

**Virtud, Psicología y Salud Mental:
El aporte de la concepción cristiana de las
virtudes a la psicología**

MARTÍN F. ECHAVARRÍA
FERNANDO DE LOS BUEIS
(EDITORES)

 *Dykinson, S.L.*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

©Copyright by

Los autores

Madrid

Editorial DYKINSON, S.L.

Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1122-935-7

Depósito Legal: M-4725-2023

ISBN electrónico: 978-84-1170-091-7

Preimpresión:

New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

CAPÍTULO 16

EDUCACIÓN CRISTIANA EN EL MODELO DE “DESARROLLO HUMANO INTEGRAL” (DHI)

Teresa Enríquez¹

tenriquez@up.edu.mx

Paloma Alonso-Stuyck³

palonsos895@uao.es

Alejandro Salas Cacho²

a.salas@dhiac.mx

¹ *Universidad Panamericana, Instituto de Humanidades,
México. Dra. en Filosofía.*

² *Universidad Abat Oliba CEU,
España. Dra. en Psicología.*

³ *Desarrollo Humano Integral, A.C.,
México. Dr. en Teología.*

1. INTRODUCCIÓN

El modelo de Desarrollo Humano Integral A. C. (DHI) <www.desarrollohumanointegral.org> busca formar hábitos morales, constitutivos del carácter; y, más ampliamente, busca expandir estilos de vida saludables. El principal creador y constante promotor del modelo DHI es un sacerdote, colaborador en la formación de colegios de primera y segunda enseñanza, caracterizados por su identidad cristiana. De manera que podría decirse que el origen del modelo DHI ha tenido lugar en un contexto de vida cristiana. Sin embargo, la operación del modelo ha traspasado las fronteras de los ámbitos propiamente cristianos y educativos.

En efecto, el modelo DHI ha sido diseñado, desarrollado, probado, y dirigido por un creciente equipo interdisciplinario que lo ha implementado por más de 35 años (1985-2021) en cientos de organizaciones formales (educativas, empresariales y civiles) y en miles de grupos informales (familias y amigos), en gran parte del territorio de México y en una decena de países latinoamericanos.

Este modelo, en su base *teórica*, se sostiene en un modelo de comprensión de la estructura de la agencia humana tanto en su dimensión estática (teoría clásica de las facultades operativas) como dinámica (desarrollo temporal de esas facultades). En cuanto a su ejercicio *práctico*, el modelo se integra por cuatro estrategias o componentes pedagógicos: (1) reflexión, (2) motivación, (3) constancia en metas Concretas, Accesibles y Medibles (metas CAM); y (4) buen ambiente. Estas cuatro estrategias, convenientemente dosificadas, ayudan a cada persona a adquirir hábitos a través de una trayectoria temporal variable (de 6 meses a 5 años) que, empíricamente, tiende a cumplir siete etapas, determinadas por un análisis fenomenológico sobre el estado de la inteligencia, la voluntad y los sentimientos en el proceso que va desde el vicio hasta la virtud (web DHI, 2010).

El modelo DHI no se reduce a una metodología de un programa educativo, sino a la estructura metodológica de múltiples programas: SOFI S.C. <www.sofi.mx>; SVD <www.saludvaloresydeporte.org>; y colección de 26 libros *Para ser feliz forjando valores* (ECA-EDUMÁS, 2001-2010). Todos estos programas han sido adaptados y dirigidos a una amplia gama de destinatarios en escuelas (preescolares, niños y adolescentes, padres, maestros y directivos); empresas (directivos, empleados y clientes); organizaciones de la sociedad civil (voluntarios, directivos y beneficiarios); y corporaciones (de escuelas y de empresas).

El presente texto se dedica, en su primera parte, a describir el origen y desarrollo del modelo DHI; y, en un segundo momento, a discutir algunas de sus posibilidades futuras, pues como, metodología situada en el área más propiamente humana de crecimiento, esto es, en el ámbito de la libertad, también es un camino que puede proseguirse sin cesar.

2. CUATRO RETOS DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

En las últimas décadas se han ido perfeccionando tanto las estrategias de los programas de educación del carácter como los instrumentos y modos de evaluación de su eficacia. Con todo, los programas suelen adolecer de 4 deficiencias a cuya resolución se ha enfocado el modelo DHI: (1) cierto *intelectualismo* que pierde de vista la influencia de la *afectividad* y el grado de influencia de la virtud moral (o de su ausencia) sobre la razón *práctica*; (2) tendencia a sobrevalorar las conductas *exteriores* y a olvidar la disposición *interior* de la persona; (3) falta de *constancia* a largo plazo en la intervención; y (4) consideración grupal de resultados unida a

la omisión del *seguimiento personal* requerido según las disposiciones morales individuales. ¿Qué ofrece el modelo DHI ante estos cuatro retos?

2.1. Reflexión dinámica

Para superar el *intelectualismo*, hay que advertir que el concepto de virtud, como cualquier otro concepto y quizá más que otro, es dinámico. Es lo que ejemplifica Kristjánsson con la gratitud (2017: 180-181). El conocimiento de la virtud, además, varía en la misma persona según sea su grado de ejercicio de la virtud: de ahí la necesidad continua de la *reflexión*. Por ejemplo, una persona sin la virtud de la gratitud no valora los bienes que recibe como un regalo que se le otorga, sino que los considera como una deuda que en justicia se merece; así, en lugar de agradecerlos, los exige e incluso se queja. En cambio, una persona con gratitud es capaz de captar con mayor intensidad y amplitud la gratitud de todo lo que recibe e, incluso, lo disfruta más. En todo caso, la actuación exterior sigue a la convicción interior. Las convicciones, se ha dicho poéticamente, son ideas clavadas en el corazón. La *reflexión* crea conciencia de las propias convicciones. Esa conciencia permite afianzarlas o corregirlas. Por ello, la reflexión es un dinamismo de *vida* intelectual que crece.

2.2. Intención interior

En segundo lugar, DHI ha detectado, en su propia experiencia, la tentación de reducir los esfuerzos educativos a los aspectos exteriores de la virtud, quizá porque éstos son los más fácilmente susceptibles de educación y –en la línea del actual interés científico– de medición. La *medida multicomponente*, inspirada en la defensa que Aristóteles hace de la virtud como *hábito electivo* (hábito que se ejerce desde la libre elección), intenta atender la complejidad de los factores internos (Kristjánsson 2017:181). La moral cristiana ha insistido, también en la línea de la filosofía griega, en la importancia de la decisión interior. Ciertamente las variantes de la intención interior parecen no cambiar la naturaleza de algunos actos exteriores, sobre todo, a corto plazo. Sin embargo, a la larga, se manifiesta una u otra intención. Por ejemplo, en la operación de programas de adquisición de hábitos saludables en la alimentación se nota la diversidad de intenciones: las personas que solo se limitan al cumplimiento del programa por el programa mismo, pierden el “hábito” cuando termina el programa; en cambio, una decisión que mire más a la intención de adquirir el hábito independientemente del programa dará lugar a un hábito que perdura una vez que el programa concluya. En otras palabras, una intención que se limite al cumplimiento del *deber* origina acciones exteriores de menor alcance (cualitativo y cuantitativo) que una intención más trascendente, como el amor a Jesucristo que se demuestra en obras exteriores de amor a los demás.

2.3. Constancia y no dispersión

Una de las señales de la disposición interior es la permanencia en el tiempo del hábito adquirido. ¿Cuánto tiempo de monitoreo es indispensable para comprobar la adquisición de un hábito? Son seis meses de seguimiento lo que exige el meta-análisis de Durlak a los programas educativos del carácter para merecer ser estudiados (2011: 409). Ahora bien, un cambio de conducta en los seis meses subsiguientes a un programa de formación, ¿constituye ya un hábito? El método DHI pondera la dimensión temporal de la auténtica virtud, y reconoce los límites de una intervención educativa esporádica. De ahí la tercera deficiencia de los programas educativos: la dispersión. «La motivación es lo que te hace empezar, el hábito es lo que te hace continuar» (<www.facebook.com/habitos_saludables.mx>). A esa constancia ayudan dos factores de éxito comprobados por Durlak: enfocarse a determinadas habilidades y anunciarlo explícitamente (2011: 410). Para no dispersarse, el modelo DHI en los libros *Para ser feliz forjando valores* (2001-2010) propone enfocarse durante tres años en una única virtud. Para ello, se apoya en la disposición a determinadas virtudes según ciertas edades. En la primaria menor (7 a 9 años), la *templanza* (sobriedad, autocontrol, etc.). En la primaria mayor (10 a 12 años), la *fortaleza* (constancia, paciencia, etc.). En secundaria (7° a 9°), la *justicia* (solidaridad, responsabilidad, etc.). Al bachillerato (16 a 18 años) corresponde afianzar la *prudencia* (circunspección, memoria, docilidad, etc.). El Programa Salud Valores y Deporte (www.saludvaloresydeporte.org) propone enfocarse de manera permanente en la *Templanza*, por ser la falta de autodominio una de las raíces de los problemas actuales.

2.4. Cada persona

En cuarto lugar, los reportes de resultados de programas de educación del carácter suelen registrar el progreso de grupos, no de personas. Es paradójico que se excluya de un estudio sobre formación en virtudes a grupos de jóvenes unidos por su interés en mejorar (Durlak 2011: 409). ¿Acaso no son *ellos* quienes podrían ofrecer mejor *objeto* específico de *estudio*? Sin dejar la evaluación grupal, la autoevaluación personal es parte constitutiva del modelo DHI, y también se procura la evaluación del propio modelo, especialmente la que aportan sus principales operadores: maestros y padres de familia en las escuelas, y gerentes en las empresas.

3. DESCRIPCIÓN DEL MODELO DHI

3.1. Fuentes

El reciente interés por el aprendizaje social y emocional (*Social and Emotional Learning, SEL*), nacido en el ámbito anglosajón, es paralelo a la tradición milena-

ria –en ámbito latino, americano y europeo– de la *formación en virtudes*, arraigada también en la filosofía griega, y enriquecida con la labor intelectual y educativa del *cristianismo*.

La gran síntesis entre platonismo, aristotelismo y cristianismo, operada por santo Tomás de Aquino, marcó el rumbo de la filosofía moral de la tradición en la que nacen las principales fuentes teóricas de la labor de DHI (Pieper, 1988; Armenta 1997, 1999; Llano, 1999, Lickona, 2004).

Por su parte, el *Catecismo de la Iglesia Católica* (1997) expresa cómo Jesucristo es, en definitiva, el *centro* con respecto al cual se logra la unidad de las principales operaciones humanas: el conocimiento y la libertad.

3.2. Objetivos y estructura del modelo DHI

El objetivo específico del modelo DHI es una eficaz formación de hábitos. Para ello se ha estructurado según cuatro estrategias o componentes pedagógicos. Las tres primeras son constitutivas del modelo; la cuarta, en cambio, ayuda o entorpece el proceso de adquisición del hábito. Las cuatro hacen frente a los cuatro retos arriba descritos:

A) Reflexión.

Estimular la *reflexión* en la persona según el dinamismo de la razón práctica cuyo conocimiento se enriquece en la medida en que la persona adquiere el hábito.

B) Motivación.

Atender a la intención *interior* del agente y no solo a las acciones exteriores de modo que el “para qué” adquiere el hábito realmente le mejore cómo persona.

C) Metas Concretas, Accesibles y Medibles (metas CAM).

Con las que ponen en práctica el hábito, es el cómo se adquiere, con estas metas se crea un programa de desarrollo individual a corto, mediano y largo plazo.

D) Buen ambiente.

El ambiente ayuda o dificulta la adquisición del hábito; el buen ambiente es creado por contextos sociales formativos.

Los tres primeros componentes pedagógicos miran tres aspectos del misterio de Jesucristo:

3.2.1. Jesucristo como Verdad

Jesucristo es la *Verdad* conocida por la inteligencia, la cual es sujeto de la virtud teologal de la *fe*. Jesucristo es el *Maestro* que enseña. La formulación sintética de la Verdad Cristiana se compendia en la primera parte del catecismo. En este ámbito

el cristiano requiere formación *doctrinal* proporcionada por la teología dogmática (*dogma*, etimológicamente, es pensamiento). En este ámbito, el cristiano *conoce* la voluntad de Dios. Se conoce y asimila por la reflexión, dando los “por qué” hacer las cosas con lo que enseña Jesucristo.

3.2.2. *Jesucristo como Vida*

Más radicalmente, Jesucristo es la *Vida* del alma del cristiano. Es el *Sacerdote* que nos transmite la vida divina. La unión con Jesucristo se da a través de la *gracia santificante*; la cual se recibe de manera *objetiva* mediante los 7 sacramentos (segunda parte del Catecismo); y de manera *subjetiva*, esto es, en el ámbito de la conciencia psicológica individual, con la relación personal con Jesucristo, mediante la *oración*, según el modelo de las 7 peticiones del Padrenuestro (cuarta parte del Catecismo). El ámbito de la conciencia psicológica es también el de la libertad personal, es decir, del ejercicio de la voluntad, la cual comienza su actividad por su acto más propio y más alto, que es el *amor* sin medida, es decir, el amor a lo que se ama como finalidad (volición del fin). En este sentido la voluntad es sujeto de la virtud teologal de la *Caridad*. En este ámbito, el cristiano *ama* la voluntad de Dios, y crece con la formación *espiritual*. Aquí se encuentra y se potencia la principal Motivación para actuar, que es el amor.

3.2.3. *Jesucristo como Camino*

Jesucristo es el *Camino* recorrido por nuestra voluntad tanto con los actos interiores como con los exteriores. Es el *Pastor* que guía en el camino moral, delimitado por los *que se desarrolla en la tercera parte del Catecismo*, pero que se abre positivamente a las alturas de la virtud teologal de la *caridad*. Además, la facultad volitiva, en sus actos ejercidos sobre la parte inferior del alma, es decir, en su dominio sobre las pasiones, es sujeto de la virtud teologal de la *esperanza*. En este camino de crecimiento moral ayudan la formación en las virtudes humanas. En este ámbito, con su ayuda el cristiano *hace* la voluntad de Dios que ha conocido y eficazmente ama. Aquí se sitúa la Constancia con metas CAM.

Estos tres incisos, con toda su complejidad, han sido graficados en su relación con el modelo DHI, en la siguiente figura 1.

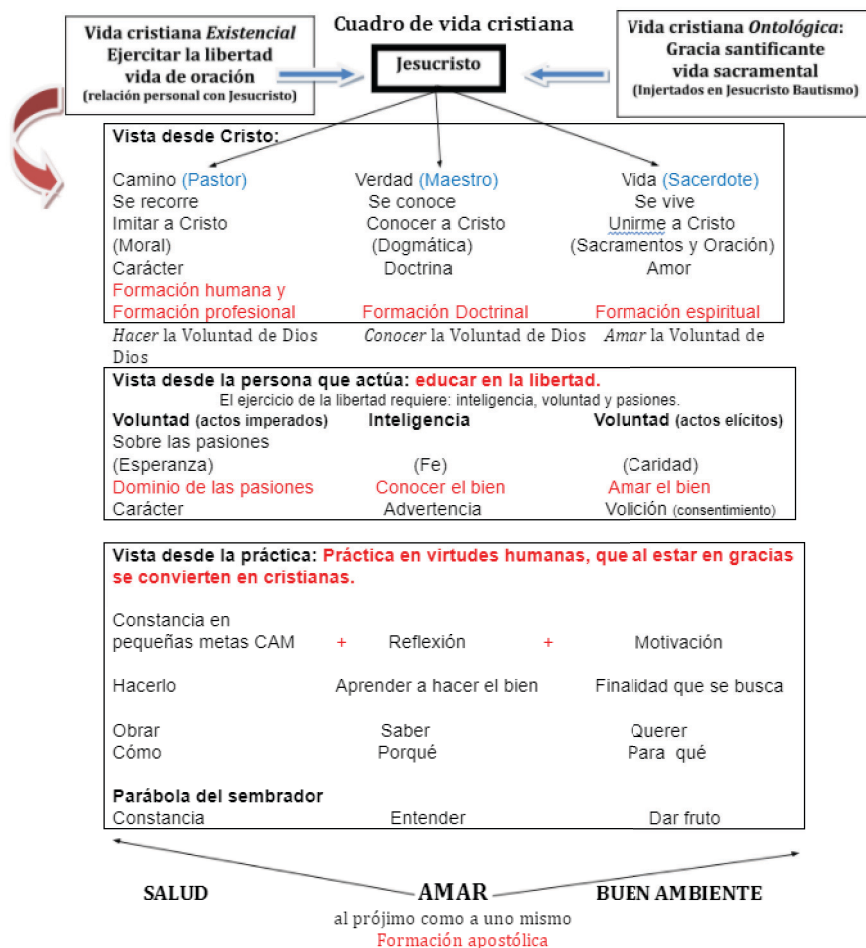


Figura 1 *Planing* de la vida cristiana, Salas, 2015.

Finalmente, si se lleva bien esta formación la persona Ama a todos y busca acercar a los demás a Jesucristo. La salud y el buen ambiente pueden ayudar o, en su ausencia dificultar, el desarrollo de la vida cristiana.

En el modelo DHI se toman en cuenta dos aspectos de la vida cristiana, lo que hace ser al cristiano y lo que vive:

- A. La «vida cristiana ontológica» es la vida de la gracia santificante. Así como un individuo nace según su *ser persona* humana, también el ser humano comienza a *ser cristiano* por la recepción de la gracia santificante y su respectivo

incremento mediante los sacramentos y la oración. Más radicalmente, se puede decir que Jesucristo es el *principio* de vida cristiana ontológica.

- B. Sobre la vida cristiana ontológica se levanta la «vida cristiana existencial», porque el operar sigue al ser. Jesucristo es el modelo de acción para que el cristiano ejercite libremente sus facultades: la inteligencia para conocerlo; la voluntad para amarlo, y el resto de facultades para demostrar ese amor. Si alguna facultad falla en su cometido, habrá una deficiencia en la vida cristiana.

Para comprender mejor lo que implica una «vida cristiana existencial» en la tabla 1 se presentan tres tipos de deficiencias en el ejercicio de las facultades humanas (inteligencia, voluntad y todas las demás facultades imperadas por la voluntad) con respecto a Jesucristo.

Tabla 1 Retos del actuar según Jesucristo, elaboración propia.

Tipos de cristiano	¿Conoce a Cristo?	¿Ama a Cristo?	¿Actúa como Cristo?	Comentarios
El cristiano <i>bondadoso</i>	Sí	Sí	No	Hablan “bonito”, aman de palabra, pero no de obra, falta coherencia porque falta carácter. «No solo el que diga Señor, Señor entrará en el Reino... sino el que cumple la voluntad de mi Padre» (Mt 7, 21-23).
El cristiano <i>obligado</i>	Sí	No	Sí	Actúan porque así está mandado. Si faltar a Misa no fuera pecado mortal, no irían. Moral de mínimos. Cuando se cansan de “ser buenos” se van al otro extremo.
El cristiano <i>de la fe del carbonero</i>	No	Sí	Sí	Por educación aman a Dios y se comportan como les han enseñado, pero no entienden lo que viven. Algunos terminan separándose de la Iglesia o los convence fácilmente un líder populista.
El auténtico cristiano	Sí	Sí	Sí	Está enamorado de Jesucristo y por eso no cesa de conocerlo y de esforzarse para vivir con Él, en Él, por Él. «Tierra buena y dieron fruto: unas cien, otras sesenta, otras treinta» (Mt 13, 8)

3.3. Creación del modelo DHI

Lo que se describe en esta sección es el proceso de creación (en cuatro etapas) del modelo DHI, en tanto método educativo eficaz para la formación de hábitos y virtudes cristianas que conforman el carácter.

3.3.1 Etapa 1: ANTECEDENTES (1985-1995)

Esta primera década se caracteriza por proponer un primer remedio a la dispersión y la inconstancia en la formación de virtudes en ámbito escolar (Salas 2003a, 2003b); e implementar el modelo denominado *trayectoria* constituido por la constancia en pequeñas metas orientadas a la virtud más necesaria para el interesado (escolares o adultos) y susceptible de ser medida en plazos (diario, semanal, mensual y anual), según el concepto de «plano inclinado» (Escrivá, 1973: n. 75).

3.3.2 Etapa 2: ESTRUCTURACIÓN (1995-2005)

En la segunda década se logró la sistematización del modelo DHI, reflejada en los primeros dos productos: el programa PICAÉ (Personal, Integral, Concreto, Ascendente, Eficaz), para formar en piedad, doctrina y virtud, con sus instrumentos de diagnóstico, planeación, y ejecución (15 manuales y colección de 20 libros *Para ser feliz, forjando valores* para alumnos y profesores de 10 grados de preescolar y primaria, ECA, 2001-2006). El asunto mereció el interés del gobierno de Aguascalientes, puesto que dirigió, en el curso 2003-04, una prueba piloto del libro de 3º grado de primaria en 20 escuelas públicas. La documentación, los manuales y la colección de libros posibilitó la implementación del programa PICAÉ durante 7 años (2001-2007) en 7 colegios de 5 ciudades del país. Las evaluaciones coincidieron en una conclusión: el gran reto es que el profesor logre dar seguimiento a las metas.

3.3.3 Etapa 3: DESARROLLO (2005-2010)

Durante los cinco años siguientes, un equipo interdisciplinario elaboró los 6 libros de secundaria. DHI impulsó la fundación de una editorial: EDUMÁS. Por su parte, el programa PICAÉ mejoró –con los resultados de las evaluaciones semestrales de directivos y profesores– al punto de transformarse en un nuevo programa: el Sistema Operativo de Formación Integrado (SOFI). En 2007 se creó la *sociedad civil* SOFI para trabajar simultáneamente en múltiples colegios y, así: 1) orientar las estructuras administrativas a la formación de virtudes; 2) introducir programación docente a través de la «clase SOFI» semanal; 3) enriquecer el programa con enfoque centrado en Jesucristo; 4) dar continuidad con una plataforma de capacitación en línea; y 5) monitorear la correcta implementación del modelo mediante capacitaciones, talleres para madres de familia (*Remando juntas*), reuniones periódicas de evaluación con los responsables, encuestas y test para alumnos (2018, Informe SOFI - Templeton: 41-44). El modelo DHI estaba consolidado: durante más de una década (2001-2010) había operado sistemáticamente con programas bien documentados y con comprobada eficacia práctica (PICAÉ y SOFI) en una decena de colegios que lo mantenían al cabo de los años.

3.3.4. Etapa 4: INSTITUCIONALIZACIÓN Y DIFUSIÓN (2011-2021)

Diez informes anuales (2011-2020), publicados en la web de DHI A.C., registran lo más visible de su actividad. Como A.C., DHI se ha podido afiliar a organismos civiles, laborales, científicos que fortalecen su actividad. El foco de difusión es el ámbito escolar (en 2020 SOFI atiende 12 escuelas, 2 en Guatemala). Pero el modelo DHI ha llegado también a instituciones políticas (Gobiernos de Aguascalientes, Jalisco y Sonora), empresas lucrativas (Ford, Coppel), corporaciones empresariales (COPARMEX, USEM) y organizaciones civiles (Fundación ALARUM y VIFAC A.C.).

La creación de la web «Salud, Valores y Deportes» ha permitido una difusión masiva del modelo. El caso de la empresa Coppel presenta especial interés metodológico porque la estructura escolar del *aula* (compuesta por la autoridad del profesor que propone metas, las explica y anima a vivirlas a un grupo de alumnos) ha logrado una proyección empresarial, gracias a su buen sistema de gerentes de los cuales dependen grupos de unos 25 trabajadores. Para suplir el uso de los libros escolares, se han ofrecido con éxito 224 pequeños artículos (10 líneas de extensión) que explican razones para vivir hábitos saludables a través de la circular semanal de la empresa. La encuesta respondida por 52 gerentes (de un universo de 90), ubicados en 23 regiones del país, comprueba las dimensiones de la recepción que ha tenido el programa (Coppel, 2016). En los últimos años el programa IMPULSA ha incorporado a la labor de DHI los lineamientos de la norma más reciente de México (NOM 035) para la promoción de entornos laborales sanos.

4. INTEGRACIÓN DEL MODELO DHI

El modelo bio-psico-social utilizado por las ciencias sociales, confirma de nuevo la estructura de la agencia humana señalada por la filosofía clásica. Esta coincidencia manifiesta que la unidad del ser humano, la integración de sus dimensiones, es posible gracias a la fuerza transformadora del amor; una fuerza liberadora que nos ha ganado Cristo en la cruz, tal como muestra la figura 2.

La filosofía clásica explica los elementos de la figura -sentidos, inteligencia y voluntad- exponiendo que el conocimiento, originado a través de los sentidos, se tamiza en la inteligencia, moviendo a la persona a actuar. Además, la vida de la gracia penetra con las virtudes teologales – Fe, Esperanza y Caridad– esas facultades. La visión sistémica muestra a la persona interactuando en su nicho ecológico, en el ambiente o ámbitos de su vida, donde necesita del tiempo –constancia dentro de las coordenadas espacio temporales– para conformar sus hábitos o estilos de vida.



Figura 2 Fórmula DHI integra virtudes teologales con dimensiones personales, Alonso-Stuyck 2021

5. DISCUSIÓN

La intención de crear un modelo eficaz en la formación de hábitos ha seguido una trayectoria mucho más fructífera de lo que podría imaginarse en 1985. La historia del modelo DHI, animada por un constante esfuerzo de evangelización práctica, es un punto de encuentro entre un marco teórico clásico de la acción libre, las virtudes y el proceso de adquisición de los hábitos, con el ejercicio educativo contemporáneo y sus posibilidades científicas y tecnológicas. La aplicación práctica ha dejado ver sobradamente las virtualidades del marco teórico básico, es decir, la estructura clásica del acto libre: interiormente originado tanto en la advertencia racional (reflexión) como en el acto voluntario (motivación), y expresado exteriormente en la realización de la obra (constancia en metas pequeñas). El análisis fenomenológico de la evolución temporal de esa estructura permite al modelo DHI ofrecer orientaciones para superar las dificultades en el proceso. Sería interesante comprobar empíricamente ese mismo proceso con estudios longitudinales.

Además de la teoría clásica, DHI ha integrado en su marco teórico los más recientes estudios sobre salud pública que confirman la tesis de Pieper (1988) de que la carencia de templanza es autodestructiva. En efecto, la falta de hábitos saludables es la principal causa de las más frecuentes enfermedades mortales. De ahí que los esfuerzos de DHI en adultos se han direccionado hacia la adquisición de hábitos saludables.

Las sinergias entre la teoría y la práctica, que caracterizan a los resultados de DHI abren una línea de investigación sobre las posibilidades educativas prácticas de la intensa y larga tradición filosófica clásica, de raíz griega y cristiana. Por ejemplo, cabría explorar las consecuencias educativas del concepto de virtud como orden en el *amor* (San Agustín); o la articulación de las virtudes cardinales como elementos estructurales del acto plenamente libre (S. Tomás de Aquino). Estas posibilidades aquí están solamente apuntadas y, por tanto, necesitadas de una clarificación rigurosa. Si así fuera, el modelo DHI constituiría un referente para aspectos nucleares de la formación de la personalidad: el amor y la libertad.

La formación en buenos hábitos (físicos o morales), objeto propio de DHI, encuentra en el amor, supremo acto de libertad, un sentido último que les dota de unidad. Educar en el carácter no consiste en coleccionar virtudes sino fortalecer la capacidad de amar. Desde esta perspectiva, se entiende mejor el sentido de la siguiente advertencia: «el hombre [...] no puede encontrar su propia plenitud si no es en la entrega sincera de sí mismo a los demás» (Gaudium et Spes, 1965: n. 24).

6. CONCLUSIONES

El modelo DHI se ha propuesto un reto ambicioso: transformar una sociedad. No bastan las campañas esporádicas evaluadas periódicamente. Hay que buscar un cambio cultural. Para ello, DHI ha llegado a personas singulares a través de sus correspondientes núcleos sociales. Su labor ha comenzado con el ámbito social privilegiado para la formación de hábitos: la escuela. Y desde ahí, ha llegado en mayor o menor medida a familias, órganos de gobierno político, organizaciones civiles y empresas. En el presente texto, se han señalado las dificultades que enfrenta cualquier modelo educativo, y cómo DHI ha intentado superarlas tanto en su estructuración como en la evolución de los programas específicos donde se ha aplicado. La presente descripción sobre DHI espera integrarse al diálogo científico entre los que trabajan por la educación del carácter indispensable para una vida cristiana coherente.

7. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1965, Gaudium et Spes. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html

- 1988, Pieper, J., *Las virtudes fundamentales*, Ediciones Rialp - Grupo Editor Quinto Centenario, Bogotá, 1988. / 8º ed., 2003, 576 pp.
- 1997, Armenta, A., “Etapas del proceso de adquisición de un hábito en el ámbito práctico-práctico (agere)”, inédito, archivo DHI, 5 pp.
- 1997, Juan Pablo II et al., *Catecismo de la Iglesia Católica*. Vaticano. Recuperado de: Catecismo de la Iglesia Católica, Índice general (vatican.va)
- 1997, Catecismo de la Iglesia Católica https://www.vatican.va/archive/catechism_sp/index_sp.html
- 1999, Armenta, A., *El amor humano, reflexiones sobre el pensamiento de Karol Wojtyla*, Universidad Panamericana, México, 391 pp.
- 1999, Armenta, A., “Breve lección de antropología”, inédito, archivo DHI.
- 1999, Llano, C., *La formación de la inteligencia, la voluntad y el carácter*, Trillas, México, 202 pp.
- 2003a, Salas, A., “Preceptoría: diagnóstico y trayectoria”, archivo DHI, 41 pp.
- 2003b, Salas, A., “Manifestaciones de virtudes: 1.225 indicadores de las cuatro virtudes cardinales: templanza 401; fortaleza 341; justicia 223; prudencia 160”, inédito, archivo DHI.
- 2004, Lickona, T. *Character matters: how to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*, Simon & Schuster. New York.
- 2008, Fundación Ford, *Conclusiones finales del estudio de Ford*, archivo DHI.
- 2010, <https://www.desarrollohumanointegral.org/resources/etapashabito.pdf>
- 2011-2020, *Informes anuales* <<http://www.desarrollohumanointegral.org/informesanuales.php>>
- 2016, II.8, EDUMÁS, “Carta informe de la Organización Educativa Más S.A. de C.V.” <<http://www.desarrollohumanointegral.org/images/edumas.jpg>>.
- 2016, Coppel, “Informe de gerentes”, inédito, archivo DHI, 9 pp.
- 2017, Alonso-Stuyck, P. “Educación para la equidad y el Know How de DHI”, *Colloquia Revista de pensamiento y cultura*, vol. 4, 45-55.
- 2018, Salas, A., “Entrevista: origen y desarrollo de DHI”, inédita, archivo DHI, 21 pp.
- 2018, Informe SOFI del Liceo Thezia, Premios Templeton, 48 pp.
- 2021, Alonso-Stuyck, P. “Estilos educativos parentales. Forjando tejedores de relaciones”, en *Antropología cristiana y ciencias de salud mental*. Dykinson, 401-419.

8. BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

2011, Durlak, J. A., et al., “The impact of Enhancing Students’s Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions”, *Child Development* vol. 82, n. 1, Raising Healthy Children (Jan-Feb), pp. 405-432.

1973, Escrivá, J., *Es Cristo que pasa*, <www.escrivaobras.org>

2017, Kristjánsson, K. et al., “A new approach to measuring moral virtues: The Multi-Component Gratitude Measure”, *Personality and Individual Differences* 107, pp. 179-189.

2015, The Jubilee Center for Character and Virtues, “Statement on Teacher Education and Character Education”, University of Birmingham.

https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Statement_on_Teacher_Education_and_Character_Education.pdf