



ics
Universidad
de Navarra

Educación de la afectividad
y de la sexualidad humana

Marco Teórico

**Proyecto Educación de la Afectividad y la
Sexualidad Humana,
Instituto Cultura y Sociedad (ICS)**

Carlos Beltramo, PhD

<https://www.unav.edu/en/web/instituto-cultura-y-sociedad/educacion-afectividad-sexualidad/investigacion/marco-teorico>

Pamplona, 2018



Indice

| | |
|---|----|
| Modelo antropológico: modo metafísico y modo fenoménico | 1 |
| El núcleo de la persona humana | 1 |
| Acto y potencia..... | 4 |
| La esencia, base del yo psicológico | 5 |
| Acto de ser, yo y cuerpo..... | 8 |
| Los modos metafísico y fenoménico | 9 |
| El problema de la afectividad y la respuesta de Aristóteles..... | 11 |
| Delimitación de los modos | 13 |
| El modo metafísico: la unidad substancial cuerpo y alma espiritual | 15 |
| La importancia del cuerpo..... | 20 |
| El pudor, el cuerpo y la sexualidad..... | 24 |
| Funciones del pudor..... | 26 |
| Pudor y educación: algunas pautas..... | 28 |
| Diferenciar situaciones | 32 |
| El modo fenoménico: la persona como una unidad bio-psico-espiritual | 33 |
| El desafío de abordar la unidad y la diversidad..... | 33 |
| Orígenes del estudio de la personalidad por capas | 37 |
| Características del modo fenoménico..... | 42 |
| De la comprobación cotidiana al descubrimiento de la estructura | 44 |
| Relación ser-conducta | 46 |
| La raíz de los dinamismos de la persona humana..... | 49 |
| Modelo pedagógico | 56 |
| Definición de educación del carácter | 56 |
| La Pedagogía de la Integración de la Persona Humana (PIPH)..... | 57 |
| Teoría de la acción: conación (o modelo KAP aplicado a la educación)..... | 61 |
| Antecedentes históricos | 61 |
| Alcances del concepto de conación como una teoría de la acción..... | 65 |
| El modelo CAP (KAP)..... | 68 |



| | |
|---|-----------|
| Conación y proceso educativo | 70 |
| Educación según edades. | 73 |
| ¿A qué edad se puede empezar la educación afectivo-sexual? | 74 |
| Primera infancia (Niñez)..... | 75 |
| Segunda infancia (o infancia propiamente dicha) | 76 |
| Adolescencia | 77 |
| ¿Qué es la “crisis de la adolescencia”? | 80 |
| Cambios a nivel físico y hormonal..... | 81 |
| Cambios psicológicos..... | 82 |
| Cambios a nivel social | 84 |
| ¿Qué aspectos conviene enfatizar cuando se educa a un adolescente?..... | 87 |
| Modelo de la Dinámica del Amor Romántico | 90 |
| Marco General | 91 |
| Dimensiones..... | 95 |
| Valores | 95 |
| Elementos fundamentales del valor..... | 95 |
| Los valores presentes en la persona | 99 |
| Valor Corporal | 100 |
| Pornografía y erotismo | 101 |
| Valor de “masculinidad” y “feminidad” (identidad sexual/ complementariedad) | 107 |
| Valor personal | 110 |
| Emociones | 113 |
| Emociones y vínculos..... | 115 |
| Atracción | 115 |
| Enamoramiento..... | 119 |
| Amor..... | 125 |
| Productos | 129 |
| Placer..... | 129 |



| | |
|---|------------|
| Encanto..... | 133 |
| Felicidad..... | 136 |
| Desarrollo Positivo Adolescente | 139 |
| Aspectos generales | 139 |
| Ocio y tiempo libre..... | 147 |
| La perspectiva psicológica del ocio | 149 |
| El binomio ocio-estudio en los adolescentes | 150 |
| Tiempo de calidad y ocio estructurado | 150 |
| El rol de los padres, otros educadores, la sociedad civil y el Estado en la educación sexual | 152 |

Modelo antropológico: modo metafísico y modo fenoménico

Para realizar una adecuada educación de la afectividad y sexualidad humanas hay que definir con claridad cuáles son los alcances del concepto de persona.

Siguiendo el principio *operari sequitur esse* (la operación sigue al ser), si se quieren entender las operaciones de la persona humana, es bueno comenzar por establecer algunas notas sobre qué es la persona humana y cómo es su naturaleza. No es la idea hacer un tratado profundo de antropología sino tener algunas bases fundamentales que sirvan de guía útil en esta comprensión.

Es recomendable empezar por determinar algunas claves que expliquen la intimidad más profunda de la persona humana. En la medida en que se establezca en qué consiste este núcleo íntimo es más fácil comprender las modalidades que adquiere la realización del entorno, que tiene que ver con el *operari*.

1. El núcleo de la persona humana

Hay que partir de la base de que existe un eje central en la persona humana que permite hablar de identidad. Edith Stein (1891-1942) descubre que ese núcleo humano fundamental de la persona está en el fondo del alma, pero tan en el fondo que está más allá de la misma alma.

Leonardo Polo (1926-2013) encuentra una diferencia entre lo que él llama el “acto de ser personal” y la esencia, y parte de ella para determinar las características de ese núcleo humano fundamental. “Yo no me distingo de la piedra solo según la esencia sino también según el acto de ser. Mi acto de ser es personal y el de la piedra no” (Polo, 2004).

Ambas realidades, acto de ser personal y esencia, son parte de la complejidad de la persona, pero de maneras diferentes. Juan Fernando Sellés, introduciendo la obra de Polo, aclara ciertas dificultades terminológicas al respecto:

Si derivado de los hallazgos de la filosofía medieval se puede llamar a la persona acto de ser, sin embargo, en el lenguaje habitual empleamos diversos nombres, que usamos como sinónimos, para referirnos al ser humano: ‘hombre’, ‘individuo’, ‘yo’, ‘sujeto’, ‘persona’, etc. No obstante, tales términos –tomados en rigor– no designan la misma realidad. La distinción significativa más acusada entre ellos estriba en que los primeros se refieren a la esencia humana. En cambio, solo la palabra persona denota al acto de ser personal (Polo, 2004, p. 18).

En el acto de ser personal se ubica el sentido más profundo de la palabra intimidad¹: lo que hace que la persona en sí sea esta persona en concreto. Pero además permite comprender que no se puede confundir aquello que hace a un ser humano persona (núcleo irreductible) con su esencia, con su naturaleza, con el plano de las acciones, de lo que sucede en persona o lo que ella hace. Somos personas humanas y “estas concretas” personas humanas no por lo que hagamos sino por lo que somos.

El acto de ser humano es mucho más unitario que la esencia, que la serie de consideraciones de la unidad que se da en los tipos, que la unidad que se da en el organismo, entre la inteligencia y la voluntad, que exigiría una investigación en detalle, es decir, ir acumulando una serie de observaciones para irles sacando todo el fruto. Por encima de eso está el acto de ser (Polo, 2006, p. 103).

El análisis de Polo brinda la posibilidad de ubicar el concepto de yo que la mayoría de las corrientes psicológicas actuales utiliza en su justa medida. Otra vez nos lo aclara Sellés:

El yo es la puerta de la intimidad personal (de la persona), pero no es la persona. Conozco el yo, pero no *quién* soy. [...] La *persona* humana es más que su yo; no se reduce a él. Es más, la persona es *irreductible* (Polo, 2004, p. 20).

La mayoría de las corrientes psicológicas actuales carecen de referencias a la metafísica –con excepciones, como la logoterapia de Viktor Frankl–. Esto las ha llevado a construir una antropología en la que hacen coincidir a la persona con su yo, de ahí que deriven casi exclusivamente en descripciones de lo que llaman “la estructura de la personalidad”. Con un fundamento así de reducido apenas se distingue entre el plano de la identidad óptica más profunda, y aquél otro que en el que se conforman las realidades propias de la acción. Al distinguir entre “el yo que soy” y “el yo que actúa” se pueden entender mejor algunas notas básicas que influyen en la sexualidad humana y su educación.

Sin embargo, no se debe interpretar el acto de ser personal como un opuesto radical a la esencia, como si fueran realidades inconexas. Como quiera que se plantee, si se recorren todos los “extremos” de la existencia humana –lo material y lo inmaterial, por así decirlo– se ve que el acto de ser los abarca a ambos y, por consiguiente, a todo lo que “hay entre medio”. Se puede decir que el acto de ser personal se derrama en la esencia humana hasta sus últimos rincones y que, por tanto, el yo y su corporalidad, entre otras realidades, son profundamente humanos: conforman esta concreta y real persona humana.

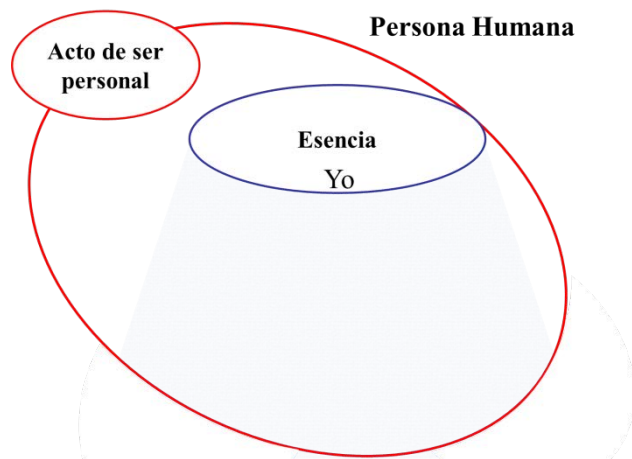
¹ “La no autosuficiencia de la persona respecto del Origen no impide el valor manifestativo de su esencia, pero a la vez, comporta la distinción real que la esencia humana guarda de su intimidad personal. De acuerdo con esta distinción real, la esencia arranca o depende de la intimidad personal, y es inferior a ella” (Polo, 2003, p. 268).

El acto de ser personal es el factor unificador, principio y, a la vez, causa última de la integración. Es una totalidad abarcante a partir de la cual se pueden analizar todos los componentes de lo humano y distinguir sus alcances y limitaciones propias y sus relaciones recíprocas sin caer nunca en el fraccionamiento de la persona.

El acto de ser personal es el origen de la configuración humana como un *integrum*, una realidad integrada. Se puede decir que el *integrum* es una de las manifestaciones más evidentes y palmarias de los alcances del acto de ser personal y tiene gran importancia en los demás fundamentos antropológicos de la sexualidad humana.

La síntesis integral de la persona humana siempre tendrá como referencia la unidad existencial que transmite el propio acto de ser personal a todas y cada una de las partes del ser humano. Esto quiere decir que siempre la unidad de la persona estará por encima de cualquier distinción analítica que se pueda hacer ya que esa unidad responde al aspecto ontológico de la persona (Gráfico 1).

Gráfico 1



Sirva como aclaración que muchas veces la comprensión de las realidades fundamentales de la existencia, como son el acto de ser personal, se ven dificultadas por sus propias características. En ese sentido es más fácil y más accesible al análisis lo relacionado con la esencia, sobre la que se puede predicar por medio de categorías o juicios (Inciarte & Llano, 2007)². Teorizar sobre realidades existenciales siempre es más complicado y para ello se deben utilizar continuamente ejemplos y contraposiciones.

² En general en todo este libro los autores se dedican a aclarar el valor y el alcance diverso del conocimiento propiamente metafísico (“inmediación de primer orden”) y el que tiene que ver con el juicio y el lenguaje. Una vez rescatado el conocimiento metafísico, el que se realiza mediante el juicio aporta un camino válido para conocer incluso realidades existenciales, a condición de que no quiera adueñarse del papel del concepto.

Pero el hecho de que la unidad proveniente del acto de ser personal se imponga continuamente no imposibilita el conocimiento de las partes o funciones a través del enfoque analítico y/o deductivo, como explican Arregui y Choza.

El primer paso, la descripción, suele denominarse análisis fenomenológico, en su sentido más amplio de descripción de fenómenos. El segundo paso suele llamarse análisis ontológico, y es un momento inductivo. Hay todavía un tercer momento, que se acostumbra llamar deductivo, y que consiste en deducir de la esencia del fenómeno otras propiedades que han de pertenecerle, y que no han sido tomadas de la experiencia (Vicente Arregui & Choza, 1991, p. 49).

Al analizar de esta manera el plano de la esencia, se descubre que esta tiene dos modos específicos de ser y de actuar: el modo metafísico y el modo fenoménico (que es lo mismo que decir, sin más, que la persona encarna esos dos modos). El acto de ser personal está presente en cada uno de estos modos como el punto central, profundo, referencial de la unidad. Pero, por decirlo de alguna manera, se hace concreto “de formas diversas”, maneras distintas y distinguibles. Y cada una de ellas aportará mucha información para comprender la realidad humana.

Acto y potencia

Conviene agregar en este análisis dos conceptos aristotélicos: el acto y la potencia, analizadas bajo los desarrollos de Tomás de Aquino, que es quien los llevó hasta el extremo, con el descubrimiento del acto de ser (*Contra Gentes* I c 28 *Questio Disputata De Potentia*; *Summa Theologiae* I, q 76).

Una de las características de las categorías acto/potencia es que no se aplican de manera unívoca sino que se pueden predicar de maneras diferentes según los niveles del ser. Esto se debe a que los entes contingentes nunca son puro acto, siempre tienen una mezcla de potencia y esa es su manera natural de existir. Por eso se pueden encontrar al acto y la potencia explicando aspectos de un determinado nivel del ser, y después encontrarlos nuevamente aplicados a otras realidades en un nivel inferior.

Lejos de ser una contradicción, es la prueba de la utilidad que tienen estas categorías para comprender la realidad. Por ejemplo, al hablar de la persona humana, se puede decir que la esencia es potencia en relación al acto de ser personal. Dentro de la persona, la esencia “existe” por el acto de ser personal, pero su potencialidad la hace abierta, dinámica, activa y cambiante.

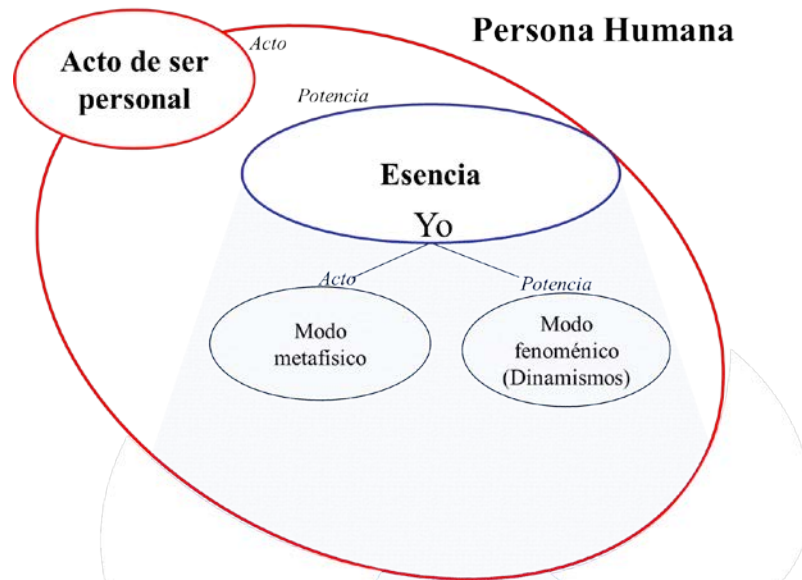
Por otro lado, a esta esencia –que, como dijimos, es lo que la psicología conoce como “el yo”–, también se le pueden aplicar las categorías acto/potencia. De esta manera, la esencia, que en

relación al acto de ser es la potencia, está ella misma constituida por un principio actual y otro potencial. Es en cada uno de ellos donde se reconocen un modo de ser y un modo de actuar, respectivamente. Estos son los que llamamos “modo metafísico” y “modo fenoménico”.

El Gráfico 2 muestra primero la relación acto/potencia entre el acto de ser personal –a la vez básico y abarcante de toda la persona humana– y la esencia, ámbito del despliegue humano. En este despliegue también se evidencia la relación, a un nivel inferior, de la diada acto/potencia en los “modos”, los cuales, juntos, constituyen el yo.

5

Gráfico 2



La esencia, base del yo psicológico

Como explica Sellés, para Polo “yo significa persona humana vertida hacia la esencia” (Polo, 2004, p. 18). El yo es el vértice de la esencia, pero, como venimos mostrando, no se confunde con el sustrato último de la persona, el acto de ser personal.

La *persona* es más que su *yo*; no se reduce a él. Buscar la identidad de ésta con su yo es una gran pérdida personal, porque el yo no es una persona. Si uno se queda en su yo, o pretende alcanzarse como un yo, no se conoce como persona, puesto que el yo no lo es (Polo, 2004).



Por su parte, Edith Stein no concibe el alma sin yo, o un yo humano sin alma, con lo que evita el vaciamiento de contenido del propio yo que se ha visto en pensamientos como el de Husserl, que de tanto buscar lo fijo e indiscutible, termina despersonalizándolo.

Éste es el yo personal, que a la vez es un yo anímico que pertenece a esta alma y tiene en ella su lugar propio. Solo desde [el yo] puede el alma «recogerse», pues desde ningún otro punto puede tampoco abarcarse por entero a sí misma (Stein, 1998, p. 155).

6

El yo, como parte del propio ser consciente, es en todo caso un instrumento para profundizar en la propia identidad. El concepto de yo que es la materia fundamental de estudio de la psicología empírica no es, en realidad, el verdadero fundamento de la identidad de una persona, sino una de sus manifestaciones. Tener una duda en el nivel del yo, una duda psicológica relacionada con la propia identidad, no implica un cambio sustancial en lo que hace a este ser humano “ser él mismo”. Se distingue entre las reflexiones del yo, operativas, y la propia identidad como factor objetivo, ubicada en el nivel del ser. Si la investigación psicológica no va más allá del plano fenomenológico y pretende que la actividad sea el fundamento de la realidad objetiva humana, comienza la confusión.

Al ser el yo un reflejo consciente del fundamento último ontológico se puede decir que la primera y más productiva unidad de la persona humana es la que se da cuando el yo está más cerca del acto de ser personal, cuando su actividad está más y mejor enfocada hacia él y desde él. En este sentido se puede decir que el yo es “la identidad en movimiento, en proceso” pero, por lo mismo, depende de su relación con su fondo último: porque nadie puede ser al mismo tiempo, sujeto y movimiento; si hay movimiento, es porque hay un sujeto que sostiene ese movimiento y le da un mínimo de sentido.

Que la persona en su yo pueda reflexionar sobre su identidad es un indicio de la gran importancia del yo en la estructura, el ser y el quehacer de esa persona; pero, al mismo tiempo, muestra que no puede ser ese yo el fundamento último de dicha identidad. Utilizando una figura externa pero aplicable: “correr” y “corredor” no pueden ser lo mismo.

Para Edith Stein, “el yo tiene su lugar propio en el alma, pero puede estar también en otros lugares, y dependerá de su libertad estar aquí o estar allí. El lugar en el que esté es relevante para la configuración del alma” (Stein, 1998).

De ahí que se pueda decir que hay quienes “viven” en la superficie, no accediendo a sus niveles más profundos. Dicho de otro modo, el yo puede no estar enfocado en su verdadero fondo, el acto de ser personal. Una situación así sería la base fundamental de no cumplir la integración dinámica a la que está llamada la persona.

Para Edith Stein, las consecuencias prácticas de esta falla son importantes: “En ese caso, la persona no está del todo en sus propias manos y no vive su vida íntegra” (Stein, 1998, p. 156).

No enfocarse en esos niveles existenciales más profundos significa para el sujeto humano una incapacidad de enfrentarse con su propio mundo interior, esto es, cerrar el camino que le permite encontrar la actualidad específica de su propia identidad. Una carencia que se refleja en sus acciones concretas.

Una situación así es responsabilidad principalmente de la propia persona y de sus decisiones libres; y, precisamente por eso, ella misma la puede revertir. Así como el fondo, el acto de ser personal, es un dato y no es modificable, el yo es dinamismo, se ubica en el terreno de la tarea, las acciones humanas, de un signo y de otro, lo influyen totalmente.

Educar, entonces, es promover tal profundización de cada ser humano en sí mismo que permita la posesión de lo que lo constituye más radicalmente como persona humana. En cambio, cuando el yo vive en la superficie no actualiza todas sus posibilidades y no accede a las profundidades, la persona permanece confusa, no desarrolla todo su potencial.

Frente a esta sensación hay dos caminos posibles: la evasión –con un instalamiento en la superficie y la búsqueda desesperada y desesperante de embotar los sentidos para evitar que el anhelo del yo profundo emerja– o el esfuerzo hacia la profundidad del yo, hasta la intimidad misma, núcleo del acto de ser personal, y la restitución del equilibrio dinámico.

El “re-enfoque” vital no es necesariamente un control total. Es más bien un camino equilibrado donde la integración va superando –al inicio por poco, pero luego, paulatinamente, más y más–, a la “no-integración”. En este camino el yo va regresando a su lugar propio, a enfocarse al centro de su ser como persona. Y el camino produce, al mismo tiempo, mayor capacidad de ir más y más adentro, con el consiguiente efecto de ordenar todos los dinamismos del ser humano. Una progresión que no es ni espacial ni cuantitativa –no consiste en cuánto se conoce la persona en sí misma– sino cualitativa: se trata de aumentar el encuentro de ese yo consigo mismo, lo que permite tener un mejor auto-conocimiento y auto-posesión. Si un planteamiento de auto-estima quiere tener buenos resultados, debe surgir de esta lógica.

Solo cuando la persona está dispuesta a ir hasta el fondo de sí misma se puede decir que comienza su proceso de integración. Se encuentra en el “lugar adecuado” y puede tener el control de los dinamismos personales, los puede equilibrar entre sí e incorporarlos en el *integrum* humano.

En cambio si el yo se instala en la superficie y prefiere no profundizar, la persona pierde dominio de sus dimensiones y comienza a vivir desestructuradamente, lo que llamamos “no-integración”. Se puede verificar esta inadecuación vital y existencial en los puntos más lejanos, y por tanto testimoniales, de la constitución de la persona: el cuerpo y el modo fenoménico en general, esto es, en la acción.

Viviendo así, la persona tiene la sensación de que no todo va bien pero no tiene respuesta. Se puede decir de alguna manera que cada uno de los dinamismos adopta “su propia estrategia”



y la inconsistencia se patentiza en la acción. A veces son procesos que se viven como auténticas bolas de nieve que no parecen tener fin. Es cuando más a la persona solo le queda la opción positiva de adoptar un proceso de integración. Como ya se ha dicho antes, volver hacia su centro y, desde esa orientación, ir retomando el control.

Este camino es algo personal, es una actividad intransferible. La educación puede ayudar en la medida en que le revela a esa persona un orden que es respuesta desde la integración. Por ejemplo, el que educa puede proponerle a quien aprende conductas y comportamientos que pueden despejar el camino hacia esa recuperación de la ubicación del yo en la intimidad profunda. Esta sería, en pocas palabras, una de las funciones de los cursos de educación de la afectividad y sexualidad centrados en la promoción del fortalecimiento del carácter. Para movilizar el proceso el educador puede apelar al sentimiento de anhelo por la felicidad de la integración, sumándolo a la inconformidad que tarde o temprano provoca el estar instalado en la superficie y vivir la «no-integración».

Cualquier curso de educación de la afectividad y la sexualidad de inicio debe apelar al primer camino y fomentar la conversión de la persona hacia su núcleo, hacia su identidad. Pero también debe recorrer el segundo, el de mostrar, el de motivar, el de despertar el anhelo del que muchos alumnos se han desconectado por razones externas. Comprender la naturaleza de la interioridad humana no implica lograr la integración en todos y cada uno de los alumnos en forma automática. “Depende también de su libertad hasta qué punto se amplíe y desde qué profundidad se recapitule a sí misma [*la persona*] y reciba en sí lo que sale a su encuentro” (Stein, 1998, p. 157).

Acto de ser, yo y cuerpo

A toda esta experiencia del yo hay que agregar otra de vital importancia: la del ser corpóreo. Alberto Caturelli (1927-2016), siguiendo la tradición integralista de Rosmini y Sciacca, explica que la experiencia primigenia donde se conoce el ser que es la persona humana (y, por ende, el acto de ser personal) incluye el autodescubrimiento como ser encarnado. “Si descubrir el ser es el mismo acto originario del descubrimiento del yo, es al mismo tiempo imposible saberse existir o sentirse existir (como dice Rosmini) y no conocerse inmediatamente como yo encarnado” (Caturelli, 1977, p. 128). Es decir, en la experiencia integral se descubre el núcleo más importante de la persona y, al mismo tiempo, se revela toda su esencia, empezando por el hecho de ser corpóreo.

Para Caturelli no es que se llega al cuerpo mediante un descubrimiento posterior, sino que el cuerpo aparece de inmediato, en el mismo descubrir del ser y del yo, “en el acto primero de la relación ontológica; de modo que es simultáneo y el mismo acto, el descubrimiento del ser, del yo y del cuerpo” (Caturelli, 1977, p. 156). Que el yo y el cuerpo estén implicados en este descubrimiento personal profundo, no es por necesidad del acto de ser mismo, sino por

exigencia tanto del yo como del cuerpo, que son manifestaciones de lo humano, «lugares» de epifanía del ser e ineludible encarnación del hombre, en palabras del pensador argentino. Si el yo y el cuerpo son humanos (y no puede ser de otro modo) imprescindiblemente el acto de ser personal está implicado en ellos. Lo que quiere decir es que el cuerpo es personal, es parte del ser persona.

Por su parte Edith Stein explica que no se puede entender la identidad de la persona humana sin su cuerpo, pero que la forma en que se comprende la relación yo-cuerpo es decisiva en cualquier argumento posterior. Para ella existe una cierta jerarquía implícita que es la que obliga a las matizaciones continuas para definir el lugar y el rol del cuerpo en la integridad humana. En la medida en que se va entendiendo la relación yo-cuerpo, estas matizaciones podrían abandonarse. Sin embargo, pedagógicamente es conveniente insistir en ellas para no perder de vista la idea de que el alma y el cuerpo forman una unidad substancial. Así, la misma Stein, en su obra, por momentos sostiene que “somos cuerpo” y en otros que no lo somos. Ambas afirmaciones son correctas y deben entenderse en función de esta relación entre el yo-cuerpo y el yo-alma o, en mejores palabras, entre el yo y la unidad total humana, consecuencia del despliegue del acto de ser personal.

Los modos metafísico y fenoménico

Considerar a la esencia como el plano de la potencia frente al acto de ser personal permite una gran capacidad descriptiva de la naturaleza humana. Esta variedad proviene del hecho de que si dentro de la propia esencia se aplican los principios de acto y potencia se descubren, entonces, al menos dos modalidades de ser y de actuar. Concretamente, dos modos bien definidos: uno de corte más ontológico o metafísico, y otro más fenomenológico o fenoménico.³

Nicolai Hartmann (1882-1950) plantea que el estudio de la realidad admite dos tipos de análisis diferentes: uno centrado en el contenido de aquello que se estudia y otro más contextual. “Estas íntimas relaciones de la «realidad», entendida como modos de ser, serían el objeto de una nueva ciencia. Constituyen el núcleo de la nueva ontología y, en contraste con el análisis categorial –referido a estructuras de contenido–, debe ser designado con la frase «análisis modal»” (Hartmann, 1954, p. 105). La distinción entre “lo metafísico” y “lo fenoménico” se ubica en el plano del análisis modal.

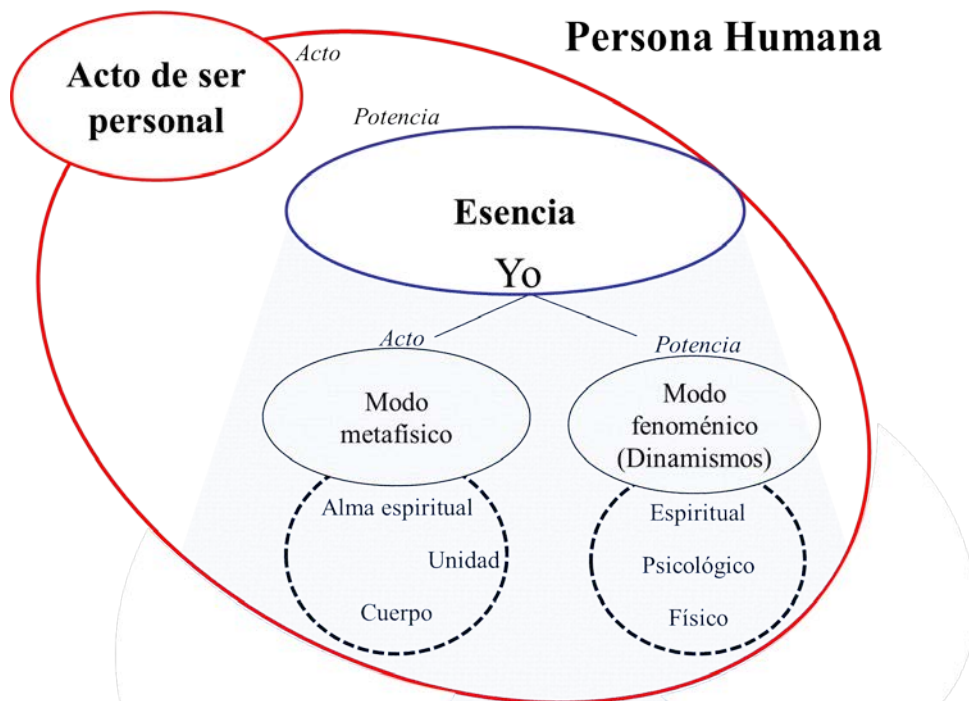
Al hablar de modos se está haciendo referencia específicamente a modalidades de ser y/o de obrar que coexisten perfectamente en la misma persona humana, ya establecido el fundamento de esa unidad desde el acto de ser personal. Son dos puntos de vista complementarios, tal como explica Karol Wojtyła (1920-2005): “Otro objetivo importante es

³ Para evitar confusiones con la Fenomenología como escuela, se utilizará preferentemente el término “fenoménico” en referencia al modo que incluye los fenómenos.

hacer ver cómo la fenomenología y la metafísica examinan el mismo objeto y que las reducciones fenomenológicas y metafísicas no se contradicen mutuamente” (Wojtyla, 1982, p. 96).

Como se puede ver en el Gráfico 3, para sintetizar esta postura, el modo metafísico está constituido por la unidad alma espiritual y cuerpo. En el modo fenoménico, por su parte, se pueden distinguir tres dinamismos: el espiritual, el psicológico y el físico.

Gráfico 3



Lo interesante es que entre ellos hay una relación de causalidad. Además, se puede decir que el modo metafísico aporta el sustrato actual del modo fenoménico. Al aplicar la riqueza de la distinción acto/potencia se puede decir que el modo metafísico aporta el acto y que la variedad de concreciones fácticas, asociadas a la potencia, se ubican más en el modo fenoménico.

Este gran marco metafísico y antropológico tiene su baza fundamental en una unidad que no impide el análisis por separado. De allí que se pueda sostener, por ejemplo, que el “ser” del cuerpo, su acto, le “viene” por el alma espiritual. Un esquema así sirve para poner en evidencia cómo los distintos niveles de ser se interrelacionan sin perder de vista dónde reside, en última instancia, el principio más profundo de la unidad del sujeto personal humano.

El problema de la afectividad y la respuesta de Aristóteles

Por diferentes caminos se puede llegar a establecer la necesidad y conveniencia de diferenciar los modos metafísico y fenoménico. Uno de los más ricos es el de la problemática de la afectividad.

Históricamente el tema de la afectividad ha sido como una prueba “de resistencia” para los filósofos y, en especial, para aquellos que han sustentado propuestas antropológicas. Se puede decir que “el problema de la afectividad” pone al desnudo todo lo que da de sí cualquier teoría sobre el hombre. En este sentido es interesante reparar en el caso de Aristóteles. Contrariamente a lo que se puede pensar comúnmente, el Estagirita aborda de varias formas este tema, especialmente cuando explica lo que ya Platón definía como *orexis* o “deseo”, pero con un enfoque más amplio que el que vislumbró su maestro.

Para empezar, Aristóteles considera a todos los deseos como “positivos”, incluyendo los de origen orgánico o natural, porque, según él, están orientados a satisfacer necesidades humanas. “La valoración positiva del deseo, lejos de ser algo casual, corresponde plenamente a la concepción aristotélica del hombre” (Malo Pé, 2004, p. 114).

En un principio, para superar la posición de Platón sobre el punto, Aristóteles plantea que la *orexis* es un deseo o apetito unitario. Y su primer razonamiento es simple: de no ser así, no se podría entender la unidad de la persona, sujeto único de esos deseos.

Su gran crítica a Platón es que este establecía que dos tipos de deseos (el *eros* y la *ephytymia*) se oponían entre sí por tener orígenes diversos. Para el discípulo, aceptar esta premisa sería absurdo porque supondría admitir que el alma estaría dividida o, peor aún, que habría tres almas parciales diferentes. Aristóteles sostiene que:

La parte apetitiva, que tanto por su forma como por sus capacidades parece ser distinta de ellas y que, no obstante, sería absurdo estuviera separada de las demás partes: pues la voluntad nace de la parte racional, y el apetito y el impulso en la parte irracional; y si se supone el alma formada por tres partes, en cada una de ellas habrá deseo (*De Anima*, 432b, 6-11 [Aristóteles, 1982]).

Ontológicamente esto es imposible porque en el fondo representaría la idea de que en una persona hay tres “sujetos”, con la posibilidad de que cada uno tuviera intereses diferentes o contradictorios.

En el tratado “*De Anima*”, Aristóteles llega a dar una explicación de los diferentes niveles al descubrir en el alma una potencia específica para ellos (el *orethikon*), que es diferente tanto de la razón como de la facultad motriz, pero que se engarza con ellas en la acción misma:

Lo que mueve es, pues, una facultad única, la desiderativa. Si hubiera dos motores (el intelecto y el deseo), producirían el movimiento en virtud de una característica común. Pero tal como son las cosas, nunca se considera que el intelecto produzca movimiento sin el deseo [...], mientras que el deseo puede producir movimientos contrarios al razonamiento [...]. Es evidente, pues, que el movimiento es causado por una facultad del alma tal como la que hemos descrito, a saber: la que se llama deseo (*De Anima*, 433a, 31-39).

Esta explicación salva la unidad desde la facultad mientras la acción sea coherente.

Pero el problema es que no puede explicar lo que significa que en una misma y única facultad (*orexis*) haya contraposición entre una inclinación, favorable a la razón (la voluntad o *bouleutikê orexis*), y otra totalmente contraria a ella. Muchos ejemplos, como el de la incontinencia sexual, demuestran el vacío que queda al respecto, ya que en ellos cabría suponer una misma facultad con dos inclinaciones contradictorias. Sobre esto no hay respuesta en "*De Anima*".

Sin embargo no es que Aristóteles no toque el tema en otras obras. En concreto, en la "Ética a Nicómaco" –curiosamente una obra escrita antes del tratado "*De Anima*"–: sin partir del concepto de unión sustancial, que todavía no había desarrollado, da una respuesta acerca de la diversidad del mundo de la *orexis* que no está condicionado por la obligación de salvar la unicidad de ésta como facultad. Es entonces cuando Aristóteles habla de ella como una cierta entidad constituida por tres "partes": la *ephitymia*, que no sigue a la voz de la razón; el *thymos*, que la sigue parcialmente, y la *boulesis*, que, al igual que categorizará luego en el "*De Anima*", antes mencionado, es la voluntad y, por tanto, el aspecto desiderativo propiamente racional.

Infelizmente Aristóteles no percibió el aparente problema de consistencia entre estas dos explicaciones y dejó pendiente el mostrar qué relación había entre una y otra. Pero ambos razonamientos, lejos de ser contradictorios –¿cómo es posible que la *orexis* sea, al mismo tiempo, una única facultad y diversas fuentes de acción?–, son en realidad fruto de una riqueza interpretativa de la naturaleza humana que, tal vez inadvertidamente, ha atravesado la historia hasta nuestros días. La ya comentada distinción entre el modo metafísico y el modo fenoménico es una forma de entender en qué medida la aparente contradicción no existe.

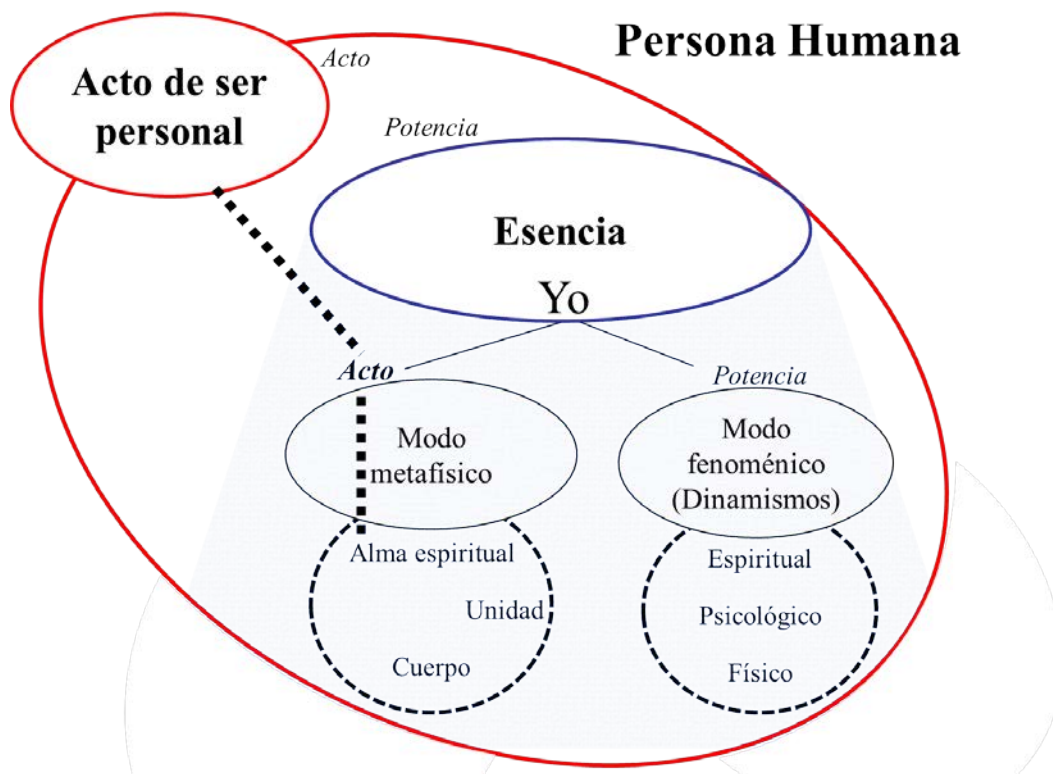
Delimitación de los modos

El Gráfico 4 muestra algunos elementos más sobre los modos. En el caso del metafísico, aunque está dentro del campo de la esencia, se puede decir que se ubica más en el plano del acto. En ese sentido, también cabría denominarlo ontológico. Y su ubicación es la que justifica la noción de que a la persona la actualidad le viene por su alma.

El otro, el fenoménico, relacionado directamente con la acción, tiene que ver con los dinamismos de la persona. A este nivel, de alguna forma también podría atribuírsele el calificativo de “ético” o moral, siempre respetando un contexto bien definido. Por ejemplo, como lo usa Caturelli:

Los innumerables modos de negar-se(sic) que tiene el hombre pertenecen no a su dimensión metafísica, sino al orden de sus acciones libres; por eso, solamente en el orden moral o práctico es posible la negación del tú (Caturelli, 1977, p. 133).

Gráfico 4



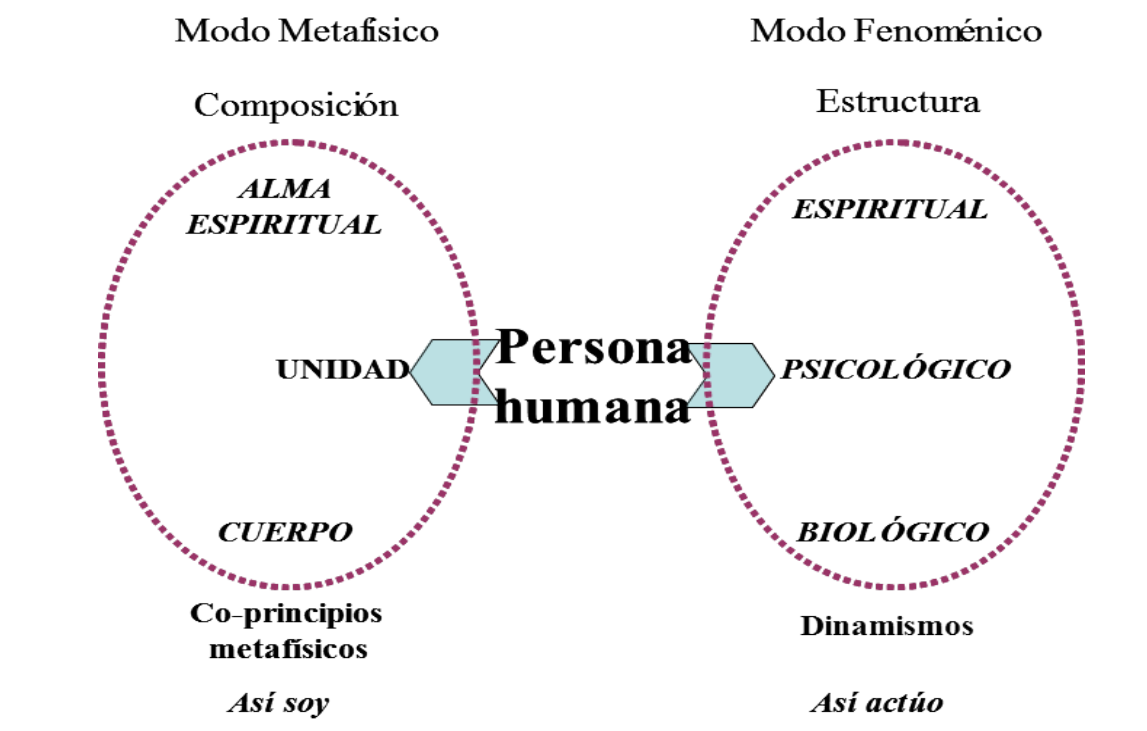
Por otro lado, esta distinción de modos permite establecer también los campos propios de la antropología filosófica y la psicología, liberando a la primera de cualquier tentación de rigidez analítica.

Afirmar que el hilemorfismo es la clave para explicar la integración personal no significa que los niveles de la personalidad sean el alma y el cuerpo, ya que estos son coprincipios ontológicos, es decir, principios correlativos que constituyen la persona. Los niveles de la personalidad, aunque también tienen valor de principios, no lo son desde el punto de vista ontológico, sino psicológico (Malo Pé, 2004, p. 175).

Siendo un poco más descriptivos, se puede decir que según el modo metafísico, la persona está compuesta de partes discernibles (co-principios ontológicos) que no dejan de manifestarse cada una, a pesar de conformar entre “todas” la unidad. Coloquial y expresivamente se puede decir que este modo responde a la pregunta “¿Cómo soy?”.

Por su parte, el modo fenoménico se puede definir mejor como una estructura y su integridad es más una cuestión dinámica. No son las partes que conforman la persona, sino unos dinamismos los que interactúan entre sí. En la misma lógica anterior, la pregunta a la que responde es “¿Cómo actúo?” (Gráfico 5).

Gráfico 5



Recapitulando, la respuesta desarrollada por Aristóteles en “*De Anima*” puede incorporarse bien en el modo metafísico. Por la unidad sustancial entre el *logos* y el cuerpo, los deseos de éste último no pueden tener un origen contrario al de las funciones superiores del primero, aunque su objetivo sea en sentido contrario.

Así, lo que causa el movimiento debe ser específicamente uno (y es la facultad desiderativa en cuanto tal y, ante todo, lo deseable, ya que esto, aunque no sea movido, causa el movimiento al ser pensado o imaginado), aunque las cosas que causan el movimiento sean numéricamente muchas (*De Anima*, 433b, 13-18).

15

El problema se plantea cuando el Estagirita intenta, desde esta posición puramente ontológica, explicar aquellos deseos que son contrarios totalmente a la razón. Busca un tipo de *orexis* de “origen irracional”, que no brote de otro principio que no sea el mismo *logos* (ya que ya estableció que era una potencia única), pero esto es un contrasentido. Lo que sucede es que está intentando aplicar una “herramienta” a una realidad que no le es proporcional: la racionalidad o irracionalidad de algunos de los deseos no se puede comprender desde la contundencia del dato metafísico, donde lo que realmente es relevante es la unidad sustancial. El co-principio alma espiritual, si bien en parte puede ser útil para esta comprensión, rápidamente se convierte en un corset dentro de la estructura de este estudio.

Hay que apelar, entonces, a la flexibilidad y a la capacidad de describir la acción que aporta el modo fenoménico. “Aunque Aristóteles hable de deseo contrario a la razón, la oposición no debe entenderse ontológica o antropológicamente, sino éticamente” (Malo Pé, 2004, p. 114). Decir éticamente es lo mismo que decir “bajo el modo fenoménico”. Momento de echar mano de los desarrollos de la *Ética a Nicómaco* que, al estar planteados en un modo diferente, muestran por qué no existe en realidad contradicción alguna con la explicación primera.

La aparente aporía aristotélica es una muestra más de que, para comprender la actividad humana, es imprescindible apelar a esta distinción entre dos modos de ser y actuar. Evidencia, también que la del Estagirita es una antropología completa que tiene capacidad argumentativa y explicativa para el todo humano. “Esta distinción de puntos de vista –antropológico y ético– es importante para afrontar el problema de las pasiones” (Malo Pé, 2004, p. 114).

2. El modo metafísico: la unidad sustancial cuerpo y alma espiritual

Una vez tratado el tema antropológico en términos generales es conveniente descender a detalles que, teniendo que ver con la esencia humana, son fundamentales para comprender a la persona, sobre todo en aspectos directamente relacionados con la educación.

El tema de la composición cuerpo-alma es ya clásico en la filosofía y, según lo dicho hasta aquí, se lo debe encuadrar en el modo metafísico de la persona humana.

Comenzar por el modo metafísico es adoptar el plano de las causas. Al analizar las experiencias cotidianas, inmediatamente se nota que el hombre es capaz de realizar una diversidad de acciones tan diferentes que parecen contradecir la unidad de la persona que las lleva a cabo. De allí ha surgido una de las grandes preguntas que ha cruzado la historia de la filosofía: ¿cómo acciones con objetos y resultados tan contradictorios pueden tener su causa en el hombre, que es único? Las funciones del organismo, las emociones y la capacidad de abstracción, por solo citar algunas, son actividades humanas que se distinguen tanto en su forma como en sus objetos y resultados.

Recordemos que el Estagirita, motivado por la inconsistencia de su maestro al respecto del orden y origen de las pasiones, se lanzó en el tratado *De Anima* a resolver la aporía de la diversidad de motores que había planteado Platón, encontrando que la *orexis* es una facultad única. Este planteamiento respondía a la necesidad que Aristóteles veía de salvaguardar la unidad de la persona aplicando el principio de unidad substancial, como ya se ha mencionado.

Se llama substancial a una unión de elementos tal que resulta de ellos una sola substancia. La unión substancial se opone a la unión accidental, en la que los elementos permanecen extraños y solo están aglomerados. Así se distingue en química una síntesis y una mezcla de cuerpos diversos.

Pero la comparación no puede llevarse muy lejos, pues en la síntesis los elementos son sustancias que pierden su naturaleza y sus propiedades para constituir una nueva sustancia dotada de propiedades completamente distintas. Mientras que el hombre no es una sustancia constituida por la síntesis de dos sustancias preexistentes, y sus elementos permanecen ontológicamente distintos: el alma no es el cuerpo. No obstante, según la tesis aristotélica, el alma y el cuerpo están unidos sustancialmente (Verneaux, 1975, p. 33).

No hay necesidad de una profundización filosófica muy aguda para acertar con la composición esencial cuerpo-alma. Por ejemplo, si alguien conoce a otro físicamente pero no ha tenido un trato con esa persona, con su yo, se dice habitualmente “conozco a fulano, pero solo de vista”. A la inversa, conocer la forma de pensar de alguien a través, por ejemplo, de sus e mails o posts en las redes sociales no alcanza para que se pueda decir que realmente se conoce a esa persona en el sentido auténtico de la palabra.

Si le preguntamos a cualquiera si sabe que tiene cuerpo, la respuesta sería inmediata y sin vacilación: “Lo sé”. Pero si le preguntásemos a ese sujeto mismo cómo lo sabe tendría serios problemas para responder o incluso diría con absoluto sentido común: “Lo sé porque lo sé”.

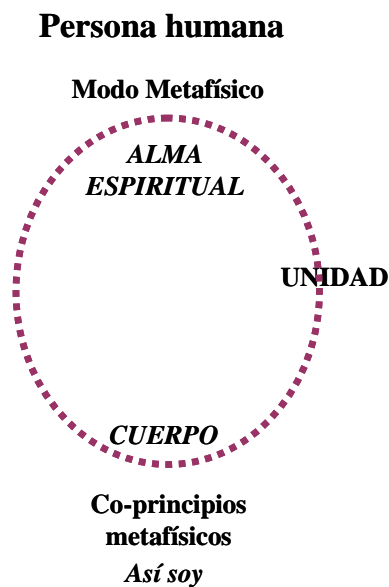
De modo que el originario descubrimiento del yo no se distingue del originario saberse encarnado, es decir, del descubrimiento del *cuerpo*. (...)

El ser se hace consciente en el yo, éste es el “lugar” de epifanía del ser y el cuerpo aparece como la ineludible encarnación del hombre (Caturelli, 1977, p. 129).

Es evidente que la persona humana es una unidad con partes a las que se conoce como co-principios metafísicos: cada hombre está compuesto por un principio material, su cuerpo y uno inmaterial, su alma espiritual.

Así como es de esencia de “este hombre” el que conste de esta alma, de esta carne y de estos huesos, así es también de esencia del ‘hombre’ el que conste de alma, de carne y de huesos, ya que a la substancia específica debe pertenecer todo lo que comúnmente pertenece a las substancias de los individuos contenidos en ella (*S. Th.* I, q 75, a 4).

Gráfico 6



También se puede expresar como que todo ser humano tiene exterioridad e interioridad. Como sostiene Stein: “«Tener alma» quiere decir poseer un centro interior, en el que se percibe cómo entrechoca todo lo que viene de fuera, y del que procede cuanto se manifiesta en la conducta del cuerpo como proveniente de dentro” (Stein, 1998, p. 81). Ambas partes siempre juntas, alma espiritual y cuerpo, son la persona humana. Toda persona humana puede y debe decir: “Soy unidad, totalmente inseparable: yo y mi cuerpo, mi cuerpo y yo”.

Caturelli lo resume de la siguiente manera:

Simplemente, me encuentro “encarnado”, como dice Gabriel Marcel; y este saber inevitable que también soy “mi cuerpo” aparece simultáneamente con el originario saber que soy, que pienso, que quiero (o amo). A este saber del cuerpo podemos llamarle sentir originario que es lo que Rosmini (1797-1855) llamó el “sentimiento fundamental corpóreo”, que no es esta o aquella sensación que se tiene respecto del mundo exterior, sino el primitivo sentir-se existir encarnado (Caturelli, 1977, p. 86).

18

Para Polo también era bastante claro, siendo que él lo relaciona directamente con la esencia humana:

El yo está a caballo entre el espíritu y el cuerpo. Es evidente que tiene sentido hablar del yo corpóreo. El yo corpóreo es aquella unidad humana que se asienta y es posibilitada por el orden corpóreo humano. El animal no tiene yo, porque no tiene un cuerpo ordenado de esa peculiar manera como está ordenado el cuerpo humano (Polo, 2004, p. 83).

Caffarra, por su parte, afirma que “el cuerpo entra en la composición de la persona: la persona humana es una persona corporal y el cuerpo humano es un cuerpo personal. (...) El cuerpo es la misma persona en su visibilidad. La persona se expresa mediante su cuerpo, el cuerpo es el lenguaje de la persona” (Caffarra, 2006, p. 32).

No hay dos naturalezas. Hay unidad en el acto de ser, con lo cual la persona es una única naturaleza que es, al mismo tiempo, espiritual y física.

La concepción del hombre según la cual éste estaría compuesto por dos sustancias heterogéneas, se ha mostrado errónea, puesto que su ser, entendido como totalidad, es con mucho el de una función: su actividad, su pasividad y sus estados se manifiestan corporal y psíquicamente al mismo tiempo. La vida humana consiste, pues, en una indivisible interpenetración de lo interno y lo externo (Hartmann, 1954, p. 102).

No hay una fusión informe hasta el punto en que no se puede establecer qué es parte del campo del alma espiritual y qué parte del físico, pero esta unidad, al ser substancial, permite afirmar que una persona es su cuerpo al mismo tiempo que se dice que es su espíritu.

Porque en realidad la única que es, es la persona humana, y si sus constitutivos metafísicos son, se debe a que el ser les “viene” de la persona misma. No es que la persona es por el aporte de existencia de cada uno de los componentes. Por el contrario, se debe pensar que esos componentes son porque la persona es la que existe.

Que los dos elementos [alma y cuerpo] no tengan más que un solo acto de existencia; dicho con otras palabras, que no constituyan dos seres, sino uno solo, *ut materia et forma conveniunt in uno esse*. Y esto es lo que se realiza en el hombre (Verneaux, 1975, p. 225).

Simplemente hay que tener el cuidado debido a la hora de teorizar sobre el origen del ser (como acto) en esta composición, siendo el alma espiritual la que “aporta” el principio actual. Tomás de Aquino ve una jerarquía en el orden del ser: “Adviértase, sin embargo, que, cuanto más noble es una forma, tanto más domina a la materia corporal, y menos inmersa está en ella, y más la sobrepuja por su operación y su facultad” (*S. Th. I q. 76, a. 1.*)⁴. El alma espiritual es, precisamente, la forma del ser humano, tal como lo explica claramente Verneaux:

Esta concepción, ¿no encuentra una dificultad en el hecho de que el alma humana sea subsistente? De ningún modo. Desde el punto de vista del ser, no hay nada imposible en que comunique al cuerpo su acto de existir. Por el contrario, se comprende muy bien que lo haga existir porque ella misma está dotada de una existencia superior (Verneaux, 1975, p. 226).

El análisis sirve para remarcar que esta afirmación no implica preexistencia del alma espiritual o que la misma pueda prescindir en algún momento del cuerpo para *ser*. Ninguna de las dos pre-existe a la otra: vienen al ser en el mismo instante, en el mismo acto procreador, en el mismo momento del surgimiento de la vida humana. “Antes” no había un cuerpo esperando a un alma o un alma aguardando a un cuerpo.

El espíritu no existe para un cuerpo indiferentemente, sino para este determinado cuerpo; el espíritu es esencialmente encarnado (...). Por lo tanto, el espíritu no es una sustancia completa por sí misma, ni tampoco el cuerpo. La única sustancia completa, una, singular, es el hombre. Este hombre no es el espíritu solo ni el cuerpo solo, sino la unidad sustancial (Caturelli, 1977, p. 87).

La unidad, que es el fundamento de la permanencia del sujeto humano como persona humana, solo es posible porque el acto de ser es uno. Lo podemos ver en el plano operativo, repasando cómo la experiencia sensible y la actividad intelectual provienen de la misma persona, pero también en el plano metafísico.

Pero hemos visto que sentir no es actividad exclusiva del alma. Por consiguiente, siendo el sentir una operación del hombre, aunque no sea

⁴ En el resto de la cuestión Santo Tomás explica que el hecho de que el entendimiento no dependa de la materia es prueba sobrada de esta supremacía que, desde luego, no invalida la unidad sustancial que también influye en todo el proceso cognoscitivo.

exclusiva, es evidente que el hombre no es solamente alma, sino compuesto de alma y cuerpo (*S.Th. I, q 75, a 5*).

Debemos tomar muy en serio esta unidad. El alma no «habita» en el cuerpo como en una casa, no se lo pone o se lo quita como un vestido, y si Platón habla de “cárcel” y “tumba” del alma, con ello se está refiriendo a una vinculación estrecha (y dolorosa), pero en cualquier caso a una «vinculación», y con esta noción no se hace justicia a la unidad de la naturaleza. El cuerpo está por completo penetrado por el alma, de manera que no solo la materia organizada se convierte en cuerpo penetrado de espíritu, sino que también el espíritu se convierte en espíritu materializado y organizado.

Aquí tal vez convenga una aclaración terminológica. A lo largo del presente escrito se utiliza la expresión alma espiritual –o a veces, por el contexto, simplemente alma– para identificar al principio vital específicamente humano. En este sentido es lo mismo que decir alma humana o espíritu, pero por considerarlo más preciso se ha optado por alma espiritual.

La palabra alma, como es bien sabido, proviene del latín *anima*. Desde Aristóteles se razona sobre cómo el alma es el principio de vida en cualquier ser viviente. En el caso de la persona, el alma tiene una especificidad: es espiritual, trasciende a la materia. Esta aclaración tiene un valor de advertencia ya que es frecuente encontrar el uso de espíritu como alma espiritual –o incluso simplemente alma– como sinónimos. En este trabajo también se observa esta utilización de términos en las referencias a diferentes autores.

La importancia del cuerpo

Aplicando la consideración de la unión substancial cuerpo y alma espiritual se puede rebatir la idea de que el ser humano es “un alma prisionera de su cuerpo” o de que “tiene cuerpo”, como si este fuera una “cosa” que se poseyera como se posee un reloj o un auto.

Por lo mismo, lo que cabe entender y decir es que los seres humanos somos corpóreos y somos espirituales, ninguna de las dos partes es un agregado posterior a la existencia de la otra.

Esta tesis está sostenida contra Platón, quien, heredero del pitagorismo, consideraba el alma como un puro espíritu, caído en un cuerpo como en una prisión como consecuencia de una falta. La idea vuelve a encontrarse en Descartes, que define el cuerpo y el alma como dos sustancias heterogéneas (...) Para Malebranche y Leibniz, el alma y el cuerpo son dos sustancias, pero no se comunican, no tienen actividad común y no actúan la una sobre la otra (Verneaux, 1975, p. 223).

De esta consideración se deduce que tan humano es el cuerpo como el alma y aunque ontológicamente el alma sea más, el cuerpo es o goza de perfección. Que el cuerpo reciba el ser del alma no implica estimarlo malo.

No es racional tomar al cuerpo como la causa de todos los males o como la representación de la maldad en el mundo, tal como brotaba de la concepción maniquea, originada en los primeros siglos y que es claramente errónea.

El cuerpo no es malo ni fuente en sí mismo de todos los males morales. No se debe desvirtuar la unidad natural dividiendo alma y cuerpo, como si el alma fuera buena y el cuerpo malo. Si se separan ya no hay persona humana. De ahí que es igualmente falso tratar al alma como si fuera “toda la persona” o al cuerpo como si fuera “toda la persona” (*S.Th.* I, q 75, a 4)

Roger Verneaux (1906-1997), al terminar su libro de introducción a la antropología filosófica, advierte que la comprensión de la unidad permite tanto destacar el valor del alma como prevenir contra los espiritualismos exagerados.

Una acción pedagógica demasiado centrada en los contenidos y en el valor del conocimiento intelectual rápidamente puede derivar, cuando se aplica a la formación moral, en este tipo de fenómenos. Una concentración exclusiva en la formación moral con un desprecio velado por el cuerpo es uno de los efectos de esta actitud, que se manifiesta en acciones pedagógicas demasiado centradas en el valor del conocimiento intelectual, incluso cuando se dirige a la formación moral. Y es precisamente contra esta orientación, y no necesariamente contra la formación ética en general, contra la que se revelan muchas veces los educandos.

De la importancia concedida a la persona humana se deduce la relevancia también del cuerpo: el propio cuerpo es tan bueno y valioso como la persona misma.

Quando prestamos atención a este ser y a esta vida interiores, no podemos concebir la relación entre el cuerpo y el alma como si el cuerpo fuese lo realmente importante y el alma algo que está meramente a su servicio y solo existe por mor del cuerpo. Se da más bien una unidad entre iguales. No una unidad de dos sustancias separadas, sino una materia formalizada vitalmente, cuya forma se manifiesta en la materia y simultáneamente se expresa interiormente en la actualidad de la vida anímica (Stein, 1998, p. 82).

Cuando se habla de “iguales” no hay que confundirlo con “de la misma especie” o que realizan la misma actividad. Más bien quiere decir que su relevancia es del mismo nivel, deben ser tomados en cuenta igual y no se puede menospreciar a uno en función del otro.

Ahora bien, así como existen los espiritualismos, se puede hablar de los materialismos, también muchas veces velados.

El hombre es realmente él mismo cuando cuerpo y alma forman una unidad íntima. (...) Si el hombre pretendiera ser solo espíritu y quisiera rechazar la carne como si fuera una herencia meramente animal, espíritu y cuerpo perderían su dignidad. Si, por el contrario, repudia el espíritu y por tanto considera la materia, el cuerpo, como una realidad exclusiva, malogra igualmente su grandeza. (...) Pero ni la carne ni el espíritu aman: es el hombre, la persona, la que ama como criatura unitaria, de la cual forman parte el cuerpo y el alma. Solo cuando ambos se funden verdaderamente en una unidad, el hombre es plenamente él mismo (Benedicto XVI, 2006).

Para la comprensión de numerosos aspectos de la vida humana es necesario entender las consecuencias prácticas de la reflexión metafísica sobre la unidad substancial de alma espiritual y cuerpo, y la preocupación por cuidar ambos co-principios.

Esta unidad substancial también hace referencia al aspecto fundamental que da sentido a la comunicación: una caricia con afecto es infinitamente más que simplemente «pasar una piel sobre otra» y una palabra agradable es más que «un conjunto de sonidos».

Cada vez que interviene el cuerpo en la comunicación, desde un simple apretón de manos hasta la entrega profunda que podría estar representada por la relación sexual, es la persona toda la que se pone en juego y es al otro, totalmente, al que se recibe.

Hay un espíritu-cuerpo en inescindible unidad y en la cual el ser se manifiesta. De donde se sigue que, en el hombre, todo acto –aun el más mínimo– corporal no es nunca puramente corporal, porque en cada acto se implica el espíritu: y en sentido contrario, el cuerpo es siempre manifestación de la actividad del espíritu. Mi cuerpo se comporta como mi límite exterior y, a la vez, como el «puente» con el mundo (Caturelli, 1977, p. 129).

Otro ejemplo de aplicación tiene que ver con la responsabilidad. Comprender que el cuerpo es expresión de toda la persona es tener que aceptar de inmediato que todo lo que “se haga” a un “cuerpo” se lo hace a la persona entera porque, de hecho, quien ejecuta esa acción es una persona entera. Sería ridículo que cualquiera de nosotros, después de dar una bofetada a otro, tratara de argumentar en su defensa: “No fui yo, fue ‘mi mano’”. Además, ¿de qué te quejas si le pegué solamente a tu cuerpo?”. La respuesta más lógica sería: “Nada de cosas: tú me pegaste a mí”.

El ejemplo, un poco estereotipado, muestra que en la experiencia ordinaria juzgamos las acciones de la persona por lo que hace también corporalmente.

Todo lo que se le hace «a otro cuerpo» se le hace «a una persona». “La separación entre persona y cuerpo, en el sentido de imaginar la posibilidad de alcanzar el cuerpo y no la persona, es imposible” (Caffarra, 2006, p. 32).

Así como se debe respetar a la persona, se debe respetar su cuerpo ya que nadie puede ser ajeno a la acción buena o mala que se haga en su cuerpo.

En educación de la afectividad y sexualidad, las consecuencias prácticas de la unidad sustancial no pueden perderse de vista en ningún momento.

Como tal cuerpo vivido, como cuerpo subjetivado, el esquema corporal media toda relación entre el yo y el mundo y entre el mundo y el yo. Esta mediación es radicalmente importante en el caso de la conducta sexual, puesto que en ese tipo de comportamiento, el mismo cuerpo no sólo media esa relación, sino que él es el «ingrediente» más sobresaliente –y casi único y útil para estructurar el contenido mismo que teje y desteje, y sobre el que se asienta la relación (Polaino-Lorente, 1992, p. 51).

Para cualquier educador es vital plantearse cuáles son los fundamentos de su quehacer educativo haciendo referencia a la unidad sustancial de la persona humana. El trasfondo metafísico del quehacer educativo puede marcar la diferencia entre la buena y la mala educación, la de calidad y la mediocre, la humana y la deshumanizante. Un ejemplo concreto es lo que sucede durante la adolescencia respecto a la afectividad y la sexualidad. Desde luego que es un tema amplísimo que excede con mucho el alcance de este trabajo, pero sobre el que se pueden resaltar algunas ideas importantes. Para que un adolescente entienda qué es eso de «la llegada al amor verdadero» debe comprender necesariamente que la primera noción sobre la sexualidad es que la persona es una unidad con su cuerpo.

En el adolescente esta conciencia, además, se debe relacionar con la elaboración de una nueva imagen corporal y el concepto de sí mismo que se va gestando: si reconoce la riqueza de *ser él mismo*, con su cuerpo, tal y como es, gran parte del proceso de su identidad madura está asegurado. Podrá pasar etapas sucesivas más o menos críticas en el afianzamiento identitario, pero saldrá adelante. Si la duda surge y se apodera de él en ese momento, las consecuencias pueden ser significativas en todos los órdenes de su conducta.

Desde el momento en que Descartes reemplazó la fórmula “alma y cuerpo” por “*res cogitans* y *res extensa*”, definiéndolas como dos entidades yuxtapuestas en la persona, ha habido una tendencia a ver estas dos realidades como separadas o “no unidas sustancialmente”. Se puede decir que esta mentalidad ha permeado mucho el ambiente de la educación, dando lugar a visiones reductivas o dicotómicas en la que se divorcian cuerpo y alma, con todas sus consecuencias.

Para evitar este sesgo basta simplemente recordar que tanto cuerpo como alma espiritual se constituyen como existentes en el mismo momento. Así, su unidad no es añadida. Caffarra afirma que existen “por el mismo acto de ser”. Polo, como ya se ha dicho, completa afirmando que este acto de ser es personal y, por tanto, central y fontal para la persona. Es decir, cuerpo y alma espiritual comienzan a existir en el mismo momento y por la misma razón: son la misma persona humana.

Esta unidad no puede, no debe ser imaginada: solo puede ser pensada. También en este caso, la imaginación puede llevar a error al entendimiento. En efecto, la imaginación nos lleva a pensar que cuerpo y espíritu son dos realidades que existen con anterioridad a su composición. El espíritu no existe antes; es en el mismo momento en que se comunica al cuerpo y el cuerpo está dispuesto a esta comunicación. El cuerpo, desde el comienzo, está intrínsecamente orientado a estar unido de este modo con el espíritu (Caffarra, 2006, p. 32).

También Edith Stein insiste en esta realidad metafísica: “Debido a la unidad de cuerpo y alma, la configuración del alma y la del cuerpo se producen en un mismo proceso”(Stein, 1998, p. 149).

Insistir en particular en esta unidad –el mismo acto de ser de la persona humana y su consideración de *integrum*–, permitirá, entender los diferentes dinamismos de la persona cuando se desarrolle lo referido al modo fenoménico. Se verá que la relación causal entre uno y el otro es de gran utilidad para dicha explicación.

El pudor, el cuerpo y la sexualidad

El pudor está relacionado con la sexualidad porque esta es buena y su espacio propio de expresión es la intimidad de la persona y de la pareja casada. Hubo una época, no tan lejana, en la que la cultura asociaba «sexualidad» y «malo». En ese contexto se confundía el pudor con la simple vergüenza –ya que la sexualidad era considerada mala, había que ocultar todo lo relativo a ella–. Con el tiempo la evolución de la cultura fue incorporando la realidad de que la sexualidad no es mala, es decir, cambiando una de las variables de esa ecuación de pensamiento tan extendida. Pero entonces, cabe preguntarse qué sentido podría tener el pudor, con esa definición de vergüenza por lo malo. En algunos ambientes se llegó a pensar que si lo sexual es tan noble y positivo, entonces el pudor no podría ser una de sus virtudes principales. Básicamente se trata de un error de comprensión de dos conceptos: sexualidad por un lado y pudor por el otro, sobre los que se elaboró durante muchos años un modelo de educación sexual que debía dejar fuera el pudor. Hoy en día se comprende un poco más acerca de este complejo fenómeno y se puede superar esa aparente disyuntiva.

Lo primero que hay que decir es que el pudor es, al mismo tiempo, un sentimiento y una virtud, o sea, suele darse naturalmente en las personas pero debe ser educado para afinarse, perfeccionarse y convertirse en un hábito operativo bueno (Nichols, 2016).

En cuanto *sentimiento*, el pudor está emparentado con la vergüenza, pero no significa en lo absoluto que sea malo. Para entenderlo hay que decir que existen dos tipos de vergüenza:

- la que una persona siente cuando hace algo mal, y quiere ocultarlo porque siente «vergüenza» de que otros lo sepan, y
- la que alguien siente respecto a cosas buenas que ha hecho o son suyas pero su espacio propio es la intimidad.

Es a este sentimiento de protección íntima de las cosas buenas al que se conoce como pudor.

De hecho, aunque ambos sentimientos son parecidos –y se refieren a cosas que queremos dejar fuera de la vista de los demás o que los demás no sepan–, llamarlos de dos maneras diferentes ayuda a distinguir el objeto de cada uno y, por tanto, su naturaleza.

Mientras la palabra **vergüenza** se suele emplear para cuando se ocultan **cosas «malas»**, la palabra **pudor** se aplica a la protección de **cosas «buenas»**. Por ejemplo, a una persona que ha mentido, que lo descubran le produce vergüenza. Un bombero que ha salvado una vida, por su parte, puede también tener un deseo natural de querer dejar eso en su intimidad; le surge entonces el sentimiento de pudor cuando lo llevan a un escenario para darle un premio... y no es porque haya hecho algo malo –¡todo lo contrario!–, pero su heroísmo es parte de su intimidad porque es una persona humilde o tímida. Es el mismo sentimiento que viven y expresan los niños cuando sus madres, frente a una persona amiga, hablan de lo guapo o inteligente que son.

Sin profundizar la cuestión, podría decirse que en el fenómeno del pudor hay siempre una tendencia a disimular, sea los hechos exteriores, sea los estados interiores. No se puede, con todo, simplificar excesivamente el problema afirmando que no se oculta sino lo que se conceptúa como un mal; tenemos muchas veces “vergüenza” del bien, por ejemplo, de una buena acción. Tal vez, en este caso, el pudor no tanto se refiere al bien mismo cuanto al hecho de exteriorizarse lo que debería permanecer oculto (Wojtyla, 1978, p. 193).

Pero también el pudor es una **virtud**, es decir, un hábito operativo que orienta a la persona hacia el bien.

Podemos decir que el pudor es la tendencia y el hábito de conservar la propia intimidad a cubierto de extraños. (...) El pudor es aquella virtud

espiritual que nos inclina a mantenernos en posesión de la propia intimidad (Choza, 1980, p. 24).

Este concepto reafirma los aspectos positivos de lo que defiende y promueve el pudor en cuanto sentimiento, pero hay algo más: las virtudes se adquieren, con la práctica y, por tanto, se puede y se debe hacer pedagogía de ellas (Pinckaers, 1971).

Se puede decir que pudor sentimiento y pudor virtud se retroalimentan y ambas son una herramienta vital muy importante para alcanzar las más altas cotas de una sexualidad sana que conduzca a la felicidad.

Pero no hay que confundir el pudor con la represión (Herdt, 2016). La represión es el rechazo de algo que se considera malo o negativo y, por tanto, se busca esconder, mientras que el pudor se refiere a cosas buenas y es positivo. La represión rechaza la sexualidad, el pudor busca protegerla. El efecto puede ser parecido: mantener en la propia intimidad lo que tiene que ser íntimo, pero las motivaciones son muy diferentes y sus efectos a mediano y largo plazo también.

Funciones del pudor

Filosóficamente hablando, la existencia del pudor es una muestra de que la persona humana es una compleja unidad que abarca dos esferas: el mundo corporal y el mundo espiritual. Para Scheler la vergüenza y el pudor se ubican en lo que él llama un punto axial entre “lo divino y lo animal”, y muestran la capacidad que tiene este ser humano de contemplar “sus dos mundos”. Este sentimiento demuestra que el hombre es capaz de reconocer que tiene interioridad, primera y más importante característica del pudor, al tiempo que existen en él momentos de “asombro y desconcierto” al analizar su propia existencia concreta y descubrir la distancia entre el deber ser y lo que vive (Scheler, 2004).

En cualquier caso, antes que nada, la función del pudor es evidenciar la capacidad que tiene el ser humano de mirar hacia dentro con conciencia, el *intus-legere* que es la primera definición de inteligencia (Caturelli, 1977). De este modo se puede decir que el pudor es el sentimiento que mejor atestigua la unidad sustancial de cuerpo y alma espiritual, perderlo o denigrar su valor es, de alguna manera, fomentar el estado de alienación que hace perder la noción de la propia identidad de la persona humana.

Para la psicología, por su parte, la vergüenza y el pudor tienen una función más constructiva en conductas a mediano y largo plazo. Nichols advierte que hay que tener cuidado de no ver a la vergüenza como una conducta desadaptativa sino todo lo contrario.

La experiencia de la vergüenza (*shame*) representa un ‘programa de recalibración emocional’ respecto a la culpa, el dolor, la depresión y la gratitud. La función primaria de la recalibración emocional es el cambio a largo plazo de conductas. Esto confunde a los investigadores. Como la

vergüenza tiene consecuencias adversas a corto plazo –ira, ansiedad, ostracismo(sic)– algunos concluyen que es una experiencia desaptativa (Nichols, 2016, p. 169).

No tener este sentimiento, por el contrario, puede ser un peligro en el proceso de relaciones sociales y, precisamente, de adaptación a las diferentes circunstancias por las que atraviesa el individuo. Psicológicamente tampoco es oportuno negar el lugar que el pudor y la vergüenza tienen en el desarrollo de una personalidad sana.

Se puede decir que el pudor tiene varias vertientes que, estando relacionadas unas con otras, muestran facetas diferentes. Tal vez en la manualística de la educación moral –e incluso moralizante– pueden haberse perdido algunas de estas dimensiones, dejando ideas limitadas acerca del pudor y, por tanto, fácilmente desacreditables. Es necesario armar un adecuado acercamiento holístico al fenómeno para comprender su profundidad antropológica y psicológica.

Se puede decir que el pudor, como manifestación específica de la vergüenza en general, parte del reconocimiento del valor del propio cuerpo, y tiene un sentido de “defensa”: ese sentimiento nace del deseo natural de proteger y mantener en el plano de la intimidad aquello que no debe salir de ella. En el caso del cuerpo esta vergüenza está específicamente relacionada con el plano de la sexualidad. De ahí que se trata de una defensa de todo aquello que se prepara para la entrega sexual, que abre al ser humano tanto a la relación profunda con otra persona como al don de la vida.

Cuando el proceso de entrega amorosa llega a un compromiso total, tanto interior como social, ese sentimiento de pudor “se pierde” porque se desea, efectivamente, entregarse a la persona amada en la totalidad: la intimidad ahora es compartida por una pareja y se tiene las razonables garantías de que no se verá afectada. En realidad, el pudor se transforma de buscar “esconder y proteger” a “entregar y amar”. Es lo que Wojtyla llama la “ley de absorción del pudor por el amor” (Wojtyla, 1981).

Se puede decir, entonces, que el pudor es la herramienta antropológica destinada a custodiar la intimidad. Puede actuar tanto para alertar respecto a cuidar partes íntimas del propio cuerpo como para no comentar ni exhibir aspectos personales o de la vida familiar. Revelar una situación íntima de carácter familiar, comentar en un grupo el contenido de una conversación que alguien ha tenido con un amigo íntimo, encontrar en las redes sociales una fotografía propia en pijamas o que alguien se le rompa la ropa accidentalmente y quede una parte íntima al descubierto sin esta persona quererlo, son situaciones que no tienen nada de malo, pero son personales, privadas, íntimas y su exhibición pública produce pudor.

Pudor y educación: algunas pautas

Educar el pudor es fundamental para afianzar correctamente este sentimiento natural y darle un enfoque positivo de crecimiento que ayude a la madurez moral de los niños (Cameron, Lau, Fu, & Lee, 2012). Por ejemplo, los niños deben aprender que sentir ese pudor es normal y que, sabiendo que ese sentimiento existe en las demás personas, no deben hacer nada que lo provoque.

En la vida cotidiana el pudor es el que lleva a los niños a querer cambiarse solos, con la puerta cerrada, o a tener “un rincón secreto” donde guardar sus cosas más valiosas. Es muy importante, sobre todo en el hogar, que todos respeten esos espacios, fruto de un bien desarrollado sentido del pudor y, por tanto, de la intimidad.

El pudor no solo protege, sino que también enseña cómo cuidar a los demás. Por eso al niño se le va mostrando la importancia de llamar a la puerta –y, lógicamente, esperar la respuesta– antes de entrar en una habitación. En esta misma línea también es bueno enseñar a los niños que a veces tendrán que contener su afán de «explorar» armarios, cajones, mochilas y otras cosas personales de aquellos con los que conviven en casa o en el colegio.

Es necesario que los educadores protejan a los niños instalando en los ordenadores de la casa o en la red algún tipo de filtro informático para evitar la navegación o incluso la aparición no solicitada de páginas que abiertamente atenten contra el pudor o que estén muy cerca de hacerlo. Tengamos en cuenta que existen hoy en día muchos virus y troyanos que infectan ordenadores o *smartphones* y guían las búsquedas de internet hacia páginas pornográficas sin que los usuarios lo deseen. Y, aun habiendo instalado dichos filtros, no hay que bajar nunca la guardia.

En definitiva, los padres deben abordar con los niños el tema del pudor mostrándoles que no se trata solo de cuidar el cuerpo sino todas las dimensiones de la persona y su respeto general. Así el pudor también se aplica al hablar como a las lecturas, y a lo que los niños y los adultos vemos en las pantallas –tanto TV como a través de internet o en las consolas–.

El respeto, tanto del cuerpo como de la totalidad de la persona, se muestra en el modo concreto en que la persona se refiere a sí misma y a los demás. El lenguaje, oral y corporal, no es indiferente y facilita o dificulta las relaciones adecuadas con la realidad. De ahí la importancia educativa de explicarles a los niños el sentido de las “palabrotas”, que a veces ellos emplean por imitación y sin conocimiento, tratando de sentirse mayores. Es bueno que tengan presente que si a lo hermoso lo nombran con una palabra fea, entonces lo estropean. Es proteger la belleza y la bondad en los diálogos el motivo por el que las palabrotas, los insultos, el chismorreo y las conversaciones con connotaciones sexuales negativas y despectivas no han de tener cabida; y al igual que se cuidan las palabras, se cuidan los gestos hacia los demás.



En cuanto a las lecturas, si bien es bueno leer –y leer mucho– los padres y otros educadores deben advertirles a los niños que hay libros que contienen partes que van en contra del pudor; para evitar problemas deben saber que es necesario y conveniente que sus padres o los adultos responsables de su educación estén al tanto de lo que leen y puedan verificar cada libro que empiezan. También deben saber que, en caso de que algo que estén leyendo los perturbe o les cree incomodidad, deben acudir rápidamente a estos adultos para mostrarles el libro y que ellos los ayuden.

Sobre el uso de las pantallas se ha dicho –y se sigue diciendo continuamente– bastante al respecto, ya que en muchos casos tanto la televisión como muchas páginas web o juegos en las consolas apelan a imágenes o situaciones que van abierta e intencionadamente contra la dignidad de la persona. En este sentido nuestra pedagogía tiene que ser prudente y firme a la vez, sabiendo que muchos de esos programas o juegos tienen un fuerte atractivo pero, al mismo tiempo, pueden provocar una impresión grande en los niños (Bringué Sala, Sadaba, & García, 2009; García Fernández & Bringué, 2007).

Es necesario padres o responsables de la educación de los niños moderen lo que entra a sus casas por medio de las pantallas; sin embargo, es muy bueno que los mismos niños escuchen de boca de sus padres o adultos responsables una crítica constructiva sobre esas ofertas de entretenimiento y, eventualmente, alternativas con un nivel similar de atractivo que contribuyan a edificar su personalidad. Conviene también, tanto en la familia como en la escuela, fomentar el valor educativo y saludable tanto del juego no informatizado como del deporte.

El pudor, en su doble configuración de sentimiento y virtud, recorre un camino de maduración en toda persona humana. El que sea descrito casi unánimemente como sentimiento natural humano no implica que esté totalmente desarrollado desde el inicio mismo de la existencia de una persona. Es necesario hacer un análisis general de esta evolución para poder ubicar, de manera aunque sea superficial y aproximativa, cómo se registra este proceso.

Hasta aproximadamente los 3 o 4 años –y esto varía por muchas circunstancias, pero usualmente no va más allá de esta edad– los niños tienen una gran despreocupación respecto de mostrarse desnudos. Se puede decir que no entienden realmente a fondo la diferencia de tener la ropa puesta y no tenerla.

Es en torno a los 4 años cuando comienza a surgir en ellos este sentimiento que está relacionado con un proceso de reconocimiento de su cuerpo como propio y, además, como sexuado –y, por tanto, diferente como niño o como niña–. De alguna manera los niños se empiezan a dar cuenta de los límites de la intimidad y es entonces cuando surge esta necesaria vergüenza frente a que otros los vean desnudos (de Irala & Beltramo, 2013, p. 46).



Es recomendable que los padres les transmitan en este momento en especial esa visión positiva de su cuerpo y del propio pudor, a fin de que en efecto la incorporen como una herramienta tanto de alerta como de recalibración emocional (Nichols, 2016).

La función de los aparatos del organismo son vitales para nuestra existencia pero la función del aparato reproductor tiene una especial importancia: puede dar vida a un nuevo ser humano mediante la unión, en el amor, entre el padre y la madre y, al mismo tiempo, marca las diferencias físicas entre varones y mujeres. Entonces, cuando se hable con los niños acerca de los genitales, lo que el pudor indica no es ocultar la verdad sino no hablar solo de biología, es lo que se conoce como “respuestas integradas” (de Irala Estévez, Beltramo, & Ballón, 2015). Estos órganos tienen una estrecha relación con la expresión del amor, la vivencia de los afectos, la procreación de los niños y la propia identidad. El cuidado y la sana vivencia de su sexualidad depende de cómo les enseñemos a los niños a quererse, cuidarse y amar.

La protección de esta intimidad también incluye que no quieran que los adultos vean lo que guardan en ciertos lugares de su habitación o que no quieran que sus padres cuenten a familiares o amigos de algunas cuestiones que consideran personales. Este es el inicio del ya comentado “pudor emocional” y es parte natural de la consolidación del concepto amplio de intimidad. Si ellos van entendiendo poco a poco que su cuerpo –incluyendo sus genitales– es algo valioso que los hace valiosos, pueden llegar a sentir sano orgullo de lo que su cuerpo es capaz de expresar y hacer. Y este es el sentido positivo del “pudor corporal”.

Pero al entender de esta manera amplia el pudor, queda claro que este no se circunscribe sin más a tapar o esconder; en estas etapas se educa en el pudor también cultivando en los niños la elegancia y el buen gusto en el vestir, la limpieza y el arreglo personal, siempre con la naturalidad del caso y adaptándose con libertad a las normas sociales imperantes –es decir, evitando que esta fórmula se convierta en el refugio de una actitud de represión o de conservadurismo–. Se pueden considerar éstas como las primeras manifestaciones de pudor, pues lo que está en el fondo es el respeto por el cuerpo, por medio del cual cada uno se presenta ante los demás.

Los niños deben vivir con naturalidad este proceso. «Cuidar» su sexualidad no es lo mismo que «reprimirla». Se trata de que ellos aprendan a cuidarse y que sus padres hablen del tema abiertamente y con madurez en cada momento en que sea necesario y en lugares adecuados; es parte de la pedagogía del pudor.

La sexualidad es un gran regalo. Se le puede decir a los niños que imaginen que les regalan algo muy valioso, ¿qué harían ellos con ese presente? ¿Lo dejarían por «ahí», al punto que pueda rodar por toda la casa y terminar en el patio expuesto a la intemperie o, peor aún, en la calle donde alguien desconocido se lo puede llevar? ¿O lo pondrían en un lugar especial, de tal modo que nadie lo pueda maltratar o romper y solo se lo mostrarían a aquellas personas que deban verlo?

De manera análoga pasa con la sexualidad: al ser su valor tan grande por encerrar el don de la vida –porque los espermatozoides y óvulos tienen como única función unirse– y ser una expresión muy grande del amor entre un varón y una mujer, no se debe jugar con ella y no debería ser tratada con superficialidad. Podría acabar banalizándose y que los niños pierdan la capacidad de captar su valor especial.

Como los temas de sexualidad están relacionados con aspectos importantes de la propia intimidad, cuando en público son exhibidos más detalles de lo que marca la prudencia y el respeto, surge el pudor. Es una advertencia para que se trate con mayor delicadeza aquellos temas relacionados con la intimidad tanto física como espiritual y psicológica, porque justamente son eso: zonas íntimas de la persona y están reservadas para ser compartidas y expresadas en la intimidad con otra persona especial, amada, en un contexto muy determinado.

También provoca pudor en los menores de edad que alguien intente hablarles de temas de orden sexual o hacerles algo en esta línea. Los niños deben entender que su pudor es natural y, más bien, el culpable es el adulto o compañero que les hace daño intentando invadir su intimidad –aunque sea solo mirándoles o enseñándoles material de tipo sexual–. Deben saber que en casos así deben alejarse de inmediato y buscar a personas de su confianza, como sus padres, los adultos que los cuidan o monitores que los tengan a cargo en ese momento.

Un **niño educado en el sentimiento de pudor, es decir, que ha desarrollado la virtud del pudor**, puede darse cuenta mejor de que se encuentra ante una situación de riesgo de abuso o de que algún compañero “se está pasando de la raya” al querer ver sus genitales o mostrarles los propios, al tocarlo –aunque sea disfrazado de “juego”– o al introducirlo en el mundo de la pornografía. Entonces puede actuar con claridad en esos casos rechazando la oferta y buscando un adulto.

El pudor en cuanto sentimiento es la razón por la que a los niños les cuesta hablar a veces sobre temas de sexualidad. En general, un momento ideal para tocar estos temas es en la tranquilidad e intimidad de la casa, con sus padres, que los conocen mejor y pueden resolver sus inquietudes. En la medida en que los niños hayan hablado en su casa de muchas cosas y en muchas conversaciones, tendrán también más confianza para hablar de temas relacionados con el amor y la sexualidad.

Sin embargo, cuando se analiza el factor pudor en el aula y durante aquellas clases que involucren mencionar temas relacionados con la sexualidad y cierto grado de intimidad, hay que hacer varias consideraciones. Se necesita tener presente siempre que el pudor de un alumno en concreto está influenciado por algunos factores culturales, la sensibilidad de cada persona y hasta por la cantidad de tiempo y el modo en el que el tema de la sexualidad se ha tratado en su presencia –tanto en el hogar como fuera del mismo–. Se puede decir que hay una dosis prudente de pudor –que es la que se tiene que promover y fortalecer en las clases– y

otra que puede ser la causante de que los niños no accedan a la formación adecuada en este campo. Esta última, sin ser mala en sí, les puede llegar a impedir entender la realidad de la sexualidad, sus cambios hormonales y todos los desafíos que les vendrán en la adolescencia y juventud en el camino de la consolidación de la pareja comprometida. En este contexto, el profesor debe tener en cuenta las consecuencias negativas del hecho de que ese niño no reciba la información con la que debe contar para tomar las mejores decisiones. El límite entre una y otra situación es muy complejo y produce un comprensible temor a equivocarse. Sin embargo, es responsabilidad de los educadores formarse y buscar ayuda para plantear los temas en el punto más exacto posible de equilibrio para evitar tanto dañar el pudor como dejar a los alumnos sin una información valiosa para su propia vida.

Los docentes o personas que educan a los niños fuera del hogar se pueden topar con diferentes grados de pudor en el aula, que generen inquietud y hasta induzcan a pensar que lo mejor sería no hablar, para respetar a ese niño o a esa niña que son más sensibles. Ante esto lo primero es pensar seriamente acerca de qué contenidos se están transmitiendo y de qué modo. De ser adecuado el contenido y la forma, no se puede pensar que en un mismo aula algo sea bueno para unos y malo para otros. A lo mejor el problema está en la sensibilidad – que se puede fortalecer y afinar– y no aquello sobre lo que se le está educando a ese niño.

Si aun teniendo este cuidado en los contenidos y los métodos se nota que un niño o niña muestran cierto grado de incomodidad relacionada con el pudor es posible que sea necesario para ellos un trato diferente, siempre en coordinación con sus padres, pero efectivo. No hay que olvidar que en ocasiones un excesivo retraimiento, incluso sufrimiento, de niños o niñas con todo lo referido al cuerpo puede ser señal de violencia –padecida o presenciada– o de abuso sexual (Echeburúa Odriozola & Guerricaechevarría, 2005).

El educador debe ayudar a que el niño aprenda a proteger su intimidad sexual en un contexto habitualmente excesivamente estimulado en el campo sexual. La tarea de los educadores, primero y principalmente los padres, pero también docentes, al impartir educación afectivo sexual es darles herramientas a los niños para que entiendan todas las virtudes que necesitan desarrollar para llegar a ser felices entregando su vida de forma definitiva en el amor. En este sentido el pudor sería una de varias virtudes que conforman ese camino hacia el amor y el compromiso que conducen a la felicidad.

Diferenciar situaciones

Debemos insistirles siempre a los niños en que hacer caso de su sentido de pudor es bueno a cualquier edad. Pero también es necesario aclararles que hay una **situación específica** en la que deben mostrar sus partes íntimas sin que eso signifique que estén faltando al pudor: la consulta médica, en la cual, por temas relacionados con su salud, un médico o una doctora tendrán que revisarlos, de preferencia en compañía de sus padres o en presencia de una tercera persona también personal sanitario.

En el caso de **la consulta médica**, hay un contexto en donde prima el cuidado de la salud. También puede suceder que en casa uno de los chicos se haga una herida en una zona cercana a las partes íntimas –como puede ser la entrepierna– y sus padres tengan que hacerle curas.

Lo indicado es que a los niños les quede claro que **nadie** debe exhibirse desnudos ante ellos ni tocarles con la intención de provocarles, y que deben rechazar todas aquellas situaciones en las que se sientan incómodos porque son advertidos por el pudor de que algo no está siendo apropiado.

3. El modo fenoménico: la persona como una unidad bio-psico-espiritual

Se comprende, por eso, la importancia de partir de una antropología que, teniendo en su raíz la comprensión de la unidad de la persona, sea capaz de dar razón de la identidad y unidad del sujeto –el yo que obra– y a la vez –salvaguardando la distinción esencial de los diversos dinamismos operativos: los espirituales, los psíquicos, los físicos– dé razón también de la pluralidad y diversidad de operaciones que realiza (Beltramo, 2018).

El desafío de abordar la unidad y la diversidad

Una vez establecido el primer núcleo de la unidad humana en el modo metafísico, toca ahora analizar los diferentes tipos de actividades que puede realizar el ser humano. En el plano de la tarea que constituye la propia vida, el hombre se mueve en diferentes planos, con objetos variados y ejercitando diversas facultades y potencias. Y sin embargo no deja de ser uno y el mismo.

Desde finales del siglo XIX, han ido surgiendo corrientes de análisis de la realidad humana desde una mirada más descriptiva que metafísica, coincidiendo con la preponderancia concedida al método experimental. Son desarrollos intelectuales que se dan al mismo tiempo que la psicología se va desprendiendo del ámbito de la filosofía. Se empieza a hablar más insistentemente de personalidad, dejando un poco de lado el concepto de persona, pero no se debe absolutizar este distanciamiento ya que los psicólogos son deudores de los filósofos en numerosos planteamientos y análisis.

En el tema de la consideración de la persona –personalidad para la psicología– el dualismo iniciado por Descartes repercutió en las teorías psicológicas. El momento del “nacimiento” de la psicología moderna coincide con el auge de una serie de teorías reduccionistas en las que no se equilibra la unidad y la diversidad propias del ser humano. Se trata de un reduccionismo antropológico que ha continuado presente hasta la actualidad, adoptando diferentes formas y predomina validado en las principales escuelas, enfoques y teorías.

Reduccionista hacia el monismo de corte empirista es, por ejemplo, el modelo conductista (*behaviorista*) iniciado por John Watson (1878-1958) y luego continuado por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990).

También se aprecia el reduccionismo en las corrientes psicoanalíticas iniciadas por Sigmund Freud (1856-1939) o Alfred Adler (1870-1937) que, básicamente, hacen que las pulsiones sean el factor preponderante.

Por otro lado, entre los que apuestan por la unidad y la diversidad resistiendo la tentación del reduccionismo podemos contar a la corriente iniciada por Oswald Schwarz (1883-1949), Rudolf Allers (1883-1963) y Viktor Frankl (1905-1997)⁵. En el campo de los filósofos, pero teniendo mucha repercusión en la elaboración psicológica, se encuentra la corriente que se constituyó con el tiempo tras las huellas de Nicolai Hartmann (1882-1950) y Max Scheler (1874-1928), de corte eminentemente fenomenológico. Eventualmente, si se toma en cuenta la influencia conceptual que Hartmann y Scheler tuvieron en Frankl, se puede decir que ha habido una confluencia, guardando cada uno su respectiva identidad.

En todo caso, lo que tienen en común estos últimos es que consideran que el ser humano es una unidad compuesta, sin caer en el psicologismo o en otros reduccionismos. Es así que surge el análisis de la persona humana como dividida por capas o estratos, en lo que Hartmann llama “la estructura estratificada del mundo”, bajo la premisa de que “la dualidad de los estratos no anule la unidad y totalidad del ser humano” (Hartmann, 1954, p. 126), y que luego va adquiriendo diferentes nombres y caracterizaciones.

Son tres los antecedentes fundamentales de la idea de que la persona está compuesta por tres niveles, surgidos todos ellos entre finales del siglo XIX y principios del XX: el psicoanálisis, la neurología y la filosofía (especialmente la de corte fenomenológico).

Respecto al psicoanálisis, es preciso recordar que durante sus estudios sobre pacientes neuróticos e histéricos, Freud llegó a distinguir tres territorios bien marcados en el ser humano: el del Yo (que abarcaría la vida anímica), el del Ello (o fondo inconsciente de motivos reprimidos no conocidos por el individuo) y el del super-Yo (que sería una estructura superpuesta al Yo que deja pasar a la conciencia solo lo que califica de bueno, decente o permitido). Tal como señala Lersch, este fue el primer esbozo moderno de estructuración por capas (Lersch, 1974).

⁵ Schwarz, Allers y Frankl con algunos otros, eran inicialmente discípulos de Freud y Adler. Sin embargo, en 1927, luego de una tremenda disputa intelectual pública, el grupo de los jóvenes se abre, creando una “tercera corriente vienesa de psicoterapia” (respetamos con este lenguaje, poco usual, el deseo expreso y reiterado de Frankl de no llamar “tercera escuela vienesa” sino “corriente”). La primera era el psicoanálisis, fundado por Freud, y la segunda la psicología individual, obra de Adler. Sin embargo, para evitar estereotipos en este terreno, es bueno recordar que Frankl siempre se presentó como un psicoanalítico que introducía aclaraciones y modificaciones a su propio maestro, pero sin renunciar a ese membrete.

Sin embargo, esta división freudiana no deja de ser una “estructuración unilateral” que reduce todo el fenómeno de la pluralidad interior humana a energía pulsional. Es esta tendencia al reduccionismo la que hará que los miembros de la «tercera corriente vienesa de psicoterapia» tomen distancia de su maestro.

Ciertos descubrimientos de la neurología fueron muy influyentes a principio de siglo XX. La distinción de funciones de control entre la corteza (relacionada con procesos superiores como el habla, el pensamiento y la memoria), el tronco cerebral (que regula manifestaciones vitales como son las pulsiones, las tendencias y las emociones) y el cerebelo (regulador del sistema nervioso central), llevó a la psicología a considerar esquemas análogos de ordenamiento y división funcional⁶.

Desde el campo de la filosofía, el pensamiento de Hartmann se convirtió en un hito importante cuando lanzó su lectura de toda la realidad a través de “estratos” que, superpuestos, establecen diferentes grados de ser en las cosas.

Únicamente se puede abarcar la esencia del hombre cuando se lo entiende como la totalidad integrada de los estratos reunidos en él. Análogamente, sólo se llega a captar su naturaleza cuando se la entiende dentro de la totalidad del propio orden de los estratos que, también fuera del hombre, determina la estructura del mundo real. No se puede comprender al hombre sin entender el mundo en el cual vive y del cual es miembro, exactamente del mismo modo como no se puede comprender el mundo sin entender al hombre, puesto que es el único miembro del mundo a quien éste expone su estructura. (Hartmann, 1954, p. 228)

La concepción de Hartmann respecto a los estratos es, de alguna manera, ascendente, siendo que la división la hace según un ascenso en complejidad pero también en perfección, y con “reglas” que son las que, a juicio de este filósofo, definen las relaciones entre los estratos.

Su teoría postula la existencia de diferentes axiomas para comprender los aspectos de la realidad, entre lo que destaca el axioma de estratificación, que se puede definir con estas palabras:

Los estratos inferiores están contenidos en las estructuras superiores. Es manifiesto que esta relación no es reversible. El organismo no puede existir sin átomos ni moléculas, pero éstas pueden ser sin ellos (Hartmann, 1954, p. 228).

Este axioma permite descubrir cuatro leyes –o reglas– de la estratificación, que aportan mucha luz sobre todo su planteamiento.

⁶ Posteriormente el progreso sobre todo de la neurología y los diagnósticos por imágenes conducirán al desarrollo unificado de lo que se conoce como neuropsicología. El riesgo del reduccionismo sigue presente. Importante es el alegato contra el determinismo biológico con el Siegel aborda este problema para la neuropsicología. (D. Siegel, 1999)

Ley del “retorno”. Significa que las categorías de un estrato inferior pueden estar presentes en un estrato superior aunque, dentro de este nuevo estrato, no permanecen con las mismas características del estrato inferior. Pero esta incorporación va desde el estrato inferior al superior, nunca del superior al inferior: hay categorías del estrato psíquico que también están en el espiritual, pero las del espiritual no estarán nunca presentes en el psíquico.

Ley de la modificación. Las categorías inferiores, al entrar en el estrato superior, modifican su naturaleza y pasan a adoptar las características que corresponden al estrato superior. Así, dejan de ser principios determinantes –como lo son en el estrato inferior– y pasan a convertirse en un elemento más del estrato superior. A este proceso de resignificación de las categorías inferiores cuando están en el estrato superior Hartmann lo llama “supra-configuración” o “supra-construcción”, dependiendo del camino y las características de cada tipo de categoría (Zaborowski, 2016).

La interrelación de los estratos ontológicos se apoya esencialmente en una intrínseca penetración de categorías más elementales en el dominio de estructuras superiores. Del mismo modo es posible ver que esta penetración interna está vinculada con su constante modificación. Todas esas categorías elementales reciben, en virtud de su retorno desde un estrato al otro, algo de la peculiaridad de dicho estrato (Hartmann, 1954, p. 165).

Ley del *novum*. La categoría superior tiene carácter estructural y es un todo que no se agota en la suma de sus componentes. De este modo, contiene a los estratos más bajos pero de una manera original, propia. Y además, el *novum* es como un plus que tiene cada estrato superior respecto a sus inferiores, lo que permite comprender la composición inferior así como la particular de ese estrato.

Ley de la distancia entre estratos. La diferencia entre un estrato y otro se da al modo de “saltos cualitativos” que permiten distinguir con claridad el estrato superior de sus inferiores. Pero no es necesario encontrar líneas muy rígidas para esta delimitación: “Trazar el límite no es ontológicamente tan importante como la especial naturaleza de los estratos mismos” (Hartmann, 1954, p. 165).

La relación entre los estratos le permite a Hartmann establecer un aspecto fundamental de la relación entre los mismos que se podría decir que define las tensiones internas en el ser humano. Según la “ley de libertad”, los estratos superiores son más libres que los inferiores porque tienen un *novum* que les permite estar a una mayor altura. Sin embargo, los estratos inferiores condicionan a los superiores porque son los que tienen la materia o contenido y, en definitiva, la fuerza. Por la “ley de la indiferencia”, el estrato inferior no tiene la capacidad por sí mismo de dictar las decisiones del estrato superior, pero su fuerza es mayor porque condiciona aspectos básicos de su existencia. Por ejemplo, una persona puede decidir no

comer pero este acto de su estrato espiritual estará siempre condicionado por la necesidad fisiológica de ingerir alimentos y por la sensación de hambre.

Se da una aparente paradoja por la cual los estratos superiores tienen la libertad pero no pueden ejercerla sin tomar en cuenta e incorporar las limitaciones, de fuerza, que les imprimen sus propios estratos inferiores. Es a lo que Hartmann llama “la libertad en la dependencia”, única posible garantía de ser y permanecer siendo libre. Cada nuevo estrato superior, aun gozando de sus características propias, no puede prescindir de sus bases, de aquellas capas inferiores en las que se asientan (K. Peterson, 2016).

Para Hartmann aplicar la teoría de las capas a la persona humana significa aceptar que la “humanización” es mayor conforme se trata de capas más altas. Su influencia fue decisiva en lo que se puede llamar la corriente de la “tectónica de la personalidad”.

37

Orígenes del estudio de la personalidad por capas

Puede ser ilustrativo hacer un breve repaso histórico de los primeros autores que trabajaron, a partir de los tres hitos mencionados, el tema de la composición de la personalidad en capas o niveles. Se puede ver reflejada la evolución y diferentes abordajes de la misma idea, lo cual siempre aporta elementos de mayor comprensión sobre realidades de por sí complejas.

Los autores a destacar son Jaensch, Hoffmann, Rothaker, Thiele, Brennan, Lersch y Frankl.

Erich Jaensch (1883-1940) en su libro *Formas básicas del ser humano* (1929) habla de tres estratos de lo anímico: el profundo (que correspondería al cuerpo), el medio (que sería el psicológico propiamente dicho) y los superiores. También Jaensch (con su hermano Walter, médico) elaboró una tipología caracterológica llamada “tipología de la integración”, concepto también fundamental para el desarrollo de la tectónica de la personalidad (Ferrater Mora, Terricabras, & Cohn, 1994).

Por su parte H. F. Hoffmann, retomando aspectos de la doctrina platónica (Galimberti & G de Quevedo, 2002)⁷ habla de un estrato profundo de “instintos vitales” –que sirven para la satisfacción de las necesidades más elementales– de otro estrato superior donde se ubican los sentimientos y las tendencias, y de un estrato más alto aún, el del espíritu, que

no puede subsistir sin las capas más profundas, pero que vela sobre ellas como guarda severo y se esfuerza en compensar sus defectos. Se halla unido a las capas profundas y, sin embargo, es relativamente libre frente a ellas. Es el estrato de la volición consciente, del pensamiento racional, del autodomínio y del cumplimiento consciente del deber (Lersch, 1974, p. 79).

⁷ Como es sabido, Platón asoció tres segmentos corporales con otras tres capas de la persona: los deseos se relacionan con el abdomen, el valor con el pecho y la razón con la cabeza.

Erich Rothaker (1888-1965), aunque fuertemente influido por Dilthey, desarrolló su teoría desde una mirada eminentemente biológica que sigue el camino marcado por la neurología, mezclándola con aproximaciones freudianas. Así establece la existencia de dos estratos: el de la persona profunda y el estrato personal. El estrato de la persona profunda (o estrato del Ello o “id”) estaría asociado con la llamada “persona subcortical” entendiendo por tal el aspecto no personal del cerebro que incluye la zona vital, la vegetativa y la emocional, que en el caso del ser humano presenta características propias. El estrato personal –zona espiritual del pensar y querer autónomo– es el verdadero centro de la personalidad.

No hay que pensar, sin embargo [*en el pensamiento de Rothaker*] que las capas sucesivas constitutivas de la personalidad permanecen aisladas unas de otras o que constituyen partes independientes entre sí; por el contrario están en íntima relación unas con otras, formando una unidad, o mejor, una totalidad, que no suprime las diferencias y aun divergencias que existen entre ellas, pero que las mantiene unidas, referidas a una superior unidad (Croce & García Montero, 2007).

Rudolf Thiele (1888-1960) ya en 1940 hizo un relevamiento de todas las posiciones que, hasta ese entonces, buscaban explicar la tectónica de la personalidad. Es importante lo que Lersch anota al respecto de este esfuerzo: “ha intentado reducir a una imagen convergente las clasificaciones por estratos de los diferentes autores que en ningún modo coinciden exactamente” (Lersch, 1974, p. 79). Thiele menciona tres estratos: el somatopsíquico (componente vital de la personalidad), el timopsíquico (que abarca la vida emocional, sentimental y las tendencias correspondientes) y el poiopsíquico (que se centra en el “reino de la voluntad” a la que también se asocia el pensamiento y la acción).

Por su parte, Robert Brennan (1897-1975) en 1936 publicó un muy didáctico tratado de psicología general que sugestivamente subtuló *Una interpretación de la Ciencia de la Mente basada en Santo Tomás de Aquino*. Allí, haciéndose eco de posturas clásicas, divide el estudio en tres dimensiones: vida orgánica, vida sensitiva y vida intelectual (donde incluye tanto un análisis de la inteligencia como de la volición y del Ego como sinónimo de yo psicológico).

Este trabajo resulta interesante para ver el puente conceptual entre la teoría de las almas aristotélico tomista –que contiene muchos principios que se ven esbozados en las escuelas del siglo XX sobre la estructura de la personalidad– y los desarrollos de la psicología moderna.

Phillipe Lersch (1898-1972) tal vez sea uno de los autores que más y mejor ha trabajado el concepto de la tectónica de la personalidad. En un libro que ya es un clásico obligado sobre este tema, “La Estructura de la Personalidad”, establece una completa visión de las capas que, según él, componen la personalidad. Distingue tres capas:

a.- Fondo vital, relacionado con lo corpóreo y lo inconsciente; incluye el tema del cerebro no como una pauta para establecer la división tectónica sino como un tema por dilucidar.

b.- Fondo endotímico, en el que incluye los apetitos y tendencias, las vivencias afectivas y lo que él llama los “temples estacionarios”, estados afectivos de mayor permanencia que los sentimientos o las emociones.

c.- Superestructura personal, lugar en la que ubica la inteligencia y la voluntad como funciones del Yo.

Lersch da un papel preponderante a la acción como uno de los ejes que posibilitan a la persona integrar sus tres capas, siendo la acción voluntaria la de mayor trascendencia porque en ella se ubica el vital papel del libre albedrío.

Como en todos los autores mencionados, para él el concepto más importante –y que justifica todo su esfuerzo analítico– es el de la integración de la persona, única razón de ser de la división tectónica de la personalidad.

El aporte de Viktor Frankl

Por último, no se puede dejar de mencionar al psiquiatra que tal vez haya sido el de más éxito al difundir sus ideas, con una propuesta antropológica sólidamente anclada en raíces metafísicas y proyectadas hacia la división de la personalidad por “dimensiones”. Se trata de Víktor Emil Frankl (1905-1997), uno de los fundadores de la “tercera corriente vienesa de psicoterapia” y tal vez de los expertos de la mente que más haya viajado y enseñado en casi todo el siglo XX. Probablemente sus circunstancias de vida impulsaron esa popularidad. Como sea, se puede decir que sus planteamientos fueron una poderosa corriente de aire fresco sobre la psicología y la psiquiatría, especialmente en el período cultural e intelectualmente complicado que se dio entre el final de la Segunda Guerra Mundial (período en que fue víctima en varios campos de concentración) y los años 80.

El mismo Frankl presenta su pensamiento y su vida en este párrafo que bien se podría considerar un compendio de ambas cosas:

No necesito que nadie me llame la atención a la condicionalidad del hombre: en último término, soy especialista con dos especialidades, neurología y psiquiatría, y como tal conozco muy bien la condicionalidad biopsicológica del hombre: pero no solo soy médico con dos especialidades, soy también sobreviviente de cuatro campos de concentración, y por esto conozco también la libertad del hombre, que es capaz de evadir con su esfuerzo todos sus condicionamientos y de oponerse a las más rigurosas y duras condiciones y circunstancias, y de aplicar todo su peso contra ellas, gracias a lo que yo denomino la capacidad del espíritu para hacer resistencia (Frankl, 1978, p. 48).

Para el austríaco la persona humana es una unidad con dimensiones. A esto él lo llama “trinidad del hombre” y, para explicarla, introduce lo que él llama la ontología dimensional, que no es otra cosa que el fundamento más elevado al que apela para explicar la “*unitax simplex*” del ser humano, claramente influenciado por Hartmann y otros autores de su época.

Parte de la base de que la persona humana, desde el punto de vista ontológico, está dividida en cuerpo y alma. Pero la dimensión somática (la relacionada con el componente óptico corpóreo) tiene, a su vez, dos dimensiones: la biológica y la psíquica –que constituyen la unidad psicofísica o psicosomática–. De este modo, al final de cuentas el hombre está constituido por tres dimensiones. José Benigno Freire las resume muy bien apelando al nombre en alemán que Frankl asigna a cada parte:

Geist: dimensión espiritual en cuanto exclusiva del hombre; significa propiamente espíritu en su doble acepción de naturaleza racional (espiritual) y también en el sentido de la dimensión de naturaleza contraria al cuerpo del hombre.

Seele: el principio que anima al ser viviente en su vertiente orgánica (alma, en el sentido de psique).

Leib: cuerpo del ser viviente.

Para diferenciar con nitidez los distintos niveles de animación en el hombre, Frankl distingue entre GEISTLEELE, alma espiritual en cuanto espiritual, y LEIBSEELE, para referirse al alma en cuanto inmersa en el organismo, es decir, el principio de animación psíquica (Freire, 2002b, p. 28).

Más allá de divergencias en las traducciones al español, en las que se mezclan diferentes aproximaciones filosóficas y psicológicas⁸, se puede decir que Frankl establece en la acción una unidad-totalidad entre lo espiritual, lo psíquico y lo biológico: tres dimensiones de la misma personalidad.

El concepto de “espiritual” siempre ha causado problemas, especialmente en el mundo de la psicología, ya que se asocia inmediatamente a aspectos de tipo religioso. Para evitar este equívoco o tener que aclararlo una y otra vez, Frankl utiliza la expresión dimensión noológica (que Freire califica como un “ácido neologismo”) y ubica en el dinamismo de lo espiritual el plano de lo específicamente humano, de lo que integra a toda la persona.

⁸ “En las ediciones castellanas de los libros de Frankl (en especial en las traducciones mexicanas y argentinas) es frecuente encontrar la expresión «cuerpo, alma y espíritu». Esta expresión suele desorientar o desconectar a los que se inician en el estudio de Frankl. Alma, aquí, conserva su sentido filosófico originario de principio animador y significa dimensión psíquica. Por la evolución actual del habla, incluso del habla culta, hoy en día resultaría menos engorroso y menos confuso traducirlo de esta forma: «cuerpo, psique y espíritu». El término alma en la actualidad se suele emplear para designar al alma racional y perdió su uso como alma sensitiva. En los textos de Frankl que aparezca el vocablo alma entiéndase siempre en este sentido de dimensión psíquica” (Freire, 2002b, p. 113)

Así Frankl habla de: un dinamismo espiritual o noológico, relacionado directamente con el espíritu en sentido óntico; de un dinamismo psíquico, que pone en relación con la animación de lo orgánico y que coincide con el alma –entendiéndola en el sentido clásico de psiqué– y de un dinamismo biológico, las funciones orgánicas que se relacionan con el funcionamiento biofísicoquímico.

La unidad de toda la persona está dada por la dimensión espiritual, única y típicamente humana. Es desde ella que el hombre posee libertad y puede buscar sentido a su vida. Para Frankl, la vida se integra si se tiene un sentido. Es decir que el ser humano integra sus conductas reflejando su trasfondo óntico en el aspecto dinámico de su ser.

Distinguir entre la unidad psicosomática –compuesta por los dinamismos biológico y psíquico– y la espiritual le permite establecer a Frankl una pauta terapéutica fundamental: la afección del complejo psicosomático no anula a la persona, ya que su dinamismo espiritual está por encima. Por ejemplo, al diagnosticar una afección mental, en última instancia el yo –más relacionado con el dinamismo espiritual–, se ve afectado pero no es alterado totalmente. Y es desde este dinamismo que hay que ver al paciente⁹ –y no como un simple complejo biopsíquico, susceptible de los vaivenes de problemas físicos, emocionales, mentales y hasta provocados por otros, como fue el caso de la terrible experiencia de los campos de concentración–. Sin embargo, esto no debe hacer pensar que biología o psiquismo no pueden considerarse “personales”; lo son sin duda, pero, lo son “más” en la medida en que son integrados por el dinamismo espiritual. Este repaso proporciona una visión de conjunto que confirma la percepción de Thiele quien, al ver los contenidos que varios autores dan al concepto de «multiplicidad en la unidad», señala que todos tienen una visión con muchísimos matices.

Para resumir se puede decir que casi todas estas corrientes surgen en un clima de reacción frente a las miradas reduccionistas de las diferentes escuelas filosóficas idealistas de finales del siglo XIX y psicológicas de la primera mitad del siglo XX. Especialmente estas últimas tendían a centrarse únicamente en el fenómeno, con un fuerte desprecio a lo metafísico, lo que hizo que se impusiera entre ellas una opción entre reductiva-psicologista y materialista¹⁰.

⁹ El concepto de espiritual en Frankl está directamente emparentado con el estudiado del yo en Stein y Caturelli, solo que proyectado a la terapéutica. Así al concepto de dinamismo espiritual de Frankl se le pueden hacer las mismas extensiones que el concepto de «acto de ser personal» agregó a los autores ya citados.

¹⁰ El movimiento intelectual de rechazo a la metafísica se acrecentó mucho después de la II Guerra Mundial con la extensión de las corrientes existencialistas y post-modernistas que, bajo la bandera de la no tolerancia de las dictaduras, hizo una labor de verdadera demolición de la difusión de toda reflexión trascendente del hombre.

A lo ya comentado de Freud, Adler y sus seguidores, vale la pena agregar que la corriente oficial del gobierno comunista en todo el Este Europeo encontró en el conductismo una propuesta psicológica afín a sus planteamientos ideológicos¹¹.

Y, aunque suene extraño, por carriles de este estilo han circulado propuestas como las de Jean Piaget (1896- 1980), con un marcado afán antimetafísico, poco estudiado hasta ahora¹² y Paulo Freire (1921-1997) con su mezcla entre alfabetización e ideologización marxista, por citar a dos autores con fuerte influencia en la educación actual.

La opción por una psicología con trasfondo metafísico y que contemplara la tri-unidad de la persona humana se hizo escasa. La visión de contexto, tan necesaria para comprender a la persona humana, se empezó a echar de menos. De allí que la reacción de los fenomenólogos como Max Scheler, Edith Stein, Dietrich von Hildebrand y hasta el mismo Karol Wojtyła haya tenido un impulso considerable mientras las corrientes de análisis de la personalidad se parapetaban en una sola dimensión, tratando de explicar todas las demás reductivamente. Toda una visión cerrada que no abría el foco intelectual para integrar todos los aspectos de lo humano.

Frente a esta actitud, la nota característica de los representantes de la fenomenología, además de lanzar un mensaje a favor de una mirada optimista sobre el ser humano, es la de destacar la unidad en la diversidad y rescatar un núcleo fundamental: la persona humana.

Características del modo fenoménico

Ya se ha visto de qué manera se puede considerar que la persona es una unidad substancial de cuerpo y alma espiritual. Este es el núcleo constitutivo del modo metafísico. Este modo es el del dato, lo que “está ahí” y constituye el ser de la persona humana. Es una unidad tan consistente y profunda –por decirlo de una manera– que únicamente se rompe en el momento de la muerte. En todo caso, la unidad del modo metafísico es “dada” a la persona y “recibida”

¹¹ Baste recordar los ya conocidos experimentos de Iván Pavlov (1894-1936) y el condicionamiento material de perros con la campana y la comida. Pavlov tuvo fuertes enfrentamientos con el régimen comunista, pero Lenin y Stalin lo consideraban un científico importante para el régimen al punto que se dice que de sus principios del reflejo condicionados fueron implementados en cárceles soviéticas.

¹² “Lo cierto y definitivo, más allá de esta discusión filosófica que para Piaget no tiene valor alguno, es que el sujeto en tanto que núcleo ontológico último que daría la razón de ser de todo ‘estado de equilibrio’ de las estructuras, se ha desvanecido [la teoría de Piaget]. No existe. En cuyo caso, el sujeto como última naturaleza singular-racional, es decir, la persona humana, es negada por Piaget. La psicología evolutiva de Piaget nos muestra una suerte de evanescencia total de la persona. Tras la malla de las estructuras, la persona humana no existe y el ‘sujeto’ de que habla Piaget como existente, jamás trasciende el mundo de los fenómenos” (Caturelli, 1982, p. 217)

por ella, no pudiendo ser de otra manera –por eso se dice que es un dato–. Es rígida: realmente no hay muchas cosas que “hacer” frente a ella. Pero es precisamente esa rigidez la que le proporciona consistencia, por la que se puede decir que el ser humano, en concreto, existe. Esa consistencia sustenta y posibilita que se despliegue un «modo fenoménico».

El modo fenoménico es acción, percepción y tendencia, actividad pasiva y pasividad activa. Es el ámbito donde se desenvuelve la libertad¹³. En el modo fenoménico la integración depende de las acciones particulares, de lo que se decida y se haga. Mientras en el modo metafísico la integración es un punto de partida, en el fenoménico es un continuo “punto de llegada”. Por ello, modo metafísico y modo fenoménico deben ir siempre juntos en el análisis, aunque no se confundan y aporten información diferente acerca de la persona humana.

De hecho, en muchos de los estudiosos de antropología filosófica y psicología que han optado por el análisis estratificado de la personalidad, de uno u otro cuño, esta doble perspectiva está incluida, pero a veces muy mezclada y otras demasiado implícita, hasta el extremo que pasa desapercibida y pierde su eficacia de guía conceptual. La ventaja procedimental de separar los dos modos para abordar el estudio del ser humano es precisamente no perder nunca de vista dos esferas fundamentales y comprender mejor la unidad de la persona humana. Se trata de hacer el mayor esfuerzo de análisis sin perder de vista el de síntesis.

Visto exclusivamente desde el modo metafísico, es claro que el núcleo es el alma en cuanto forma del cuerpo. Pero la unidad que forman es “radical” (de *radice*) y de una interdependencia absoluta: por eso se dice que es substancial. En cambio, el modo fenomenológico implica una lógica diferente.

De ahí que sea necesario no mezclar ambos modos: “Afirmar que el hilemorfismo es la clave para explicar la integración personal no significa que los niveles de la personalidad sean el alma y el cuerpo, ya que estos son coprincipios ontológicos, es decir, principios correlativos que constituyen la persona” (Malo Pé, 2004, p. 59).

Pero esta división y correlación de modos tiene así mismo escondida algo más: entre el modo metafísico y el fenoménico existe una relación causal que puede explicar toda la gama de movimientos en cada uno de los dinamismos del modo fenoménico.

Este paradigma posibilita, entonces, comprender la unidad en la actividad, la unidad dinámica que llamamos “integración como tarea”. La tridimensionalidad es fundamental para

¹³ Leonardo Polo ubica principalmente a la libertad como uno de los cuatro trascendentales personales. Sin embargo, en su manifestación, la libertad define el campo de la esencia. “La libertad es el trascendental antropológico que se convierte más directamente con la co-existencia, puesto que es la actividad del co-acto de ser personal. (...) Al depender de la co-existencia, la manifestación esencial está, por así decirlo, ‘atravesada’ por la libertad. Esta extensión de la libertad es la actividad de la esencia” (Polo, 2003, p. 13)

comprender la actividad humana y cómo el concepto de integración dinámica se verifica a través de ella.

Si bien la integración en el dato, esto es, según el modo metafísico, es la base sólida para comprender a la persona, es bajo la óptica del modo fenoménico que se obtiene el conocimiento práctico, aquél que fundamenta tanto la ética como todo lo referido a la educación.

Un factor fundamental que permite trabajar cómodamente en este esquema es la distancia que el mismo permite marcar con el dualismo cartesiano (Bergson, 2009) y con el monismo conductista verdaderos telones de fondo de numerosas investigaciones psicológicas (Polo, 2009). De este modo se puede hablar de intimidad intencional o espiritual o personal, pero en ningún caso se la identifica con la *res cogitans* de Descartes.

Con el respaldo del modo metafísico sólidamente definido se pueden comprender y describir muchos aspectos de los dinamismos de la persona sin tener que volver a justificar su existencia óptica una y otra vez.

Puesto que son principios ontológicos, el alma y el cuerpo interactúan en cada uno de los niveles de la personalidad. Lo que caracteriza los diferentes niveles no es, pues, el cuerpo o el alma, sino el modo en que en ellos se muestra la unión sustancial: en algunos fenómenos, como en las emociones, se manifiestan más los dinamismos orgánicos; en otros, como en el pensamiento, la espiritualidad (Malo Pé, 2004, p. 59).

De la comprobación cotidiana al descubrimiento de la estructura

A primera vista se puede comprobar que el hombre, siendo uno, realiza diferentes tipos de actividades. No es lo mismo el acto reflejo provocado por un golpe en la rodilla, el sentir ganas de reír, llorar o el pensar en alguien a quien se ama.

Este tipo de observación fenoménica permite una agrupación de las actividades en tres grandes grupos:

Actividades físicas (corpóreas, somáticas o biológicas) que ocurren en el cuerpo¹⁴.

Actividades psíquicas (emotivas, sentimentales, tendenciales, pulsionales)¹⁵.

¹⁴ Ciertamente que Wojtyła diferencia entre “ocurrir” y “actuar”. Utilizando el lenguaje que hemos elegido para este trabajo, el ocurrir caracteriza más al modo metafísico, mientras que el actuar, al fenoménico. Pero por la dinámica interna del dinamismo biológico, el “ocurrir” también le cabe perfectamente incluso en el modo fenoménico, lo que demuestra la intrínseca relación entre este dinamismo y el principio metafísico material, las interconexiones entre ambos modos son continuas (Wojtyła, 1982, p. 80).



Actividades espirituales (las que tienen que ver con el entender y el querer, con una proyección intencional y que se deslindan de la realidad material).

Las actividades físicas son operaciones que suceden en la persona humana, tales como el arco reflejo, el latido del corazón, etc. En su propia e intrínseca dinámica, como dinamismo, la libertad no interviene.

En las actividades de tipo espiritual se nota exactamente lo contrario ya que todo lo que el ser humano hace con su inteligencia y su voluntad es enteramente suyo. Por ejemplo, nadie ama a algo o a alguien “si no quiere”: es el ámbito donde anida y brota la libertad.

El grupo de las actividades psicológicas es particular ya que comparte características de los otros dos. El psicológico es, como ya se dijo, el dinamismo que abarca los sentimientos, las pasiones, los estados de ánimo y otros. Fenomenológicamente hablando, cada uno de los movimientos interiores del dinamismo psicológico remite a una relación con los otros dos.

Un sentimiento como el miedo puede resumir algunas de las características de este dinamismo. Cuando una persona se enfrenta a una situación atemorizante –por ejemplo, se encuentra en un edificio en el momento de un terremoto– no puede evitar la emoción de miedo: este viene como una oleada. En esa persona se dan una serie de cambios fisiológicos como alteración del ritmo cardíaco, aumento de adrenalina, tensión en todos los músculos, entre otros, que ayudan a producir un estado de ánimo particular. En ese sentido el miedo es “no-libre”. Sentir miedo no es una opción para la persona. Sin embargo, sentir miedo no implica necesariamente salir corriendo hacia la puerta más cercana, presa de pánico. Es decir: algunas personas lo harán y otras no. La conducta que cada uno adopte respecto a esa emoción es el margen de la libertad¹⁶.

Se da una tensión entre la libertad y el deseo. Esta es la variabilidad y la nota característica de todo evento que surja del nivel psicológico: por una parte está la libertad y por otra la “no-libertad”, por decirlo de alguna manera. Este dinamismo comparte aspectos de lo espiritual y de lo físico; se puede decir que reúne las características más “biológicas” de lo espiritual y, al mismo tiempo, las más “espirituales” de lo biológico.

¹⁵ “Si del fondo vital pasamos a la esfera, abigarrada e incesantemente fluctuante, de los procesos y estados anímicos que se halla por encima de él y que el hombre conoce por introspección entonces entramos en la esfera ya citada de las vivencias endotímicas, de los estados de ánimo y de los sentimientos, de las emociones y de los movimientos afectivos, de los instintos y de las tendencias” (Lersch, 1974, p. 97).

¹⁶ “La libertad humana es finita. El hombre no está libre de condiciones. Pero es libre para asumir una actitud frente a ellas. Las condiciones no le determinan por completo. Dentro de ciertos límites depende de él que sucumba o se rinda a las condiciones. O puede igualmente superarlas, y al hacerlo, abrirse y entrar en la dimensión humana” (Frankl, 1992, p. 51).

Aplicando en él la ley del retorno de la que habla Hartmann, se puede decir también que hay aspectos que la penetran desde el dinamismo físico –que Hartmann llama estrato orgánico– pero al mismo tiempo su *novum* está íntimamente relacionado con su mayor cercanía con el dinamismo espiritual y marca de esa forma sus características propias.

Este análisis no va contra la experiencia de unidad, absolutamente cotidiana. En algún sentido la propia actividad sexual puede y debe leerse en estos tres parámetros. Nadie la puede plantear como una actividad únicamente “espiritual”: por más que se quiera. Si una persona no interactúa “físicamente” con otra del otro sexo y no se da entre ellas un contacto de naturaleza biológica no se puede decir que hayan tenido actividad sexual. En este sentido es una actividad claramente inherente al dinamismo biológico. Sin embargo es indiscutible también que esta actividad humana implica un disfrute, una implicación emocional que transforma esta actividad en algo que va más allá de un contacto físico. La gratificación placentera de realizarlo es el primer evidente efecto, pero en el mundo emocional la actividad sexual implica mucho más, un entramado incluso complejo (Wojtyla, 1978).

Aun así es bastante obvio que la persona que tiene relaciones sexuales no es solamente un “cuerpo” que entra en contacto con otro y se “emociona” con ello o simplemente lo hace por emociones previas a esa actividad. Una lectura solo en estos niveles es evidente y claramente limitante del fenómeno que allí se está registrando. El concepto mismo del amor, de la realización, de la plenitud humana implican un nivel humano de alguna manera superior a los otros dos, sin negarlos. En pocas actividades como en esta se ve con tanta claridad la necesidad de prestar atención a los tres dinamismos humanos que de alguna manera reclaman de manera eminente la propia integración para potenciarse al máximo.

Relación ser-conducta

En toda esta explicación hay un dato fundamental que queda claro: sin ser no hay actuación. Primero el hombre *es* (primacía del modo metafísico¹⁷) y luego actúa. Esto significa que sabiendo cómo *es* se puede develar el cómo *actúa*, porque hay una relación causal entre el modo “como-se-es” y el modo “como-se-actúa”.

Para distinguirlo Wojtyla dirá que hay dos estructuras en el hombre: “la estructura «el hombre actúa» y la estructura «algo ocurre en el hombre» parecen dividir al ser humano como si fueran dos niveles independientes” (Wojtyla, 1982, p. 88). A esos niveles es los que llamamos modos.

¹⁷ “Las dos estructuras, aquella en la que el hombre actúa y aquella en la que algo ocurre en él, atraviesan el campo de la experiencia, pero se juntan y reúnen en el campo de la metafísica” (Wojtyla, 1982, p. 91).



“La persona, y con ella su soporte óntico, se han concebido aquí no solo como el sujeto metafísico de la existencia y del dinamismo del ser humano, sino también, en cierta manera, como síntesis fenomenológica de eficacia y subjetividad” (Wojtyla, 1982, p. 91). Es decir, como vista desde su modo fenoménico, base de la acción y lugar de la tarea de la integración.

Todo lo anterior significa que al modo fenoménico se puede llegar por vía puramente fenomenológica –la vía de la mayoría de los psicólogos ya estudiados– o por vía metafísica. Pero para comprender a la persona completa, en toda su magnitud y profundidad, es necesario combinar ambas.

El recorrido que va del modo metafísico al modo fenoménico puede aportar muchos datos de la realidad dinámica humana. Sabiendo el “por qué”, se puede comprender mejor el “cómo”.

Pero en esta involucración mutua hay jerarquías, como todo en la naturaleza. La relación jerárquica entre modo metafísico y modo fenoménico lo marca el principio del *operari sequitur esse*. El nivel operativo surge del nivel del ser, el modo fenoménico del metafísico, la naturaleza de la persona. La naturaleza, en el sentido metafísico, equivale a la esencia de cualquier ser, considerándose la esencia como base del dinamismo del ser. Así, la naturaleza es la revelación del ser en el movimiento que le es propio.

La existencia del actuar depende en realidad de la existencia del hombre, y aquí es donde reside propiamente el momento de la causalidad. La existencia del actuar procede y es resultado de la existencia del hombre: es su consecuencia o efecto. La relación existencial entre acción y ser de que nos estamos ocupando nos permite clarificar y percibir estas relaciones no solo en el orden de la existencia. (...) La afirmación de que la acción es consecuencia o continuación de la existencia, trata de manifestar que hay una cohesión específica entre el proceso de actuación y el sujeto que actúa (Wojtyla, 1982, p. 99).

En un sentido epigenético, los diferentes dinamismos del modo fenoménico tienen su fuente en el modo metafísico. Dicho en términos aristotélico-tomistas: es la causa formal y como tal informa las características específicas de los dinamismos. Los dinamismos pueden analizarse desde ese origen para comprenderse mejor.

En el caso de la causa formal es una condición necesaria pero no suficiente, ya que en la activación de los distintos dinamismos de la persona intervienen otros factores complejos que son materia de estudio de la propia antropología filosófica y la psicología.

Para comprender mejor la vía por la cual la causa formal afecta la conformación del modo fenoménico en la persona, es necesario volver un instante al concepto de *integrum*. Al ser totalidad de partes ordenadas, el *integrum* genera realidades nuevas, diferentes, existentes de tal forma que no se pueden reducir ni a las partes constitutivas del ente ni a la simple suma de

esas partes. Se puede establecer una analogía con la relación de las piezas del motor de un automóvil y las “velocidades” del mismo: ni la palanca de cambios, ni los engranajes, ni el embrague “son” la primera, segunda, tercera, cuarta o quinta velocidad del automóvil. Ni siquiera la simple suma de esas partes –las cuales pueden estar desparramadas por el suelo, una muy pegada a la otra, y, sin embargo, no generar absolutamente nada–. Cada velocidad es algo más, nuevo, con existencia propia y unas reglas muy definidas de ser, pero irreducible a su solo origen físico. De modo análogo, los dinamismos existen pero no pueden reducirse simplemente a sus partes constituyentes metafísicas.

En este sentido, Viktor Frankl apunta que si se parte únicamente de un enfoque metafísico resulta imposible separar dimensiones diferentes de la unidad. Es decir, si no se pasa del plano de lo que Frankl llama “lo óntico” hacia uno más dinámico, poco se puede averiguar del cómo funciona la personalidad humana.

Por ello, en opinión de Frankl, en un enfoque esencial del hombre (visión metafísica) resulta imposible distinguir dimensiones distintas a la unidad; no obstante, si analizamos al hombre desde el plano del comportamiento o de la conducta (visión metaclínica) podríamos diferenciar, heurísticamente, planos o niveles distintos en las acciones del hombre (Freire, 2002b, p. 113).

Es decir, se hace necesario pasar a un nivel más dinámico, más relacionado con la acción y la conducta, sin dejar de reconocer la dependencia que esta esfera tiene de sus bases metafísicas. Es solo entonces que se pueden distinguir en la persona los dinamismos: abandonando el análisis del modo metafísico y centrándonos en el fenoménico.

La palabra «dinamismo» refleja muy bien las categorías que son propias del modo fenoménico pues remite a que esta distinción no se ve en la ontología sino en la acción, lugar de la integración dinámica de la persona humana.

Es oportuno reiterar que el modo fenoménico es fundamental en la ecuación pedagógica, ya que todo cambio educativo posible será necesariamente en este modo. De ahí que se pueda afirmar que, en sentido estricto, solo se puede educar el modo fenoménico.

Desde este punto de vista, el fin de la educación es la integración de los dinamismos, lo que implica la potenciación de cada uno y su incorporación en el orden vital adecuado. Este orden es el que revela al yo o –para decirlo con mayor profundidad óntica– es el que permite el despliegue total del acto de ser personal, tanto hacia el sí mismo del nivel de la esencia como hacia su entorno –el de las personas, del mundo de la cultura o del de la naturaleza–.

Es a esta transparencia del acto de ser personal, que se logra por la integración de los dinamismos, a la que llamamos virtud y, al mismo tiempo, esa creciente transparencia vital es uno de los productos de la virtud.

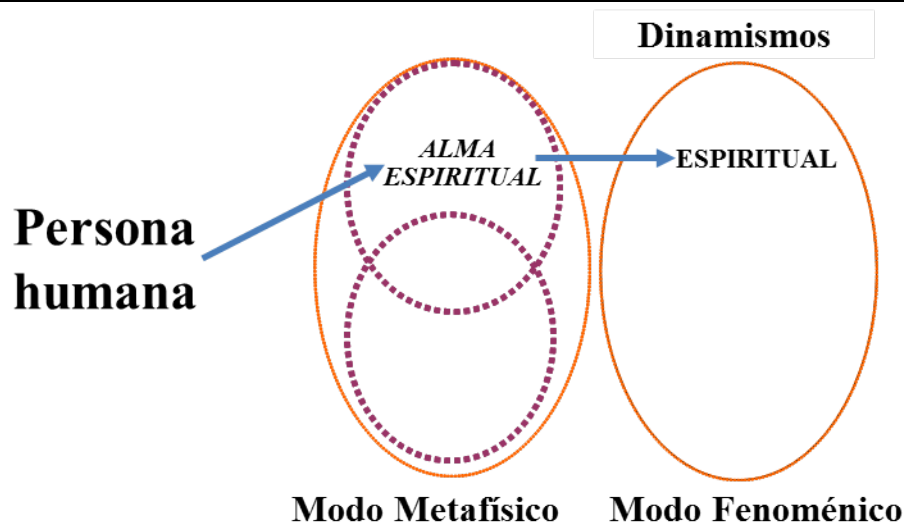
La raíz de los dinamismos de la persona humana

Lo dicho hasta aquí permite afirmar que es posible relacionar heurísticamente –para usar un término de Frankl– cada componente del modo metafísico con los dinamismos del modo fenoménico.

De cada uno de los elementos constitutivos surge un dinamismo. Es fundamental en todo el proceso nunca perder de vista la unidad del hombre: por eso se insiste en que es toda la persona que, “a través” de alguno de sus componentes metafísicos, realiza alguna de esas actividades y, por tanto, define el dinamismo correspondiente.

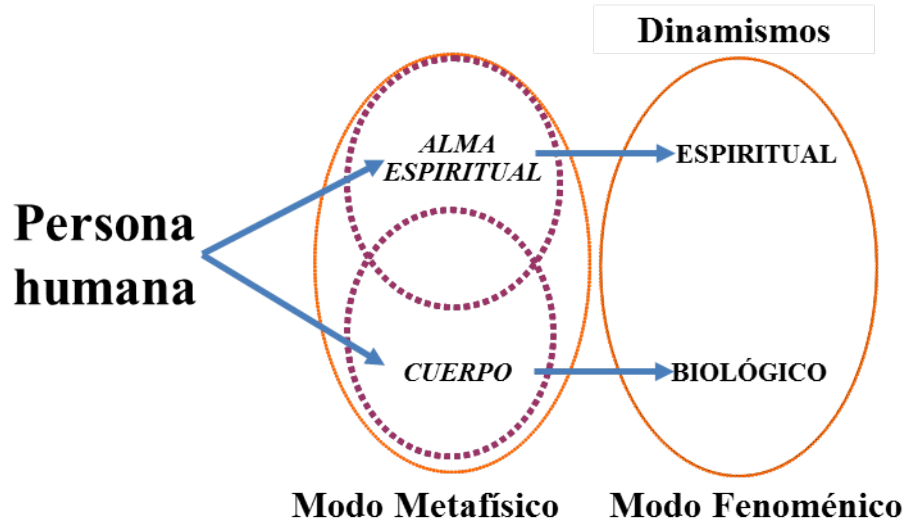
Con su alma espiritual toda la persona humana realiza las actividades espirituales, lo que define el dinamismo espiritual (Gráfico 7).

Gráfico 7



Con su cuerpo toda la persona humana padece movimientos y alteraciones de orden físico, estableciendo el dinamismo biológico (Gráfico 8).

Gráfico 8



Y como esta unidad es tan rica (por lo ya explicado acerca del *integram*), toda la persona humana “vive” actividades de tipo psicológico, que por eso se definen como una suerte de bisagra o gozne entre las otras dos: es un dinamismo “intermedio” (Ver gráfico 9 en la siguiente página).

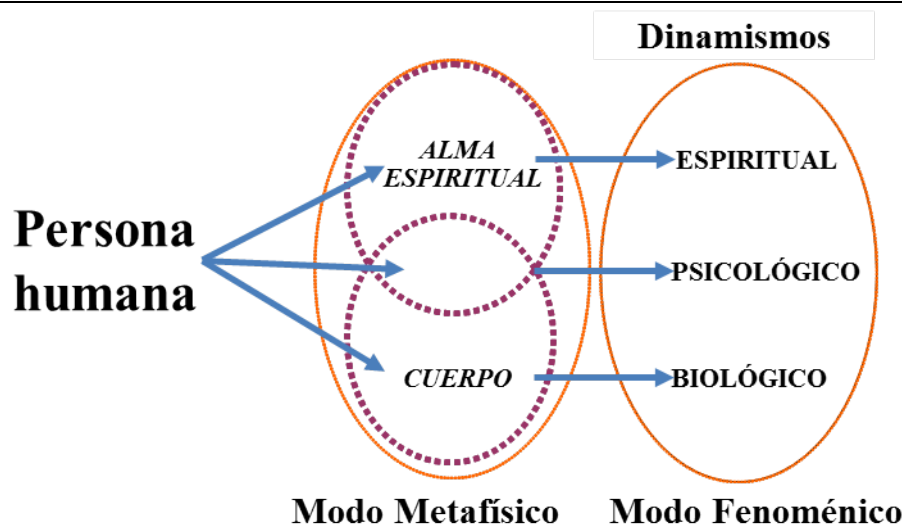
Este dinamismo ya lo explicaba Platón, asociándolo con el corazón, no en sentido físico ni en el actual del lenguaje corriente, relacionado con el sentimentalismo.

Por otro lado, si interrogamos la raíz griega correspondiente, thumos, notablemente a partir de Platón [Timeo, 69a-70a-e; Fedro, 255a.], descubrimos en qué medida el corazón es irreductible tanto a la sensibilidad puramente corporal (el epithymeticon) como al espíritu o la inteligencia (el nous). El thumos apunta a esa parte intermedia del alma que hace de reguladora de los deseos y que asiste al espíritu, como principio racional en la carnalización armoniosa de los mismos (Depraz, 2012, p. 41).

Esta “posición intermedia”, original y a veces difícil de definir con precisión, acaba convirtiéndose en algo muy importante en la arquitectura de la propia persona y su camino en la integración.

Como puede verse, es bastante fácil establecer la distinción entre los dinamismos somáticos y los espirituales. Se hace más difícil en cambio intuir la verdadera naturaleza del dinamismo psíquico, verdadera bisagra entre los dos dinamismos anteriormente citados. (...) El dinamismo psíquico, por un lado, no está tan ligado al cuerpo como para no poder elevarse por encima de él, por otro, no es tan inherente al mundo del espíritu que no pueda participar también de la materia (Caffarra, 2006, p. 18).

Gráfico 9



De este modo, para comprender el origen de los tres dinamismos (especialmente del psicológico) conviene volver al concepto básico de que la unidad substancial no es un añadido a la persona: la persona misma, en cuanto «acto de ser personal», es el fundamento mismo de dicha unidad. En otras palabras, podemos hablar de una persona humana solo si existe esa unidad substancial (*S.Th.* I-II, q 17, a 7).

Nuevamente citar el alcance del concepto de *integrum* facilita la comprensión de lo antedicho. Podemos decir que, como en muchos casos en la realidad, cuando los elementos entran a formar parte de un todo unificado, no dejan de ser ellos mismos, como las hojas de un libro no dejan de ser papel, pero al mismo tiempo, en razón de esa unidad, surgen características nuevas que antes no estaban presentes en las partes separadas. El libro, además de tener papel está conformado por prólogo, índice, capítulos, lomo, portada y contraportada, etc. El papel sigue cumpliendo su función de papel, sosteniendo el libro, pero junto a él han surgido

nuevas características, derivadas precisamente del hecho de que este montón de hojas ahora «es» un libro.

En el caso del hombre, la unidad –la persona integrada desde el punto de vista metafísico– permite entender que este no actúa solamente física o espiritualmente, sino que, además, posee un dinamismo distinto, que no es ni totalmente físico ni totalmente espiritual, es psicológico. No es que la persona se reduzca al dinamismo psicológico, o que este sea su núcleo. Más bien la unidad de la persona revela las características de un dinamismo “nuevo”, original. Así como –continuando con el ejemplo del motor–, este no deja de ser principalmente hierros, también tiene características nuevas. Esta explicación metafísica, «desde la causa», permite clarificar mejor el fenómeno, es decir, se pueden entender mejor los alcances de cada uno de los tres dinamisismos en los que se mueve la persona.

Repasando: de la unidad entre el cuerpo y el alma espiritual surgen tres dinamisismos (Gráfico 10):

Dinamismo Espiritual

Dinamismo Psicológico

Dinamismo Físico

Cada uno de ellos es tan propio del ser humano como los demás y ocupa un lugar en un orden específico y con un alcance claro, sin olvidar que esta consideración ya no es ontológica sino fenomenológica.

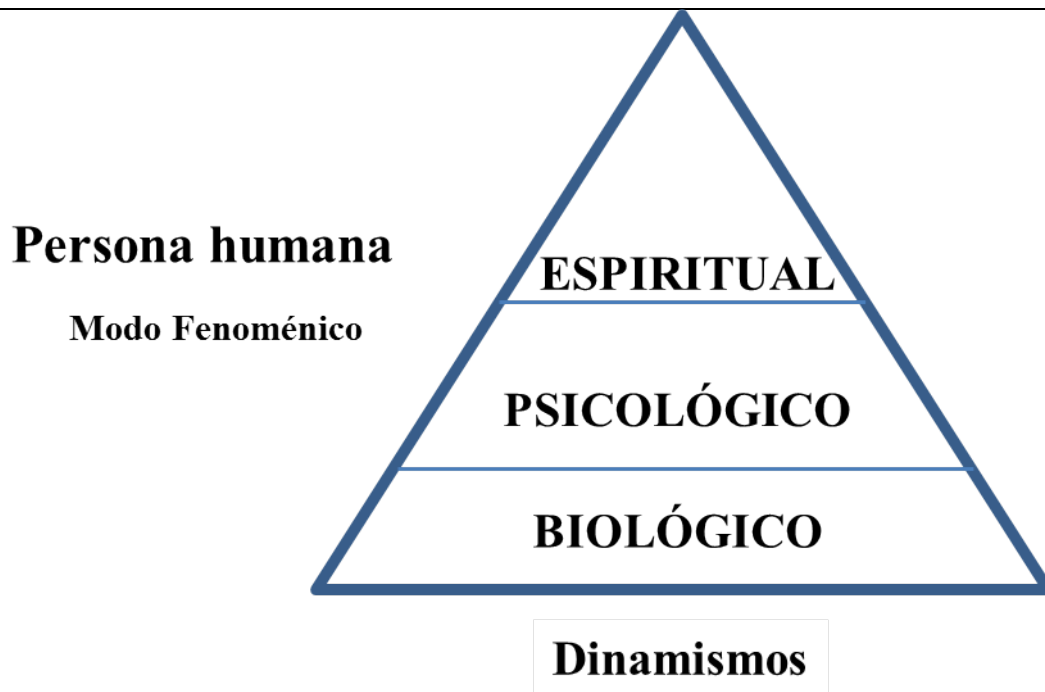
En cuanto al orden, no es casual: el dinamismo que marca la pauta es el espiritual, o sea, el dinamismo propio de la libertad. El dinamismo espiritual es el que pone a la persona “en contacto” con lo más profundo y personal que tiene. La “función” del alma espiritual de informar al cuerpo y ser la que provee el ser en el modo metafísico se convierte aquí en “función” integradora desplegada en la acción. Entonces cobra más sentido y consistencia discursiva entender que el fondo más hondo del hombre es el «acto de ser personal» ya que es la misma persona la que en el modo metafísico provee la integración nativa (el dato) y al mismo tiempo, en el modo fenoménico, la integración en la acción (la tarea).

Se sabe cómo el espíritu del hombre transfigura la propia vida psíquica y corporal en determinada dirección, cómo –conforme a un plan– desarrolla disposiciones, fortalece capacidades, etc. Ya se ha mostrado antes que tal configuración deja intacta la propia legalidad del organismo y de la vida anímica, que el espíritu sólo puede transformarlas adaptándose a ellas (Hartmann, 1954, p. 222).

Se suele ejemplificar este esquema con una pirámide en la que el dinamismo espiritual se encuentra arriba, pues es desde allí desde donde se provee de un orden y una jerarquía a toda

la trama de la persona: el hombre es una integridad de dinamismos ordenados y sus actos deben brotar desde este orden cuando ha alcanzado la madurez.

Gráfico 10



Cuando Lersch empieza a distinguir las diferentes visiones sobre la estratificación de la personalidad hace una advertencia acerca del uso de imágenes como vehículo para explicar realidades psíquicas: las imágenes pueden facilitar la comprensión pero, al mismo tiempo suponen una limitación y posible trampa para la imaginación. Así puede suceder con el concepto de “estructura”, totalmente relacionado con la arquitectura, o el de “capas tectónicas”, relacionado con la mineralogía.

La idea de la estructura en capas de lo anímico es, pues, solo una representación científica, una ayuda a la que nos vemos obligados. Pues todo nuestro pensamiento conceptual, con cuya ayuda distinguimos y ordenamos el mundo de nuestra experiencia, se halla orientado en el esquema del espacio. [...] Y así las capas de la vida anímica de las que aquí hablaremos no se hallan separadas como los estratos geológicos, sino que –con toda su diferenciación conceptual– se entrelazan unas con otras (Lersch, 1974, p. 80).

Es en este contexto que se introduce el esquema de la pirámide de los dinamismos de la persona humana. “La vida psíquica es imaginada como un conjunto en el cual todos los elementos tienen un lugar, pero de manera tal que cada uno de ellos está dispuesto, por así decirlo, en una pirámide de estratos, cuya cima se considera como el fin o como la realidad máximamente vital” (Jaspers, 1967).

Sin embargo, es preciso anotar un sesgo que se podría observar en el planteamiento de Lersch al hacer su esquematización de los estratos de la personalidad. Parece haber, de fondo, un resabio cartesiano en la división entre el núcleo relacionado con lo físico, en el que él ubica tanto el fondo endotímico y el fondo vital, equivalente a nuestros dinamismos biológico y psicológico y el relacionado con lo espiritual. De fondo parece adivinarse una separación similar a la de *res cogitans* y *res extensa*.

Algo similar ocurre por momentos en el planteamiento de Frankl quien, sin embargo, lo resuelve matizando una y otra vez su posición al respecto al decir en algunos pasajes de sus obras que la “oposición” es entre la unidad psicofísica y el dinamismo espiritual (Frankl, 1987) y en otros que el dinamismo noológico con el psíquico forman una unidad cuya “contrapartida” es el cuerpo (Freire, 2002a)¹⁸. El mismo Frankl lo dice tajante:

Además afirmo terminantemente que la división en diferentes estratos del ser humano solo es posible en forma teórica, porque en la práctica fluyen en el hombre uno dentro del otro, simplemente porque el ser humano es una unicidad y su pertenencia a los diferentes estratos es integral¹⁹.

Esta estructura también se puede entender recurriendo a otra imagen: visualizar los dinamismos de la persona como una pelota de tenis.²⁰ La felpa exterior, hermosa cuando nueva y que va desgastándose con el tiempo, es lo que simboliza al dinamismo corpóreo – espacio de la belleza sensible y, por lo mismo, susceptible al deterioro por el tiempo y otras contingencias–.

Pero la pelota depende de una goma que le dé un “contexto”; esta goma no puede ser ni demasiado rígida ni demasiado floja, de otro modo no podría rebotar contra el suelo. La goma es el equivalente al dinamismo psicológico.

Ahora bien, si la pelota no tuviese aire en su interior no rebotaría de ninguna manera, por lo tanto de lo que más depende una pelota de tenis para cumplir su función es del aire contenido en su interior, que en este caso es el símil de la libertad que tiene el dinamismo espiritual para

¹⁸ Para ver el doble uso que Frankl hace del significado del dinamismo espiritual, ver (Freire, 2002b, p. 122).

¹⁹ Carta a E. Lukas (29-10-1969) en Lukas, E. & Fabry, J (1996), *Tras las huellas del Logos*, Ediciones San Pablo, Buenos Aires, p. 30, citado por (Freire, 2002b)

²⁰ Este esquema fue imaginado por el Dr. Eduardo D’Agostino y compartido con el autor en diversas conversaciones personales.

amar y entender las cosas y que hace que el rebote sea siempre alegre. Si se quisiera atrapar o ver ese aire cortando en dos la pelota, no se encontraría aparentemente “nada”. Sin embargo todo el mundo sabe positivamente que el aire está allí, cumpliendo la función más importante: la presión del aire sostiene las otras estructuras, de modo que se muestren en plenitud.

Pero, volviendo al análisis del modo fenoménico, se puede decir que se revela un dato fundamental: el hombre actúa en el mundo de tres formas distintas ordenadas jerárquicamente desde el dinamismo más perfecto que es la inteligencia y la libertad.

Para la educación este es un paso fundamental para desandar el vicio racionalista que, por años, ha impedido reconciliar dos realidades: la unidad inocultable del cuerpo y alma espiritual y la división “heurística” de la personalidad en tres capas –o las que sean–.

Para muchos de los autores que se lo plantearon, este problema se ha afrontado con una renuncia a uno de los dos modos. Por un lado, una actitud que se podría llamar racionalista extrema, que por valora solo lo superior, entendido como *res cogitans*, puede devenir muchas veces en puritanismo. Por otro lado, un abordaje exclusivamente fenomenológico, desconectado de su base metafísica, que valora la acción pero se queda corto en el dato, el fundamento, y que puede llegar a una “rigidización ontologizante”, adecuada para entender el modo metafísico, pero inconveniente para hacerse cargo de los fenómenos afectivos.

Comprender al hombre es comprender la unidad, la unidad-totalidad. No sucede lo mismo cuando esa unidad se despliega en la acción, en estas condiciones la unidad se percibe con mayor hondura si se estudia desde la perspectiva de la tridimensionalidad ontológica; la distinción en dimensiones ilumina con mayor y mejor ángulo el comportamiento del hombre en sus dinanismos y procesos psíquicos y en su cotidianidad existencial (Freire, 2002b, p. 122).

Entonces el abordaje desde el modo fenoménico es útil para todas las ciencias que traten las conductas de la persona humana. Incluyendo muy especialmente a la educación, en la que un análisis como este prepara con especial claridad. Un planteamiento educativo basado en el modo metafísico pero que, al mismo tiempo, analiza el comportamiento humano desde el modo fenoménico, adquiere la solidez y flexibilidad que se requieren para lograr los objetivos de formar hombres y mujeres integrados.

Modelo pedagógico

1. Definición de educación del carácter

Se puede definir el carácter como el conjunto de disposiciones del ser humano que se manifiestan en su actuar ético y psicológico y que reflejan su individualidad e identidad. Estas disposiciones son estables en cuanto marcan a la persona en todos sus dinamismos, pero no son innatas ni inamovibles y, por lo tanto, están sujetas a procesos de educación y mejora.

Si las disposiciones orientan el actuar de la persona al bien moral, al despliegue de diferentes habilidades y al equilibrio psicológico, decimos que esa persona adquiere o desarrolla virtudes. La orientación de este actuar está directamente relacionado con la búsqueda de la felicidad y la plenitud. El resultado interno de dichas orientación y actuación es la integración de los diferentes dinamismos de la persona humana (Bernal & Beltramo, 2010).

Numerosos estudios ubican a los valores éticos como guías en la conformación del buen carácter (Arthur, 2010; Bernal, González-Torres, & Naval, 2015; Kristjánsson, 2015; Lapsley & Narvaez, 2006; Lickona, 1976, 1991; Ryan & Lickona, 1992; Vargas & González-Torres, 2009). Adicionalmente, algunos ubican un segundo campo de habilidades generales que se ha dado en llamar “*performance character*”, no necesariamente morales pero fundamentales para la consolidación de un carácter maduro (Lickona, Schaps, & Lewis, 2010). Y en los últimos tiempos se ha ido incorporando, además, la educación emocional y afectiva como otro componente fundamental en el proceso (Borba, 2016; Elias, Kranzler, Parker, Kash, & Weissberg, 2014; Narvaez, 2010; Orón Semper, 2016, 2017).

Hoy en día se entiende la educación del carácter de manera integral, incluyendo el pensamiento, los sentimientos y la conducta que son las tres partes del agente moral. Es decir, toda persona, al tomar una decisión: “piensa”, “siente” y “actúa” (Lickona et al., 2010). “La educación del carácter afecta varios aspectos de la ‘cabeza’ (conocimiento, pensamiento), el ‘corazón’ (emociones, motivación) y la ‘mano’ (conducta, habilidades)” (Berkowitz & Bier, 2005, p. 6). Desarrollar el carácter, por lo tanto, es buscar potenciar los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales de la vida de una persona.

La educación del carácter permite el desarrollo de habilidades necesarias para la vida que permiten a uno/una gestionar mejor sus afectos, sentimientos y emociones. Esta capacitación es esencial para cualquier persona, para tomar decisiones y compromisos libres en la vida. Esta educación del carácter se puede combinar, en el momento adecuado, con la información biológica basada en estudios científicos relacionados con la sexualidad humana. Para muchos, la educación sexual humana debe tener el objetivo de formar personas que sean capaces de integrar su sexualidad y afectividad.



El hoy llamado “movimiento de educación del carácter” surgió en los Estados Unidos a finales de los años 90 (Arthur, 2008; Murphy, 2002) y hoy en día, con diferentes variantes, se ha extendido a una gran cantidad de países. Pero no es una novedad absoluta: ya los griegos antiguos hablaban de formar el carácter de una persona y, más cercanos en el tiempo, los mismos norteamericanos tuvieron su movimiento de educación del carácter a inicios del siglo XX. Sin embargo estamos frente a una forma renovada de entender a la persona humana y de proponer estrategias educativas para formarla (Beltramo, 2018).

Básicamente este movimiento rescata un concepto, el de carácter, que los griegos definían como el centro de la identidad y actuación de la persona y origen de sus decisiones. Heráclito decía “El carácter de un hombre es su destino”, una forma de señalar que todo en la vida depende de lo que se desarrolle en ese núcleo íntimo y personal. En este sentido desarrollar la personalidad y fortalecer el carácter son dos conceptos muy cercanos y que apuntan hacia el mismo objetivo: la educación de la persona.

2. La Pedagogía de la Integración de la Persona Humana (PIPH)

La PIPH es una propuesta educativa que sostiene que al buen carácter se llega por la integración, entendida como la armonización de los diferentes dinamismos de la persona, la coherencia y el equilibrio interno (Rusnak, Farrelly, & Burrett, 1992) y cuyo fin instrumental es que la persona humana logre la integración a través de la acción partiendo de la conciencia de que es un *integrum*. “El perfeccionamiento humano supone integración de las potencias, diversas por su naturaleza y, consiguientemente, por sus actos. (...) Integración que es la síntesis racional de la tendencialidad natural humana” (Altarejos & Naval, 2004, p. 30).

Es un enfoque educativo que busca dar fundamentos a un proceso de enseñanza/aprendizaje en el que se presta igual atención a las dimensiones corporal, emocional, espiritual y social de quien aprende.

Una persona integrada conjuga sus conocimientos, actitudes, intenciones y acciones hacia fines personal y socialmente útiles en la búsqueda de su propia felicidad y realización y la de los diferentes grupos sociales a los que pertenece. La persona integrada conoce y desea su fin propio como persona –y como esta-persona-en-particular– y realiza las acciones que la acercan a ese fin.

Se puede hablar de “pedagogía de la integración” ya que entre el interior personal y las acciones del sujeto se registra una continua retroalimentación. Así, las acciones más integradas e íntegras provienen de una persona que está integrada. Y al mismo tiempo, esas acciones son las que posibilitan que la persona logre una mayor integración de su personalidad.



Por tanto el contexto pedagógico que la PIPH: a) propicia que el alumno comprenda en qué medida es una persona integrada –en ese sentido, manifiesta lo que la persona humana es: un ser integral, unidad con partes, y que actúa según diferentes dinamismos–; b) muestra que hay un camino que recorrer, mostrando la finalidad del mismo: llegar a ser una persona integrada, que toma la unidad como una tarea y que se involucra con esas partes internas que la constituyen; c) da pistas acerca de cómo recorrer concretamente el camino de la integración, pone en evidencia el proceso que permite a la persona: tomar conciencia de que está constituida por partes, generar anhelo por la unidad (motivación intrínseca), reconocer la tendencia a la disgregación interior («no-integración») y saber qué estrategias concretas posibilitan obtener la unidad a través de la acción humana.

En otras palabras, propone las condiciones prácticas para que los educandos, mediante acciones específicas, logren acrecentar su propia integración. Cada actividad pedagógica que el alumno logra realizar satisfactoriamente evidencia un cierto grado de integración y moviliza un crecimiento de esa integración, siendo esta la función propiamente pedagógica y operativa de la integración.

Visto desde otro ángulo, la PIPH permite comprender desde la unidad-compuesta la forma en la que se presenta el conocimiento y éste se convierte en convicciones, las cuales acaban en acciones.

La PIPH parte de la consideración de la unidad de la persona humana, tomando como eje integrador tanto su constitución más íntima (metafísicamente hablando) como sus actividades (en el plano fenoménico). El concepto de integración de la persona humana se encuentra relacionado con la ética como una clave de perfección humana ya vista por los clásicos (Altarejos, 2004; Caffarra, 2006) y que también se ha mencionado como factor educativo.

La propuesta de la PIPH implica pensar en el alumno y alumna desde una mirada proveniente de la antropología filosófica y, a partir de ella, construir caminos de intervención que respeten y potencien todos y cada uno de los dinamismos de la persona humana. En el campo de lo social permite incluir de lleno la variable del entorno específico del alumno, especialmente el relativo a su familia y la comunidad. Cabe aclarar que el concepto de integración que maneja esta corriente no hace mención al esfuerzo social por incorporar a aquellas personas que provienen de otro grupo (racial, nacional, regional, cultural). Tampoco del esfuerzo por darle un lugar natural a personas con habilidades diferentes o con discapacidad.

El primer desafío que supera la PIPH es el racionalismo antropológico que ha predominado en gran parte del siglo XX, de alguna manera heredero de Descartes y la Ilustración, sin mencionar el paso por el conductismo. En esta cosmovisión educativa todo pasa por educar “la cabeza” y la educación emocional no existe o no es relevante, genera un dualismo en el que una parte de los contenidos, los cognitivos, son fundamentales y otra parte, los de carácter más emocional, son totalmente dejados fuera de la ecuación.

Es recién desde finales del siglo XX que en el campo educativo se empieza a superar este dualismo y las emociones se convierten, poco a poco, en un objetivo para la acción educativa.

Sin embargo, siempre hay que tener cuidado con los desbalances. La adquisición de habilidades emocionales no garantiza un comportamiento socialmente adecuado, inteligente y moral. No basta con enseñar simplemente un conjunto de tácticas que ayuden a los niños a afirmarse, a defenderse, a pedir favores (por poner unos ejemplos), sino que también se hace imprescindible enseñarles a cooperar, a trabajar en grupo, a empatizar, a negociar y a comunicarse con otras personas, enmarcando dicha pericia en un contexto de intersubjetividad, alteridad y cuidado (Lopez de Dicastillo, Iriarte Redín, & González Torres, 2008).

La PIPH utiliza conceptos provenientes del campo de la psicología, pero, al mismo tiempo, opta por incorporar una visión antropológica y ética. Es por ello que tiene en cuenta las emociones, las actitudes e intereses y la acción, partiendo siempre de la pregunta “qué es el ser humano” y “qué puede hacer un educador para ayudarlo a ser mejor”.

Pone el acento pedagógico más en la madurez, entendida como integración, armonía interior y exterior, que en la “educación en virtudes o en valores” tal como se ha ido deformando en vastos campos de la educación a finales del siglo pasado. No es que prescinda de valores y virtudes sino que plantea ubicar mejor la función de estos en el contexto de un esfuerzo educativo de toda la persona.

La educación del carácter integrada (*integrated character education*) no niega la importancia de las virtudes, pero hace girar todo el esfuerzo educativo sobre el sujeto que da vida a esas virtudes. El objetivo de la PIPH es ayudar a que el educando vaya siendo una persona moralmente madura, evitando todo aquello que pueda entenderse como un “entrenamiento” en un cierto número de valores o virtudes. Se podría sintetizar su posición con un ejemplo: hay una diferencia sutil pero significativa entre decir: “El objetivo es inculcarle al alumno la virtud de la honestidad”, y decir: “El objetivo es ayudar a este estudiante a que se convierta en una persona honesta” (Rusnak et al., 1992).

En otras palabras, la integración se plasma en la madurez, que a su vez hace que el concepto de virtud adquiera otra dimensión, tal como lo explica Alejandro Llano:

(La virtud) consiste, precisamente, en una excelencia estable y creciente de la conducta humana, en un modo de comportarse que perfecciona a la persona y la hace capaz de actuar cada vez mejor. Una virtud no es una norma que yo esté siguiendo o que ya he cumplido. Es pura vida en expansión, a la conquista de sí misma. Al crecer en virtud, mi vida se intensifica y se adensa. La práctica recta, o mejor, correcta, da en mí una

fecundidad que potencia aún más la capacidad creativa de operaciones ulteriores (Llano, 2008, p. 120).

En el plano emocional, la PIPH plantea objetivos que no se reducen a lograr únicamente que el alumno “domine” su afectividad más o menos “desbocada”, sino que busca brindarle la posibilidad de ir logrando la autonomía, el orden interior y la armonía entre sus dimensiones. Es decir, persigue los objetivos superiores que se plantea cualquier proceso educativo, proyectándolo a lo largo de toda la vida de un educando.

Por tanto, la integración no consiste en destruir la energía que surge del sentimiento o de los impulsos sino más bien en aprovechar esa fuerza para lograr fines conscientemente elegidos, esto es, lo que sea bueno para la propia consolidación como persona.

Por ejemplo, frente a una emoción como la ira, que suele llevar a acciones perjudiciales para el propio alumno, el maestro no le dice, de entrada, “domine esa emoción”. Ese puede ser un objetivo al final del proceso educativo, pero no puede esperarse al inicio. Entonces podría establecer una estrategia de integración que bien puede plantearse de la siguiente manera: a.- que empiece primero por no actuar dejándose llevar por la ira (lo que la PIPH llama “primer momento de integración”); b.- que luego busque actuar todo lo que pueda movido por otros sentimientos contrarios a la ira, aunque aún haya una cierta “pugna” entre sentimientos (el llamado “segundo momento de integración”); c.- para que, poco a poco, en lugar de la ira surjan con naturalidad otros sentimientos y conductas que le permitan ir actuando y sintiéndose mejor: negociar, perdonar, resolver la injusticia que propició esa ira, etc. (el “tercer momento de integración”) (Beltramo, 2018).

Una parte fundamental de esta estrategia de integración, eje también de la educación emocional, es tener en cuenta el papel que juegan la inteligencia y la voluntad responsable y consciente, ordenadas hacia el fin del alumno como persona.

La PIPH parte de la premisa de que una persona íntegra e integrada no es aquella “que no hace mal a nadie” sino la que se mueve, tiene fuerza para salir de sí y hacer cosas buenas para sí mismo y para los demás. De este modo empieza a experimentar plenamente su felicidad y su libertad: “sabe lo que quiere, quiere lo que es verdaderamente bueno para sí misma y ordena todas sus fuerzas para alcanzarlo”.

Y de allí deriva una de las ideas fundamentales de la PIPH respecto a la educación emocional: para hacer el bien hay que tener impulso, hay que encarar la vida con pasión. No establece una negación de la energía emocional ni propone un ejercicio de represión: muy al contrario, cuenta con esa energía como parte activa de un proceso que más bien está marcado por el orden. De hecho, plantea que un sujeto pusilánime, apocado, timorato o flojo suele actuar mal o inadecuadamente «por omisión», por no hacer lo que le conviene y debe. La PIPH define este estado como una pérdida parcial de la integración, en realidad, “no-integración”. Por

tanto, la PIPH busca que los alumnos desarrollen todas las herramientas interiores para ser personas que puedan asumir su libertad y tengan capacidad para construir su felicidad, bases fundamentales para la gestación del capital social.

3. Teoría de la acción: conación (o modelo KAP aplicado a la educación)

Antecedentes históricos

Conación es un constructo que se remonta a los orígenes de la psicología y que fue utilizado durante más de doscientos años por esta ciencia pero que cayó formalmente en desuso en la década de los años 30 del siglo XX.¹

Sin embargo, hay muchas pistas que sugieren que no ha dejado de ejercer una influencia – oculta pero verificable– en la instrucción y reflexiones de psicólogos y pedagogos a lo largo del resto del siglo. Incluso su influencia se puede ver en algunos de los principios más importantes de la medicina preventiva.

La conación es el término aplicado por los psicólogos anglosajones al aspecto impulsor del ciclo psíquico, es decir, el conjunto de actividades referentes que se inicia en la intención y termina en la acción. Designa las fases del ciclo psíquico que se suceden entre el deseo y la acción. (Székely & De Gandía, 1966, p. 141)

Gerdes y Stromwall sostienen que “el proceso conativo es la formación de la acción sobre la base del impulso motivador”, aunque también reconocen que sobre este punto hay hoy en día una verdadera “maraña” de significados (Gerdes & Stromwall, 2008, p. 234).

Conación es un término que ha sido usado en la psicología para referirse a la habilidad de aplicar la energía intelectual a tareas, según sea necesario en el tiempo, para lograr una solución o completar la tarea (Reitan & Wolfson, 2000, p. 444).

Para comprender el lugar preciso de este constructo es bueno remitirse a las características de la división tripartita de la mente propia de los psicólogos del siglo XIX.

Históricamente era usual distinguir tres modos en el funcionamiento mental: *cognición*, *conación* (o volición) y *afecto* (más comúnmente llamado afectividad). (English & English, 1958, p. 15) En muchos sistemas, *cognición*, *afecto* y *conación* son tres categorías bajo las cuales todo proceso mental es clasificado (English & English, 1958, p. 92).

¹ Actualmente la palabra conación (o su equivalente en inglés, *conation*) suena un tanto extraña y pocas veces se observa en el uso corriente e incluso en el académico, al punto que en Norman W. Schur la incluye en su libro sobre términos poco usuales en el inglés (Schur, 1990).

Cognición – Un término genérico para cualquier proceso mediante el cual un organismo es alertado u obtiene conocimiento de un objeto... Incluye *percepción, reconocimiento, concepción, juicio, raciocinio*... en el uso moderno usualmente se incluyen las sensaciones.

Afecto – Nombre genérico para sentimiento, emoción, humor, temperamento... una simple respuesta sentimental frente a un objeto particular o una idea... la reacción general frente a algo que gusta o disgusta... la cualidad dinámica o esencial de una emoción; la energía de una emoción.

Conación – El aspecto del proceso mental o de comportamiento por el que se tiende o evoluciona hacia algo más; “inquietud” intrínseca de un organismo... lo opuesto a homeostasis. Una tendencia consciente al acto; un esfuerzo consciente... En la actualidad se utiliza raramente como una forma específica de comportamiento, más bien indica un aspecto que se encuentra en todas las maneras de conducirse. Impulso, deseo, volición, esfuerzo deliberado en destacar el aspecto conativo (English & English, 1958, p. 104).

Para entender en toda su dimensión la influencia del concepto de conación y de la división tripartita de la mente en la psicología moral actual, hay que revisar someramente qué entendían los iniciadores de las Escuelas Alemana y Escocesa de psicología cuando hablaban de ella durante los siglos XVIII y XIX. Allí hay una pista muy sugestiva para comprender el origen de la sorprendente coincidencia entre las diferentes manifestaciones actuales en este campo. Comprendiendo el concepto de conación se puede entender lo que significa la integración en la acción.

Según Ernest Hilgard, “durante doscientos años muchos psicólogos dieron por sentado que el estudio de la mente se dividía en tres partes: cognición, afecto (*affection*) y conación” (Hilgard, 1980, p. 107).

Se pueden encontrar alusiones a la triple composición en el pensamiento de Kant (1724-1804) que, aunque no es técnicamente un psicólogo, ejerce una gran influencia cultural en la época. Para Hilgard, en Kant se ve que “la razón pura corresponde con el intelecto o cognición, la razón práctica con la voluntad, acción o conación y el juicio con los sentimientos de placer o dolor, por lo tanto, con el afecto”. (Hilgard, 1980, p. 109) Y para mostrarlo cita un párrafo del propio Kant extraído de “La Crítica del Juicio”: “Hay tres facultades absolutamente irreductibles de la mente, llamadas conocimiento (*knowledge*), sentimiento (*feeling*) y deseo”

(Hilgard, 1980, p. 109)². En su *Antropología en sentido pragmático*, una obra del final de su vida, Kant mantiene este mismo esquema (Kant, 1991).

Alexander Bain (1818-1903), cuyas obras son la referencia académica en casi todo el siglo, sostiene que el fenómeno de la mente es usualmente entendido bajo tres “cabezas”(sic): sentimiento –que incluye dolor y placer, pero también emociones, pasión y afectos–, volición o voluntad –que abarca la totalidad de la actividad humana, dirigida por los sentimientos– y pensamiento, intelecto o cognición. La influencia de Bain y su visión tiene vigencia hasta que, sobre finales del siglo XIX, comienza a ser desplazado por la naciente psicología experimental.

En 1895 Edward Wheeler Scripture (1864-1945) –cofundador con Granville Stanley Hall de la *American Psychological Association*– publica un tratado que intenta destacar las bondades de la nueva psicología, de base exclusivamente experimental. El estilo de Scripture es incendiario y llega incluso a lanzar una diatriba furiosa contra la “vieja psicología” a la que acusa ácidamente de tener desarrollos de gabinete y de tratar cuestiones como “¿Cuántos ángeles pueden bailar en la punta de una aguja?” (Scripture, 1895, p. 282). Sin embargo el título del libro es *Thinking, Feeling, Doing* y la distribución de sus capítulos responde precisamente a esa estructura, heredera precisamente de esa “vieja psicología” que él mismo critica. Este hecho curioso puede ser sintomático de que estos nuevos psicólogos, que luego se abocarán con intensidad al conductismo, se llevaron consigo la clave interpretativa tripartita de la mente, heredada de las escuelas europeas –Scripture tenía un doctorado por la Universidad de Leipzig– aunque después intenten sepultar formalmente esa herencia.

Uno de los últimos en utilizar tanto la trilogía de la mente como el término conación es William McDougall (1871-1944), un hombre formado a medias entre las tradiciones vieja y nueva de la psicología y que fue un destacado representante de la Escuela Británica primero y Norteamericana después, cuando se trasladó a la Universidad de Duke. En su *Outline of Psychology*, de 1923, escribía:

A menudo hablamos de una actividad intelectual o cognitiva; o de un acto de la voluntad o resolutivo, electivo, de lucha, propositivo; o también de un estado de los sentimientos. Pero es generalmente aceptado que toda actividad mental tiene estos tres aspectos, cognitivo, conativo y afectivo; y cuando aplicamos uno de estos tres adjetivos en cualquier fase del proceso mental, simplemente queremos dar a entender que el aspecto mencionado es el más prominente de los tres en ese momento (McDougall, 1923, p. 266).

² Citando “*The philosophy of Kant, as Contained in Extracts from His Own Writings*”. Selected and Translated by J. Watson. Glasgow, Maclehose, Jackson, New Edition, 1888, p. 311.

Tal como señala Hilgard, con McDougall la historia del protagonismo de la trilogía de la mente parece haber tenido su final luego de cerca de dos siglos de vigencia, y con él, el uso de la noción de conación en cuanto categoría psicológica.³

En parte, el desvanecimiento de tales puntos de vista “aceptados por todos” puede tener relación con el declive de lo que Gordon Allport llama las teorías sinópticas; ya no había la sensación de la necesidad de tales clasificaciones comprensivas de los procesos mentales (Hilgard, 1980, p. 114).

64

Esto no quiere decir que los psicólogos norteamericanos se desvincularan totalmente de aspectos que se relacionan con la conación y su relación con la cognición y la afectividad, sino que a partir de entonces ya no echan mano de los recursos de este constructo sino que intentan explicaciones aisladas frente a fenómenos como la motivación, la inhibición, el propósito, la voluntariedad y, la más importante, la relación con la inteligencia (Snow, Corno, & Jackson, 1996, p. 244). Pero sin la clave unificadora de la conación, sus explicaciones terminan siendo reductivas.

Para Snow, el primero de estos reduccionismos lo impuso el conductismo al hacer énfasis en la motivación dejando de lado la volición.

Históricamente, la psicología europea estuvo más preocupada por la volición, o la voluntad, mientras la psicología norteamericana hizo hincapié en la motivación excluyendo la volición. La diferencia surgió porque la principal corriente conductista norteamericana fue receptiva del concepto de motivación –como impulso (*drive*)– pero rechazó cualquier resabio de mentalismo y especialmente de voluntad (*will*) – como en el caso del “libre albedrío” (*free will*)– (Snow et al., 1996, p. 248).

Pero de alguna manera, la ruptura no fue a fondo, tal como verifica Hilgard:

A pesar de la falta de énfasis entre los padres fundadores de la psicología americana –incluyendo a James–, la trilogía de la mente todavía es familiar en el vocabulario de la psicología, aunque por lo general se expresa en tal forma que se rechaza la psicología de las facultades, tal vez por temor a ser mal visto (Hilgard, 1980, p. 113).

Sesenta años después la psicología norteamericana vuelve a sentir esa necesidad de entender los procesos de la mente involucrados en la acción, especialmente por el reclamo de la

³ “Debemos reconocer que hablar de una relación implica las identidades independientes de tres conceptos de la mente –llamados cognición, emoción y motivación–, los cuales son más o menos ficciones del análisis científico, cuya independencia no existe realmente en la naturaleza” (Lazarus, 1999). La solución de Lazarus, junto con las de muchos cognitivistas, es sumir los procesos conativos tanto en el campo de la cognición como en el de la emoción.

psicología moral y la educación del carácter. La conación vuelve a estar de moda –aunque su nombre no necesariamente se mencione– porque está claro que se tiene que resolver el vacío entre el juicio y la acción, y no solo en términos prácticos sino sobre todo teóricos.

Como han señalado Rest y colaboradores (1999) y otros (por ejemplo, Thoma y col., 1991), los procesos de motivación moral y la acción moral, y más aún las capacidades que producen la propia conación, no han sido desarrollados adecuadamente en la literatura (Hannah, Avolio, & May, 2011, p. 674).

Alcances del concepto de conación como una teoría de la acción

El concepto de conación puede enmarcarse en el estudio de la acción causada, que a su vez es un tema común entre teorías contemporáneas de la acción y la psicología motivacional.

El ser en Platón, las leyes psicológicas de Brentano, los procesos de Wundt, los estados transitivos de James, la intencionalidad de Stout, las propensiones de McDougall y las catexias de Freud son todas las variantes de un reconocimiento común de la mente en cuanto activa. Todos separan la parte conativa de la mente respecto del pensamiento en cuanto a pasivo y del sentimiento (Kolbe, 2009).

Robert Good destaca que la conación es un cierto procedimiento mental que está relacionado directamente con una acción intencional. Citando a Myles Brand, sostiene que las características conativas de la intención deben incluirse en cualquier respuesta satisfactoria acerca de los fundamentos de la teoría de la acción. Y la pregunta que debe hacerse para comprender el alcance del concepto de conación es: “¿Qué características debe tener un evento mental para ser una causa próxima de la acción?” (Good, 1982, p. 212).

Conación va en paralelo con el concepto clásico de voluntad pero de alguna manera es más fenomenológico. Es un constructo nacido específicamente en el ámbito de la psicología y, como tal, tiene esas características que le son propias a esta ciencia.

Comprender la conación permite comprobar que enfocarse en el estudio de la acción humana únicamente desde lo cognitivo no es suficiente. Es necesario comprender el proceso completo desde el momento en que surge el impulso hasta que esa acción se realiza.

Podemos imaginar que un incremento de necesidades lleva a una intención (la decisión de realizar un cierto acto) y finalmente a la conación, o la experiencia del esfuerzo. (...) Deseo, intención, conación pueden ser convenientemente agrupadas juntas. Incluso es posible que pertenezcan a un único continuo (Murray, 2007, p. 75).

Para estos psicólogos es un hecho que no es lo mismo enfocarse que actuar, así como no es lo mismo querer que actuar. Hacen falta factores que Good llama de “*self-pushing*”: “el evento mental que causa una acción debe incluir un aspecto de auto-presión que es causa próxima de la acción” (Good, 1982, p. 214). Así el proceso conativo se muestra claramente diferenciado tanto del cognitivo como del afectivo.

Es bueno distinguir la conación de la motivación. La primera es el proceso interior que realiza una persona frente a sus motivaciones y que la conducen a ejecutar la acción. Es decir, la conación es una estructura mucho más amplia y no debe reducirse únicamente a la motivación.

Mientras la motivación promueve la acción y “termina” en el momento de la toma de decisión, la volición protege ese proceso y “comienza” precisamente cuando acaba el otro. Pero ambas forman un continuo dentro de la conación, una especie de vía comprometida que va del conocimiento a las intenciones y de allí a las acciones (Snow & Jackson, 1997).

La motivación puede ser difusa –sobre todo al inicio del proceso– o enfocada cuando se utiliza esa energía directamente sobre los componentes últimos de la acción misma, en cuyo caso se confunde con la volición. Para Atkinson y Birch, citados por Good, la motivación “es el contenido de un evento mental que refuerza la fuerza instigadora para llevar a cabo una determinada acción” (Good, 1982, p. 215).

Sean Hannah y colaboradores sostienen que la conación es un “impulso para la acción” que asocian totalmente con el hecho ético. Y señalan al respecto:

Nosotros definimos la conación moral como la capacidad de generar responsabilidad y motivación para llevar adelante acciones morales de cara a la adversidad, perseverando ante los desafíos (Hannah et al., 2011, p. 664).

Para estos investigadores la conación es la “fuerza” que le permite a una persona resistir la tentación de dejarse llevar por la presión de grupo, por poner un ejemplo. Es decir, la conación tiene un fuerte componente ético.

Además, agrupamos la motivación moral y la acción moral como componentes dentro de lo que llamamos proceso de conación moral desde el momento en que ambas implican “la tendencia a” y “la práctica de” la conducta moral (Hannah et al., 2011, p. 667).

En otras palabras, es el proceso de transferencia entre el juicio, ya sea desiderativo o moral, y la acción concreta.

Creemos que nuestra contribución a la teoría moral/ética y la práctica consiste en promover un amplio enfoque, como piden Rest y sus

colaboradores, que tome en cuenta las capacidades necesarias para la conciencia ética y la toma de decisiones, así como la conación para seguir adelante con la acción (Hannah et al., 2011, p. 665).

Por añadidura, diversos investigadores consideran que existen habilidades conativas específicas que son las que permiten dicha transferencia y que se deben educar, tanto en individuos como en grupos.

La creciente atención a los constructos para identificar diferencias individuales desde teorías de la motivación y la volición, el prolongado énfasis en los determinantes ambientales y los procesos normativos y la integración del dominio conativo en sí mismo proveen una atractiva y única oportunidad para investigar acerca de los efectos interactivos de los determinantes del aprendizaje, cognitivos y no cognitivos (Kanfer, 1989, p. 387).

Si bien es cierto que la conación es una de las tres partes o procesos internos en los que se puede dividir la “mente humana”, al mismo tiempo, es la parte que mejor explica la integración.

Las únicas congruencias realmente significativas en la personalidad deben buscarse en la esfera de la conación. Esto es el esfuerzo de un hombre que mantiene unidos sus rasgos y que muestra en la determinación de su conducta qué tan armoniosos se encuentran esos rasgos (Allport, 1929, p. 16).

Un repaso rápido de la cognición, la afectividad y la propia conación evidencian las razones que mueven a Gordon Allport (1879-1967) a elaborar esta afirmación. En el caso de la cognición, se observa que puede ejercerse, con independencia de si su actividad se relaciona con un sentimiento o si se proyecta a la acción. De hecho, los actos más puros del pensamiento y la abstracción tienen una clara distancia con la materialidad y con la utilidad práctica que muchas veces definen precisamente su superioridad.

Por su parte, los afectos y sentimientos tienen una cierta dependencia con la cognición pero no se vuelcan necesariamente en una acción. E incluso esa relación con el pensamiento puede ser reducida y esto no afecta sustancialmente la naturaleza del movimiento afectivo.

Pero si se analiza pormenorizadamente la composición de la conación se puede apreciar que esta, siendo una de las partes de la división tripartita, está compuesta, de manera parcial, por las otras dos. La conación necesariamente debe contener tantos elementos cognitivos como afectivos, pero todos orientados en sí mismos a esa acción coherente y con un objetivo. Dicho de otro modo, la conación contiene a la cognición y a la afectividad, sin agotarlas: no toda cognición ni todo afecto están orientados a la acción, pero toda acción necesita de cognición y de afectividad.

Al analizar subjetivamente una acción se puede comprender que es un proceso que incluye un cierto movimiento cognitivo, otro afectivo y finalmente, uno conativo que, al reflejarse en la acción, tiene características de conjunción entre los tres: en esa actividad se pueden encontrar los rastros de las otras dos facultades. Es la conación la que permite hablar de integración en la acción. Y una prueba de ello es que en la acción se puede ver mejor la unidad de la personalidad y, por tanto, de la identidad de la persona.

Sorprende descubrir cómo en las modernas formulaciones teóricas en torno a la Emoción se sigue debatiendo acerca de la pertinencia de considerar los tres procesos críticos –cognición, afecto y motivación– como entidades independientes (argumento platónico) o como entidades interdependientes e interrelacionadas (argumento aristotélico). Aunque es justificable el estudio de la evolución histórica de cada uno de los tres procesos, porque existe una cantidad impresionante de teoría e investigación al respecto, la orientación actual y del futuro inmediato está apostando por la consideración conjunta, incluso interdependiente (Lazarus, 1999) entre Cognición, Afecto y Motivación (Palmero Cantero, 1997, p. 9).

Aunque Francesc Palmero incurre en el error cognitivista señalado por Snow y col. de separar la motivación de la volición y quedarse solo con la primera, expresa con claridad la integración entre los tres aspectos de la mente en un continuo, y no como tres aspectos separados. Como Palmero y el propio Lazarus, son muchas las corrientes psicológicas que suelen recurrir a la conación al ser la forma más idónea de dar cuenta de la integración. (Lazarus, 1999, pp. 3–19) Todo indica que es este carácter integrador el que ha hecho que se popularizaran diferentes tipos de esquemas conativos.

El modelo CAP (KAP)

En el terreno de la Medicina Preventiva y la Educación para la Salud, tanto en lo referido a las intervenciones de campo como en el diseño de trabajos de investigación estadística, es común la implementación bajo la guía de diferentes esquemas conativos. El modelo conocido en inglés como KAP –*knowledge-attitudes-practices*– y en español como CAP –*conocimientos-actitudes-prácticas*– ha sido ampliamente usado en estudios desde la década de los años 50 y, si bien ha sufrido algunos retoques metodológicos, se sigue utilizando (Salleras Sanmartí, 1988, p. 101; Valente & ebrary, 2002, p. 37)⁴.

⁴ Una consulta con el programa de búsqueda en revistas científicas Unika arroja un total de 15,454 artículos entre 1913 y 2012 en cuyo título se incluyen referencias a las claves KAP *knowledge-attitudes-practices*.



El atractivo de las encuestas CAP es atribuible a características tales como un diseño sencillo, la facilidad para cuantificar los datos, la sencillez en la interpretación y la presentación concisa de los resultados, la posibilidad de generalizar dichos resultados de una muestra pequeña a una población más amplia, la posibilidad de hacer comparaciones transculturales, la velocidad de ejecución y la sencillez con que se puede entrenar encuestadores (Bhattacharyya 1997, Stone y Campbell 1984) (Launiala, 2009).

Un extenso estudio sobre doce programas de educación sexual publicado en 2010 por el *Health Technology Assessment* de Inglaterra, analiza algunos de los resultados tomando en consideración el esquema “Conocimiento – Actitudes – Intenciones de comportamiento” (*Knowledge – Attitudes – Behavioural intentions*).

Diez de los doce estudios incluidos informaron que la intervención tuvo un efecto estadísticamente significativo en el aumento del conocimiento. (...) Ocho de los estudios incluidos incluyeron una evaluación de las actitudes de los participantes entre sus resultados. (...) La mitad de los estudios incluidos informó los efectos de la intervención sobre las intenciones de comportamiento [*de los alumnos*]. (Shepherd et al., 2010, pp. 51–53)

Esta clase de abordaje tiene especial relevancia en la medida en que se nota una cada vez mayor aproximación entre diferentes enfoques de educación sexual y la educación del carácter. Por otro lado, pone en evidencia que la conación es un constructo útil para la interacción entre ciencias basadas en la observación y la estadística, y otras más centradas en la comprensión de las bases antropológicas, psicológicas y pedagógicas del comportamiento humano.

También existe un reconocimiento de este rol integrador que desempeña la conación en el hecho de que muchos de los esquemas de educación del carácter de los últimos años encuentran coherencia en la medida en que inscriben sus propuestas en la estructura del conocimiento, la afectividad y la acción.

Son varios los que dan por hecho que el esquema básico de la antropología de la educación del carácter tiene coordenadas primero intelectuales, luego actitudinales/sentimentales y finalmente conductuales (Schwartz, 2008, p. 176).

Berkowitz y Bier, al estudiar lo que funciona en educación del carácter, no dudan en poner a la conación como el resumen de aquello que tiene que proponer dicha educación, con independencia de los objetivos en específico que uno u otro programa puedan perseguir. “La educación del carácter afecta varios aspectos de la ‘cabeza’ (conocimiento, pensamiento), el ‘corazón’ (emociones, motivación) y la ‘mano’ (conducta, habilidades)” (Berkowitz & Bier, 2005, p. 6).

Conación y proceso educativo

Al tomar la conación como guía, cualquier programa educativo debe recorrer los tres grandes momentos: el cognoscitivo, el afectivo/volitivo y el de la acción. El programa *Quiero Querer*, por ejemplo, lo hace bajo la nomenclatura “Conocimientos”, “Actitudes” y “Acciones” (de Irala, Beltramo, & Ballón, 2015).

La conación sirve para mostrar a los docentes y padres de familia los pasos que tienen que dar en una clase para completar un ciclo que sea provechoso para que el niño o adolescente desarrolle su carácter y madure sanamente su sexualidad. Aprender no es simplemente retener conceptos intelectuales sino precisamente ejercitar todo el esquema conativo a fin de hacer a ese alumno o hijo, una persona más integrada, más equilibrada, con mayor fuerza.

El primer paso es el relacionado con el aspecto cognoscitivo. Es el momento de captar y percibir la realidad tal y cual ella es, independientemente de toda consideración subjetiva. Se trata en primer término de comprender cada cosa y situación, adecuando la mente a la realidad, siendo lo más objetivo posible. Pero también entender esa realidad situada en sus coordenadas espacio-temporales, relacionando lo hallado con otros conocimientos e ideas previos.

Así, el primer paso del proceso educativo será ayudar a los alumnos a que comprendan la mayor cantidad de características reales de todo lo que les rodea al tiempo que incorporan elementos para mirarse a sí mismos con objetividad y realismo.

Los docentes deben elaborar explicaciones más o menos extensas a fin de estructurar tanto preguntas como respuestas sobre las que los alumnos deberán luego basar sus propios juicios. Para ello es necesario cuenten con datos y estrategias cognoscitivas suficientes en cada uno de los campos a tratar a fin de hacer sus propias exposiciones lo más ricas e interesantes posibles. Es el momento del rigor científico, aunque este se exprese de maneras divulgativas.

Se puede decir que los componentes más usuales de este paso pedagógico son tanto la información como el uso de herramientas lógicas y de indagación crítica. También se incluyen extensos espacios de discusión sobre fundamentos antropológicos, morales, psicológicos y hasta médicos de cada uno de los temas que componen la base de la toma de decisión activa en el área moral por parte de los alumnos. En una época en que el ejercicio intelectual muchas veces es reducido en aras de una supuesta practicidad, esta forma de proceder permite mantener la mente de los alumnos despierta para captar las verdades éticas y psicológicas que les rodean e iluminar así su juicio y sus posteriores actuaciones.

Hay un normal protagonismo de parte de los docentes solo en la medida en que son adultos con ideas y herramientas pedagógicas diseñadas para despertar el interés y ofrecer respuestas. Pero la centralidad en todo momento tiene que estar enfocada en el alumno y en la proyección concreta en las conductas.

Una vez abordado el conocimiento, es necesario que el alumno genere buenos sentimientos, una actitud positiva y decisiones reales para incorporar a la propia vida lo aprendido. Se trata de propiciar en él un sentido crítico o analítico y una apertura a la verdad. Es decir, trabajar adecuadamente sus actitudes. Es el «apropiarse» de lo conocido. Asumir como propias vitalmente las ideas-valor objetivas que se presentan. Se trata de enriquecerse y comprometerse con lo que se conoce, dejando de lado toda actitud indiferente y todo «objetivismo desencarnado».

En este paso se busca el compromiso con el concepto que se ha descubierto, analizado y ratificado –o rectificado– en el paso anterior. El compromiso tiene que ver tanto con elementos afectivos como con la decisión real de aplicar a la propia vida todo lo que surja del análisis racional del valor o de la fortaleza a desarrollar. Ahora bien, no basta con sentirse a gusto con la idea de actuar de esa manera, sugerida por la inteligencia, ni tampoco basta con decidirse por lo que racionalmente se comprende como bueno: hace falta la presencia equilibrada de ambas variables.

La familiaridad que se logra en este segundo paso de la secuencia pedagógica permite la materialización del compromiso en sus dos vertientes: volitiva –como decisión por actuar de la manera indicada por el valor en cuestión– y afectiva –por el sentimiento positivo y proactivo que genera esta manera de relacionarse con el valor–. En este caso hay una estrecha interrelación entre la afectividad y la motivación ya que, al estar enfocado hacia la acción, lo afectivo se convierte en motivante, y la motivación depende del contenido afectivo para ser realmente efectiva.

Es en este momento en el que, con mayor intensidad, la conación se convierte en un vehículo de educación emocional, ya que provee a niños y adolescentes de herramientas para que desarrollen lo que Darcia Narvaez llama *self-mastering* –que podría traducirse como “señorío sobre sí mismo”–, es decir, la capacidad de orientar la propia vida tomando en cuenta las emociones (Narvaez, 2008).

Los componentes de este paso son la toma de conciencia, el reconocimiento de las propias emociones, la diferenciación entre sentir y consentir y la elección. La elección no implica necesariamente alejarse de todo sentir; en algunos casos implicará optar por seguir el dictado de la emoción detectada, no por el contenido emocional en sí mismo, sino por haberse juzgado ese contenido y por encontrarlo positivo. En otros casos, se tratará de elegir desarrollar emociones contrarias a las sentidas originalmente para desplazar aquellas que se juzguen negativas o no convenientes. Finalmente, habrá veces que será necesario generar emociones positivas totalmente nuevas que ayuden a enfocar de mejor manera la energía psíquica. En cualquier caso, un proceso sin coloración afectiva y psicológica es del todo imposible. Pero también, un proceso emocional sin este juicio podría conducir a conductas erráticas.



Elegir se conecta directamente con el tercer momento, el de la acción. Actuar es reflejar en la propia vida actitudes que muestran la interiorización de los conceptos y valores conocidos y asumidos. La integración se podría ver como que los conocimientos y criterios ordenan los sentimientos e iluminan las acciones. La vida diaria guarda coherencia con lo que se conoce como bueno. Es “saber hacer” y “hacer”; no importa que no sea una actuación perfecta y completa, lo importante es la orientación a la propia acción y más adelante, la persistencia en esa búsqueda activa del bien.

Este tercer paso del proceso tiene diversas funciones pedagógicas. La primera es que quien aprende encarna en conductas observables los valores o propuestas educativas en general que se vienen procesando en los pasos anteriores. Es una forma de que termine de recorrer su propia estructura conativa, guiado por el adulto. Es, además, como una fuente de verificación final que reafirma o cuestiona lo realizado hasta ese momento en los dos pasos anteriores.

Pedagógicamente hablando, esta idea se traduce en que este paso debe contener elementos de puesta en común que le permitan a la persona no solo tener un conocimiento cognitivo y/o afectivo del valor en cuestión, sino también experimentar el placer positivo de llevarlo a cabo, defenderlo frente a compañeros o situaciones externas, y eventualmente, conducirlo a revisar el proceso y mejorarlo. Además coincide con la idea de que las actitudes deben verse reflejadas en la acción para considerarse conductas incorporadas y no basta simplemente con tener la noción o la motivación.

Educación según edades

El proceso de crecimiento y desarrollo de la persona impone obligatoriamente una dosificación de los contenidos que suelen transmitirse cuando se ejerce la educación de la afectividad y la sexualidad humana.

Este desarrollo es un conjunto de cambios que ocurren en el tiempo que son sistemáticos y sucesivos y que tienden a mejorar la adaptación global de la persona al ambiente, así como aumentar su capacidad de hacerse cargo de ese ambiente y de su propia intimidad. Para ser considerado evolutivo debe responder a un patrón lógico y ordenado de etapas de desarrollo que aumenta en complejidad (Meece, 2000).

Características más o menos comunes en diferentes momentos evolutivos en el crecimiento de las personas permiten delimitar espacios de tiempo a los que normalmente se conoce como etapas. En general hay diferentes autores que, con bases teóricas distintas, establecen categorizaciones propias que suelen diferir unas de otras en algunos detalles. Sin embargo, hay un consenso general, sin entrar en detalles, sobre qué caracteriza a las siete etapas por las que atraviesa la persona humana en su desarrollo. Esta es una información suficiente para los efectos de las acciones que padres y educadores en general deben implementar cuando se trata de la afectividad y la sexualidad humana.

La Tabla 1 incluye una clasificación que permite ubicar, grosso modo, las edades de las etapas.

Tabla 1

| Etapa | Período de edad |
|---------------------|-----------------------------------|
| Prenatal | Desde la concepción al nacimiento |
| Neonatal | Del nacimiento hasta los 2 años |
| Infancia | |
| primera infancia | De los 2 a los 6 años |
| segunda infancia | De los 6 a los 12 años |
| Adolescencia | |
| preadolescencia | De los 12 a los 14 años |
| adolescencia | De los 14 a los 18 años |
| adolescencia tardía | De los 18 a los 20 años |
| Juventud | De los 20 a los 40 años |
| Madurez | De los 40 a los 65 años |
| Vejez | De los 65 años en adelante |

Fuente: Delgado Losada et al (2015) *Fundamentos de Psicología para Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

1. ¿A qué edad se puede empezar la educación afectivo-sexual?

Hay que tomar en cuenta que la educación afectivo-sexual **consiste básicamente en educar el carácter de los hijos enseñándoles a manejar adecuadamente sus afectos**, a la vez que se les informa sobre cuestiones referentes a su sexualidad. Por tanto, la educación del carácter guiada por los valores, que empieza desde la primera infancia y sigue a lo largo de la vida, es determinante para una sexualidad madura y sana. Por ejemplo, si una persona no ha aprendido a ser paciente, luego su sexualidad se verá afectada por esa carencia.

Con respecto a cuestiones propiamente relacionadas con la procreación y la actividad sexual, se suele afirmar que es mejor hablar “una hora antes” que “cinco minutos tarde”. No se puede concretar una edad y obviamente dependerá en buena parte de la forma de ser del niño o niña, pero en realidad, desde los 3 años ya es normal que se puedan tener conversaciones con ellos sobre temas relacionados con la sexualidad (de Irala & Beltramo, 2013).

Ante preguntas relacionadas con la sexualidad, algunas recomendaciones educativas son:

Contestar siempre: las preguntas no se deben esquivar.

Adaptar la verdad a la capacidad de entender del niño que pregunta. Más que resolverles una duda, al niño se le está atendiendo una inquietud, es decir, algo que tiene más contenido afectivo que racional.

Re preguntar al niño para estar seguro de que se está pensando en lo mismo. Una palabra con connotación sexual puede tener otro significado totalmente diferente si lo dice un niño, y puede suceder que la pregunta se refiera a ese otro significado (virgen puede ser un estado relativo a no haber tenido todavía una relación sexual o el tipo de aceite de oliva).

Averiguar con preguntas qué entiende sobre el tema cuando pregunta, para acertar mejor con la respuesta. Si un niño pregunta no es que no sepa nada, más bien tiene una teoría en la cabeza y trata de ver si es verdadera o no.

Por ejemplo: una niña puede preguntar “de dónde salen los bebés” con tan solo 3 años. Se le puede contestar que, cuando es el momento de nacer, el bebé sale por un espacio que tiene mamá entre las piernas, como un “camino para la vida”, que se llama “vagina”. Ese espacio se abre para que salga el bebé y se vuelve a cerrar una vez nacido el bebé.

Un niño de 4 años puede preguntar “por qué se pone duro su pito”. A esta edad no puede entender la relación sexual, y la verdad adaptada a su comprensión podría ser una respuesta que explique que todo su cuerpo va creciendo poco a poco para acabar siendo mayor como su papá. Su “pito” –que hay que aclararle continuamente que se llama “pene”–, también va “preparándose” para crecer poco a poco hasta que cuando sea mayor todo su cuerpo (altura,

brazos y piernas, etc.) haya crecido definitivamente para ser como su padre y así poder también transmitir vida. Hay que hacerle sentir al niño que no hay nada raro en él y que el pene no se le romperá ni cosa similar (es decir, proporcionarle tranquilidad ante esos fenómenos naturales) y que lo mejor es no tocarlo para que, solito, vuelva a su posición normal, de relajación.

Es necesario ser conscientes de que no hay una edad igual para todos a partir de la cual deban empezar las conversaciones. Los padres deben aprovechar las preguntas y los silencios ante ciertas situaciones para contestar o hacer afirmaciones educativas, adaptadas a la capacidad de comprensión de los hijos. Cuanto mejor interiorizado esté un padre sobre la vida diaria de sus hijos, más fácil le resultará darse cuenta de cuándo es mejor hablar y cuándo conviene esperar. Las referencias científicas de psicología evolutiva solo pueden ser orientativas acerca de ese momento, pero nunca pueden ser un condicionante tanto para hablar como para callar.

Las cuestiones relacionadas con embarazos imprevistos, infecciones de transmisión sexual y cómo prevenirlos se suelen tratar al comienzo de la pubertad, momento en que por el propio desarrollo psico-físico no solo adquieren una madurez para ir comprendiendo variables más complejas, sino que además, vitalmente, esas cuestiones cobran más interés para ellos.

2. Primera infancia (Niñez)

La educación sexual de niños en edades comprendidas entre los 2 y los 6 años consiste básicamente en que los padres comparten con ellos experiencias vitales fundamentales como la de la propia identidad, del amor en pareja y del amor familiar. Básicamente se trata de afirmar la identidad y autoestima del niño o niña. En la medida que esos niños no sólo entiendan sino que se experimenten amados podrán constituirse en personas seguras de sí mismas, dispuestas a amar sin temor al compromiso y con capacidad de ejercer plenamente su sexualidad.

Los padres son los educadores primarios de sus hijos, tanto en el sentido legal como temporal. Ellos conocen a sus hijos, saben qué necesitan y cómo hablarles. Pero lo más importante: tienen un lugar privilegiado en la vida de sus hijos para poder enseñarles la experiencia del amor generoso, desinteresado y comprometido. La escuela, los grupos religiosos y otras instituciones educativas formales y no formales también ayudan en esta tarea complementando la labor de los padres. En ese sentido se aplica el sentido de subsidiariedad educativa que, por otro lado, debe ser irrenunciable para esas instituciones complementarias a la pareja de padres.

Entre los objetivos a esta edad hay que reafirmar la idea de basar la educación sexual en una educación en la afectividad de modo que los niños sepan cómo amar con sus cuerpos, con sus

afectos, con su espíritu de manera integrada. Desde otro punto de vista, son los padres los que comienzan a trasladar a las acciones de sus hijos todo aquello que poco a poco irá conformando su personalidad madura. En este momento de su desarrollo importan mucho más los gestos que las palabras.

Como se verá más adelante, entre los modelos de estilos parentales, el conocido como autoritativo –también llamado democrático– es el que mejor realiza las condiciones para que se dé de manera consistente el proceso de educación de la afectividad en estas etapas (Carlson & Tanner, 2006).

3. Segunda infancia (o infancia propiamente dicha)

La etapa comprendida entre los 6 y los 10-12 años aproximadamente está caracterizada por el proceso de escolarización. Algunos autores llaman a esta etapa de “latencia”, porque el hijo deja de hacer preguntas relacionadas a sí mismo y a las diferencias niño/niña y en general se registra una disminución del interés por asuntos sexuales o en realidad estos pasan a un plano menos aparente. Los “por qué” se aplacan y los niños entran en toda una fase nueva de aprendizaje. Ahora tiene una gran cantidad de información nueva a la cual adaptarse, más relacionada con incorporar todo aquello que su cultura asocia a las personas de su propio sexo, su comportamiento, su lugar en la sociedad. Pero el término latencia es preciso ya que internamente ese niño y esa niña siguen creciendo y siguen necesitando de sus padres y de los demás adultos que colaboran con su educación.

Es una etapa de aparente “tranquilidad”: el hijo empieza a desarrollar cierta autonomía, no está pendiente de sus padres y se expande hacia otros círculos. Es una época en la que el vínculo cercano con los padres se modifica lo que implica una reestructuración de todas las relaciones al interior de la familia. El niño empieza a sumergirse en sus tareas y actividades, en el grupo de amigos con quienes juega en equipo, en sus “temas”. Es recomendable que los padres no pierdan los espacios de diálogo que son una nueva instancia de relación con un hijo más autónomo y que comienza a comprender sus propias posibilidades y limitaciones.

Gracias a la convivencia, siempre es tiempo de conocer las nuevas amistades, los nuevos intereses y juegos, cómo son para estudiar, las asignaturas que les gustan más o las que son difíciles para ellos, los libros y revistas que leen, películas que ven, páginas de internet que les gusta visitar y demás actividades que llaman su atención.

Se recomienda a los padres no desaprovechar las actividades para comunicar o compartir experiencias, así como para informar e ir desarrollando en ese hijo actitudes críticas. Esto se puede lograr de manera espontánea mientras se ve televisión o se comparte un juego o se

ayuda al niño con la tarea. Se trata de compartir con ellos los propios puntos de vista y así enriquecer y ejercitar la actitud crítica en los hijos.

El tiempo efectivo compartido fortalece los vínculos y la relación de intimidad entre padres e hijos y desde ese espacio los padres pueden dar pautas de conductas ante diferentes situaciones. Nuevamente se destaca la utilidad educativa de ser modelos y referentes de las nuevas conductas a seguir, pero esta vez con el agregado de la conversación que comienza a ser de ida y vuelta. Deben procurar seguir siendo presencia afectiva cercana y contenedora que brinde seguridad e identificación al hijo.

Es bueno que los padres se esfuercen por responder a todas las inquietudes de sus hijos. Si en alguna ocasión no conocieran la respuesta, con honestidad y sencillez es mejor decirles a esos niños que van a estudiar el tema para responderles mejor o incluso ir juntos a internet a buscar la respuesta, aprovechando para recomendarle no navegar de cualquier manera y por cualquier sitio. Pero es fundamental que los padres se tomen en serio la tarea, investiguen, y contesten a fin de que no persista la duda ni la inquietud. Todas estas actitudes son humanas y no tienen por qué tener contenido negativo; basta con que estén libres de ansiedad, temor y tensión.

El trato cotidiano y cercano permite al hijo constatar cómo todo lo que le han enseñado es vivido de manera espontánea y connatural. Una manera efectiva de enseñar con el ejemplo es el compartir las tareas de la casa. Fortaleciendo el vínculo se abren los canales de comunicación y esto permite que el hijo se sienta en la libertad de preguntar y manifestar sus intereses.

4. Adolescencia

La adolescencia es un período de la vida que incluye la transición entre la niñez y la adultez, y suele durar por lo menos 10 años. Las edades de inicio y final varían en cada persona, pero se puede decir que comienza con la pubertad y termina cuando uno se convierte en un adulto joven.

La palabra adolescencia deriva del latín *adolescere*, que significa “crecer” o “desarrollarse hacia la madurez”. Psicológicamente es un momento en el que deben realizarse adaptaciones que son requeridas por la sociedad y que distinguen la conducta infantil del comportamiento adulto. En este período la velocidad de cambio es inmensamente mayor que en los años anteriores y posteriores.

Los problemas y desafíos que deben afrontar los adolescentes y sus padres varían de cultura en cultura haciendo de la transición a la edad adulta una etapa más o menos complicada, más o menos conflictiva, más o menos prolongada (Muuss, 2001).

Uno de los rasgos que define el fin de la adolescencia es la capacidad de asumir vínculos estables con una pareja amada del otro sexo. Con esta pareja es posible compartir una confianza mutua y la regulación de los ciclos de trabajo, procreación y recreación, asegurando a la descendencia un desarrollo satisfactorio (Posada Díaz, Gómez Ramírez, & Ramirez Gomez, 2016). Por lo tanto un joven sale de la adolescencia en el momento que es capaz de formar una familia (D'Agostino, 2004).

En el ínterin, el adolescente pasa por diferentes momentos que, más allá de que los autores dividan con criterios dispares, bien se puede reflejar en la Tabla 2 sobre las etapas de la adolescencia y sus características asociadas (Delgado Losada, 2015).

Tabla 2

| Etapa | Características |
|----------------------------------|---|
| Preadolescencia (12-14 años) | <ul style="list-style-type: none"> – Adaptación a los cambios corporales, al nuevo cuerpo y a la imagen corporal – Inicio de la separación de la familia, relación ambivalente, primeros conflictos, rebeldía y obstinación – Interacción con pares del mismo sexo y atracción por sexo opuesto – Impulsividad, cambios de humor |
| Adolescencia (14-18 años) | <ul style="list-style-type: none"> – Finalización de los cambios corporales, mayor preocupación por la apariencia física – Aumento del distanciamiento de la familia y de los conflictos con los padres. Hipercríticos con los adultos, con necesidad de mayor autonomía – Interacción en grupo de amigos mixtos. Amistad con mayor intimidad y grupos de pertenencia (positivos o negativos) – Fluctuaciones emocionales extremas. Egocentrismo. Conductas de riesgo. Cuestionamiento de las conductas y valores |
| Adolescencia tardía (18-20 años) | <ul style="list-style-type: none"> – Maduración biológica completa y aceptación de la imagen corporal – Reparación de las relaciones familiares más cercanas; menos conflictos con los padres – Mayor capacidad de relaciones maduras y de intimar en sus relaciones interpersonales. Menor influencia de los amigos y relaciones de pareja más estables – Consolidación de la identidad (¿Quién soy? ¿Qué haré con mi vida?). Definición de la vocación y de lo necesario para lograrlo. Formación de la escala de valores propios |

Fuente: Delgado Losada et al (2015) *Fundamentos de Psicología para Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

La pubertad o preadolescencia es el período en el que el cuerpo empieza a cambiar de la niñez a la edad adulta. En el cuerpo, los ovarios de las chicas entre 9 y 13 años, y los testículos de los chicos entre 10 y 14 años, empiezan a producir hormonas, responsables de los cambios dramáticos en todos los niveles y que conducirán, finalmente, a la adultez.

Durante la pubertad, tanto los niños como las niñas incrementan su peso corporal y crecen de estatura. El vello empieza a desarrollarse en la zona púbica, en las axilas y también en las piernas. Los músculos aumentan de tamaño y las cuerdas vocales se fortalecen. La voz del niño se hace más grave y la voz de la niña, más suave.

Pero también hay cambios notables a nivel cerebral, en un proceso que consolidará el uso más extendido y equilibrado del cerebro, pero que mientras tanto presenta notables falencias. En parte hay neuropsicólogos que explican los comportamientos adolescentes en relación con estas aparentes fallas en el funcionamiento cerebral que no son más que el último impulso para acceder a un uso adulto del cerebro que está relacionado con la madurez (D. Siegel, 2017).

Por su parte, las hormonas activan internamente las glándulas en ambos sexos para producir gametos. Esto implica que durante este tiempo se comienza a ser fértil, lo que implica que es físicamente posible tener relaciones sexuales y que se produzca un embarazo. Sin embargo no se considera que en la adolescencia se esté preparado para asumir todas las responsabilidades que la actividad sexual conlleva. Por ello, las relaciones sexuales no son aconsejables en este período de la vida: Aunque biológicamente maduro, el adolescente es inmaduro emocionalmente.

La mezcla “hormona – personalidad naciente – cerebro en activación” da como resultado la naciente atracción por el otro sexo de una manera hasta desconcertante para el adolescente, que incluso algunos asocian con las recompensas de la dopamina (Ballonoff Suleiman, Johnson, Shirtcliff, & Galván, 2015).

En todo caso, este fenómeno tiene algunos componentes específicos que no se pueden dejar de lado:

a.- Nuevo. Anteriormente “tener novia o novio” –y cosas similares– estaba más relacionado con la afirmación frente a los del propio sexo que con una neta atracción de los del otro.

b.- Fuerte. Prima el sentimiento y como el adolescente todavía no termina de ordenar bien todas las partes de su personalidad, el estrato psicológico se manifiesta con más energía, por estar todavía no encauzado. Además, las hormonas, puestas en “derroche” por la naturaleza en cada púber, son un factor que él no alcanza a dominar ni a explicarse.

c.- Ciego. Por lo tanto, centrado en sí mismo. No ve en primera instancia al otro como persona a la que se debe amar sino más bien como alguien “que le hace sentir bien” y satisface sus inquietudes físicas y psicológicas.

d.- Inestable. Las dos anteriores se conjugan y crean una gran inestabilidad sentimental, tanto en la característica como en la intensidad del sentimiento. Factores externos y ajenos a las relaciones humanas influyen demasiado en ellas.

Por estos cambios se entiende por qué en esta época los adolescentes suelen sentir que “me gustan todas y al mismo tiempo ninguna” o que “me quiero casar con todos y al mismo tiempo con ninguno”. Las relaciones rara vez pasan del nivel de enamoramiento y los adolescentes caen

mucho en jugar con los sentimientos de los otros. Se dan en ellos fuertes deseos de experimentar con muchas personas del otro sexo, pero sin compromiso. Si esta conducta no se revierte, en la adultez estaríamos frente a un rasgo de inmadurez psicosexual.

También es una etapa de aprendizaje, en la que el y la adolescente aprenden cómo comportarse con el otro sexo y cómo convivir en un mundo mixto. Descubren que en estas relaciones intervienen factores como los que provienen del cuerpo o el psiquismo, que no son fácilmente manejables pero que tienen que ser incorporadas en el todo de la persona para que no impidan tomar buenas decisiones.

La pubertad es una ocasión ideal para empezar a tener estilos de vida saludables ya de una manera no infantil sino más articulada y constante. Algunas de estas prácticas son hacer deportes de manera organizada, cuidar la higiene personal diaria, llevar una dieta sana y evitar consumos nocivos de drogas (tabaco, alcohol, marihuana, etc.) que perjudican el desarrollo adecuado.

Tanto el adolescente como sus padres deben saber que las hormonas pueden incrementar las sensaciones de cansancio, desánimo y negatividad que conforman lo que caracteriza el estado de ánimo adolescente. Pero, al mismo tiempo, es necesario tener claro que esos estados de ánimo se pueden controlar y superar. Una de las claves es que se mantengan abiertos los canales de comunicación entre padres e hijos y con otras figuras adultas de referencia, como profesores, consejeros o simplemente alguien que aprecie al adolescente y le sirva de contención afectiva.

¿Qué es la “crisis de la adolescencia”?

“Esta condición madurez biológica e inmadurez emocional le produce un estado de tensión y se ve obligado a realizar un lento aprendizaje que le permitirá adquirir nuevas técnicas que faciliten su ingreso al mundo adulto. El adolescente experimenta con intensidad dichos cambios cuya repercusión se ve con mayor claridad en el área emocional en donde la intensidad de sus emociones distorsiona la percepción de las cosas. Esta compleja situación da lugar a la llamada *crisis de la adolescencia*” (Segú, 1996b).

En la pubertad comienzan a producirse las hormonas sexuales. No solo se producen cambios físicos (como el crecimiento de vello o el desarrollo de los genitales), sino también psicológicos. Estos cambios influyen en el carácter de todo adolescente y en sus relaciones con los demás. El profundo cambio físico obliga al adolescente a reelaborar su antiguo esquema corporal. La idea que había adquirido en la infancia sobre el lugar y los límites de su propio cuerpo y el control sobre él se ven alterados.

Hay que evitar confundir “crisis por cambio” con “conflictividad”. La crisis por el cambio es un reto de adaptación: el adolescente debe formar e interiorizar un mundo personal nuevo y se debe ubicar en uno que ya existe: el de los adultos. Esto suele generar cierto grado de confusión. En cambio, la conflictividad es un problema no resuelto que genera desconcierto y frustración. La tarea de padres y educadores es enseñarle al adolescente a afrontar y resolver sus problemas para que la conflictividad desaparezca.

Por otro lado, también hay que tener en cuenta que los cambios provocan en el adolescente una baja tolerancia a la frustración y suele sobrevalorar aquellas situaciones que le generan contrariedad e insatisfacción.

Con frecuencia estos cambios naturales –que pueden sorprender a todo adolescente– generan inseguridad y cambios bruscos del estado de ánimo o sentimientos de incompreensión, por eso se habla de “crisis”. Es importante que el adolescente se enfrente a esta experiencia con una actitud positiva, de modo que la aproveche para conocerse a sí mismo, desarrollar su personalidad, mejorar todo lo que se pueda mejorar, y madurar como persona. Aunque le cueste, debe hablar con tus padres y educadores, que le ayudarán a comprender mejor esos cambios y su significado.

Aunque estos cambios pueden llevarle a tomar decisiones arriesgadas, son, sobre todo, una gran oportunidad para crecer como persona si los maneja adecuadamente. Por ejemplo, el “afán de experiencias nuevas” y el sentimiento de omnipotencia le pueden llevar tanto a probar las drogas (conducta de riesgo dañina para él) como a implicarse en una asociación de atención a discapacitados (oportunidad de crecimiento y servicio: útil para otros y útil para él mismo). ¡Es importante pensar y decidir cómo transformar “las oportunidades de la adolescencia” en “oportunidades aprovechadas para toda la vida”!

Cambios a nivel físico y hormonal

En el plano de la sexualidad hay que tomar en cuenta que la fuerte descarga hormonal destinada a favorecer y motorizar el crecimiento rompe el equilibrio generando una serie de sensaciones nuevas: grandes cantidades de energía que el adolescente tiene que ir aprendiendo a manejar.

Las energías que sobreabundan en el adolescente son sexuales, pues este torrente hormonal comienza a movilizar el paso de un cuerpo infantil a uno que pueda “hacerse cargo de otros” y transmitir vida.

El impulso sexual cobra fuerza cuando aún no se ha madurado a nivel cerebral. La zona cortical del cerebro controla las funciones superiores y maduras después que la zona basal (encargada de las funciones inferiores). Cabe recordar que a mayor madurez mayor capacidad de controlar movimientos emocionales intensos, lo que un neurocientífico como Dan Siegel llama proceso de integración neuronal (D. J. Siegel, 2007). Algunas fantasías se tiñen de

connotaciones eróticas y se presenta el impulso del querer autosatisfacerse que va acompañado de una mayor dosis de agresividad.

Algunos investigadores postulan que en la masturbación hay una forma de re-equilibrar las energías y facilitar el dominio del cuerpo, hasta el punto de considerarla fisiológicamente necesaria o terapéuticamente útil. Lo cierto es que todo indica lo contrario, que es una conducta que aumenta los niveles de frustración y estrés adolescente (Rodríguez Amenabar, 1998).

Cambios psicológicos

En líneas generales se puede observar en los adolescentes algunos comportamientos que, en la mayoría de los casos, son una total novedad:

Busca la “autoafirmación”, el ser uno mismo y salir de la niñez.

Prefiere la soledad y la intimidad.

Necesita independencia de las personas más cercanas con las que se convive (padres, hermanos, etc.).

Con frecuencia tiene una excesiva preocupación por el aspecto físico.

Sus sentimientos son cambiantes e incluso contradictorios; vive una fuerte inestabilidad de ánimo incluso con reacciones bruscas.

Todo este panorama se explica si se toma en cuenta que el adolescente se encuentra como desconcertado frente a sus cambios. Así como su cuerpo se descompensa para ser “mayor”, toda su psicología también se “desbalancea” para crecer y así ir incorporando esas sensaciones nuevas de una manera adecuada. En consecuencia, la autoestima se ve afectada y la susceptibilidad se transforma en una de las actitudes más frecuentes que siente ante cualquier crítica o fracaso. Las reacciones violentas son una forma de tratar de ocultar la inseguridad en la que se encuentra, pero más que miedo tiene ansiedad.

La inseguridad que experimenta se debe a todos los cambios, producto de una situación de incertidumbre, sintiendo una prueba que tiene que pasar y cuyo éxito no está garantizado: es como cruzar un puente colgante, muy inestable. No deja que casi nadie entre en ese puente, mucho menos “papá y mamá”, después de todo es su vida y su desafío. A la vez, la misma inseguridad lo hace demandante de “comprensión”, “respeto a su privacidad” y de aceptación de parte de sus padres ante los intentos de resolver sus inquietudes solo.

Una de las conductas que puede desarrollar es la de permanecer instalado en su zona de confort, básicamente por miedo a asumir la responsabilidad de seguir caminando. La inmovilización puede dar lugar a lo que se conoce como “eternos adolescentes”.

O también puede suceder que el adolescente prefiera “salir corriendo”. Entonces remueve de tal modo su momento existencial de paso que surge el miedo que nuevamente puede paralizarlo o lo empuje a seguir corriendo “con los ojos cerrados”, aún a riesgo de “caerse o golpearse”.

Un resultado de esta inconsciencia es el llamado sentimiento de omnipotencia (“yo lo puedo todo y a mí nada me puede pasar”) que lleva al adolescente a actuar sin valorar las posibles consecuencias de sus actos, en lo que también se conoce como actuación por atracción del riesgo (D’Agostino, 2004). Si asume esta actitud, cuando se da cuenta de sus limitaciones, queda decepcionado, con lo que pasa de la euforia a la depresión.

Cuando nota la ambivalencia del mundo que contradice la visión pura con la que sale de la infancia puede optar por “renunciar” a sí mismo, a su identidad, y mimetizarse con la masa (masificación) para acabar “haciendo lo que le dicen”; por revelarse en forma violenta y no objetiva actuando por reacción en manifestaciones de agresividad, o acentuando la pertenencia a un grupo que se ubica como “marginal”.

Al experimentar sentimientos tan dispares el adolescente “grita”: se encierra, se vuelve arrogante y desea una privacidad excluyente. Está atravesando por un proceso de replanteamiento de todo lo aprendido, por un proceso de re-elaboración para formar la propia personalidad adulta, su definitiva personalidad. Necesita enriquecerse interiormente y se repliega. Desea experimentar sensaciones intensas y descubrir hasta dónde puede llegar como parte de este nuevo replanteamiento y de los nuevos límites. Esta suerte de “grito” es algo así como lo que hacían los antiguos guerreros para hacerse la idea de que no tenían miedo: el adolescente no quiere que la gente note la confusión que siente, especialmente sus padres. Es la búsqueda de una especie de aislamiento que lo hace sumamente influenciado.

Pero correr o estancarse no son las únicas reacciones que pueden tomar los adolescentes. Es decir, no están determinados al fracaso. La opción más constructiva es que cobren firmemente conciencia de la necesidad de su propio equilibrio y consoliden su personalidad frente a un mundo que es polivalente.

Cuando el adolescente se lanza a “caminar” con cierta serenidad comienza a sentirse un poco más tranquilo. El sentimiento que lo lleva a ir tomando en sus manos su propio camino lo proporciona el apoyo familiar, aunque en este momento parezca que es rechazado por él. Este sentimiento más sosegado le permite sentir seguridad y le ayuda a consolidar su personalidad poco a poco. La confianza en sí mismo crece y puede ir tomando mayores responsabilidades, él mismo y los demás pueden confiar un poco más en él.

Los padres y educadores deben siempre apuntalar la actitud de seguridad ante el logro lo que le permitirá a su hijo arribar al final del proceso con un razonable éxito. Deben procurar enseñarle a vivir los cambios con calma e insistirle en la paciencia, recalcando que hay tiempo para todo. Pero mientras tanto, los adultos junto al adolescente deben tener paciencia. Transmitirles que un tropezón no es caída y que los tres sentimientos –inseguridad, euforia y seguridad– se pueden suceder en varias ocasiones.

Por ejemplo, fomentar la lectura es un recurso interesante. La lectura de aventuras, gestas y romances dan al adolescente, que tiene necesidad de “salir” de sus ámbitos habituales y conocer el mundo, un “escape” muy variado con una paleta muy ancha de roles, caracteres, situaciones, opiniones y experiencias vividas por otros. Le proporciona un mundo privado y suyo a la vez donde hay muchas emociones pero muy pocos peligros –de hecho el único peligro es controlar en forma mínima qué tipo de libros está leyendo–. Este es un afán tan natural que hoy en día ha sido reemplazado por las series de televisión o de plataformas de internet, que son muy pobres en conceptos y en psicología y que, lejos de ayudar a desarrollar potencialidades, las apaga poco a poco (Iori, 2009). En la lectura hay una actividad expansiva de la imaginación. En cambio, las pantallas fomentan la pasividad porque la imagen hace todo el trabajo y lo hace de modo masificado, muchas veces igualando para abajo.

Cambios a nivel social

El entorno social puede ser un elemento que contribuya en la confusión del adolescente:

En esa búsqueda de identificación es común que el adolescente se revele contra el sistema de valores y los consejos e intromisiones de los padres. Rechaza la identificación con el padre del mismo sexo –lo que era habitual en la infancia– y trata de buscar otros modelos identificatorios fuera del hogar. Pero la separación que hace de sus padres coloca al adolescente en situación de peligro. Antes tenía a donde recurrir cuando aparecían dudas o no podía manejar la realidad. Ahora, al separarse de ellos se queda sin la fuente de protección y amor. Tratará desesperadamente de conseguir otro grupo que reemplace al familiar y le permita tener pertenencia a él. Se agrupará entonces con otros adolescentes, que tienen sus mismos problemas, y constituirán “la barra” (el grupo de amigos), que ha de asumir el rol que antes desempeñaban los padres (Segú, 1996a, p. 168).

En relación con los demás aparecen nuevas conductas y sentimientos:

- Valora mucho el sentimiento de la amistad. Busca amigos en quienes confiar y un grupo en el que estar integrado.
- Le surgen temores y complejos, inseguridad y dudas.

- Presta más atención a la imagen y tiene gran sensibilidad frente a los signos de rechazo de los demás.
- Aparecen los primeros sentimientos de atracción, que, a pesar de ser cambiantes, se viven muy intensamente.

“La barra (pandilla) impone las normas de conducta, desde cómo vestirse hasta cómo hablar” (Segú, 1996b, p. 108). Puede parecer paradójico: por un lado, el adolescente busca casi desesperadamente su yo personal, nuevo, afirmado –consolidar su identidad– y por otro desea tanto pertenecer, que puede llegar a sacrificar cualquier conquista en esta línea –aunque probablemente sea más acertado decir que teme quedar fuera–.

Que los adolescentes se junten y armen grupos es algo natural y sano porque puede servir para motorizar su proceso de personalización y socialización. Pero ellos deben aprender que es necesario que tengan perfectamente claras las reglas de los grupos en los que se integran y cómo se ejerce el liderazgo en ellos.

Aun cuando los hijos han recibido mensajes positivos y veraces, que les permiten disfrutar de su existencia, valorarse y valorar a las demás personas, y mantener una actitud básica de optimismo y de confianza ante la vida, durante la adolescencia tendrán que revisar y cuestionar estos conceptos ‘sentidos’, para convertirlos en conceptos razonados acerca de la vida, de ellos mismos y de los demás. Por eso será sano y positivo el riesgo de cambiar los afectos seguros de sus padres y de su familia, por los ‘cariños’ y ‘lealtades’ inciertos de amigos y personas ajenas a la familia. Necesita saber –demostrarse a sí mismo– si en realidad vale, es capaz, aceptado, apreciado, hábil, apto para disfrutar y hacer disfrutar a otros de la existencia (Canseco, 1989a, p. 20).

El adolescente estrena socialmente, ante sus amigos, un yo que va construyendo con esfuerzo. Pertenecer a un grupo significa que ese nuevo yo es aceptado. De aquí la vulnerabilidad del joven ante la presión social que el grupo ejerce sobre él.

Si el grupo tiene una finalidad claramente definida orientada a un fin bueno y en él todos son importantes, es más sencillo que el efecto sea positivo y que le brinde al adolescente posibilidades de tener verdaderos espacios de participación.

Pero si el grupo no tiene un fin definido y se forma por razones demasiado vagas –como compartir “la incomprensión de los padres” o simplemente beber alcohol durante un rato–, suele convertirse en una situación complicada, ya que entonces el grupo suele “hacerlos” a ellos: puede llegar a ahogar su naciente personalidad y ejercer una perjudicial presión de grupo.

Es importante para los padres “acompañar moral y afectivamente al hijo, para que se sienta orgulloso de él mismo, de su valentía, de su verticalidad y de su fidelidad” (Canseco, 1989a, p. 38).

También es conveniente ayudar a que el adolescente busque grupos positivos donde se viva el valor verdadero de la amistad, la solidaridad, la camaradería y la lealtad sin caer en actitudes que sean contrarias a sus opciones más profundas. Hay que inculcarle la noción de que el grupo está ahí para ayudarlo en su camino y no para ser un obstáculo más.

No se deben perder de vista los grupos que se van conformando en el ámbito escolar, teniendo en cuenta el surgimiento de liderazgos basados en una malsana “fama” que pueda ir en deterioro del resto de los alumnos. Para esto es bueno estimular a quienes demuestren capacidades de guía positiva de modo que sea apetecible conformar el grupo del instituto según estas pautas.

De todos modos, toda acción en esta línea, tanto de parte de padres como de docentes debe ser muy prudente, sabiendo que pocas cosas molestan y alejan tanto al adolescente como “algunos adultos entrometidos”

Otro dato importante es la presencia de la pulsión sexual, fuente de energía que puede perjudicar o beneficiar al adolescente en su consolidación personal. Nosotros y ellos debemos entender este exceso de energía como el aporte de la naturaleza al crecimiento. La adolescencia es la etapa de cambios decisivos y para llevarla a cabo se necesita mucha energía.

La solución a esto se entiende cuando comprendemos la naturaleza de la llamada pulsión sexual. El Dr. Segú dice:

La pulsión sexual pone a disposición del trabajo cultural cantidades de fuerza extraordinariamente grandes, en virtud de la particularidad singularmente marcada en dicha pulsión de poder desplazar su fin sin perder, en esencia, intensidad. Esta capacidad de reemplazar la meta sexual originaria por otro fin, que ya no es sexual pero se halla psíquicamente emparentada, la denominaremos capacidad de sublimación (Segú, 1996a, p. 121).

Por ejemplo, es importante aprender a decir “no” a tener relaciones sexuales, sin que por ello haya que dejar de formar parte del grupo (de Irala, 2012). De hecho, la mayoría de los jóvenes dicen “no”: no se dejan engañar ni presionar respecto a la actividad sexual (de Irala & Gómara, 2012).

Al salir de sí el adolescente empieza a comprender el mundo como es, y no desde un egocentrismo que lo hace poco objetivo. Salir de sí mismo en forma altruista le permitirá

canalizar toda su energía que está en él para que crezca en todo sentido. Y esto incluye la faceta de esta energía relacionada con la sexualidad.

Si esto no se diera, el mismo adolescente buscaría recuperar el control perdido, ya sea aislándose y convirtiéndose en una persona más o menos antisocial centrada en sí mismo, poco objetivo sobre la realidad en general, pero sobre todo en lo referente a la realidad de las personas. Su crítica sería despiadada y sin mayor intención de aportar soluciones.

Los deportes de conjunto son una vía para satisfacer las necesidades aquí expresadas. La pertenencia a algún equipo deportivo puede favorecer la integración, el desfogue y aprendizaje de canalización de energías, el compañerismo, la percepción de las reglas y la necesidad de la perseverancia son algunas de las virtudes útiles para los adolescentes.

Finalmente, también hay que hablar de los cambios que el propio adolescente va experimentando en relación con el mundo, que básicamente se caracteriza por:

Una transformación de su pensamiento, por la que empieza a plantearse cuestiones sobre temas trascendentes, tales como:

- El sentido de la vida, la justicia, la libertad y otros similares.
- El inicio de una definición en sus posturas sobre temas sociales y políticos.
- El surgimiento de grandes ideales, del deseo de mejorar el mundo y de la sensación de que puede lograrse, lo que suele llevarlo a implicarse en movimientos juveniles o de voluntariado.

Cada uno de estos puntos son tanto un desafío como una oportunidad de crecimiento y desarrollo.

¿Qué aspectos conviene enfatizar cuando se educa a un adolescente?¹

En estas edades resulta importante ayudar a los en los siguientes aspectos:

- A comprenderse mejor: es bueno que el adolescente sepa hacer el inventario de los deseos que le habitan: por ejemplo, amar y ser amado, ser reconocido, crecer, existir plenamente, servir, ser útil, entregarse a una causa; el deseo de belleza, del bien, de la verdad; la sed de aprender, conocer; la fe. Hay que facilitar que pueda pasar del narcisismo a la amistad, del egocentrismo a una apertura a los demás, del encapsulamiento afectivo a la generosidad.

¹ Tomado del libro de Irala, J. & Gómara, I. (2012) *Nuestros hijos...quieren querer. Pautas para una educación afectivo-sexual*. Editorial Universitas: Madrid, p. 63 y ss.



- A amarse mejor: se trata de reforzar su autoestima porque quien no se ama tiende a envidiar a su prójimo o se aferra infantilmente a él y es incapaz de creer que los demás puedan amarle.
- Debe aprender a aceptar su cuerpo y esto significa que, a veces, debemos hablar y reflexionar con esos adolescentes para llegar a decisiones consensuadas respecto a la elección que hacen de su ropa o aspecto. Es importante que comprendan que, junto a la exigencia de respeto a su propia intimidad, debe respetar la intimidad de los demás. Esto nos lleva a cuidar -en nuestro hogar en primer lugar y también en los demás lugares- el modo de comportarnos, de hablar y de vestir, evitando manifestaciones que puedan herir, incluso sin pretenderlo, la sensibilidad e intimidad de otras personas.
- Los adultos que lo cuidan, tanto sus padres como maestros y guías en general, deben amar al adolescente con sus defectos y hacer hincapié en sus virtudes, explicitándolo cuando sea pertinente, y si es con frecuencia, mejor. Hay que descubrir y hacerle descubrir sus riquezas, con frecuencia ignoradas o despreciadas por ellos. Se ha señalado reiteradamente que no se debe humillar al joven, por ejemplo, con reprimendas en presencia de amigos. En suma, las familias deben facilitar que el adolescente encuentre y desarrolle los aspectos más saltantes de su identidad para poder ser autónomo.
- A tener paciencia con sus deseos: tener deseos, incluido el deseo sexual, es normal y bueno. Una persona que no tiene deseos es como un coche sin gasolina, ha perdido la posibilidad de moverse, de crecer y desarrollarse. Sin deseos, se acabarían los grandes sacrificios, las exploraciones, las investigaciones de la ciencia, la sed de espiritualidad, la profundización del amor. La apatía o la ausencia de deseos es una puerta abierta para la búsqueda de experiencias negativas o el escape a través del consumo de sustancias. Un joven que lo tiene todo sin esfuerzo también puede acabar sin deseos.

El objeto del deseo, por la propia naturaleza de los deseos, siempre se carece y a la vez se espera llegar a alcanzarlo. No hay que temer ni culpabilizar a los deseos, sino aprender a encauzarlos, como una derivada de la alfabetización afectiva. Para ello es bueno suscitar la variedad de deseos y canalizarlos desde la motivación. Por ejemplo, centrarse en “las salidas nocturnas” o en tener el último modelo de un aparato electrónico como principal deseo y motor de la vida no es una forma constructiva de ubicar los deseos en el contexto del desarrollo de la propia personalidad.

Junto a la carencia y la ilusión por conseguirlos, lo propio de los deseos humanos es que pueden llegar a ser ilimitados, excesivos y “ciegos” (irracionales). El actuar humano debe guiarse por la razón y no puede fundamentarse exclusivamente en satisfacer los deseos personales que, con frecuencia, entrarán en colisión con los deseos de los demás o que

perjudicaran a la persona por alejarla del amor verdadero. Con esto entendido, es más sencillo aceptar las carencias y es más fácil descubrir los límites y aprovechar los fracasos para aprender.

Los hijos deben entender las prohibiciones y límites como ayudas para economizar su sufrimiento. Que tienen un papel protector y forman una estructura que les ayudará a canalizar sus deseos. Desde el punto de vista del educador se habla del “arte de poner límites” porque es preferible explicarlos, basado en la situación concreta, con amor y respeto, sin chantaje, de manera matizada pero firme y elaborada con los hijos (Mischel, 2015).

Con respecto al deseo sexual, es necesario que los padres motiven a sus hijos en la espera, por su significado de amor. El mensaje prioritario que deben recibir los adolescentes es que lo mejor para ellos es abstenerse de las relaciones sexuales precoces (de Irala, 2012). La espera es prepararse con serenidad y objetividad para amar, es un acto de amor anticipado, un acto de amor hacia esa persona con quien se quiere y se puede acabar compartiendo la vida, aunque todavía no se la conozca. En la actualidad, los jóvenes oyen el mensaje contrario constantemente en su entorno, por eso es importante ofrecerles otros enfoques para que puedan ser más libres en lo que eligen para su propia vida.

Pero también hay que alertar sobre los peligros de la sexualidad precoz que, junto a otras consecuencias psicológicas, se asocia a tener más parejas en la vida y, por tanto, a más embarazos imprevistos e infecciones de transmisión sexual (Moulin-Stožek, de Irala, Beltramo, & Osorio, 2018). Las relaciones sexuales precoces con frecuencia responden a un momento de arrebato, a dejarse llevar en situaciones eróticas descontroladas, a la presión de su entorno o a la desinhibición que provoca el alcohol. De hecho los estudios publicados demuestran que la gran mayoría de jóvenes se arrepiente de haberlas tenido (Osorio et al., 2012).

A abrirse a los demás: la alegría de la relación frente a la soledad debe explicarse y experimentarse desde que son muy pequeños. Para ello es bueno hablar de las diferencias entre el dar y el recibir como factores estructurantes de una personalidad integrada y altruista.

Modelo de la Dinámica del Amor Romántico

Karol Wojtyła, al hablar de sexualidad, lo hace siempre inseparablemente unido al amor. Y define al amor como la afirmación de la persona (Wojtyła, 1981). El amor no es un agregado al impulso sexual para darle categoría humana a un fenómeno que por sí mismo tiene más relación con la animalidad. El amor forma parte de la definición de la sexualidad y su ausencia en cualquier actividad relacionada con el sexo desfigura totalmente esta realidad: no es que la presencia del amor categorice la sexualidad, más bien es su ausencia la que deshumaniza este fenómeno profundamente personal.

En este apartado no se analizará el complejo fenómeno del amor en general, sino lo que llamamos el Modelo de la Dinámica del Amor Romántico que es la manera en que el amor pasa por diferentes estadios en la relación romántica de la pareja y qué dimensiones va afectando en ese camino. También sirve para visualizar los problemas que se presentan cuando el ciclo no se completa al menos satisfactoriamente y más bien se queda fijado en pasos intermedios. Muchas veces se confunde las dinámicas parciales del fenómeno amoroso con amor: este modelo permite visualizar la complejidad y ubicar cada parte en su lugar a fin de permitir comprender qué otros pasos son necesarios eventualmente, para que el amor sea una vivencia plena y conduzca al éxito en la vida matrimonial.

La ciencia puede ayudarnos a comprender tanto las bases psicológicas como las dimensiones del amor, y el por qué amamos de la manera en que lo hacemos. La investigación científica no reemplaza a otras formas de investigación sobre el amor, pero tampoco las otras formas de investigación sobre el amor eluden la necesidad de la ciencia. El amor puede ser explorado en una amplia variedad de formas complementarias. (...) Si uno tuviese que «diplomarse en amor», en una universidad o como estudio independiente, desearía probablemente recibir clases o realizar lecturas independientes solamente sobre psicología y sociología, sino también sobre historia, literatura, arte y filosofía (Sternberg, 1989, p. 32).

Estas diferentes disciplinas confluyen en este análisis para mostrar el poliédrico fenómeno que nos permite cumplir una tarea que Abraham Maslow (1908-1970) veía como un imperativo de las ciencias humanísticas: “Debemos entender el amor. Debemos ser capaces de enseñarlo, crearlo, predecirlo, o de lo contrario el mundo se perderá en la hostilidad y la sospecha” (Maslow, 1991, p. 233).

Esta enseñanza que reclamaba Maslow en su día pasa por incorporar todos los elementos antropológicos hasta aquí analizados. Erick Fromm (1900-1980) da una de las claves para

comprender la relación entre sexualidad y amor en un pasaje de un texto que, con sus aciertos y sus inconvenientes, es un hito al respecto en el siglo XX, *El arte de amar*:

El amor erótico, si es amor, tiene una premisa. Amar desde la esencia del ser -y vivenciar a la otra persona en la esencia de su ser-. (...) El amor debe ser esencialmente un acto de la voluntad, de decisión de dedicar toda nuestra vida a la de la otra persona. Ese es, sin duda, el razonamiento que sustenta la idea de la indisolubilidad del matrimonio. (...) En la cultura occidental contemporánea, tal idea parece totalmente falsa. Supónese que el amor es el resultado de una reacción espontánea y emocional, de la súbita aparición de un sentimiento irresistible. (...) Se pasa así por alto un importante factor del amor erótico, el de la voluntad. Amar a alguien no es meramente un sentimiento poderoso –es una decisión, es un juicio, es una promesa–. Si el amor no fuera más que un sentimiento, no existirían bases para la promesa de amarse eternamente. Un sentimiento comienza y puede desaparecer. ¿Cómo puedo yo juzgar que durará eternamente, si mi acto no implica juicio y decisión? (Fromm, 1988, p. 43).

91

Queda claro, entonces, que para comprender el amor integralmente es necesario incluir todos los elementos de lo que es la persona humana.

1. Marco General¹

Partiendo de la base de que la persona humana es una totalidad bio–psico–espiritual y social, el ser humano puede comportarse y se comporta de diversos modos frente a la estructura estratificada de su personalidad. A las tres dimensiones de la persona humana corresponden, en efecto, tres posibles actitudes.

La actitud más primitiva por ser más inmediata, menos pensada, es la que se refiere a la capa externa –corporal–, es la respuesta de *atracción sexual*.

Esta respuesta es el primer momento donde la persona capta la atención de otra porque se siente físicamente atraída por ella. Se inicia una relación que puede durar lo que dura el sentirse atraído físicamente –usualmente un tiempo corto– o la relación puede ir a más y pasar a la etapa de *enamoramiento*. En un primer momento, las cualidades físicas de la otra persona producen una cierta excitación sexual, una sensación ubicada exclusivamente en la periferia; pero conforme se van conociendo más descubren que se produce un enamorarse de sus cualidades anímicas. Por tanto, el enamorado no se siente ya excitado en su propia corporalidad, sino conmovido en su emotividad psíquica.

¹ Basado en desarrollos del Dr. Eduardo D'Agostino (D'Agostino, 2004)

El *amor*, en este proceso, es la más alta forma posible de expresión de lo erótico por ser la vinculación de dos personas en el plano espiritual. La relación directa con lo espiritual de la otra persona constituye, por tanto, la más alta forma posible de emparejamiento. Quien ama en este sentido no se limita a sentirse excitado en su propia corporalidad, ni conmovido en su propia emotividad, sino que se ve afectado en lo más hondo de su espíritu por el portador espiritual de lo que en el ser amado hay de corpóreo y de emocional, por su meollo personal. La realidad espiritual atraviesa a toda la persona y la define, es lo que le da significado y valor particular a ese cuerpo y a esas cualidades humanas y por ello es lo que eróticamente más conmueve.

La capacidad de amar es condición y presupuesto para la progresiva integración de la sexualidad en el curso del desarrollo y de la maduración de la persona. El amor es algo más que un estado emotivo: es un acto ‘intencional’ de encuentro y aceptación de la intimidad del otro para entregarle la propia intimidad y buscar el bien común. Se transforma, entonces, en un estado espiritual.

Así como la persona espiritual cobra forma en sus modos de manifestación psíquica y corporal, el amor fundamenta la integración y se basa en ella. En la totalidad centrada en torno a un núcleo personal, las capas exteriores cobran, así, un valor de expresión en cuanto a las interiores. Lo espiritual se expresa –y reclama expresión– en lo corporal y anímico. De este modo, la presencia corporal del ser amado se convierte para el amante en un símbolo, en el signo de algo que hay detrás y que se manifiesta en lo externo, pero no se agota en ello.

Son ciertas propiedades corporales o ciertos rasgos psíquicos del carácter los que conducen al amante por el camino que le lleva hacia una determinada persona.

Así, pues, una relación superficial se quedaría en la superficie de la persona “amada”, o más bien convendría decir *deseada*, sin buscar el contenido personal, mientras que en una relación profunda la superficie no es más que la expresión del fondo y, en cuanto tal expresión, nada decisivo, aunque siempre importante. Así como para quien verdaderamente ama, el cuerpo del ser amado es la expresión de su persona espiritual vista de manera integral, así también el acto sexual es, para el auténtico amor, la expresión de una intención espiritual.

Es el amor y solamente él lo que infunde dignidad y sentido humanizante a la pulsión erótica, a los rasgos individuales psico-somáticos, convirtiéndolos en cualidades amadas. En esto han coincidido prácticamente todos los psicólogos y psiquiatras del siglo XX.

En consecuencia, hasta los lunares y los defectos de la belleza forman parte integrante e inseparable de la persona a quien se ama. Cuando algo externo produce un efecto, no lo produce de por sí, sino precisamente en el ser amado.

Los hombres tienden a olvidar cuán relativamente pequeña es la importancia de los atractivos externos y cómo lo que importa, en la vida amorosa, es, fundamentalmente, la personalidad.

La acentuación de la apariencia externa lleva a exagerar, en general, la importancia de la belleza física en el campo de lo erótico. A la par con ello se rebaja, al quedar reducido en su primer nivel de integración, en cierta medida el valor de lo humano.

El flirteo y las relaciones eróticas superfluas huyen de todo lo que tiene de vínculo absorbente el auténtico amor, del deseo de verdadera compenetración y compromiso con la otra parte y de la responsabilidad que esos lazos imponen siempre a quien los contrae.

Solo puede sentirse amor por una persona, en cuanto se busca afirmarla como tal: la negación de la persona excluye el amor o dicho de otro modo: la negación de la persona es la negación del amor mismo, por mucha apariencia romántica que haya.

La negación de la persona implica la negación de la fidelidad. En esta clase de relaciones eróticas superficiales, la infidelidad, más que posible, es, podríamos decir, necesaria. Allí donde falta la calidad de la dicha amorosa tiene que compensarse necesariamente con la cantidad de los placeres sexuales: cuanto menos 'feliz' se siente una persona, más necesita su impulso el ser 'satisfecho'. El bienestar sustituye a la felicidad.

La auténtica actitud amorosa representa la orientación de una personalidad espiritual hacia otra, esa actitud es la única garantía de la fidelidad en el amor. Porque se ha llegado a captar la esencia del otro ser, descubriendo su bondad. De ser así no habrá quien mueva esta verdad y nada podrá apartarnos ya de este amor, ni apartar a este amor de la persona.

A esto se le llama actitud monogámica (Allers, 1965) la que supone que el cónyuge es concebido como un ser único, insustituible e irremplazable, es decir, en su valor genuinamente espiritual, más allá de todas sus cualidades corporales o anímicas.

Basta con lo dicho para llegar a la conclusión de que el simple enamoramiento, como un estado de ánimo más o menos fugaz, debiera considerarse casi como una contraindicación en la decisión matrimonial ya que asume mucho sin tener suficiente piso.

El amor es siempre una vivencia de íntima compenetración; la unión monogámica (bajo la forma del matrimonio) representa el vínculo externo. Mantenerlo en pie de un modo definitivo es lo que llamamos fidelidad conyugal. Sin embargo, el carácter exclusivo de la unión requiere que quien entre en ella "contraiga" la unión adecuada; que, además de vincularse él, sepa a quién se vincula.

La madurez erótica, concebida como la capacidad interior para contraer una unión monogámica, entraña, pues, un doble postulado: el de la capacidad para decidirse, con carácter exclusivo, a favor de una determinada persona y el de la capacidad para guardarle definitivamente fidelidad.

Desde estos postulados se debería educar al joven para una sana sexualidad. Sin embargo, este doble postulado no deja de encerrar cierta antinomia. En efecto, si se quiere educar al joven en el sentido que marca el postulado de la capacidad para elegir, no cabe duda que hay que cultivar en él un cierto conocimiento erótico de las gentes, esto quiere decir: ayudarle a comprender e identificar cómo actúan las pulsiones en él y cómo afectan sus respuestas físicas, para que aprenda a conocerse y autogobernarse, sin miedos ni sentimientos de culpa agregados. En cambio, el postulado de la fidelidad le lleva a sobreponerse a los simples estados de ánimo para fijarse en una sola persona y mantener en pie firmemente las relaciones que a ella le une. Madurez y objetivo se requieren mutuamente y se influyen entre sí.

La captación de valores sólo puede servir para enriquecer al hombre. A veces este enriquecimiento interior constituye, incluso, el sentido mismo de su vida.

No cabe duda de que el simple enamoramiento ciega, en cierto modo, al enamorado; el verdadero amor, en cambio, aguza la mirada. El amor ayuda al ser amado a convertir en realidad lo que el amante se adelanta a ver, a intuir.

La mera satisfacción del impulso sexual produce placer; las relaciones eróticas del enamoramiento causan alegría; el verdadero amor depara al hombre la felicidad, como veremos al detalle más adelante.

El materialismo erótico, no contento con hacer de la otra parte de la relación amorosa un objeto patrimonial, la convierte en una mercancía. Un problema que se da como consecuencia de esto, lo vemos en la pornografía o en la prostitución. El consumidor de prostitución o pornografía, busca aquella forma impersonal y sin compromiso de vida 'amorosa' de complacer sus pulsiones sexuales, equiparable a la actitud de la persona ante una mercancía, ante una cosa (de Irala, Beltramo, Osorio, & López del Burgo, 2014). Sólo busca satisfacer una necesidad propia sin reparar en el carácter personal de quien tiene enfrente.

El problema se agudiza cuando ese joven que va por el camino de la prostitución o pornografía se habitúa, y hasta diríamos que se amaestra, a una actitud ante los problemas del sexo que repugnan directamente toda pedagogía sexual racional. Se acostumbra, concretamente, a ver en la sexualidad un simple medio para obtener el placer. En el caso de la joven no es diferente, donde un matiz amplía el concepto: la instrumentalización llega a un extremo en el que el sexo se convierte en medio para obtener cosas diferentes, las que se consideran imposibles de obtener de otra manera.

En ocasiones, la esclavitud del joven o la joven al goce sexual como fin en sí proyecta su sombra sobre toda su vida matrimonial futura. Cuando le llega el momento de amar de verdad, ya no puede retroceder; mejor dicho no sabe encontrar el camino hacia adelante, es incapaz de avanzar hacia la actitud normal del amante ante lo sexual (Frankl, 1997).

2. Dimensiones

En base al desarrollo de los fundamentos antropológicos manejados anteriormente, toca ahora aplicar esos conceptos al funcionamiento del amor en la persona humana. Cabe aclarar que ninguno de los desarrollos siguientes tiene afán de definitivos en un tema que, por ser existencial, exige una meditación que busque constantemente la profundización.

Los procesos a continuación descritos se dan en la persona como una unidad. Tal vez más de uno de nosotros ha tenido una experiencia que en tiempos y formas tenga matices diversos de los aquí expresados. Esa es una muestra más de la riqueza existencial de cada persona humana.

La experiencia del amor debería abarcar por igual todos los dinamismos humanos en una realidad integrada y equilibrada. Pero el inadecuado uso de la libertad ha introducido en una u otra medida la “no integración” de los dinamismos, lo que lleva a menudo a la vivencia reducida del hecho sexual a uno de esos dinamismos en detrimento de los demás. Por eso la división metodológica posibilitará también comprender cuáles son los resultados de quedar estancado en algún dinamismo intermedio, con el lógico estancamiento del amor en etapas inmaduras.

En síntesis, el siguiente acercamiento tiene una doble función: comprender cómo se da progresivamente el fenómeno del amor abarcando la integridad de la persona y al mismo tiempo tener una idea aproximada de cómo sería esa experiencia humana si quedase reducida a estadios intermedios.

La lógica, una vez analizada la configuración antropológica en su modo fenoménico, se puede establecer de la siguiente manera: a) qué valores emanan en cada uno de los dinamismos de la persona y que servirán de puente con los demás y núcleo de la dinámica del amor; b) qué emoción –en el sentido que la escuela fenomenológica da a este constructo– se corresponde con cada uno de esos valores en relación con cada dinamismo; y c) qué efecto produce vivenciar esa emoción. Lo indicado es proceder desde lo más elemental y llegar a lo más integrador, en la parte superior de la pirámide.

3. Valores

Antes de explicar qué valores emanan de cada dinamismo, y que interesan específicamente en la dinámica del amor, es bueno repasar un poco el concepto de valor, ya que es un término muchas veces poco comprendido y mal explicado.

Elementos fundamentales del valor

“Los valores son características que tienen o poseen las cosas y las personas. Estas ‘características’ impactan en nosotros que descubrimos su importancia” (Hildebrand, 1983, p. 43). El propio Dietrich von Hildebrand (1889-1977) describe precisamente el valor como un contenido “*importante en sí mismo*”.

Existe, de entrada, una relación estrecha entre *valor* y *ser* al punto que el primero depende del segundo incluso para que lo comprendamos –la inteligibilidad del valor le viene por el ser–. Ya lo señalaba muy acertadamente Romano Guardini (1885-1968) en sus lecciones en la Universidad de Munich:

El “ser”, o, más exactamente, “lo que es”, es aquello con lo que nos chocamos, aquello que nos obliga a que lo consideremos como algo que está ahí y con lo que tenemos que contar. El “valor”, en cambio, es una característica que ese ser tiene o puede tener y que le confiere una determinada significación (Guardini, 1999, p. 21).

Max Scheler (1874-1928), uno de los padres de la fenomenología, considera que los valores no se inventan ni se acuñan, son simplemente descubiertos y van apareciendo con el progreso de la cultura (Scheler, 2001).

Por ejemplo: al observar a una persona hacerle un favor a un necesitado o perdonar a alguien, se puede descubrir en esas acciones «valores». Pero también en las cosas se observan valores específicos, como cuando se dice que una silla es cómoda, que un puente es seguro o que alguien es sano. En todos estos casos lo que se produce en la persona es una aprobación, una estimación: eso es el valor, ese color especial con el que la persona humana puede calificar el acto o la cosa.

Sin embargo, no se puede caer en simplezas que poco favor le hacen a los valores. Para comprender más íntegramente qué es un valor se tienen que tener en cuenta los elementos fundamentales que lo caracterizan:

- El contenido objetivo de valor del ser.
- El efecto que produce en el sujeto (la persona humana).
- Necesidad de una respuesta adecuada.

Una breve descripción de cada uno

- El contenido objetivo de valor del ser en sí mismo.

En los ejemplos de las acciones de ayudar o perdonar, o al hablar de los objetos como la silla y el puente, o el mismo hombre, es claro que en todo momento se puede detectar un valor que en sí tienen las cosas.

Denominamos “valor” a la importancia intrínseca con que está dotado un acto.
(...) En efecto, el acto de perdón generoso brilla como algo notable y valioso;
lleva en sí el sello distintivo de la importancia (Hildebrand, 1983, p. 43).

Es fundamental partir de la base de que los valores no son invenciones de nadie. Están ahí, en la realidad concreta del objeto². Aun cuando no sea descubierto, el valor sigue estando presente, ya que los valores son cualidades objetivas de los seres “... el valor posee su importancia independientemente de su efecto en nosotros” (Hildebrand, 1983, p. 44).

La felicidad verdadera y profunda que los valores proporcionan a la persona humana implica de modo necesario un conocimiento de la importancia intrínseca del objeto.

Todo proceso de conocimiento de los valores debe comenzar con un acceso a la realidad misma y no partir de la subjetividad para modificar esa realidad de acuerdo a un orden arbitrario de valores –como pretende el inmanentismo–. De este modo la persona recoge los valores de la realidad y los debe ordenar, en su propio bien, de acuerdo a las indicaciones de esa misma realidad en su interioridad. De no hacerlo no se beneficiaría de los valores, perdería la razón de ser de tales valores.

- El efecto que produce en el sujeto (la persona humana).

La significación del valor no se agota con la importancia en sí mismo. Si fuese así no habría forma de distinguir el valor del ser y de hecho son diferentes: una cosa es lo que algo «es» y otra lo que «vale». Cuando se habla de valor se está haciendo referencia a importancia, estimación, un acto personal en relación con un contenido objetivo encontrado en la realidad. Pero la estimación no es una característica de las cosas sino más bien lo que surge de la persona cuando entra en contacto con el objeto.

De alguna manera la importancia del objeto tiene que trascender hacia la persona que es testigo de ese acto o ser en general –sería, entonces, “testigo del valor”–. El valor “nos conmueve y engendra en nosotros la admiración. (...) este gozo surge de nuestra relación con un objeto que posee una importancia intrínseca”, dice Von Hildebrand. Por eso hay una relación, y es polar: sujeto-objeto.

El valor objetivo (utilidad, pureza o preciosidad) por un lado, y el efecto del valor en el sujeto (satisfacción, enriquecimiento o mejora de su vida) por otro, forman un todo, una de las formas en que consiste y se realiza la existencia humana (Guardini, 1999, p. 22).

² Se usa la noción de “objeto” como contrapuesta a la de “sujeto”, como la finalidad del acto de conocimiento y volición, y no como sinónimo de “cosa”. De este modo la persona puede ser “objeto” para la persona y en ella se pueden captar valores. Es más, en torno a los valores, así como la persona ocupa el lugar más alto en el ser de la creación material, del mismo modo encarna valores más elevados y en forma más privilegiada.

El efecto de los valores –en este caso la felicidad gozosa– es *dependiente* en cuanto brota necesariamente de la objetividad de la realidad, pero es *esencial* porque sin la relación de la persona el valor pierde su sentido.

Los valores son siempre para el hombre. En sentido estricto los valores son tales sólo para el hombre. Es este binomio valor (objetivo) – persona (subjetivo) el que le da sentido a la vida concreta. El ser humano no se enfrenta al ser solo desde frías categorizaciones de conceptos. En cada experiencia de encuentro con el ser hay una coloración “intuitiva” en la que capta también el valor de ese determinado ente. Sin embargo no basta con captar el valor sino que además el hombre es un “administrador de los valores”. De esta administración resultará el orden –o desorden– de la propia vida.

La primera impresión ante un valor es descubrir en qué se caracteriza en sí mismo, que tiene un contenido objetivo. Pero sucede algo más: “Por otra parte, los valores dicen referencia unos a otros” dice Guardini. Y de eso se trata la tercera característica de los valores: exigen del sujeto una respuesta.

- Necesidad de una respuesta adecuada

Todo bien que posee un valor nos impone, por decirlo así, la obligación de darle una respuesta adecuada. (...) Comprendemos que no se ha dejado a nuestra decisión arbitraria o a nuestro estado de ánimo ocasional responder o no y cómo responder (Hildebrand, 1983, p. 46).

Los valores correctamente captados y ubicados en una escala justamente ordenada son los que le dan sentido a la vida.

La realización de cualquier valor obliga al hombre a establecer comparaciones; y en la comparación se descubre que hay niveles. En primer lugar, en el grado mismo de realización: por ejemplo, de dos hechos generosos, uno puede serlo más que otro. Y también, entre valores diferentes: así valoramos toda conducta buena, pero enseguida decimos que una conducta generosa está por encima de una conducta pacata, que ésta, sin dejar de ser buena, es inferior. Los valores, pues, nos piden que establezcamos una escala entre ellos... (Guardini, 1999, p. 23).

La apertura a los valores –un hábito de objetividad constante frente a la realidad– es una tarea permanente de toda persona. Por eso “es inexacto decir que en el mundo moderno los valores han sido destruidos; es más exacto afirmar que se ha disminuido la capacidad de muchos hombres para descubrir, apreciar y asumir los valores trascendentes” (Canseco, 1989, p. 14). Esto es más o menos lo mismo que decir que, antes de declarar a la humanidad atrofiada, en una capacidad que no puede perder de ninguna manera, es más adecuado considerar que lo

que se ve alterada es la relación que el sujeto establece entre distintos valores. De esta relación se puede deducir cuál es la apuesta vital de esa persona.

Es que, según muestra Guardini, la apertura humilde acerca a la persona, no solo al valor, sino que, completando lo que él llama “el círculo del valor”, ese ser humano descubre su lugar dentro de la gama de experiencias, exteriores e interiores, que vive a diario. Esta apertura es algo que lo acerca a su ser plenamente humano ya que la existencia se caracteriza por una toma de posición frente a los valores. Desde el punto de vista subjetivo son indicadores para la conducta, una forma de ordenarse bien y adjudicar un sentido a dicha conducta (Guardini, 1999).

Por ello es tan importante descubrir las tres dimensiones del valor frente al hecho sexual. Porque en este terreno el hombre busca comprender para actuar bien. Existe en la actualidad un problema en la captación de los valores de la persona lo que repercute en todo el comportamiento sexual. Por eso fue importante introducir de esta manera el concepto del valor.

Los valores presentes en la persona ³

La persona humana tiene un *único valor* –su dignidad es la más alta de la naturaleza– pero así como la persona siendo una tiene diversas formas de actuar, este *único valor* supone varios *valores intermedios* que nos revelan la grandeza de la persona.

Cuando una persona se pone en relación con otra de sexo complementario entran en juego sus dinamismos, su ser bio-psico-espiritual. Correspondientemente con ellos, la persona encarna unos valores con características muy definidas. Conociendo qué valor es el que está en juego se puede reconocer de qué tipo de relación se trata y qué se puede esperar de ella.

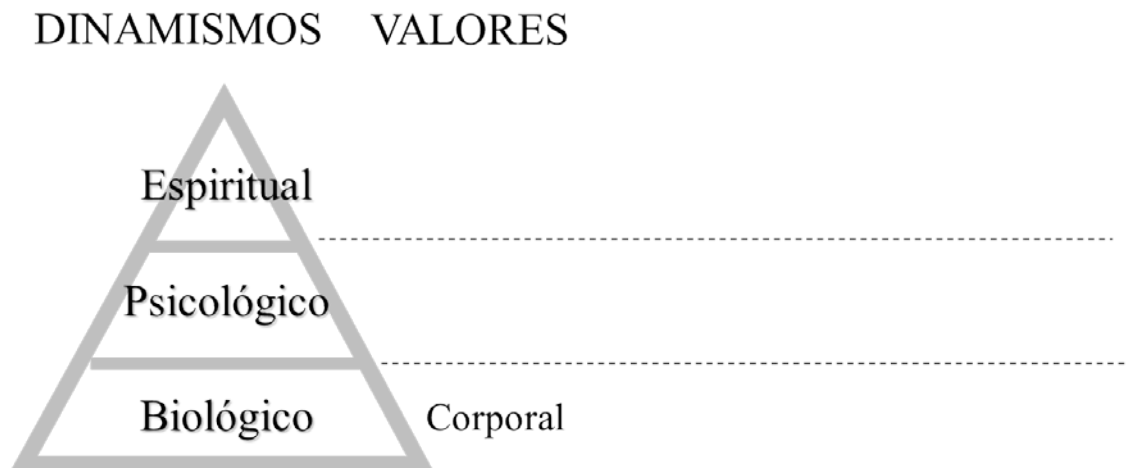
| | | |
|--------------------------|-------------|-------------------------------------|
| Al dinamismo físico | corresponde | el valor corporal. |
| Al dinamismo psicológico | corresponde | el valor de masculinidad/feminidad. |
| Al dinamismo espiritual | corresponde | el valor personal. |

³ Es importante destacar que en este escrito solo se tratará de aquellos valores de la persona que sirvan para comprender mejor el hecho sexual en general y la dinámica del amor romántico en particular. Esto no significa que los valores propios de la persona se reduzcan a estos tres.

Valor Corporal

El cuerpo es una parte fundamental de la persona, es la puerta de entrada que la comunica con el mundo.

Gráfico 11



100

Cuando se habla de valor corporal se deben tener en cuenta algunas cosas:

El cuerpo es “no libre”. De hecho no piensa, es “ciego” en todo sentido. Depende de estados hormonales y de procesos automáticos (crecimiento, respiración, etc.).

Busca comunicarse con el otro complementario, es una tendencia anatómica y fisiológica, por decirlo de alguna manera.

Es bueno para la persona en la medida que está en relación con el resto de los valores de la integridad.

Este valor significa solamente la puerta de entrada a la persona, lo más exterior, lo primero con lo que nos encontramos.

Evidentemente la persona no se agota en su cuerpo y si la tratamos solo en clave de este valor se la está desvalorizando.

Esta es la paradoja de los valores: si se los saca de su lugar y no se reconoce su justa medida se los convierte en antivalores.

Por ejemplo: una chica se arregla cuando va a una fiesta. Ella está cuidando su cuerpo pensando en agradar a los chicos. Esto está muy bien porque cuida su apariencia y se embellece en función de evidenciar más un valor que posee. Hasta aquí no hay ningún problema.

Pero si ella piensa que lo único que la hace importante –y por lo tanto atractiva– es su cuerpo está sacando de lugar ese valor. Al sobredimensionar uno de los valores que posee, se está desvalorizando como persona. Incluso su mismo cuerpo se desvaloriza. Porque si el cuerpo no conduce a valores más profundos, pierde sentido.

Lo mismo ocurre con el muchacho que se la pasa en un gimnasio porque cree que si no tiene músculos de levantador de pesas vale menos como persona. O cuando en las relaciones entre hombres y mujeres lo único que se busca es un cuerpo atractivo o atlético. Quien se dirija a otra persona con esa intención la estará desvalorizando y se estará desvalorizando a sí mismo.

La palabra “desvaloriza” viene bien para expresar esta realidad. Se puede comparar con lo que ocurre con el dinero: cuando hay inflación la moneda se desvaloriza, ya no vale lo mismo. Hay “mucho” dinero circulando pero cada vez con menos valor real. De igual modo sucede con las relaciones que se basan únicamente en el valor del cuerpo: pueden ser muchas pero no tienen valor real.

¿Cuál es verdadero valor del cuerpo?

El cuerpo tiene que “transmitir” a la persona: no se debe exponer para llamar la atención ni se debe ocultar totalmente. En el primer caso solamente estaría mostrando un cuerpo como puede haber muchos. Lo que hace único y especial a un cuerpo es la persona, la totalidad, la suma de lo exterior y lo interior. En esta suma está el valor del cuerpo.

El cuerpo, por su naturaleza es egocéntrico; quién le da la capacidad alterocéntrica en la donación es el espíritu (la conciencia, la motivación, la moralidad, el ideal de vida). Muchos encuentros entre chicos y chicas han fracasado por ser encuentros de cuerpos sexualmente atractivos y vigorosos, unidos a un espíritu raquítico y debilucho. Entonces el cuerpo mata el espíritu, el amor. El poner el cuerpo al servicio del amor, es tan importante durante el noviazgo como, después, a lo largo del matrimonio (Gastaldi & Perelló, 1991, p. 38).

Por eso el cuerpo debe conducir a las demás personas hacia la profundidad de uno mismo, de “mi persona”. Es –en la mayoría de los casos– el primer paso para conocer a la persona total. Pero existen hoy en día formas no personalistas de tratar el cuerpo y, en general, la intimidad sexual relacionada con este.

Pornografía y erotismo

La inquietud por el desarrollo de una investigación más profunda en torno a la problemática de la pornografía surge de una realidad que hace un tiempo interpela a la sociedad: el modo en que las nuevas tecnologías están modificando los estilos de vida de muchos jóvenes. Desde la

práctica profesional se ve con claridad que la pornografía online es una suerte de novedad que surge con la popularización de internet y es un fenómeno que está influyendo en la vida de muchas personas. Con la aparición de las nuevas tecnologías, la posibilidad de consumo de pornografía se amplía notoriamente ya que los consumidores tienen acceso de forma anónima a todo tipo de material pornográfico desde cualquier lugar del planeta y, al menos inicialmente, de manera gratuita. Según la activista Pamela Paul, mientras en Hollywood se producen 400 películas al año con diferente rango de calificación de audiencia, la industria pornográfica edita y saca al mercado más de 11,000 en el mismo período (Paul, 2005).

Numerosos indicadores señalan que la pornografía en internet es muy diferente a la que anteriormente podía encontrarse en films o material gráfico, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo. Esto se debe, fundamentalmente, a su universalidad y fácil acceso, al contraste cualitativo de las imágenes y del contenido (con relación, por ejemplo, a los medios gráficos) y al aumento exponencial del consumo. Semejantes cambios han conducido a una situación nunca antes vista en términos sociales: a casi nadie le es indiferente la pornografía.

Este nuevo fenómeno social puede explicarse por lo que técnicamente se denomina el efecto de la Triple-A Engine: 1) *Accessibility* (accesibilidad); 2) *Affordability* (asequibilidad); y 3) *Anonymity* (anonimato) (Cooper, 1998). Eventualmente, algunos añaden una cuarta A: *Acceptability* (aceptabilidad) (King, 1999). Las consecuencias de la pornografía en internet tienen que ver, precisamente, con su accesibilidad irrestricta y las formas extremas en que se muestra, lo cual perjudica tanto a hombres, como a mujeres e incluso a niños, desde diferentes perspectivas (ECPAT International & INTERPOL, 2018). El impacto social producido por este fenómeno es tan alto que investigadores de prácticamente todos los campos del conocimiento científico se dedican a estudiarlo.

Algunos estudios están encontrando la existencia de una notoria correlación entre el consumo de pornografía y un significativo aumento en la probabilidad de derivar en agresión física y sexual. En un estudio realizado en Estados Unidos, el 40% de las mujeres que denunciaron haber sufrido abusos afirmó que su pareja consumía pornografía violenta (Layden, 2014).

La vida de las sociedades modernas no se entiende, en ninguno de sus ámbitos, sin la intervención de la tecnología. En tal sentido, la pornografía no solo no ha quedado al margen de este impacto tecnológico, sino que se ha convertido en parte del convencionalismo cultural. En otras palabras, se puede decir que nuestra cultura se ha pornificado ocasionando graves daños tanto a los individuos como a las parejas (Paul, 2014).

Tanto el momento madurativo en el que se encuentran, la gran concentración hormonal y la posibilidad de ingreso irrestricto a Internet de que gozan los adolescentes les hace particularmente vulnerables. La industria pornográfica no hace distinciones de edades y ofrece material explícito altamente invasivo con el que los jóvenes se pueden encontrar incluso sin

intención de buscarlo (Mitchell, Finkelhor, & Wolak, 2003). Los jóvenes son más vulnerables que los adultos debido a la fragilidad de su estructura psíquica, todavía en proceso de formación. En efecto, diversas investigaciones demuestran que uno de los impactos iniciales de la pornografía en la mente de los adolescentes consiste en generar un profundo malestar y estrés, debido a que, aún en proceso de desarrollo, la persona no es capaz de procesar psicológicamente las imágenes, distorsionando la representación mental de las mismas (Owens, Behun, Manning, & Reid, 2012).

En conclusión, se puede decir que la pornografía es un tema con profundas implicaciones sociales y culturales que se encuentra en proceso de análisis desde tres vertientes prioritarias: 1) cerebro y subjetividad; 2) relaciones interpersonales y 3) la sociedad en su conjunto⁴.

Qué es la Pornografía

El Diccionario de la Real Academia Española -en el avance de la vigésimo tercera edición-, define el término Pornografía de la siguiente manera: “1) presentación abierta y cruda del sexo que busca producir excitación; 2) espectáculo, texto o producto audiovisual que utiliza la pornografía; 3) tratado acerca de la prostitución”. La edición anterior, publicada en el 2001, aporta: “Carácter obsceno de obras literarias o artísticas”. Este matiz resulta interesante ya que los conceptos de obscenidad y pornografía tienen raíces etimológicas comunes, griegas y latinas (Eberstadt & Layden, 2010).

Etimológicamente la palabra pornografía proviene del griego ‘*porné*’ (prostituta) y ‘*graphein*’ (escritura). De esta manera, la pornografía sería la descripción de la prostitución. Mientras la etimología de la palabra obsceno proviene del latín ‘*obscenus*’, formada por las raíces ‘*ob*’ (hacia) y ‘*caenum*’ (suciedad). De este modo se refiere a algo indecente, sin pudor o que ofende los sentidos.

Teniendo en cuenta el origen de la palabra, se percibe que en la actualidad, esa descripción no abarca todo el sentido del fenómeno. Hoy en día el término pornografía se debe definir más ampliamente, como “la exhibición visual, auditiva y táctil de contenidos sexuales, cuya intención es despertar excitación sexual, tergiversando o prostituyendo a la persona. La pornografía puede apelar tanto al estímulo auditivo como al visual, ya que pueden tener el mismo efecto: ambos, en igual medida, y sin importar a quién van dirigidos, tienen la capacidad de generar excitación sexual” (Sierra Londoño, 2011).

Otra mención destacable es la que refiere a la diferencia entre pornografía y erotismo.

Muchas personas tienden a pensar que el erotismo es un valor cultural que puede llegar a ser un arte exquisito y sofisticado, mientras que la

⁴ Esta es, por ejemplo, la estructura de una de las mayores páginas web de combate a la pornografía, que a su vez es un movimiento integral de lucha contra este problema, Fight the New Drug. Cfr. <https://fightthenewdrug.org/> (consultado el 19/06/2018).

pornografía no sería otra cosa que el erotismo degradado para consumo de los incultos, pobres, o viciosos. Dicho al revés, esas personas piensan que si la pornografía está hecha de una manera artística puede ser aceptada bajo el nombre de erotismo. Llama la atención la proximidad entre ambos términos, con la diferencia importante de que la pornografía es considerada ‘obscena’, esto es, como algo que no debe aparecer en escena, y está relacionada con la prostitución, mientras que el erotismo alude más bien a la exaltación de la dimensión física y sensual del amor (Nubiola, 2003).

Pero el Diccionario de la RAE, define erótico como: “1) perteneciente o relativo al amor sensual; 2) que excita el apetito sensual”. Valga decir que el erotismo en sí es el uso placentero de los resortes físicos y psicológicos que tiene una pareja en sus encuentros íntimos. Desde este punto de vista el erotismo es parte de la intimidad, una parte legítima de esa intimidad que de ninguna manera debe ser puesta a consideración pública. En ese sentido, lo que ciertos medios artísticos llaman “erotismo” no sería otra cosa que pornografía con ribetes de pseudo-arte.

En síntesis, la pornografía –al igual que la prostitución–, afecta un plano profundamente íntimo de las personas. Cuando el cuerpo se presenta de manera obscena, la persona se presenta ante los demás como un simple objeto disponible, con su aspecto sexual en primer plano de utilidad (Santamaría Garai, 1996; Wojtyla, 1978). Resulta evidente que la utilización de la pornografía como recurso para estimular y responder a impulsos de la propia sexualidad contradice claramente la visión personalista. El sujeto que recurre a ella lo hace por un placer individual, sin tener en cuenta el aspecto relacional ni su dimensión afectiva. Así, la pornografía conlleva un desorden implícito en sí mismo al buscar placer sexual al margen del amor a la otra persona en cuanto persona. Su sexualidad cae en un sinsentido.

Consecuencias de la Pornografía

Cerebro y Subjetividad

La pornografía en Internet difiere cualitativa y cuantitativamente de cualquier otra forma de pornografía, presentando rasgos únicos en la historia. Este nuevo fenómeno social se halla potenciado por el efecto del ya comentado Triple-A Engine (accesibilidad, asequibilidad y anonimato). En la actualidad, el uso de imágenes cada vez más explícitas, que muchas veces se difunden en tiempo real, y el carácter cada vez más extremo de su contenido reviste a la pornografía de características potenciales únicas para el desarrollo de una adicción. Por eso con la aparición de Internet el problema de la adicción a material sexualmente explícito ha crecido exponencialmente en tamaño y en alcance.

Mary Anne Layden, referente mundial en este tema, advierte sobre el alto grado de toxicidad de la pornografía. En la misma dirección, el Dr. Jeffrey Satinover señala que la pornografía puede ser adictiva porque involucra los mismos patrones neurológicos que la dependencia a cualquier sustancia tóxica (Layden, 2005). Los profesionales que actualmente están tratando con adictos al sexo, al comprobar los efectos de este consumo, no dudan del daño que ocasiona la pornografía (Weir, 2014).

El carácter potencialmente adictivo de la pornografía se debe a que las imágenes y escenas ofrecidas en Internet satisfacen todos y cada uno de los requisitos necesarios para un cambio neuroplástico a nivel cerebral. El adicto muestra una pérdida del control sobre la actividad que ejerce; vuelve a ella de manera compulsiva a pesar de sus consecuencias negativas; desarrolla tolerancia, de modo que para experimentar satisfacción necesita niveles cada vez más altos de estimulación, y si no logra consumir su adicción experimenta un síndrome de abstinencia. Estos mismos criterios se reflejan en el uso compulsivo de la pornografía (Egan & Parmar, 2013).

En términos químicos, la dopamina es la encargada de transmitir recompensas. Cuando se alcanza un objetivo deseado, nuestro cerebro desencadena su liberación. En la utilización de pornografía, durante la excitación sexual, como en otras conductas sexuales compulsivas, también se libera dopamina que activa los centros cerebrales de placer (Kraus, Voon, & Potenza, 2016). Esto incrementa el poder adictivo de la pornografía.

Vínculos interpersonales: matrimonio y familia

La pornografía no sólo afecta al sujeto que la consume sino que también altera el ámbito de sus relaciones interpersonales.

Entre quienes se reconocen como usuarios habituales son muchos los que expresan que han perdido capacidad de intimar o de relacionarse de modo saludable con mujeres reales (Goldsmith, Dunkley, Dang, & Gorzalka, 2017). En apariencia son hombres adecuadamente socializados, pero que reconocen que les cuesta reducir el consumo, buscando asimismo imágenes y escenas cada vez más extremas. A este fenómeno algunos especialistas lo denominan la pendiente resbaladiza: la frecuencia y la cantidad de material pornográfico consumido o deseado suele aumentar. Al principio les basta con solo ver un poco –incluso quizás como simple curiosidad–, pero a continuación se despierta el deseo de acceder siempre a más.

Cuando estos hombres desean relacionarse con mujeres de verdad les resulta inevitable evocar imágenes pornográficas: las relaciones humanas se pornifican. Las consecuencias de esta mirada hacia la mujer se agravan aún más cuando los consumidores son jóvenes o adolescentes (Romito & Beltramini, 2015).

Impacto en la Sociedad

En las últimas décadas ha quedado de manifiesto el cambio cultural y las actitudes sociales que de él se derivan como fruto de los avances tecnológicos que han impregnado a la sociedad en su conjunto. Este hecho ha transformado asimismo el panorama de la pornografía, ahora disponible a través de Internet con una magnitud sin precedentes. En la actualidad existen más de 200 millones de páginas web de acceso a material pornográfico y en los Estados Unidos solamente hay disponibles 800 millones de vídeos pornográficos (Paul, 2005).

Los productores de pornografía tienen un objetivo muy claro: incitar al autoerotismo mediante imágenes que favorezcan la masturbación y recibir dinero a cambio. Presentan el sexo como una “válvula de escape” inocua, capaz de aliviar necesidades físicas primarias de un modo recreativo y placentero. Una sexualidad que en muchas ocasiones termina representada como un producto relacionado con la violencia, el fetichismo y la degradación, más allá de la mera diversión. La sexualidad se reviste de un sentido puramente utilitarista, el sexo vendría a ser un producto apto para el comercio.

Importancia del impacto en jóvenes y adolescentes

Como se ha podido constatar a través de diversas investigaciones, los efectos de la pornografía sobre la persona y la sociedad son alarmantes, pero se estima que lo son aún más sobre los niños y los jóvenes. Las estadísticas muestran que casi todos los adolescentes se han encontrado alguna vez expuestos a la pornografía de un modo u otro. Los datos de un estudio indican que el 34% de los jóvenes afirman estar expuestos a contenido sexual on-line no deseado, mientras que el 19% de los jóvenes de entre 10 y 17 años manifiesta haber recibido propósitos sexuales no solicitados (Owens et al., 2012).

Diferentes profesionales en Estados Unidos confirman la popularidad de la pornografía entre los preadolescentes. Judith Coche, psicóloga clínica, profesora de Psiquiatría en la University of Pennsylvania y directora del *The Coche Center* de Filadelfia, afirma que hay preadolescentes que están siendo actualmente tratados por su adicción a la pornografía y que el número de casos ha aumentado notoriamente desde la aparición de Internet (Paul, 2014). Considera que nos encontramos ante una verdadera “epidemia” y que la sociedad aún no es consciente de lo que está ocurriendo. Muchos usuarios adolescentes ven que el acceso a la pornografía es un “derecho”, que es natural consumirla y que no pasa de ser un pasatiempo inofensivo. Hay variedad de videojuegos populares que incluyen en su dinámica elementos pornográficos.

En síntesis, aquí se puede deducir que la industria pornográfica conoce la importancia de captar consumidores que sean cada vez más jóvenes. La manera en que el sexo y la pornografía irrumpen en sus vidas, desde todos los sitios, hace que su percepción de la sexualidad y de la realidad se vea distorsionada. Cuanto más baja sea la edad de exposición y más extremo el material pornográfico, mayor será la intensidad de sus efectos (Manning, 2006). La creciente exposición a contenidos sexuales en jóvenes que aún carecen de la capacidad

para atenuar el daño provocado y de la madurez suficiente para procesar estas experiencias genera en ellos un impacto a largo plazo muy preocupante (Delmonico & Griffin, 2008).

La pornografía influye tanto en las actitudes como en el comportamiento de los jóvenes, en sus modos de expresión, en su lenguaje y en la manera en que enfocan su sexualidad (Romito & Beltramini, 2015). La pornografía online está debilitando la capacidad de muchos jóvenes para poder desarrollar una vida sexual saludable. Diversas investigaciones han demostrado que el aumento de la exposición a imágenes sexualizadas está asociado a inicios más precoces en la actividad sexual, al aumento en la frecuencia de comportamientos sexuales de riesgo y a actitudes de mayor tolerancia hacia la promiscuidad (Wingood et al., 2001).

107

Prevención desde la Educación integral de la Afectividad y la Sexualidad

Considerando lo desarrollado hasta el momento, queda claro que la pornografía online se está convirtiendo, entre los jóvenes actuales, en un importante agente “socializador” y “educador” de su sexualidad. Los medios de comunicación, altamente sexualizados, representan para muchos jóvenes la primera vía de información. Sin embargo, está en manos de los educadores el desafío de contrarrestar este influjo con una propuesta educativa sólida, coherente y validada. El contexto social se presenta como una realidad compleja en la que emerge la necesidad imperiosa de una intervención educativa en orden al pleno desarrollo de la afectividad y sexualidad de nuestros jóvenes.

Valor de “masculinidad” y “feminidad” (identidad sexual/ complementariedad)

La atracción de un sexo por el otro no pasa únicamente por el cuerpo sino también por una “fuerza” emocional de nivel psicológico que bien se puede definir como de “masculinidad” o “femineidad”, según cada caso (Gráfico 12).

Aunque la impresión producida por el objeto sea sensorial, la emoción puede dirigirse hacia valores no-materiales. Un contacto directo del hombre y de la mujer provoca siempre una impresión que puede ir acompañada de una emoción. (...) En ese caso, el objeto de la emoción será para la mujer el valor de ‘masculinidad’ y para el hombre el de la ‘feminidad’. La primera puede asociarse, por ejemplo, a la impresión de fuerza, la segunda a la de encanto, ambas vinculadas con la persona entera del otro sexo y no solamente a su cuerpo. Ahora bien, habría que llamar afectividad a esta facultad (que no es excitabilidad) de reaccionar ante los valores sexuales de la persona de sexo diferente en su conjunto, facultad de reaccionar ante la femineidad o masculinidad (Wojtyla, 1981, p. 109).

Gráfico 12

DINAMISMOS VALORES



108

Como ya se ha dicho, desde el momento de la concepción la persona tiene una identidad: o es hombre o es mujer. Cada persona es única e irrepetible pero, al mismo tiempo, “incompleta”. El cuerpo humano puede estar completo, pero dentro hay algo que dice que para estar plenos hace falta una compañía. Pero esa compañía no puede ser de cualquier tipo: tiene que aportar lo que, en líneas generales, a cada uno le hace falta.

Y en líneas generales, justamente lo que le hace falta a la mujer lo tiene la masculinidad y lo que le hace falta al hombre lo tiene la femineidad. Es a lo que se llama “complementariedad”. Es esa inexplicable magia –muy notoria desde inicios de la adolescencia– que hace que los chicos se acerquen a las chicas y estas a los varones.

En esto reside la fuerza de este valor: así como el cuerpo expresa a la persona toda desde la biología, la psicología muestra un temperamento, una forma de ser que requiere ser complementada y que, al mismo tiempo, quiere complementar a otro. Por ello este valor no atrae a la persona, en primera instancia, por la persona misma, sino más que nada por lo que tiene para dar.

Desde el punto de vista psicológico, el amor entre el hombre y la mujer es un fenómeno centrado en su reacción ante los valores sexuales. La persona es aprehendida primariamente como un ser humano de sexo diferente, incluso cuando no se llega a considerar su cuerpo en cuanto objeto de placer (Wojtyla, 1981, p. 122).

En las relaciones cotidianas toda persona transmite, más allá del lenguaje del cuerpo, una “carga” de este valor. Siempre, de alguna manera, expresa estados de ánimo, sentimientos, temperamento, emociones, cuando se relaciona con los demás. Por eso una chica que dentro

de las tendencias de la moda pudiera no ser considerada linda, es la más perfecta para el enamorado que ha encontrado que son complementarios –por lo menos en algún sentido–.

Valdría la pena estudiar el modo en que se modifica la percepción del atractivo físico a medida que las personas llegan a conocerse mejor. Lo que se ha analizado es el modo en que la percepción del atractivo físico influye en lo que sentimos por una persona, pero es igualmente importante el modo en que lo que sentimos por una persona influye en nuestra percepción de su atractivo físico (Sternberg, 1989, p. 143).

109

El primer impacto de este valor siempre es fuerte, ya que toda persona necesita la complementación y es un profundo anhelo vital de todo ser humano. Pero además es poco o nada racional y está totalmente a merced de los estados de ánimo y las emociones producidas, por lo que su duración dependerá de la no aparición de un impacto mayor.

Por ello las experiencias surgidas de este valor no pueden ser lo que fundamente una relación seria. En su ímpetu este valor nos puede confundir.

Esta es una paradoja: la persona se acerca a otro porque “siente” que está hecho para él o ella, pero como no llega a tener una imagen completa de la persona –ya que todavía no llega al valor personal–, no sabe si lo que siente es cierto o solo un espejismo.

Suele suceder que las personas se concentran “afectivamente” mucho en un solo aspecto, dependiendo de las carencias que sienta en ese momento. Se ve muy claro cuando una chica está pasando por un período de marcada inseguridad y se encuentra con un chico “aparentemente muy seguro” o cuando un muchacho siente que no “lo quieren” y se topa con una chica muy cariñosa. Sternberg, citando estudios de Dutton y Aron, explica que este “despertar emocional” suele ser en personas que afrontan situaciones de estrés y están juntas. Él mismo constata que, terminada la situación estresante, el vínculo se enfría porque precisamente está dominado por esta variabilidad afectiva y emocional.

En la experiencia del adolescente frente a este valor se debe agregar la fuerza de impacto que representa el poder sentirse “poseedor”, de algún modo, de “algo” tan valioso como una persona. La densidad de ser personal femenino o masculino del “otro” impacta de tal modo en el adolescente que experimenta una sensación que lo supera. Es la experiencia del adolescente que más que estar enamorado de una persona está enamorado “del amor” o de sentirse enamorado.

Por último, una nota especial. Por sus características, la mujer suele brindarle naturalmente mayor importancia a estos valores, incluso por encima de los del cuerpo. Por su parte el hombre reacciona más primariamente ante el valor corporal.

Valor personal

Se relaciona directamente con el dinamismo espiritual: este es el valor más importante que tiene toda persona.

Gráfico 13



En sentido estricto, solo las personas humanas se relacionan a través de la sexualidad y el amor de una manera que les es totalmente propia. Por tanto, cualquier reacción física o psicológica se tiene que elevar al nivel personal para cobrar verdadero sentido humano.

Básicamente este valor dice: “Más allá de que me guste su cuerpo o me sienta bien con él o ella, lo más importante es que es una persona y eso es lo que la hace verdaderamente valiosa”.

El valor personal es el que le da sentido a los demás. El valor personal se refiere también a lo físico y a lo psicológico, pero asumidos y elevados a un nivel superior: el nivel personal humano.

Lo que cada persona es “en su profundidad más íntima” tiene relación directa con el espíritu. Su acto de ser personal y su yo, que la define en su mismo ser de persona. Por eso solo se puede encontrar al otro en la medida en que se busca y se llega a percibir su “valor personal”.

Para comprender cuál es el valor de todo lo humano se debe partir de la base de que se trata de una persona. Así, el amor humano es afirmación de la persona del otro y justa actitud para con ella, o no es amor. Para que exista verdadero amor debe haber no solamente comprensión de las realidades física o psicológica, sino por sobre todo captación integral desde el nivel espiritual.

A partir de la captación de este valor adquiere verdadero significado la complementariedad. En el valor personal se percibe que existe un núcleo íntimo, lugar de la dignidad, que varones y

mujeres tienen por igual: son personas humanas. Por eso se pueden comunicar y entregar. En última instancia, por eso pueden formar comunidad. Sin este valor la entrega no tendría ningún sentido: nadie puede entregarse a algo menos valioso, pues se rebaja. Y justamente la entrega a otro en el amor es lo que más eleva y realiza al hombre.

El disfrute constante de la satisfacción meramente subjetiva nos arroja finalmente a nuestra propia limitación, aprisionándonos dentro de nosotros mismos. Por el contrario, nuestra adhesión a un valor nos eleva, nos libera del círculo de nosotros mismos, nos transporta a un orden trascendente, independiente de nosotros, de nuestros estados de ánimo, de nuestras disposiciones (Hildebrand, 1983, p. 44).

111

Tanto el valor del cuerpo, que atrae por el placer, como los valores sexuales, que atraen por la complementariedad, están en la persona como fuerzas intensas que impulsan a dos personas a unirse. No ceder al fin inicial de esas tensiones (catexias primarias) permite transformar esa fuerza “unitiva” en energía que posibilita arribar a la comprensión del núcleo más íntimo del otro (su yo y su acto de ser personal), conocerlo y mantener, más allá de toda contingencia, la actitud amorosa de entrega⁵.

Esto quiere decir que el otro es mucho más que un lindo cuerpo o alguien simpático. Si se cede a lo que produce ese cuerpo o esa simpatía y no se aprovecha la fuerza que brindan esas experiencias tal vez suceda que nunca se llegue a estar realmente cerca de esa otra persona, no se la podrá descubrir. Pero esto implica que el camino inverso también está vedado: uno no conoce al otro pero ese otro no puede conocer al sujeto original. El yo quedará encerrado y no de-velado. Esta es la peor soledad.

Comprender el valor personal es la condición para que los dos valores anteriormente referidos se vean correctamente dimensionados, con una intensidad nueva y más real. El valor personal es la piedra de toque para la integración. De la consideración del valor total y abarcante de la persona surgirá el verdadero amor, el amor de virtud, que por lo tanto referirá a la cercanía afectiva y a la atracción física en una dimensión de justicia.

No se trata en absoluto de borrar o de dejar de lado los valores sexuales ante los cuales reaccionan los sentidos y la afectividad. Se trata simplemente de ligarlos estrechamente con el valor de una persona, puesto que el amor no se dirige a sólo el cuerpo, ni solamente al ser humano de sexo opuesto, sino precisamente a la persona. Es más, solamente orientado hacia la persona el amor es amor (Wojtyla, 1981, p. 134).

⁵ La condición primaria de esta transformación de fuerzas es la búsqueda de la afirmación del otro y la salida sincera y desinteresada, de modo que no se convierta en un esfuerzo voluntarista y represivo que puede generar situaciones de neurosis. Este reordenamiento debe encontrar en el otro un sentido existencial para salir de sí mismo.

El riesgo de no hacerlo, de no reconocer esta primacía unificadora del amor anidado en el valor personal, es perder la categoría plenamente humana de la propia sexualidad.

La sexualidad humana tiene un valor en tanto y en cuanto está al servicio del amor, la complementación plena y mutuo perfeccionamiento y felicidad de la pareja, y al servicio de la perpetuación de la especie. Cuando se le atribuye un valor en sí, convirtiéndolo en fin ajeno e insubordinado al amor o a la procreación, se transforma en anti-valor; la ‘fuente de placer’ se transmuta en ‘fuente de angustia’, y lo que debiera ser un encuentro amoroso (de donación) se cambia por encuentro de egoísmos; el intercambio e incremento de patologías espirituales y emocionales; lo que se vuelve perverso y perjudicial (Canseco, 1989).

112

Nunca se insistirá poco en el abordaje de este valor ya que los otros dos, como reacciones inmediatas ante un estímulo corporal o psicológico, suelen ser más fuertes en primera instancia.

Solamente la clara conciencia de que el otro es realmente valioso puede evitar caer en utilizarlo como fuente de placer o como objeto de uso. Es decir, solamente la conciencia del yo y del acto de ser personal de la otra persona libera del utilitarismo a quien se acerca a ella.

La sexualidad se entiende solo en la medida en que se comprenda y experimente el valor personal. Es una importante y valiosa dimensión de la persona y está en la persona para colaborar en su búsqueda de la felicidad.

Descubrir este sentido de la sexualidad, su verdadero sentido, es el único camino para lograr que el adolescente la vea como ella es y asuma el hermoso desafío de responder a sus exigencias: si se entiende a la sexualidad como grande y sublime, íntimamente relacionada con el amor que los padres se tienen y del cual el hijo es fruto, la virtud tendrá una poderosa motivación adicional para brotar en la persona. Pero si se la ve como una especie de “mal necesario” o simple objeto de “pasatiempo”, es poco lo que se podrá hacer en este terreno.

Por ello la familia es irremplazable. Los valores, del cual el personal es un ejemplo y que derivará en el amor –que a su vez es un valor–, solo son captables “por imitación y vivencia”, por connaturalidad (Hildebrand, 2006). Es mucho más que una comprensión intelectual: se aprende a amar siendo amado y la primera consecuencia de este amor incondicional es la comprensión de la propia realidad valiosa como persona. Si el niño, más tarde adolescente, se sabe amado más allá de cualquier otra determinación, comprenderá que es tan valioso como para ser digno de ese amor, habrá llegado a la comprensión del valor personal del ser que tiene más cerca: él mismo. Esta comprensión lo impulsará a la comunicación que siempre partirá como base –al menos teóricamente– del respeto al otro. De hecho la mejor vía para

captar el valor personal del otro es caer en la cuenta de que él o ella son “otros yo fuera de mí”, por lo tanto con una vida interior y un valor “de igual magnitud que yo mismo”.

Si una persona no es capaz de captar los valores más “elementales”, primeros y periféricos –en su objetividad y en su lugar dentro de la escala–, le va a resultar difícil captar los más elevados. En última instancia estaría incapacitado de llegar a la persona misma. El objetivo educativo en afectividad y sexualidad humana debe ser siempre brindar elementos a los alumnos para que ellos puedan descubrir los valores, su lugar en el mundo, y, una vez descubiertos en toda su exigencia, adherir a estos, vivir su plenitud que es la que los plenifica como personas.

113

Comprender la profundidad del valor personal es la única forma de entender lo que es el amor y, en última instancia, la misma sexualidad.

4. Emociones

Habitualmente se ubica a la emoción en el dinamismo psicológico, como uno de los fenómenos más característicos de ese plano. Pero la palabra emoción, en realidad, es un término que puede tener un grado de equivocidad y cuyo significado hay que leer de una manera amplia. De hecho, es abordado con frecuencia en, al menos, por dos aproximaciones epistemológicas diferentes, aunque relacionadas entre sí por la experiencia humana subyacente.

Para la psicología, la emoción es un impacto de un estilo con tinte afectivo y que desata una reacción rápida pero no persistente en el tiempo, aunque entre los propios psicólogos y teóricos de esta ciencia todavía no hay un acuerdo en los alcances de esta definición (Kennedy, 2015). De ahí que, en el lenguaje común, una persona emocionada es, por ejemplo, aquella que llora o salta de alegría, y se excluyen otros alcances del término. Pero hay otra aproximación que es la que presenta la Fenomenología. Para esta forma de hacer filosofía que da una gran preeminencia al hecho antropológico, no todas las emociones se comportan de la misma forma ya que son no únicamente una experiencia relacionada con el mundo psicológico sino con la totalidad de la persona humana. Entre ambas concepciones hay muchos puntos en común pero otros en los que se diferencian, pudiendo generarse alguna confusión. En este apartado se utilizará el concepto fenomenológico de la emoción en el cual la de orden psicológico o afectivo es solo una de las varios tipos de emoción posible.

Para ello, se debe partir de la definición de emoción como un movimiento interno de la persona frente a un estímulo, ya sea también interno o externo.

En efecto, *e-mover* [*e-mouvoir*] significa, literalmente, «poner en movimiento», y viene directamente del latín «*exmovere*»: mover, propulsar, poner o llevar fuera de sí. (...) movimiento impulsado por otra

cosa que yo mismo, que me conduce fuera de mí, sin que tal movimiento contenga implicaciones de dirección o de finalidad (Depraz, 2012, p. 40).

Por ejemplo, si se lee a Wojtyla en *Amor y responsabilidad*, se encuentra que él dice que la partícula elemental de la vida psíquica del hombre es la percepción, de la que deriva la emoción. “En el contenido de una impresión lo que se refleja es la imagen de un objeto, mientras que en una emoción estamos reaccionando a los valores que encontramos en ese objeto” (Wojtyla, 1981, p. 102).

En principio, la emoción está ligada a la materialidad del objeto que la produce, pero como los valores que capta pueden no ser materiales, ella misma se transforma en algo más profundo, que escapa de alguna manera a los condicionantes materiales, aunque siempre sigue ligada a esa materialidad.

Es sabido que las emociones son muchas veces provocadas por valores no-materiales, espirituales. Ciertamente que para provocar la emoción es menester que tales valores sean ‘materializados’ de una manera o de otra. Es menester que se les perciba, que se les escuche, que se les represente o se les rememore: entonces es cuando nace la emoción, una profunda emoción. La emoción es superficial cuando tiene por objeto valores materiales. Cuando, por el contrario, su objeto está constituido por valores supra-materiales, espirituales, llega a lo más profundo del psiquismo del hombre (Wojtyla, 1981, p. 102).

La combinación entre percepción y emoción profunda es la que permite captar el valor de un “objeto”. Y los diferentes valores presentes en la persona permiten profundizar en el conocimiento de la misma y, por tanto, ir haciendo más complejas las características de las propias emociones. Así, para Wojtyla, cuanto más profundo e inmaterial es el valor captado, más humana y humanizante será la emoción. En esto el uso del término emoción en Wojtyla toma máxima distancia respecto de la psicología moderna y de la cultura popular.

Así la atracción y el amor son emociones, esto es, movimientos internos producto del contacto de la persona con los valores presentes en el otro, pero no están relacionados únicamente con la sensación o estado psicológico. Por eso hay que recalcar que una emoción es un cambio de estado interno producto de la relación de una persona con otra o de una persona con situaciones o cosas. Determinando qué valor es el que se capta se podrá saber de qué tipo de emoción se trata: sí física, psicológica o personal. La emoción más propia de la persona —o al menos la única que puede sustentar vínculos humanos personales serios y profundos—, es la que brota de la captación del estrato personal del otro.

Así se puede continuar completando el cuadro de comprensión sobre este tema:

| | |
|--|---------------------------|
| La relación con el: | ...da lugar a la emoción: |
| Dinamismo físico / valor corporal | Atracción |
| Dinamismo psicológico / valor masculinidad-feminidad | Enamoramiento |
| Dinamismo espiritual / valor personal | Amor |

Emociones y vínculos

La razón de incluir este análisis de los tipos de emoción en el camino del amor de pareja es poder comprender la fortaleza que pueden tener los vínculos que surjan de esas emociones. Cada tipo de emoción va a abrir la puerta a un tipo de vínculo diferente (Pichon-Rivière, 1985). Si la emoción es epidérmica o se encuentra en los niveles más básicos de la configuración de la acción humana, esos vínculos serán débiles. Es yendo a niveles superiores en que esos vínculos se van haciendo más concretos, resistentes, firmes y duraderos. Claro que es solo en el nivel del amor personal cuando se verá la más alta fortaleza de la vinculación y, en definitiva, la única situación en la que la unión total de hombre y mujer se puede sostener y durar en el tiempo.

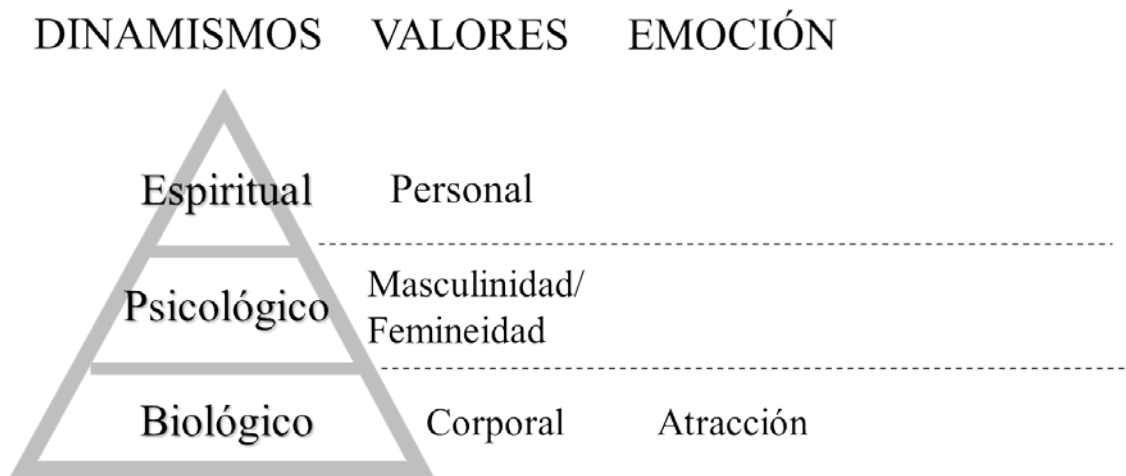
Atracción

Cuando se considera el dinamismo biológico se descubren los valores corporales. De la relación de una persona con estos valores de otra persona la emoción que surge es lo que comúnmente se conoce como atracción (Gráfico 14). “El amor entre un hombre y una mujer comienza por una atracción física inicial, un deseo de amistad” (de Irala, 2005, p. 36).

Cuando se presenta a una persona bella se dice de ella que es atractiva. Pero para notar la profunda materialidad de este valor solo basta recordar que “atractivos” también pueden ser una manzana, un auto, una obra de arte y así infinidad de “cosas”.

La palabra atracción es una traspolación desde el mundo de la ciencia física y está relacionado con el magnetismo: un cuerpo que atrae a otro –el caso del imán que atrae a los hierros es el más patente–. De aquí se puede sacar una interesante conclusión: un imán no atrae “cuando quiere”, lo hace siempre, solamente necesita que lo atraído tenga unas características muy precisas para caer en su influjo. Del mismo modo el hierro tampoco opta por ser atraído: tiene las características, “pasa cerca” y es atraído sin remedio.

Gráfico 14



En el caso del ser humano la atracción que una persona ejerce sobre otra, especialmente en el campo sexual, depende de la materialidad –en este caso, la corporalidad– y de “la proximidad” de cualquier tipo.

Entre millones de compañeros en potencia con quienes uno puede llegar a vincularse en una relación amorosa, uno conoce sólo a una fracción infinitesimal. (...) El factor más importante que determina a quienes conocemos es también el más simple: es decir, la proximidad. Es más probable que conozcamos a personas de las cuales, por una razón u otra, estamos físicamente cerca. (...) La proximidad puede generar atracción, como lo demuestra los estudios descritos hasta ahora. (Sternberg, 1989, p. 147)

Al igual que en la física, la atracción es una fuerza muy grande que “llama” a unirse a dos personas, o para ser precisos, a dos “cuerpos”. La motivación de esta reacción brota de la propia persona, no del otro: el otro es un medio para satisfacer al yo –aunque esta actitud no sea consciente–.

Así las características de la atracción son:

- Fuerza original primaria. Es lo primero que surge cuando una persona está con otro de sexo complementario que le gusta. Por provenir del nivel corpóreo puede tener una intensidad variable de acuerdo a los estados físicos y a la capacidad del objeto⁶ de satisfacer las “necesidades” del sujeto.

⁶ Se utiliza la palabra “objeto”, siendo conscientes de que ese objeto puede ser una persona. De este modo se resalta la facilidad con la que se puede caer en la instrumentalización de la persona humana.

- Poca persistencia en el tiempo. Por su relación con condiciones materiales no puede durar más allá del impacto físico: la ausencia prolongada del otro, la pérdida de alguna de las cualidades que motivaron la atracción, la aparición de otro que atrae más, e incluso el “aburrimiento”, pueden ser desencadenantes de la pérdida de la atracción.
- Ninguna capacidad de consolidación de vínculos estables. Así como un hierro pasa a otro imán si su fuerza de atracción es más fuerte, una persona vinculada a otra por la atracción física cambia cada vez que percibe a alguien más atractivo que el que “tiene” en el momento.
- Ninguna racionalidad. Impera el impacto hormonal.

Como el ser humano no se agota en su cuerpo, la atracción librada a sí misma es una reacción superficial. Puede ser suficiente en el animal, que con la simple atracción del “celo” asegura la descendencia. Pero no se puede aplicar en este caso por la simple razón de que la persona humana tiene voluntad y piensa, o sea, es libre.

Una relación basada únicamente en la atracción no responde en lo más mínimo a las expectativas de la persona humana y no crea vínculos ni relaciones verdaderas.

Entonces, ¿qué lugar ocupa la atracción exactamente en el horizonte de la dinámica del amor? La respuesta está en la unidad substancial de la persona humana, de la corporalidad y de la capacidad que tenemos de conocer a las personas partiendo de lo superficial y llegando, poco a poco y con esfuerzo, a conocer lo más profundo.

Ya se sabe que el cuerpo expresa a la persona humana y toda persona se comunica con el cuerpo. El proceso de conocimiento entre humanos comienza siempre desde el cuerpo. “Me gusta esa chica y me acerco”; “me gusta ese chico y busco conocerle”.

La cercanía provoca una conmoción física: se acelera el latido del corazón, se suda en frío, tiemblan ligeramente las piernas. El desajuste es mayor cuando más cerca está el otro, pero se da una tendencia fuerte a querer ese acercamiento.

La atracción es el primer chispazo que hace que dos personas se acerquen. Se manifiesta así la unidad de la persona en la que el cuerpo jamás está excluido.

¿Por qué es tan importante el atractivo físico? (...) Primero, ya que lleva un cierto tiempo valorar la mayoría de los atributos personales, mientras que el atractivo físico se registra inmediatamente, éste es uno de los pocos atributos que puede ser valorado con cierta precisión después de una primera cita. Segundo, mientras que el contacto en una primera cita tiende a ser superficial, los aspectos superficiales de una persona tienden a sobresalir. La implicación es más o menos clara: si uno realmente desea llegar a conocer a otra persona, no debe darle demasiada importancia a la

primera cita. O, si uno desea ir más allá del atractivo físico, no debe fiarse de lo “manifiesto” (Sternberg, 1989, p. 138).

Si la relación se estanca en esta emoción, pierde toda su fuerza. No hay acercamiento a la otra persona ya que se secciona el conocimiento: el cuerpo es solo la “parte” más externa de la persona, no su yo ni su acto de ser personal. Para Sternberg, después de analizar varios estudios relacionados con el atractivo físico y diferentes reacciones en varones y mujeres, llega a la conclusión de que, si bien el atractivo es importante al inicio de la relación, con el paso del tiempo otras variables se van volviendo más importantes para la estabilidad de las relaciones.

Pero además dejarse llevar solamente por la atracción compromete la libertad, porque se puede llegar a tomar decisiones poco meditadas con consecuencias decisivas en la vida. “Una vida que consistiese en una cadena ininterrumpida de placeres derivados de lo meramente satisfactorio no podría nunca concedernos un momento de la gozosa felicidad que engendran aquellos objetos que poseen un valor” (Hildebrand, 1983, p. 44) En este caso, el valor personal.

Por eso esta emoción inicial está llamada a incorporarse en la dinámica del amor. La atracción dejada a sí misma dura poco, se pierde al mismo ritmo que el desgaste del cuerpo. El otro termina siendo una rutina fastidiosa y aburrida.

Por el contrario, asumida en el camino del amor verdadero y pleno, se renueva, encuentra nuevas formas y es una permanente fuente de satisfacción. Cada hombre y cada mujer tienen la posibilidad, el deber y la obligación de lograr que esto sea siempre así. Y se da una retroalimentación entre la atracción y el cariño, e incluso el propio amor, una experiencia que las parejas consolidadas experimentan de múltiples maneras a lo largo del tiempo:

Podemos sentirnos atraídos por alguien a quien no amamos; pero si amamos a alguien, es muy probable que nos hayamos sentido atraídos, en un principio, por alguna cualidad impactante de esa persona. (...) Lo que se ha analizado es el modo en que la percepción del atractivo físico influye en lo que sentimos por una persona, pero es igualmente importante el modo en que lo que sentimos por una persona influye en nuestra percepción de su atractivo físico. (...) A través del tiempo, el cariño puede incidir en la percepción del atractivo físico tanto como la percepción del atractivo físico incide en el cariño (Sternberg, 1989, p. 135).

En resumen: la atracción es, por lo general, el primer paso en el camino de la relación entre dos personas de sexo complementario y está llamada a superarse a sí misma. Es el primer escalón del verdadero amor de pareja, siempre y cuando apunte y avance hacia los valores de la persona.

De lo contrario se puede convertir en un espejismo de vínculo, muy frecuente hoy, que promete todo “en poco tiempo” pero que en realidad no puede dar nada de lo que el hombre

necesita. No se da la “afirmación de la persona” sino solamente de uno de sus componentes más elementales: “... el amor desprovisto de esta afirmación (del valor personal) es un amor no-integrado, o más bien no es amor, aunque las reacciones y las experiencias correspondientes puedan tener un carácter ‘amoroso’ (erótico placentero) en el más alto grado” (Wojtyla, 1981, p. 123).

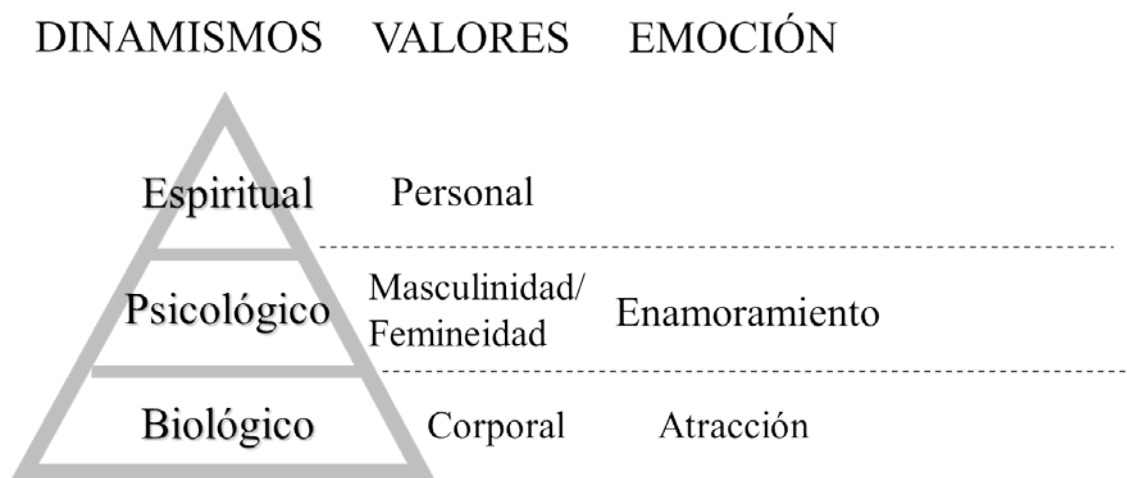
Aunque sea así siempre será un amor carenciado. Quien se aferra a un valor inferior y pierde el superior entra en una confusión que lo lleva a creer haber alcanzado el “máximo” solo con el placer. Pero el tiempo se encarga de demostrar lo contrario. Evitar las prisas siempre da la oportunidad de lograr encontrar lo que se busca.

Enamoramiento

“Si sólo se tienen en cuenta las características corporales o las cualidades psíquicas, no hay actitud amorosa, sino enamorada” (Frankl, 1987, p. 226)

De la relación del dinamismo psicológico con los valores de masculinidad y feminidad, surge el enamoramiento.

Gráfico 15



Este es el segundo momento en el proceso de acercamiento en el amor entre dos personas que Sternberg llama “despertar emocional”. Pero él no es el único que ha descrito el fenómeno.

Esta forma de actitud ante la otra parte, considerada como fase de la relación con él [*la persona del otro sexo*], es la que solemos llamar “enamoramiento”. Las cualidades físicas de la otra parte producen en nosotros una excitación sexual; de sus cualidades anímicas, en cambio, nos “enamoramos”. Por tanto, el enamorado no se siente ya excitado en

su propia corporalidad, sino conmovido en su emotividad psíquica; conmovido por la psique original (pero no por su peculiaridad única) de la otra parte, por determinados rasgos de carácter que se manifiestan en ella (Frankl, 1978, p. 162).

Ya no depende simplemente de la cercanía física de una persona atrayente por sus valores corporales: lo que se capta es el mundo de la afectividad.

Se hace referencia al terreno de los sentimientos, las emociones, la afectividad. Cuando alguien experimenta un sentimiento profundo de satisfacción al estar con otra persona, soñando que él o ella “lo harán el ser más feliz del mundo”, suele decir que está enamorado.

En la formación de esta emoción intervienen dos factores:

Una reacción espontánea, en continuidad con la atracción física, que en la persona despierta sentimientos y la “necesidad” de estar con el otro.

La experiencia de la vida enseña que el amor afectivo nace sobre todo en los seres dotados de una cierta estructura psíquica, al solo contacto con el fenómeno “ser humano” a condición de que esté dicho ser suficientemente cargado de feminidad y masculinidad (Wojtyla, 1981, p. 122).

Es una búsqueda de complementación y la sensación indescriptible que produce el saber que otro “complementa nuestro ser”. Esta búsqueda y sensación de complementación es absolutamente egocéntrica y parte de las necesidades y carencias de la persona. El otro es excusa para sentir la seguridad que da la complementación y, por tanto, hay una fijación casi exclusiva en aquello que aparece como “bueno” justamente por ser exactamente lo que se necesita.

La persona se centra solo en los aspectos que en el otro son la contraparte de sus necesidades y esto la puede conducir a la falsa seguridad de que ha encontrado la persona idónea para formar una pareja y que ya vive el amor. Sin descartar que este sea un paso más de la conformación de “la pareja”, no bastan estos elementos para fundamentar una decisión.

Es cierto que cuando brota el amor hacia alguien de sexo complementario, la carga afectiva parece ocupar a la persona entera, hasta debilitar toda otra facultad psíquica. Ahí tenemos la desaplicación, la irritabilidad, la incapacidad de atención, la desgana para toda iniciativa... características del “enamorado”. Entonces se tiene la impresión de que en esa comunión afectiva recíproca uno se realiza plenamente como persona.

Pero se trata de una fase del desarrollo humano en la cual la “sugestionabilidad” es máxima; y precisamente por esto es poco objetiva.

¿La relación afectiva satisface verdaderamente todas las necesidades de la personalidad global? Es claro que no. Y muy pronto la afectividad es percibida como parte –acaso importante, pero como solo parte– de la persona. Además la afectividad es terriblemente equívoca; se cree que, es amor y resulta una exigencia; se piensa tratarse de una comunión espiritual y se experimenta que está arraigada en la sensualidad.

En esta emoción se pueden encontrar, entre otras, las siguientes características:

1. Está centrada en el “yo”. El juicio acerca del otro parte de este egocentrismo: “Qué bien me siento contigo”. “El enamoramiento inicial nos gusta tanto que nos aporta algo, nos da felicidad y estimula nuestro narcisismo. Con cierta frecuencia, se piensa más en uno mismo que en la persona amada” (de Irala, 2005, p. 37).
2. Es fuerte por su carga emocional. Cierta vez una alumna la definió como el “estado de idiotez total en el que una se siente en la nebulosa de Andrómeda”. El gran contenido emocional hace que al sujeto enamorado le sea muy difícil poder concentrarse en algo diferente que el objeto de su emoción o en la emoción misma.
3. Es inestable y variable, como los propios estados de ánimo. Bien graficada en frases frecuentes como: “Hoy no quiero verla, ¿será que no la quiero?”; “en este momento Roberto me hace sentir contenta, ¿será que ya no quiero a Juan?”.
4. No se centra en el valor de la persona. Por lo tanto le da igual cualquiera de sexo distinto, a condición de que cubra las expectativas y “necesidades”.

El enamoramiento no posee, por sí mismo, esa madura cohesión interna que le confiere el conocimiento de la verdad entera sobre la persona objeto del sentimiento.

Como nota aparte se debe destacar que muchas veces, especialmente durante la adolescencia, se suele confundir entre el estar enamorado “de alguien” y estar enamorado “de la sensación”, lo que se conoce comúnmente “estar enamorado del amor”. El estado es tan intenso y frecuente que a veces resulta sumamente difícil establecer si se trata de este efecto o realmente hay un proceso de amor en el escalón relacionado con los sentimientos.

Si bien el enamoramiento es una emoción fuerte, es un movimiento que no parte de la voluntad de uno y no busca el conocimiento y la afirmación de la persona del otro en su profunda interioridad. Por eso se dice que es una reacción frente al valor de masculinidad y femineidad, es decir, relacionado con el dinamismo psicológico de complementariedad. Tomado aisladamente no es amor ya que no es la cumbre de este proceso.

La afectividad evoluciona sin cesar en medio de las percepciones emotivas de numerosas personas por lo que el amor no puede fundarse por mucho tiempo solo en la afectividad o en las emociones. La gente cambia, pero cambia sobre todo en su dinamismo psicológico, que

está en permanente evolución. Por ejemplo, en el plano físico, saliendo de la adolescencia, las hormonas se “asientan” y se manifiesta un equilibrio somático. Estados como este se reflejan también en el plano psicológico: por lo general la persona se hace más ecuánime. Sin embargo siempre es la misma persona: es un yo muy claro que es sujeto de los cambios. Julieta, una vez recibida de arquitecta, no deja de ser la misma Julieta que estaba en la universidad, aunque ahora pueda dirigir una construcción.

Con el enamoramiento lo que se busca es “algo que tiene la otra persona” y no necesariamente a esa otra persona. Pensar que el enamoramiento es amar verdaderamente es como si basáramos nuestra amistad con Julieta por su profesión de arquitecta: el día que ella se equivoque en un plano dejará de tener valor para nosotros. Podemos llevarnos así con la gente. Pero no podemos decir que eso sea amistad. “Así es, a pesar de que el amor afectivo parece acercar tanto a los seres humanos. Y con todo, este amor, aun acercando ‘al hombre’, puede fácilmente pasar de largo ‘a la persona’”(Wojtyla, 1978, p. 135). Así, una persona puede estar con alguien del otro sexo porque le hace sentir bien pero por más sentimiento que haya y por intensos que se perciban esos sentimientos eso “todavía” no es amor, al menos el amor completo o consumado del que habla Sternberg (Almeida Eleno, 2013).

El propio Sternberg pudo comprobar las limitaciones del enamoramiento:

Ahora podemos ver el lado oscuro de los resultados del estudio: uno suele continuar con una relación sobre la base de cierta información esencialmente falsa. Debido a que nuestras percepciones de los sentimientos de los otros suelen ser inexactas (...) podemos construir una relación en base a ilusiones. Tarde o temprano, algo sucederá que destruya esas ilusiones, y entonces nos veremos en problemas (Sternberg, 1989, p. 29).

Como el enamoramiento confunde a la persona con lo que ella hace o lo que “hace sentir”, se vuelve exigente: si no hay total satisfacción se acaba la sensación y se pone en peligro el sentimiento. Como otros sentimientos positivos necesita de estímulos positivos para subsistir y los estímulos negativos lo enfrían hasta incluso hacerlo terminar.

Pero también se puede volver miedoso: como uno mismo exige del otro “perfección sin el más mínimo defecto”, sufre constantemente miedo de ser abandonado, porque toda persona tiene defectos y todos días buenos y días malos.

Paradójicamente surge, a un lado o incluso por encima del enamoramiento, otro sentimiento, el de inseguridad, que se va mezclando con el de “alegría” que había en un comienzo. El presunto amor se vuelve presión o auto-presión. Nace una tiranía fáctica donde nunca se tiene derecho a estar mal. Es una relación condicionada que se deteriora cuando las “condiciones” ya no se cumplen.

Esta es la razón por la cual muchos sufren sus noviazgos en lugar de vivíroslos como momentos de verdadero acercamiento y conocimiento progresivo. Incluso algunos llevan esta carga hasta el matrimonio.

No se llega a ver el valor personal. Por lo tanto, no se encuentra un sentido para comprometerse con lo más elevado de la propia existencia. De ahí que se suele afirmar que el amor no es un sentimiento, o, con más precisión, no es solo un sentimiento: el enamoramiento lo es, pero es tan solo uno de los pasos intermedios en el proceso y la dinámica del amor.

Lugar del enamoramiento en el proceso del amor romántico

Para empezar, hay que ubicar esta emoción en el contexto del acercamiento entre dos personas de sexo complementario, o sea, en la dinámica del amor de pareja.

Superado o pasado el primer influjo de parte de los valores corporales surgen naturalmente aquellos que tienen que ver más con las emociones, los sentimientos y la afectividad. De alguna manera se da una profundización un poco mayor que ya tiene que ver con el mundo interior; es un paso adelante en este proceso que va de “dos cuerpos que se atraen” a “dos personas unidas en un nosotros”, en donde el paso intermedio es el enamoramiento.

El enamoramiento es un avance en el proceso de la maduración de la capacidad de amar, un momento mágico de conocimiento que toda pareja recuerda con alegría, o al menos eso es lo más recomendable.

En el enamoramiento cada uno hace un examen que se podría calificar de “compatibilidad de caracteres” de modo de poner las bases para el surgimiento del verdadero y auténtico amor. Por eso todo noviazgo tiene en sus raíces muchas características de enamoramiento. Sin embargo, el noviazgo es mucho más.

Si finalmente, luego de vivir el noviazgo, la pareja descubre que no puede llevar una vida en común en forma estable y permanente, de todos modos habrá cumplido su cometido. Tal vez sea la señal para darse cuenta que más allá de la amistad que puede unirlos, una posible relación más profunda y duradera podría estar sometida a presiones no soportables.

Así como la atracción, el enamoramiento debe estar abierto a trascenderse así mismo de lo contrario no se da su autotranscendencia y la persona queda inmadura y su relación inestable (D’Agostino, 2004). El enamoramiento debe propiciar una cercanía con la suficiente libertad y madurez para que las partes de la pareja puedan cultivar a través del conocimiento mutuo, el verdadero amor que les permita entregarse al otro sin reserva. Por eso el verdadero y auténtico amor no reemplaza la función de esta etapa –vale decir, no hace “innecesario” el enamoramiento–, sino que la contextualiza: de algún modo la mayoría de los vínculos de

pareja en base al amor dependieron de un pasaje por el enamoramiento y una proyección hacia un amor profundo de donación.

El enamoramiento no se basta a sí mismo para sostener el vínculo, pero es un ingrediente básico en la relación de pareja.

Pero al igual que lo dicho para el placer, el enamoramiento se pierde fuera de contexto. Si se trata de mantener prendida la llama del sentimiento hay que tomar en cuenta las variaciones de ambos miembros de la pareja y entender los tiempos y características nuevas del enamorado en cada etapa de la vida y con cada persona en particular. Esto solo se logra si lo que está en la intención amorosa es el tú profundo y más real, el tú integral, el que es sujeto de esos cambios. De lo contrario el otro se presenta difuso entre tanto cambio.

El ejemplo de las parejas de ancianos paseando por el parque tomados de la mano como si fueran los novios de 40 o 50 años atrás aterriza estas ideas. Son enamorados que persisten en su sentimiento justamente por no estancarse en él, por haber dejado que lo asuma el amor.

La magia no es la misma, pero no se ha perdido, ha crecido porque no apunta solamente a una parte de la persona: la ve integralmente. La complementación no es tal por sentir la comodidad de un otro “perfecto e ideal”, sino por saber que tiene defectos, pero que juntos la pareja construye un *nosotros* personal.

El adolescente, al sentirse incomprendido por los adultos, le basta una palabra suave de otro que esté en su misma situación y que le suene a “perfecto encaje”. Pero en su inestabilidad sufre y hace sufrir a su “parejita”.

Lo dicho hasta aquí da pie para estudiar someramente el amor consumado o completo, tan buscado por todos y tan confundido en el mundo actual.

Por tanto, está claro que el amor es algo más completo que lo que venden los medios de comunicación y cierta literatura dirigida a los adolescentes, pero a la vez, de algún modo, es todo ello. Lo que sucede es que lo que hoy día se toma como amor no son sino partes de un contexto. Partes y no todo, he allí el problema.

En toda situación en que sentimos los valores sexuales de una persona, el amor exige su integración en el valor de la persona, incluso su subordinación a este. Y en esto es en lo que se manifiesta el principal rasgo del amor: éste es afirmación de la persona o no es amor (Wojtyla, 1978, p. 133).

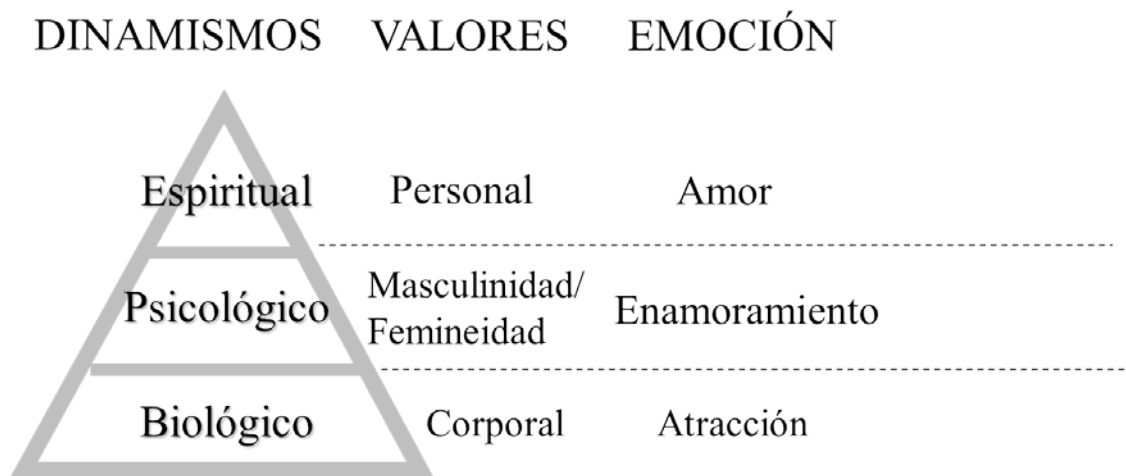
Amor

Quien llega al amor es que ha descubierto en el otro un valor tan importante en sí mismo que busca siempre el bien de ese “otro”. Y en el caso de la vida de pareja, supera y asume tanto la atracción física como el sentimiento.

Por eso el amor brota del nivel espiritual y surge cuando el sujeto ha sabido entrar en contacto con el valor personal del otro.

El amor supone un paso más respecto al encuentro, ya que no se limita a acoger al semejante en su condición humana, sino además en su unicidad o singularidad o, lo que es lo mismo, como persona. Porque la persona no es un ser humano como los otros, sino diferente de los otros, y en esta diferencia resulta ser algo único y singular. Y sólo cuando el amante acoge al amado en su unicidad y singularidad, éste se convierte para él en un tú (Frankl, 1987, p. 59).

Gráfico 16



Queda claro hasta aquí que el amor, como proceso integral, no es la atracción “química” ni el sentimiento que pueda surgir. En realidad, el amor de pareja es eso y más, mucho más.

El amor puede seguir madurando y cuando los enamorados aprenden a querer realmente el bien del otro, a superar las dificultades habituales en cualquier relación humana, cuando hayan madurado la idea del compromiso y, si son creyentes, integrado su fe en todo el proceso, llegarán finalmente al amor adulto: “juntos, amarán a los demás” (de Irala, 2005, p. 38).

El amor es un movimiento positivo de toda la persona que apunta a descubrir la totalidad del otro y buscar su bienestar, su felicidad y la posibilidad de formar entre ambos un vínculo, una relación profunda. La atracción y el enamoramiento son elementos constitutivos en el proceso, pero el amor los supera y los integra. De hecho, les da sentido porque lo más importante de la persona es “lo que es” no la belleza de su cuerpo o lo intenso de sus sentimientos.

No se ama a alguien porque es bello o hace sentir bien. En todo caso es lo contrario: si realmente ama, la gente es auténticamente bella y hace sentir de verdad bien a otros.

126

El amor es una vía principal de conocimiento personal, donde se encierra el verdadero valor de un individuo en sus múltiples facetas, desde lo físico a lo psicológico, pasando por lo espiritual y cultural. Sus entresijos y recovecos suelen ser interminables (Rojas, 2003, p. 21).

Estudios recientes hablan de una ilusión positiva por lo que llaman el “sesgo del amor es ciego” por el cual las parejas en una relación basada en el amor tienden a ver a sus cónyuges como más bellas que ellos mismos independientemente de las circunstancias, y eso que esos mismos estudios muestran también hasta qué punto el amor de pareja aumenta la autoestima de esas personas (Cai, Zheng, Li, Ye, & Liu, 2018).

Entonces, atracción y enamoramiento son partes del amor porque son caminos para llegar a lo más íntimo de la persona, a lo más real. Son partes del camino cotidiano para llegar a la persona. Es que, de alguna manera, atracción y enamoramiento son emociones o afectos pasivos, fundamentalmente sobrevienen a la persona. En cambio, en el amor la voluntad cobra un protagonismo descolante.

El amor es una acción, la práctica de un poder humano, que sólo puede realizarse en la libertad y jamás como resultado de una compulsión. El amor es una actividad, no un afecto pasivo; es un «estar continuado», no un «súbito arranque». En el sentido más general, puede describirse el carácter activo del amor afirmando que amar es fundamentalmente dar, no recibir (Fromm, 1988, p. 11).

Para Sternberg esta es la condición fundamental de la subsistencia de los lazos creados a partir del amor:

Mientras que el componente decisión-compromiso del amor puede carecer de «calor» o de la «carga» de la intimidad y de la pasión, las relaciones amorosas presentan casi inevitablemente sus altibajos, y en última instancia, lo que mantiene una relación es el componente decisión-compromiso. (...) Ignorándolo o separándolo del amor, podemos desdeñar exactamente aquel componente del amor que nos permite atravesar tanto los períodos difíciles como los fáciles (Sternberg, 1989, p. 43).

Por otro lado, el amor no depende de lo que se dé a cambio. La persona que ama es desinteresada, abierta, confiada plenamente en el otro porque conoce sus defectos y virtudes, y ama igual. Sin embargo, no es ciega porque, como quiere el bien del otro, ve sus defectos en orden a ayudar a superarlos, pero no hace depender de esto el amor. Evidentemente no se refiere a esto el refrán según el cual, el amor es ciego. Se puede decir que más bien el amor es la actitud humana que más y mejor abre los ojos ante la realidad de los demás ya que al descubrir la importancia tan radical de la otra persona la ama incondicionalmente, con independencia de los sentimientos en uno u otro momento.

Esta es una de las paradojas del amor: se desinteresa del placer y del encanto y los asume haciéndolos permanentes. Tanto atracción como enamoramiento dependen del amor, de lo contrario pierden su sentido y hasta su duración.

El amor verdadero hace más humano al hombre, transforma su pasado e ilumina su porvenir, es una síntesis de ingredientes físicos, psicológicos y espirituales. Por el amor verdadero somos más dueños de sí (*sic*), y nos ennoblece (Rojas, 1994, p. 64).

Con estudios empíricos en la mano, Acevedo y Aron sostienen:

Contrariamente a lo que se cree ampliamente, el amor romántico de larga duración –que incluye intensidad, interés sexual y compromiso, pero que excluye elementos obsesivos comunes a las relaciones que recién empiezan–, se presenta como un fenómeno real que puede estar mejorando la vida de los sujetos, y que está asociado positivamente a satisfacción marital, salud mental y bienestar en general (Acevedo & Aron, 2009, p. 64).

Sternberg, al presentar su teoría triangular del amor, lo expresa con claridad:

El amor consumado, o completo, (...) es el tipo de amor por el que muchos de nosotros luchamos, especialmente en las relaciones amorosas. Lograr el amor consumado no es garantía de que este durará. El amor consumado, como otras cosas de valor, debe ser cuidadosamente preservado (Sternberg, 1989, p. 52).

La persona que ama es paciente, sacrificada y nunca víctima –si alguien se siente víctima por “amor” no debe dudarlo: no es amado, está viviendo una relación de riesgo (Rey Anaconda, 2008)–. El que ama es firme en la verdad sobre sí mismo, sobre la otra persona y sobre la relación y por eso su pareja es duradera. El amor nunca lastima. Por el contrario, vena las heridas. Es perdón y es construir un presente mejor.

El verdadero amor no es búsqueda del propio placer sino salida y donación, regalo al otro. Por eso supera el sentimiento. No es “dulzón” y cómodo todo el tiempo. Tampoco es un martirio siempre incómodo. Es comprometido y exigente pero allí encuentra usualmente una inmensa gratificación. Sabe construir comunidad, dejando de lado los detalles tontos y concentrándose en lo más importante. Es como si la persona se tomara a sí misma en sus manos y se entregara al otro. “Desea cesar de pertenecerse exclusivamente, para pertenecer al otro” (Wojtyla, 1978, p. 136).

Tiene dos ingredientes necesarios: es exclusivo y brota una afinidad que se desliza hacia la elección; se produce una excursión hacia la intimidad de la otra persona, con lo que esto implica: descubrirla y ser partícipe de sus deseos e ilusiones (Rojas, 1994, p. 62).

El amor se da cuanto uno encuentra su lugar en el otro y abre un lugar para el otro en su propia vida. Por eso el amor no habla de un tú y un yo, habla siempre de un nosotros.

Por esta razón precisamente, hay en esto una responsabilidad inmensa. Pero no puede comprender su importancia sino el que posee la plena conciencia del valor de la persona. El que es capaz de reaccionar únicamente ante los valores sexuales, pero no ve los de la persona, este tal confundirá siempre el amor con el erotismo, complicará su vida y la de los otros privándolos y privándose, a fin de cuentas, del verdadero sentido y del verdadero “sabor” del amor. Este “sabor” es inseparable del sentimiento de responsabilidad por la persona, responsabilidad que comprende el cuidado de su verdadero bien, quintaesencia del altruismo y sello infalible de una expansión de mi “yo” y de mi existencia, a los que viene a añadirse otro “yo” y otra existencia que me son tan íntimos como los míos (Wojtyla, 1978, p. 142).

De ahí que Segú diga que “en lo educativo si se escamotea el amor, dejamos atrás no solamente un elemento de nuestra dimensión sexual, sino también una fuente inagotable de felicidad” (Segú, 1996a, p. 85).

El amor entre dos personas no alcanzaría su pleno potencial si no se abre a los demás, si no incluye una preocupación genuina por aliviar el sufrimiento ajeno, trabajando por ejemplo, a favor de la democracia o la justicia social (de Irala, 2005, p. 38).

Hacer el... ¿amor?

Por otro lado, es bueno repasar qué se dice hoy en día, coloquialmente, acerca del amor cuando se piensa en la pareja íntima. “Hacer el amor”, expresión que reemplaza a “tener

relaciones sexuales”. Se verifica una inversión de significados muy llamativa que vale la pena destacar.

Cada uno tiene un código particular de valores en que se deja de llamar a las cosas por su nombre. Se llega así a un amor de rebajas: todo a bajo precio, ligero, *light*, sin contenido, insustancial, sin rumbo; una relación anónima, indiferente, pasajera... En una palabra: sexualidad sin importancia, sin interés, devaluada, carente de auténtica intimidad, en la cual no existe amor aunque ese término se tergiverse y utilice machaconamente, sí encuentros físicos para disfrutar recíprocamente y en los que se da una utilización mutua (Rojas, 1994, p. 61).

Resulta que en la dinámica del amor completo, primero viene la atracción, el conocimiento, el enamoramiento y, finalmente, el amor. El acto sexual es la expresión última, más elevada y sagrada del amor de pareja, por lo cual nunca puede ser su causa. No se hace “el amor” desde el acto sexual sino que es exactamente al revés: se llega al acto sexual porque se tiene un amor profundo, real, comprometido, a prueba de todo, tal como describe C.S. Lewis al hablar del eros, el tercero de sus “cuatro amores” (Lewis, 2002).

5. Productos

Esta última etapa del esquema se refiere a aquellas reacciones que se producen cuando se vivencian cada una de las emociones. En los dos primeros casos se encuentran las limitaciones propias de no tener en cuenta todos los dinamismos de la persona. Es el tercero, el dinamismo espiritual, el del valor personal, lugar del amor completo, el que llena todas las expectativas del ser humano.

El cuadro que compendia este proceso quedaría completado de la siguiente manera:

| La relación con el: | ...da lugar a la emoción: | ... y produce: |
|---|---------------------------|----------------|
| Dinamismo físico / valor corporal | Atracción | Placer |
| Dinamismo psicológico / valor identidad | Enamoramiento | Encanto |
| Dinamismo espiritual / valor personal | Amor | Felicidad |

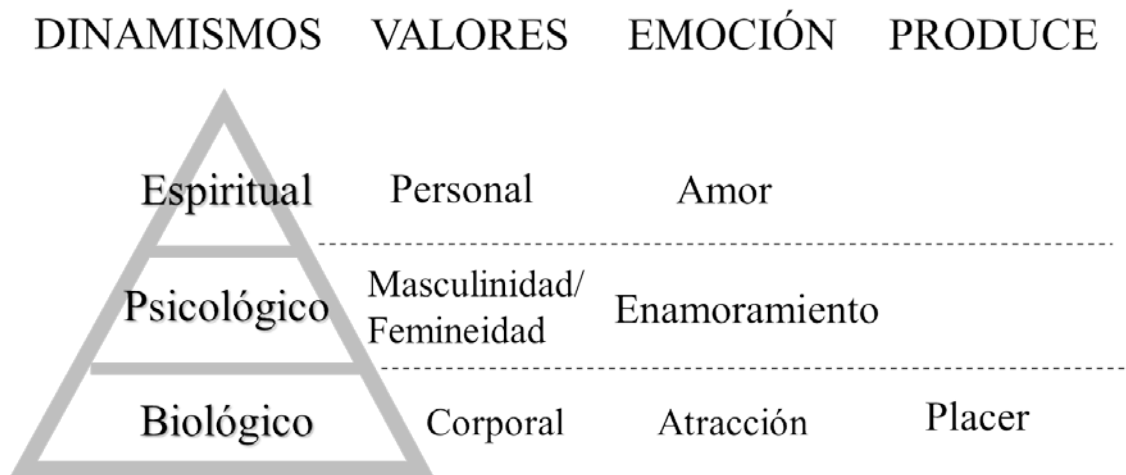
Placer

Alguien dijo alguna vez que el placer es la gota de aceite que Dios o la naturaleza inventó para hacer que la “maquinaria” de la relación íntima de pareja y la procreación funcionaran

adecuadamente. Esto es cierto. Pero «gota de aceite» no es barril; o, en todo caso, la gota de aceite dependerá siempre de que exista un motor y que este tenga gasolina, y no al revés.

La cercanía de la dimensión corporal de otro produce una fuerte satisfacción también a nivel corporal. Los sentidos se tensionan como buscando algo y al encontrarlo reciben esa descarga (satisfacción sensible) a la que comúnmente llamamos placer. “El impulso sexual (...) en primer lugar sólo un impulso general cuya excitación está determinada por otra forma de sensación de comezón y por el anhelo de eliminarla de un modo placentero”(Scheler, 2004, p. 48) En todo caso se puede decir del placer que es una emoción intensa relativa y circunscrita a los sentidos.

Gráfico 17



En realidad no es fácil definir el placer de una manera tajante ya que, como todas las experiencias vitales, no es posible encasillarla en términos conceptuales –lo existencial no es definible, solo describible–. De todos modos no es difícil mostrar a qué se refiere esta palabra porque el placer es tal vez una de las experiencias más universales.

Por ejemplo: es un día de calor, lo cual es una molestia. Además, nos gusta el helado de limón. Si nos acercamos a una heladería y tomamos un helado de limón experimentaremos placer por diversos motivos: saciarnos la sed, aplacamos el calor, quedamos satisfechos en nuestro gusto.

En el ejemplo hay varios elementos para resaltar: por un lado yo experimento placer, nadie más. Si fuera con un amigo o amiga a la heladería él experimentaría su placer y yo el mío. Incluso podría darse el caso de que uno de los dos no lo experimente y esto no afectaría al otro, porque en el placer el único que importa es uno. El placer no es comunicable. Hay experimentos de química respecto al sabor en los que, probando determinadas sustancias,

algunos la describen como amarga y otros como dulce con lo que queda demostrado que hasta fuentes de placer como el sabor están relativizadas en su mismo funcionamiento por lo subjetivo.

Por otro lado, depende de la disposición física de cada momento. Probablemente ese helado un día de frío no produzca en lo absoluto placer –incluso hasta dolor–, mientras que un simple vaso de agua en un día de bochorno puede saber “a gloria”, provocar un placer intenso.

En último término, como el placer depende tanto del cuerpo y el cuerpo es algo limitado y cambiante, el placer es pasajero: de un instante, a lo mejor de horas, pero difícilmente de más. Se puede traer a la memoria y se sabe que uno, un día sintió placer en alguna cosa, pero no lo vuelve a sentir igual.

Además, el placer satura y finalmente aburre –las cosas, aunque parezca que van a divertirse siempre, llegan a causar aburrimiento–. Por tanto, para mantenerse, el placer exige más intensidad del estímulo que lo produjo, nuevas sensaciones. Esto tiene su peligro pues genera descontrol en las personas que solo buscan el placer más refinado o más intenso. En lugar de ayudar a ser más dueños de sí mismas, las empuja caprichosamente por cualquier camino y finalmente les quita la libertad: no mandan ellas, manda la búsqueda de placer.

La fuerza de atracción de lo subjetivamente satisfactorio, por el contrario, nos entrega a un estado donde nos sometemos al instinto, y tiende a destronar nuestro libre centro espiritual. Su llamada es insistente, a menudo asume el carácter de tentación, intenta desviar y silenciar nuestra conciencia moral y apoderarse abusivamente de nosotros (Hildebrand, 1983, p. 46).

Estas son algunas de las características del placer por lo que: no puede aceptarse que el placer sea motivación primaria de toda actividad humana (Segú, 1996a, p. 20). La persona humana no ha nacido para el placer.

La búsqueda del placer suele tener el efecto contrario pues, como dice Frankl: “los psiquiatras podemos observar constantemente que, cuando la sexualidad no es ya expresión del amor, y pasa a ser un medio para la obtención de placer, este mismo placer fracasa; en efecto, y para decirlo en fórmula extrema, cuanto más se busca el placer, más se escapa éste”. Parece una especie de contradicción pero todo apunta a confirmar plenamente esta verdad. El propio Frankl completa:

Cuando la persona neurótica se preocupa por el placer, pierde de vista el fundamento del mismo... y no puede producirse ya el efecto deseado. Cuanto más busca el placer, más se le sustrae. (...) En lugar de ser placer lo que debe ser: un efecto (el efecto secundario de un sentido realizado o

del encuentro con otro ser) se convierte en el objetivo de una intención forzada (Frankl, 1987, p. 12).

En este sentido la relación entre el placer y la sexualidad es comparable a lo que sucede con una fogata de campamento: cuando está encendida de noche el fuego atrapa a quien se acerca a ella, es una especie de magia. Pero si la persona se queda únicamente viéndola y no la alimenta, se apaga y la persona se queda sin aquello que le llamaba tanto la atención.

“Si el placer es buscado como satisfacción de las necesidades del individuo, el acto sexual pierde su valor esencialmente humano” (Segú, 1996c, p. 20). Habría al menos tres consideraciones que destacar en la relación placer-sexualidad que justifican esta afirmación:

a) Como el placer es una reacción externa de una persona –su corporalidad– frente a lo más externo de otra, difícilmente puede fundamentar una verdadera relación de comunicación entre dos personas. Esa relación debe madurar hacia niveles superiores si quiere sobrevivir en el tiempo e incluso conservar el placer.

b) Como se centra en el placer propio, que es incomunicable, genera una situación de egoísmo y soledad insuperable. Tal vez egoísmo de a dos, pero entonces se vuelve un círculo vicioso que nunca se abrirá. Muchas veces, como señala Segú, se “ve a la sexualidad como un instrumento para conseguir el placer, en lugar de considerarla un medio para lograr el amor, con lo que el goce sexual aparecería sin buscarlo. No está en este esquema de vida el intercambio afectivo con su pareja; no le interesa dar sino recibir, lo que condiciona una actitud egoísta” (Segú, 1996b). Esta confluencia de egoísmos no es nunca la respuesta que la gente quiere de su sexualidad.

Por último si una persona se relaciona con los demás como con “medios” para obtener placer evidencia una actitud de la “modalidad placentera”, que rebaja al otro de persona a cosa (Caffarra, 2006). Esta modalidad lleva a una actitud condicional que va contra la dignidad de la otra persona: “Cuando yo no tengo placer contigo, ya no me sirves”.

Sin embargo, el placer allí está, es parte del hombre y la mujer y de todas sus relaciones, por lo que no puede ser malo. La insistencia del anterior desarrollo fue para mostrar las características del placer fuera del contexto de la persona, de modo de destacar que la persona no está llamada únicamente al placer, sino a la verdadera felicidad, fruto del amor.

Fue necesario un desarrollo extenso ya que hoy existe una insistente confusión entre felicidad y placer. Incluso porque el adolescente mismo, en su inexperiencia y la impaciencia de las hormonas, confunde placer con felicidad, y es así una víctima perfecta del consumismo.

Luego de una dilatada carrera como psiquiatra, Héctor Segú llegó a decir que “el amor otorga un sentido a la sexualidad, no así el placer” (Segú, 1996c, p. 50).

Las relaciones basadas en el amor completo, como profundizan en la otra persona, logran un vínculo profundo que responde a todo lo que los dos necesitan y pueden dar: es por eso que para el amor, la persona amada es irremplazable e insustituible, no así para el placer. En la verdadera felicidad no se encuentra excluido el placer, siempre y cuando quien dé sentido a la vida de esa persona sea el amor.

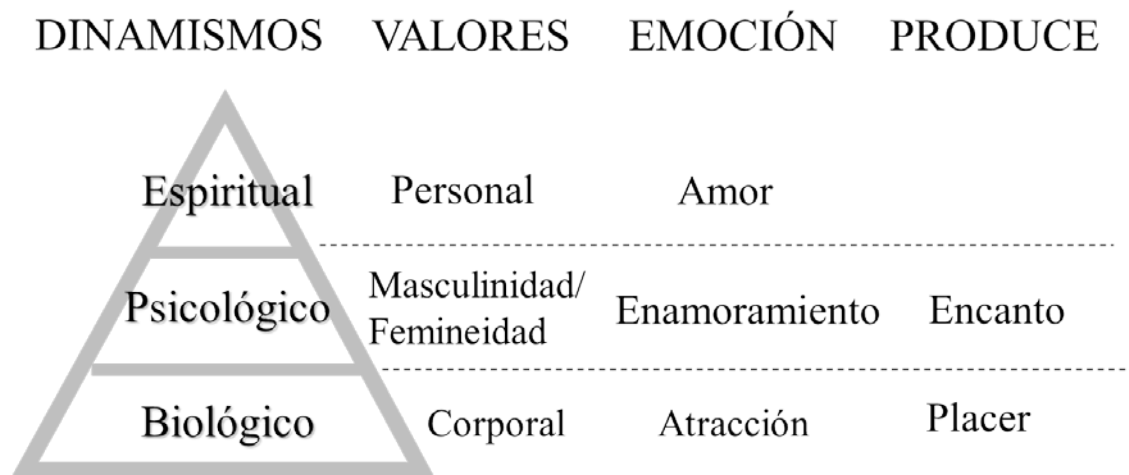
Para una auténtica vivencia de la sexualidad el placer es parte de la comunicación profunda de pareja que está regida desde el amor. Así como atracción y enamoramiento son pasos intermedios en el crecimiento en el amor, la dinámica de las reacciones exige que siempre se busque ante todo la felicidad y se ubique al placer en este contexto. La felicidad puede ponerse a hombros el placer, pero nunca el placer puede sostener la felicidad, pues no puede darle sentido a la vida. Un placer así suele dejar vacío, o sea todo lo contrario a lo que busca.

Sin embargo, no hay que confundir el efecto del amor con el del enamoramiento. El propio Frankl aclara que el amor no es un estado emotivo sino un acto intencional que se dirige hacia la persona espiritual y que hay que diferenciar del enamoramiento que causa alegría (Frankl, 1987).

Encanto

El encanto es un estado en el que requerimientos y necesidades psicológicas son satisfechas, por lo que cada persona tiene sensaciones intensas que incluso llegan a nublar la visión realista frente al otro. Josef Pieper llama a este estado “encantamiento” (Pieper, 2007). Por eso la palabra encanto suena a magia, a intenso y casi irreal. Es que en el fondo es un estado que surge y no necesariamente se construye. Pero como todo encanto llega un momento que se rompe. En este caso la ruptura suele darse al entrar en contacto con la realidad buena y “no tan buena” de la persona de la que se está enamorado.

Gráfico 18



Para ubicar este producto hay que recordar que al dinamismo psicológico está enfocado exclusivamente en aquello que le hace falta: ese será el criterio relacional que adoptará la persona guiada por él. Entonces, si encuentra que alguien tiene justo lo que desea, automáticamente este dinamismo tenderá a ocultar a sus ojos los “defectos” de ese otro. No es un proceso planeado sino más bien un automatismo relacionado con la forma en que las emociones afectan a la conciencia que tienen los seres humanos sobre sí mismos y sobre lo que les rodea (Schalkwijk, 2015).

Esta aparente “ceguera” frente a los defectos del otro tiene, entre otras, una explicación neurológica. Partiendo de que el dinamismo psicológico es un punto intermedio en el ser integral humano, se puede decir que está condicionado tanto por aspectos espirituales como físicos. Los aspectos físicos de la composición de este peculiar dinamismo se encuentran en el cerebro, el cual últimamente es ampliamente estudiado. Este conocimiento revela interesantes entretelones de las emociones.

Quando nos enamoramos, experimentamos una exquisita euforia, pérdida de control, pérdida de tiempo y una poderosa motivación para buscar a la pareja. Todo lo referido a la pareja nos atrae, llevándonos hacia una irreversible adicción (Burkett & Young, 2012, p. 19).

Es una de las irrupciones más fuerte de nuestro cerebro en la conducta humana. Y, después de todo, el cerebro es cuerpo (Bergson, 2009), con lo que es bueno saber hasta dónde llega su alcance para adoptar conductas guiadas por el espíritu. Es decir, no perder el camino de la integración de la persona humana, aunque se esté en medio del enamoramiento.

La neuropsicología ayuda a entender el fenómeno

Los circuitos neuronales que se activan en el cerebro romántico, son un sistema de motivación diferente del área cerebral del impulso sexual, aunque tenga zonas que se superponen. Los efectos de ese amor «flechazo», el enamoramiento temprano, al igual que los efectos iniciales de los narcóticos, disparan los circuitos de recompensa (López Moratalla, 2007, p. 104).

Sobre la activación de los circuitos de recompensa, la acción de la dopamina y los puntos de concordancia con la actitud adictiva, hay varios estudios que abordan el tema con resultados en esta misma línea: una evidente superposición de activación de zonas cerebrales tanto en el encanto del enamoramiento como de las adicciones en general (Acevedo, Aron, Fisher, & Brown, 2012; Ballonoff Suleiman, Johnson, Shirtcliff, & Galván, 2015; Burkett & Young, 2012; Love, 2014; Ortigue, Bianchi-Demicheli, Patel, Frum, & Lewis, 2010).

Esto no explica por qué una persona se enamora de alguien en particular, ya que el enamoramiento –también conocido como amor romántico–, es una de las conductas humanas

más «ilógicas»: es involuntario, intensifica o disminuye emociones de manera arbitraria, se vuelve ciego a los defectos del otro. Sin embargo, explica de qué manera se producen ciertos fenómenos universalmente reconocidos.

Pero López Moratalla, al analizar precisamente el cerebro enamorado de varón y de mujer, destaca otra particularidad de la fisiología de este estado particular de tan importante órgano: la activación de zonas cerebrales se parece también a la de una madre en pleno embarazo –e incluso después de él–.

Por último hay regiones que se desactivan en el cerebro maternal. (...) Las áreas en que se suprime la actividad están asociadas con las emociones negativas y con la elaboración de enjuiciamiento. (...) En el cerebro maternal se inactiva la amígdala en ambos lados. La amígdala, que procesa las emociones negativas de agresión y miedo (López Moratalla, 2007, p. 102).

Esto explica una parte de la relación tan estrecha y hasta “ciega” de una madre con sus hijos. No es que no pueda adquirir realismo frente a ellos, sino que tiene una carga emocional con cierto condicionamiento neurofisiológico que hace que ese realismo sea particularmente dificultoso, ya sea llegando a no asumir las características negativas del hijo, ya sea fijándose emocionalmente en primer plano en lo positivo y solo en segunda instancia –o sea, de manera no disruptiva– en los defectos.

En el cerebro enamorado se da algo similar: “En ambos vínculos (enamorado y maternal) se suprime la actividad de áreas en que están asociadas con las emociones negativas y con la elaboración de enjuiciamientos, el llamado *cerebro social*” (López Moratalla, 2007, p. 104) De este modo, análogamente a lo que sucede a una madre, a una persona enamorada le cuesta mucho procesar emociones básicas de repulsión frente a los defectos de la persona objeto del sentimiento, teniendo todo el terreno dispuesto para convertir su juicio en subjetivo e incluso irreal. Esto es, en definitiva, el encanto o encantamiento del enamoramiento.

El encanto como paso intermedio

Si la persona se queda únicamente en este estadio y confía solo en este nivel de desarrollo de su amor, conformándose y regodeándose con este producto, además de no conocer a la persona que pretende amar, se perderá la oportunidad de pasar al nivel de la felicidad auténtica. Estaría convirtiendo una herramienta útil para acrecentar el amor completo en una instancia de infelicidad. Aquí el problema no es la herramienta neurológica que la naturaleza pone a nuestra disposición, sino el uso que se haga de ella. Una razón más para apuntar a la felicidad y no quedarse sólo en el encanto.

Hay que decir que este estado suele ser tan intenso que, unido con el placer, confunden, llevando a decir que el amor es un sentimiento que “te toca”.

Pero si la felicidad, y especialmente la de la vida de pareja, dependiera únicamente de que “toque” el hombre o la mujer perfecto, que haga perdurar el sentimiento por siempre, incluso a pesar de los lógicos cambios y variaciones, entonces el azar podría jugar caprichosamente con el ser humano y esto le estaría privando de la fuente del amor, es decir, la libertad. Un razonamiento así va evidentemente en contra de los principios lógicos y antropológicos más elementales porque todo ser humano tiene muy profundo en el corazón el deseo de una felicidad que perdure. Y no hay deseos de este tipo en la persona que no puedan ser satisfechos.

Por lo tanto, este estado de encantamiento, muy frecuente en la adolescencia, no debe ser pauta de la relación de dos personas y no debe nunca precipitar una unión. Lo recomendable es que la pareja espere a que se dé ese progresivo y gratificante conocimiento del otro que conduce al amor completo o consumado, y, por lo tanto, a la felicidad. Esta felicidad es la que viven las parejas con muchos años de convivencia que han logrado que ese encanto dure siempre y el placer sea cada vez de mayor “claridad”.

Felicidad

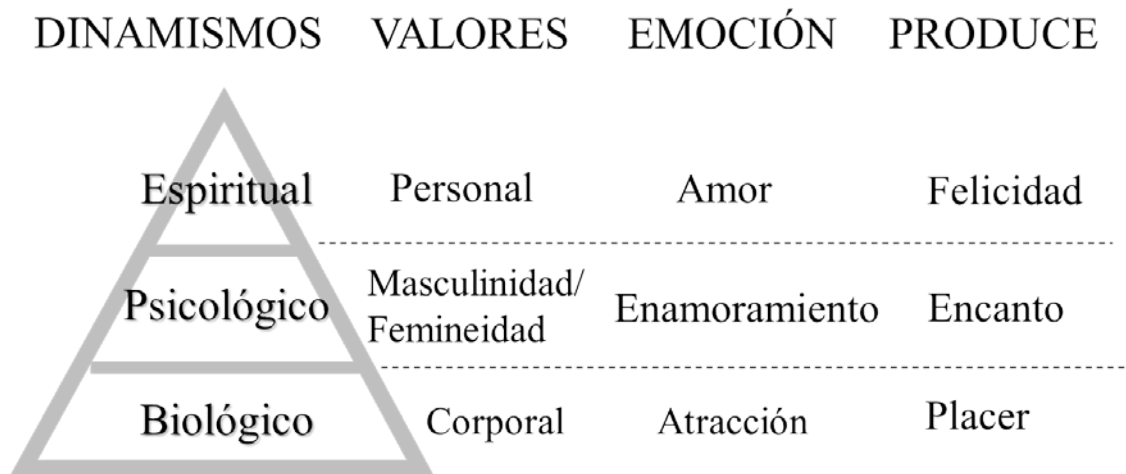
En el contexto de la dinámica del amor romántico, podemos decir que la felicidad es ese estado que surge cuando la emoción más alta, el amor completo, se relaciona con el nivel personal. La pareja se descubre mutuamente como personas únicas e irrepetibles, vivencian ese amor que los hace sentir plenos y se comprueban complementados y potenciados. Desde luego no es una felicidad idílica, pero es un estado interior que supera y asume tanto al placer como al encanto pero que cubre las aspiraciones antropológicas más altas de todo ser humano, como lo comprobaba ya Aristóteles.

Una teoría sobre el amor implica no solamente a los miembros de una relación, sino al modo en que ellos expresan su amor. Sin la expresión, aun el más grande amor puede morir. “Felices para siempre” no es necesariamente un cuento de hadas; pero si es una realidad, debe ser una felicidad basada en configuraciones diferentes de sentimientos mutuos en diferentes momentos de la relación. Las parejas que esperan que la pasión se mantenga para siempre, o que la intimidad permanezca inmutable, sufrirán una gran decepción. Las relaciones son construcciones que decaen a través del tiempo si no son mantenidas o aun mejoradas (Sternberg, 1989, p. 70).

Cuando se ama, la pareja supera una instancia personal e individualista y logra construir un “nosotros” en el que cada uno es único y no intercambiable. Esta es la verdadera felicidad en el proceso del amor, de cualquier naturaleza, pero en especial del romántico: tener un lugar

propio y ser alguien especial para otro, independientemente de lo que ese otro tenga para dar o los buenos sentimientos que pueda hacer surgir.

Gráfico 19



El amor otorga sentido a todo, y también, muy especialmente, a la sexualidad. “El amor es aquella parte de la sexualidad que nos permite vincular con lo espiritual de nuestra pareja, constituyendo la más sublime forma de unión” (Segú, 1996a, p. 48).

La felicidad, a diferencia del placer y del encanto, se constituye mediante esfuerzo y dedicación, haciendo bueno el adagio popular que reza que lo que vale en la vida, cuesta; y esta felicidad es lo que más vale para el hombre, lo que más anhela. Uno de sus efectos más notorios es poder tener un hogar en el que se sea valorado profundamente por lo que se es, con defectos y virtudes.

Por ejemplo, López Moratalla muestra de qué manera la fisiología cerebral cambia en un cerebro “emparejado”, enfocándolo en el camino de la felicidad.

Se produce desactivación de la amígdala del lado derecho. Los sentimientos amorosos pueden sofocar la actividad de estas regiones, que justamente están activas en estados depresivos o de tristeza. Estas áreas guardan a su vez relaciones con todas las regiones cerebrales. En cada caso, estas conexiones se utilizan de manera muy distinta; por eso toda experiencia amorosa se nos muestra singular y exclusiva (López Moratalla, 2007, p. 117).

Desde luego que este estado cerebral no es la felicidad ni su única condición, pero llena de estupor positivo ver cómo todo el ser humano pone las condiciones para que esta realidad se



dé en cada persona y en todas sus dimensiones. Lo que confirma un principio fundamental: el ser humano está hecho para la felicidad.

La felicidad relacionada con el amor completo puede asumir todos los productos previos, dándoles su lugar y justo valor. Más allá de los diferentes matices a los términos –él ubica la felicidad en el enamoramiento y una categoría llamada “dicha” en el espiritual– Segú lo dice con claridad:

Creo que no es erróneo afirmar que en la medida en que puedan ser alcanzados los niveles superiores del amor, el placer aumenta. Quien ama tiene un placer tres veces mayor pues logra el placer del cuerpo de la atracción sexual, el placer de la felicidad del enamoramiento y el placer de la dicha del amor (Segú, 1996c, p. 52).

Este estado tiene una peculiaridad sobre los anteriores productos, especialmente frente al encanto: no necesita estar alimentado continuamente por estímulos positivos. La felicidad tiene la capacidad de digerir numerosos estímulos negativos –frustrantes, incómodos, tristes– e incluso en muchos casos, aumenta a través de algunos de ellos, sobre todo los inevitables en la vida. El llanto de un hijo con fiebre en la noche es un estímulo negativo ya que produce incomodidad, preocupación, falta de sueño, impaciencia y un largo etcétera. Pero cualquier padre o madre reconoce que en esos momentos –y después– a ese hijo que llora, lo aman más, por decirlo de una manera.

La comprensión mutua es otra característica que acompaña al amor, que hace que uno y el otro en la pareja se entiendan –incluso en sus defectos–, se perdonen y discutan sin pelear cuando tienen puntos de vista diferentes sobre algunas cosas. No se trata de sostener que el amor solo se alimenta de estímulos negativos, ya que requiere mucho de los momentos positivos –que suelen surgir cuando el amor asume tanto el placer como el encanto–, sino de establecer que para el amor completo hasta los estímulos negativos pueden ser una ocasión de vivir a plenitud y ser feliz con una pareja, “en las buenas y en las malas”. Solo la vivencia del amor, de cara a los valores personales, puede asegurar la verdadera felicidad: esa que encara la vida con esperanza y fe en el futuro, tanto personal como de pareja. Esta felicidad nace del compromiso y la donación total y por tanto dura para siempre, a condición de que se cuide adecuadamente la relación de amor.

Desarrollo Positivo Adolescente

1. Aspectos generales

El inicio de los años 90 también representa un cambio para las ciencias de la prevención, especialmente en el campo de la medicina preventiva y en aspectos relacionados con la psicología. Uno de los efectos de dicho cambio es la corriente que se conoce como Desarrollo Positivo Adolescente (PYD, *Positive Youth Development*, en su original en inglés) un enfoque orientado a proporcionar apoyos y oportunidades a la juventud de cara a lograr un mejor desarrollo que les convierta en futuros adultos felices, sanos e implicados en contribuir en su contexto sociocultural más directo.

La PYD se ha venido desarrollando e implementando como una forma de resaltar los activos (*assets*) positivos de desarrollo de los jóvenes, en lugar de focalizarse en combatir las características negativas. Se trata de promover competencias (modelo de competencia) más que atender a remediar conductas de riesgo (modelo de déficit), centrándose en la promoción de resultados positivos en la adolescencia, en lugar de prevenir los resultados negativos.

De acuerdo con este enfoque, denominado *Positive Youth Development*, prevención no es sinónimo de promoción, y una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de algunos comportamientos como la violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo, y precisan de la consecución por parte del chico o la chica de una serie de logros evolutivos (Oliva et al., 2010, p. 225).

Balaguer Estaña hace una comparación entre los dos modelos: el del déficit y el de la competencia, resumiendo ventajas y desventajas en ambos casos (Balaguer Estaña, 2016).

Tabla 3

| | Modelo del déficit | Modelo de la competencia |
|------------------------|---|--|
| Meta última | Ausencia de problemas | Éxito en todos los ámbitos |
| Objetivo de la interv. | Prevenir, solucionar | Promover y prevenir |
| Enfoque | Médico tradicional | Sistémico y evolutivo |
| Atención | Factores de riesgo | Activos para el desarrollo |
| Objeto de estudio | Deficiencia, trastorno | Competencias |
| Intervención | Problemas o disfunciones | Salud y florecimiento |
| Aplicación | Evitar conductas de riesgo | Realizar actividades positivas |
| Consecuencias | Favorece el prejuicio y visión negativa | Fomenta la visión positiva de los jóvenes |
| Vocabulario | Patología, desorden, trastorno, carencias, problemas, hándicaps, tratamiento. | Oportunidades, metas, habilidades, recursos, potencialidades, expectativas, bienestar, florecimiento |

Fuente: Balaguer Estaña, A. (2016). *Desarrollo positivo adolescente desde la perspectiva personal. Relación con variables sociodemográficas, contextuales y rendimiento académico*. Universidad de Zaragoza. p. 42.

No obstante, aunque el modelo de déficit acaparaba tradicionalmente la hegemonía a nivel teórico y empírico, ambos modelos son complementarios, puesto que el desarrollo de competencias resulta inversamente proporcional al desempeño de conductas de riesgo (Lerner, Roeser, & Phelps, 2008).

El calificativo de “positivo” surge al considerarse que el paradigma previamente vigente hacía un excesivo hincapié en los aspectos negativos que pueden afectar la personalidad o en los riesgos en los que pueden incurrir los jóvenes con sus conductas. En el surgimiento de esta corriente ha tenido mucho que ver la Psicología Positiva de Martin Seligman y de hecho suele utilizar muchos de sus constructos para comunicar su forma de ver el crecimiento del adolescente así como para plantearse objetivos concretos en los diferentes programas.

Los teóricos del PYD no han alcanzado acordar una definición precisa de qué es y que implica tanto desde el punto de vista teórico como práctico. No obstante, existe un consenso en lo que respecta a los componentes principales que abarca este enfoque. Porque de hecho, más que una escuela, es una forma general de encarar tanto la educación como la promoción de la

salud cosas que suma entre sus bases los avances en psicología del desarrollo. Estos modelos enfatizan que el desarrollo humano se deriva de relaciones dinámicas y sistémicas –y por lo tanto bidireccionales y mutuamente influyentes– entre los múltiples niveles de organización que componen el sistema que condiciona o propicia esta evolución del ser humano (Lerner et al., 2005). Este desarrollo tiene, de alguna manera y en algún punto, una plasticidad adaptativa que el ser humano puede regular en favor de su crecimiento y mejora, tomando en cuenta factores físicos, psicológicos, ecológicos e históricos. El desarrollo es, por tanto, un constante ida y vuelta entre lo que el individuo tiene y aquello con lo que se relaciona (Bronfenbrenner & Ceci, 1998).

De este modo, el PYD puede considerarse como un enfoque que promueve un conjunto de orientaciones para una comunidad acerca del modo en que puede ayudar a su juventud a desarrollarse de manera sana, competente y explotando sus capacidades.

Siendo, de alguna manera, la principal divisa del PYD promover experiencias, oportunidades y recursos, tanto a nivel individual como colectivo, su campo comprende un amplio terreno de disciplinas, conceptualizaciones y estrategias. Además existen diferentes propuestas que se pueden considerar PYD, tales como el propósito en la vida –de Willian Damon–, la iniciativa personal –de Reed Larson–, la variante fenomenológica de la teoría de sistemas ecológicos –de Margaret Beale Spencer– o el modelo de las Cinco Ces –de Richard Lerner–, este último uno de los más estructurados y abarcante desde el punto de vista teórico. Partiendo del enfoque de Lerner, Alfredo Oliva y otros, ha surgido un modelo de desarrollo positivo adolescente adaptado al contexto español (Oliva et al., 2010).

Tomando en cuenta los factores comunes y la dispersión conceptual, se pueden determinar características clave del PYD:

- Se centra en recursos, habilidades y competencias para alcanzar los resultados deseados (activos de desarrollo).
- Busca proporcionar experiencias, apoyos y oportunidades.
- Da importancia a los contextos ecológicos y sistémicos, buscando que los jóvenes se impliquen en sus comunidades como un potencial de cambio y enriquecimiento (ajuste al medio).
- Propicia una implicación a largo plazo, dando énfasis al aspecto evolutivo.
- Estimula la unión de estrategias, ideas, prácticas en distintas líneas –prevención de la salud y salud pública, psicología del desarrollo, organización comunitaria, etc.– (énfasis en lo simbiótico).
- Utiliza elementos relacionados con la plasticidad cerebral.

Paul Benson define un poco los alcances del PYD de la siguiente manera:

En el nivel más general, el término desarrollo juvenil (*youth development*) implica enfocarnos en apoyar o promover, durante la segunda década de la vida, los procesos positivos de desarrollo que se sabe o se supone son útiles para mejorar la salud y el bienestar. [...] El desarrollo juvenil es a veces conocido como «la otra cara de la moneda», es decir, complementario a los paradigmas de reducción de riesgo y reducción de déficit, ya que busca identificar y reducir los obstáculos para el desarrollo humano positivo (por ejemplo, la pobreza, la violencia familiar, la victimización, el abuso, la negligencia, la influencia negativa tanto de los pares como de los adultos) (Benson & Saito, 2001, p. 135).

142

El PYD se suele implementar de diferentes maneras como herramienta educativa: mediante apoyos y servicios primarios o secundarios; usando programas formales o aprovechando la educación informal y no formal; durante un tiempo específico o de manera “circunstancial”; creando comunidades que faciliten la construcción de recursos (*asset-building*), entre otros. Tal como sucede en el caso de la educación del carácter, a partir de una idea común se establece todo un universo de opciones que apuntan a objetivos similares (Roth & Brooks-Gunn, 2016).

Se puede decir que existen tres principios que relacionan a todos los que llevan adelante la prevención desde esta perspectiva: “estar libre de problemas no es estar totalmente preparados para la vida”; “la competencia académica, si bien es crítica, no es suficiente”; “la simple competencia, si bien es crítica, no es suficiente” (Pittman, Irby, & Ferber, 2001, p. 6). De ahí que niños y adolescentes deban estar “equipados” con fortalezas (*strengths*) que les permitan desarrollarse, ser resilientes, tener iniciativa y aportar productivamente a la sociedad.

Para un referente de este movimiento como Richard Lerner, el logro de este objetivo pasa por las cinco “Cs” del desarrollo positivo: competencia, confianza, conexión con los demás, carácter y cuidado (*caring*) o compasión. Posteriormente el propio Lerner propondrá una sexta: contribución al bienestar de uno mismo y de los demás. Balaguer Estaña resume sus definiciones operativas en la Tabla 4.

Tabla 4

| Cinco Ces | Definición |
|-----------------------|---|
| Competencia | Concepción positiva de las propias acciones en áreas de dominio específicas – social (habs. interpersonales), académica (rendimiento, asistencia), cognitiva y vocacional (hábitos y elección vocacional)–. |
| Confianza | Sentido de autovaloración y autoeficacia positiva a nivel global. |
| Conexión | Nexos positivos con personas e instituciones. |
| Carácter | Respeto hacia las normas sociales y culturales, conductas correctas y sentido moral e integridad. |
| Cuidado y/o compasión | Sentido de simpatía y empatía por los demás. |

Fuente: Balaguer Estaña, A. (2016). *Desarrollo positivo adolescente desde la perspectiva personal. Relación con variables sociodemográficas, contextuales y rendimiento académico*. Universidad de Zaragoza. P. 48.

Para establecer esta taxonomía, Lerner apela a la teoría de sistemas de desarrollo, “un modelo ideal dentro del cual se puede explorar la integración entre el yo y el contexto [...] y, además, permite tener en cuenta el impacto potencial que los numerosos cambios biológicos, conductuales, psicológicos y socioculturales que convergen en el período de la adolescencia producen en el desarrollo positivo y la espiritualidad” (Lerner et al., 2008, p. 3).

Lerner arriba a su modelo de las Cinco Cs luego de hacer una revisión de literatura que le mostró que los diferentes autores iban convergiendo hacia el uso de estos constructos de manera consistente. El efecto de esta publicación fue la potenciación del cambio de paradigma, que ha ido transformando muchos programas preventivos y el criterio general para montarlos: ya no se trata simplemente de lograr que los alumnos eviten conductas de riesgo sino que se busca que potencien al máximo sus habilidades en sentido positivo a fin de realizarse como personas, reflejando así el nuevo enfoque de la educación para la salud.

De hecho, en 1983 la Organización Mundial de la Salud definió la educación para la salud como "cualquier combinación de actividades de información y educación que lleve a una situación en que la gente desee estar sana, sepa cómo alcanzar la salud, haga lo que pueda individualmente y colectivamente para mantener su salud y busque ayuda cuando la necesite" (Ruiz & Castro, 1998, p. 372).

Karen Pittman, otra de las referentes de este movimiento, comprueba que durante los años 90 el “cambio de paradigma” invadió el discurso público e hizo virar totalmente el enfoque que se

utilizaba frente al grupo de los jóvenes: ya no se los ve como problemas; cualquier acción preventiva se debe centrar en la potenciación de sus fortalezas o *assets* (Pittman et al., 2001)¹.

Para Pittman, se trata de

fortalecer una amplia gama de recursos personales capaces de ayudarles no sólo a superar esos riesgos o cualquier otro presente en la vida diaria sino a tener unas vidas más plenas y felices. Se buscaba superar la extendida estereotipación del desarrollo adolescente y juvenil como un período lleno de peligros, en el que los menores eran vistos “como problemas” que deben de ser enderezados a tiempo antes de que se hagan daño a sí mismos o a los demás. También había que empezar a ver a los jóvenes más “como recursos” que como “problemas” y adoptar una perspectiva multicausal y ecológica (implicar a las escuelas, familia y comunidad más amplia en el desarrollo positivo de los jóvenes) (Vargas & González-Torres, 2009, p. 1392).

La transformación del paradigma cambia también la lógica de la aplicación de los programas: como ya no se centra solo en la gente “problemática” o “en riesgo”, entonces, debe llevar a cabo acciones cuyo eje sean todos los sectores de la población sin importar si se catalogan como “sanas” o “en riesgo”, ya que en realidad todos necesitan trabajar sus potencialidades para lograr el propio desarrollo como personas.

En este sentido esta corriente trabaja profundamente el concepto de resiliencia y su aplicación a todos los ámbitos del quehacer humano, especialmente el educativo.

A partir de estos conceptos centrales un grupo liderado por Peter Benson, agrupados en el *Search Institute*, desarrolló una serie de recursos que hoy en día son una de las caras más visibles del PYD. En la búsqueda de definir qué es estar “bien preparado”, el *Search Institute* introdujo una aproximación que llama *Developmental Assets*² que es el resultado de un estudio amplio que les permitió, sobre la base de datos empíricos, definir un perfil ideal de desarrollo positivo.

Así los *developmental assets* son las características que debe reunir un joven para alcanzar el grado máximo de desarrollo y, por tanto, no solo librarse de los problemas de salud y de comportamiento típicos de esa etapa, sino sobre todo, ser feliz. El *Search Institute* elaboró una lista de 40 *assets* que configuran una persona bien preparada. Estos están divididos en veinte

¹ En este mismo capítulo Pittman se atribuye, sin citar a Lerner, la autoría de las cinco C's.

² El propio *Search Institute* lo traduce como “elementos fundamentales del desarrollo” o “bases esenciales del desarrollo”. “Recursos para el desarrollo” parece una mejor traducción sin ser totalmente fiel a su original. Por la dificultad de la traducción en este escrito no se traduce la palabra *assets* (Search Institute, 2018)



externos –contextuales, que surgen de la red de relaciones que el joven establece con su familia, la escuela y la comunidad– y veinte internos –personales, las habilidades disposiciones e intereses endógenos que emergen conforme aumenta su desarrollo–. Estos dos grandes grupos se dividen, a su vez, en subgrupos que relacionan unos *assets* con los otros. Los elementos fundamentales externos se dividen en: Apoyo (del 1 al 6), Fortalecimiento (del 7 al 10), Límites y expectativas (del 11 al 16), Uso constructivo del tiempo (del 17 al 20). Los internos en: Compromiso con el aprendizaje (del 21 al 25); Valores positivos (del 26 al 31), Capacidad social (del 32 al 36); Identidad positiva (del 37 al 40)³.

Con este marco *Search Institute* propone un tipo de educación que coincide notablemente con los Principios de la *Character Education Partnership* –excepto con el primero– (Lapsley & Narvaez, 2006). La diferencia radical se da más que nada en el enfoque ético central que tiene el movimiento de la educación del carácter y que el PYD no oculta, pero deja en un segundo plano, privilegiando aspectos de tipo psicológico. De hecho, una de las características propias de este movimiento es que contribuye a una cultura terapéutica y preventiva no tanto a una de índole ético.

Complementariamente este grupo creó otro cuadro con lo que llama las *Developmental Relationships*⁴, que ellos mismos traducen como “20 Maneras de construir relaciones que apoyan el desarrollo integral de los jóvenes”. El contexto lo expresa el propio *Search Institute* en su marco: “Las relaciones que apoyan el desarrollo integral de los jóvenes son vínculos cercanos que ayudan a los jóvenes a descubrir quiénes son, cultivar habilidades que posteriormente les ayudara en sus propias vidas y también les permitirá aprender cómo participar y colaborar en el mundo que les rodea”⁵ Se trata de un cuadro con 6 “Elementos” que a su vez se subdividen en diferentes acciones concretas. Los elementos son: Demuestra preocupación, Ayúdame a crecer, Bríndame apoyo, Comparte el poder y Amplía las posibilidades. Las acciones, que definen cada uno de estos elementos y los concretizan, son variadas, llegando hasta 20.

Es necesario mencionar algunos conceptos acerca de la Psicología Positiva, una propuesta que se lanzó en el año 1998 pero que rápidamente tuvo un potente efecto en el mundo de los psicólogos y que pasó rápidamente a permear en el mundo de la educación y de la prevención, como se ha visto a través de la PYD.

³ Se puede encontrar la lista completa de los “40 Developmental Assets” en http://page.search-institute.org/dev-assets-download_1212-17 (Consultado el 14-06-2018)

⁴ https://www.search-institute.org/wp-content/uploads/2018/05/Developmental-Relationships-Framework_English.pdf (Consultado el 14-06-2018)

⁵ https://www.search-institute.org/wp-content/uploads/2018/05/Developmental-Relationships-Framework_Spanish.pdf (Consultado el 14-06-2018)

Sus principales promotores describen esta corriente como una “ciencia” que busca estudiar: a) las experiencias subjetivas positivas (e.g. felicidad, satisfacción vital, emociones positivas), b) los rasgos individuales positivos (e.g. carácter, valores, resiliencia) y c) las instituciones positivas (e.g. familia, centros educativos, comunidad), con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas y prevenir las patologías mentales (Vargas & González-Torres, 2009).

La Psicología Positiva –que al igual que el PYD es más bien una corriente que una escuela en psicología–, pretende poner el acento más en las emociones positivas y las fortalezas personales que en la atención y eventual cura de las enfermedades. De este modo las instituciones relacionadas con la salud mental, entre las que desde luego se encuentra la escuela, deben buscar promover conceptos como la felicidad –entendida como bienestar– y la vinculación social. Todo esto debe permitir a las personas florecer y desarrollarse en toda su potencialidad.

La particularidad de la propuesta de Seligman es el rescate, en el ámbito de la psicología, de conceptos hasta poco tiempo atrás denostados o considerados poco científicos u “opinables”, como el de la felicidad –factor que hoy en día se categoriza y se toma como referencia sociológica–, las virtudes y el carácter. “Toda ciencia que no utilice el carácter como idea básica (...) nunca será aceptada como ilustración útil de la afectividad humana. Por consiguiente, considero que ha llegado el momento para resucitar el carácter como concepto central del estudio científico del comportamiento humano” (Seligman, 2006, p. 193)

Con Christopher Peterson pronto forman *The Values in Action (VIA) Classification of Strengths*, para profundizar acerca de los parámetros que constituyen un adecuado desarrollo de los jóvenes. Eventualmente el resultado de esta investigación es la propuesta de seis virtudes nucleares universales a las que se puede llegar por veinticuatro fortalezas del carácter. Tanto las virtudes como las fortalezas pueden ser medidas por una encuesta que permite al usuario saber en qué estadio se encuentra de su propio desarrollo.⁶ Todo este material es publicado por el equipo liderado por Seligman en un libro que se convierte en una de las más impactantes propuestas de Psicología Positiva porque lo presenta como la otra cara de la moneda del Manual Diagnóstico y Estadístico de Desórdenes Mentales, conocido como DSM ya que busca destacar los criterios de salud mental y cómo preservarlos y aumentarlos. Las primeras líneas de este libro son toda una declaración de intenciones. “La clasificación de las fortalezas presentada en este libro está destinada a promocionar el estudio del carácter y la virtud como temas legitimados de la investigación psicológica y de una informada discusión a nivel social” (C. Peterson & Seligman, 2004, p. 3).

⁶ Cfr. <http://www.viacharacter.org/www/es-es/viamecharacterprofile.aspx> Consultado 09 de abril de 2012.

En el plano estrictamente pedagógico por un lado hay que señalar que el propio Seligman, con el tiempo, termina proponiendo espacios de diálogo e interrelación entre psicólogos, educadores y filósofos. Pero es un grupo de sus discípulos el que lleva todos estos principios a las aulas en lo que han dado en llamar “Educación Positiva” con unos alcances que de alguna manera coinciden en métodos y objetivos generales con los planteamientos de algunas de las propuestas más avanzadas del Movimiento de Educación del Carácter. (Park, 2004)

Liderados por la investigación pionera del psicólogo Martin Seligman, de la Universidad de Pennsylvania, muchos educadores han dirigido su atención a observar los patrones de pensamiento, sentimientos y relacionamiento que facilitan la prosperidad humana (*human success*). [...] La Educación positiva trata acerca de identificar, desarrollar y usar las propias fortalezas [del alumno] para ofrecerle el primer camino hacia una mayor compromiso, mayores logros y mayor bienestar (Yeager, Fisher, & Shearon, 2011, p. xxii).

147

2. Ocio y tiempo libre

El análisis, desde un enfoque holístico, sobre el ocio y la formación en los adolescentes pasa por establecer la relación con la etapa evolutiva por la que está atravesando ese grupo etario. Desde el comienzo de la andadura del PYD una de sus preocupaciones más destacadas ha sido cómo relacionar el uso del tiempo libre u ocio, con programas que favorezcan la formación de las personas (Roth & Brooks-Gunn, 2003b).

Se puede ver esto como un binomio: en un lado está el ocio y en el otro, el trabajo –y en el caso de los adolescentes, el estudio–, en el cual son especialmente relevantes el enfoque profundo y el compromiso. El enfoque de aprendizaje y las competencias logradas en el estudio revierten positivamente en el ocio y viceversa. De ahí que sea pertinente profundizar ambas variables para comprender cómo se puede lograr un desarrollo verdaderamente holístico de la personalidad de los adolescentes.

El término, su evolución y el uso corriente del mismo

El término ocio etimológicamente proviene del latín *otium*, que significa reposo descanso. Según el Diccionario de la Real Academia Española, ocio es el tiempo libre, fuera de las obligaciones y ocupaciones habituales.

Originalmente, su concepto antagónico era el “*neg-otium*”: “neg-ocio”, “no-ocio”, es decir, la “ocupación”, “trabajo”. El trabajo o “no-ocio”, era tarea propia del siervo y esclavo; el “ocio”, en cambio, era privilegio exclusivo del libre ciudadano. Éste, al estar “ocioso”, es decir, al estar “liberado” de “ocupaciones serviles”, propias del esclavo, podía tener el reposo o “descanso” necesario para poder dedicarse al cultivo de la mente, del cuerpo y del espíritu.



A partir del Renacimiento, con el incipiente surgimiento de la economía de mercado, comienza la paulatina valoración ética del trabajo, a la par que la desvaloración del ocio. Con la llegada de la revolución industrial y la imposición del ethos del trabajo, se impone en la sociedad moderna un sistema de actividades tan sistemático, regular y metódico que no da lugar a estados de ociosidad. Solo el trabajo, el *nec-otium*, cobra valor, porque era productivo; el ocio, en cambio, no tiene ningún valor, porque es improductivo. El *otium* pasó de ser un valor, a convertirse en un *vitium*, un *vicio*, un desvalor. Aunque en realidad se lo estaba confundiendo con la acedia.

Sólo puede haber ocio cuando el hombre se encuentra consigo mismo, cuando asiente a su auténtico ser, y la esencia de la *acedia* es la no coincidencia del hombre consigo mismo. Pereza y falta de ocio se corresponden. El ocio se opone a ambas (Pieper, 1998, p. 45).

De mediados del siglo XX en adelante surge una nueva visión sobre el ocio que no enmienda el sustrato cultural moderno y estructurado –que valora el trabajo como el valor central de la sociedad–, sino que rescata todo lo positivo de la vida del ocio como una forma de buscar el equilibrio y el desarrollo. El siglo XX ve el surgimiento de un nuevo concepto de ocio.

Dumazedier aporta una de las definiciones de ocio moderno que refleja esa definición que busca el equilibrio entre diferentes actividades. El ocio sería “un conjunto de ocupaciones a las cuales el individuo puede entregarse libremente, sea para descansar, para divertirse o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su participación social voluntaria o su libre capacidad creadora, después de haber cumplido sus obligaciones profesionales, familiares y sociales” (Dumazedier, 1974, p. 93).

Para este sociólogo el ocio es el conjunto de ocupaciones que realiza el individuo de manera voluntaria, que se caracterizan por tres “d”: descanso, diversión y desarrollo –esto último referido tanto a la formación como a la información–. El ocio, entonces, es un factor de cambio y de evolución social, y es necesario hacer del ocio un tiempo de educación. Para llevar a cabo este cambio es fundamental que los poderes públicos determinen políticas completas y coherentes de ocio (Dumazedier, 1968).

Visto así, el ocio es un valor que, inteligentemente gestionado, posibilita la construcción de una personalidad fuerte y equilibrada, favoreciendo e impulsando valores como la creatividad, la imaginación, la armonía psico-física, la autonomía, la capacidad de cooperación, la responsabilidad y la aceptación de uno mismo, entre otros. Se empieza a ver al ocio como una dimensión esencial de la existencia humana. Para responder, de verdad, a esa dimensión, es decir, para ser un auténtico valor, el ocio debe ser un tiempo y un espacio de humanización. “La vivencia de ocio es, o debiera serlo, una vivencia integral, relacionada con el sentido de la vida y los valores de cada uno, coherente con todos ellos” (Cuenca, 2000, p. 93).

La perspectiva psicológica del ocio

Para conectar el desarrollo positivo, la educación en general y el tiempo libre en particular, Caride propone ir más lejos en la forma en que se está educando actualmente a través de un sistema integrado de tiempos, de tal modo que vertebre la realidad pública y privada del individuo y haga que sea educadora (Caride Gómez, 2012). Es necesario que en este sistema se fomenten valores, actitudes, conocimientos y competencias que ofrezcan alternativas al sistema apresurado de vida y que faciliten el disfrute y el ejercicio del ocio. En concreto propone que haya un tiempo de calidad, en el que esté implicado el ocio, que cuente con un ingrediente básico: la búsqueda de la felicidad personal. Este tiempo de calidad debe promover procesos de maduración pausados y estables, sostenibles y meditados, es decir, auténticamente humanos, que den sentido a la propia vida. Al mismo tiempo debe dejar de lado el consumo de experiencias, aquellas que se relacionan con emociones intensas y fugaces.

Csikszentmihalyi hace una aportación relevante para el desarrollo de los jóvenes a través del concepto *flow* –fluir– o experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 1996). El desarrollo óptimo es la integración de todos los aspectos de la vida, llenar creativamente el tiempo libre, aprender a disfrutar de lo que se hace en cada momento, tanto si se llama trabajo, como si se llama ocio, siempre que se aplique el equilibrio que el sujeto necesita entre el reto de la actividad y su destreza. Para beneficiarse de un desarrollo óptimo, la persona debe aprender a aumentar la complejidad psicológica de sus actividades en el tiempo libre y de sus tareas obligatorias o laborales. El estado de *flow* requiere una alta motivación (Csikszentmihalyi, 2003), que se logra cuando un individuo está completamente sumido en una actividad, hasta el punto de olvidar la fatiga, el tiempo y todo lo que dicha actividad conlleva. Gracias a la combinación de dos estados psicológicos, motivación intrínseca y concentración, se produce en el individuo un sentimiento subjetivo agradable, que le hace estar despierto, vivo y abierto a experiencias de desarrollo. Cuando el trabajo está bajo el control del sujeto y supone la expresión de su individualidad, la distinción entre trabajo y ocio se evapora. Para borrar esta barrera es necesario el cultivo de la actitud lúdica.

El de la “iniciativa personal” es un concepto núcleo del PYD en relación al tiempo de ocio (Larson, 2000). Este constructo se puede definir como la capacidad de tener una motivación intrínseca y dirigir la atención y el esfuerzo hacia un objetivo que suponga un reto personal. Este, además, es un requisito para el desarrollo de otras competencias como la creatividad, el liderazgo, el altruismo o la conducta cívica. Para Larson son tres los elementos clave de la iniciativa: a) la motivación intrínseca; b) el compromiso, la atención y el esfuerzo, y c) la continuidad durante un periodo largo de tiempo. Mientras que en el contexto escolar no están presentes estos tres elementos, en el ocio sí, siendo un buen medio para el desarrollo de la iniciativa de los adolescentes. Durante el tiempo libre las actividades estructuradas – actividades organizadas por adultos– representan un buen medio para el desarrollo de la



iniciativa ya que combinan la motivación intrínseca, la concentración y la duración en el tiempo.

El binomio ocio-estudio en los adolescentes

Las actividades de ocio deben ser voluntarias, realizadas por motivación intrínseca y que desarrollen competencias. El ocio estructurado favorece el rendimiento en diferentes campos, incluso en aquellos en los que la educación formal no suele prestar suficiente atención, y su realización en el contexto asociativo desarrolla capacidades y estimula el logro de metas, además de aportar capital social (Crosnoe, 2004). Desde un enfoque dinámico y holístico se puede afirmar que el modo en que se realiza el estudio influye en el ocio y que, a su vez, un buen ocio se asocia con las competencias desarrolladas en el ámbito académico.

Según la teoría de Biggs, el enfoque de aprendizaje es la manera habitual en la que un estudiante adquiere logros académicos (Biggs, 1987). El aprendizaje resulta de la interrelación de tres elementos clave: la motivación, el proceso o estrategia que utiliza, y el logro o rendimiento académico (Biggs, 1993). Según López-Alonso y sus colaboradores, el estudio de modelos de aprendizaje debe tener en cuenta las variables correspondientes a estos tres elementos. Según estos autores: 1) el enfoque profundo, orientado a la consecución de significado y comprensión, es opuesto al enfoque superficial, caracterizado por la superficialidad y reproducción de los conocimientos, 2) los valores más altos de compromiso se asocian a valores más altos en enfoque profundo y viceversa, por lo que se puede afirmar que los enfoques de aprendizaje y el compromiso son predictores recíprocos, 3) el compromiso elevado y el enfoque profundo se correlacionan con una disponibilidad menor de tiempo libre y ocio. Entre estas variables destacan el enfoque profundo y el compromiso, que la psicología positiva ha considerado como una cualidad relacionada con el trabajo. (López Alonso, López Aguado, Fernández Martínez, Liébana Presa, & Gutiérrez Provecho, 2016). Este último factor indica que es necesario estudiar la calidad de las actividades con relación al tiempo libre disponible y relacionarlas con el rendimiento escolar.

Tiempo de calidad y ocio estructurado

El tiempo libre es aquél en el que no hay obligaciones escolares y que, para transformarse en verdadero espacio de ocio, se ocupa realizando actividades que aportan gran satisfacción, ya sean deportivas, artísticas o recreativas (Argyle, 1999). Con todo, los tipos de ocio más satisfactorios son aquellos que guardan similitud con el trabajo; en otras palabras, las actividades organizadas suelen producir un impacto más positivo que las no organizadas y aportan más beneficios para el desarrollo y el crecimiento personal que las que no están estructuradas (Argyle y Lu, 1992).

Se considera ocio organizado o estructurado al que cuenta con actividades con tres características: estructura, supervisión adulta y énfasis en la construcción de habilidades (Eccles & Gootman, 2002; Roth & Brooks-Gunn, 2003a). Las actividades que integran el ocio



estructurado son voluntarias, contemplan tienen reuniones programadas y regulares, mantienen el desarrollo sobre la base de expectativas y las normas de los participantes, ofrecen supervisión y guía de parte de los adultos y están organizadas en torno al desarrollo particular de las capacidades y logro de metas, incrementando generalmente su complejidad a medida que se van desarrollando las habilidades de los participantes. La palabra “organizado” o “estructurado” se utiliza para diferenciar estas actividades de las “no estructuradas” o de otras formas de pasar el tiempo libre, más pasivas o con requisitos elementales. La voluntariedad, criterio definitorio de las actividades de tiempo libre, requiere la propia motivación y la no imposición desde la familia o la escuela.

La condición básica para que el ocio estructurado no se desnaturalice es que se haga “respetando al máximo los elementos que caracterizan el verdadero ocio para que no quede simplemente en la programación de un tiempo libre que no llegó a ser usado en libertad y que por tanto nunca alcanzó la categoría de ocio-desarrollo personal y mucho menos la de ocio-actitud vital” (Franco, 1993, p. 81).

Las actividades realizadas por diferentes organizaciones, dentro de un contexto asociativo, favorecen el desarrollo de capacidades y el logro de metas por medio de unas reglas y pautas, dando buenos resultados. Ramos et al. recomiendan la participación de los jóvenes, sobre todo durante la adolescencia tardía, en asociaciones que promuevan actividades organizadas de ocio en las que se suele incrementar el apoyo efectivo, el reconocimiento social y la autoestima, factores que alimentan una ciudadanía activa, con un compromiso cívico y diversas virtudes cívicas (Ramos, Rivera, & Moreno, 2012).

El rol de los padres, otros educadores, la sociedad civil y el Estado en la educación sexual

Los padres son los primeros educadores de sus hijos y tienen la responsabilidad y el derecho de elegir, dentro de las posibilidades reales, el modelo educativo y el entorno cultural en el que se formen sus hijos. Esta responsabilidad es irrenunciable y está reflejada en numerosos tratados internacionales, empezando por el Punto 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹.

Con una mirada más médica y psicológica, Steutel señala que los niños y adolescentes no tienen desarrolladas sus capacidades para ejercitar la autodeterminación sexual. Este tipo de conductas son complejas y abarcan una serie de sub-capacidades, como el juicio prudencial, que el autor entiende como la capacidad de determinar si cierta actividad sexual es beneficiosa o dañina, y la competencia para actuar conforme a un juicio de este tipo. Este tipo de juicios cobra gran trascendencia si se toma en cuenta que no solo afecta al niño o adolescente, sino también a los demás.

El fundamento normativo de la autoridad paternal es el conocido como “deber de los padres de velar ante todo por el interés de sus hijos” (Steutel, 2009). Parte del supuesto de que el consentimiento que un adolescente puede dar a la relación sexual es incompleto y por eso necesita de la intervención de los padres, que deben velar por el mejor crecimiento del hijo y por el desarrollo de conductas que no representen daño para ellos mismos o para potenciales parejas. Se puede decir que, según esta lógica, el fundamento de la autoridad paterna es la obligación y el derecho, en el amor, de buscar el mejor interés real del propio hijo, sujeto en proceso de maduración.

El otro deber de los padres es desarrollar la autonomía de los hijos. Puede haber conflictos entre la búsqueda del mejor interés del hijo y el fomento de la autonomía. En esos casos los padres deben procurar que los hijos, siguiendo sus directivas, vayan desarrollando habilidades que les permitan ser cada vez más autónomos. En otras palabras, ejercer la autoridad paterna tiene ser complementario al desarrollo y maduración del hijo y ese es, en definitiva, su objetivo.

El propio Steutel propone algunos criterios de acción que permita conjugar estas dos necesidades básicas del ejercicio educativo de la autoridad paterna (Steutel, 2009).

Los padres tienen la mejor posición para explicarle a los hijos las razones por las cuales ciertas conductas no son convenientes –como la relación sexual durante la adolescencia, entre otras–,

¹ <https://dudh.es/26/>

insistiendo en el interés del hijo y mostrando “ventajas y desventajas” que, comparadas, los llevan a inclinarse por unas conductas en lugar de otras (Ruiz-Canela et al., 2012).

Al mismo tiempo, abrir espacios de diálogo para que el hijo exprese libremente sus opiniones, demandando de ellos la mayor seriedad posible: no es un diálogo de iguales pero en él debe primar la total confianza y cariño (López-del Burgo et al., 2016).

Y por último, establecer espacios vitales en los que el adolescente vaya viviendo experiencias dentro de unos límites concretos. Lo más difícil de este tercer criterio es que Steuel insiste en que dichas experiencias deben vivirse en ámbitos seguros y es obligación de los padres asegurarse de ello. Poco a poco establecer amistades, tener grupos de salidas a espacios de diversión y actividades recreativas, son algunas de estas recomendaciones. Esos espacios se van ampliando conforme el hijo crece en edad y madurez pero siempre haciéndoles ver que los padres conocen lo que ellos hacen y están pendientes de esta seguridad. Es un equilibrio de apertura y ayuda para evitar los dos extremos perjudiciales: una cerrazón, que estaría más emparentada con la represión y atentaría con el aumento de autonomía, y una apertura irresponsable que pondría sobre los hombros del adolescente decisiones en el campo sexual para las que todavía no está preparado.

La educación sexual está inmersa en lo que sería la educación general que todo padre implementa con su hijo. No se trata de un terreno anexo y ajeno a lo que son los lineamientos educativos parentales y está enfocada hacia un objetivo común: la madurez de los hijos y la provisión de herramientas vitales para que sean felices.

Pero particularmente hay algunas acciones concretas que se relacionan más con este terreno. Entre las condiciones más importantes que los padres deben cuidar en este aspecto es necesario destacar:

Ser coherentes, centrando la educación afectivo-sexual en el amor que los padres se tienen como pareja y que se proyecta, potenciado, en amor por los hijos (Carbonell, Santana, & Cánoves, 2018).

Buscar la formación continua en estas cuestiones a fin de evitar improvisaciones. Cuanto mayor sea la preparación e implicación de ambos progenitores en la educación de los hijos mejor realizarán esta misión (Albertos et al., 2016). Incluir en esta formación la capacidad de discernir, entre las páginas web disponibles, aquellas que aporten información confiable con el menor sesgo ideológico posible.²

² Un ejemplo: <http://educarhoy.org/>

Adecuarse al contexto social, adelantándose con algunas explicaciones para preparar a sus hijos ante lo que pueden ver y oír en determinadas circunstancias y ambientes, que indudablemente influyen sobre ellos (de Irala Estévez et al., 2015).

Dedicar tiempo a los hijos, porque es en situaciones cotidianas y no programadas –el camino hacia el colegio, por ejemplo– cuando aparecerán oportunidades para conversar con ellos sobre estas cuestiones. Dar a esas oportunidades la máxima relevancia dentro de su naturalidad para que los niños y adolescentes de alguna manera esperen y deseen ese tipo de eventos. Demostrarles que como padres valoran esos momentos y aumenta el lazo entre unos y otros (Osorio, Rivas, de Irala, & Calatrava, 2009).

La escuela colabora subsidiariamente con los padres en la educación de sus hijos, y la elección del centro educativo puede resultar un factor decisivo: los padres deben tener la posibilidad de buscar el apoyo educativo que consideren más acorde con sus propios criterios (Jordan, 2012). Así, deben poder elegir una escuela determinada, con un ideario propio que coincida con sus valores (Gómez Montoro, 2003), para que sus hijos reciban en la escuela una educación sexual en sintonía con la que reciben en casa. También en los colegios públicos, los padres tienen el derecho de elegir qué tipo de educación afectivo-sexual prefieren para sus hijos, ya que se trata de una cuestión sujeta a valores personales en el que la escuela debe mantener la llamada neutralidad ideológica, que lejos de prohibir manifestaciones de libertad de conciencia, debe garantizar la igualdad de trato para padres según sus creencias religiosas y morales (Garcimartín Montero, 2007). Además tienen el derecho de exigir a las autoridades educativas y administrativas, a través de los cauces que permite toda democracia, que se respete este derecho fundamental y que se facilite su ejercicio. Por otra parte, los padres siempre pueden hacer propuestas educativas a través de las asociaciones de padres y madres de alumnos.

Junto a los padres y los profesores, en la educación afectivo-sexual de los hijos también influyen el grupo de iguales y la sociedad en general, a través de los medios de comunicación. Si los padres y los colegios no ejercen la tarea de educar, los hijos hacen suyos, de manera acrítica, los valores del entorno social, que en muchas ocasiones son perjudiciales para ellos (Caballero & Bringue, 2012).

En cualquier caso, es un hecho que la educación afectivo-sexual es necesaria y urgente, sobre todo ante el "analfabetismo afectivo" que muchos jóvenes están experimentando en la actualidad (Lickona, 2007). Y debe ser una educación sexual que no esté únicamente "basada en datos científicos de tipo biológico y médico"; no puede dejar de lado los aspectos relacionados con la concepción acerca de la vida, el amor, la afectividad y los propios valores de su sociedad (Hunt & Ott, 2014), como difunde de manera sesgada lo que se conoce como Lobby Dominante de la Educación Sexual (de Irala, Osorio, Beltramo, Carlos, & López del Burgo, 2015).

Como a los gobiernos les toca más bien una tarea subsidiaria, las autoridades deben respetar la formación ética y moral que los padres desean dar a sus hijos. Deben facilitar la existencia de programas que garanticen una educación afectiva y sexual que se guíe por evidencias científicas, el respeto a la naturaleza y dignidad del ser humano, todo en el marco de principios, valores y creencias de los padres, cosa que lamentablemente muchas veces no sucede. Al observar las leyes que regulan la educación sexual de niños y adolescentes en algunos países, se percibe la pretensión de los organismos oficiales de que su propuesta sea la única válida, aunque adolezca de fallos en sus fundamentos científicos o no respete la pluralidad moral del lugar en el que se implementa (Gómara, Repáraz, Osorio, & De Irala Jokin, 2010).

Este suele ser un punto de conflicto entre padres, otros educadores e investigadores y gobiernos u ONGs sobre la implantación de algunos programas en diferentes partes del mundo.

Para superar estos desacuerdos, en lugar de seguir intentando imponer miradas ideológicas concretas, los estados y organismos supra nacionales deberían hacer un mayor esfuerzo para lograr un consenso sobre las siguientes cuestiones:

Poner los medios efectivos para que los padres dispongan de recursos para ser capacitados en cómo educar a sus hijos mejor y de acuerdo con sus valores personales.

Hacer que la misma capacitación se implemente para los educadores –a menudo elegidos por los padres– que desean trabajar junto con estos padres en esta educación sexual.

Hacer que los programas de educación sexual con financiación pública se adapten a los valores de los padres que deben tener la libertad de elegirlos o rechazarlos para sus hijos (Barrero Ortega, 2009). Esta es la forma justa y equitativa en que los recursos que todo contribuyente paga se asignan en una sociedad democrática. Para atender precisamente a la neutralidad axiológica de la escuela y al derecho de cada padre de ser respetado su enfoque moral personal, lo mejor es que puedan existir "en el mercado" diferentes programas con diferentes enfoques y valores. Todo partiendo de la constatación de que un programa sin valores no está "libre de valores" (Halstead & Reiss, 2003). Por el contrario, una propuesta educativa así valora, es decir, da prioridad a, "no incluir valores" y esto contradice la verdadera neutralidad ideológica y la laicidad positiva que debe ejercitar el estado.

Si los padres tienen que adaptarse a lo que el Lobby Dominante considera "el contenido correcto de educación sexual y la manera correcta para transmitir dicho contenido" este no es democrático, no respeta la neutralidad ideológica del estado, no está necesariamente basado en la evidencia científica y puede ser perjudicial para muchos jóvenes (de Irala, 2007, 2008).

Los padres tienen derecho a solicitar la ayuda democrática y legal para proteger a sus hijos de este posible daño. Por ejemplo, los mensajes de "sexo seguro" en algunos países transmiten la idea equivocada entre los jóvenes de que las relaciones sexuales están totalmente libres de



riesgo siempre que se usen condones. Algunos jóvenes terminan francamente sorprendidos cuando de repente son informados de que tienen una infección a pesar de haber usado condones correcta y consistentemente (Osorio, Lopez-del Burgo, Ruiz-Canela, Carlos, & de Irala, 2015) y si bien los padres no son los responsables directos de las acciones concretas de esos hijos, sí lo son de la información correctamente fundada que tienen y del nivel de desarrollo que esperan adquirir antes de involucrarse en este tipo de actividades sexuales.

Agradecimientos

Agradezco la colaboración desinteresada de los siguientes profesionales que aportaron ideas, revisión y sugerencias al presente texto: Jokin de Irala, Alfonso Osorio, Arantza Albertos, Mónica Ballón, Carolina Lupo y Ana Watson.



Bibliografía

- Acevedo, B. P., & Aron, A. (2009). Does a Long-Term Relationship Kill Romantic Love? *Review of General Psychology*, 13(1), 59-65. <https://doi.org/10.1037/a0014226>
- Acevedo, B. P., Aron, A., Fisher, H. E., & Brown, L. L. (2012). Neural correlates of long-term intense romantic love. *SCAN*, 7, 145-159. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq092>
- Albertos, A., Osorio, A., Lopez-del Burgo, C., Carlos, S., Beltramo, C., & Trullols, F. (2016). Parental knowledge and adolescents' risk behaviors. *Journal of Adolescence*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.010>
- Allers, R. (1965). *Pedagogía sexual, fundamentos y líneas principales analítico-existenciales*. Barcelona: Editorial Luis Miracle.
- Allport, G. W. (1929). The study of personality by the intuitive method - An experiment in teaching from the locomotive god. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 24, 14-27.
- Almeida Eleno, A. (2013). Las ideas del amor de R.J. Sternberg: La teoría triangular y la teoría narrativa del amor. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, 46, 57-86.
- Altarejos, F., & Naval, C. (2004). *Filosofía de la educación (2ª)*. Pamplona: EUNSA.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. En D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology* (pp. 353-373). New York: The Russell Sage Foundation. <https://doi.org/10.1017/S0953820806231972>
- Aristóteles. (1982). *Obras*. Madrid: Aguilar.
- Arthur, J. (2008). Traditional approaches to character education. En L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 80-98). New York: Routledge.
- Arthur, J. (2010). *Of good character: exploring virtues and values in 3-25 year-olds*. Exeter / Charlottesville, VA: Imprint Academic.
- Balaguer Estaña, A. (2016). *Desarrollo positivo adolescente desde la perspectiva personal. Relación con variables sociodemográficas, contextuales y rendimiento académico*. Universidad de Zaragoza.
- Ballonoff Suleiman, A., Johnson, M., Shirtcliff, E. A., & Galván, A. (2015). School-Based Sex Education and Neuroscience: What We Know About Sex, Romance, Marriage, and Adolescent Brain Development. *Journal of School Health*, 85(8), 567-574. <https://doi.org/10.1111/josh.12285>
- Barrero Ortega, A. (2009). Tribunal Europeo de Derechos Humanos: TEDH - Sentencias de 26.06.2007, Folgero y otros c. Noruega, 15472/02, y de 09.10.2007, Hasan y Eylem Zegün c. Turquía, 1448/04 - Objeción de conciencia de los padres a educación con implicaciones morales - Enseñanza. *Revista de Derecho Comunitario Europeo*, 32, 259-274.



- Beltramo, C. (2018). *Apasionados por amar al mundo: educación del carácter y emocional para las nuevas generaciones*. Pamplona: EUNSA.
- Benedicto XVI. (2006). *Carta Encíclica Deus caritas est*. Madrid: San Pablo.
- Benson, P. L., & Saito, R. (2001). The Scientific Foundations of Youth Development. En P. L. Benson & K. J. Pittman (Eds.), *Trends in youth development: visions, realities, and challenges* (pp. 135-154). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bergson, H. (2009). *El alma y el cuerpo; seguido de El cerebro y el pensamiento: una ilusión filosófica*. (J. Padilla, Ed.), *Opuscula philosophica*. Madrid: Encuentro.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A report for policy makers and opinion leaders. A report for the policy makers and the media*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Bernal, A., & Beltramo, C. (2010). La educación emocional entre las ciencias positivas y la filosofía. *Comunicación presentada en el 12º Congreso International Network of Philosophers of Education (INPE), Bogotá, Colombia, 27 al 31 de Julio*.
- Bernal, A., González-Torres, M. C., & Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación Educativa*, 4(6), 35-46.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Sydney: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. En *British Journal of Educational Psychology* (p. 3).
- Borba, M. (2016). *UnSelfie: Why Empathetic Kids Succeed in Our All-About-Me World*. New York: Touchstone.
- Bringué Sala, X., Sadaba, C., & García, F. (2009). *Nacidos digitales: una generación frente a las pantallas*. Madrid: RIALP.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. (1998). Could the answer be talent? *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 409-410. <https://doi.org/10.1017/S0140525X9800123X>
- Burkett, J. P., & Young, L. J. (2012). The behavioral, anatomical and pharmacological parallels between social attachment, love and addiction. *Psychopharmacology*, 224(1), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s00213-012-2794-x>
- Caballero, J., & Bringué, X. (2012). Leisure, interpersonal relationships, learning and consumption: the four key dimensions for the study of minors and screens. *Comunicación y sociedad*, (1), 253.
- Caffarra, C. (2006). *Ética general de la sexualidad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.



- Cai, J., Zheng, Y., Li, P., Ye, B., & Liu, H. (2018). The Effect of Romantic Relationships on the Evaluation of the Attractiveness of One's Own Face. *i-Perception*, 9(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2041669518765542>
- Cameron, C. A., Lau, C., Fu, G., & Lee, K. (2012). Development of children's moral evaluations of modesty and self-promotion in diverse cultural settings. *Journal of moral education*, 41(1), 61-78. <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.617414>
- Canseco, G. (1989a). *¿Adolescencia conflictiva?! ¡Tú puedes suavizarla!* México DF: Editorial Ger.
- Canseco, G. (1989b). *Valores y virtudes*. México DF: Editorial Ger.
- Carbonell, A. P., Santana, G. R., & Cánoves, A. M. A. (2018). Los estilos educativos parentales y las relaciones de pareja. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (68), 125-144.
- Caride Gómez, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor*, 188(754), 301-313. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2004>
- Carlson, L., & Tanner, J. F. (2006). Understanding Parental Beliefs and Attitudes about Children's Sexual Behavior: Insights from Parental Style. *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 144-162. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2006.00049.x>
- Caturelli, A. (1977). *La filosofía. Biblioteca hispánica de filosofía*. Madrid: Gredos.
- Caturelli, A. (1982). *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*. Córdoba (Argentina): Dirección General de Publicaciones - Universidad Nacional de Córdoba.
- Choza, J. (1980). *La supresión del pudor, signo de nuestro tiempo y otros ensayos. NT filosofía* (Vol. 2). Pamplona: Eunsa.
- Cooper, A. L. (1998). Sexuality and the Internet: Surfing into the New Millennium. *CyberPsychology & Behavior*, 1(2), 187-193. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.187>
- Croce, B., & García Montero, L. (2007). Realidad. *Revista de Ideas*. Buenos Aires, 1947 - 1949. (F. González Ríos, Ed.). Sevilla: Renacimiento.
- Crosnoe, R. (2004). Social Capital and the Interplay of Families and Schools. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 267-280. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00019.x>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity : flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollinsPublishers.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Fluir (Flow): una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista. Instituto de Estudios de Ocio*. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto.



- D'Agostino, E. (2004). *Educación sexual: curso de capacitación a distancia: módulo 2*. La Plata: Edición del Colegio de Obstétricas de la Provincia de Buenos Aires.
- de Irala Estévez, J., Beltramo, C., & Ballón, M. (2015). *Quiero Querer para Padres de niños de 6 a 7 años. Consejos para la educación del carácter y la afectividad*. Pamplona: Ulzama Digital.
- de Irala, J. (2005). *Un momento inolvidable: vivir plenamente la afectividad, el amor y la sexualidad*. Madrid: Voz de Papel.
- de Irala, J. (2007). Sexual abstinence education. What is the evidence we need? (article response). *BMJ*, 335(7613), 248. <https://doi.org/10.1136/bmj.39245.446586.BE>
- de Irala, J. (2008). The risk left after risk reduction can remain high (article response). *BMJ*, 336(7637), 184. <https://doi.org/10.1136/bmj.39402.488727.AD>
- de Irala, J. (2012). *El valor de la espera*. Madrid: Palabra.
- de Irala, J., & Beltramo, C. (eds). (2013). *Nuestros hijos quieren saber... 60 preguntas sobre sexualidad. Persona y cultura* (Vol. 21). Madrid: Eunsa.
- de Irala, J., Beltramo, C., & Ballón, M. (2015). *Quiero Querer. Educación del carácter y la afectividad. Libro 1*. Pamplona: Ulzama Digital.
- de Irala, J., Beltramo, C., Osorio, A., & López del Burgo, C. (2014). *De la «prostitución» al «comercio sexual»*. Pamplona. Recuperado a partir de <http://www.unav.edu/documents/2832169/9c8ef88d-6c76-4725-9072-7356491fcf22>
- de Irala, J., & Gómara, I. (2012). *Nuestros hijos... quieren querer: pautas para una educación afectivo-sexual (1ª)*. Madrid: Universitas.
- de Irala, J., Osorio, A., Beltramo, C., Carlos, S., & López del Burgo, C. (2015). *La política de la «Educación Sexual Integral»*. Pamplona. Recuperado a partir de <http://www.unav.edu/documents/2832169/8e744102-720d-42e5-b82c-80fc99022f0a>
- Delgado Losada, M. L. (2015). *Fundamentos de psicología. Para ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Delmonico, D. L., & Griffin, E. J. (2008). Cybersex and the E-teen: What Marriage and Family Therapists Should Know. *Journal of Marital and Family Therapy*, 34(4), 431-444. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2008.00086.x>
- Depraz, N. (2012). Delimitación de la emoción. Acercamiento a una fenomenología del corazón. *Investigaciones Fenomenológicas*, 9, 39-68.
- Dumazedier, J. (1968). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- Dumazedier, J. (1915-2002). (1974). *Sociologie empirique du loisir : critique et contre-critique de la civilisation du loisir / Joffre Dumazedier*. Paris: Editions du Seuil.



- Eberstadt, M., & Layden, M. A. (2010). *The Social Costs of Pornography. A Statement of Findings and Recommendations*. Princeton, NJ: The Witherspoon Institute - Social Trends Institute.
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Echeburúa Odriozola, E., & Guerricaechevarría, C. (2005). *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores, un enfoque clínico. Estudios sobre violencia* (Vol. 3). Barcelona: Ariel.
- ECPAT International, & INTERPOL. (2018). *Towards a Global Indicator on Unidentified Victims in Child Sexual Exploitation Material*. Bangkok. Recuperado a partir de <https://www.ecpat.org.uk/Handlers/Download.ashx?IDMF=64ef3154-7c9d-4af9-bfe5-d75b24788ded>
- Egan, V., & Parmar, R. (2013). Dirty Habits? Online Pornography Use, Personality, Obsessionality, and Compulsivity. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 39(5), 394-409. <https://doi.org/10.1080/0092623X.2012.710182>
- Elias, M. J., Kranzler, A., Parker, S. J., Kash, V. M., & Weissberg, R. P. (2014). The Complementary Perspectives of Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education. En *Handbook of Moral and Character Education*. New York - London: Routledge.
- English, H. B., & English, A. C. (1958). *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms*. New York: Longman's, Green.
- Ferrater Mora, J., Terricabras, J. M., & Cohn, P. (1994). Diccionario de filosofía. *Ariel referencia*. Barcelona: Ariel.
- Franco, E. L. (1993). El ocio. Perspectiva pedagógica. *Revista Complutense de Educación*, 4(1), 69-88.
- Frankl. (1987). *El hombre doliente: fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. (Diorki, Ed.). Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1978). *Psicoanálisis y existencialismo: de la psicoterapia a la logoterapia*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. (1992). Psicoterapia y humanismo: ¿tiene un sentido la vida? (A. Guerra Miralles, Ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. (1997). *Psicoanálisis y existencialismo: de la psicoterapia a la logoterapia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, J. B. (2002a). *Acerca del hombre en Viktor Frankl*. Barcelona: Herder.
- Freire, J. B. (2002b). *El humanismo de la logoterapia de Viktor Frankl: la aplicación del análisis existencial en la orientación personal*. Pamplona: EUNSA.

- Fromm, E. (1988). *El arte de amar: una investigación sobre la naturaleza del amor*. Paidós Studio (Vol. 7). Barcelona: Paidós.
- Galimberti, U., & G de Quevedo, M. E. (2002). *Diccionario de Psicología*. Madrid: Siglo XXI.
- García Fernández, F., & Bringué, X. (2007). *Educar hijos interactivos: una reflexión práctica sobre las pantallas*. Pamplona: Rialp.
- Garcimartín Montero, M. del C. (2007). Neutralidad y escuela pública: a propósito de la educación para la ciudadanía.
- Gastaldi, I., & Perelló, J. (1991). *Sexualidad*. Buenos Aires: EDBA.
- Gerdes, K. E., & Stromwall, L. K. (2008). Conation: A Missing Link in the Strengths Perspective. *Social work, 53*(3), 233-242.
- Goldsmith, K., Dunkley, C. R., Dang, S. S., & Gorzalka, B. B. (2017). Pornography consumption and its association with sexual concerns and expect. *Canadian Journal of Human Sexuality, 26*(2), 151-162. <https://doi.org/10.3138/cjhs.262-a2>
- Gómara, I., Repáraz, C., Osorio, A., & De Irala Jokin. (2010). La educación sexual en los textos escolares españoles: evaluación de un texto alternativo. *Estudios sobre Educación, (18)*, 139-163.
- Gómez Montoro, Á. J. (2003). Los derechos educativos: 25 años de experiencia constitucional. *Revista Española de Pedagogía, (226)*, 397-413.
- Good, R. (1982). The Question of Conation in Action Theory. *Auslegung: A Journal of Philosophy, 9*, 212-217.
- Guardini, R. (1999). *Ética: lecciones en la Universidad de Múnich*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Halstead, J. M., & Reiss, M. J. (2003). *Values in Sex Education : From Principles to Practice*. London: Routledge.
- Hannah, S. T., Avolio, B. J., & May, D. R. (2011). Moral Maturation and Moral Conation: a Capacity Approach to Explaining Moral Thought and Action. *Academy of Management Review, 36*(4), 663-685.
- Hartmann, N. (1954). *La nueva ontología. Biblioteca de filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Herd, J. A. (2016). Guilt and Shame in the Development of Virtue. En J. Annas, D. Narvaez, & N. Snow (Eds.), *Developing the Virtues: Integrating perspectives* (pp. 235-254). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190271466.003.0012>
- Hildebrand, D. von. (1983). *Ética*. Madrid: Ediciones Encuentro.



- Hildebrand, D. von. (2006). *Moralidad y conocimiento ético de los valores: una investigación sobre problemas éticos estructurales*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Hilgard, E. (1980). The trilogy of mind: cognition, affection, and conation. *Journal of the history of the behavioral sciences*, 16(2), 107-117.
- Hunt, A., & Ott, M. (2014). Challenge in Adapting and Implementing Evidence-Based Sex Education Programs to Local Contexts. En M. C. Kenny (Ed.), *Sex education: attitude of adolescents, cultural differences and schools' challenges*. New York: Nova Publishers.
- Inciarte, F., & Llano, A. (2007). Metafísica tras el final de la metafísica. *Pensamiento y Teología*. Madrid: Cristiandad.
- Iori, V. (2009). Il mondo dei sentimenti nella vita giovanile. La frattura tra razionalità e affettività. *Pensiero e Vita*, 92(2), 112-128.
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo. Biblioteca hispánica de filosofía*. Madrid: Gredos.
- Jordan, K. (2012). Recovering Subsidiarity in Family Life Education. *Journal of Women and the Law*, 18(4).
- Kanfer, R. (1989). Conative Processes, Dispositions, and Behavior: Connecting the Dots Within and Across Paradigms. En R. Kanfer, P. Ackerman, & R. Cudeck (Eds.), *Abilities, motivation & methodology: The Minnesota symposium on learning and individual differences* (pp. 375-387). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático. El Libro de Bolsillo Alianza*. Madrid: Alianza.
- Kennedy, A. M. (2015, noviembre 26). *Defining emotion in psychology: what a historical examination of the use of introspection by early psychologists reveals about a current problem*. The University of Edinburgh. Recuperado a partir de <https://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/19541>
- King, S. A. (1999). Internet Gambling and Pornography: Illustrative Examples of the Psychological Consequences of Communication Anarchy. *Cyberpsychology & Behavior*, (3), 175.
- Kolbe, K. (2009). Wisdom of the Ages. Recuperado a partir de <http://www.kolbe.com/pdfassets/wisdomoftheages.pdf>
- Kraus, S. W., Voon, V., & Potenza, M. N. (2016). Should compulsive sexual behavior be considered an addiction? *Addiction*, 111(12), 2097-2106. <https://doi.org/10.1111/add.13297>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. Abingdon, Oxon ; New York, NY : Routledge.



- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2006). Character Education . En W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger, & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 248-296). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>
- Launiala, A. (2009). How much can a KAP survey tell us about people's knowledge, attitudes and practices? Some observations from medical anthropology research on malaria in pregnancy in Malawi. *Anthropology Matters*, 11(1).
- Layden, M. A. (2005). The Perils of Pornography. *Australian Family*, 26(3), 3-10.
- Layden, M. A. (2014). Pornografía y violencia: Un elemento nuevo en la investigación. En J. R. Stoner & D. M. Hughes (Eds.), *Los costes sociales de la pornografía* (pp. 97-114). Madrid: Rialp.
- Lazarus, R. (1999). The Cognition-Emotion Debate: A Bit of History. En T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 3-19). Chichester: Wiley & Sons.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V, Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... Von Eye, A. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Lerner, R. M., Roeser, R. W., & Phelps, E. (2008). *Positive youth development and spirituality: from theory to research*. West Conshohocken, Pennsylvania: Templeton Foundation Press.
- Lersch, P. (1974). *La estructura de la personalidad*. Barcelona: Scientia.
- Lewis, C. S. (2002). *Los cuatro amores*. Madrid: Rialp.
- Lickona, T. (1976). *Moral development and behavior: theory, research, and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (2007). Educating for Character in the Sexual Domain. *Second International Congress on Education in Love, Sex, and Life Manila, Philippines November 20*.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2010, enero). CEP's Eleven Principles of Effective Character Education. Recuperado a partir de http://info.character.org/Portals/139743/docs/ElevenPrinciples_new2010.pdf
- Llano, A. (2008). *La vida lograda*. Barcelona: Ariel.



- López-del Burgo, C., Osorio, A., Carlos, S., Laris, R., Tarasco, M., & de Irala, J. (2016). Influence of parent-adolescent relationship on early sexual debut and number of partners among Mexican youth. *Medicina y ética.*, 27(3), 375-388.
- López Alonso, A. I., López Aguado, M., Fernández Martínez, M. E., Liébana Presa, C., & Gutiérrez Provecho, L. (2016). Los enfoques de aprendizaje, el engagement, el ocio y el rendimiento anterior. Propuesta de un modelo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(4), 67. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.40940>
- Lopez de Dicastillo, N., Iriarte Redín, C., & González Torres, M. del C. (2008). *Competencia social y educación cívica: concepto, evaluación y programas de intervención*. Madrid: Síntesis.
- López Moratalla, N. (2007). *Cerebro de mujer y cerebro de varón. Colección textos del Instituto de Ciencias para la Familia / Universidad de Navarra*. Madrid: Rialp.
- Love, T. M. (2014). Oxytocin, motivation and the role of dopamine. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 119, 49-60. <https://doi.org/10.1016/j.pbb.2013.06.011>
- Malo Pé, A. (2004). *Antropología de la afectividad*. Pamplona: EUNSA.
- Manning, J. C. (2006). The Impact of Internet Pornography on Marriage and the Family: A Review of the Research. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 13(2), 131-165. <https://doi.org/10.1080/10720160600870711>
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- McDougall, W. (1923). *Outline of psychology*. New York: Scribner's Sons.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. México DF: McGraw-Hill.
- Mischel, W. (2015). *El test de la golosina: Cómo entender y manejar el autocontrol*. Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., & Wolak, J. (2003). The Exposure of Youth to Unwanted Sexual Material on the Internet: A National Survey of Risk, Impact, and Prevention. *Youth & Society*, 34(3), 330-58.
- Moulin-Stožek, D., de Irala, J., Beltramo, C., & Osorio, A. (2018). Relationships between religion, risk behaviors and prosociality among secondary school students in Peru and El Salvador. *Journal of Moral Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1438250>
- Murphy, M. M. (2002). *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press.
- Murray, H. A. (2007). *Explorations in personality*. Oxford: Oxford University Press.
- Muuss, R. E. H. (2001). *Teorías de la adolescencia*. Madrid: Paidós.



- Narvaez, D. (2008). Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and Neurobiological Perspectives of Virtue Development. En L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 310-327). New York: Routledge.
- Narvaez, D. (2010). The emotional foundations of high moral intelligence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(129), 77-94. <https://doi.org/10.1002/cd.276>
- Nichols, R. (2016). A sense of shame among the virtues. *Journal of Moral Education*, 45(2), 166-178. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1174677>
- Nubiola, J. (2003). Erotismo y pornografía. Recuperado 19 de junio de 2018, a partir de <http://www.unav.es/users/Articulo69a.html>
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., & Pertegal, M.-Á. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Orón Semper, J. V. (2016). La educación emocional del adolescente entendida como integración de acuerdo con la maduración neuropsicológica. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 2016, ISBN 978-84-608-4847-9, págs. 124-139, 124-139.
- Orón Semper, J. V. (2017). Nueva propuesta de educación emocional en clave de integración y al servicio del crecimiento. *Metafísica y persona*, 0(16).
- Ortigue, S., Bianchi-Demicheli, F., Patel, N., Frum, C., & Lewis, J. W. (2010). Neuroimaging of Love: fMRI Meta-Analysis Evidence toward New Perspectives in Sexual Medicine. *The Journal of Sexual Medicine*, 7(11), 3541-3552. <https://doi.org/10.1111/j.1743-6109.2010.01999.x>
- Osorio, A., Lopez-del Burgo, C., Ruiz-Canela, M., Carlos, S., & de Irala, J. (2015). Safe-sex belief and sexual risk behaviours among adolescents from three developing countries: a cross-sectional study. *BMJ open*, 5(4), e007826. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-007826>
- Osorio, A., López del Burgo, C., Carlos, S., Ruiz-Canela, M., Delgado, M., & de Irala, J. (2012). First Sexual Intercourse and Subsequent Regret in Three Developing Countries. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 50(3), 271-278.
- Osorio, A., Rivas, S., de Irala, J., & Calatrava, M. (2009). Evaluación de los estilos educativos parentales en una muestra de estudiantes filipinos: implicaciones educativas. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 14, 13-37.
- Owens, E. W., Behun, R. J., Manning, J. C., & Reid, R. C. (2012). The Impact of Internet Pornography on Adolescents: A Review of the Research. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 19(1-2), 99-122. <https://doi.org/10.1080/10720162.2012.660431>.



- Palmero Cantero, F. (1997). La emoción desde el modelo cognitivista. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VI(14-15).
- Park, N. (2004). Positive Development: Realizing the Potential of Youth: Character Strengths and Positive Youth Development. *Social Science, The Annals of The American Academy of Political and, Social Science*, 591, 40.
- Paul, P. (2005). *Pornified: how pornography is transforming our lives, our relationships, and our families*. New York: Times Books.
- Paul, P. (2014). De la pornografía al porno: Cómo el porno se convirtió en norma. En J. R. Stoner & D. M. Hughes (Eds.), *Los costes sociales de la pornografía* (pp. 17-43). Madrid: Rialp.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Peterson, K. (2016). Flat, Hierarchical, or Stratified? Determination and Dependence in Social-Natural Ontology. En K. Peterson & R. Poli (Eds.), *New Research on the Philosophy of Nicolai Hartmann* (pp. 109-132). De Gruyter.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo, selección temática de transcripciones de sus clases, años 1956/57, realizada por Fernando Taragano*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Pieper, J. (1998). *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: Ediciones Rialp. Recuperado a partir de <http://www.rialp.com/index.php?op=verlibro&descri=123001>
- Pieper, J. (2007). *Las virtudes fundamentales. Manuales Universitarios Rialp* (9a ed.). Madrid: Rialp.
- Pinckaers, S. T. (1971). *La renovación de la moral. Estudios para una moral fiel a sus fuentes y a su cometido actual*. Estella: Verbo Divino.
- Pittman, K. J., Irby, M., & Ferber, T. (2001). Unfinished Business: Further Reflections on a Decade of Promoting Youth Development. En P. L. Benson & K. J. Pittman (Eds.), *Trends in youth development: visions, realities, and challenges* (pp. 3-50). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Polaino-Lorente, A. (1992). *Sexo y cultura. Análisis del comportamiento sexual. Biblioteca del Instituto de Ciencias para la Familia / Universidad de Navarra*. Madrid: Rialp.
- Polo, L. (2003). *Antropología trascendental* (Vol. II). Pamplona: EUNSA.
- Polo, L. (2004). *El yo. Cuadernos de Anuario Filosófico*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Polo, L. (2006). *La esencia humana*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.



- Polo, L. (2009). Curso de psicología general: lo psíquico, la psicología como ciencia, la índole de las operaciones del viviente. Pamplona: EUNSA.
- Posada Díaz, A., Gómez Ramírez, J. F., & Ramirez Gomez, H. (2016). *El niño sano: una mirada integral*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Ramos, P., Rivera, F., & Moreno, C. (2012). Beneficios del contexto asociativo en las actividades de tiempo libre de los adolescents españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 365-378. <https://doi.org/10.1174/021037012802238984>
- Reitan, R., & Wolfson, D. (2000). Conation: A neglected aspect of neuropsychological functioning. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 15(5), 443-453.
- Rey Anacona, C. A. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo. *Avances en psicología latinoamericana*, ISSN 1794-4724, ISSN-e 2145-4515, Vol. 26, N^o. 2, 2008, págs. 227-241, 26(2), 227-241.
- Rodríguez Amenabar, S. M. (1998). *Hombre, sexo y trascendencia*. Buenos Aires: Editorial Claretiana.
- Rojas, E. (1994). *El hombre light: una vida sin valores. Fin de siglo* (Vol. 33). Madrid: Temas de Hoy.
- Rojas, E. (2003). *El amor inteligente. Corazón y cabeza: claves para construir una pareja feliz*. Ediciones Temas de Hoy.
- Romito, P., & Beltramini, L. (2015). Factors Associated With Exposure to Violent or Degrading Pornography Among High School Students. *The Journal of School Nursing*, 31(4), 280-290. <https://doi.org/10.1177/1059840514563313>
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003a). What Exactly Is a Youth Development Program? Answers From Research and Practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94-111. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702_6
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003b). Youth Development Programs and Healthy Development: A Review and Next Steps. En D. Romer (Ed.), *Reducing Adolescent Risk: Toward an Integrated Approach* (pp. 355-365). Thousand Oaks, Cal.: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452233611.n37>
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2016). Evaluating youth development programs: Progress and promise. *Applied Developmental Science*, 20(3), 188-202. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1113879>
- Ruiz-Canela, M., López-del Burgo, C., Carlos, S., Calatrava, M., Osorio, A., & Irala, J. de. (2012). Familia, amigos y otras fuentes de información asociadas al inicio de las relaciones sexuales en adolescentes de El Salvador. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 31(1), 54-61. <https://doi.org/10.1590/S1020-49892012000100008>.



- Ruiz, M. B., & Castro, B. (1998). Hacia la educación para la salud desde una perspectiva multicultural. En M. I. Serrano González (Ed.), *La educación para la salud del siglo XXI: comunicación y salud* (pp. 365-376). Madrid: Díaz de Santos.
- Rusnak, T. G., Farrelly, T. M., & Burrett, K. L. (1992). Integrated Character Education: Implementing a New Paradigm. En K. Ryan & T. Lickona (Eds.), *Character development in schools and beyond* (pp. 305-340). Washington: Council for Research in Values and Philosophy.
- Ryan, K., & Lickona, T. (1992). *Character development in schools and beyond*. Washington: Council for Research in Values and Philosophy.
- Salleras Sanmartí, L. (1988). *Educación sanitaria: principios, métodos y aplicaciones*. Madrid: Díaz de Santos.
- Santamaría Garai, M. G. (1996). Saber amar con el cuerpo: ecología sexual (versión 1.1). *Libros MC*. Madrid: Palabra.
- Schalkwijk, F. (2015). *The Conscience and Self-Conscious Emotions in Adolescence: An integrative approach*. East Sussex & New York: Routledge.
- Scheler, M. (2001). *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Caparrós.
- Scheler, M. (2004). *Sobre el pudor y el sentimiento de vergüenza*. Salamanca: Sígueme.
- Schur, N. W. (1990). *1000 Most Obscure Words*. New York: Facts on File.
- Schwartz, M. J. (2008). *Effective character education: A guidebook for future educators*. Boston: McGraw-Hill.
- Scripture, E. W. (1895). *Thinking, Feeling, Doing*. Meadville Pa.: Flood and Vincent.
- Search Institute. (2018). 40 Elementos Fundamentales del Desarrollo. Recuperado a partir de http://page.search-institute.org/dev-assets-download_1212-17
- Segú, H. F. (1996a). *Educación sexual en la familia y la escuela. Un enfoque comprensivo y actualizado*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Segú, H. F. (1996b). *Hacia una sexología humanizada. Concepto de sexualidad según el pensamiento de Viktor Frankl*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Segú, H. F. (1996c). *Sexología básica. Fundamentos para su estudio y comprensión*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Seligman, M. E. P. (2006). *La auténtica felicidad: la nueva psicología positiva revoluciona el concepto de felicidad y señala el camino para conseguirla*. Barcelona: Vergara.



- Shepherd, J., Kavanagh, J., Picot, J., Cooper, K., Harden, A., Barnett-Page, E., ... Price, A. (2010). The effectiveness and cost-effectiveness of behavioural interventions for the prevention of sexually transmitted infections in young people aged 13–19: a systematic review and economic evaluation. *Health Technol Assess*, 14(7).
- Siegel, D. (1999). *The developing mind*. New York: Guilford Press.
- Siegel, D. (2017). *Tormenta cerebral : el poder y el propósito del cerebro adolescente*. Barcelona: Alba.
- Siegel, D. J. (2007). *La mente en desarrollo: cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sierra Londoño, Á. (2011). Pornografía: Tergiversación de la Sexualidad. Recuperado 19 de junio de 2018, a partir de <https://buenosarticulos.files.wordpress.com/2011/03/pornografia.pdf>
- Snow, R., Corno, L., & Jackson, D. (1996). Individual Differences in affective and conative functions. En D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 243-310). New York: Macmillan Library Reference USA.
- Snow, R., & Jackson, D. (1997). *Individual differences in conation: Selected constructs and measures (CSE Tech. Report 447)*. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation.
- Stein, E. (1998). *La estructura de la persona humana*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Sternberg, R. (1989). *El triángulo del amor. Intimidad, pasión y compromiso*. Barcelona: Paidós.
- Steutel, J. (2009). Towards a sexual ethics for adolescence. *Journal of Moral Education*, 38(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/03057240902792694>
- Székely, B., & De Gandía, E. (1966). *Diccionario enciclopédico de la psique. Colección Diccionarios* (4a ed., Vol. 3). Buenos Aires: Claridad.
- Valente, T. W., & ebrary, I. (2002). *Evaluating health promotion programs*. New York: Oxford University Press.
- Vargas, L., & González-Torres, M. C. (2009). La revitalización de la Educación del Carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la Prevención y la Psicología Positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1379-1418.
- Verneaux, R. (1975). *Filosofía del hombre*. Barcelona: Herder.
- Vicente Arregui, J., & Choza, J. (1991). *Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad*. Madrid: Ediciones Rialp.



- Weir, K. (2014). Is pornography addictive? *American Psychological Association*, 45(4), 46.
- Wingood, G. M., DiClemente, R. J., Harrington, K., Davies, S., Hook, E. W., & Kim Oh, M. (2001). Exposure to X-Rated Movies and Adolescents' Sexual and Contraceptive- Related Attitudes and Behaviors. *Pediatrics*, 107(5), 1116-1119.
- Wojtyla, K. (1978). *Amor y responsabilidad: estudio de moral sexual*. (J. A. Segarra, Ed.). Madrid: Razón y Fe.
- Wojtyla, K. (1981). *Love and responsibility*. San Francisco: Ignatius Press.
- Wojtyla, K. (1982). *Persona y acción*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Yeager, J. M., Fisher, S. W., & Shearon, D. N. (2011). *Smart strengths: a parent-teacher-coach guide to building character, resilience and relationships in youth*. Putnam Valley, New York: Kravis.
- Zaborowski, R. (2016). Investigating Affectivity in light of Hartmann's Layered Structure of Reality. En K. Peterson & R. Poli (Eds.), *New Research on the Philosophy of Nicolai Hartmann* (pp. 209-228). De Gruyter.