

Un modelo antropológico actual

De un modelo antropológico aristotélico-tomista a uno enriquecido
por la psicología para la formación de hábitos y virtudes

Introducción:

Al iniciar nuestros primeros métodos y sistemas formativos en la virtud y en hábitos buenos, allá por los años ochenta del siglo pasado, nos basamos en la antropología aristotélico-tomista conocida por nuestra formación humanista que habíamos recibido y que posteriormente plasmó de manera clara y ordenada Alejandro Armenta Pico en su tesis doctoral.

A partir del 2006 formamos un equipo inter y transdisciplinar donde queríamos unir ciencias que están distanciadas, pero que quieren formar a la misma persona. Así cada una aportando su enfoque, podría enriquecer la fundamentación antropológica, la metodología y el diseño de los programas educativos que desarrollábamos. En todo lo que hemos elaborado, hemos unido desde el tercer grado de abstracción, con la teología y la filosofía; el segundo, con la ética, psicología y la pedagogía, y el primero con el diseño gráfico y la parte editorial. Así el material elaborado iba de ida y vuelta del tercer grado al primero, y viceversa, enriqueciendo así todo el contenido. De ahí el éxito que han tenido nuestros materiales educativos (Cfr. www.desarrollohumanointegral.org).

Además, con la investigación se fue enriqueciendo la antropología aristotélico-tomista hasta tener un fundamento y esquemas enriquecidos por la moral y la psicología, que ahora se presenta con este trabajo, que tiene el siguiente contenido:

Parte I: fundamentos filosóficos.

En este apartado se coloca lo que elaboró Armenta Pico¹ para explicar el obrar humano desde la perspectiva aristotélico-tomista. Lo realiza a través de un esquema que clarifica este obrar. Tendrá dos secciones:

1 PRINCIPIOS INTRÍNSECOS DEL OBRAR HUMANO: en este apartado todo es textual de Armenta Pico.

2 LÍNEAS FUNDAMENTALES DEL OBRAR HUMANO: aquí se hace un resumen de lo que Armenta Pico aporta.

Parte II: Integración del esquema filosófico con el psicológico y moral.

Presentamos la primera aproximación del esquema filosófico enriquecido con la psicología, elaborado por el actual equipo de Investigación interdisciplinar de Desarrollo Humano Integral A.C. especialmente con las aportaciones de la Dra. en psicología Paloma Alonso-Stuyc.

¹ Cfr. ARMENTA Pico, Carlos Alejandro. Nota técnica: "Lección breve de Antropología filosófica". También en: Carlos Alejandro Armenta Pico. "El Amor Humano", reflexiones sobre el pensamiento de Karol Wojtyla . Universidad Panamericana. 1999.

Parte III: Integración del modelo antropológico de DHI con las escuelas psicológicas modernas.

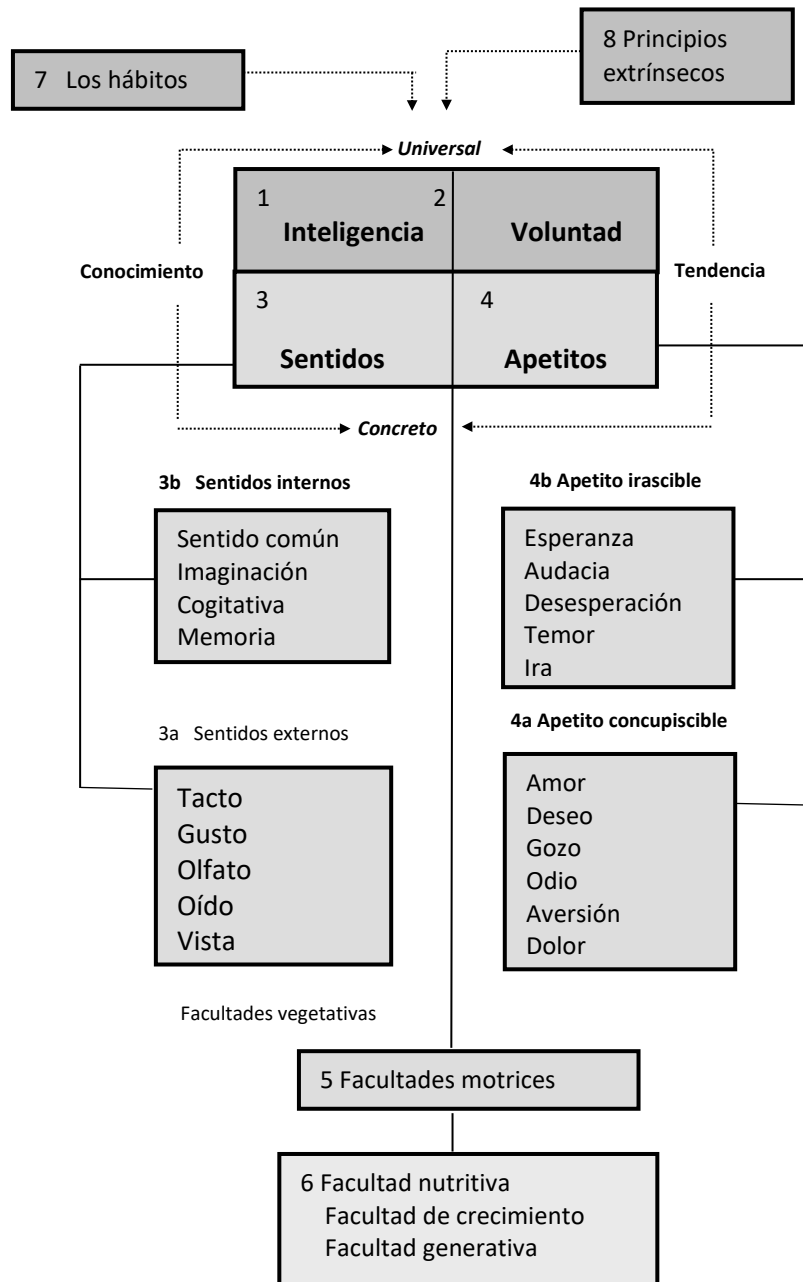
Una manera de solventar la aparente fragmentación que las distintas posturas psicológicas presentan es situarlas en las dimensiones de la personalidad: inteligencia, voluntad y afectividad. Integrar las aportaciones de todas las escuelas psicológicas responde el deseo de reconocer las semillas de verdad que se encuentran en las diversas posturas vitales y adoptar ante ellas una actitud de dialogante. Como fruto de un congreso organizado por la facultad de psicología de Abat Oliba CEU, en Barcelona, se publicó el libro Antropología Cristiana y Ciencias de la Salud Mental, dónde la Dra. Paloma Alonso-Stuyc escribió un capítulo dónde explica la metodología de DHI, y la integra con las escuelas modernas de psicología.

Parte IV: Evaluaciones de la metodología de DHI sustentada en este modelo antropológico.

Se explican distintas mediciones que se han elaborado en distintos programas que ha elaborado DHI, y que muestran la eficacia para formar hábitos.

Parte I: fundamentos filosóficos.

I) ESQUEMA ANTROPOLÓGICO ARISTOTÉLICO-TOMISTA²



En el esquema aparecen: (1) la inteligencia, (2) la voluntad, (3) los sentidos —externos (3a) e internos (3b)—, (4) los apetitos sensibles —el concupiscible (4a)

² Cfr. ARMENTA Pico, Carlos Alejandro. Nota técnica: "Lección breve de Antropología filosófica". También en: Carlos Alejandro Armenta Pico. "El Amor Humano", reflexiones sobre el pensamiento de Karol Wojtyła . Universidad Panamericana. 1999.

y el irascible (4b)—, las facultades motrices (5), las facultades vegetativas (6), los hábitos (7) y los principios extrínsecos (8). Los primeros siete son los principios operativos intrínsecos³.

1 PRINCIPIOS INTRÍNSECOS DEL OBRAR HUMANO

En este apartado, estudiaremos los principios intrínsecos del obrar humano: *las facultades y los hábitos*.

Las facultades forman parte de la *naturaleza humana* debida a la cual el ser humano tiende a obrar como tal⁴: el *modo de obrar* sigue al *modo de ser*, se obra de acuerdo a lo que se es, *operari sequitur esse*. Las facultades forman parte de la *primera naturaleza (prima natura)* del ser humano. Se le llama *primera*, porque viene dada por el simple hecho de ser un ser humano, y no puede ser removida. Si se remueve, entonces, ya no se es un ser humano.

Los hábitos son disposiciones estables que el ser humano llega a adquirir como consecuencia de sus acciones⁵. Estas disposiciones inclinan a la persona a obrar con constancia y facilidad en el sentido de los hábitos adquiridos. Su presencia llega a constituir una *segunda naturaleza (secunda natura)*, es decir, un *modo de ser adquirido* que mueve a obrar de acuerdo a él. También aquí: *operari sequitur esse*. Se le llama segunda naturaleza porque es adquirida y porque puede ser removida.

Pasemos a exponer los principios intrínsecos del obrar humano de una manera sistemática y deliberadamente breve.

1.1 Las facultades

El término *facultad* designa una *potencia operativa*, es decir, una capacidad para realizar determinadas acciones. El *número* y la *diversidad* de las facultades se llegan a conocer a través del análisis de la diversidad de acciones que el ser humano puede realizar: diversas acciones exigen la existencia de diversas capacidades⁶. Así, por ejemplo, las acciones de ver, oír y gustar, exigen la existencia de la vista, el oído y el gusto respectivamente.

³ En este punto hacemos alusión a los principios operativos extrínsecos sin distinguir unos de otros, más adelante, mencionaremos algunos de ellos por separado.

⁴ La palabra *naturaleza* tiene diversos significados. Así, por ejemplo, en el lenguaje ordinario se utiliza para designar el conjunto de realidades que constituyen el mundo físico (vgr. "...el hombre debe cuidar *la naturaleza*"). En el ámbito de la filosofía, existe una larga tradición para la cual la naturaleza es *la esencia considerada como principio de operaciones*. Esto significa que los seres suelen actuar de acuerdo a su modo particular de ser, el cuál viene dado por su esencia. Es decir, sus operaciones son conforme a su naturaleza. En esta nota utilizamos el segundo significado de la palabra.

⁵ La relación entre las facultades y los hábitos es estrecha: las acciones que la persona realiza a través de sus facultades generan hábitos, y éstos inclinan a las facultades a obrar en el sentido de las acciones realizadas.

⁶ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 77, a. 3, c.

Las diversas facultades del ser humano son⁷: la inteligencia, la voluntad, los sentidos (externos e internos), los apetitos sensibles (concupiscible e irascible), las facultades motrices y las facultades vegetativas (nutrición, crecimiento y reproducción).

El ser humano tiene en común con los vegetales las facultades vegetativas y con los animales superiores las facultades sensitivas —sentidos y apetitos sensibles—. La inteligencia y la voluntad son facultades propias del hombre.

Según el orden de la generación y del tiempo (*secundum ordinem generationis et temporis*), existe un orden de prioridad entre las diversas facultades: la vida vegetativa precede a la vida sensitiva y ésta, a su vez, precede y prepara la vida intelectual y volitiva⁸.

Según el orden de la naturaleza (*secundum ordinem naturae*), existe otro orden de prioridad entre las diversas facultades: la vida vegetativa se ordena a la vida sensitiva y ésta, a su vez, se ordena a la vida intelectual y volitiva⁹. Por eso, las facultades vegetativas del ser humano —aun siendo las mismas genéricamente— se muestran superiores a las de los vegetales, pues sirven de sustento a la vida sensitiva. De manera similar, la vida sensitiva del ser humano se muestra superior a la de los animales, pues sirve de soporte —junto con la vida vegetativa— a la actividad de la inteligencia y de la voluntad.

La persona humana no se reduce a sus facultades: éstas no son sino sus principios operativos.

1.1.1 Las facultades vegetativas

Las facultades vegetativas tienen por objeto el cuerpo del ser humano: su conservación, su crecimiento y su reproducción¹⁰.

La *nutrición* se ordena a la conservación del propio cuerpo. Mediante esta facultad el organismo humano es capaz de recibir algo en sí mismo en orden a la propia conservación¹¹.

La facultad de *crecimiento* permite alcanzar el desarrollo orgánico normal que corresponde al cuerpo. La facultad de *reproducción* hace posible la generación de un nuevo individuo de la misma especie¹².

1.1.2 Los sentidos

Los sentidos (externos e internos) permiten *conocer* las realidades concretas y singulares¹³. Estas facultades permiten al ser humano —al igual que los animales superiores— tener noticia de las realidades que constituyen el mundo físico.

⁷ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 78, a. 1, c.

⁸ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 77, a. 4, c.

⁹ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 77, a. 4, c.

¹⁰ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 78, a. 2, c.

¹¹ Cfr. Tomás de Aquino, *In III libros De anima*, lect. 9, n. 341.

¹² Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 78, a. 2, c.

¹³ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 78, a. 1, c.

1.1.2.2 Los sentidos externos

Los sentidos externos son cinco: *la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto*¹⁴. Cada uno de ellos capta un aspecto de las realidades sensibles: el color, el sonido, el olor, el sabor y los diversos objetos táctiles (frío y calor, liso y rugoso, húmedo y seco, etc.). Los sentidos externos captan el aspecto de la realidad que les corresponde —*el sensible propio*— estando presente el objeto que es conocido. Los órganos corporales de los sentidos externos son fácilmente perceptibles.

1.1.2.2 Los sentidos internos

El *número* y la *diversidad* de los sentidos internos procede de la observación atenta de los hechos de experiencia: diferentes acciones exigen diversas facultades. La existencia de los diferentes sentidos internos pone de manifiesto que la naturaleza no falla en lo que es necesario para conservar la vida sensitiva. *Los sentidos internos* son cuatro: *el sentido común, la imaginación, la memoria y la cogitativa*¹⁵.

Los sentidos internos también tienen sus correspondientes órganos corporales, pero a diferencia de lo que ocurre con los sentidos externos, no son fácilmente perceptibles¹⁶. Por este hecho se les llama precisamente sentidos internos. Los cuatro sentidos internos se muestran muy relacionados entre sí, tanto desde el punto de vista constitutivo como funcional¹⁷.

1.1.2.2.1 El sentido común

El sentido común permite unificar la pluralidad de sensaciones de los sentidos externos¹⁸. Al acto del sentido común —en el que se unifican las sensaciones o actos de los sentidos externos— se le llama *percepción*. El sentido común lleva a cabo la percepción en el presente: estando en contacto con el objeto conocido. Se le llama sentido común, precisamente por unificar los datos recibidos de los sentidos externos. Algunas de las funciones que lo caracterizan son: a) captar los objetos de los sentidos externos, b) diferenciarlos entre sí, c) unificarlos en *la percepción*, d) captar los actos de los sentidos externos y ejercer así de *conciencia sensible*.

¹⁴ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 78, a. 3, c.

¹⁵ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 78, a. 4, c.

¹⁶ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 78, a. 4, c.

¹⁷ Hay un punto que reviste particular interés, pero que, en este lugar, debemos limitarnos a hacer una breve alusión. Se trata de la relación entre la Filosofía y las Ciencias Experimentales. Es fácil notar que la filosofía, al esforzarse en identificar y distinguir las diversas facultades, considera al ser humano como un “*sistema*”, es decir, como un todo, y de este modo, estudia sus capacidades y limitaciones. Por su parte, las ciencias experimentales, de modo particular las neurociencias, parecen seguir una trayectoria distinta, pero complementaria: parecen ir “*de abajo hacia arriba*”, es decir, intentan explicar las propiedades del “*sistema*” por medio del estudio de sus elementos. Así, por ejemplo, cuando la filosofía habla de la *memoria*, tiende a centrar su atención en la acción propia de esta facultad, dejando a un lado los aspectos anatómicos y fisiológicos que las neurociencias se esfuerzan en conocer. Es patente la conveniencia de cualquier esfuerzo que deje ver la continuidad que existe entre estas dos perspectivas: son puntos de vista complementarios y pueden ayudarse mutuamente a avanzar.

¹⁸ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 78, a. 4, c.

El sentido común da término al trabajo que realizan por separado cada uno de los sentidos externos, *recibiendo la imagen o forma sensible* del objeto percibido¹⁹.

1.1.2.2.2 La imaginación

La imaginación permite volver a considerar o a hacer presente un objeto que en un momento lo estuvo, pero ya no lo está. La imaginación *retiene y conserva las imágenes o formas sensibles* que han sido recibidas previamente por el sentido común²⁰.

La imaginación no sólo trabaja en ausencia del objeto, sino también cuando está presente, haciendo posible la construcción de una percepción completa a partir de uno o varios datos. La imaginación es un archivo de *imágenes o formas sensibles*. Algunas de sus funciones son: a) archivar las *formas sensibles*, b) completar la imagen a partir de sensaciones parciales (olfativas, auditivas, táctiles, etc.), c) combinar *formas sensibles* para obtener nuevas imágenes, d) suministrar a la inteligencia las imágenes para que trabaje a partir de ellas.

La imaginación del ser humano muestra una capacidad muy superior a la de los animales —en amplitud y riqueza de objetos— debido a la relación que guarda con la inteligencia. Su actividad puede estar gobernada por la voluntad. La imaginación guarda una relación muy estrecha con la inteligencia: así como la imaginación no se activa sin percepciones, la inteligencia tampoco se activa sin imágenes.

El sentido común y la imaginación son designados como *sentidos internos formales*, pues permiten *recibir y retener* —respectivamente— las *formas sensibles*, es decir, las percepciones correspondientes a los objetos conocidos²¹. Estos sentidos se limitan a *recibir o retener* las *formas sensibles*, recogiendo *sus aspectos objetivos*, sin añadir ninguna valoración subjetiva por parte del sujeto que conoce. Las *formas sensibles* recibidas y archivadas son, en cierto sentido, "*neutras*", pues no son sino representaciones objetivas de los objetos conocidos²².

1.1.2.2.3 La cogitativa

La cogitativa permite percibir la conveniencia o inconveniencia que para una persona tiene la realidad sensible conocida²³. Su actividad da lugar a *una estimación o valoración del objeto conocido*. Esta valoración es lo que precede al surgimiento de un sentimiento positivo o negativo. Es decir, la actividad del *apetito sensible*, como veremos más adelante, se desencadena a partir de la cogitativa.

¹⁹ No es difícil imaginar el carácter complejo de la estructura anatómica y fisiológica del sentido común. Las funciones que realiza exigen la existencia de una red de conexiones con cada uno de los sentidos externos, y con los demás sentidos internos. Es aquí donde aquella perspectiva que va "*desde abajo hacia arriba*" tiene mucho que decir y mucho que aportar.

²⁰ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, l q. 78, a. 4, c.

²¹ Cfr. C. Fabro, *Percezione e pensiero*, p. 195.

²² Cfr. C. Fabro, *Percezione e pensiero*, p. 218.

²³ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, l q. 78, a. 4, c.

Por otra parte, la actividad de la cogitativa está estrechamente vinculada a la actividad de la inteligencia²⁴.

En la valoración que la cogitativa *elabora* sobre una realidad singular, intervienen diversos factores: a) los aspectos instintivos propios de la naturaleza humana, que cada individuo tiene en común con los demás seres humanos; b) los aspectos de carácter genético o hereditario que hacen que la valoración de un individuo ante una misma realidad singular sea de mayor o menor intensidad que la de otros seres humanos; c) las experiencias vividas de manera pasiva, que dejan la huella de diversas valoraciones (el entorno familiar, social, cultural; la educación recibida, las condiciones climáticas del medio ambiente, etc.); d) las acciones precedentes del individuo que originan ciertos hábitos que tienden a reforzar el signo de las valoraciones sobre ciertas realidades concretas; e) las disposiciones corporales actuales de la persona, que pueden aumentar o disminuir su sensibilidad ante un determinado objeto; f) las razones de la inteligencia que pueden orientar, completar u oponerse a las valoraciones instantáneas y espontáneas de la cogitativa.

En cierto modo, la historia personal de cada ser humano se condensa en las valoraciones que la cogitativa *elabora* de forma espontánea²⁵. La velocidad con la que éstas surgen revela la existencia en cada individuo de una especial sensibilidad hacia ciertas realidades concretas.

Mientras la unificación propia del *sentido común* se limita a los aspectos objetivos (*formales*) de los sentidos externos, la actividad de la *cogitativa* unifica todo cuanto la experiencia pasada del sujeto ha recogido de positivo o negativo en torno al objeto²⁶. La cogitativa capta el «*significado*» que el objeto concreto conocido tiene para el sujeto que conoce²⁷. El conjunto de elementos —antes mencionados— que intervienen en la valoración de la cogitativa tiene el carácter de lo individual e irrepetible²⁸.

1.1.2.2.4 La memoria

La memoria permite *retener* las valoraciones elaboradas por la cogitativa²⁹: es un archivo en el que se guardan las valoraciones de las experiencias vividas. La valoración es *elaborada* por la cogitativa y *retenida* por la memoria³⁰. Precisamente

²⁴ Cfr. C. Fabro, *Percezione e pensiero*, p. 212.

²⁵ Para hablar de la actividad propia de la cogitativa, parece apropiado utilizar el verbo “*elaborar*”, ya que a diferencia del *sentido común* cuya actividad es *recibir* una *forma sensible*, la cogitativa no se limita a *recibir una “valoración”*, sino que más bien *la elabora* con base en la información que le presentan los sentidos externos y los demás sentidos internos. La valoración de un objeto concreto puede cambiar en función de las nuevas experiencias vividas por la persona, y cuyas valoraciones quedan retenidas en la memoria e influyen de manera importante en las construcciones de la imaginación. La actividad de la cogitativa no se reduce a la mera recepción de “algo”, sino que implica la elaboración de un juicio teniendo en cuenta los datos mudables del presente y el carácter acumulativo de los del pasado.

²⁶ Cfr. C. Fabro, *Percezione e pensiero*, p. 204.

²⁷ Cfr. C. Fabro, *Percezione e pensiero*, p. 198.

²⁸ Cfr. C. Fabro, *Percezione e pensiero*, p. 218.

²⁹ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 78, a. 4, c.

³⁰ Cfr. C. Fabro, *Percezione e pensiero*, p. 197.

por tratarse de valoraciones que están ligadas a la historia del individuo, la memoria capta el pasado en cuanto tal. La memoria conserva la actividad interior vivida por el ser humano individual: lo que ha hecho y lo que ha sentido. La memoria retiene la sucesión temporal del propio vivir. La relación entre la memoria y la inteligencia permite que el ser humano disponga más activamente de su vida pasada, ya que puede inquirir sobre el pasado mediante el razonamiento.

La cogitativa y la memoria son designados *sentidos internos intencionales*, pues permiten *elaborar* y *retener* —respectivamente— las *valoraciones sensibles*, es decir, los *significados* que para un individuo tienen las realidades sensibles conocidas³¹.

Hay una clara diferencia entre la *forma sensible recibida y retenida* por los sentidos internos formales y el *significado* de esa forma sensible *elaborado y retenido* por los sentidos internos intencionales. Los primeros explican *la objetividad* del conocimiento sensible, los segundos explican *la subjetividad* inherente a ese conocimiento. La participación de los sentidos internos intencionales deja ver que las *formas sensibles* percibidas pierden su carácter "*neutral*" y afectan de manera diferente a los diversos individuos. Insistimos: en la valoración que la cogitativa elabora sobre una realidad concreta, se hace presente —en cierto modo— toda la historia individual de una persona.

Los sentidos internos manifiestan entre sí una estrecha unidad constitutiva y funcional. Así, por ejemplo, cuando diversos individuos del mismo sexo perciben mediante los sentidos externos el rostro de una persona de diferente sexo, en el interior de cada individuo se lleva acabo el siguiente proceso: *el sentido común* unifica las sensaciones de los sentidos externos; *la imaginación* completa la percepción, identificando que se trata de una persona de diferente sexo. *La cogitativa* capta un significado. *La memoria* colabora, poniendo a disposición de la cogitativa el archivo de valoraciones de las experiencias pasadas. El resultado del proceso deja ver que los sentidos externos y los sentidos internos formales dan cuenta de la objetividad del conocimiento sensible: los diversos individuos perciben a una persona de distinto sexo. Los sentidos internos intencionales dan cuenta de la subjetividad de ese conocimiento: cada individuo capta un *significado* diverso en el rostro de la persona de sexo opuesto, que puede ser de simpatía, indiferencia, aversión, etc.

1.1.3 Los apetitos sensibles

Los *apetitos sensibles* son las facultades que permiten *tender* hacia las realidades que son conocidas por los sentidos³². Las tendencias de los apetitos sensibles pueden mover a buscar o a evitar el objeto conocido, según haya sido valorado como un bien o como un mal. La tendencia del apetito sensitivo se sigue como resultado del conocimiento sensible: su objeto es una realidad material. El apetito sensitivo es una facultad genérica que se divide en dos potencias: el apetito concupiscible y el irascible³³.

³¹ Cfr. C. Fabro, *Percezione e pensiero*, p. 204.

³² Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, l q. 78, a. 1, c; l q. 80, a. 1, c; l q. 80, a. 2 c.

³³ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, l q. 81, a. 2, c.

1.1.3.1 El apetito concupiscible

El apetito concupiscible es una facultad que permite tender hacia lo que ha sido percibido como un bien sensible o a rehuir lo nocivo³⁴.

1.1.3.2 El apetito irascible

El apetito irascible es una facultad que permite rechazar, por una parte, lo que se opone a la consecución de lo que es percibido como conveniente y, por otra, lo que ocasiona perjuicio. El objeto del apetito irascible es el *bien arduo*, pues tiende a superar lo adverso y a prevalecer sobre ello³⁵. El apetito irascible se ordena al apetito concupiscible, ya que irrumpe contra los obstáculos que impiden alcanzar las cosas convenientes que el concupiscible apetece, y contra las cosas perjudiciales de las que huye el concupiscible.

Las tareas a las que mueve el apetito irascible suelen ser trabajosas y de larga duración. Por tanto, la participación de los sentidos internos es mayor, pues estos sentidos pueden integrar el futuro y el pasado con el presente. La realización de estas tareas requiere una cierta experiencia y capacidad de resolución de problemas.

Las *pasiones* son las tendencias de los apetitos sensibles, tanto del concupiscible como del irascible³⁶. Las pasiones se originan como resultado del conocimiento sensible. En toda pasión están presentes tres elementos: a) el conocimiento sensible que origina la tendencia y que puede deberse a la percepción de algo o a su representación imaginativa; b) la tendencia sensible o pasión propiamente; y c) la modificación corporal consiguiente³⁷. Las pasiones sensibles tienen *per se* manifestaciones fisiológicas —aceleración del pulso, temblor, etc.— y sus efectos pueden ser beneficiosos o nocivos para el organismo.

Las diferentes pasiones del apetito concupiscible son: *el amor, el odio, el deseo, la aversión, el gozo y el dolor o tristeza*³⁸. La pasión del *amor* es la conveniencia del apetito sensitivo con el bien hacia el que tiende, siendo tal bien la causa misma de que la tendencia surja. El *odio* es la pasión contraria al amor y es debida a la falta de conveniencia entre el apetito sensitivo y el objeto conocido, el cual es estimado como un mal. El *deseo* surge cuando el bien amado no es poseído o está ausente, y se manifiesta como un impulso del apetito para alcanzarlo. A la pasión del deseo se opone la *aversión*, la cual mueve a rechazar lo que se estima como un mal ausente. El *gozo* se presenta cuando se ha conseguido la posesión del bien amado, lo cual produce una cierta quietud y reposo del apetito. Al gozo se opone el *dolor o la tristeza*, que es la tendencia que se origina por la presencia de lo que se estima como un mal.

³⁴ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 81, a. 2, c.

³⁵ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 81, a. 2, c.

³⁶ De modo genérico, se entiende por afectividad el conjunto de las tendencias sensibles. La pluralidad y variedad de sentimientos —amor, deseo, gozo, odio, temor, tristeza, etc.— da lugar a la riqueza de la afectividad humana.

³⁷ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II q. 22, a. 2, c; a. 3, c.

³⁸ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II q. 23, a. 2, c.

Las diferentes pasiones del apetito irascible son: *la esperanza, la desesperación, la audacia, el temor y la ira*³⁹. *La esperanza* mueve a procurar el bien todavía no conseguido. La pasión contraria es *la desesperación*, que se origina al estimar que no se puede alcanzar el bien que se busca. *El temor* se produce por la percepción de un mal aún no sufrido y difícil de vencer. La pasión contraria es *la audacia*, que mueve a hacer frente al mal que aún no se ha sufrido con el fin de superarlo. *La ira* mueve a rechazar el mal presente⁴⁰.

La diversidad de situaciones afectivas que se presenta en la vida del ser humano y a las que se alude el lenguaje ordinario parecen encontrar su lugar en los once tipos de estados afectivos mencionados, donde cada uno de los cuales comprende una pluralidad de subtipos.

El punto central de toda la dinámica afectiva es la pasión del amor⁴¹: de ella nacen todos los movimientos del apetito concupiscible y en ella se basan también todos los movimientos del irascible.

1.1.4 Las facultades motrices

Las facultades motrices permiten al ser humano moverse en busca del bien conocido o rehuir lo nocivo⁴². Son el conjunto de mecanismos corporales que se activan para desplazarse en busca de lo que se estima como un bien o para darse a la fuga frente a lo que se presenta como un mal.

1.1.5 La inteligencia

La inteligencia permite conocer lo que es constante en la multiplicidad y diversidad de las realidades singulares y concretas que son percibidas por los sentidos⁴³. La inteligencia permite captar el contenido universal —*unum versus alia*— que hace posible el conocimiento de *la unidad* que se oculta tras la diversidad de los rasgos individuales de los objetos singulares.

La inteligencia es una facultad que no se observa en los animales superiores: su objeto no puede ser alcanzado por el conocimiento sensible.

La razón no es una facultad diferente de la inteligencia, sino una manera de ser y de proceder de ésta. Razonar consiste en argumentar pasando de una noción a otra hasta llegar al conocimiento de verdades no evidentes⁴⁴.

La conciencia no es una facultad más, sino un acto de la inteligencia por medio del cual: a) reconocemos que hicimos o no hicimos una cosa, entonces decimos que "atestigua"; b) juzgamos que una cosa debe o no hacerse, entonces se dice que la conciencia "incita" o "liga"; c) juzgamos que una cosa ha estado bien o mal hecha, y entonces "excusa" o "remuerde"⁴⁵.

³⁹ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II q. 23, a. 2, c.

⁴⁰ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II q. 23, a. 3, c.

⁴¹ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II q. 25, a. 2, c; q. 28, a. 6, c.

⁴² Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 78, a. 1, c.

⁴³ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 78, a. 1, c; q. 79, aa. 1-5.

⁴⁴ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 79, a. 8, c.

⁴⁵ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 79, a. 13, c.

1.1.6 La voluntad

La voluntad es la facultad que permite tender a los bienes que son presentados por la inteligencia⁴⁶. La voluntad no es una tendencia ciega, sino un apetito racional que se mueve hacia lo que la inteligencia le presenta como un bien⁴⁷. La voluntad no acepta de manera necesaria las propuestas de la inteligencia: puede quererlas o rechazarlas⁴⁸.

La voluntad tiene la capacidad de mover a todas las demás facultades —excepto las facultades vegetativas, sobre la cuales su dominio es casi nulo— a la ejecución de sus respectivos actos⁴⁹.

1.2 Los hábitos

Los hábitos son las disposiciones estables que el ser humano adquiere mediante la repetición de sus actos⁵⁰. Estas disposiciones le inclinan a obrar con facilidad y constancia en el sentido de los hábitos adquiridos. Los hábitos vienen a constituir una segunda naturaleza, es decir, un *modo de ser* adquirido que mueve a obrar de acuerdo con él. Los hábitos pueden nacer, aumentar, disminuir y corromperse⁵¹.

En cada ser humano, existen ciertas predisposiciones naturales —de carácter genético— que, sin llegar a constituir propiamente hábitos, sin embargo, facilitan o dificultan su adquisición⁵².

2 LÍNEAS FUNDAMENTALES DEL OBRAR HUMANO

Aquí haremos un resumen de lo que Armenta explica para no alargar este apartado. Se procura mostrar el modo en que interactúan los diversos principios intrínsecos: tanto las facultades cómo el papel e importancia de los hábitos. Para ello, nos será de utilidad el siguiente esquema simplificado⁵³:

⁴⁶ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 78, a 1, c; I q. 80, aa. 1-2; I q. 82, a. 1.

⁴⁷ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 82, a. 4, c.

⁴⁸ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 82, a. 4, c.

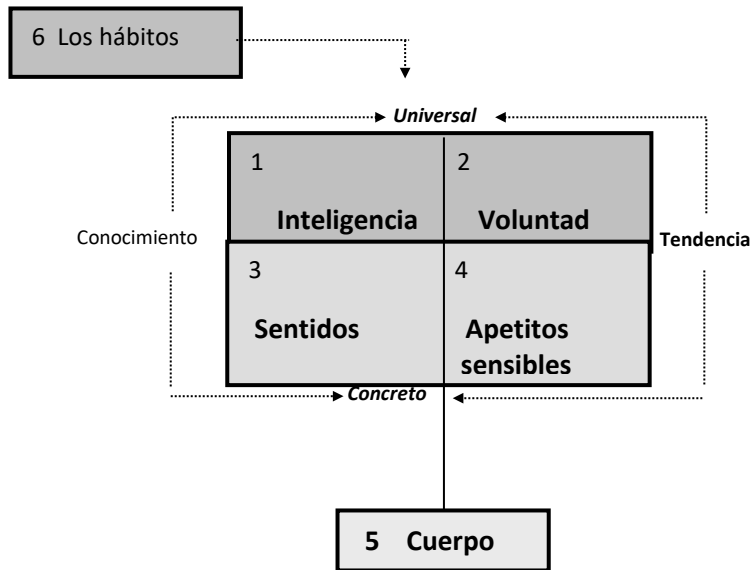
⁴⁹ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 82, a. 4, c.

⁵⁰ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II q. 49, a. 1, c; a. 2, c; a. 3, c.

⁵¹ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II qq. 51-53.

⁵² Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II q. 51, a. 1, c.

⁵³ Vemos oportuno hacer explícitas algunas de las simplificaciones del esquema: a) el cuerpo comprende las facultades vegetativas, las facultades motrices y los órganos de los sentidos externos e internos, y de los apetitos sensitivos; b) los sentidos comprenden los sentidos externos —tacto, gusto, olfato, oído y vista— y los sentidos internos —sentido común, imaginación, cogitativa y memoria—; c) los apetitos sensibles comprenden el apetito concupiscible —con sus respectivas pasiones: amor, deseo, gozo, odio, aversión y tristeza— y el apetito irascible —con sus pasiones correspondientes: esperanza, desesperación, audacia, temor e ira—. No debemos olvidar que las diferentes pasiones conllevan una modificación corporal, por tanto, en ellas también está implicado el cuerpo.



Para comprender como opera la persona, se resumirá primero cada una de las facultades y sus funciones; posteriormente, cómo se desarrolla la dinámica entre ellas.

Por medio de los sentidos, la inteligencia es capaz de conocer, pues tanto sentidos internos como externos le presentan las realidades concretas y singulares. Estas facultades permiten al ser humano —al igual que los animales superiores— tener noticia de las realidades que constituyen el mundo físico.

Los sentidos externos son cinco: la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto. Cada uno de ellos capta un aspecto de las realidades sensibles: el color, el sonido, el olor, el sabor y los diversos objetos táctiles (frío y calor, liso y rugoso, húmedo y seco, etc.). Los sentidos externos captan el aspecto de la realidad que les corresponde estando presente el objeto que es conocido. Los órganos corporales de los sentidos externos son fácilmente perceptibles.

El número y la diversidad de los sentidos internos procede de la observación atenta de los hechos experimentales: diferentes acciones exigen diversas facultades. Su existencia pone de manifiesto que la naturaleza no falla en lo necesario para conservar la vida sensitiva.

Los sentidos internos son cuatro: el sentido común, la imaginación, la memoria y la cogitativa; cada uno cuenta con sus correspondientes órganos corporales, pero a diferencia de lo que ocurre con los sentidos externos, no son fácilmente perceptibles. De ahí su nombre los cuales se muestran muy relacionados entre sí, tanto desde el punto de vista constitutivo como funcional. Éstos se pueden clasificar en dos; los internos formales y los internos intencionales. Los sentidos internos formales son aquellos que reciben y retienen las formas sensibles con sus aspectos objetivos.

- El primero de ellos es el sentido común, el cual se encarga de unificar la pluralidad de sensaciones que proveen los sentidos externos. Se puede decir que es la conciencia sensible pues recibe y retiene la forma y la imagen del objeto percibido.
- El segundo es la imaginación; la cual retiene y conserva las formas sensibles que han sido recibidas previamente por el sentido común. Archiva y combina las formas sensibles, guardando relación con la inteligencia, a quien provee imágenes que la activan.

Ambos sentidos internos formales retienen la información de manera objetiva, lo que perciben es lo real; son intencionales, elaboran y retienen valoraciones sensibles las cuales se vuelven subjetivas al interiorizarlas.

- El primero es la cogitativa, la cual permite percibir la conveniencia o inconveniencia que para una persona tiene la realidad sensible conocida. Estima o valora al objeto conocido, y realiza una percepción positiva o negativa de él, si le afecta o le beneficia. Unifica la experiencia subjetiva en torno al objeto, captando y creando el significado del mismo.
- El segundo es la memoria, que retiene las valoraciones elaboradas por la cogitativa: es un archivo en el que se guardan las valoraciones de las experiencias vividas.

Una vez definido lo anterior, se explicarán los apetitos sensibles, los cuales son las facultades que tienden a las realidades conocidas por los sentidos. Sus tendencias pueden mover a buscar o a evitar el objeto conocido, según haya sido valorado por como un bien o mal. El apetito sensitivo es una facultad genérica que se divide en dos potencias: el apetito concupiscible e irascible⁵⁴.

- El apetito concupiscible es una facultad que permite tender hacia lo que ha sido percibido como un bien sensible o a rehuir lo nocivo.
- En cambio, el apetito irascible es una facultad que permite rechazar, por una parte, lo que se opone a la consecución de lo que es percibido como conveniente y, por otra, lo que ocasiona perjuicio. Su objeto del apetito irascible es el bien arduo, pues tiende a superar lo adverso y a prevalecer sobre ello. Las tareas a las que lo mueve suelen ser trabajosas y de larga duración. Por tanto, la participación de los sentidos internos es mayor, pues estos sentidos pueden integrar el futuro y el pasado con el presente. La realización de estas tareas requiere una cierta experiencia y capacidad de resolución de problemas.

⁵⁴ Cfr. POLO, Leonardo. *Los apetitos sensibles. La voluntad como potencia.*

Cómo interactúan las facultades:

Localizados en el nivel corpóreo, los sentidos juegan un papel muy importante pues proporcionan datos de la realidad percibida tanto a la inteligencia como a los sentimientos.

Por su parte, los sentidos proporcionan información a los sentimientos, los apetitos sensibles, quienes tienden a realidades percibidas.

Los sentidos informan a la inteligencia, que es la facultad específicamente humana por la cual se puede razonar y conocer las cosas de una manera superior al corpóreo. Gracias a la inteligencia se conoce la verdad y se juzga de manera adecuada el bien o el mal.

La inteligencia es la que provee información a la voluntad y le indica la manera correcta o incorrecta de actuar, lo que es bueno o malo.

A su vez, los sentimientos informan a la voluntad sobre lo que quieren, sobre lo que perciben como agradable o desagradable, les gusta o no les gusta.

Finalmente, la voluntad, que se mueve a sí misma, recibe información por parte de la inteligencia y los sentimientos. De esta manera se explica cómo la persona es cuerpo y espíritu, y aunque ambos aspectos forman una unidad inseparable, lo someten necesariamente a impulsos que tiran de él, frecuentemente, en direcciones opuestas: por un lado, sus sentimientos le inclinan fuertemente hacia la obtención de aquellos bienes sensibles que constituyen su objeto: placer, ira, tristeza, gozo..., etc.; por el otro, su intelecto lo lleva a la búsqueda de la verdad y del bien. Así se puede decir que en la persona se da una triple situación:

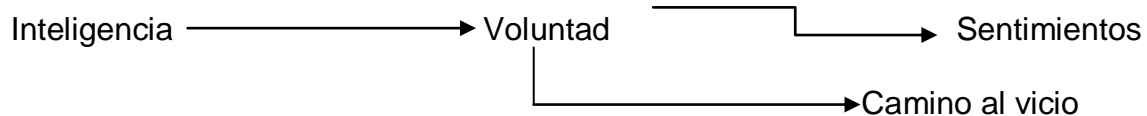
a) Cuando la inteligencia y los sentimientos coinciden en el mismo objeto, facilitan a la voluntad tomar la decisión acertada. Por ejemplo, si la inteligencia ve las ventajas del orden, y a la persona le gusta ser ordenada, se dice que posee el hábito bueno.

Inteligencia → Voluntad ← Sentimientos

b) Cuando la inteligencia ve claras las ventajas de un modo de comportarse, y no le es agradable a los sentimientos. La voluntad tendrá que decidir por qué camino andar, si es ayudada por razones, en un ambiente de exigencia, si opta por la inteligencia y actúa así una y otra vez, va en camino de adquirir el hábito bueno.

Inteligencia → Voluntad → Sentimientos
 Camino al hábito bueno ← Voluntad

c) Esta tercera opción es igual que la segunda, la inteligencia ve claras las ventajas de un modo de comportarse, y no le es agradable a los sentimientos. La voluntad tendrá que decidir por qué camino andar. Si el ambiente le lleva a lo más fácil y cómodo y no se le apoya, va a optar por lo fácil o placentero, así la voluntad se inclinará por lo que le indiquen los sentimientos, una y otra vez: será el camino del vicio.



La voluntad juega un papel importante en la formación de los hábitos. Al principio, la persona decide —mediante su voluntad— el sentido en que quiere actuar: a favor de las propuestas de la inteligencia o lo que le proponen los sentimientos.

“La repetición de acciones en un mismo sentido da lugar a esas disposiciones estables que son los hábitos.”⁵⁵ Una vez que están presentes, la voluntad queda, en cierto modo, comprometida por lo que ella ha permitido, querido y causado.⁵⁶

Mediante los hábitos, la persona tiende a actuar con constancia, facilidad y espontaneidad en el sentido de las decisiones precedentes. La clave es mantenerse firme en el empuje.

La participación de la inteligencia y de la voluntad —en cierta manera— tiende a decaer, pues la persona suele decidir en cada situación singular y concreta con un menor grado de reflexión y deliberación: el hábito y la costumbre le dan cierta familiaridad y connaturalidad a las acciones propias del hábito que posee.

“Verdaderamente, los hábitos vienen a constituir un principio operativo intrínseco más.”⁵⁷ Su participación en el dinamismo humano llega a alcanzar el nivel jerárquico que corresponde a las facultades que les han dado origen. La adquisición llega a tener el carácter de una posesión personal e intransferible.

Como ya se había mencionado, los hábitos constituyen un modo de ser adquirido, quien los posee tiende a obrar de acuerdo a ese modo de ser. Estos no vienen dados, sino que se adquieren y al hacerlo da lugar a una segunda naturaleza que se añade a la primera y que es común a todos los seres humanos. Cada

⁵⁵ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II q. 49, a 2., c.

⁵⁶ Cfr. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1114b 30-1115a 5.

⁵⁷ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II q. 49, a. 3, c.

persona tiene la capacidad de adquirir —mediante su voluntad— ciertos hábitos al ser el arquitecto de su propio destino.

Los hábitos llegan a constituir disposiciones estables y difíciles de remover. Sin embargo, no constituyen estados irreversibles, sino que “admiten generación, crecimiento, disminución y corrupción.”⁵⁸

Se ha visto que la voluntad juega un papel predominante en la generación de los hábitos y que, una vez adquiridos, la voluntad —parcialmente— queda comprometida por lo que ella ha permitido, pero no atrapada de forma definitiva.⁵⁹

En este caso, “la voluntad tendrá que vencer la fuerte resistencia inicial de la sensibilidad bajo la guía de las razones que le propone la inteligencia. Ciertamente los hábitos son removibles, pero precisamente por ser disposiciones estables su remoción no se da con facilidad.”⁶⁰

Entre los diferentes hábitos se distinguen dos tipos: “a) aquellos a los que corresponde una armonía entre las diferentes facultades y, b) aquellos a los que no corresponde esa armonía. Los primeros se denominan virtudes y los segundos vicios.”⁶¹ El primer tipo de hábitos —virtudes— se muestran convenientes a la naturaleza del ser humano.⁶² “Esta se manifiesta como una disposición estable, difícil de arrancar a la persona que la posee”,⁶³ se revela como una fuerza que la mueve a obrar de modo constante y tiende a mantener el equilibrio y la armonía entre las diversas facultades⁶⁴, supone y manifiesta la existencia de una unidad de integración interior de los diversos dinamismos de la persona, dejando ver una unidad funcional—la inteligencia, la voluntad, los sentidos, los apetitos sensibles y el cuerpo— están presentes⁶⁵.

La observación de los hechos de experiencia sobre la conducta humana revela la existencia de un desequilibrio original en la estructura funcional del ser humano⁶⁶. La armonía y el equilibrio entre las diversas facultades no viene dado desde el principio, sino que se presenta como una tarea para cada ser humano singular y concreto⁶⁷.

⁵⁸ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II qq. 51-53.

⁵⁹ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II q. 53, a. 1, c.

⁶⁰ Cfr. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1100b 10-20.

⁶¹ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II q. 54, a. 3, c.

⁶² Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II q. 55, a. 1, c.

⁶³ Cfr. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1095b 20-30.

⁶⁴ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II q. 56.

⁶⁵ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II q. 56.

⁶⁶ Cfr. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1102a-1102b.

⁶⁷ El curso natural que sigue el desarrollo de la vida humana parece acentuar la exigencia de esta tarea. Al comienzo, hay un claro predominio de las facultades sensibles —sentidos, apetitos y cuerpo—. La inteligencia requiere que el cuerpo haya alcanzado determinado grado de desarrollo para realizar todas las operaciones que le son propias. La participación de la voluntad también queda

El modo en que interactúan y se relacionan las diversas facultades del ser humano revela un papel singular de la voluntad: ni las razones de la inteligencia tienen la fuerza suficiente para mover la entera conducta humana ni las tendencias sensibles parecen ser tan fuertes como para dominar completamente sobre ella⁶⁸. Los hechos ponen de manifiesto el papel decisivo de la voluntad en el completo dinamismo humano⁶⁹. La persona decide mediante los actos repetidos de su voluntad si se encamina en la dirección del hábito bueno o del vicio⁷⁰.

condicionada por este desarrollo. La vida vegetativa precede a la vida sensitiva, y ésta precede a la vida intelectual y la prepara (cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 77, a. 4, c.). *"Desde la primera infancia se desarrolla en todos nosotros el sentimiento del placer; por lo cual es difícil desembarazarnos de una afección que colorea toda nuestra vida"* (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1105a 5).

⁶⁸ Conviene notar que los sentimientos parecen tener siempre una ventaja sobre la inteligencia. Los primeros miran a lo que se experimenta en el presente, mientras que la segunda mira hacia el futuro, hacia las consecuencias. La condición temporal del hombre le lleva a prestar mucha atención al presente.

⁶⁹ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I q. 81, a. 3 c; ad 2; I q. 82, a. 3, c.

⁷⁰ Cfr. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II q. 56, a. 6, c.

Parte II: Integración del esquema filosófico con el psicológico y moral.

Durante unas jornadas de trabajo del equipo en febrero y marzo del 2016: después de unos meses anteriores de intercambio de información y de estudio de nuestro modelo, deliberando sobre el modelo clásico de antropología, llegamos a las siguientes conclusiones donde unimos la moral, la filosofía y la psicología. Tema que hemos seguido trabajando a lo largo de estos años.

Introducción

La educación se puede entender como una ayuda a la persona (Polo, 2006), un acompañamiento en su búsqueda de la felicidad para alcanzar *su mejor yo*, lo que Salinas (1999) denomina amar. Otros ámbitos más técnicos coinciden con esta acepción, ciertamente poética, explicándolo con lenguajes profesionales: desarrollo perfectivo (Llargo, 1999; Álvarez, 2000; Melendo, 2002; Polo, 2006), progreso patrimonial (Tourrián, 2006) o desafío civilizatorio (Novo, 2006). Polo (2006) puntualiza la necesidad de buscar la fama, gloria personal, añadiendo que cuando una persona no se afana en ello defrauda a los demás y especialmente a ella misma, mientras que para Melendo (2002) se trata de recuperar el proyecto originario del amor, del que emerge la auténtica cultura de la felicidad.

Acertar en la educación no es esta una preocupación reciente, en cualquier civilización puede apreciarse el interés en que la persona se desarrolle de manera acorde a su dignidad. En momentos recientes de la historia, cuando se ha visto amenazada esta cuestión básica, se han diseñado documentos de carácter universal para resguardar estos derechos (DDHH, 1948, Unesco, 2000). Existe por tanto un consenso casi unánime sobre la necesidad de la educación moral y cívica, que en el contexto occidental se plasma en las directrices del informe Delors (1996).

Se ha expuesto que la educación reclama una alianza sistémica entre los agentes educativos: familia, instituciones docentes y la entera sociedad (González, 2011). Para que se implemente una acción eficaz, sinérgica e interdisciplinar conviene atender a las características de sociedad actual, que Tourrián (2006) sintetiza en las cinco siguientes: 1) El tercer sector, no lucrativo, que junto al estado y el mercado dicta la dirección de las actuaciones. 2) El tercer entorno: el ciberespacio que a través de las redes sociales contribuye a diseñar la identidad personal. 3) La mundialización y sus dos caras opuestas: información just-time/seguridad y terrorismo. 4) La globalización y consiguiente integración que desdibuja los propios referentes culturales. 5) Finalmente la tercera vía del desarrollo sostenible. Bauman (2005) reflexiona sobre este entorno inestable -sociedad líquida- y la urgencia de anclar la construcción personal en bases firmes; lo que Tourrián (2006) entiende como construir un proyecto educativo patrimonial.

También Novo (2006) anima a introducir en el corazón del acto educativo los problemas sociales, como una manera de sortear la fragmentación heredada del postmodernismo y configurar el sentimiento de hogar común, base del desarrollo sostenible. Señala también la conveniencia de recuperar los ritmos de la naturaleza, de la que formamos parte, y adoptar una mirada sistémica comprensiva del influjo personal sobre el resto de la creación -efecto mariposa-. El movimiento del mindfulness (Urrego y Castillo, 2015) el remedio está en el interior de la persona en una autoconciencia que permita poder vivenciar de manera serena del acontecer diario, aquí y ahora, para experimentar su mejor versión.

Las aportaciones previas incitan a retomar la idea de Polo (2006) y entender que aspirar al honor, la excelencia personal, es la clave del sistema y que sin esta meta de desarrollo personal un vértigo en espiral succionaría la organización social. Por tanto, el desarrollo perfecto no es un adorno sino un reclamo social que necesita el despliegue personal de cada individuo. El educador está llamado a entusiasmar con la mejor inversión que cada individuo tiene ante sí, el propio desarrollo.

En la *Ética a Nicómaco* Aristóteles advierte: *La observación de los hechos de experiencia sobre la conducta humana revela la existencia de un desequilibrio original en la estructura funcional del ser humano; a lo que el aquinate añade: La armonía y el equilibrio entre las diversas facultades no viene dado desde el principio, sino que se presenta como una tarea para cada ser humano singular y concreto.* Este par de citas que recoge Armenta (1998) remarcan la importancia de fortalecer la voluntad a través de hábitos buenos que conduzcan a una vida armónica y feliz.

Modelos de educación integral y explicación de nuestra síntesis antropológica para la adquisición de hábitos.

El deseo de no descuidar ningún aspecto de la educación ha cuajado en diversos modelos educativos integrales que desarrollan de manera sistémica los valores. La tesis de Álvarez (2000) rastrea su recorrido partiendo de los clásicos, Platón, Aristóteles... hasta nuestros días. Analiza con mayor detenimiento alguno de los modelos más recientes, García Hoz (1991), LLópis (1993), Marín Ibáñez (1993), Gervilla (2000) señalando en todos ellos su vinculación con el modelo antropológico subyacente: el concepto de persona, la idea sobre su fin y felicidad es el eje vertebrador de cualquiera de ellos.

Llargo (1999) diferencia entre valor y virtud, exponiendo que la persona en su intimidad reconoce los valores, con su libertad los aplica y gracias a su comunicabilidad los transmite. Los valores hechos vida son las virtudes, que captados por la inteligencia se transforman en hábitos gracias a la voluntad (Rubio, 2009). De esta manera abarcan todo el ser personal en los ámbitos éticos, teóricos y también estéticos.

El hombre en su esencia debe ser considerado sistemáticamente en tanto la interrelación de elementos diversos, de modo que lo que incide en uno de ellos afecta de alguna manera a los otros... dicho carácter sistémico lleva a la educación integral⁷¹. Para entender al hombre y su mundo hace falta verlo en su totalidad y enseñar a usar cada cosa en la práctica, porque “las especializaciones son insuficientes para asegurar la comprensión de la totalidad del mundo, pues son más bien un análisis que puede hacer olvidar el carácter sistémico del mundo humano”.⁷²

Como sistema posee estructura, orden, composición y entorno. La noción de sistema implica un todo no reducible a la suma de sus partes, indica un sentido relacional. En tanto sistema se encuentra abierto, tiene toda la capacidad de incorporar el medio a sí mismo, a la vez que puede actuar sobre él. Posee espontaneidad en tanto capacidad de respuesta, pues el entorno no lo determina y está capacitado para el aprendizaje de manera ascendente, lo que significa que puede progresar⁷³.

Por la realidad sistémica del ser humano, en la adquisición de los hábitos es oportuno poner el acento en la interrelación de los elementos implicados. La configuración del carácter requiere de la atención a la persona y su entorno en todas sus dimensiones pues la persona no puede crecer sin el apoyo de los demás. La formación integral implica crecer en el bien en todos los ámbitos por medio del amor, con hábitos que perfeccionen su ser a través de las etapas de la vida.

La educación integral conduce a una honda y progresiva recuperación del ser poniéndolo en contacto profundo y unificado con la verdad, el bien y la belleza, llevando a la persona a descubrir el sentido de su existencia, su función en el universo (Melendo, 2002). Esa realidad otorga unidad a la persona liberándola de la pobre relatividad subjetiva del yo, capacitándola para entender que existe un modo de vida acorde con su naturaleza que la conduce al proyecto originario del amor, tal como muestra la figura 1.

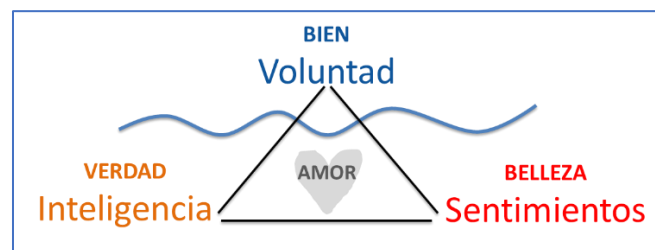


Fig. 1. Dimensiones educables de la persona y su tendencia óptima. Elaboración propia.

La figura 1 sintetiza las aportaciones previas, presenta las dimensiones educables de la persona y su tendencia óptima en orden a la felicidad. La línea ondulada divide la parte visible del actuar humano, la conducta observable, de los

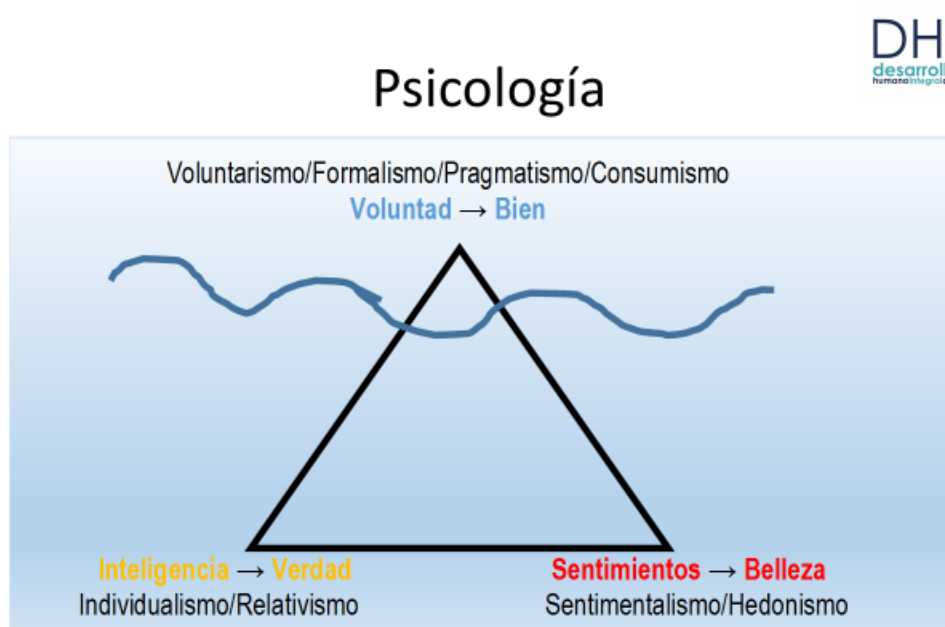
⁷¹ Cfr. POLO, Leonardo. *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. EUNSA, Pamplona, España, 2006. p. 28

⁷² Cfr. POLO, Leonardo. *Ayudar a crecer...* p. 81

⁷³ Polo, Leonardo. *Ayudar a crecer*. p. 134

aspectos cognitivo-afectivos internos, a la manera que el mar muestra la parte visible del iceberg ocultado la que está sumergida. Los hábitos positivos dirigen la persona a la verdad, el bien y la belleza, haciéndola capaz de amar, mientras que su contrario, los hábitos tóxicos, son un error de cálculo en la búsqueda de la felicidad (Díaz, 2002). Quizá sea esta la razón por la que Rubio (2009) se asombra ante tantas capacidades que quedan sin realizar en cada persona, sean de carácter corporal, social o trascendente.

En la orientación educativa también se cuenta con estas tres vías, sentimientos-inteligencia-voluntad, para ayudar a una persona a mejorar o superar una dificultad. Para asumir las riendas de su proyecto biográfico el primer paso es el conocimiento propio que representa el terreno firme, la línea base sobre la que construir. Para ello conviene enseñar a preguntarse a uno mismo ¿por qué actúe así? ¿qué sentía? y ¿qué pensaba? Gran parte de la excelencia educativa se cifra en ayudar a que la persona con su inteligencia alcance la verdad, con su voluntad tienda al bien y su sensibilidad aprecie la belleza. Con esta integración o armonía interior alcanza la plenitud el ser humano, y cuando falta, la persona se “escora” hacia algún ismo o desproporción: como el voluntarismo y sus manifestaciones de formalismo, pragmatismo y consumismo; el sentimentalismo y hedonismo; y finalmente el intelectualismo con el individualismo, subjetivismo y relativismo. Como se representan en el siguiente gráfico:



Considerando el eje temporal del enfoque del ciclo vital se puede observar que cada dimensión: afectiva, volitiva y cognitiva va cobrando distinto protagonismo a medida que la persona crece. La trayectoria evolutiva lógica, en correspondencia

con la madurez biológica y neuronal, se traslada al crecimiento de las virtudes, lo que se conoce como periodos sensitivos, que marca la cadencia: sentimientos → voluntad → inteligencia. A través de la gobernanza personal que confieren los hábitos positivos clásicos de la templanza → fortaleza → prudencia → justicia (Polo, 2006).

En primer lugar, desde la **antropología filosófica clásica** al observar el actuar humano se atribuyó un principio operativo para cada conducta, infiriendo que la persona actúa así porque es capaz de hacerlo, porque su naturaleza se lo permite. Entre esos principios operativos internos se encuentran las Facultades y los Hábitos y mientras que las primeras se poseen por el hecho de ser persona los hábitos se adquieren por repetición de actos. Existen facultades que permiten *conocer* la realidad, sentidos e inteligencia y otras que *tienden* a esa realidad conocida, sentimientos y voluntad, tal como muestra la figura 2. En este modelo sobre el actuar humano el papel de los hábitos es definitivo para el comportamiento final, porque compromete, mediante la repetición de actos, la dirección de la voluntad forjando el carácter y el estilo de vida personal (Armenta, 1998).



Fig. 2. Principios operativos internos del actuar Humano. A partir de Armenta (1998)

Desde la moral Lorda (2011) apunta que una conducta es auténticamente humana, libre, cuando se realiza con plena advertencia -con la inteligencia- y consentimiento -con la voluntad- desde dónde se decide la intención de la acción. Educar en libertad significa entonces enseñar a actuar a conciencia superando la superficialidad. Se trata de no contentarse con unas metas formales o externas, sino promover la *reflexión*, de manera que la persona sea consciente de por qué actúa así y tenga más advertencia, y con una motivación o finalidad, un para qué, que genere un pleno consentimiento, tal como muestra la figura 3.

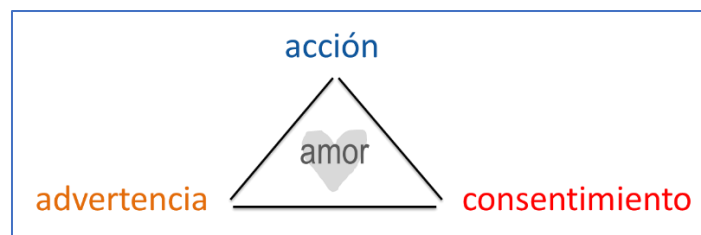


Fig. 3. Características del acto libre. Elaboración propia.

La educación para la felicidad, el crecimiento en hábitos buenos no es un adorno, como cabría pensar bajo el influjo de la cultura de la imagen (Polo, 2006). No deriva de coleccionar conductas adaptadas, políticamente correctas, sino de la optimización personal. Para ello cada hábito positivo debe impregnar toda la persona configurándola y suscitando su mejor yo. Por ese motivo se precisa atender no solo que la conducta observable sea buena, sino comprobar que el fin por el que se actúa sea también recto, sorteando así el riesgo del narcisismo (Díaz, 2002) y que, por una intención mala, se convierta la obra buena en vicio: si un estudiante tiene calificaciones excelentes, pero para humillar a los demás, esa acción crea un vicio y no un hábito bueno. Este es el factor diferencial de DHi frente a otros programas que buscan formar hábitos buenos.

En el centro de la figura 3. se encuentra el amor como objetivo prioritario: la armonía lograda por los hábitos positivos se encamina a una gobernanza personal que capacita para poder amar, salir de sí mismo hacia los demás; esa trascendencia, ir más allá de sí, también facilita descubrir y acrisolar la propia identidad y el sentido de la vida.

Se puede concluir que el acto libre bueno, por ser la acción y la intención buenas, y con la plena advertencia de lo que se hace y por qué se hace es el acto virtuoso, y es como se adquiere la virtud.

El **paradigma bio-psico-social** propio de las ciencias humanas contempla la unidad de la persona desde un enfoque sistémico. Arto (1993) explica que incidir en cualquiera de las dimensiones educativas de la persona: sentimientos, inteligencia o voluntad, dinamiza las otras dos. Por eso, en la orientación personal nunca se pierde de vista al observar una actuación -dimensión conativa dependiente de la voluntad- que lo decisivo es entender qué le ha movido a actuar -dimensiones cognitiva y afectiva- tal como muestra la figura 4. Serán las circunstancias concretas de la persona las que ayuden a decidir por qué área empezar: esquemas mentales, tono afectivo, etc.

Esquema del modelo clásico enriquecido por la psicología

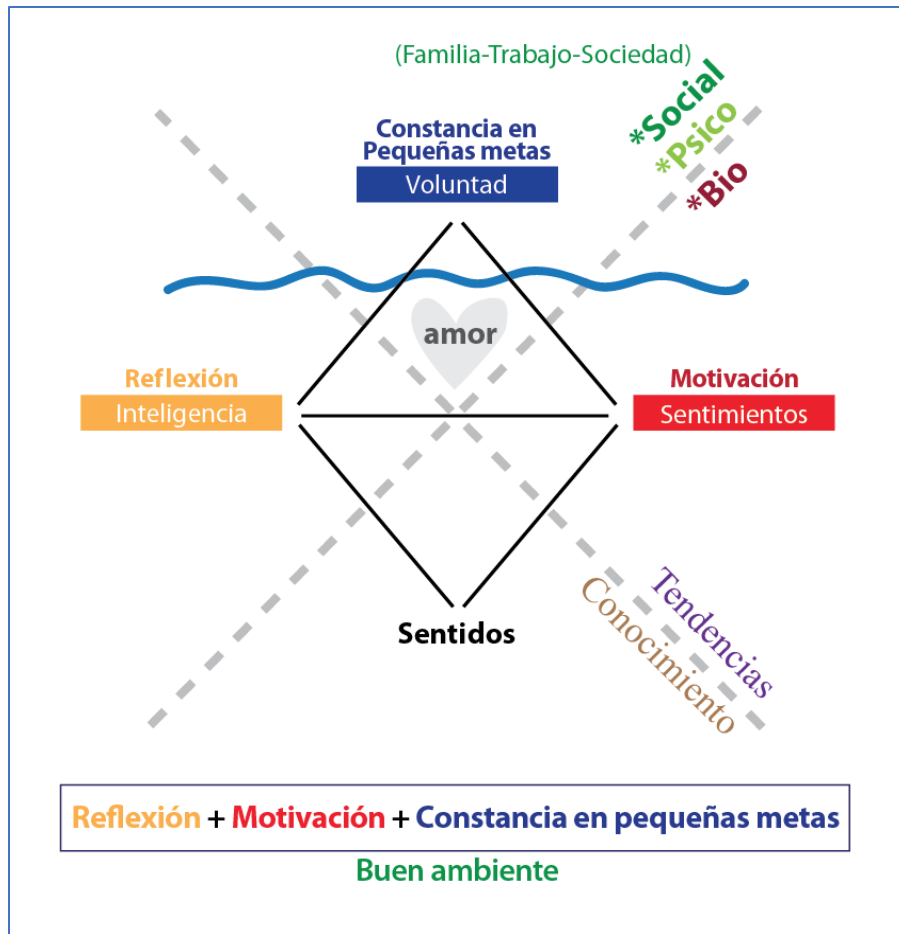
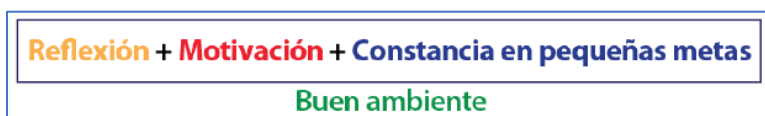


Fig. 4. Fundamentos antropológicos del Know How DHi para el crecimiento personal en hábitos buenos y virtudes. (Salas & Alonso-Stuyck).

Finalmente, la figura 4 muestra lo siguiente:

La integración del esquema antropológico desde la filosofía aristotélico-tomista, con los conceptos de la psicología moderna y la moral, desde el cual sendas ciencias pueden explicar lo que pasa en la persona en el proceso de adquisición de un hábito, como se ha venido explicando a lo largo de este trabajo.

A la vez se sitúan antropológicamente las estrategias pedagógicas que hemos diseñado para formar un hábito. Éste será saludable o tóxico según desarrolle hábitos positivos o negativos. Las estrategias son:



Muchos programas de mejora de hábitos buenos centran sus esfuerzos en la consecución de metas, la parte observable de la conducta o la punta del iceberg. Estos siendo ya positivo puede desvanecerse y quedar olvidado con facilidad, al no haber configurado un estilo de vida. Para que el nuevo hábito llegue a formar parte de la persona se requiere de **reflexión**, asimilar el porqué de la meta, advertir los beneficios que aporta; y **motivación**, consentir en la finalidad, el para qué o intención que se persigue, que tendría que ser intrínseca dirigida a la voluntad y también será necesaria una motivación extrínseca para mover los sentimientos, que sabemos es pasajera, pero ayuda. Y es importante que sean **pequeñas metas** para conseguir la **constancia**, elemento imprescindible para lograr un hábito; si son pequeñas es más fácil alcanzarlas y motivan a la constancia. Queda claro que para que transforme y mejore a la persona deben darse en ella todos los elementos sincrónicamente de manera que sepa, quiera y pueda actuar positivamente.

El ámbito relacional donde acontecen los aprendizajes que dejan una huella más profunda es la familia, con el tiempo interviene también la escuela y finalmente el trabajo (y el descanso, ocio). El “buen ambiente” es el ejemplo de las personas cercanas y queridas: padres y hermanos, maestros y amigos, que forman parte del proceso educativo. Por el perfil sistémico del ser humano tanto en su realidad interna como social, el contexto destaca como un componente activo del proceso educativo. Cabe destacar que la persona no es un sistema cerrado, en equilibrio homeostático, sino abierto y es esa apertura la que conduce a descubrir la identidad y sentido (Frankl, 2009).

También se distinguen los 6 ámbitos para el desarrollo humano integral que manejamos: tres internos y tres externos. Hay que impulsar todos, pues si falla uno de esos, se dificultará el desarrollo pleno de la persona:

- Los internos son lo biológico, referente a los estilos de vida saludables; lo psicológico, referente a lo humano y a las virtudes; y la trascendencia, sentido de la vida o la motivación más alta que hace una acción más sublime, **el amor**. La formación integral de la persona abarca inteligencia, sentimientos y voluntad. Junto al desarrollo de sus potencialidades se consolida la capacidad amar auténticamente emergiendo el mejor yo posible y, esa mejora, se extiende a la sociedad entera. *“El amor hace que el hombre se realice mediante la entrega sincera de sí mismo. Amor significa dar y recibir lo que no se puede comprar ni vender, sino sólo regalar libre y recíprocamente.”*⁷⁴
- Los externos o social son los ámbitos primordiales donde se desenvuelve la persona: familia, trabajo y sociedad.

⁷⁴ Juan Pablo II, carta a las familias. II

Referencias bibliográficas de la segunda parte

- Álvarez, J. (2000). La integralidad de la educación. Tesis Doctoral
- Areitio, J.R. (1983). El sentido y fin de la vida humana y el dinamismo de las virtudes. *Scripta Teleologica* 14, 889-900.
- Armenta, A. (1998). *Lección breve de antropología filosófica*. México: UP
- Arto, A. (1993). *Psicología Evolutiva, una propuesta educativa*. Madrid: CCS
- Barraca, J. (2000). *La clave de los valores*. Madrid: Unión Editorial
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica de España
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO–Santillana
- Díaz, C. (2002). *Diez virtudes para vivir con humanidad*. Salamanca: KADMOS
- Frankl, V. (2009). *La psicoterapia al alcance de todos*. Barcelona: Herder.
- González, O (2011). *Alianza Educativa*. Obtenido de El blog de Oscar González: <http://alianzaeducativafamiliaescuela.blogspot.com.es/>
- Lorda, J.L. (2011). *Fundamentos de Antropología*. Pamplona: Unav
- Melendo, T. (2002). Cultura y contracultura educativa. *Estudios sobre Educación*. Universidad de Navarra, 3, 35-47.
- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible, su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones de filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA
- http://www.iterhominis.com/03_Polo/01_Livros/INDI_AYUDAR.htm
- Rubio, T.A. (2009). Educación personalista. De las potencias a los hábitos. *PERSONA*. Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario.11, 92-99.
- Salinas, P. (1999). *La voz a ti debida. Razón de amor. Largo lamento*. Madrid: Cátedra.
- Touriñan, J.R. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*. 234, 227-248.
- UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001215/121532mb.pdf>
- Urrego, G.A. y Castillo, H.C. (2015). Mindfulness y sus aplicaciones: las posibilidades en el contexto escolar. *Dialéctica liberadora*, Universidad Nacional de Colombia

Parte III: Integración del modelo antropológico de DHI con las escuelas psicológicas modernas.

Como fruto de un congreso organizado por la facultad de psicología de Abat Oliba CEU, en Barcelona, se publicó el libro Antropología Cristiana y Ciencias de la Salud Mental, dónde la Dra. Paloma Alonso-Stuyc escribió un capítulo dónde explica la metodología de DHI, y la integra con las escuelas modernas de psicología. Incluimos ahora sólo la parte que interesa para este trabajo.

INTEGRAR RECURSOS CLÁSICOS Y MODERNOS PARA UN ESTILO EDUCATIVO⁷⁵

Ante la diversidad de enfoques psicológicos y modelos de parenting cabe preguntarse si es posible beneficiarse de todos ellos, prescindiendo que se apoyen en antropologías opuestas. Algunos autores no admiten este eclecticismo metodológico, ante el riesgo latente de atentar contra la dignidad del ser humano, de no respetar su verdad (Domínguez, 2013). Una manera de solventar esta aparente fragmentación que las distintas posturas psicológicas presentan es situarlas en las dimensiones de la personalidad: inteligencia, voluntad y afectividad (Arto, 1993). Integrar las aportaciones de todas las escuelas psicológicas responde el deseo de reconocer las semillas de verdad que se encuentran en las diversas posturas vitales y adoptar ante ellas una actitud de dialogante (Lickona, 1991). Desde una actitud de respeto a la realidad humana, cada agente educativo, cada familia, podría escoger entre los diversos recursos el más conveniente al caso concreto. Una tarea que según Echavarría (2013) está por hacer.

Un recorrido simple de las aportaciones de los distintos movimientos sobre el modo de restaurar las relaciones implicaría analizar el Psicoanálisis, el Conductismo, el Cognitivismo, el Humanismo y el movimiento Sistémico, completando el panorama con la aportación específica de la Logoterapia. Sin profundizar en las características de cada enfoque mencionado, se podría afirmar que cada uno ha centrado su interés en una dimensión de la persona: inteligencia, afectos y voluntad. La figura 2 representa el foco de atención de las Escuelas Psicológicas mencionadas. La parte de arriba del triángulo simboliza el aspecto observable de la conducta, como la parte visible de un iceberg, que se apoya en el sistema cognitivo-afectivo –inteligencia y afectividad– no perceptible a simple vista bajo la línea del horizonte del mar.

⁷⁵ [Estilos educativos parentales](#). Antropología Cristiana y Ciencias de la Salud Mental. Dykinson. Madrid. 2021. ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES. FORJANDO TEJEDORES DE RELACIONES Paloma Alonso-Stuyc. Páginas 403 a 412.

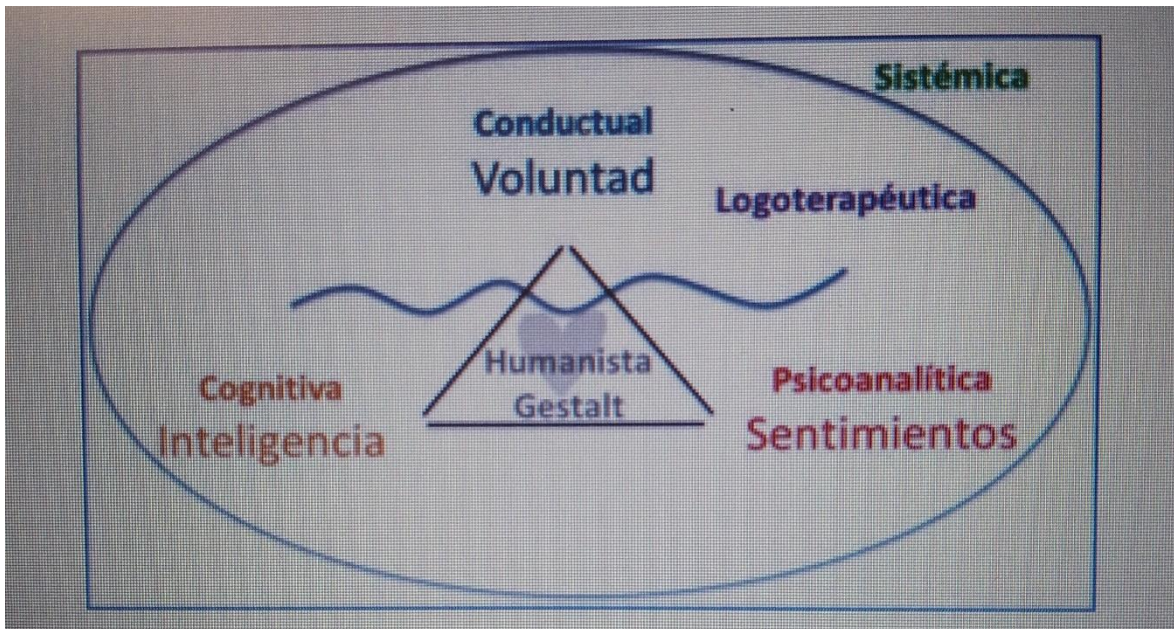


Figura 2. Incidencia de cada Escuela Psicológica en las 3 dimensiones personales educables. Elaboración propia.

El ejemplo de desarraigar un comportamiento individualista, tóxico para el infante, podría servir para explicar la figura 2. La escuela Conductual incidiría en la voluntad para desaprender ese hábito; el Psicoanálisis se esforzaría en sustraer del inconsciente un posible trauma infantil de la relación parental situado en la dimensión afectiva; el enfoque Cognitivo buscaría reestructurar los esquemas mentales analizando aspectos relacionados con la inteligencia; el Humanismo se trabajaría para liberar al organismo de la presión social y así dejar aflorar el auténtico self; la Gestalt estudiaría la apercepción, el significado holístico de los vínculos; el movimiento Sistémico revolvería modificar la influencia contextual del micro, meso y macrosistema para propiciar el cambio; y finalmente la Logoterapia instaría a la persona a descubrir, más allá de sí misma, el sentido trascendente de las relaciones. En el centro de la figura 2, la silueta del corazón indica que la armonía de las dimensiones personales se presenta como condición de posibilidad para amar de modo cabal (Martínez, 2016); siendo este la clave de la sociabilidad humana, la vocación esencial que a todos convoca (Pérez-Soba, 2006).

Cuando desde el inicio de la vida el infante experimenta la suave gratitud de sentirse querido incondicionalmente –no por lo que hace sino por lo que es– la base para establecer relaciones humanas estables se consolida. Cuando esto no sucede, aparece una deficiencia que habrá que reparar, no en balde se está hablando de una neurología en segunda persona (Schilbach et. al. 2013). Para ello se podrá utilizar recursos de cada una de las escuelas mencionadas. Siguiendo con la

exposición anterior, en el supuesto de observar relaciones disfuncionales (no verdaderamente personales) se intentaría modelar en la misma sesión de intervención (enfoque sistémico) una relación auténticamente humana.

El objetivo sería conseguir la experiencia de esa vivencia auténtica en el infante (trasferencia Psicoanalítica) de modo que al igual que el principio químico semejante disuelve a semejante, la relación personal diluyera la disfuncional; después convendría instaurar la relación aprendida con un programa Conductual que la replicara (Conductismo); intentando consolidar la relación en los demás ámbitos vitales una actitud coherente (Sistémica); también cabría explorar la existencia de esquemas mentales subyacentes derivados quizá de un apego inseguro (Cognitivo-afectivo); se podrían proyectar las ventajas de esa autenticidad tanto para el sentido de pertenencia como para la propia autorrealización (enfoque Humanista); cabría también incitar a descubrir los valores y el sentido trascendente de ese estilo relacional (logoterapia), etc.

Todas las escuelas tienen algo que aportar a la orientación familiar en la renovación de unos estilos de vida saludable que restauren las deficiencias de las relaciones familiares y como consecuencia del tejido social. Todavía mejor sería la acción preventiva, elaborar Programas de Orientación Familiar dirigidos a consolidar relaciones personales en la infancia. La clave para acertar en este empeño se podría resumir en establecer las condiciones familiares para que el crecimiento personal no se detenga por la tendencia centrípeta que limita su verdadera identidad (Polo, 1994). Este autor identifica la esencia humana con la apertura al crecimiento irrestricto, sin techo, aún dentro de los límites de su condición finita. Al desplegar su potencialidad natural el infante va mejorando, desarrollando un nuevo modo de ser.

Se puede asimilar este proceso de crecimiento al de un sistema libre, enteramente abierto al futuro: el tiempo no lo desgasta, sino que lo perfecciona. Ese dinamismo perfectivo lo entiende Polo como la progresiva incorporación de hábitos, modos de ser adquiridos, que revierten sobre la persona y la configuran; de manera que el querer mejora el querer, es decir a mayor coherencia mejor se expresa el ser personal. En este sentido se podría decir que la promoción de un carácter sólido en el infante, que integre interioridad y sociabilidad, sería la mejor intervención para que sepa tejer relaciones sostenibles.

MEJORAR EL TEJIDO SOCIAL: ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES QUE EDUCAN EL CARÁCTER

En el ámbito familiar el desarrollo de un carácter sólido requiere de la sabiduría de los modelos educativos Clásico y Actual, lo que implica ensamblar el desarrollo de las Virtudes Cardinales con los modelos Evolutivos del Neurodesarrollo. El sentido genuino de las virtudes clásicas no se centra únicamente en el resultado, sino que profundiza hasta la raíz del ajuste personal, es decir en la intencionalidad o motivación. No sería lo mismo que el infante

estableciera una relación buscando un logro personal, que hacerlo desinteresadamente, buscando el bien de la otra persona (Lickona, 1991, Rietveld & Kiverstein, 2014). Ya los clásicos observaron que lograr la armonía personal desarrollando un carácter sólido era una tarea esforzada, se podría decir que la tarea decisiva que todos compartimos. La observación del ser humano revela la existencia de un desequilibrio en su estructura funcional. La armonía entre las diversas facultades no viene dada desde el principio, sino que se presenta como un reto para cada persona singular (Aristóteles, 2005).

El curso natural que sigue el desarrollo humano, el curso vital, parece acentuar la exigencia de armonizar las facultades humanas con las virtudes Clásicas. Al comienzo, hay un claro predominio de las facultades sensibles y afectivas, la participación de la voluntad requiere que el cuerpo haya alcanzado un determinado grado de desarrollo, y la capacidad intelectual también queda condicionada por este crecimiento para ejecutar las operaciones que le son propias: La vida vegetativa precede a la vida sensitiva y ésta a la vida intelectual en un proceso acumulativo por el que cada una integra a la anterior. La figura 3 muestra la integración de la teoría clásica de las Facultades con la teoría psicológica de las Dimensiones Personales: afectiva, volitiva e intelectual. La antropología clásica propone como principios operativos del actuar humano unas facultades que permiten conocer la realidad: los sentidos y la inteligencia, y otras que tienden a esa realidad conocida: los sentimientos y la voluntad. Además de las facultades, mencionadas, intervienen otros principios operativos, los hábitos, que comprometen de a la voluntad en una dirección al crear, mediante la repetición de actos, una facilidad o gusto para actuar en una dirección determinada.

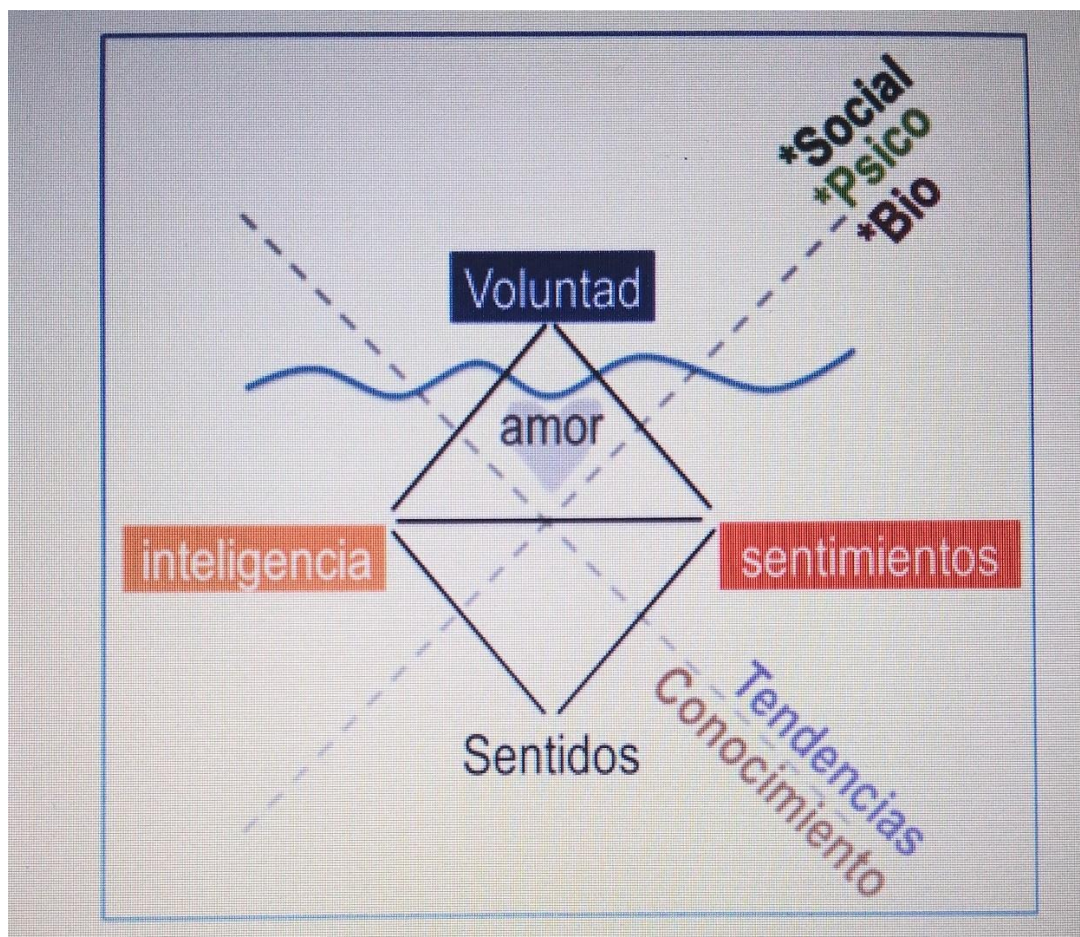


Figura 3. Integración de los principios operativos con las dimensiones Personales (Salas & Alonso-Stuyck).

En la parte izquierda de la figura 3 se muestran las puertas del conocimiento: sentidos e inteligencia y en la derecha las fuerzas o tendencias para actuar: sentimientos y voluntad. El gráfico integra las Dimensiones Personales expuestas en la figura 2, con las facultades Clásicas, al tiempo que se encuadra en el paradigma biopsicosocial actual.

La dinámica de formación del carácter en la educación familiar se puede iniciar desde cualquier dimensión personal: intelectual, volitiva o afectiva, ya que, por la unidad del ser, el resultado afectará a todas ellas. Sin embargo, la psicología evolutiva suele mencionar unos periodos sensibles para el aprendizaje y desarrollo de los hábitos. Pieper (2017) los define como disposiciones estables adquiridas por repetición de actos que inclinan a obrar con facilidad y constancia. La trayectoria temporal reclama integrar la sabiduría clásica de las virtudes cardinales en el esquema epigenético madurativo propuesto por Piaget (2015). El modelo piagetiano describe una trayectoria básica de etapas acumulativas que se adaptan de manera flexible a los timings individuales.

La integración de la propuesta clásica con la piagetiana en las dimensiones personales se muestra en la figura 4. Según el esquema piagetiano el crecimiento se inicia con en el periodo sensoriomotor en el que en el infante aprende a través de las sensaciones y los movimientos; en esta etapa del despertar sensorial la temperancia otorgaría armonía a la vida emocional. Desde la primera infancia se desarrolla en todos nosotros el sentimiento del placer; por lo cual es difícil desembarazarnos de una afección que colorea toda nuestra vida” (Aristóteles, 2005); le sigue el periodo operativo donde la voluntad se equilibra por la fortaleza; y se completa con el periodo formal, donde la inteligencia adolescente adquiere la capacidad de abstracción y juicio orientada por la justicia, este progresivo crecimiento se lograría gracias a la prudencia que, a modo de sistema operativo, dirige el comportamiento hacia la excelencia personal (Hampson, 2019).

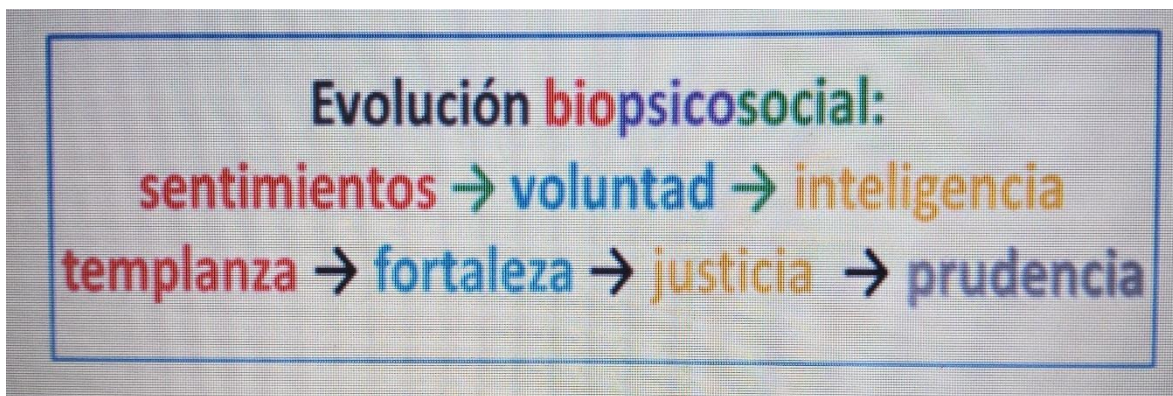


Figura 4. Equilibrio evolutivo de las dimensiones personales por las virtudes cardinales Elaboración propia.

Así el reto de adquirir las virtudes cardinales prestaría armonía al desarrollo evolutivo capacitando al infante para disponer de sí mismo, para acoger y darse estableciendo relaciones personales, para amar y ser feliz en el más genuino estilo de vida saludable. Al llegar a la adolescencia, junto al modelo cognitivo de Piaget, y el emocional (no racional o inconsciente) de la llamada psicología Profunda, cobraría especial relevancia la teoría Psicosocial de Erikson, que incide en la actividad conativa o voluntaria de la autonomía conductual (Alonso-Stuyck, Zacarés & Ferreres, 2018).

La orientación familiar integral no atiende únicamente a los resultados, sino también al proceso. Eso lleva analizar la progresión de intencionalidad dese la moral heterónoma a la autónoma tal como propone Kohlberg. Este autor expone que al principio los niños actúan por motivos extrínsecos: para agradar a los padres, porque así son las reglas del juego, etc., y a medida que el infante madura va interiorizando las normas morales, hasta que finalmente actúa por criterios propios, por una motivación intrínseca. Considerando la amistad, por ejemplo, inicialmente la concibe simplemente como tener compañeros de juego, hacer cosas juntos etc. y progresivamente va ganando calidad la relación hasta llegar a un vínculo

verdaderamente personal en el que se desea lo mejor para el amigo (Papalia & Martorell, 2017).

La cuestión de la motivación parece por tanto decisiva en los estilos educativos parentales, al ser el punto de inflexión entre unas relaciones pragmáticas o interesadas y personales o gratuitas. Entre las diversas clasificaciones sobre el proceso motivacional (Reeve, 2010), la aportación de Pérez-López desde el ámbito empresarial enriquece este fenómeno humano. El autor añade junto a los motivos extrínsecos e intrínsecos, los trascendentes, considerando que, además de intereses personales, normalmente existen motivaciones trascendentes que van más allá de uno mismo y buscan el bien de los demás (López-Jurado & Gratacós, 2013).

Surge así el concepto de calidad motivacional, referido al porcentaje de cada tipo de motivación que activa una decisión concreta. Es decir, la calidad de la energía que inicia mantiene y dirige una actuación puede estar compuesta solo por elementos que quedan fuera de la persona –extrínsecos–, por esos elementos junto con otros factores que se quedan en la persona –extrínsecos e intrínsecos–, o bien por los anteriores junto a otros que se proyectan en los demás –extrínsecos, intrínsecos y trascendentes–. Por ejemplo, un niño puede ayudar a su amigo por varios motivos compatibles entre sí: para asegurar que devolverá el favor cuando lo necesite (motivación extrínseca), para ser coherente consigo mismo (motivación intrínseca), o para buscar el bien del amigo (motivación trascendente). Aunque el resultado sea el mismo, la calidad motivacional dependería del porcentaje de cada tipo de motivación: no siendo igual un porcentaje de (80% + 10% + 10%) que otro de (30% + 30% + 40%).

Se podría decir entonces que educar para restaurar las relaciones significa tender a la mejor calidad motivacional. Parece que la familia es el escenario privilegiado para aprender a establecer relaciones personales. En la orientación familiar no se traduciría en proponer un estilo educativo excelente, sino en respetar el estilo de cada familia ayudando a comprender la mejor manera de desarrollar esos hábitos relacionales (Alonso-Stuyck, 2019; Lorda, 2017).

ESTILOS DE VIDA FAMILIARES SALUDABLES PARA RESTAURAR LAS RELACIONES PERSONALES

El arte de vivir se aprende en la convivencia familiar, donde cada miembro experimenta relaciones personales genuinas y está en condiciones de propagarlas al resto de los ámbitos sociales, tejiendo redes, restaurando vínculos, promoviendo la sostenibilidad social (Bernal & Rivas 2013). La familia es por tanto el hábitat natural para crecer como personas, el más importante marco de convivencia e integración social donde se modelan los estilos de vida sostenibles (Martínez, I. et al. 2019).

Se ha expuesto que los estilos de vida se componen de hábitos que integran las dimensiones personales en un todo armónico. Estas virtudes cardinales impregnan la entera existencia, cada una de sus dimensiones. El riesgo de polarizarse en una de ellas está siempre presente, y a lo largo de la historia ha cristalizado en distintos ismos o desproporciones tóxicas, tal como muestra la figura 5.

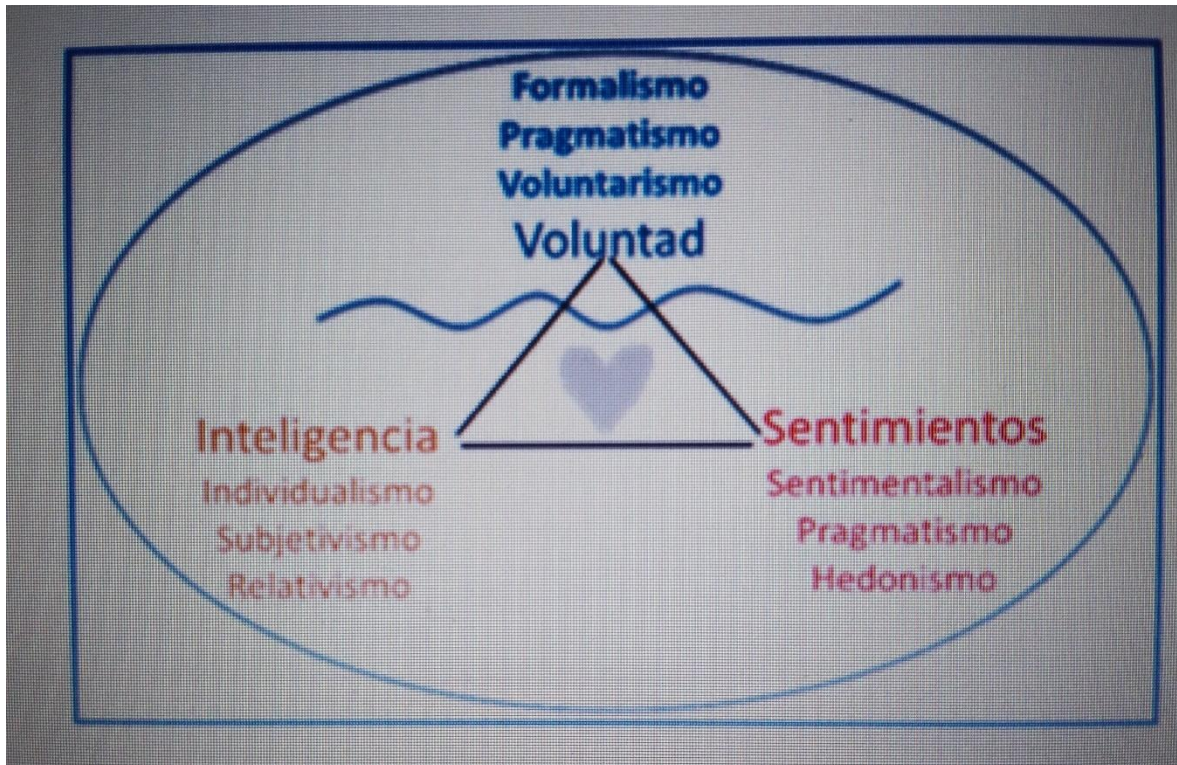


Figura 5. Polarizaciones ante el desequilibrio de las dimensiones personales.

Elaboración propia.

Se aprecia en la fig. 5 que en ocasiones resulta difícil encuadrar en una dimensión personal concreta alguna de estas polarizaciones. Esta dificultad manifiesta que la ciencia es analítica: divide para entender, pero la vida es sintética: se manifiesta siempre en su unidad indivisible. Vistas estas disfunciones, para promover estilos de vida familiares saludables, resulta pertinente recurrir a los planteamientos clásicos sobre las tendencias humanas básicas: Conservación, Verificación y Perfeccionamiento (Pieper, 2017). Traducir esas tendencias al lenguaje psicológico requiere además hablar de Hábitos de salud y situarlos en las coordenadas existenciales de espacio/ tiempo: nicho ecológico/ciclo vital familiar tal como muestra la figura 6.



Figura 6. Clasificación Hábitos Saludables a partir de las Tendencias humanas básicas. Elaboración propia.

La tendencia a la Conservación se traduce en las habilidades de la vida diaria (AVD): sueño, alimentación e hidratación, higiene y cuidado de la piel y actividad física. La tendencia a la Verificación en la actitud proactiva hacia la salud física, emocional, financiera, ambiental y doméstica. Finalmente, la tendencia al Perfeccionamiento en la proporción de tiempo dedicado a las actividades anteriores en los escenarios habituales: profesional/laboral, de ocio y descanso, etc. La medida o proporción en la dedicación de tiempo, tanto en parámetros de cantidad como de frecuencia, incluye la prevención de las adicciones. Por ejemplo, dedicar semanalmente un tiempo al deporte indicaría un ocio saludable, pero podría revelar una adicción si fuera excesiva –vigorexia– Lo mismo ocurriría con el uso de las pantallas, las bebidas, etc.

En esta clasificación de hábitos de vida saludable, la clave de la tendencia al Perfeccionamiento se cifra en el tiempo dedicado a cada uno de los escenarios vitales. Es obvio que, para consolidar las relaciones, además de asegurar la calidad motivacional hace falta el trato face to face. Precisamente la falta de tiempo es uno de los retos que afronta la familia, ante los horarios laborales excesivos, la cautividad del mundo virtual y las redes sociales que puede alejar paradójicamente de los más próximos, etc. Es un tema en el que hay que tomar postura, porque si no es fácil dejarse llevar por la corriente como expresa de modo gráfico Andreu (2014) con la figura que da título a su libro: Del ataúd y la cometa.

Resulta paradójico observar tejidos sociales más densos en ambientes con menos recursos o en países con índices económicos más bajos, tal como muestran los informes sobre el Índice Relativo de Salud Social (IRSS) a partir de su creación (Pérez-Adán, 1999). Este indicador mide 14 variables de calidad de vida agrupadas en cinco campos: Equidad generacional; Desigualdad; Deuda filial diacrónica; Conciencia cívica; y Pluralidad. El IRSS, por tanto, es un modo alternativo al Índice

de Desarrollo Humano que utiliza Naciones Unidas, más cercano a la calidad de las relaciones y por tanto más útil es este ámbito.

Además de la cuestión del tiempo, las Habilidades de la Vida Diaria y la proactividad actuarían a modo de fundamento sobre el que tender vínculos personales, relaciones significativas. Esta clasificación incluye también el concepto de salud propuesto por la ONU en 1946 como estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente ausencia de afecciones o enfermedades. La definición subraya la responsabilidad personal –proactividad– para conservar ese estado: cada familia, cada persona asume esa tarea, en beneficio propio y de toda la sociedad; sólo estando en forma, cada familia puede influir en los demás y mejorar su entorno. Resalta así la necesidad de relaciones interdependientes que promuevan el diseño de escenarios saludables, en los que sea fácil establecer vínculos sociales sólidos.

El ámbito familiar es el escenario privilegiado para esas relaciones auténticamente personales, hechas de aceptación y reciprocidad. Desde esa seguridad de quien se sabe amado de manera incondicional, las relaciones desinteresadas y sólidas se extienden espontáneamente al resto de comunidades de pertenencia: a los ámbitos educativo, profesional, cultural, deportivo, etc. Todo ello dentro de los límites propios de la realidad humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Se incluyen todas las referencias del artículo original, por si interesa profundizar más en algún tema.

- Alonso-Stuyck, P. (2019). Which Parenting Style Encourages Healthy Lifestyles in Teenage Children? Proposal for a Model of Integrative Parenting Styles. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 16 (11) 2057.
- Alonso-Stuyck, P., Zacarés, J.J., & Ferreres, A. (2018). Emotional Separation, Autonomy in Decision-Making, and Psychosocial Adjustment in Adolescence: A Proposed Typology. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1373-1383. doi: 10.1007/s10826-017-0980-5
- Andreu, C. (2014). *Del ataúd a la cometa*. Barcelona: Alienta.
- Aristóteles. (2005). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza. 1102a-1102b. 1105a 5.
- Arto, A. (1993). *Psicología Evolutiva, una propuesta educativa*. Madrid: CCS
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bruzzone D. (2011). *Afinar La Conciencia*. Madrid: San Pablo.
- Brooks.D. (2019). *The second mountain the quest for a moral life by*. Barcelona. Penguin Random House
- Bernal & Rivas. (2013). *Relaciones padres e hijos*. Pamplona: Unav-ICF <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/37176/1/6.Padres-Bernal-Rivas.pdf>

- Chinchilla, N.; Jiménez, E. & García-Lombardía, P. (2018). Integrar la vida. Madrid: Ariel.
- Covey, S. (2010). Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. Barcelona: Paidós.
- Crego, A. (2018). Los enfoques constructivistas y construccionistas en psicología, en Historia de la psicología, Carpintero, H. Madrid: CEF. 249-275.
- Domínguez, X.M. (2013). Psicología de la persona. Madrid: Palabra.
- Donati, P. (2010). Relational Sociology. A New Paradigm for the Social Sciences. Routledge.
- Drucker, P. (1998). The coming of the new organization. Harvard Business Review on Knowledge Management. Boston: Harvard Business School Press, 1-19.
- Echavarría, M.F. (2013). Corrientes de psicología contemporánea. Barcelona: Scire. 262.
- Giddens, A. (2006). Sociology. New York: Polity Press.
- Granados, J. (2017). ¿Gueto, masa o minoría creativa?. Aula Magna. http://www.jp2madrid.es/images/jp2/documentos/conferencias/AULA-MAGNA_17041.pdf
- Hampson, M. (2019). Imitating virtue. Phronesis, 64, 292-320. DOI: 10.1163 / 15685284-12341984).
- Huete, L. (2005). Construye tu sueño. Madrid: LID.
- Hulseley, T. & Hampson, P. (2014). Moral Expertise. New Ideas in Psychology, 34, 1-11. DOI: 10.1016 / j.newideapsych.2014.02.001.
- Lickona, T. (1991). Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility. Nueva York: Bantam Books.
- López-Jurado, M. & Gratacós, G. (2013). Propuesta del modelo antropológico de la motivación. ESE (24) <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2017>
- López, MT; González, V. & Sánchez, A.J. (2018). Las familias en España: Análisis de su realidad social y económica en las últimas décadas (1975-2017). Madrid: UCM. <http://www.accionfamiliar.org/pulicaciones/estudios-e-informes>
- Lorda, J.L. (2017). Moral el arte de vivir. Madrid: Palabra.
- MSCBS. (2015). <http://www.estilosdevidasaludable.mscbs.gob.es/>
- Martínez, C. (2016). Dinamismo familiar interno. En La familia y sus ámbitos. México: Porrúa https://www.academia.edu/31820160/Dinamismo_familiar_interno._En_La_familia_y_sus_%C3%A1mbitos
- Martínez, I., García, F., Fuentes, MC, Veiga, F., García, OF, Rodrigues, Y., Cruise, E. & Serra, E. (2019). Researching Parental Socialization Styles across Three Cultural Contexts: Scale ESPA29 Bi-Dimensional Validity in

- Spain, Portugal, and Brazil. *International journal of environmental research and public health*, 16 (197), 1-14. doi: 10.3390 / ijerph16020197
- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson
 - ONU. (1946). <https://www.who.int/es/about/who-we-are/frequently-askedquestions>
 - Papaglia, D. & Martorell, G. (2019). *Desarrollo humano*. México: McgrawHill.
 - Pérez-Adán, J. (1999). *La Salud Social*. Madrid: Trotta.
 - Pérez-Álvarez, M. (2018). Para pensar la psicología más allá de la mente y el cerebro: un enfoque transteórico. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2875>
 - Pérez-Soba J. (2006). La experiencia del amor: entre la subjetividad y las normas sociales JP2 El amor humano, 21-2014.
 - Piaget, J. & Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
 - Pieper, J. (2017). *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp.
 - Polaino, A. (2010). Algunas claves antropológicas para el encuentro de la psicoterapia y la espiritualidad. https://www.bioeticacs.org/iceb/seleccion_temas/espiritualidad/Claves_antrop_encuentro_Ytp_y_esp.pdf
 - Polo, L. (1994). La esencia del hombre. Conferencia. <https://www.almudi.org/articulos-antiguos/7321-la-esencia-del-hombre-leonardo-polo> (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: Eunsa.
 - Reeve, J.M. (2010). *Motivación y emoción*. México: Mcgraw-Hill.
 - Ríos, T.P. (2010). *El sentido de la vida y la trascendencia en Viktor Frankl*. Paraguay: CEADUC.
 - Rietveld, E. & Kiverstein, J. (2014). A rich landscape of affordances. *Ecological Psychology*, 26, 325-352. <https://doi.org/10.1080/10407413.2014.958035>
 - Saneleuterio, E.; Alonso-Stuyck, P.; García-Ramos, D. (2019). Educar jugando y dialogando. Derechos de la infancia, intencionalidad, familia y lenguaje. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 17, 40-48.
 - Schilbach, L., Timmermans, B., Reddy, V., Costall, A., Bente, G., Schlicht, T. & Vogeley, K. (2013). Toward a second person neuroscience. *Behavioral and Brain Sciences*, 36, 393-462. doi: 10.1017 / S0140525X12000660.

Parte IV: Evaluaciones de la metodología de DHi sustentada en este modelo antropológico.

La metodología DHi, en operación durante 35 años (1985-2020) en más de 12 países, es objeto de evaluación desde que nació. Continuamente ha estado a revisión y perfeccionamiento, lo cual se refleja, entre otros aspectos, en los nombres de los programas mediante los que se implementa: PICAÉ, Hábitos saludables, Forjando Valores de la editorial Edumás, SOFI, etc. (FUENTE: web – informes de DHi). En la trayectoria de implementación, destacan como antecedentes dos evaluaciones formales a la que ha sido sometida como metodología educativa. Los métodos de evaluación han sido de diversa naturaleza y extensión, como se verá a continuación.

Evaluación de la Fundación Templeton sobre la metodología DHi

En 2018, dos de los colegios donde ha operado la metodología DHi, se presentaron al “Templeton Character Education in Latin America Awards” y ambos resultaron premiados. El Liceo Thezia y el Colegio Chapultepec presentaron sus respectivos informes en los que describen su propia identidad y el modo en que han aplicado la metodología DHi a través del *Sistema Operativo de Formación Integrado* (SOFI) para la formación de hábitos positivos, durante los últimos dos cursos escolares (2016-2018) en el momento en que se presentaron a la convocatoria (FUENTES: Salas, Alejandro, Informe SOFI Liceo Thezia, 48 pp.; Hernández Olivia & Vega Gladys, Informe SOFI Colegio Chapultepec, 47 pp.)

“The Templeton Character Education in Latin America Awards seek to recognize character education projects in secondary schools that motivate teachers to become involved in them and understand their value, through the dissemination of good practices” (FUENTE: <https://www.unav.edu/en/web/premios-templeton/inicio>).

Evaluación de la metodología DHi en 15 escuelas públicas

Con el objetivo de tomar decisiones de colaboración, la empresa Ford financió un estudio elaborado por APEL S. C. para medir la eficacia (modificación de los alumnos) y la eficiencia (buen uso de la metodología) de la metodología DHi a través del uso de la colección de libros *Forjando Valores* (ed. Edumás) en algunas escuelas públicas, subvencionadas por la empresa Ford en el curso escolar 2006-2007. (FUENTE: Toledo, Mayra & Torrero, Carlos “Evaluación del desarrollo del programa Forjando Valores, de la empresa educativa Más S. C. en escuelas piloto Ford”, 2007. El estudio se divide a su vez en: Informe parcial [Reporte I] pp. 1-73; Reporte II pp. 1-13; Reporte III, pp. 1-60).

El primer reporte de evaluación registra como participantes en la evaluación a 15 escuelas de 10 Estados de la República Mexicana, frente a 3 escuelas de control de 3 Estados de la República Mexicana. El instrumento de evaluación se aplicó al universo total de investigados, de primero a sexto grado de primaria: 4.063 alumnos, 121 maestros y 12 directores. Sobre la eficiencia concluye: “Los directivos, maestros y alumnos se encuentran satisfechos con la metodología propuesta por Edumás [metodología DHi]” (Informe parcial [Reporte I], p. 70) y sobre la eficacia: “Para tener una conclusión certera sobre la eficacia del sistema habrá que esperar no solamente los resultados comparativos y de postest, sino que será necesario un

estudio longitudinal que, a partir de indicadores [...], las escuelas y el grupo de investigación puedan verificar si el cambio se llevó a cabo después del período mínimo que establece Edumás (tres años)” (p. 73).

El segundo reporte (febrero de 2007) registra resultados del comparativo entre tres escuelas piloto (en las que la metodología había operado durante 4 meses) y tres escuelas control. Las conclusiones apuntan “lo esperado es que se encontraran pequeñas diferencias en los puntajes porcentuales, tales como los de 4to y 6to grado (3.3 y 6.7 respectivamente); [por eso] es sorprendente encontrar en 2do, 3ro y 5to grado diferencias por arriba de 16 puntos y hasta 21” (Reporte II, p. 13). Por eso, el reporte sostiene que “Podemos afirmar que en el primer año [con mayor precisión: a los 4 meses de operación] se aprecian cambios positivos marcadamente significativos y que estos cambios son consecuencia del programa *Forjando Valores*”. (Toledo, Mayra, Reporte II: informe comparativo en escuelas Ford del desarrollo del programa “Forjando Valores”, 2007, pp. 5- 10, conclusiones de cada grado escolar).

El tercer y último reporte registra que el número de personas evaluadas fue de: 7.377 alumnos; 217 maestros; 23 directores. (Reporte III: informe final, p. 4).

A partir de esta evaluación se puede concluir que los resultados son positivos, sin embargo, los evaluadores reconocen la necesidad de una evaluación longitudinal. En efecto, en atención a la constancia que exige el modelo –y que en el sistema de libros *Forjando Valores* se determina en, al menos, tres años– los evaluadores apuntan la necesidad de un estudio longitudinal que verifique los resultados que promete el modelo.

Evaluación cualitativa y cuantitativa de la metodología DHi⁷⁶

La metodología DHi se sometió a un estudio empírico durante el curso escolar 2019-2020 en los 8 colegios donde opera la metodología a través del *Sistema Operativo de Formación Integrado* (SOFI). Y se presentó en el Congreso INTED 2022. Este estudio se suma a las evaluaciones constantes que DHi aplica a los responsables de implementar la metodología DHi en el colegio (directivos, coordinadores, profesores, etc.). El estudio empírico que a continuación se reseña ha sido elaborado de manera externa: no es DHi, ni es el respectivo colegio quienes hacen el estudio, sino una instancia ajena, de manera que no hay conflicto de intereses. De los ocho colegios se formó una muestra de 214 personas. Las personas que respondieron al instrumento de evaluación fueron solamente 101, de los cuales 63 fueron profesores de 6 colegios. De manera que el análisis de los resultados se realizó sobre este sector estudiado.

Se puede observar que la dimensión mejor evaluada por los profesores fue la D2 (buen ambiente). Además de ésta, la D3 (reflexión), D4 (motivación) y D5 (constancia en metas) obtuvieron promedios iguales o mayor que 4, mismos que podemos considerar como fortalezas desde la perspectiva de los docentes. Con puntajes ligeramente inferiores a 4 encontramos a la D1 (Operatividad) y D6 (resultados pedagógicos) que, si bien también han sido bien valoradas, representan las principales áreas de mejora.

⁷⁶ [Motivational Quality in the Integral Human Development \(DHI\) Methodology.](#)