sentido estricto.

Respecto de la adquisición de esta forma superior de prudencia, que tiene mucho de arte, vale nuevamente el principio que enuncia Aristóteles respecto de toda técnica: "las cosas que hay que hacer sabiendo, las aprendemos haciéndolas"[11]. Es decir, a gobernar se aprende gobernando (a uno mismo y a otros) bajo el gobierno de un superior: nadie sabe mandar(se) si antes no supo obedecer. Por supuesto, tal como sucedía respecto de la noción de gobierno, también aquí es necesario recuperar un concepto de obediencia más denso y consistente que el mero "hacer lo que otro me dice". La genuina obediencia, en efecto, supone siempre un juicio que pondera la razonabilidad de lo exigido, de manera que solo obedece de modo virtuoso aquel que no estaría dispuesto a obedecer si se le mandara algo gravemente malo.

5.3.2. Los hábitos que son inseparables de liderazgo

Respecto de los hábitos que, sin ser constitutivos del liderazgo en cuanto tal, son indispensables para que alguien pueda ser designado como un líder, es necesario distinguir entre (5.3.2.1) las virtudes intelectuales que lo posibilitan (el dominio de

11 Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II 1, 1103a 32-33.

una ciencia o técnica) y (5.3.2.2) las virtudes morales que son condición para el ejercicio del liderazgo.

5.3.2.1. Virtudes intelectuales

Respecto de las virtudes propiamente intelectuales (ciencia y técnica), es oportuno volver a insistir con Aristóteles en que 'es propio del sabio ordenar'[12]. Este principio aristotélico implica al menos dos cosas:

i quien domina una disciplina, sea esta teórica o práctica, se constituye naturalmente como 'líder' en ella, sin necesidad de un saber añadido relativo al liderazgo que ejerce;

ii quien está llamado a gobernar, requiere como condición indispensable una sólida fundamentación teórica en el ámbito en el cual gobierna.

A partir de ambas precisiones, se concluye que formar 'líderes' en un determinado ámbito disciplinar no es otra cosa que comunicar rigurosamente lo mejor de esa disciplina. En este sentido, es un líder para los físicos aquel que domina la física, del mismo modo en que lo es para los cocineros aquel que cocina extraordinariamente bien.

Es posible en todos los ámbitos de la vida, sin embargo, identificar ciertos criterios prácticos relativamente constantes que, en la mayor parte de los casos, forman parte constitutiva de una decisión prudente. Esto vale, ciertamente, para las decisiones respecto de uno mismo, pero también, y, sobre todo, respecto del gobierno de otros.

En la medida en que estos juicios prácticos sean más o menos estables y comunes, pueden ser materia de un cierto saber práctico (un cierto 'arte' o 'técnica') que, como tal es

12 Aristóteles, *Metafísica*, I, 2, 3 982a 18.

susceptible de ser comunicado mediante la enseñanza. En este sentido, el estudio de la experiencia de los sabios (los mentados 'líderes'), así como un análisis cuidadoso de los modos concretos de gobierno que se han demostrado eficaces y de los factores —que no son propiamente 'causas'— que explican esa eficacia, pueden constituir un cierto cúmulo de saberes relativamente orgánicos —aunque no propiamente una ciencia— que coinciden de modo relevante con aquello que saben quienes estudian el liderazgo.

En cualquier caso, no es lo mismo el conocimiento práctico de quien posee este arte que el conocimiento estrictamente teórico de quien lo estudia: la posesión del arte es propia del líder; su análisis teórico, no.

5.3.2.2. Virtudes morales

En fin, respecto de las virtudes morales que son condición para el liderazgo, vale el principio general de la educación de las virtudes: las virtudes morales no se comunican enseñando, sino que se adquieren naturalmente viviendo la vida cotidiana en un contexto que normaliza el bien y excluye el mal.

Respecto de este ámbito, en consecuencia, la formación de líderes consiste en constituir una experiencia formativa que sea virtuosa en todos los ámbitos. Es importante señalar, en este último aspecto, que la virtud es un bien honesto, que no puede adquirirse plenamente cuando es instrumentalizada en orden a otra cosa. En consecuencia, si se quiere formar las virtudes del líder, es necesario buscarlas por sí mismas, y no en cuanto necesarias para ser un líder. Aquel que solo quiera ser honesto, resiliente o comprometido para poder ejercer un determinado liderazgo, nunca llegará a ser auténticamente honesto, resiliente o comprometido, ni tampoco un buen líder.

Por último, aún a riesgo de insistir demasiado, hay que precisar nuevamente que, si bien solo se puede ser líder en

la medida en que se posean estas virtudes, el poseerlas no es condición suficiente para poseer la prudencia gubernativa. Por lo mismo, si se designa como líder simplemente a aquel que posee estas virtudes, entonces todos pueden ser líderes, lo cual viene a significar que ninguno lo será en realidad.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Si lo enunciado en la sección 5.3, a propósito de la enseñanza del liderazgo, es correcto, entonces las diversas definiciones citadas por los documentos de la Universidad y de la Red Internacional de Universidades del Regnum Christi son válidas en ámbitos diversos y con distintas precisiones:

i El "acto de guiar a otros hacia un objetivo común" designa el sentido focal y primario del liderazgo, que es el acto de gobernar —en sentido clásico— cuya perfección propia reside en la virtud de la prudencia gubernativa.

ii La "capacidad de inspirar, guiar y formar a otros, ejerciéndolo como servicio" designa la disposición habitual de aquel que es capaz de liderar de modo moralmente recto. Esta disposición habitual no consiste formalmente en un único hábito virtuoso, sino que incluye muchas virtudes morales e intelectuales diversas, y se identifica *materialmente* —pero no formalmente— con la prudencia gubernativa, en cuanto también esta requiere de otras virtudes anejas.

iii El "arte de resolver problemas relevantes con una actuación armonizada de grupos humanos", en fin, designa ciertos aspectos de la virtud de la prudencia gubernativa muy semejantes a aquellos que Tomás de Aquino, recogiendo la tradición clásica, identificaba

en la *gnome* (o el buen juicio en el caso excepcional) y en las ocho partes cuasiintegrales de la prudencia (memoria, inteligencia, razón, sagacidad, providencia, circunspección, docilidad y cautela).

iv El estudio teórico sistemático y ordenado de este arte relativamente unitario, en fin, coincide con el saber disciplinar denominado 'liderazgo'.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles, *Ética a Nicómaco* (traducido por María Araujo et al.), Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2014.

____ *Metafísica* (traducción por Tomás Calvo Martínez), Madrid, Gredos, 2014.

López González, Jorge, "Aproximación al liderazgo de acción positiva de las universidades Anáhuac", Conferencia de la Cátedra prima de Humanidades, Universidad Anáhuac Cancún, 4 de marzo de 2021.

____ "What is leadership? Leadership is said in many ways", en Santiago A. García et al. (eds.), *Desafíos en la Investigación e innovación para las prácticas en educación*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2022, pp. 125-134.

Regnum Christi, "Estatutos de la Federación Regnum Christi". https://www.rcstatutes.org/wp-content/uploads/2019/06/Estatutos-de-la-Federaci%C3%B3n-Regnum-Christi.pdf.

Riquelme Castañeda, Jaime, Liliana Pedraja Rejas y Roberto Vega Massó, "El liderazgo y la gestión en la solución de problemas perversos. Una revisión de la literatura", *Formación universitaria* 13, n° 1, 2020, pp. 135-144. https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100135.

Universidad Finis Terrae, *Formación Integral y Perfil de Egreso Genérico* (2021).

____ *Ideario* (2019). https://uft.cl/images/la_universidad/nuestro_ideario/ideario-finis-terrae.pdf.

Humanizar la educación: desafíos perennes y urgencias de la acción educativa contemporánea

*Ignacio Hüe Wielandt**

El presente capítulo no tiene otra pretensión que la de volver la mirada sobre la *educatio perennis*, aquella acción educativa que hunde sus raíces en una concepción del ser humano como un ser personal, dotado de una altísima dignidad y que se concreta en la unión substancial de cuerpo-alma, manifestada en la vida corporal y espiritual. Para esta educación, la promoción y acompañamiento del hombre hacia su mayor plenitud es lo que la hace ser educación y no otra cosa[1]. Así mismo, es el fin de la tarea educativa.

Al hablar de 'desafíos' queremos provocar en el lector la curiosidad de querer encontrar respuestas novedosas y seguramente capaces de responder todas las problemáticas y tensiones actuales que abundan en el desarrollo de la responsabilidad educativa. Desde ya, lamentamos que eso no vaya a ser así. En las siguientes líneas nos adentraremos en una reflexión sencilla y, ciertamente, bastante poco novedosa. Sin embargo, creemos que ahí está, precisamente, su riqueza.

* Magíster en Educación, Centro Universitario Villanueva (España). Director del Centro de Desarrollo Escolar, Universidad Finis Terrae (Chile).

1 Cf. Alejandra Peñacoba Arribas. "La educación de la libertad y la plenitud humana personal en Millán-Puelles". Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2011.

Y aquello que nos desafía: volver a transformar la educación en lo que realmente es.

En una cultura utilitarista y dominada por la posverdad, donde la educación aparece muchas veces reducida a mera instrucción técnica, donde las metodologías y el pragmatismo campean y donde se ha privilegiado la enseñanza y aprendizaje de conocimientos, competencias y habilidades, junto con ciertos valores y actitudes de fácil comprensión e inevitable uso práctico, resulta fundamental reconocer quién es el hombre, para que desde ahí se pueda comprender la educación como la tarea de acompañar el desarrollo del hombre en cuanto hombre.

De esta forma, a partir de principios de la filosofía aristotélico tomista y de la palabra revelada y enseñada por el magisterio de la Iglesia, desarrollaremos esta reflexión que, esperemos, nos permita comprender que la educación tiene la incesante necesidad de privilegiar el cultivo de las virtudes y la acción de la gracia que perfeccionan las facultades que emanan de la naturaleza humana, a la vez que el ser personal que la encarna.

I. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN Y GENUINA ACCIÓN EDUCATIVA

Conocida es la afirmación de Jacques Maritain, quien ya a mediados del siglo pasado advertía acerca de la crisis de la educación actual:

> Esta supremacía de los medios sobre el fin y la consiguiente destrucción de todo propósito seguro y de toda eficacia real, parecen ser el principal reproche que se puede hacer a la educación contemporánea. No es que sus medios o métodos sean malos. Por el contrario, en general son mejores que los de la pedagogía antigua. Lo malo es, precisamente, que son tan buenos que perdemos de vista el fin. De ahí la debilidad

> sorprendente de la educación actual. Debilidad causada, por una parte, por el apego a la perfección misma de nuestros medios y métodos de educación y, por otra parte, por nuestra incapacidad para acomodarlos a su fin. El niño ha sido sometido a tantos test; ha sido tan observado; están tan bien detalladas sus necesidades, tan claramente descrita su psicología, tan perfeccionados los métodos para hacerle todo fácil, que el fin de todos estos valiosos métodos, corre el riesgo de ser olvidado o desconocido[2].

Además de este desconcierto educativo, múltiples problemáticas aquejan a la educación contemporánea. Sin querer agotar el diagnóstico, es posible mencionar aquí algunas de las principales señales de su complejo estado actual: los padres como actores secundarios de la responsabilidad educativa; secularización, reduccionismo y olvido de la enseñanza cristiana; apatía hacia el valor del bien, la verdad y la belleza; fragmentación del conocimiento; descuido de la formación ética en la enseñanza de las disciplinas específicas; concepciones constructivistas (metafísicas, epistemológicas y pedagógicas) supravaloradas e incuestionables; irrupción de ideologías y carencia de pensamiento crítico; debilidad de la formación y escasez de reflexión docente; métodos pedagógicos anclados en un sistema recompensa-castigo; enseñanza para el rendimiento y la competencia; bajos índices de aprendizaje formal; tecnificación y pragmatismo de los currículos, entre otros.

A partir de estos rasgos, se comprende la sentencia de Llano: "la educación representa la prueba de fuego de las diversas concepciones acerca de la sociedad y de la persona humana"[3].

Es por eso que diversos actores educativos han alertado acerca de la necesidad de desarrollar nuevas formas de educar, donde determinadas competencias, la innovación y las tecnologías educativas sean el eje desde donde gire la educación del siglo veintiuno. De ser así, es probable que este

diagnóstico no solo se siga repitiendo, sino que, seguramente se agudiza. Por ello es que cabe preguntarse qué es lo propio de la genuina educación y cuál es su fin.

Porque no es genuina educación una actividad que privilegie la metodología por sobre el fin. Ni aquella en la que el maestro se engrandece a costa de la persona que recibe el auxilio educativo. Como tampoco esa actividad que capacita para el hacer y no perfecciona el ser de la persona. Ni, por último, esa acción que no mira la exquisita riqueza de la singularidad del discente.

Por el contrario, la educación es, de algún modo, una continuación de la acción generativa que dan los padres al hijo, de los cuales este procede y a quienes se asemeja, comunicándole su naturaleza. Como señala Tomás de Aquino: "Sin embargo, la imagen que tiene la misma naturaleza que aquello que representa es como el hijo del rey, en quien aparece la imagen del padre, y es de la misma naturaleza que él"[4].

El mismo Aquinate desarrolla la idea que los padres no solo comunican el ser, sino además el alimento y la enseñanza. En el *Comentario a la Ética* dice: "El padre es para el hijo la causa de tres grandes bienes. En primer lugar, por la generación es causa de su existencia, que es considerada el más grande de los bienes. En segundo lugar, por la crianza, es la causa de su nutrición. En tercer lugar, educándolo, es la causa de su disciplina"[5].

4 Tomás de Aquino, *Summa contra Gentiles* IV, c. 11, n. 16: "Imago autem alicuius rei quae eandem naturam habet cum re cuius est imago, est sicut filius regis, in quo imago patris apparet et est eiusdem naturae cum ipso".

5 Tomás de Aquino, *In Ethicorum Aristotelesis*, lect. 11, n. 4: "Est enim pater filio causa trium maximorum bonorum: primo enim generando est sibi causa essendi, quod reputatur esse maximum. Secundo educando est sibi causa nutrimenti; tertio instruendo est sibi causa disciplinae".

Y en el *Comentario a las Sentencias* afirma que hay tres finalidades que pertenecen al matrimonio: participar en el acto creativo de vida, nutrirlos y disciplinar y educarlos[6].

Ahora bien, Tomás de Aquino comenta que el matrimonio se instituye primeramente para el bien de los hijos, puesto que la procreación podría darse sin el matrimonio. Porque a través de la educación que dan los padres, pueden ser promovidos a un estado perfecto. El principio sobre el cual se funda es que todas las causas tienden a llevar sus efectos a la perfección: "porque cada cosa busca llevar naturalmente su efecto al estado perfecto"[7].

Así, la educación es esencial a la persona. El ser humano no nace ya acabado, perfecto. Si bien es "lo más perfecto que hay en toda la naturaleza"[8], su particular forma de comenzar a existir en el orden temporal comporta un proceso mediante el cual asciende de lo imperfecto a lo perfecto: "el hombre vive con razón, la cual llega a ser capaz después de la experiencia de mucho tiempo"[9].

De ahí que este "nacer débil"[10], en virtud de su carácter inconcluso y de insuficiencia, necesita desarrollo, despliegue y perfección de sus facultades, para lo cual la educación es para el hombre una cuestión vital, pues esta se orienta, o debe hacerlo, a la colaboración con aquello que le es propio al hombre en cuanto tal.

6 Cf. Tomás de Aquino, *In IV Sententiarum*, d. 26, q. 1, a. 1 in c.. Traducción del autor.

7 Tomás de Aquino, *In IV Sententiarum*, d. 39, q. 1, a. 2 in c: "quia quaelibet res intendit effectum suum naturaliter perducere ad perfectum statum". Traducción del autor.

8 "Perfectissimum in tota natura". Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I, q.29, a.3.

9 "Homo autem ratione vivit, quam per longi temporis experimentum ad prudentiam pervenire oportet". Tomás de Aquino, *Summa contra Gentiles* III, c. 122, n. 8.

10 Leonardo Polo, *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*, Pamplona, EUNSA, 2006, p. 41.

Es por eso que es necesario advertir y hacernos cargo de la radical novedad que significa para el hombre su carácter de hijo y reconocer en esto una impronta hacia su crecimiento y perfección. "Si el hombre se lo debiera todo a sí mismo, la educación carecería de sentido"[11], advierte Polo. Al examinar atentamente su carácter filial, la persona se haya mejor dispuesta a admitir no solo su incapacidad para existir, sino también la necesidad de ser ayudado a vivir y a vivir de la mejor manera posible.

Así, pues, a partir de esta realidad, se pueden conocer las implicancias educativas de la relación filial. Dice el papa Pío XI:

> Y como la obligación del cuidado de los hijos pesa sobre los padres hasta que la prole se encuentra en situación de velar por sí misma, perdura también durante el mismo tiempo el inviolable derecho educativo de los padres. "Porque la naturaleza —enseña el Angélico— no pretende solamente la generación de la prole, sino también el desarrollo y progreso de esta hasta el perfecto estado del hombre en cuanto hombre, es decir, el estado de la virtud"[12].

Este ser hijo significa "estar asistido desde la propia radicalidad personal por la paternidad [...] Es nacer y, en último término, seguir naciendo, no dejar de ser hijo nunca"[13]. Y este ser asistido no es otra cosa que educación.

Así entendida, toda acción educativa entraña servicio de los que menos pueden. Dice san Agustín: "hasta los que mandan están al servicio de quienes, según las apariencias, son mandados. Y no les mandan por afán de dominio, sino por su obligación de mirar por ellos; no por orgullo de sobresalir, sino por un servicio lleno de bondad"[14].

11 Polo, *Ayudar a crecer*, p. 46.
14 Agustín de Hipona, *La ciudad de Dios,* 19, 14.

2. NATURALEZA HUMANA, SINGULARIDAD Y EDUCACIÓN

La persona posee una naturaleza humana. Esto significa que hay algo que le es propio, esencial. Algo con lo que se es 'arrojado en la existencia', existiendo de un modo particular. Y esta existencia particular se realiza mediante la unión substancial del cuerpo y el alma. En su condición hilemórfica, la persona se desarrolla y progresa tanto en el cuerpo como en el alma[15].

Y como la naturaleza del sujeto se define por sus facultades, es relevante comprender que en el hombre se encuentra la cúspide de la vida que integra la corporeidad. En efecto, la persona no solo vive según la vida vegetativa y sensitiva, sino según la vida racional, la cual lo capacita para conocer el ser de las cosas e inclinarse hacia el bien que hay en ellas.

Es por eso que por medio de las facultades que le son propias y superiores, el hombre puede realizar acciones propiamente humanas. Y puesto que las facultades y sus respectivos hábitos se definen por sus actos y estos por sus objetos, se hace necesario que los objetos sean verdaderos y buenos, para que los actos también lo sean. Y todo esto, como veremos, se consigue por medio de la virtud.

Esto es lo que denominamos, simple y hondamente, naturaleza humana. De aquí que la ponderación serena y sensata de la naturaleza es capaz de hacernos comprender y valorar que la adecuación de la acción educativa a la razón misma por la cual el hombre es hombre es de primera necesidad.

Dicho de otro modo, el fin hacia el cual se orienta la educación es conseguir o alcanzar el desarrollo conforme

15 Es lo que Tomás de Aquino desarrolla en la *Summa contra Gentiles* cuando prueba que el alma humana es forma del cuerpo (capítulo 69) y que el entendimiento humano, siendo la parte superior del alma, se une también al cuerpo como forma (capítulo 70).

a las facultades propiamente humanas —particularmente la inteligencia y la voluntad— las que integran y elevan de algún modo las potencias o facultades que son susceptibles de perfeccionarse mediante los hábitos, es decir, los sentidos internos y los afectos sensibles.

Ahora bien, cuando se educa, no se educa a la humanidad o a la naturaleza. Se educa a un ser singular, puesto que existimos de un modo individual y libre. Es por eso que el ser personal existe poseyendo el ser mediante una particular e íntima vida interior, que es irrepetible y plenamente libre, de forma tal que no existen dos personas iguales, incapaces de ser reducidas a la mera 'naturaleza humana'.

Por tal motivo, la educación deberá hacerse cargo no solo de lo que le es esencial al hombre en cuanto hombre, sino de la admiración que representa la persona singular del educando.

3. La contemplación de la verdad, el hábito operativo y la educación

Por el hecho de ser creado como ser intelectual, el hombre está connaturalmente ordenado al conocimiento de lo que las cosas son, al conocimiento de la verdad[16]. De ahí lo que señala Tomás de Aquino: "el bien del hombre consiste en conocer la verdad"[17]. Es lo que Canals dirá al referirse a la plenitud de la naturaleza humana:

16 De aquí que se entienda la educación como generación intelectual, perfeccionamiento del hombre para que viva según la razón, por medio de la "*verba doctoris*", de Tomás de Aquino, *De veritate* q. 11, a. 1 ad 11, la palabra que el maestro pronuncia primero interiormente y que luego presenta al discípulo para que este llegue a concebirla por sí mismo en su propio entendimiento.

17 "Ad primum ergo dicendum quod bonum hominis consistit in cognitione veri". Tomás de Aquino, *Summa theologiae* II-II, q.167, a.1, ad 1

> El hombre 'trascendental' es un ente existente, una 'cosa' que posee el ser con independencia de la materia, lo que le ordena, por su misma naturaleza entitativa, a la posesión inteligible del orden del universo, como desarrollo y consumación de la propia perfección que le compete por su naturaleza[18].

En palabras de García López, "la verdad es perfección, y perfección máxima, para el sujeto en que radica"[19].

Ahora bien, aun cuando la actividad más perfecta del hombre sea la contemplación de la verdad, como ser social y en relación a otros, esta vida contemplativa se desarrolla conjuntamente con la vida activa, la que le está intrínsecamente subordinada. Dice Millán Puelles:

> si la perfección del hombre se midiera, de una manera absoluta por las virtudes intelectuales y sus actos, sería innegable la primacía de la vida puramente teorética, ya que de suyo y formalmente hablando es la enseñanza una parte de la vida activa, no de la contemplativa. Pero la perfección del hombre en tanto que hombre y como ser que vive en este mundo es de carácter ético, y esto lleva consigo, para todo el que vive en sociedad, el cumplimiento, entre otras de las obligaciones propias de la justicia general. Dejar insatisfechas estas obligaciones no es compatible con la mencionada perfección del hombre en tanto que hombre[20].

Así, la perfección del hombre en tanto que hombre, en esta vida presente, no puede ser solo la contemplación, puesto que debe cumplir con ciertas acciones referidas a otros, dada su naturaleza social. Y, entre ellas, la acción de enseñar aparece

18 Francisco Canals, Sobre *la esencia del conocimiento*, Barcelona, PPU, 1987, p. 643.
19 García López, *El valor de la verdad*, discurso leído en la solemne apertura del curso académico 1961-1962 (Universidad de Murcia, 1961), p. 24.
20 Antonio Millán Puelles, *La función social de los saberes liberales*, Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 1961, p. 11.

como especialmente significativa, dada su estrecha relación con la contemplación.

Por otra parte, el 'hábito' —del verbo *habere* (tener)— encuentra su sentido primero en poseer algo. Sin embargo, también puede entenderse como una cosa está dispuesta de un modo particular en sí misma o respecto de otra. Esa disposición hay que entenderla como el orden que existe en un ser compuesto de partes. Por tanto, el hábito, es "una disposición conforme a la cual un ente está bien o mal dispuesto, ya en relación a sí mismo, ya por orden a otra cosa"[21].

Esencialmente el hábito no se refiere a las potencias operativas, sino que se refiere a la perfección de la misma naturaleza[22], de forma tal que se puede afirmar que es el hombre el que cambia, sin excluir la ordenación a la acción. El ejemplo de Aristóteles es claro: "un hombre o un miembro cualquiera se llama sano cuando puede realizar las operaciones de un ser sano"[23].

De esta manera, aun cuando lo propio del hábito es disponer la naturaleza del ente, modificando a la sustancia, sin embargo, exige de algún modo también, orden a la acción, la que se da de un modo más propio y perfecto en algunos hábitos que, por las exigencias del sujeto en que residen, "implican primaria y principalmente un orden al acto"[24].

21 Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, q.49, a.1, in c: "Quod habitus dicitur dispositio secundum quam bene vel male disponitur dispositum, et aut secundum se aut ad aliud, ut sanitas habitus quidam est".

22 "El distintivo primordial de todo hábito con respecto de las demás cualidades era disponer la naturaleza en sí misma, como cualificación o perfección inmediata de la substancia. Es la primera y más noble especie de cualidad, y el orden a la naturaleza es primero y más alto que el orden a la operación. Si el hábito solo dispusiera para obrar, estaría más bien en la categoría de potencia".

23 Aristóteles, *Metafísica*, L. IV, 2, 1003a.

24 "Sed sunt quidam habitus qui etiam ex parte subiecti in quo sunt, primo et principaliter important ordinem ad actum". Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, q. 49, a.3, in c.

Estos hábitos son los que disponen o modifican a las potencias haciendo al hombre más plenamente hombre, desarrollando actos que lo perfeccionan "para que haya uniformidad en la operación; para que se haga prontamente y con deleite, pues la conveniencia es causa de delectación"[25].

Los hábitos operativos, enseña Tomás de Aquino, no son otra cosa que "habilidad para el acto"[26], una perfección de la potencia, haciéndola capaz de obrar perfectamente:

> El hábito se distingue de la potencia en que por la potencia somos capaces de hacer algo, pero por el hábito no nos volvemos capaces o incapaces de hacer algo, sino hábiles o inhábiles para eso que podemos hacer bien o mal. Así pues, por el hábito ni se nos da ni se nos quita algún poder, pero adquirimos esto por el hábito: el que hagamos algo bien o mal[27].

De esta forma, el hábito está en un lugar intermedio entre el acto y la potencia, posibilitando que esta última se disponga convenientemente a su operación propia.

Así mismo, estas disposiciones estables son necesarias si se trata de potencias que pueden obrar de diversos modos[28], como es el caso de las facultades humanas, las que se encuentran abiertas a opuestos, exigiendo la adquisición de unas perfecciones que le posibiliten alcanzar lo mejor.

25 Tomás de Aquino, *De virtutibus in communi*, q. 1, a. 1.

26 *"Dicere enim, quod habitus remaneat, et actus nullo modo, videtur absurdum: quia habitus nihil est aliud quam habilitas ad actum".* Tomás de Aquino, *In III Sententiarum*, d.31, q.2, a.4, in c.

27 "Habitus autem a potentia in hoc differt quod per potentiam sumus potentes aliquid facere: per habitum autem non reddimur potentes vel impotentes ad aliquid faciendum, sed habiles vel inhabiles ad id quod possumus bene vel male agendum. Per habitum igitur neque datur neque tollitur nobis aliquid posse: sed hoc per habitum acquirimus, ut bene vel male aliquid agamus". Tomás de Aquino, *Summa contra Gentiles* L. IV, cap.77, n.4.

28 Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* I-II, q. 49, a.4, ad 1.

En palabras de Canals, el hábito "designa una cualidad que perfecciona a un sujeto que, en virtud de las potencialidades intrínsecas a su propia naturaleza, requiere esa modificación, a modo de vigorización permanente enraizada en él, para poseer plenamente la perfección entitativa a que su naturaleza se ordena"[29].

Mediante el hábito es que se logra "el mejoramiento intrínseco de las mismas potencias: son la inteligencia y la voluntad mejoradas" [30], pues la potencia racional queda "perfeccionada y penetrada por la riqueza del acto"[31], haciendo suya la perfección de la obra que ha realizado, haciendo al hombre capaz de alcanzar la verdad en el orden intelectual y bondadoso en el orden moral.

Es lo que señala, en último término, Schmidt Andrade:

> el hábito implica un incremento en el poder del entendimiento y de la voluntad, un crecimiento vital de las potencias originariamente imperfectas. Es un perfectivo metafísico que eleva las capacidades racionales del hombre de tal manera que, quien obra con un entendimiento habituado, se aproxima más a la realización óptima del ser humano más vigoroso y más perfecto[32].

Se entiende así que las virtudes perfeccionan las potencias para que estas realicen de un modo más perfecto las operaciones que le son propias.

Es por eso que la educación humana tiende a la adquisición de la virtud que disponga convenientemente al hombre a vivir

29 Canals, *Sobre la esencia del conocimiento*, p. 654.
30 Juan Fermando Sellés, *Los hábitos intelectuales según Tomás de Aquino*, Pamplona, EUNSA, 2008, p. 75.
31 Antonio Amado, *La educación cristiana*, Barcelona, Editorial Balmes, 1999, pp. 101-102.
32 Ciro Schmidt Andrade. "La sabiduría en Santo Tomás. Ascensión a la intimidad con Dios por la participación de la verdad y del amor", *Sapientia* 39, 1984, p. 121.

según su propia naturaleza, junto con dotarlo de libertad interior.

En este marco es que se podrá comprender de mejor manera a Tomás de Aquino, citado por Pío XI en *Divini illius Magistri,* señalada más atrás:

> El matrimonio es natural, dado que la razón de la naturaleza lo inclina de dos maneras: Primero, en cuanto a su fin principal, que es el bien de los hijos: la naturaleza no solo busca su generación, sino también su educación y promoción hacia el estado perfecto del hombre que es el estado de virtud[33].

Y es que la educación que entregan los padres no es otra cosa que un acto que se sigue a la generación (por la cual se recibe el *esse*) y que se encuentra ordenada a la adquisición de la virtud, como estado perfecto 'del hombre en cuanto hombre', de la naturaleza, alcanzando el *bene esse*[34] —que señala Enrique Martínez[35]— es decir, aquel hombre que obra libremente

33 Tomás de Aquino, *In IV Sent*., d. 26, q. 1, a. 1 in c: "Matrimonium est naturale, quia ratio naturalis ad ipsum inclinat dupliciter. Primo quantum ad principalem ejus finem, qui est bonum prolis: non enim intendit natura solum generationem ejus, sed traductionem, et promotionem usque ad perfectum statum hominis, inquantum homo est, qui est virtutis status".

34 Cf. De acuerdo a Aristóteles en *Ética a Nicómaco,* L. VI, C. 3, reconocemos las virtudes intelectuales y las virtudes morales, las que se distinguen por perfeccionar el intelecto y la voluntad y los afectos sensibles, respectivamente. Las primeras colaboran en la consecución de la verdad y son el arte, la ciencia, la prudencia, la sabiduría y el intelecto. Las segundas ordenan la orientación al bien de la vida moral del hombre. Son esencialmente cuatro: la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza. De todas ellas se desprenden otras múltiples virtudes congruentes con la naturaleza humana y la singularidad de cada persona, haciéndola más y mejor persona. Y entre todas las virtudes, siguiendo a Tomás de Aquino, se destaca la prudencia, "la virtud es el arte de vivir rectamente, (lo que) corresponde esencialmente a la prudencia, pero participativamente a las demás virtudes, en cuanto se ordenan según la prudencia". Cf. *Summa theologiae* I-II, q. 58, a. 2 ad 1.

35 Enrique Martínez, "La educación, una segunda generación", X Sesión Plenaria de la Pontificia Academia de Santo Tomás "The Human Animal: Procreation, Education, and the Foundations of Society", Ciudad del Vaticano, 18-20 de junio de 2010, p. 75.

para alcanzar una vida humana y plenamente lograda de la vida personal e íntima y, a partir de ella, de la vida social o comunitaria.

Es lo que brillantemente sintetizó Antonio Millán-Puelles:

> La conducción y promoción de que se trata (la educación) vienen concebidas como una cierta prolongación del engendrar, a la manera de un complemento de éste, que, sin embargo, no es todavía un enriquecimiento o perfección definitivos de la prole. Aunque a ello se enderece (de la misma manera que la generación se ordena al ser), guarda más parentesco con la formalidad del engendrar que con lo que en éste se produce. En tal sentido, la educación es como una segunda generación[36].

4. La educación cristiana, culmen de la promoción y acompañamiento de la acción educativa

Hasta aquí hemos visto que la virtud es capaz de manifestar en el hombre la perfección a la que es llamado por su propia naturaleza, para vivir de acuerdo a la verdad y al bien. Sin embargo, quizás el mayor desafío de la educación contemporánea sea reconocer que la obra educativa está incompleta si no dona la palabra del Maestro que ha venido para que tengamos vida y vida en abundancia[37].

Esto es así pues si bien la persona recibe de los padres humanos la generación, esta no es completa, pues el alma humana espiritual es participada por la paternidad divina[38]: Dios nos conserva, nos gobierna y nos ayuda a actuar[39],

36 Antonio Millán-Puelles, *La formación de la personalidad humana*, Madrid, Rialp, 1989, p. 32.
37 Cf. Jn 10, 10.
38 Cf. Tomás de Aquino, *In Hebraeos*, c.12, l. 2.
39 Cf. Tomás de Aquino, *Compendium theologiae*, II, c. 6.

siendo padre —en un sentido más pleno— que los mismos progenitores[40].

Entre otros muchos textos, en el tratado *In Orationem dominicam*, Tomás de Aquino señala que Dios se llama nuestro Padre por causa de la particular creación del hombre, según su propia imagen y semejanza. Y es en cuanto más nos asemejamos a Dios por la gracia, más nos acercamos a la verdadera filiación[41].

Por otra parte, a partir de la exigencia de bien en la que se encuentra su naturaleza, el hombre aspira a su mayor bien, que es su felicidad[42] y esta no es completa hasta que no repose en Dios, plenitud de bien[43].

De esta manera, si una verdadera educación debe estar orientada a la formación de la persona en orden a su fin último, acompañando al educando hacia la posesión y goce de la verdad y el bien, de manera que pueda disponer de los medios para alcanzar su mayor plenitud, no es posible educar perfectamente sin haber dado a conocer y sin haber enseñado a amar a Dios.

Es lo que enseña el magisterio de la Iglesia cuando releva el derecho a la educación:

> la cual no persigue solamente la madurez de la persona humana [...], sino que busca, sobre todo, que los bautizados se hagan más conscientes cada día del don de la fe, mientras son iniciados gradualmente en el conocimiento del misterio de la salvación; aprendan a adorar a Dios Padre en el espíritu y en verdad, ante todo en la acción litúrgica, adaptándose a vivir según el hombre nuevo en justicia y en santidad de verdad, y así

40 Cf. Tomás de Aquino, *De duobus præceptis charitatis*, art. 6: "Deus enim verior pater est".
41 Cf. Tomás de Aquino, *Summa theologiae* III, q. 33, a. 3.
42 Cf. Tomás de Aquino, *Comentario a la Metafísica de Aristóteles,* Proemio.
43 Cf. Agustín de Hipona, *Confesiones*, I, 1.

> lleguen al hombre perfecto, en la edad de la plenitud de Cristo y contribuyan al crecimiento del Cuerpo Místico[44].

Este 'hombre perfecto' no podrá llegar a serlo sin el auxilio de la gracia. Porque la perfección cumplida del desarrollo y formación integral del hombre se alcanza en cuanto todo el hombre alcanza su mayor plenitud. Y como la gracia no es otra cosa que "un don habitual, una disposición estable y sobrenatural que perfecciona al alma para hacerla capaz de vivir con Dios, de obrar por su amor"[45], es a través de esta cómo el hombre alcanza la perfección más alta para la cual fue creado. Por tanto, toda educación que se precie de tal deberá disponer los medios para que la persona educada pueda acceder al auxilio y el don de la gracia.

CONCLUSIÓN

Hay un tiempo supremo que trascurre desde que el niño se va abriendo camino y ejerce dominio sobre las cosas, hasta aquel momento en donde nos admiramos del inefable encuentro entre la naturaleza y la educación, en el que el hombre que habita en el niño ya ejerce dominio sobre sí mismo. Y es que la responsabilidad educativa, en cuanto ordenación del hombre al máximo hombre que hay en él, no deja de sorprendernos y hacernos experimentar el gozo de la tarea lograda.

Sin embargo, esta magnífica obra no siempre ve coronados sus esfuerzos. Y, al parecer, menos aún en nuestros tiempos. Las causas son, sin duda, múltiples y profundas. No obstante, puede que el mayor problema de la educación contemporánea

44 Concilio Vaticano II, *Declaración sobre la Educación Católica Gravissimum educationis* (28 de octubre de 1965).

45 Catecismo de la Iglesia Católica, n. 2000.

haya sido ceder terreno ante diversos tipos de reduccionismos, hasta quedar desprovista de su razón de ser más profunda.

Así todo, si bien es cierto que asistimos a una verdadera "emergencia educativa"[46], también es muy actual aquello de san Agustín: "'malos tiempos, tiempos fatigosos' —así dicen los hombres—. Vivamos bien, y serán buenos los tiempos. Los tiempos somos nosotros; como somos nosotros, así son los tiempos"[47]. Es por esto que la recuperación de la verdadera educación, entendida como una tarea genuinamente humanizadora del hombre es, por cierto, una gesta que no dependerá, en último término, de reflexiones académicas o de políticas públicas, sino, más bien, de educadores que por medio de la donación de sí mismos, sean capaces de acompañar al hombre al encuentro con la verdad y el bien, haciendo de él una persona libre, virtuosa, suscitando en él la sed de aquello que no se extingue.

BIBLIOGRAFÍA

Agustín de Hipona, *Confesiones*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2005.

_____ *La ciudad de Dios*, Madrid, Editorial Trotta, 2003.

_____ *Sermón*, en *Obras completas de San Agustín*, tomo X (traducido por Lope Cilleruelo et. al.), Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1983.

Amado, Antonio, *La educación cristiana*, Barcelona, Editorial Balmes, 1999.

Aristóteles, *Metafísica* (traducción por Tomás Calvo Martínez), Madrid, Gredos, 2014.

_____ *Ética a Nicómaco* (traducido por María Araujo et al.), Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2014.

46 Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, *Aparecida: Documento conclusivo,* 13-31 de mayo de 2007, (Bogotá: San Pablo, 2008), n° 328.

47 Agustín de Hipona, *Sermo*, 80, 8.

Canals, Francisco, *Sobre la esencia del conocimiento*, Barcelona, PPU, 1987.
Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, *Aparecida: Documento conclusivo* (tercera edición), 13-31 de mayo de 2007, Bogotá, San Pablo, 2008.
García López, Jesús, *El valor de la verdad*, Murcia, Universidad de Murcia, 1961
Iglesia Católica, *Catecismo de la Iglesia Católica*, Madrid, Asociación de Editores del Catecismo, 1999.
Llano, Alejandro, *Humanismo cívico*, Barcelona, Ariel, 2005.
Maritain, Jacques, *La educación en este momento crucial*, Buenos Aires, Ediciones Desclee de Brouwer, 1965.
Martínez, Enrique, "La educación, una segunda generación", X Sesión Plenaria de la Pontificia Academia de Santo Tomás "The Human Animal: Procreation, Education, and the Foundations of Society", Ciudad del Vaticano. 18-20 de junio de 2010.
Millán Puelles, Antonio, *La función social de los saberes liberales*, Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 1961.
____ *La formación de la personalidad humana*, Madrid, Rialp, 1989.
Peñacoba Arribas, Alejandra, "La educación de la libertad y la plenitud humana personal en Millán-Puelles", tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2011. https://eprints.ucm.es/id/eprint/14746/1/T33594.pdf.
Pío XI, *Carta encíclica Divini illius Magistri*, 31 de diciembre de 1929. https://www.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html.
Polo, Leopoldo, *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*, Pamplona, EUNSA, 2006.
Sellés, Juan Fernando, *Los hábitos intelectuales según Tomás de Aquino*, Pamplona, EUNSA, 2008.
Schmidt Andrade, Ciro, "La sabiduría en Santo Tomás. Ascensión a la intimidad con Dios por la participación de la verdad y del amor", *Sapientia* 39, 1984, pp. 119-132. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/14089.
Tomás de Aquino, *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles* (editado por Ana Mallea et. al.), Pamplona, EUNSA, 2010.
____ *In libros sententiarum. Comentario a las Sentencias de Pedro Lombardo*, vol. III/1, Pamplona, EUNSA, 2015.

_____ *Compendium Theologiae*, en *Opúsculos y cuestiones selectas*, tomo V, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2008.
_____ *De Veritate. Cuestiones disputadas sobre la verdad*, Pamplona, EUNSA, 2016.
_____ *El Padrenuestro y el Avemaría comentados*, en *Opúsculos y cuestiones selectas*, tomo IV, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2007.
_____ *Summa contra Gentiles. Suma contra los Gentiles*, tomo II (editado por Laureano Robles Carcedo), Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2007.
_____ *Summa theologiae. Suma teológica de Santo Tomas de Aquino*, tomos II, V, XII, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2012-2018.

Conclusión: persona y universidad

*Cristian Nazer Astorga**

La universidad, en su concepción clásica, es una comunidad de maestros y estudiantes que, juntos, buscan la verdad, animados todos por el mismo amor del saber[1]. Lo comunitario es, por tanto, consustancial a la noción de universidad. Comunidad que no es sino un conjunto de personas aunadas por un mismo fin. De tal modo que es imposible separar de la idea de universidad la idea de persona, ya que sin ella no habría comunidad y sin comunidad evidentemente tampoco habría universidad, ya que nadie puede arrogarse el conocimiento comprensivo y completo de una realidad. La maduración de la búsqueda de la verdad se da en la interacción de personas.

Por otra parte, la verdad más trascendente no es la verdad de las ciencias, ni aquella de las artes, si no la que responde al sentido y realidad de la persona misma. La persona, por tanto, es sujeto y objeto de la labor universitaria; por ello nos atrevemos a aseverar sin tapujos que el centro del quehacer universitario es la persona. La persona del alumno, pero también la persona del académico y de cada uno de nuestros colaboradores. Comunidad de personas formando personas y, al mismo tiempo, dejándose formar por personas en comunidad.

* Rector de la Universidad Finis Terrae (Chile).

En una universidad católica la persona es el centro del proceso formativo, tanto como receptor de la formación como actor o sujeto de esta. La formación tiene así un doble eje: la naturaleza definida del hombre, que es el punto de partida, y la plenitud o el bien de la persona, que es la finalidad del proceso formativo. La persona, estructuralmente, está abierta y es impulsada por la expansión del ser hacia su propia plenitud. Para alcanzar esta plenitud, hace falta formar varias facetas o dimensiones de la persona.

La formación, por ello, podemos concebirla como integral. Tal como es definido en el Ideario de la Universidad Finis Terrae:

El desarrollo armónico de la persona en sus diversas dimensiones para propiciar su madurez intelectual, profesional, humana, espiritual y social. Todos los esfuerzos educativos deben perfeccionar la persona en sus diversas facultades y dimensiones, de modo que queden integradas y jerárquicamente ordenadas en vista de su bien. La formación integral parte de generar una actitud sincera de búsqueda de la verdad y del bien, para lograr una visión coherente de la vida, de la persona y de su trascendencia. Los ejes articuladores de la formación integral en los alumnos son la búsqueda del sentido de la existencia y el ejercicio responsable de la libertad en sus relaciones con el prójimo y con Dios. Es importante insistir en que la formación integral debe ser, al mismo tiempo, integradora; es decir, no se ha de entender como una yuxtaposición de conocimientos, habilidades y actitudes; sino más bien como el desarrollo armonioso de los diversos talentos de cada persona, con el fin de consolidar en él una unidad de vida personal.

La formación integral se concibe como el eje articulador de toda la actividad universitaria, porque pone en el centro a la persona como un todo que debe desarrollarse no solo en lo académico o profesional, sino en las diversas dimensiones que

constituyen la riqueza de cada persona, en orden a alcanzar una unidad de vida. La Universidad Finis Terrae busca brindar los medios necesarios para el desarrollo armónico de sus alumnos[2].

En una formación integral, el foco de atención debe estar en la persona y no en sus dimensiones. Ya que quien se forma es la persona con todas y cada una de sus dimensiones, cada una de las cuales han de desarrollarse en plenitud, pero, sobre todo, en armonía. Esta distinción, formar a la persona en sus dimensiones y no formar las dimensiones de la persona, tampoco nos debe llevar a olvidar que en la realidad la persona concreta cada dimensión contribuye a perfilar el todo de la persona que, de esta forma, es tal y no otra; riqueza insustituible no intercambiable.

El escudo de la Universidad Finis Terrae manifiesta gráficamente la importancia de esta realidad, colocando en el centro un tejido en proceso, donde las hebras se entrelazan dando sentido y belleza al tejido. Todos hemos visto un telar y hemos podido apreciar que lo que lo hace bello no es cada uno de sus hilos, por muy hermosos que puedan ser, sino el cómo se ordenan y entrelazan entre ellos poniendo de manifiesto una realidad completa y distinta de la individualidad del hilo particular.

Algo análogo sucede con nosotros, personas complejas y únicas en donde se entrelazan habilidades, conocimientos, afectos, virtudes y, no lo olvidemos, también, defectos y limitaciones; ya que, hasta los defectos, en el conjunto, pueden contribuir a la belleza. Si en ocasiones separamos los hilos es para poder comprenderlos mejor y encontrar las mejores maneras de combinarlos, pero no podemos renunciar a siempre

2 Universidad Finis Terrae, *Ideario* (2019).

ver el todo, porque allí está la belleza de la persona, su dignidad intrínseca, que lo hace imagen y semejanza del Creador.

De esta forma, la universidad católica tiene una gran misión: la búsqueda de la verdad. Pero su grandeza dependerá de cómo sea su visión de sí misma al servicio de la persona. Convencidos de que la verdad sí nos hace libres no hay espacio para el temor de recorrer en cada disciplina el camino de la verdad. Puesto que, si esta búsqueda es honesta, quien camina se encontrará finalmente con la verdad, la cual precisamente es una persona, Jesucristo.

BIBLIOGRAFÍA

Alejandro IV, *Carta a la Universidad de París* (14 de abril de 1255), Introducción: Bullarium Diplomatum III, Torino, 1858.

Universidad Finis Terrae, *Ideario* (2019). https://uft.cl/images/la_universidad/nuestro_ideario/ideario-finis-terrae.pdf.

Formación integral universitaria
Una respuesta a los desafíos de hoy
se terminó de imprimir en octubre del 2023 en
Salesianos Impresores.
En la portada se utilizó couché opaco de 250 g
y para el interior bond ahuesado de 60 g.
Se usaron las familias tipográficas Calluna
y Biblioteca Sans en sus variantes
Regular, Versalitas, Italic y Bold,
Santiago de Chile,
2023.