

EDUCATIONIS MOMENTUM

Revista de investigación educativa
de la Universidad Católica San Pablo

Volumen 10, número 1, diciembre del 2024

ISSN (online): 2517-9853

Artículos

Conocimiento y estrategias de padres de familia sobre las virtudes morales

M.a L. Diez Canseco Briceño, G. Garcia-Zavala, E. D. Franco-Delgado

Una aproximación inicial a la optimización de la clasificación de estudiantes en evaluaciones de gran escala

H. Pérez León Ibañez

Contaminación ambiental y desarrollo infantil en el Perú

J. León Jara Almonte

Retos para educar a los jóvenes de hoy: A los adolescentes de Basilio de Cesarea

J. D. Velásquez Monsalve

Ante el globalismo, educar en el espíritu

S. Peiró i Gregòri

Vol. 10. n.º 1. 12/2024

EDUCATIONIS MOMENTUM



Universidad Católica
San Pablo



Arequipa (Perú)

EDUCATIONIS MOMENTUM

Volumen 10, número 1, diciembre del 2024

ISSN: 2517-9853

Revista de investigación educativa de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú).

Se publica anualmente en formato digital (acceso abierto).

Se encuentra indizada en ROAD, Clase, Dialnet, Latindex 2.0 y DOAJ.

Editor

Enrique G. Gordillo (Universidad Católica San Pablo)

Asistente de edición

Sofía Pacheco Chávez

Consejo editorial

Jorge Pacheco Tejada (Universidad Católica San Pablo, Perú), Walter L. Arias Gallegos (Universidad Católica San Pablo, Perú), Daniela Salgado Gutiérrez (Universidad Panamericana, México), Paul Neira del Ben (Universidad San Ignacio de Loyola, Perú), Lucas Sempé (International Initiative for Impact Evaluation, Reino Unido), Elizabeth Da Dalt (Conicet, Argentina), Gilda Difabio de Anglat (Conicet, Argentina), Pelusa Orellana (Universidad de los Andes, Chile)

Comité consultivo nacional

Ingrid Pastor (Instituto Latinoamericano Siglo XXI), Luis Sime (Pontificia Universidad Católica del Perú), Jorge Rodríguez Sosa (Universidad San Ignacio de Loyola), Fanni Muñoz (Pontificia Universidad Católica del Perú), Renzo Rivera (Universidad Católica San Pablo), Laura León (Universidad de Lima)

Comité consultivo internacional

Patricia Argüelles (Universidad Católica de Chile), Covadonga Ruiz de Miguel (Universidad Complutense de Madrid, España), Maria Regina Maluf (Universidade de São Paulo, Brasil), José Luis García Cué (Universidad Nacional Autónoma de México), Luz Sandoval Estupiñán (Universidad de La Sabana, Colombia), Inés Ruiz-Requies (Universidad de Valladolid, España), Margarita Nieto Bedoya (Universidad de Valladolid, España), Jaime Nubiola (Universidad de Navarra)

La ilustración de cada portada de *Educationis Momentum* procura que los investigadores tengamos siempre presente por quiénes trabajamos. La de este número se llama «Aprender me hace sentir libre» y fue hecha por María Magdalena Bosco (6 años), que se educa en casa (*homeschooler*).

Corrección de estilo: Daniel Martínez Lira

Diseño de cubierta: Enrique G. Gordillo, Milko A. García Torres

Diagramación: José Luis Vizcarra Ojeda

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú, n.º 2015-17490.

Los trabajos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores. *Educationis Momentum* o la Universidad Católica San Pablo no son responsables de los contenidos presentes en ellos. Los artículos pueden ser reproducidos según lo contemplado en el decreto legislativo 822.

EDUCATIONIS MOMENTUM

Revista de investigación educativa
de la Universidad Católica San Pablo

Vol. 10, n.º 1, diciembre del 2024

ISSN online: 2517-9853



Urb. Campiña Paisajista S/N. Quinta Vivanco
Barrio de San Lázaro
Arequipa (Perú)

Índice

	Artículos originales	
María Lorena DIEZ CANSECO BRICEÑO Gabriela GARCIA-ZAVALA Elva D. FRANCO-DELGADO	Conocimiento y estrategias educativas de padres y profesores de estudiantes de primaria sobre las virtudes morales: un estudio cualitativo exploratorio en Arequipa	5
Humberto PÉREZ LEÓN IBAÑEZ	Una aproximación inicial a la optimización de la clasificación de estudiantes en evaluaciones de gran escala	35
Juan LEÓN JARA ALMONTE	Una mirada a la asociación entre la contaminación ambiental y el desarrollo infantil de niños y niñas menores de seis años en contextos urbanos del Perú	51
	Ensayos	
Juan D. VELÁSQUEZ MONSALVE	Retos para educar a los jóvenes de hoy: luces desde la obra <i>A los adolescentes</i> de Basilio de Cesarea	91
Salvador PEIRÓ I GREGÒRI	Educar el espíritu en respuesta al globalismo	115
	Colaboraron en este número	159

EDUCATIONIS MOMENTUM

Vol. 10, n.º 1, 2024, pp. 5-33, ISSN (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v10i1.1678>


Conocimiento y estrategias educativas de padres
y profesores de estudiantes de primaria sobre
las virtudes morales: un estudio cualitativo exploratorio
en Arequipa

Knowledge and Educational Strategies of Parents
and Teachers of Elementary School Students Regarding
Moral Virtues: An Exploratory Qualitative Study
in Arequipa

María Lorena DIEZ CANSECO BRICEÑO


Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

ldiezcanseco@ucsp.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-7361-7250>


Gabriela GARCIA-ZAVALA

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0003-0531-4108>

Elva D. FRANCO-DELGADO

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0003-1417-9147>

Recibido: 2024.07.17

Aprobado: 2024.12.10

Resumen

El presente trabajo parte del supuesto de que una educación que ayude a la persona a su mayor despliegue requiere la forja de virtudes morales, estas entendidas desde el pensamiento de santo Tomás de Aquino. Es por ello que el objetivo del estudio fue explorar el conocimiento que tanto padres de familia como docentes de alumnos de primaria tienen acerca de las virtudes morales y la forma en que pueden ser educadas, tanto en el seno familiar como escolar. El diseño de la investigación es cualitativo de tipo fenomenológico; la muestra estuvo conformada por diez docentes, diez madres y diez padres de familia (casados entre sí) de niños de tercer y cuarto grado de primaria. Para recoger los datos se utilizaron dos técnicas: una ficha sociodemográfica y una entrevista semiestructurada con preguntas dirigidas a indagar el conocimiento sobre las virtudes morales y su forma de educarlas. Los resultados se presentan en once categorías identificadas dentro del análisis cualitativo y se analizan las respuestas en base a tópicos que pueden ser esperados, que son aquellos que coinciden con la teoría propuesta por santo Tomás de Aquino, y emergentes, que son aquellos distintos a dicha teoría. El trabajo concluye que los entrevistados tienen una idea general y algo ambigua de las virtudes y su educación según la teoría de santo Tomás, las cuales se encuentran entremezcladas con tópicos acordes con la psicología positiva y a la educación moral basada en valores.

Palabras clave: virtud, moral, educación, templanza, fortaleza, prudencia, justicia

Abstract

The present research, following saint Thomas Aquinas theory, is based on the assumption that an education based on moral virtues would help people achieve a greater development. Therefore, the goal of this study was to find out what parents and teachers know about moral virtues and how they can be taught, both at home and at school. The research design was qualitative, the sample included ten mothers, ten fathers and ten teachers from basic education. Two techniques were used to collect the data: a sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview. The findings are presented in eleven distinct categories, each of which is categorized according to topics that are expected, which correspond to the theory proposed by saint Thomas Aquinas, and emerging, which are those that differ from the selected theory. This research concludes that the interviewees have a general and, in some cases, ambiguous idea of the virtues and their education according to the theory of saint Thomas; additionally, they present some criteria according to positive psychology and moral education based on values.

Keywords: virtue, morality, education, temperance, fortitude, prudence, justice

Los primeros llamados a educar a la persona humana son los padres y, en segundo lugar, los maestros (Diez Canseco, 2018; Martínez, 2002). Padres y maestros son los que están en constante interacción con el niño durante sus primeros años de vida. Entonces, el conocimiento que tanto estos como aquellos puedan tener acerca de lo que significa educar, de alguna manera marcará la pauta de las acciones que llevarán a cabo para el logro de esta misión.

Distintas posturas pueden haber influido en la visión que cada persona pueda tener sobre la educación. En este sentido, algunas de las más conocidas son la postura conductista y la constructivista. La primera pone énfasis en el modelamiento de los comportamientos de la persona por medio de una estimulación que condiciona dichos comportamientos (Diez Canseco, 2018); y la segunda pone énfasis en el hecho de brindar herramientas para que los educandos puedan construir sus propios conocimientos, ya que se considera que la intimidad del hombre solo es acción, algo orientado a la transformación exterior del mundo (Echavarría, 2012).

Por otro lado, desde una postura basada en el realismo filosófico, autores como santo Tomás de Aquino (citado en Martínez, 2002) propone que la educación consiste en «la conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud» (p. 182). La presente investigación toma como base esta definición, debido a que plantea una educación que responde a la persona desde un punto de vista integral. Considerar la educación desde una perspectiva del logro de virtudes da lugar a una aproximación formativa diferente respecto a las mencionadas anteriormente. La finalidad que se busca en la acción educativa, desde esta perspectiva, es que la persona alcance el mayor grado de perfección y despliegue al que está llamado.

La educación de las virtudes es una propuesta que inicia con el pensamiento de filósofos griegos como Platón y Aristóteles bajo el concepto de educación del carácter, y luego, de la mano del cristianismo, se da su desarrollo con autores como santo Tomás de Aquino (Arthur, 2008). En la actualidad, en algunos ámbitos académicos relacionados a la educación ha vuelto a surgir el interés en esta temática (Naval & Arbués, 2017).

Aunque es importante explorar la comprensión que padres de familia y profesores tienen sobre las virtudes morales porque esta guiará su actuar educativo, actualmente no existe claridad sobre el conocimiento que puedan tener sobre este tema. Sin embargo, según Pieper (2007), parece que en este tiempo el concepto de moral se encuentra fuertemente asociado con la «idea de una doctrina del hacer y, sobre todo, del no-hacer, del poder y no-poder, de lo mandado y lo prohibido» (p. 12). En este sentido, el conocimiento actual relacionado a los temas de virtud y moral podrían ser errados, lo que llevaría a entender la virtud como algo que limita a la persona en su libertad y autonomía y, por lo tanto, algo que no respondería a su propia naturaleza humana.

Se han desarrollado investigaciones, tanto teóricas como empíricas, relacionadas al tema de la educación de virtudes. Entre los estudios teóricos basados en el pensamiento de santo Tomás de Aquino se tienen los realizados por Palet (2007), Isaacs (1996) y Echavarría (2008, 2009, 2013, 2015), este último desde una perspectiva más psicológica. En el contexto peruano, Diez Canseco (2018) constituye un estudio teórico sobre el tema, en el cual se busca plantear recomendaciones prácticas que pueden ser aplicadas para el logro de la virtud en los niños y adolescentes.

Desde la visión aristotélica de las virtudes se han desarrollado estudios tanto de corte teórico como práctico. El instituto Jubilee Centre for Character and Virtues ha publicado distintos reportes (2012, 2014, 2015), además de que sus investigadores han desarrollado una cuantiosa producción científica, es el caso de Arthur (2010, 2017) y Kristjánsson (2013, 2016, 2017a, 2017b). Siguiendo esta misma línea basada en la visión aristotélica se tienen los estudios realizados por Valera et al. (2018), Bernal et al. (2018) y Naval et al. (2018).

La psicología positiva también ha desarrollado el concepto de virtud. La considera como una característica que ayuda a explicar a la persona madura, pero desde la visión de diversas culturas (Martínez, 2006). Concluyen que existen seis virtudes que se podrían considerar universales (Alarcón, 2009). Cabe recalcar que los fundamentos en los que se basa dicha postura no coinciden completamente con los fundamentos aristotélicos o tomistas. Dentro de las investigaciones desarrolladas con esta perspectiva se tienen las realizadas por González (2004), Martínez (2006), Vásquez et al. (2009) y Park (2013).

Después de la revisión realizada, el objetivo de esta investigación fue explorar el conocimiento sobre las virtudes morales que tienen padres de familia y maestros de niños entre ocho y diez años de edad que se encuentren cursando el tercer y cuarto grado de educación primaria. Si bien es cierto la educación de las virtudes se lleva a cabo a lo largo de la vida de la persona (Diez Canseco, 2018), la edad entre ocho y diez años es fundamental para esta finalidad, puesto que a esta edad el niño ya ha logrado cierto gobierno sobre sus deseos sensitivos básicos (de cero a siete años) y está en desarrollo la noción de futuro (Roqueñi, 2008) que le permite esforzarse por alcanzar bienes aún no presentes y, por lo tanto, internalizar hábitos virtuosos. Es por ello que esta investigación considera las edades entre ocho y diez años para la evaluación de cómo los padres y profesores entienden y educan la virtud, ya que estas edades son cruciales para el logro de la misma.

La relevancia de esta investigación radica en que saber el grado de conocimiento que los educadores (padres y profesores) tengan acerca de la virtud y la manera de ser educada tiene una repercusión muy importante en la implementación de programas de capacitación a este grupo poblacional; y en esta línea, la propuesta que sustenta la visión de las virtudes morales desde el pensamiento aristotélico-tomista tiene una claridad y un fundamento antropológico que permite un pleno despliegue de la persona, por ello nuestro interés en darlo a conocer a los educadores y de esta manera contribuir con el mayor desarrollo y crecimiento de la persona.

En esta introducción se presentará, siguiendo el pensamiento de santo Tomás de Aquino, la definición de virtud moral en general y la definición de las cuatro virtudes morales con sus respectivos hábitos específicos.

Virtudes morales

Aristóteles desarrolla el concepto de virtud entendiéndola como «un modo de ser selectivo, siendo un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón y por aquello por lo que decidiría el hombre prudente» (Aristóteles, 2008, p. 171). Santo Tomás, a partir de lo planteado por Aristóteles, define la virtud como un «hábito operativo bueno» (2001a, p. 424).

Desde esta perspectiva la virtud es entendida en primer lugar como un hábito, por lo tanto, se requiere de una repetición constante de determinados

comportamientos, pero estos no son realizados de manera mecánica, sino que requieren del ejercicio de la razón de la persona, ya que es requisito indispensable conocer el por qué y para qué de dicha acción. Por su parte, la acción de la voluntad también es imprescindible, ya que la virtud implica un gobierno de sí mismo, el cual será posible en la medida en que la persona opte libremente por la realización de aquella acción que su razón le muestra como buena y lo lleve al fin que busca alcanzar. Algunos autores entienden la dimensión de la virtud considerando sus tres ámbitos: cognitivo, afectivo y conductual. «El buen carácter consiste en conocer el bien, desear el bien y hacer el bien» (Lickona, 2000, p. 147).

Santo Tomás de Aquino (2001a) presenta una distinción de las virtudes a partir de la potencia humana que perfecciona, por lo que podrían ser virtudes intelectuales si perfeccionan el entendimiento y virtudes morales si perfeccionan los apetitos. Dentro del grupo de las virtudes morales se distinguen cuatro: templanza, fortaleza, justicia y prudencia.

Templanza

«La templanza consiste en cierta disposición del alma que modera cualquier pasión u operación para que no traspase los límites debidos» (Tomás de Aquino, 2001a, p. 466). En este sentido, esta virtud moral se encarga de la moderación del interior del hombre, particularmente de los placeres sensitivos propios del apetito concupiscible, en especial de aquellas energías destinadas a la autoconservación (Pieper, 2007). La templanza debe ser educada de preferencia en los primeros siete años de vida, ya que es en esta etapa en donde la esfera sensitiva cobra mayor fuerza en la persona (Roqueñi, 2008).

La forja de esta virtud no busca frenar las manifestaciones de estos deseos, puesto que ello iría en contra de la misma naturaleza humana. Sino más bien, de lo que se trata, es de ordenar su manifestación mediante la razón. Para ello, santo Tomás de Aquino (2001b) propone que es necesario el desarrollo de ciertos hábitos, estos son: ornato exterior, que consiste en el orden en las cosas; estudiosidad, que modera el ansia de conocimiento; buen orden, que se encarga de la moderación de la expresión corporal en el trato con los demás; eutrapelia, que modera la diversión y el juego; mansedumbre, que ordena las expresiones de la ira; humildad, que ayuda a la persona en el equilibrio de la propia excelencia; pudor, consistente en el respeto y cuidado de la intimidad

propia y ajena; castidad, que regula los placeres sexuales; continencia, que se encarga de controlar y frenar las pasiones, especialmente las relacionadas al deseo sexual; abstinencia, controla la ingesta de la comida; y la sobriedad, que hace lo propio con la ingesta de la bebida.

Fortaleza

«La fortaleza consiste en cierta disposición del alma por la que se afianza en lo que es conforme a la razón frente a cualquier ímpetu pasional o al cansancio de las operaciones» (Tomás de Aquino, 2001a, p. 466). En este sentido, la fortaleza es la virtud por la que la persona está en capacidad de hacer frente a las dificultades que se le puedan presentar y que, de alguna manera, le obstaculicen alcanzar el bien que la razón le muestra o la meta u objetivo propuesto.

Esta virtud es muy importante en la forja del carácter de la persona, puesto que gracias a ella obtiene la seguridad necesaria para plantearse metas y esforzarse por alcanzarlas. Esto requiere de un nivel de gobierno personal que le permita enfrentar los obstáculos que se le presenten en la consecución del bien o —según sea el caso— esperar y soportar pacientemente las adversidades; en este sentido, en la fortaleza se distinguen dos actos: atacar y resistir (Tomás de Aquino, 2001b).

Esta virtud debe ser educada preferentemente entre los siete y catorce años, puesto que la noción de futuro es necesaria al momento de plantearse metas en las que el resultado no se va a dar de manera inmediata (Diez Canseco, 2018). Santo Tomás de Aquino (2001b) propone cinco hábitos que se deben procurar desarrollar para alcanzar esta virtud; dos de ellos relacionados al acto de atacar y tres al acto de resistir.

Para el acto de atacar se requiere en primer lugar de la confianza, ya que esta prepara el ánimo y la seguridad de la persona para cuando sea necesario actuar; y la magnificencia, que permite que la persona no se dé por vencida luego de haber iniciado una obra. Por otro lado, para el acto de resistir se requiere de perseverancia, la cual ayuda en la permanencia estable en lo que se ha decidido; paciencia, que permite que, ante la presencia de dificultades, el ánimo no decaiga y pueda tolerar los males con tranquilidad; y finalmente, la magnanimidad, que lleva al ánimo a tender hacia las cosas grandes.

Justicia

Esta virtud «consiste en cierta rectitud del alma por la que el hombre obra lo que debe en cualquier materia» (Tomás de Aquino, 2011a, p. 466). En este sentido, la justicia es una virtud que consiste en «darle a cada quien lo suyo» (Pieper, 2007, p. 85); por lo tanto, se requiere de un gran gobierno personal que dé lugar a esforzarse por hacer el bien que se le debe a otro.

La importancia de esta virtud radica en que su práctica no beneficia directamente a la misma persona, sino a un tercero, y en esta línea se da la posibilidad de un orden de las relaciones. Para el logro de esta virtud es necesario un nivel de desarrollo cognitivo que permita alcanzar una comprensión de la realidad para poder perfeccionar la voluntad. Así mismo, se requiere de una comprensión de la dinámica relacional de la persona, ya que a partir de esta comprensión es que estará en condiciones de ordenar de manera armónica su relación con los demás y darle a cada quien lo que en estricto le corresponde (Diez Canseco, 2018).

Los hábitos a desarrollar para el logro de la justicia (Tomás de Aquino, 2001b) son: la piedad, que consiste en la consideración especial que se tiene con ciertas personas debido al parentesco que los une; la observancia, que implica guardar especial consideración hacia personas con un rango de autoridad superior; la dulzura, que consiste en brindar manifestaciones externas de respeto y consideración; la obediencia, que se basa en seguir las indicaciones y hacer la voluntad de otro que tiene cierta autoridad sobre el que obedece; el agradecimiento, que consiste en devolver de alguna manera los bienes recibidos; la verdad, que se pone de manifiesto en el acto de decir la verdad; la afabilidad, donde la persona en su trato con los demás es amable, generando relaciones interpersonales agradables y armoniosas; la liberalidad, también llamada generosidad, se refiere al uso debido de los bienes materiales y la posibilidad de compartirlos; finalmente, la religión, «por medio de la cual se ponen de manifiesto los actos de justicia para con Dios referidos al culto que se le debe» (Diez Canseco, 2018, p. 261).

Prudencia

La prudencia es considerada la «madre de todas las virtudes» (Pieper, 2007, p. 33), y esta «consiste en cierta rectitud de discreción en toda clase de actos

y de materias» (Tomás de Aquino, 2011a, p. 466). Esta virtud permite que la persona tenga una comprensión real de las cosas y, a partir de ello, sea capaz de discernir la acción que corresponda según cada circunstancia concreta.

Por la relación y jerarquía de las virtudes, la prudencia es necesaria para que todas las demás se desarrollen, pero, a la vez, para poder llegar a ser prudente es requisito que las demás virtudes estén encaminadas. El punto de inicio de este círculo no queda claro, pero siempre tendrá como resultado la ejecución del bien. La resolución a esta disyuntiva está en que es la prudencia de los padres y/o educadores la que se convierte en el punto de partida para la forja de las virtudes en los niños (Martínez, 2002).

Alcanzar la virtud de la prudencia es importante en la vida de la persona, puesto que su práctica supone haber logrado el estado adulto del hombre (Martínez, 2002), el cual implica la capacidad de tomar decisiones acordes con la verdad y optar por el bien. Para el logro de la prudencia son ocho los hábitos que se deben forjar (Tomás de Aquino, 2001b): la memoria, que permite a la persona guardar aquellas experiencias que en algún momento la llevaron a una acción prudente; docilidad, que es la buena disposición para recibir la instrucción de otros y obrar de acuerdo a ella; la inteligencia, que permite a la persona obrar rectamente en base al conocimiento de los primeros principios; sagacidad, el hábito por el que de pronto se sabe hallar lo que conviene; la razón, que lleva a actuar prudentemente, puesto que para ello primero se debe haber hecho un razonamiento sobre la situación; la previsión, que consiste en ordenar los medios de tal manera que tengan una jerarquía de acuerdo a la finalidad buscada; la circunspección, que da lugar a que la persona actúe de acuerdo a las circunstancias concretas comparando lo que se ordena al fin de las mismas; finalmente, la precaución, necesaria para poder actuar prudentemente, ya que permite evitar el mal cuando sea pertinente.

Método

Diseño de investigación

La presente investigación es un estudio exploratorio de las percepciones de los padres de familia y profesores sobre las virtudes morales y las estrategias que utilizan para educarlas. Para ello se siguió una metodología cualitativa, ya que esta busca comprender los fenómenos desde la propia perspectiva

de los participantes y permite comprender los motivos y las creencias que están detrás de las acciones que se realizan (Quecedo & Castaño, 2002). En este caso el fenómeno estudiado sería la educación de las virtudes morales, considerando tanto el significado que tienen sobre ellas como las estrategias educativas empleadas. El diseño que se utiliza en esta investigación es el fenomenológico (Van Manen, 2014), ya que se centra en conocer las experiencias individuales subjetivas de los participantes (Creswell, 2013; Salgado Lévano, 2007) y la importancia pedagógica de las mismas (Ayala Carabajo, 2008). Esta investigación no busca teorizar a partir de las perspectivas de los participantes, sino que, al ser una investigación exploratoria, busca solamente describir lo que las experiencias vividas por los participantes tienen en común, tal como Creswell et al. (2007) proponen para los estudios fenomenológicos.

Participantes

Se utilizó un muestreo por conveniencia según los siguientes criterios de inclusión: padres de familia (casados entre sí) con nivel de instrucción mínimo de estudios secundarios, cuyos hijos se encuentren estudiando en el colegio y tengan una edad entre ocho a diez años; y profesores que se encuentren enseñando a estudiantes de tercer o cuarto de primaria. En total, la muestra estuvo conformada por treinta personas: diez madres de familia, diez padres de familia y diez profesores. Las madres tenían una edad promedio de 42.4 años, los padres de 43.1 años y los profesores de 46.6 años. El 100 % de padres y madres evaluados estaban casados entre sí, tenían educación superior y profesaban la religión católica. El promedio de años de matrimonio era de 13.2 años y el promedio de hijos era de 1.6. De los profesores el 100 % eran también católicos y el 70 % de ellos estaban casados. Todos enseñaban en colegios privados y el promedio de años de experiencia enseñando era de 17.3 años.

Instrumentos

Cuestionario de datos sociodemográficos

Se diseñó un cuestionario para, en el caso de los padres, recopilar información sobre su edad, grado de instrucción, estado civil, religión, tiempo de matrimonio y número de hijos. En el caso de los docentes se recopiló información

sobre su edad, sexo, religión, nivel de enseñanza, tipo de institución en la que laboran y tiempo de ejercicio de la docencia.

Entrevista semiestructurada

Tal como proponen Creswell et al. (2007), para este tipo de investigaciones las entrevistas suelen ser las mejores herramientas para recolectar los datos. Es por ello que se desarrolló una pauta de entrevista semiestructurada, en la cual se buscó indagar sobre las percepciones de los participantes sobre la virtud, la moral y cada una de las cuatro virtudes morales, además de las estrategias educativas que utilizan para su enseñanza. Siguiendo las recomendaciones de Vivar et al. (2013), antes de utilizar este instrumento para la recolección de datos, esta pauta de entrevista fue probada en dos entrevistas piloto a personas que compartían las mismas características de los participantes. Realizar estas pruebas piloto, tal como proponen Vivar et al. (2013), permitió evaluar el entendimiento de las preguntas y a partir de ello realizar modificaciones mínimas que se consideraron necesarias, este procedimiento favorece la calidad de los datos recogidos.

Procedimientos

Los participantes fueron convocados mediante llamadas telefónicas y visitas a colegios. Antes de iniciar con la entrevista completaron el consentimiento informado, la autorización de grabación y luego el cuestionario de datos sociodemográficos. Posteriormente, se procedió al inicio de la entrevista que era realizada por un miembro del equipo investigador. Los entrevistadores no tenían ninguna relación previa con los participantes. Los tres entrevistadores que participaron son profesionales de psicología. Las entrevistas a los padres de familia se realizaron en la casa de los participantes, por separado, es decir, primero se entrevistó a un padre de familia en privado, y luego al otro, también en privado, de tal manera que los padres o madres no tuvieran conocimiento de las respuestas de su cónyuge. La mayoría de entrevistas a profesores se realizó en las instituciones educativas. Todas las entrevistas fueron grabadas mediante una grabadora de voz y luego se procedieron a transcribir todos los diálogos. Una vez terminadas las transcripciones se procedió a eliminar los audios.

Procesamiento de datos

Los datos fueron procesados por dos miembros del equipo investigador a través de un análisis cualitativo por categorías siguiendo la propuesta de Echevarría (2005). Este tipo de procesamiento busca identificar las temáticas y las ideas que se presentan en los datos recogidos. Con todas las entrevistas transcritas el procesamiento inició con la identificación y extracción de las citas más relevantes de cada entrevista, luego se procedió a clasificarlas en tópicos y estos tópicos se agruparon de manera ordenada y precisa en categorías. Las categorías y los tópicos pueden ser definidos previamente por la teoría o como emergentes. En esta investigación la teoría que se utilizó como base fue la propuesta por santo Tomás de Aquino.

Resultados

Se presentan a continuación las once categorías identificadas dentro del análisis cualitativo por categorías. La primera está relacionada al concepto que se tiene sobre lo que es la virtud, dentro de ella se agrupan los tópicos esperados, según la teoría de la virtud de santo Tomás de Aquino, y los tópicos emergentes, ideas que presentaron los entrevistados pero que no se encuentran relacionadas con la teoría en la que se basa esta investigación. Esta división entre tópicos esperados y tópicos emergentes se presenta también en todas las demás categorías.

La segunda categoría desarrolla el término moral. La tercera enumera las virtudes morales que los participantes consideran que existen. La cuarta categoría se enfoca en el conocimiento sobre la virtud de la templanza y la quinta sobre la manera de educarla. La sexta categoría indaga sobre la fortaleza y la séptima sobre su educación. La octava categoría es sobre la justicia y la décima sobre la prudencia, mientras que las categorías nueve y once reportan las maneras de educar estas virtudes respectivamente.

Para una mejor visualización de las categorías y tópicos se presenta la tabla 1.

Virtudes morales: conocimiento y enseñanza

Tabla 1. Conocimientos de padres, madres y docentes sobre las virtudes

Categorías	Tópicos	Madres	Padres	Docentes
1. Virtud	Esperados	Adquirida / bueno / capacidad o cualidad / constante / hábito	Acto/bueno/capacidad o cualidad / adquirida / disposición de la voluntad / hábito	Acto / se adquiere / bueno/capacidad o cualidad/ constante / respeto
	Emergentes	Consecuencias positivas / innato/valores/ algo propio	Algo propio / dado / fortaleza / relaciones sociales / sobresalir o destacar	Algo propio / valores/ sobresalir / destacar
2. Moral	Esperados	Actos / algo propio / diferencia entre lo bueno y malo	Actos / bueno / diferencia entre lo bueno y lo malo / ética / finalidad o perfección	Actos / diferencia entre lo bueno y lo malo
	Emergentes	Convención social/ espiritual / normas / valor	Adquirido / convención social / normas / reflexión / valor / virtud	Convención social / normas / valor
3. Virtudes morales	Esperados	Justicia / orden y limpieza / paciencia / prudencia	Confianza / justicia / paciencia / verdad	Justicia / paciencia / prudencia
	Emergentes	Honestidad / puntualidad / respeto / solidaridad y compañerismo	Ética/honradez/respeto mutuo / tolerancia / transparencia	Bien común y solidaridad/honestidad y tolerancia/ respeto
4. Templanza	Esperados	Control emocional / equilibrio / moderación	Control emocional / discernimiento / equilibrio / moderación	Control emocional
	Emergentes	Empatía / fuerza / tranquilidad	Empatía/fuerza/perseverancia / tranquilidad	Actitud / empatía
5. Cómo educar la templanza	Esperados	Ejemplo / enseñanza teórica / orden / poner límites / repetición de actos buenos	Ambiente óptimo / desde pequeños / ejemplo / enseñanza teórica / responsabilidades / situaciones cotidianas	Casos prácticos / comunicación / desde pequeños / enseñanza teórica / experiencias propias
	Emergentes	Empatía	Ponerle metas / puntualidad / respeto y consideración	Empatía/paciencia
6. Fortaleza	Esperados	Afrontamiento / algo bueno / conocimiento de la realidad / esfuerzo / perseverancia / seguridad en sí mismo / tener una meta	Afrontamiento / capacidad de respuesta / perseverancia / seguridad en sí mismo / tener una meta	Afrontamiento / esfuerzo / perseverancia
	Emergentes	Fiel a tus creencias / proveniente de Dios		Fuerza interna / proveniente de Dios

7. Cómo educar la fortaleza	Esperados	Casos cotidianos / trabajar autoestima	Casos prácticos / comunicación / ejemplo / perseverancia / reflexión	Casos prácticos / comunicación / desde pequeños / trabajar autonomía
	Emergentes		Disciplina	Enseñanza de lo bueno y lo malo / religión / respeto
8. Justicia	Esperados	Dar a cada quien lo que le corresponde / equidad o igualdad / verdad	Correcto / dar a cada quien lo que le corresponde / equidad o igualdad / verdad	Dar a cada quien lo que le corresponde / desde pequeños / equidad o igualdad
	Emergentes	Autoestima / diferenciar el bien del mal / empatía / imparcialidad / respeto / transparencia / tratar a todos por igual	Pensar antes de actuar / normas impuestas por la sociedad	
9. Cómo educar la justicia	Esperados	Comunicación / desde niños / ejemplo / reflexión de casos propios / reflexión teórica / hábitos / vivencia personal de situaciones	Casos prácticos / ejemplo / formar hábitos / reflexión de casos propios / vivencia personal de situaciones	Casos prácticos / comunicación / ejemplo del profesor / reflexión de casos propios / reflexión de casos sociales / vivencia personal de situaciones
	Emergentes		Conocimiento de Dios / respeto	Conocimiento de Dios
10. Prudencia	Esperados	Decir lo correcto / hacer lo correcto	Decir lo correcto / discernir antes de actuar / hacer lo correcto	Pensar antes de actuar y hablar
	Emergentes	Respeto		
11. Cómo educar la prudencia	Esperados	Casos propios / comunicación / constancia / ejemplo / reflexión	Casos prácticos / casos propios / comunicación / ejemplo / reflexión	Casos / comunicación / corrección / desde pequeños / ejemplo / reflexión de casos propios / reflexión permanente
	Emergentes	Normas		Empatía

Categoría 1: Virtud

En la narrativa de padres, madres y docentes se encontraron como tópicos esperados, en primer lugar, que la virtud es algo *bueno*, que es una *capacidad* o *cualidad* y que es algo *adquirido*. Aunque solo se encontró en algunos de los grupos entrevistados, surgieron ideas de que la virtud es un *acto*, un *hábito* o que es algo *constante*. Finalmente, únicamente los padres mencionaron que entienden la virtud como una *disposición de la voluntad*.

Dentro de los tópicos emergentes, los tres grupos coincidieron en que era *algo propio*; mientras que solo en dos grupos se encontró que entendían la virtud como *valores* o que estaba asociada al hecho de *sobresalir* o *destacar*. Las madres, por su parte, consideraron que la virtud era algo *innato* y que traía *consecuencias positivas*. Los padres la entendieron como *algo dado* y relacionado a la *fortaleza* y a las *relaciones sociales*.

Categoría 2: Moral

Dentro de los tópicos esperados, los tres grupos consideraron que es un *acto* y que es algo que permite *establecer una diferencia entre lo bueno y lo malo*; las madres lo entendieron como *algo propio* y los padres lo relacionaron con la *ética* y con la *finalidad* o *perfección* de la persona.

En los tópicos emergentes se encontró que madres, padres y docentes entendían la moral como una *convención social*, *normas*, *valores*; por otro lado, las madres la relacionaron con algo *espiritual*; los padres como algo *adquirido*, como una *virtud* y como algo relacionado con la *reflexión*.

Categoría 3: Virtudes morales

Dentro de los tópicos esperados, los tres grupos consideraron la *justicia* y la *paciencia*. Madres y docentes tomaron en consideración la *prudencia*. Las madres, además, consideraron el *orden* y la *limpieza*, mientras que los padres, por su parte, la *confianza* y la *verdad*.

En los tópicos emergentes, el *respeto* y la *honestidad* son considerados tanto por madres y padres como por docentes; en dos grupos aparecieron la *transparencia*, la *tolerancia* y el *compañerismo*. Las madres señalaron como virtudes morales la *confianza*, la *integridad*, la *puntualidad*, la *obediencia*, la

solidaridad, el *buen comportamiento*, la *empatía*, la *alegría*, etc. Los padres nombraron la *ética* y los docentes el *altruismo*, el *bien común*, la *equidad* y la *verdad*.

Categoría 4: Templanza

En los tópicos esperados se encontró en los tres grupos el *control emocional*; madres y padres hablaron de *equilibrio* y *moderación*. Los padres entendían la templanza como *discernimiento* y los docentes como *tranquilidad*.

Dentro de los tópicos emergentes se encontró que los tres grupos entienden la templanza como *empatía*. Ambos progenitores la entienden como *fuerza* y *tranquilidad*. Solamente son los padres quienes la perciben como *perseverancia*, mientras que los docentes la entienden como *actitud*.

Categoría 5: Cómo educar la templanza

Los tópicos esperados en los que coincidieron madres, padres y docentes fue en *enseñanza teórica*. Padres y madres además consideraron el *ejemplo*; por su parte, padres y docentes tomaron en consideración la *enseñanza desde pequeños*. Las madres además proponen como forma de educar la templanza el *orden*, *poner límites* y *repetición de actos buenos*; los padres plantearon que debe haber un *ambiente óptimo*, brindar *responsabilidades* y por medio de *situaciones cotidianas*. Los docentes también propusieron que la *comunicación* es necesaria, el planteamiento de *casos prácticos* y las *experiencias propias*.

Dentro de los tópicos emergentes madres y docentes plantearon la *empatía*; los docentes además plantearon la *paciencia*; y los padres *poner metas al niño*, la *puntualidad*, el *respeto* y *consideración con los demás*.

Categoría 6: Fortaleza

Dentro de los tópicos esperados se encontró en los tres grupos de entrevistados el *afrentamiento* y la *perseverancia*. Las madres y los docentes mencionaron el *esfuerzo*; ambos progenitores coincidieron en la *seguridad en sí mismo* y en el hecho de *tener una meta*. Además, las madres consideraron la fortaleza como *algo bueno* y como *conocimiento de la realidad*; los padres, por su lado, la entendieron como una *capacidad de respuesta*.

Dentro de los tópicos emergentes encontrados, madres y docentes coincidieron en que la fortaleza es *proveniente de Dios*. Solamente los docentes mencionaron que era una *fuerza interna*.

Categoría 7: Cómo educar la fortaleza

Los tópicos esperados en los que coincidieron padres y docentes son: por medio de la *comunicación* y la aplicación de *casos prácticos*. Por otro lado, madres y docentes coincidieron en el hecho de *trabajar autoestima*. Adicionalmente, las madres plantearon que se deben considerar las *situaciones cotidianas* y los padres mencionaron la importancia del *ejemplo*, la *perseverancia* y la *reflexión*. Los docentes plantearon que se debe *educar desde pequeños*.

En los tópicos emergentes los padres plantearon la *disciplina*, mientras que los docentes propusieron la *enseñanza de lo bueno y lo malo*, la *religión* y el *respeto*.

Categoría 8: Justicia

Dentro de los tópicos esperados se encontraron en los tres grupos *dar a cada quien lo que le corresponde* y la *equidad* o *igualdad*. Así mismo, madres y padres coincidieron en equiparar la justicia a la *verdad*; por su parte, los padres la relacionaron con lo *correcto* y los docentes afirmaron que era algo que está presente *desde pequeños*.

Los tópicos emergentes son diversos, las madres plantearon que tienen que ver con la *autoestima*, *diferenciar entre el bien y el mal*, *empatía*, *imparcialidad*, *respeto*, *transparencia* y *tratar a todos por igual*. Los padres la relacionaron con el hecho de *pensar antes de actuar* y *normas impuestas por la sociedad*.

Categoría 9: Cómo educar la justicia

En los tópicos esperados se encontró coincidencia entre madres, padres y docentes en cuanto al *ejemplo*, *reflexión de casos propios*, la *vivencia personal de situaciones* de justicia. Madres y docentes propusieron la *comunicación*; madres y padres hablaron de la *formación y repetición de hábitos*. Las madres mencionaron que la educación se debe dar *desde niños* y que la *reflexión teórica* también era necesaria; por su parte, los docentes plantearon la *reflexión de casos sociales*. En los tópicos emergentes hay coincidencia entre padres y

docentes en cuanto al *conocimiento de Dios*, a ello, los padres añadieron el *respeto*.

Categoría 10: Prudencia

En los tres grupos surgieron los tópicos esperados de *decir y hacer lo correcto* y el de *pensar y discernir antes de hablar y actuar*. En cuanto a los tópicos emergentes, solamente surgió en el grupo de madres y estuvo relacionado al *respeto*.

Categoría 11: Cómo educar la prudencia

Los tópicos esperados que mencionaron madres, padres y docentes fueron el *ejemplo*, por medio de *casos propios*, por medio de la *reflexión* y la *comunicación*. Los padres enfatizaron la importancia de los *casos prácticos*, las madres la *constancia*, y los docentes la *corrección* y que la educación se debe dar *desde pequeños*. En cuanto a los tópicos emergentes, fueron las madres la que propusieron las *normas* y los docentes la *empatía*.

Discusión

Siguiendo el orden de las categorías descritas en los resultados, esta discusión se organiza de la siguiente manera: primero se discuten las categorías sobre virtud, moral y virtudes morales; luego cada una de las cuatro virtudes morales; y finalmente, en un solo apartado, se discuten las categorías relacionadas a la educación de estas virtudes.

En la primera categoría se describió el concepto que tanto madres y padres como docentes tenían acerca del término *virtud*. Coincidiendo con la teoría de santo Tomás de Aquino los entrevistados respondieron que era un acto, un hábito, algo adquirido y que era algo bueno. Brennan (1960) explica la importancia de la formación de hábitos en base a repeticiones de actos buenos que van perfeccionando a la persona. En esta línea, Palet (2000) pone énfasis en el potencial educativo de la virtud, ya que, al ser un hábito, es algo que se puede adquirir por medio de la educación.

Cabe mencionar que, dentro de los tópicos emergentes, algunos participantes resaltaron que la virtud era algo propio, algo innato; ideas que no coinciden por lo propuesto por la teoría clásica. Aristóteles (2018) enfatiza

que no se nace con las virtudes, sino que ellas se van adquiriendo. La idea de que estas características son innatas en la persona procede de otras propuestas que consideran la virtud como algo con lo que la persona viene, una cualidad innata o un rasgo de la personalidad (Kristjánsson, 2013). De ser así, no todas las personas tendrían la oportunidad de alcanzar la virtud. Este pensamiento está muy relacionado también con las ideas de sobresalir y destacar que mencionaron los entrevistados, Kristjánsson (2013) explica que el resultado de una visión más instrumentalista es considerar la virtud como una habilidad o destreza en la que la persona suele destacar.

Otro concepto que aparece en la narrativa de los participantes es el de valores, equiparando virtud a valor. Esto coincide con lo encontrado por Bernal et al. (2018) en expertos de países de Latinoamérica. También podría entenderse esta mención ya que el término valor está presente en la educación moral contemporánea (Naval et al., 2017). Finalmente, los participantes entienden la virtud como fortalezas, en este sentido la psicología positiva (Seligman, 2005) relaciona el término virtud al de fortalezas del carácter, por lo que se puede entender que, dentro del vocabulario que utilizan padres y docentes, se encuentre también presente este término.

En la segunda categoría, que describe las ideas que tienen los entrevistados sobre *moral*, se plantea que esta es un acto que permite la diferenciación entre lo bueno y lo malo, lo cual va de acuerdo a lo planteado por santo Tomás de Aquino (2001a), quien explica que la moral consiste en que la persona actúe de acuerdo a su naturaleza y conforme a la razón. Por otro lado, en la misma definición, este autor propone que la moral es aquella ciencia que dirige los actos humanos hacia el fin último; y los entrevistados también proponen que la moral tiene que ver con la finalidad o perfección de la persona. De todo ello, se puede concluir que en las personas entrevistadas se da una idea cercana a la definición clásica de moral.

En cuanto a los tópicos emergentes se encontró que la moral se entiende como normas o valores establecidos por convención social; aquí se evidencia la influencia marcada de autores como Kant (Ferro Martínez, 2006) o Hume (Río Orrego, 2012) en la concepción actual sobre moral.

La tercera categoría buscó saber las *virtudes morales* que conocían las personas entrevistadas. Considerando que las virtudes morales planteadas desde el

pensamiento clásico son templanza, fortaleza, justicia y prudencia (Tomás de Aquino, 2001a), solamente dos de ellas, justicia y prudencia, fueron mencionadas por los entrevistados. La templanza no fue mencionada; sin embargo, las madres propusieron los términos de orden y limpieza que tienen relación con la educación de esta virtud. Roqueñi (2008, p. 130) menciona la «moderación en el uso de las cosas exteriores», propone que la persona que manifiesta un cuidado de sí mismo en lo referido a su aseo personal y vestido, y un cuidado y orden con las cosas que lo rodean es poseedora de una de las partes que conforman la templanza. Por otro lado, los padres nombraron la confianza como una virtud moral, y se sabe que esta es una parte integral de la fortaleza; santo Tomás dice que la confianza permite la «preparación del ánimo, es decir, tenerlo pronto para el ataque» (2001b), es así que la confianza en sí mismo y en los demás es requisito para poder tener la virtud de la fortaleza.

Dentro de los tópicos emergentes algunos participantes consideraron como virtudes morales el respeto, la honestidad y la integridad que, según lo planteado por el Jubilee Centre for Character and Virtues (2017), estarían dentro del grupo de virtudes morales. Este centro también menciona que existen virtudes de desempeño, ejemplo de estas son la confianza y la empatía, que fueron mencionadas por los participantes; los docentes mencionaron también virtudes cívicas como el bien común. La psicología positiva, en su división de virtudes y fortalezas del carácter (Peterson & Seligman, 2004), también coincide en algunos casos con lo propuesto por los padres, por ejemplo, cuando mencionan honestidad, integridad, compañerismo y alegría.

En la cuarta categoría se buscó saber qué entienden las personas entrevistadas sobre la virtud de la *templanza*. En este sentido hubo coincidencia en cuanto a términos relacionados como control emocional, equilibrio, moderación, tranquilidad; los cuales tienen una estrecha relación con la definición clásica de templanza que propone santo Tomás (2001a), quien la entiende como una disposición que permite que la persona pueda moderar sus pasiones y operaciones para que se manifiesten dentro de los límites establecidos. Por otro lado, también mencionaron el discernimiento dentro de la templanza, lo cual concuerda con la idea de virtud en general, ya que se requiere del ejercicio de la razón en la persona (Diez Canseco, 2018).

Los tópicos que emergieron cuando se preguntó sobre la virtud de la templanza están más relacionados al concepto de la virtud de la fortaleza, este es el caso de los términos fuerza, actitud y perseverancia, siendo esta última una parte integral de la fortaleza (Tomás de Aquino, 2001b). Aunque ambas virtudes perfeccionan los apetitos, la primera perfecciona al concupiscible y la segunda al irascible (Tomás de Aquino, 2001a). Tal confusión podría deberse a que la palabra *temple*, según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), hace referencia a seguridad, valentía, serenidad. Esto llevaría a pensar que una persona templada sería una persona fuerte o valiente, pero la virtud de la templanza tiene una connotación distinta.

La sexta categoría buscó conocer qué entendían los entrevistados sobre la virtud de la *fortaleza*. Se encontró que la entendían como afrontamiento, esfuerzo y capacidad de respuesta, todos estos términos están relacionados a los dos actos de la fortaleza: atacar y resistir (Tomás de Aquino, 2001a). En este sentido, otros tópicos que han sido considerados por los participantes fueron la perseverancia y el hecho de tener una meta, lo cual está en concordancia con lo planteado por Roqueñi (2008), quien indica que la noción de futuro es necesaria para la forja de la fortaleza. También la relacionaron con la seguridad en sí mismo, lo que coincide con la confianza, que es una parte integral de esta virtud (Tomás de Aquino, 2001b). Finalmente, se relaciona la fortaleza con el conocimiento de la realidad; en este sentido, como ya se planteó anteriormente, el ejercicio de todas las virtudes requiere previamente de un conocimiento y comprensión de la realidad, en donde la razón de la persona cumple un rol muy importante.

En cuanto a los tópicos emergentes algunos entrevistados coinciden en que provienen de Dios. Hay que recalcar que la totalidad de la muestra era católica. En este sentido, podrían estar refiriéndose al don de la fortaleza, que al igual que la virtud moral, incide en la voluntad para hacer frente a los peligros, pero esta no se adquiere mediante la repetición constante de los actos (Royo, 1962). En el caso del don, la persona actúa sin la necesidad del razonamiento, el cual es fundamental en el caso de la virtud.

En la octava categoría, que explica el conocimiento que tienen los entrevistados sobre la virtud de la *justicia*, se encontró dentro de los tópicos esperados la equidad o igualdad, lo cual guarda relación con la definición clásica de justicia, en la que se busca dar a cada uno lo suyo (Tomás de Aquino,

2001b). Se encontró también referencia a la verdad y a lo correcto, lo cual va muy acorde a lo que plantea santo Tomás (2001a) sobre la rectitud del alma, que lleva a la persona a actuar de una manera acorde con la verdad y de manera correcta en cualquier circunstancia. Finalmente, también se encontró la mención de que es algo que está presente desde pequeños; es decir, se reafirma que la justicia —como las demás virtudes— se debe forjar desde los primeros años (Palet, 2007).

Algunas ideas, distintas a las planteadas por la teoría tomista, fueron mencionadas por los participantes. Por ejemplo, algunos relacionan la justicia con la idea de que son normas impuestas por la sociedad, esto estaría sustentado por una visión más positivista (Contreras, 2013), la cual propone que las normas, y con ello el ejercicio de la justicia, estaría basado en las convenciones sociales que cada sociedad propone; esta idea es completamente ajena al significado de justicia como virtud.

Los tópicos esperados en la décima categoría, la cual aborda la *prudencia*, indican que esta se entiende como la posibilidad de actuar y hablar teniendo un discernimiento previo que permita a la persona hacerlo de la manera correcta y más adecuada. En este sentido, Pieper (2007) propone que «la prudencia perfecciona la tendencia impulsiva e instintiva del obrar» (p. 133). El único tópico emergente identificado fue el respeto. Dentro de la escala de valores que varias personas tienen en la actualidad, el valor del respeto es nombrado como valor predecesor de todos los otros valores (Von Hildebrand, 2004); esto es similar en cuanto a la importancia de la prudencia en el actuar de las personas, lo que podría explicar la relación que las personas encuentran entre el respeto y la prudencia como fundamentales para una actuación adecuada.

Las categorías cinco, siete, nueve y once están relacionadas a la forma en que se debe educar cada una de las virtudes estudiadas. Muchos de los tópicos esperados coinciden en varios aspectos, por lo cual se los agrupó para discutirlos en un apartado común. En primer lugar, se tuvieron respuestas relacionadas a que las virtudes se pueden enseñar por medio de enseñanzas teóricas y planteamiento de casos prácticos. Esto va en relación a que, para poder formar una virtud, la persona tiene que comprender la realidad, esto le permitirá consecuentemente actuar de acuerdo a dicha comprensión (Diez Canseco, 2018). Tanto la teoría como los casos prácticos le ayudarán a ir entendiendo la realidad de las cosas.

Otro aspecto considerado es que la educación se debe hacer desde pequeños, en este sentido Roqueñi (2008) explica que la educación de la templanza se debe dar prioritariamente entre los cero y siete años de vida y la educación de la fortaleza entre los siete y catorce años; en cuanto a las virtudes de la justicia y la prudencia se requiere de una mayor madurez por parte de la persona (Diez Canseco, 2018), ya que las potencias que perfeccionan son la voluntad (justicia) y el entendimiento práctico (prudencia), correspondientes a la esfera racional de la persona (Verneaux, 1988).

Por otro lado, el ejemplo de los padres y educadores es un tópico que los entrevistados consideran importante para la educación de las virtudes; en este sentido, existe coincidencia con lo planteado por Palet (2000), Isaacs (1996) y Diez Canseco (2018); estos mismos autores enfatizan también la importancia del ambiente en que se lleve a cabo la acción educativa, plantean que este debe ser de armonía y confianza, al igual de lo propuesto por las personas entrevistadas. Finalmente, Isaacs (1996) y Diez Canseco (2018), de la misma forma que los entrevistados, toman en consideración las reglas, los límites y la disciplina que deben darse en la educación.

Dentro de los tópicos emergentes, los entrevistados coincidieron en que la educación de las virtudes se hacía mediante ciertos valores que podrían agruparse, según la clasificación propuesta por Quintana (1992, citado en Parra Ortiz, 2003), en valores sociales como la paciencia, la empatía, el respeto y la consideración con los otros; en valores personales como poniéndole metas al niño y la puntualidad, y dentro de los valores trascendentales se encontrarían la religión y el conocimiento de Dios. Esto refleja la idea de formación en valores que está muy presente en la educación actual.

Limitaciones del estudio

El estudio se realizó en la ciudad de Arequipa. Posiblemente las características culturales de esta población hayan podido influir en los resultados de la investigación realizada, puesto que, en el entorno, el pensamiento clásico no es muy difundido.

Al ser un estudio exploratorio, con una muestra pequeña, los resultados no pueden ser generalizados a la población en general, por lo tanto, sería interesante realizar la investigación en una población más amplia y diversa.

Conclusiones

En conclusión, se puede ver que tanto madres y padres y docentes tienen una idea con cierto parecido a la concepción clásica de lo que es la virtud, la moral, las cuatro virtudes morales y cómo educarlas. Aunque se evidenció también que hace falta esclarecer ciertos conceptos clave dentro de esta teoría. Otro aspecto donde también se notó cierta ambigüedad fue en los hábitos que se deben educar para lograr cada virtud; en las respuestas surgieron ideas más generales que específicas, pero en educación se necesita concretar de una mejor manera estas ideas. Las respuestas encontradas hacen referencia a una idea de educación relacionada a la psicología positiva y a la educación moral basada en valores, pero muy poco a la educación mediante la virtud.

Sugerencias

A partir de los resultados encontrados se ha evidenciado el escaso conocimiento —y muchas veces confusión— que se tiene en cuanto al tema de las virtudes morales desde una perspectiva clásica. Se sugiere llevar a cabo capacitaciones a padres de familia y a educadores acerca de los fundamentos en los que se sustentan las virtudes morales desde el pensamiento aristotélico-tomista, así como los criterios necesarios a considerar para su educación en los niños, tanto desde el seno familiar como desde el escolar.

Referencias

Alarcón, R. (2009). *Psicología de la Felicidad*. Editorial Universitaria.

Aristóteles. (2008). *Ética Nicomáquea*. Editorial Gredos.

Arthur, J. (2003). *Education with Character*. Routledge.

Arthur, J. (2008). Traditional approaches to character education in Britain and America. En L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education. Educational Psychology Handbook* (pp. 80-98). Routledge.

Arthur, J. (2010). *Of Good Character: Exploration of Virtues and Values in 3-25 Year-Olds*. Imprint Academic.

Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching Character and Virtue in Schools*. Routledge.

- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Bernal, A., Naval, C., Sobrino, A., Dabdoud, J., & Graña, A. (2018). Questions and answers regarding character education in Latin-American countries (Mexico, Colombia and Argentina): an exploratory Delphi study. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, (53), 23-44.
- Brennan, R. (1960). *Psicología tomista. Análisis filosófico de la naturaleza del hombre*. Editorial Científico Médica.
- Contreras, S. (2013). Derecho positivo y derecho natural: una reflexión desde el iusnaturalismo sobre la necesidad y naturaleza de la determinación. *Kriterion: Revista de Filosofía*, 54(127), 43-61. <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2013000100003>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3.ª ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Diccionario de la Real Academia Española. (2019). Significado de la palabra *temple*. Extraído el 13 de marzo de 2020 de: <https://dle.rae.es/temple>
- Diez Canseco, M. (2018). *Educación de la virtud en los ámbitos familiar y escolar*. Universidad Católica San Pablo.
- Echevarría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología.
- Echavarría, M. (2008). *El niño y su educación según Tomás de Aquino. Dziecko. Studium Interdyscyplinarne*. Wydawnictwo KULL.
- Echavarría, M. (2009). Virtud y ser según Tomás de Aquino. *Espíritu: Cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana, LVIII* (138), 9-36.

- Echavarría, M. (2012). Influencias de la psicología contemporánea en las corrientes pedagógicas. En E. Martínez (Ed.), *¿Una sociedad despersonalizada? Propuestas educativas* (pp. 49-86). Editorial Balmes.
- Echavarría, M. (2013). Interdisciplinariedad, psicología y educación del carácter. En M. Echevarría (Ed.), *La Formación del Carácter por las Virtudes: Estudios Interdisciplinarios. Vol. 1. Templanza e Intemperancia: Propuestas Terapéuticas y Educativas* (pp. 11-26). Scire.
- Echavarría, M. (2015). Los vicios opuestos a la fortaleza según Tomás de Aquino y su actualidad psicológica. En M. Echevarría (Ed.), *La formación del carácter por las virtudes. Estudios interdisciplinarios. Vol. II. Prudencia, fortaleza, justicia y amistad: Propuestas educativas* (pp. 51-83). Ediciones Scire.
- Ferro Martínez, H. (2006). Kant: una ética para la modernidad. *Revista Diálogos de Saberes*, (24), 181-194.
- González, C. (2004). La psicología positiva: un cambio en nuestro enfoque patológico clásico. *Liberabit*, (10), 82-88.
- Isaacs, D. (1996). *La educación de las virtudes humanas* (12.^a ed.). EUNSA.
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2012). *The Knightly Virtues*. University of Birmingham.
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2014). *Statement on Youth Social Action and Character Development*. University of Birmingham.
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2015). *Statement on Teacher Education and Character Education*. University of Birmingham.
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2017). *A Framework for Character Education in Schools*. University of Birmingham.
- Kristjánsson, K. (2013). Ten myths about character, virtue and virtue education – plus three well-founded misgivings. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 269-287.

- Kristjánsson, K. (2016). Aristotelian Character Education: A response to commentators. *Journal of Moral Education*, 45(4), 527-534.
- Kristjánsson, K. (2017a). *Aristotelian Character Education*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2017b). The flourishing-happiness concordance thesis: Some troubling counterexamples. *The Journal of Positive Psychology*, 13(6), 541-552.
- Lickona, T. (2000). Educación del carácter: cultivar la virtud. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte II* (pp. 139-160). Santillana.
- Martínez, E. (2002). *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*. Fundación Universitaria Española.
- Martínez, M. L. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la Psicología Positiva. *Clínica y Salud*, 17(3), 245-258.
- Naval, C., & Arbués, E. (2017). Una realidad llamada carácter. En R. Minguez y E. Romero (Coords.), *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía* (pp. 598-606). Universidad de Murcia.
- Naval, C., Bernal, A., & Fuentes, J. (2017). Educación del carácter y de las virtudes. En C. E. Vanney, I. Silva & J. F. Franck (Eds.), *Diccionario Virtual Interdisciplinar Austral*. http://dia.austral.edu.ar/Educaci%C3%B3n_del_car%C3%A1cter_y_de_las_virtudes
- Naval, C., Bernal, A., Sobrino, A., Valera, A., & Dabdoub, J. P. (2018). Puentes entre educación emocional y educación del carácter. *Ruta Maestra*, (22), 23-26.
- Palet, M. (2000). *La Familia educadora del ser humano*. Ediciones Scire.
- Palet, M. (2007). *La educación de las virtudes en la familia*. Ediciones Scire.
- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*, 31(1), 11-19.

- Parra Ortiz, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Técnicas Pedagógicas*, (8), 69-88.
- Pieper, J. (2007). *Las virtudes fundamentales* (9.^a ed.). Ediciones Rialp.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Río Orrego, G. (2012) *La convención en la filosofía moral y política de David Hume* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.
- Roqueñi, J. (2008) *Educación de la afectividad*. EUNSA.
- Royo Marín, A. (1962). *Teología de la perfección cristiana*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78.
- Tomás de Aquino. (2001a). *Suma de Teología II. Parte I-II*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Tomás de Aquino. (2001b). *Suma de Teología IV. Parte II-II*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Valera, A., Naval, C., Bernal, A., & Sobrino, A. (2018). Explorando virtudes en un instituto público mexicano de educación secundaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (26), 167-187.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5(1), 15-28.
- Verneaux, R. (1988). *Filosofía del hombre*. Editorial Herder.

- Vivar, C. G., McQueen, A., Whyte, D. A., & Canga Armayor, N. (2013). Primeros pasos en la investigación cualitativa: desarrollo de una propuesta de investigación. *Index de Enfermería*, 22(4), 222-227. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000300007>
- Von Hildebrand, D. (2004). La importancia del respeto en la educación. *Educación y Educadores*, (7), 221-228.

EDUCATIONIS MOMENTUM

Vol. 10, n.º 1, 2024, pp. 35-50, ISSN (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v10i1.1702>


Una aproximación inicial a la optimización
de la clasificación de estudiantes
en evaluaciones de gran escala

An Initial Approach to Optimizing
the Classification of Students
in Large-Scale Assessments

Humberto PÉREZ LEÓN IBAÑEZ

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

hhperez@ucsp.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-6451-214X>

Recibido: 2024.05.07

Aceptado: 2024.12.10

Resumen

La mayoría de los actos de evaluación implica clasificar a los estudiantes en categorías. Especialmente en las evaluaciones de altas consecuencias, esta clasificación conlleva una gran responsabilidad por las afectaciones que se derivan de ella. La puntuación bruta no refleja la naturaleza del error de medición y sus implicancias para la clasificación de los estudiantes. Por el contrario, el modelo Rasch ofrece un enfoque basado en la relación entre la probabilidad de acertar un ítem y la diferencia entre la habilidad del estudiante y la dificultad del ítem, aproximación que abre la posibilidad de calcular los errores estándar asociados a las medidas de ítems y personas. En el marco de este enfoque, este trabajo se propone investigar si la concentración de ítems alrededor de un punto de corte mejora la precisión de la clasificación, medida por el índice de precisión de Rudner. Se investigó esta relación en tres escenarios de dispersión de estudiantes. Los resultados muestran: a) que a mayor concentración de ítems alrededor del corte, mayor precisión de la clasificación; y b) que la fuerza de esta asociación se ve beneficiada en contextos de mayor concentración de la habilidad de los estudiantes.

Palabras clave: evaluaciones de gran escala, clasificación de estudiantes, modelo Rasch, precisión de la clasificación, error de medición

Abstract

Most evaluation activities involve classifying students into categories. Especially in high-stakes assessments, such classification carries significant responsibility due to the ensuing consequences. Raw scores do not reflect the nature of measurement error or its implications for student classification. In contrast, the Rasch model offers an approach based on the relationship between the probability of answering an item correctly and the difference between the student's ability and the item's difficulty, an approach that allows for the calculation of standard errors associated with item and person measures. Within this framework, this study aims to investigate whether concentrating items around a cutoff point improves classification accuracy, measured using Rudner's accuracy index. This relationship was examined under three scenarios with varying levels of student dispersion. The results show: (a) that the greater the concentration of items around the cutoff, the higher the classification accuracy; and (b) that the strength of this association is enhanced in contexts where students' abilities are more concentrated.

Keywords: large-scale assessments, student classification, Rasch model, classification accuracy, measurement error

Prácticamente todo acto evaluativo en el ámbito educacional implica también una clasificación o categorización del estudiante. La calificación vigesimal, vigente hasta hace algunos años, determinaba la nota 11 —independientemente de su significado o la ausencia del mismo— como la mínima aprobatoria. La llamada evaluación por competencias, que sugiere una mirada cualitativa del desempeño, también precisa de una clasificación en al menos tres categorías: en proceso, logrado y logro destacado. Los actos de clasificación son, pues, connaturales a los actos evaluativos.

Cabe precisar que no todos los actos clasificatorios tienen el mismo impacto en la vida de un estudiante. Algunos de ellos, los propios de la evaluación formativa, son, o deberían ser, usados para promover mejoras en la enseñanza y el aprendizaje en curso. En el argot de la evaluación se dice de ellos que son «de bajas consecuencias» o «de bajo riesgo» (*low stakes*). Otros actos clasificatorios son «de altas consecuencias» o «de alto riesgo» (*high stakes*), porque impactan de una manera decisiva en la vida del estudiante. Reprobar el año escolar o el examen de admisión a la universidad conllevan una carga emocional muy grande y pueden provocar enormes consecuencias futuras. En ese sentido, los actos clasificatorios en contextos de altas consecuencias implican una alta responsabilidad por parte del examinador, en tanto persona o en tanto sistema (Amrein & Berliner, 2002; Braun, 2004; Duffy et al., 2009).

Es frecuente dar por supuesto que las evaluaciones «objetivas», es decir, las que no requieren de juicio humano para su calificación, son intrínsecamente justas en el sentido en que la responsabilidad del logro depende únicamente del examinado (suponiendo que se han minimizado los errores en la construcción del instrumento, sesgos de algún tipo o barreras de acceso). Este es el punto que queremos problematizar en este artículo.

La clasificación en las evaluaciones de gran escala

Las evaluaciones de gran escala como las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje (ECE, EM), internacionales (PISA, ERCE) y exámenes de admisión a las universidades son ejemplos de evaluaciones que realizan clasificaciones a partir de las puntuaciones que los estudiantes obtienen en la resolución de pruebas. Se denominan evaluaciones referidas a una norma cuando la clasificación del estudiante se determina con relación a la distribución de un grupo de referencia (o grupo normativo) o alrededor de

un cálculo que puede involucrar la media, el rango y/o la distribución de la población. De cualquier forma, las evaluaciones referidas a normas dependen de las variaciones en el grupo de referencia. Por su parte, las evaluaciones *referidas a criterios* organizan la clasificación alrededor de estándares o puntos de corte en una escala, que permanecen estables en el tiempo, independientemente de los cambios en la distribución del constructo medido en la población (Shepard, 1979).

Imaginemos que deseamos conocer la verdadera habilidad de un estudiante en un determinado constructo. No nos bastaría con hacerle una pregunta; quizás necesitemos muchas más. En realidad, si queremos llegar al conocimiento exacto de su competencia, deberíamos ser capaces de administrarle todas las preguntas y tareas concebibles. Esto, por supuesto, es imposible, y por ello administramos solo un subconjunto de ellas: el test.

Un test constituye solo una muestra de una hipotética totalidad de preguntas y, por lo tanto, nuestro conocimiento de su verdadera competencia será incompleto. Este problema lo conocían ya los primeros investigadores en medición, de manera que la bien conocida Teoría Clásica de los Test (TCT) introdujo el concepto de «error» (Traub, 1997):

$$O = V + e$$

Donde:

- O**: puntaje observado en el test
- V**: puntaje verdadero del estudiante
- e**: error debido a ruidos en la medición

La TCT constituyó un importante avance en el establecimiento de un marco para la evaluación de la precisión de los test, desarrollando métodos como el alfa de Cronbach, ampliamente utilizado para medir la confiabilidad de las pruebas. No obstante, el problema de la clasificación implica la incertidumbre asociada a la medición del estudiante en relación con el estándar, problema que solo puede ser abordado indirectamente desde la TCT.

Desde un enfoque distinto, la Teoría de Respuesta al Ítem ha planteado nuevos y poderosos modelos que nos permiten estimar tanto el error estándar asociado a la dificultad de los ítems como el de la habilidad de las personas.

En el modelo de un parámetro logístico, o modelo Rasch (Hambleton et al., 1991; Molenaar, 1995; Yu, 2020), la probabilidad de acertar una respuesta frente a fallarla se expresa como una función de la diferencia entre la habilidad de la persona y la dificultad del ítem.

$$P\{X_{ni} = x\} = \frac{\exp(\beta_n - \delta_i)}{1 + \exp(\beta_n - \delta_i)}; x \in \{0,1\}$$

Donde:

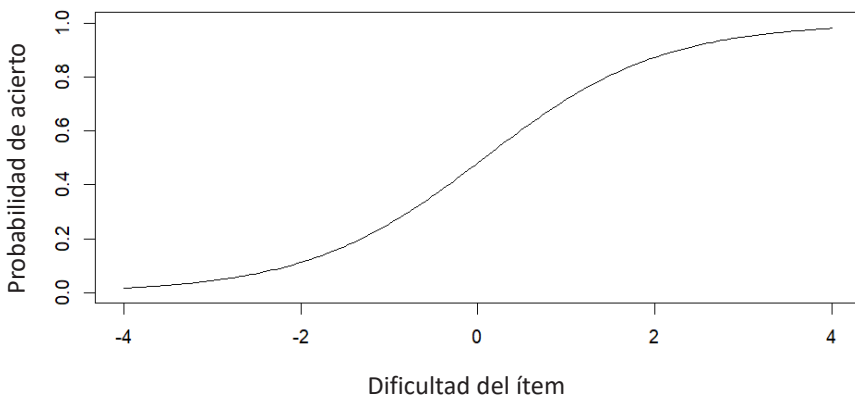
X_{ni} : probabilidad del estudiante n de acertar el ítem i

β_n : habilidad del estudiante n

δ_i : dificultad del ítem i

Esta probabilidad se describe gráficamente mediante la curva característica del ítem, presentada en la figura 1.

Figura 1
Curva característica de un ítem



Nota. Elaboración propia.

Esta es una manera de ver la habilidad del estudiante (y de la dificultad de los ítems) en términos probabilísticos y no deterministas, y por tanto

radicalmente distinta a la planteada por la TCT. El modelo, entonces, establece que la distribución posterior de los parámetros de personas (e ítems) es una distribución normal con media = β_n y D.E. = E.E. El error estándar del modelo (Linacre, 2015) asociado a las medidas de las personas (y de los ítems) está dado por:

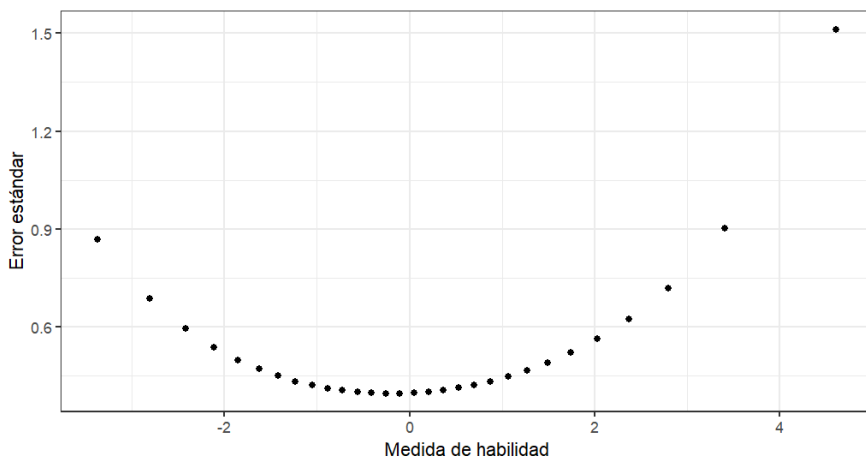
$$E.E. (\beta_n, \delta_i) = \frac{1}{\sqrt{\sum_1^N P_{ni}(1 - P_{ni})}}$$

Para efectos de ilustración, hemos simulado un conjunto de datos con la librería eRm (Mair & Hatzinger, 2007) y el análisis Rasch con la librería TAM (Robitzsch et al., 2024) del paquete estadístico R.

Como se puede observar en la figura 2, la distribución de los errores respecto de la habilidad de las personas es variable, y tiende a ser mayor en los extremos de la escala de habilidad, donde hay menos información, como es de esperar.

Figura 2

Error estándar versus medida de habilidad de las personas



Nota. Elaboración propia.

Ahora, supongamos un punto de corte arbitrario en la escala de la variable latente que sea la frontera para clasificar a los estudiantes en dos grupos, los que aprueban y los que no aprueban un test con altas consecuencias.

Teniendo el error estándar, estamos en condiciones de calcular intervalos de confianza para cada persona.

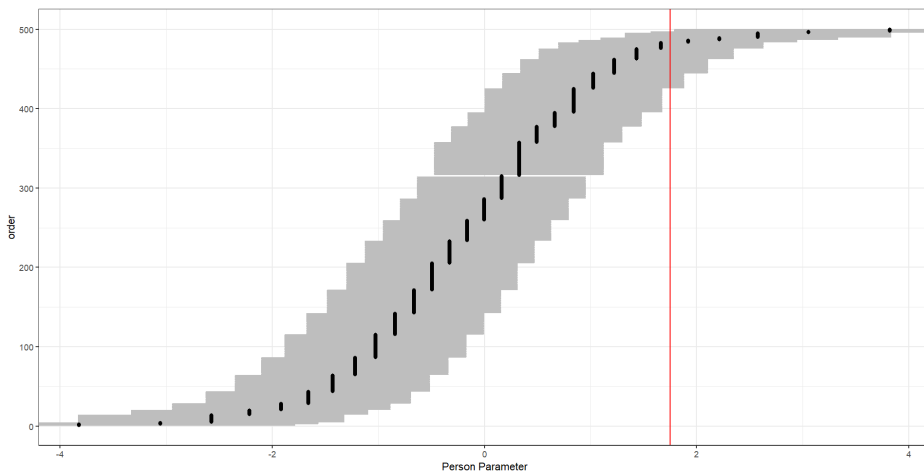
$$95 \% IC_n = \beta_n \pm 1.96(E.E)$$

Lo cual se interpreta como que el verdadero valor de la habilidad de un estudiante se encontrará en 95 de 100 intervalos de confianza obtenidos al realizar la estimación múltiples veces.

Nos interesa aproximarnos a la incertidumbre de la clasificación hecha por un corte q en la escala de una variable latente debido al error estándar de medición. Entonces, empecemos por hallar cuál es la proporción de estudiantes en la muestra cuyos IC contienen el valor q .

En la figura 3 se muestra las medidas de las personas ordenadas por habilidad y sus correspondientes IC para un valor arbitrario de q .

Figura 3
Medida de las personas y sus intervalos de confianza al 95 %



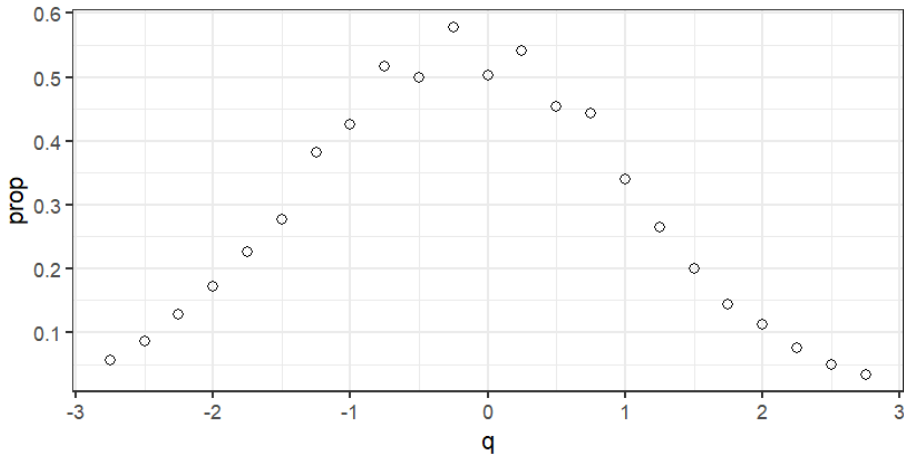
Nota. Elaboración propia.

Aproximadamente el 14 % de la muestra tiene un intervalo de confianza que contiene un valor arbitrario de $q = 1.75$. Si tomamos diversos valores de q , podemos observar que la proporción de la muestra que contiene este

valor en su *IC* varía notablemente (figura 4): es mayor en la parte media de la escala de habilidad y menor en los extremos. Esto es esperable, puesto que hay mayor proporción de la muestra concentrada en este sector.

Figura 4

Variación de proporción de estudiantes cuyo IC contiene valor q, para distintos valores de q



Una manera analítica de medir el error en la clasificación lo ofrece Rudner (2001, 2005). El objetivo de Rudner es, dado un punto de corte θ_c en la escala de la variable latente, identificar la proporción de falsos positivos y falsos negativos, tomando en consideración que la estimación puntual de habilidad de cada persona es la media de una distribución normal cuya desviación estándar es equivalente a su error estándar. Parte de la siguiente ecuación:

$$P_{(cm,n)} = \sum_{\theta_i < \theta_c}^{P(\hat{\theta} > \theta_c | \theta_i) f(\theta_i) / n}$$

Donde $P(\hat{\theta} > \theta_c | \theta_i)$ representa la probabilidad de que el valor verdadero de habilidad del estudiante sea mayor que el valor del punto de corte (falso negativo), $f(\theta_i)$ es el número esperado de personas cuya medida de habilidad es θ_i y n es el total de examinados. Si consideramos a θ como una variable continua, entonces:

$$P_{(cm,n)} = \int_{-\infty}^{\theta_c} P(\hat{\theta} > \theta_c | \theta_i) f(\theta_i) / n$$

De la misma manera se obtienen los falsos negativos, así como los verdaderos positivos y negativos. A este indicador se le denomina índice de precisión de Rudner.

En este trabajo se desea evaluar si una mayor concentración de ítems alrededor de un punto de corte q mejora la precisión de la clasificación, medida por el índice de Rudner.

Método

Se simularon tres situaciones:

- a. Primer escenario: cincuenta conjuntos de datos dicotómicos manteniendo la distribución de estudiantes constante con $N(0, 2)$, y estableciendo la distribución de dificultad de los ítems $N(1, DE)$, donde DE (desviación estándar) es un conjunto de cincuenta valores entre 0.1 y 4, uniformemente distribuidos.
- b. Segundo escenario: cincuenta conjuntos de datos dicotómicos manteniendo la distribución de estudiantes constante con $N(0, 1)$, y estableciendo la distribución de dificultad de los ítems $N(1, SE)$, donde DE (desviación estándar) es un conjunto de cincuenta valores entre 0.1 y 4, uniformemente distribuidos.
- c. Tercer escenario: cincuenta conjuntos de datos dicotómicos manteniendo la distribución de estudiantes constante con $N(0, 0.5)$, y estableciendo la distribución de dificultad de los ítems $N(1, DE)$, donde DE (desviación estándar) es un conjunto de cincuenta valores entre 0.1 y 4, uniformemente distribuidos.

Los conjuntos de datos fueron simulados con la librería eRm. Se eliminaron los ítems con respuestas perfectas o nulas en los conjuntos de datos donde aparecían, para evitar problemas en la estimación.

Posteriormente, en cada escenario se realizó el análisis Rasch de los cincuenta conjuntos de datos, mediante el algoritmo de máxima verosimilitud marginal (MML) y se obtuvo los estimados de habilidad de las personas y sus errores estándar mediante el método de estimación por verosimilitud ponderada (WLE). Estos cálculos fueron realizados mediante la librería TAM.

Por último, se calculó el índice de precisión de Rudner para cada resultado, haciendo uso de la librería cacIRT (Lathrop, 2015).

Resultados

De acuerdo con el objetivo de esta investigación, se desea conocer si una mayor concentración de ítems alrededor del punto de corte q se traduce en una mayor precisión de la medición de la habilidad. En este caso, se ha elegido el punto $q = 1$ como punto de corte arbitrario y se ha hecho variar la dispersión de los ítems alrededor de ese punto de corte, y de las personas alrededor de su media de habilidad.

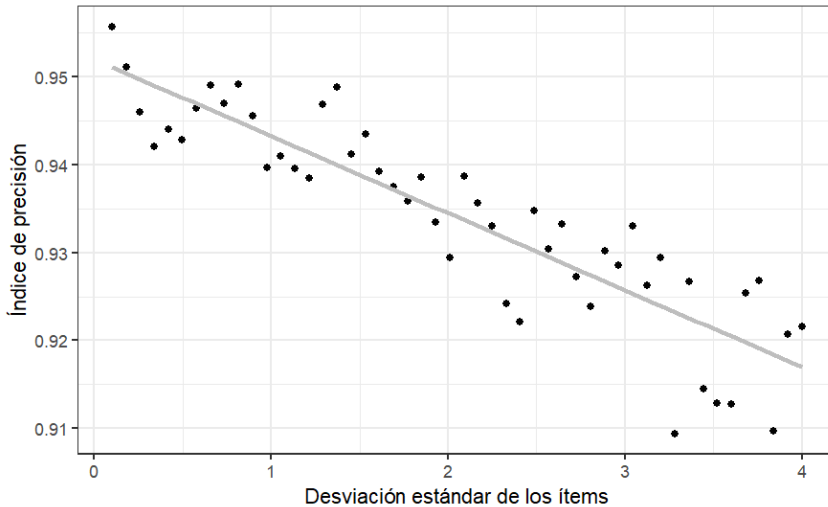
Una vez obtenidas las medidas de precisión de Rudner, se procedió a establecer si había una relación entre la desviación estándar de los ítems y dicho índice en cada uno de los tres escenarios.

Escenario 1. Personas con $N(0, 2)$

La relación se aprecia gráficamente en la figura 5.

Figura 5

Relación entre desviación estándar de ítems alrededor del punto de corte y el índice de precisión de la clasificación



Se llevó a cabo una regresión lineal simple, cuyos resultados fueron: $F(188.6, 48)$, $p < 0.05$, $R^2 = 0.80$.

Tabla1

Regresión lineal simple para el escenario 1

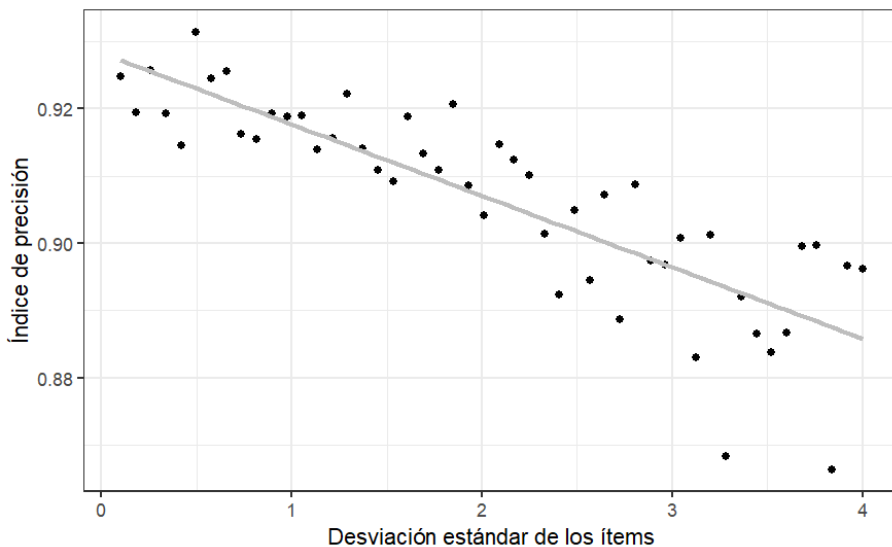
	Beta	E.E.	p
Intercepto	0.95	0.001	<0.001
D.E.	-0.009	0.001	<0.001

Escenario 2. Personas con $N(0, 1)$

En la figura 6 se muestra la variación de la precisión de la clasificación con relación a la desviación estándar de los ítems en el escenario 2.

Figura 6

Relación entre desviación estándar de ítems alrededor del punto de corte y el índice de precisión de la clasificación



Se llevó a cabo una regresión lineal simple, cuyos resultados fueron: $F(118.6, 48)$, $p < 0.05$, $R^2 = 0.71$.

Tabla 2

Regresión lineal simple para el escenario 2

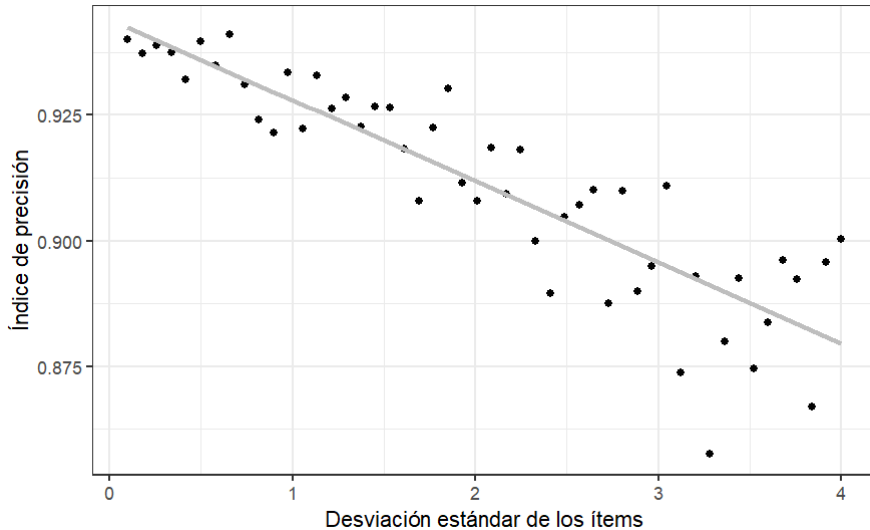
	Beta	E.E.	p
Intercepto	0.93	0.002	<0.001
D.E.	-0.011	0.001	<0.001

Escenario 3. Personas con $N(0, 0.5)$

En la figura 7 se puede apreciar la relación entre el índice de precisión de clasificación y la desviación estándar de los ítems para el escenario 3.

Figura 7

La relación entre el índice de precisión de clasificación y la desviación estándar



En este caso también se llevó a cabo una regresión lineal simple, cuyos resultados fueron: $F(168.6, 48)$, $p < 0.05$, $R^2 = 0.78$.

Tabla 3

Regresión lineal simple para el escenario 3

	Beta	E.E.	p
Intercepto	0.94	0.002	<0.001
D.E.	-0.016	0.001	<0.001

Como se puede apreciar, en los tres escenarios hay una dependencia negativa de la precisión de la clasificación con la dispersión de los ítems alrededor del punto de corte q . Así mismo, se puede observar que la fuerza de esa dependencia negativa va incrementándose a medida que se incrementa la concentración de los estudiantes.

Discusión

Se ha señalado que los actos evaluativos, por lo general, tienden a clasificar a los estudiantes en categorías. En muchos casos esta clasificación tiene importantes consecuencias para la vida de los estudiantes, como en los exámenes de admisión.

Desde un punto de vista determinista, la puntuación total del estudiante en la prueba es suficiente para determinar si el estudiante supera o no una valla o un estándar. Sin embargo, esta manera de ver el rendimiento no tiene en consideración que la estimación de la habilidad de una persona siempre está sujeta a un error de medición que puede ser estimado.

En este trabajo se investigó cuáles eran las consecuencias de manipular las condiciones de concentración de la dificultad de los ítems y habilidad de los estudiantes, dado un punto de corte q .

Los resultados muestran que en los tres escenarios existe una asociación negativa entre la dispersión de los ítems alrededor del punto q y el índice de precisión de Rudner. Es decir, que a mayor concentración (menor desviación estándar) de los ítems mayor será la precisión de la clasificación. Además, se mostró que la concentración de las personas también influye en la fuerza de esta asociación. Esta aumenta conforme aumenta la concentración de los estudiantes.

Las implicancias de estos hallazgos en el diseño de los test tienen que ver con la estrategia de acumular ítems alrededor del punto de corte para optimizar la clasificación, incrementando con esto la cantidad de información y disminuyendo los errores estándar. Esta estrategia se vería beneficiada en escenarios donde la medida de habilidad de las personas muestra mayor concentración.

En entregas posteriores sobre este tema se tiene planeado observar de forma sistemática la influencia de distintas distribuciones sobre la consistencia y precisión de los ítems, y distintas ubicaciones del punto de corte q , entre otras variables.

Por último, se postula que aplicar el enfoque de la Teoría de Respuesta al Ítem en evaluaciones de altas consecuencias puede ayudar a mejorar la justicia en la clasificación de las personas.

Referencias

- Amrein, A. L., & Berliner, D. C. (2002). High-Stakes Testing & Student Learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10, 18. <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n18.2002>
- Braun, H. (2004). Reconsidering the Impact of High-Stakes Testing. *Education Policy Analysis Archives*, 12, 1. <https://doi.org/10.14507/epaa.v12n1.2004>
- Duffy, M., Giordano, V. A., Farrell, J. B., Paneque, O. M., & Crump, G. B. (2009). No Child Left Behind: Values and Research Issues in High Stakes Assessments. *Counseling and Values*, 53(1), 53-66. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2009.tb00113.x>
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Jane Rogers, H. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. SAGE.
- Lathrop, Q. N. (2015). Practical Issues in Estimating Classification Accuracy and Consistency with R Package cacIRT. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(18), 1-5.
- Linacre, J. M. (2015). *WINSTEPS* (3.91.2.0).
- Mair, P., & Hatzinger, R. (2007). Extended Rasch Modeling: The eRm Package for the Application of IRT Models in R. *Journal of Statistical Software*, 20(9). <https://doi.org/10.18637/jss.v020.i09>
- Molenaar, I. W. (1995). Some Background for Item Response Theory and the Rasch Model. En I. W. Fischer Gerhard H. & Molenaar (Eds.), *Rasch Models: Foundations, Recent Developments, and Applications* (pp. 3-14). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4230-7_1
- Robitzsch, A., Kiefer, T., & Wu, M. (2024). *TAM: Test Analysis Modules*. <https://CRAN.R-project.org/package=TAM>

- Rudner, L. M. (2001). Computing the Expected Proportions of Misclassified Examinees. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(14), 1-5. <http://pareonline.net/misclass/class.asp>.
- Rudner, L. M. (2005). Expected Classification Accuracy. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(13), 13. <https://doi.org/10.7275/56a5-6b14>
- Shepard, L. (1979). Norm-referenced vs. criterion-referenced tests. *Educational Horizons*, 58(1), 26-32.
- Traub, R. E. (1997). Classical Test Theory in Historical Perspective. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16(4), 8-14. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1997.tb00603.x>
- Yu, C. H. (2020). Objective Measurement: How Rasch Modeling Can Simplify and Enhance Your Assessment. En M. S. Khine (Ed.), *Rasch Measurement: Applications in Quantitative Educational Research* (pp. 47-73). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1800-3_4

EDUCATIONIS MOMENTUM

Vol. 10, n.º 1, 2024, pp. 51-90, ISSN (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v10i1.1703>

Una mirada a la asociación entre la contaminación ambiental y el desarrollo infantil de niños y niñas menores de seis años en contextos urbanos del Perú


A Look at the Association between Environmental Pollution and Child Development of Boys and Girls under Six Years of Age in Urban Contexts in Peru

Juan LEÓN JARA ALMONTE

Pontificia Universidad Católica del Perú

Grupo de Análisis para el Desarrollo

leon.jjm@pucp.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-3068-6720>

Karina CAMPOS

Grupo de Análisis para el Desarrollo

 <https://orcid.org/0009-0007-7927-6200>

Recibido: 2024.12.12

Aprobado: 2025.04.06

Resumen

Los primeros años de vida son esenciales para el desarrollo humano y se ven influenciados por factores psicosociales, biológicos y medioambientales. Esta investigación explora la asociación entre factores medioambientales, específicamente la contaminación y el nivel de desarrollo infantil de niños y niñas menores de seis años en contextos urbanos del Perú. Este es un estudio cuantitativo explicativo que usa la base de datos de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) 2018 y el Registro Nacional de Municipalidades (2015 a 2018) para retratar los niveles de desarrollo de los infantes y la exposición a contaminación ambiental en el distrito, respectivamente. Los resultados evidencian una relación negativa entre el desarrollo infantil temprano (DIT) y el nivel de contaminación ambiental en el distrito para el tramo de edad de trece a dieciocho meses; y al explorar con qué tipo de contaminación existe una asociación significativa se encontró que, en aquellos distritos con mayor contaminación sonora, los niños y niñas tienen menores niveles de desarrollo infantil.

Palabras clave: desarrollo infantil temprano, contaminación ambiental, Perú

Abstract

The early years of life are essential for human development and are influenced by psychosocial, biological and environmental factors. This research explores the association between environmental factors, specifically environmental pollution, and the level of early childhood development of children under six years of age in urban contexts in Peru. This is a quantitative correlational study where two databases were analyzed: the Demographic and Family Health Survey (ENDES) 2018 and the Registry of Municipalities database (from 2015 to 2018) to portray infant development levels and exposure to environmental pollution in the district respectively. The results show a negative relationship between early childhood development (ECD) and the level of environmental pollution in the district for the age group of thirteen to eighteen months; and when exploring what type of pollution there is a significant association, it was found that districts with noise pollution have children with low levels of child development.

Keywords: child development, environmental pollution, Peru

Los primeros años de vida de los niños y niñas son fundamentales para su crecimiento, con impactos a nivel cognitivo, social y económico (Grantham-McGregor et al., 2007). La literatura muestra que la interacción de los infantes en edades tempranas con su entorno influye en su desarrollo, sin embargo, muchas investigaciones solo se centran en variables individuales y familiares en dos espacios específicos (la escuela y el hogar). La escasa literatura explora el efecto de las variables contextuales, especialmente las relacionadas a la contaminación del entorno físico que rodea al niño o niña (Ferguson et al., 2013).

A nivel internacional, pocos estudios han abordado el efecto de la contaminación ambiental en el desarrollo infantil (Schwartz, 2004; Ferguson et al., 2013; Kim et al., 2014; Stansfeld & Clark, 2015; Clifford et al., 2016). Por ejemplo, la revisión sistemática de Ferguson et al. (2013) revela el efecto del entorno físico en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los infantes, destacando la extensa evidencia para países desarrollados y la limitada evidencia empírica en países en desarrollo. Estos resultados subrayan la relevancia de investigar este tema, especialmente en países en desarrollo como Perú, donde la evidencia empírica es escasa.

Por este motivo, este estudio busca llenar el vacío de literatura existente y explorar el efecto que tiene la contaminación ambiental sobre el desarrollo infantil temprano en contextos urbanos en Perú. Dada la mayor exposición de los municipios urbanos a diversos tipos de contaminación debido al proceso de urbanización, se utilizaron dos bases de datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática para analizar esta relación que permitirán explorar la asociación entre la contaminación ambiental y el desarrollo infantil temprano (DIT).

La Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) desde 2015 recopila información sobre el desarrollo infantil para diferentes tramos de edad, con una actualización en 2018 que amplía el módulo del DIT. Motivo por el cual para este estudio se empleó la ENDES 2018, pues permite explorar la relación entre la contaminación ambiental y el desarrollo de niños menores de seis años en distintos tramos de edad. No obstante, la ENDES no incluye datos sobre contaminación ambiental, sobre la ubicación de residencia del infante ni el distrito niño ni del distrito, Nota: Revisar por lo que se empleará el Registro Nacional de Municipalidades (RENAMU) que ofrece información

sobre la situación de contaminación ambiental en el distrito. Al combinar ambas bases de datos, este estudio explora la relación entre la contaminación ambiental y el desarrollo infantil de los niños y niñas menores de seis años.

Este estudio se divide en seis secciones: la primera corresponde a la introducción, la segunda brinda la revisión de literatura correspondiente, la tercera presenta las preguntas de investigación, la cuarta brinda detalles de la metodología empleada para la contrastación de las preguntas, la quinta presenta los resultados del estudio y la última sección brinda una discusión de los hallazgos.

Revisión de la literatura

Marco teórico: desarrollo infantil y el modelo ecológico

Concebido como un proceso multidimensional e integral, el desarrollo infantil temprano (DIT) se refiere al conjunto de cambios progresivos que afrontan los individuos en la etapa temprana, el periodo más crítico de formación. El DIT consta de ámbitos interdependientes que experimentan cambios vitales a todo nivel (Grantham-McGregor et al., 2007). Así, por un lado, el infante, a medida que crece, adquiere control sobre sus músculos para moverse, desplazarse y manipular objetos, pero también razona, expresa palabras y gestos, siente emociones y se relaciona con otros según contextos particulares. Estos sucesos no son aleatorios, de hecho, surgen como producto de un sistema complejo donde el infante se vuelve agente y receptor al mismo tiempo.

Durante la etapa crucial del desarrollo infantil se experimentan cambios fundamentales en el sistema nervioso, incluyendo la formación de la médula espinal, la generación de neuronas cerebrales y la mielinización; procesos esenciales para el desarrollo cognitivo de los infantes (Grantham-McGregor et al., 2007). Diversos estudios han comprobado que este desarrollo cerebral es el resultado de una compleja interacción entre factores biológicos y ambientales (Bick & Nelson, 2016). Un entorno favorable favorece un desarrollo cerebral óptimo. En condiciones menos ideales, la estructura y función cerebral pueden comprometerse, llevando a posibles complicaciones a largo plazo, como disfunciones de comportamiento y mayor riesgo de enfermedades crónicas (Bick & Nelson, 2016; Miguel et al., 2019; Grantham-McGregor et al., 2007). La exposición a adversidades en los primeros años de vida también

se vincula con modificaciones en regiones cerebrales específicas, como la amígdala, afectando el desarrollo socioemocional y aumentando el riesgo de psicopatologías en etapas posteriores (Miguel et al., 2019; Grantham-McGregor et al., 2007).

De la misma manera, las experiencias tienen un rol significativo en el proceso de desarrollo cerebral pues pueden afectar su función, la expresión de algunos genes y la trayectoria del crecimiento cerebral (Bick & Nelson, 2016). Entornos de estrés excesivo pueden modificar la actividad eléctrica del cerebro, la cual está relacionada al procesamiento cognitivo (Hackman & Farah, 2009) y un desarrollo cognitivo temprano adecuado es un factor determinante del progreso escolar de los infantes en países desarrollados (Feinstein, 2003). Esto refuerza la importancia del entorno para garantizar un desarrollo cerebral y cognitivo óptimo.

Desde una mirada ecológica del desarrollo humano enfocado en la infancia, Bronfenbrenner (1979) sostiene que los infantes aprenden, perciben, sienten y piensan a partir del contacto con otros y el ambiente. De esta manera, el entorno o las estructuras que derivan de este juegan un rol fundamental en tanto que posibilitan o limitan procesos de desarrollo. De esta manera, las interacciones entre el individuo y el entorno inmediato son apenas parte de la primera estructura de un conjunto más complejo de procesos de interacción. En efecto, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) plantea una superposición de estructuras concéntricas sobre las cuales se desarrollan los individuos: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema.

El microsistema representa un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales vividas por una persona en un espacio específico, como el hogar o el parque de juegos, donde se establecen vínculos con la familia y amigos (Bronfenbrenner, 1987, p. 22). El mesosistema se refiere a las interacciones entre diferentes microsistemas, conectando entornos donde el niño participa activamente, como el hogar y el centro de cuidado. El exosistema incluye entornos en los que el infante no participa directamente, pero que afectan a los microsistemas relacionados, como el vecindario o el trabajo de los padres. Finalmente, el macrosistema abarca la sociedad y la cultura que moldean las estructuras, influyendo en las creencias y acciones del niño. De esta manera, las ideologías y los sistemas de creencias influyen en el pensar, percibir y actuar del infante (Bronfenbrenner, 1987).

La teoría ecológica destaca la importancia del tiempo en el desarrollo infantil, reconociendo que los cambios ambientales a lo largo del tiempo histórico pueden influir significativamente en las experiencias de aprendizaje de los niños (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Sin embargo, estos cambios también podrían ofrecer nuevas oportunidades, más estables y más desafiantes, a la vez que pueden potenciar el desarrollo psicológico de una persona (Bronfenbrenner & Morris, 2006). La urbanización, por ejemplo, ha llevado a un aumento en la demanda de servicios e infraestructura, afectando los recursos naturales y generando problemas medioambientales que impactan el estilo de vida de los habitantes (Mehta, 1992). En esas líneas, Elder (1998) demostró que el desarrollo de las personas está condicionado por los tiempos y eventos históricos que experimentan a lo largo de su vida, destacando la influencia de la urbanización. En este contexto, se subraya la importancia de abordar el impacto de estos cambios durante la infancia temprana, reconociendo que la sucesión de eventos tiene diferentes efectos según el momento en que ocurran en la vida de una persona (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Bajo el marco conceptual del modelo ecológico se argumenta que comprender el desarrollo de las personas requiere considerar el entorno en el que se desarrollan. Sin embargo, la evidencia empírica que respalda esta relación, especialmente en el entorno físico fuera del hogar como las características medioambientales, es limitada (Christian et al., 2015). Por ende, se propone inicialmente identificar los factores que afectan el entorno físico de los infantes. Posteriormente, se incorporan otros factores no medioambientales pero relevantes para el DIT, vinculados a las interacciones y características del hogar y el entorno cercano del infante.

Efecto de los factores medioambientales sobre el DIT

Las condiciones medioambientales que rodean a los infantes pueden impactar su desarrollo cognitivo y emocional (Ferguson et al., 2013). Centrándose en el espacio físico, no todos los elementos presentes contribuyen al bienestar. De hecho, la literatura ha documentado varios elementos en el entorno que interfieren con el desarrollo cognitivo, social y emocional de los infantes (Ferguson et al., 2013; Christian et al., 2015). Se destacarán a continuación los factores medioambientales más comunes y frecuentes vinculados a la contaminación, como la contaminación del aire, los residuos sólidos, los desechos en el agua y el ruido.

Contaminación en el aire. Schwartz (2004) destaca que las implicancias de la contaminación del aire en la salud, aunque no son un tema nuevo, son poco esperadas y más complejas en los infantes. Esto se debe a que puede afectarlos desde la etapa prenatal, aumentando los riesgos de aborto o nacimiento prematuro, con implicancias negativas en su desarrollo posterior. Según la revisión sistemática de Ferguson et al. (2013), los elementos contaminantes comunes son el dióxido de nitrógeno (NO₂) producido por combustibles fósiles y el humo del cigarrillo, además de otros más complejos derivados de fábricas o empresas que procesan metales.

Las consecuencias de la exposición a elementos contaminantes en los infantes son motivo de preocupación. Según una revisión sistemática realizada por Clifford et al. (2016) sobre el impacto de la contaminación del aire en la función cognitiva a lo largo de las diferentes etapas de la vida, la exposición a contaminantes puede resultar en el retraso del desarrollo neuronal, de la inteligencia y la memoria de los infantes, lo que se traduce en habilidades cognitivas y de salud deficientes en general. El principal mecanismo de interferencia es la respiración, ya que al inhalar partículas de contaminación, estas viajan por el torrente sanguíneo hasta llegar a la corteza cerebral, alterando áreas del sistema nervioso central (Calderón-Garcidueñas et al., 2008).

El estudio de Kim et al. (2014) es sobre el impacto de la exposición prenatal a material particulado¹ (PM₁₀) y dióxido de nitrógeno (NO₂) sobre el desarrollo mental (MDI) y psicomotriz (PDI) en los veinticuatro primeros meses de infantes de Corea del Sur. Dado que los infantes son estudiados como parte de un proyecto desde su nacimiento, se tiene información de su desempeño en distintos cortes de tiempo: a los seis, doce y veinticuatro meses de edad. Los resultados del modelo lineal generalizado sugieren que las madres expuestas a PM₁₀ tuvieron hijos e hijas que, a los veinticuatro meses de edad, tenían puntajes significativamente menores en ambos test (beta igual - 2.83 en MDI y - 3 en PDI) que su contraparte no expuesta. Mientras la exposición a NO₂ solo demostró reducir significativamente el puntaje en

1 El material particulado refiere a la mezcla de partículas sólidas y líquidas de carácter orgánico u inorgánico suspendidas en el aire. Dada su composición variada pueden estar en espacios urbanos y rurales. La exposición crónica a ellas supone una mayor propensión a enfermedades respiratorias, cardiovasculares, entre otras. Para mayor detalle visitar <https://www.saludgeoambiental.org/material-particulado>

el desarrollo psicomotriz (beta igual a -1.3). Por otro lado, los resultados por MCO simple de ambos contaminantes mostraron reducir significativamente el puntaje en ambos test, pero solo a los seis meses de edad.

De forma similar, Ha et al. (2019) evalúan la exposición prenatal y en edad temprana a material particulado fino (PM2.5) y ozono (O3) en infantes de diversas localidades de Nueva York, Estados Unidos. La muestra provino del proyecto Upstate KIDS, una cohorte que sigue mujeres desde el embarazo y evalúa el desarrollo de sus hijos e hijas a los 8, 12, 18, 24, 30 y 36 meses mediante el test Extended Ages and Stages Questionnaire (EASQ), que aborda habilidades motrices comunicativa y sociales. Para comparar los puntajes de los infantes a los tres años (según el grado de exposición) se estableció un umbral de distancia: los infantes a menos de mil metros de alguna pista de alto tránsito se consideraron expuestos, y aquellos por encima de este umbral no lo eran. Los resultados indicaron que la exposición prenatal a ambos contaminantes tenía un efecto negativo, débil pero significativo, sobre el rendimiento en el test de desarrollo, pues ante un aumento de diez unidades entre el primer y tercer trimestre se reducía el puntaje de cualquier dimensión de habilidad en 1.6 % y 2.7 % en cuanto al PM2.5, y en 0.7 % y 1.7 % en cuanto al O3. Se recalca que, si bien la exposición a O3 después de nacer también tuvo un impacto negativo, este resultó ser mucho más consistente en el test y en cada etapa de evaluación, pues un incremento de diez unidades de este contaminante redujeron el desempeño en 3.3 % a los ocho meses, 17.7 % a los veinticuatro meses y 7.6 % a los treinta meses. Por otro lado, el efecto de la exposición postnatal a PM2.5 fue más disperso. En general, independientemente de la exposición pre o posnatal, los resultados sugieren que infantes expuestos tenían el doble de riesgo de tener bajo desarrollo en el área de comunicación, especialmente los que residían cerca de cincuenta a cien metros (*relative risk ratio* de 2.12) y de cien a quinientos metros (*relative risk ratio* de 2.07) de una pista con alto tránsito.

Contaminación en suelos y agua. En áreas menos desarrolladas el agua contaminada, las excretas no drenadas y la acumulación de basura son considerados problemas sanitarios significativos (Ferguson et al., 2013). Según Bartlett, en ausencia de servicios de agua potable se recoge agua en bidones sin mantenimiento adecuado. La falta de sistemas de drenaje lleva a la deposición de residuos fecales en áreas públicas. Cuando se suma un

manejo deficiente de la recolección de basura, se crea una fuente peligrosa de patógenos en el aire, suelo y agua. La exposición de los infantes a estos patógenos puede causar problemas de salud como diarrea, parásitos intestinales y enfermedades estomacales, afectando el sistema inmune y el desarrollo a largo plazo (Bartlett, 2003).

La evidencia que respalda el impacto negativo de los residuos sólidos y las aguas contaminadas es abundante, aunque suele enfocarse en las implicancias sobre la salud infantil. Girón et al. (2009) estudiaron los impactos de un botadero municipal a cielo abierto sobre la predisposición a enfermedades respiratorias, y también gastos asociados en salud en infantes de entre uno y cinco años en la ciudad de Cali, Colombia. Al seguir una muestra a lo largo del tiempo se recopilaron datos sobre infecciones respiratorias (tos, fiebre, dolor de cabeza, entre otros) e información sobre gastos en salud durante seis meses. Los resultados indicaron que los infantes que vivían cerca de un botadero de residuos sólidos a cielo abierto (a tres kilómetros alrededor) tenían una probabilidad significativamente mayor de presentar síntomas de enfermedades respiratorias (odds ratio igual a 1.37) en comparación con aquellos que vivían más lejos de uno.

En un estudio realizado por Tofail et al. (2018), en zonas rurales de Bangladesh, se evaluó el impacto de programas de servicios de salud y nutrición en el desarrollo motor, social y del lenguaje en infantes. Se llevó a cabo un experimento aleatorio con mujeres en el primer y segundo trimestre de embarazo, asignándolas a seis grupos de tratamiento: el primero recibió agua potable clorada; el segundo, mejoras sanitarias; el tercero, información sobre el lavado de manos con jabón; el cuarto, asesorías y suplementos de nutrición; el quinto, la combinación de agua clorada, mejoras sanitarias e información sobre el lavado de manos; y finalmente, el sexto, todos los programas incluyendo las asesorías y suplementos de nutrición. Los hijos e hijas de estas mujeres fueron evaluados al momento que cumplieron un año con una prueba de motricidad, y a los dos años mediante el test especializado EASQ. Los resultados sugirieron que los infantes de un año que recibieron todos los servicios (grupo 6 de tratamiento) tuvieron mejores puntajes en la prueba de pararse solos (hazard ratio igual a 1.19). Asimismo, en comparación a los infantes de un año que recibieron de forma conjunta los servicios de higiene y sanidad (grupo 5 de tratamiento), los que recibieron todos los servicios les

fue mejor en la prueba de caminar solos (hazard ratio igual a 1.29). A los dos años los que recibieron los servicios, independientes o de forma conjunta, tuvieron mejores puntajes en el EASQ que aquellos que no recibieron nada. Los que recibieron todos los servicios (grupo 6 de tratamiento) tuvieron una ventaja de 0.37 en su puntaje final frente a los controles.

En un estudio realizado por Dearden et al. (2017) se investigó el efecto entre la provisión de agua y mejoras sanitarias en el desempeño de vocabulario en infantes a los cinco y ocho años en Etiopía, India, Perú y Vietnam. Utilizando datos del proyecto Young Lives, que siguió a niños seleccionados entre seis y diecisiete meses de edad y visitados a los cinco y ocho años, se administraron pruebas receptivas de vocabulario, como el Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) y su versión en español, el Test de Vocabulario de Imágenes Peabody (TVIP) (solo para Perú), con las cuales se buscaba medir la asociación entre imágenes y palabras, gracias al aumento progresivo de dificultad del test. Los resultados mostraron que los niños peruanos, con acceso a agua, tenían significativamente mejores puntajes en el TVIP a los cinco años en comparación con aquellos sin acceso (0.44 DE). En general, si los hogares ya tenían acceso al agua cuando se seleccionó a los infantes, sus puntajes en lenguaje aumentaron a los cinco y ocho años en comparación con aquellos sin acceso. La asociación no fue consistente para mejorar servicios higiénicos, ya que el aumento en el puntaje del test solo se observó a los cinco y ocho años en infantes de India y Vietnam.

Contaminación auditiva. A pesar de que el impacto de los ruidos altos como fuentes de contaminación ha sido estudiado durante décadas, la literatura relacionada a los efectos conjuntos en los procesos psicológicos, cognitivos y sociales en niños y niñas ha sido algo incipiente, especialmente en etapas críticas de desarrollo (Evans & Lepore, 1993). Sin embargo, varios estudios han analizado estos procesos de forma independiente, y según la revisión sistemática de Stansfeld y Clark (2015) se ha recopilado suficiente información sobre el impacto negativo de la contaminación por ruidos altos en la salud, sensibilidad y aprendizaje de los infantes.

Los resultados indican que, al igual que los adultos, los infantes expuestos a contaminación auditiva, como el ruido de aviones y tráfico automovilístico, muestran niveles más altos de catecolaminas, hormonas relacionadas con situaciones de estrés. Además, experimentan mayor sensación de molestia o

irritación, hiperactividad y problemas de sueño. En términos del desarrollo cognitivo, estudios como el de Klatte et al. (2013) aducen que los ruidos altos afectan la capacidad de aprendizaje de los niños y niñas. Esto se debe a que los infantes no pueden ignorar fácilmente ruidos molestos como lo hacen los adultos, lo que los hace más propensos a desarrollar problemas de atención que resultan en bajos logros en pruebas de comprensión lectora y habilidades memorísticas (Klatte et al., 2013; Stansfeld & Clark, 2015).

En general, la evidencia empírica sobre las implicancias negativas del ruido en el DIT a través de test estandarizados es relativamente escasa. Sin embargo, esta característica no ha impedido que se pueda analizar tres documentos con resultados relevantes. Antes de mencionarlos, se debe resaltar que de acuerdo a la literatura existente es posible discernir dos tipos de estudios: aquellos enfocados en ruidos en espacios más íntimos como el hogar o la escuela (*indoor noise*) y aquellos que estudian el efecto de los ruidos de fuentes como aviones, autos y trenes (*outdoor noise*).

Así, un documento ilustrativo del primer caso (*indoor noise*) es la investigación realizada por Maxwell y Evans (2000) en centros de cuidado infantil, donde se explica que los problemas que enfrentan los niños y niñas vinculados a la comprensión lectora, dada la exposición crónica a ruidos molestos, recaen en un mecanismo particular: la capacidad de adquisición del lenguaje en edad temprana. Con una muestra de noventa infantes seguidos en dos años, desde los tres y cuatro años —de hogares con similares características (nivel de ingresos y educación de los padres)—, se evaluó cómo el ruido dentro de los salones, medido con paneles de absorción acústica, interfería con el reconocimiento de letras y números, la correspondencia entre letra y sonido, la rítmica entre palabras y la habilidad lingüística para su edad (diagnóstico hecho por profesor). Estas mediciones se enmarcaron bajo dos test sobre capacidades preliminares de comprensión lectora: el TERA-2 (Test of Early Reading Ability, 2.a ed.) y el MRT6 (Metropolitan Readiness Test, 6.a ed.). Los resultados evidenciaron que, en ambos años de seguimiento, los niños y niñas de salones más tranquilos y silenciosos tenían mejor desempeño en el reconocimiento de letras y números, así como mejores habilidades lingüísticas para su edad que su contraparte de salones ruidosos. En suma, la exposición a ruidos crónicos mostraba reducir las condiciones preliminares necesarias para leer y comprender mejor.

Por otro lado, en cuanto a los estudios vinculados a contaminación por tráfico vehicular (*outdoor noise*) se encuentra el de Hjortebjerg et al. (2016), que buscó analizar si el ruido del tráfico en áreas residenciales tenía efecto en la conducta en infantes de siete años en Dinamarca. La muestra proviene de una cohorte que reclutó mujeres embarazadas durante 1996 y 2002 para poder realizar un seguimiento a lo largo del tiempo de desarrollo y los hábitos de las madres y sus hijos e hijas. En el caso de los infantes, al momento de cumplir siete años se les tomó una prueba (reportada por los padres), que entre sus diferentes ejes temáticos contenía preguntas sobre problemas de conducta (Strengths and Difficulties Questionnaire [SDQ]). Para realizar el estudio se comparó los puntajes obtenidos, en las distintas dimensiones del cuestionario, entre los infantes que habían estado expuestos en tiempo ponderado,² a más de sesenta decibeles (dB) y por debajo de ese umbral (infantes no expuestos). Los resultados mostraron que un incremento de 10 dB en la exposición producía un incremento en la probabilidad de sufrir de trastorno límite de la personalidad (*borderline*) (5 %), trastorno de hiperactividad y déficit de atención (9 %) y problemas de socialización (6 %). En general, los niños y niñas expuestos a ruidos altos de tráfico tenían mayores probabilidades de tener algún problema de conducta (10 %).

Así mismo, se encuentra el estudio de Weyde (2017), que se enfocó en estudiar el efecto sobre los problemas de atención de niños y niñas de la ciudad de Oslo, Noruega. La muestra proviene de una cohorte que reclutó mujeres embarazadas entre 1999 y 2008 para luego seguirles durante un tiempo; en concreto, se evaluó a las madres y sus hijos al primer año (seis, dieciocho y treinta y seis meses), a los cinco, siete y ocho años. El estudio optó por trabajar con información de los ocho años —para exposición a ocho y a cinco años (desde que el infante tuvo tres hasta que tuvo ocho años)—, en estricto con la sección del cuestionario relacionada a problemas de conducta (Rating Scale for Disruptive Behavior Disorders [RSDBD]), en el que se consideró ítems sobre facilidad de distracción, notación de detalles, capacidad de mantenerse enfocado, dificultad de organizar actividades, entre otros. Considerando el umbral establecido en el estudio, en tiempo ponderado de 30 dB (infante expuesto cuando superaba este umbral), se encontró que, en la exposición a

2 Dado que se retrata la exposición a lo largo de siete años, la métrica usada por los autores es un ponderado entre el tiempo y la medida (decibel), teniendo incluso pesos según horarios (mañana, tarde y noche).

ocho años con un incremento de 10 dB en ruidos de tráfico vehicular, aumentaba un 1.2 % la probabilidad de tener problemas de atención (beta igual a 0.0012), mientras que, si la exposición solo se había dado por cinco años, el incremento de los 10 dB aumentaba en 1.3 % la propensión. Adicionalmente, se evidenció que, si la exposición se presentaba en el embarazo, el efecto era más notable en los niños.

Otros factores relevantes que afectan el DIT

Pese a que los factores medioambientales físicos pueden ser sustanciales en el DIT, no se puede prescindir de considerar que existen componentes alternos que residen en la estructura inicial de interacciones, como la relación con y en el hogar. En cuanto a las relaciones sociales en el hogar, se debe considerar el efecto que tiene la madre sobre el DIT, ya que es el agente con quien el infante establece el mayor vínculo. Así mismo, se debe considerar las prácticas relevantes para el DIT ejercidas por ella u otro cuidador en el hogar, pues pueden significar procesos sustanciales que suponen que el infante se vuelva receptor de formas de conductas y hábitos importantes para su desarrollo posterior. Por otro lado, tomando en cuenta las características del hogar como espacio de principal interacción, el nivel socioeconómico (NSE) se incluye como factor relevante en el DIT.

La educación materna es uno de los principales factores que explican la adecuada formación del infante en sus diversas dimensiones de desarrollo como la motriz, social y emocional (León, 2016). Al margen de considerar si esta tiene un efecto neto o es, más bien, fuente de mecanismos intermedios, la educación de la madre en sus diferentes mediciones (años o nivel de escolaridad, condición de alfabetización, etc.) ha sido frecuentemente asociada a mejores conocimientos sobre nutrición y estimulación del aprendizaje infantil (Cochrane et al., 1980).

A pesar de que se da por sentada la asociación positiva entre la educación materna y el desarrollo infantil temprano (DIT), algunos estudios han abordado dicha causalidad. Desai y Alva (1998) buscaron demostrar que los efectos de la educación de la madre podrían haber estado sobredimensionados e incluso mal medidos, cuestionando la existencia de una relación causal. Sostuvieron que estudios anteriores estaban omitiendo aspectos importantes, como la percepción de la educación materna como una *proxy* o instrumento

de variables socioeconómicas. Tras realizar estimaciones con una muestra de veintidós países para evaluar el efecto de la escolaridad materna en la probabilidad de muerte en el primer año, la talla para la edad y la inmunización del infante, concluyeron que existía una relación causal consistente, incluso considerando variables de control y bajo diversas especificaciones.

Además de los efectos sobre indicadores de salud infantil, también se ha buscado estimar la relación con el desarrollo cognitivo. Estudios como el de Schady (2011) encontraron que la educación materna y la amplitud de vocabulario eran factores estadísticamente significativos para explicar los resultados de los test sobre diversidad de vocabulario, memoria y agilidad visual de los niños y niñas menores de treinta y seis meses de la zona rural de Ecuador. Mostrando que madres más educadas tenían hijos con mejores resultados en los test (ventaja respectiva de 0.05, 0.02 y 0.03 desviaciones estándar), independientemente de la educación del padre y otras variables.

Por otro lado, según Darling y Steinberg (1993), las prácticas parentales (entendidos como procesos que derivan de las conductas concretas de los padres) tienen como propósito crear condiciones para la socialización de sus hijos e hijas. Considerando que estas prácticas son guiadas por valores, costumbres y rituales de los padres, al ser promovidas dentro del hogar, como sostendrían Walker y Kirby (2010), comprometen el bienestar, la salud y la socialización de los infantes.

En efecto, durante los primeros cinco años de desarrollo de los infantes, las prácticas parentales resultan ser procesos proximales significativos (Bronfenbrenner, 1995). Es por tanto que, estas prácticas determinarán cuidados, actitudes e ideas de cómo deben ser educados a fin de alcanzar ciertas costumbres y conductas particulares como las aptitudes hacia el aprendizaje, además de cualidades globales tales como la curiosidad y la autonomía (Darling & Steinberg, 1993).

La operacionalización de las prácticas parentales se realiza a través de ejercicios que abordan diversas dimensiones del desarrollo infantil, como la crianza y la salud. En relación con los ejercicios de crianza, Colin et al. (2013) distinguen las prácticas parentales en dos categorías: positivas y negativas. Las prácticas positivas incluyen disciplina no coercitiva, monitoreo e involucramiento positivo en las actividades de los niños, intercambios afectivos, sensibilidad

a las señales de los infantes y el uso de refuerzo positivo, entre otras. Por otro lado, las prácticas negativas se refieren a un manejo emocional deficiente por parte de los padres, supervisión negligente, disciplina inconsistente y el uso de castigo físico (Waller et al., 2015). Es importante destacar que la relación entre las prácticas de crianza positivas y DIT puede variar según el contexto (Steinberg, 2001; Chao, 1994). En entornos donde el castigo físico es común y aceptado, su asociación con problemas conductuales y emocionales en los infantes tiende a ser menor (Lansford et al., 2004, 2005; Gershoff et al., 2010).

En el ámbito del cuidado de la salud, las prácticas parentales son acciones específicas que impactan la salud y la calidad de vida (Glanz et al., 2008). Estas actividades, generalmente asociadas con comportamientos preventivos, contribuyen a salvaguardar la salud de los hijos a lo largo de su desarrollo (Morris et al., 2014). Por ejemplo, un estudio en India (Vikram et al., 2012) demostró que un mayor conocimiento sobre prácticas de salud e higiene, independientemente del nivel educativo, junto con el acceso a programas sociales, influye en la inmunización de los niños, especialmente en la aplicación de vacunas.

En cuanto a la medición de desventaja económica, los ingresos del hogar han sido la medida más comúnmente utilizada. Sin embargo, a medida que se busca retratar la complejidad de la pobreza, el nivel socioeconómico (NSE) ha surgido como una alternativa, estratificando la sociedad según criterios como acceso a servicios, poder, riqueza o estatus (Muller & Parcel, 1981). Aunque la definición del NSE es compleja al involucrar dimensiones económicas, sociales y culturales, ha sido crucial en las oportunidades de vida, especialmente en el rendimiento escolar (León & Collahua, 2016).

Según McLoyd (1998), el NSE del hogar es un factor sustancial que afecta desde etapas tempranas, donde se forjan actitudes para el aprendizaje posterior útiles en el ámbito académico y en el desarrollo personal, pues supone generar condiciones (por ejemplo, buena salud, movilidad social) y dotar de recursos (por ejemplo, infraestructura, vecindario, escuela) para el bienestar de la persona. Estudios en ciencias sociales han revelado efectos consistentes entre el NSE y el desarrollo infantil, indicando que niños de hogares con desventajas socioeconómicas presentan resultados significativamente

más bajos en pruebas de inteligencia y funcionamiento cognitivo, así como mayores problemas socioemocionales (por ejemplo, PPVT) (McLoyd, 1998).

Entre los estudios que abordan esta asociación se encuentra el de Fox et al. (1995), que encontró que las madres provenientes de hogares con mayor NSE en Estados Unidos tenían hijos e hijas (cinco años) con menores problemas de conducta que su contraparte con menor NSE. De forma análoga, Urke et al. (2011) hallaron que los infantes peruanos que pertenecían a hogares de bajo NSE tendían a presentar mayores problemas asociados al crecimiento comparados a los niños de alto NSE, tanto en la muestra nacional como en la muestra representativa de los infantes andinos.

En esas líneas, el presente estudio busca llenar el vacío de conocimiento en la literatura y estimar el efecto de las variables contextuales relacionadas a la contaminación del entorno físico, en el que se desenvuelven los niños y niñas menores de seis años en contextos urbanos del Perú.

Preguntas de investigación

El presente estudio, a la luz de la revisión de literatura presentada en la sección previa, plantea las siguientes preguntas de investigación a contrastar: ¿Existe una relación entre la contaminación ambiental y el desarrollo infantil temprano? *En caso de existir, ¿esta relación se mantiene una vez que se controla por características individuales, familiares y contextuales?*

Metodología

La finalidad de esta sección informa sobre las bases de datos, variables y métodos estadísticos empleados para responder a la pregunta de investigación del estudio.

Bases de datos

La primera fuente de información es la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) para el año 2018. El muestreo usado es probabilístico, polietápico, estratificado y autoponderado por regiones y área de residencia (urbano-rural). Para este estudio solo se consideran a los niños y niñas menores de seis años a nivel nacional, que participaron del módulo

de desarrollo infantil temprano de la ENDES. En el módulo relacionado a la *Inmunización y salud* de los niños y niñas se recoge información sobre el desarrollo infantil temprano (DIT), para diferentes tramos de edad como se aprecia en el siguiente cuadro.

Tabla 1.

Número de niños y niñas que viven en zonas urbanas por tramos de edad

Tramos de edad	Total	Niños	Niñas
13 a 18 meses	1,591	795	796
19 a 23 meses	1,303	656	647
24 a 36 meses	3,497	1,781	1,716
37 a 54 meses	5,051	2,616	2,435
55 a 71 meses	1,382	713	669

Así mismo, cabe señalar que para todos los análisis se usará el diseño muestral de la encuesta con la finalidad de estimar correctamente tanto los valores promedios de los diferentes indicadores como los errores estándar asociados a cada indicador.

La segunda fuente de información es el Registro Nacional de Municipalidades (RENAMU) para el mismo año. Comprende las 196 municipalidades provinciales, 1676 municipalidades distritales y 2611 municipalidades de centros poblados identificadas y registradas a nivel nacional, según La Ley N.º 27972, Ley Orgánica de Municipalidades. Para este estudio se considerará el módulo de *Servicios públicos locales*. Las preguntas de este módulo brindan información sobre saneamiento ambiental y salubridad; es decir, frecuencia de recojo de los residuos sólidos, cantidad promedio diaria de residuos sólidos, cobertura de recojo de residuos sólidos, y otros; y sobre protección y conservación del ambiente, referidas a denuncias ambientales recepcionadas y atendidas, elementos que originan la contaminación ambiental, instrumentos de gestión ambiental y acciones para incentivar la conservación ambiental.

Variables

A continuación, se detalla las diferentes variables usadas en los análisis estadísticos desarrollados en el presente estudio.

- *La variable dependiente* es el desarrollo cognitivo de los niños y niñas para los diferentes tramos de edad. La tabla 2 muestra las preguntas que conforman esta variable, las cuales miden diferentes dimensiones del desarrollo.

Tabla 2.

Ítems incluidos para evaluar las habilidades cognitivas para cada tramo de edad.

Tramos de edad	Camina solo	Comunicación verbal	Regulación de emociones	Función simbólica
13 a 18 meses	2 ítems	4 ítems		
19 a 23 meses		4 ítems		
24 a 36 meses		4 ítems	4 ítems	4 ítems
37 a 54 meses			4 ítems	4 ítems
55 a 71 meses			4 ítems	4 ítems

De esta manera, se consideró para el análisis los tramos de edad con el número de ítems o preguntas que permitan estimar un puntaje global. Por este motivo, solo se hará el análisis para los tramos de edad de 13 a 18 meses, 24 a 36 meses, 37 a 54 meses y 55 a 71 meses, excluyendo los otros tramos de edad, pues cuentan con seis o menos ítems que no permite una estimación confiable de los puntajes de las habilidades cognitivas de los infantes.

Para la generación de los puntajes cognitivos para cada tramo de edad se realizará el análisis factorial confirmatorio, donde cada una de las variables es explicada por un factor latente, que es la habilidad cognitiva que tienen los niños y niñas.

En cuanto a las variables independientes que son objeto de este estudio se considera:

- Contaminación del agua: variable binaria que toma el valor de 1 si la municipalidad recibió en los últimos cuatro años denuncias de contaminación del agua en el distrito, y 0 en cualquier otro caso.
- Contaminación del suelo: variable binaria que toma el valor de 1 si la municipalidad recibió en los últimos cuatro años denuncias de contaminación del suelo en el distrito, y 0 en cualquier otro caso.

- Contaminación del aire: variable binaria que toma el valor de 1 si la municipalidad recibió en los últimos cuatro años denuncias de contaminación del agua en el distrito, y 0 en cualquier otro caso.
- Contaminación sonora: variable binaria que toma el valor de 1 si la municipalidad recibió en los últimos cuatro años denuncias de contaminación sonora en el distrito, y 0 en cualquier otro caso.
- Contaminación ambiental: puntaje que se genera a través de la combinación de los cuatro indicadores relacionados a contaminación ambiental en el distrito. Para la generación del puntaje se usa el análisis factorial confirmatorio, donde cada una de las variables es explicada por un factor latente, que es la presencia de contaminación ambiental en el distrito.

Finalmente, las variables moderadoras que evalúan si se mantiene o no el efecto de la contaminación ambiental en el desarrollo de los niños y niñas son:

- Edad en meses: variable continua que indica el número de meses que tiene el niño o niña encuestado.
- Peso al nacer: variable continua que indica el peso en kilogramos con el que nació el niño o niña.
- Sexo del infante: variable binaria que toma el valor de 1 si es niña y 0 si es niño.
- Orden de nacimiento: variable ordinal que indica el orden de nacimiento de cada niño o niña encuestado.
- Estado nutricional: variable continua que indica el estado nutricional de los niños y niñas encuestados. Esta variable es un puntaje estandarizado que oscila entre - 6 y 6. Valores positivos indica que el estado nutricional de los niños o niñas está por encima del promedio internacional, y valores negativos indica lo inverso.
- Edad de la madre: variable continua que indica la edad de la madre en años cumplidos.

- Educación de la madre: variable continua que indica el número de años de escolaridad que tiene la madre.
- Nivel socioeconómico de la familia: variable continua que indica el nivel socioeconómico de la familia de los niños y niñas encuestados. Esta variable es un puntaje estandarizado que oscila entre - 3 y 3. Para propósitos del presente estudio se volvió a centrar el indicador, para que los valores positivos muestren que el infante vive en un hogar que tiene un NSE por encima del nacional, y que los valores negativos muestren que el NSE de su familia está por debajo del promedio nacional.
- La madre trabaja: variable binaria donde el valor de 1 indica que la madre trabaja (tiempo parcial o completo), y 0 en cualquier otro caso.
- Estado civil de la madre: variable binaria donde el valor de 1 indica que la madre está casada o convive, y 0 en cualquier otro caso.
- Ciudad pequeña: variable binaria donde el valor de 1 indica que el niño o niña vive en una ciudad pequeña, y 0 en cualquier otro caso.
- Pueblo: variable binaria donde el valor de 1 indica que el infante vive en un pueblo, y 0 en cualquier otro caso.
- Nivel socioeconómico promedio del distrito: variable continua que resulta de promediar a nivel de distrito el nivel de bienestar de las familias al interior de cada uno.

Modelos estadísticos

En el presente estudio se usaron dos tipos de métodos estadísticos para responder a las preguntas de investigación. En primer lugar, el análisis factorial confirmatorio (AFC) para la generación de los puntajes de desarrollo infantil temprano y el puntaje de contaminación ambiental del distrito. En segundo lugar, el modelo jerárquico multinivel para explorar las interacciones entre variables de diferente nivel.

Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

El AFC forma parte importante dentro de los modelos de ecuaciones estructurales (SEM). Se usa para la contrastación de modelos teóricos, así como de la comparación empírica de diferentes modelos teóricos con el fin de averiguar cuál de estos se ajusta mejor a los datos utilizados. Para este estudio se empleó este análisis con la finalidad de estimar los factores latentes relacionados con el DIT y el indicador global de contaminación en el distrito. De esta forma, a diferencia del AFE, el AFC permite definir cuántos factores se espera, qué factores están relacionados entre sí y qué ítems están relacionados con cada factor (Lloret-Segura et al., 2014, p. 1154).

El objetivo es encontrar un determinado set de parámetros estimados que resulten del análisis y que reflejen el o los factores latentes que plantea el modelo. Para esto se requiere que i) el número de parámetros a estimar no sea mayor a los grados de libertad disponibles, y ii) que la escala de medición de cada variable latente sea especificada o acotada. Por otro lado, los resultados del AFC pueden verse afectados por la distribución de los datos, motivo por el cual para los análisis que se han realizado se usa la matriz de correlaciones adecuada entre los ítems (tetracórica, dado los ítems binarios). Finalmente, para la estimación del modelo o de los parámetros de este, se empleó el método de Máxima Verosimilitud (Kline, 2005), este método apunta a estimar los verdaderos parámetros poblacionales, y no los de la muestra.

A continuación, se presenta la especificación del modelo que se va a estimar:

$$X_1 = \lambda_1 \Gamma + \mu_1$$

...

$$X_p = \lambda_p \Gamma + \mu_p$$

Donde, X son las variables observadas (ítems de DIT / Contaminación), λ es la correlación entre el factor latente y la variable observada (peso factorial) y Γ es el factor latente que explica a cada variable observada. Para el presente estudio se consideró que solo existe un factor latente que explica las variables relacionadas con el DIT de los niños y niñas, y un factor latente en el que se combinan las variables asociadas a la contaminación en el distrito. Por este motivo, el subíndice p en el caso del indicador del DIT osciló entre 8 y 10,

mientras en el caso del indicador de contaminación será de 5. Posteriormente, los puntajes fueron centrados en 500 y una desviación estándar de 100.

Finalmente, para poder asegurar que se cuenta con un buen ajuste del modelo se requiere que los indicadores CFI (≥ 0.90), TLI (≥ 0.90) y RMSEA (≤ 0.08) sean cercanos a sus valores críticos para considerar tener un modelo adecuado.

Modelo de regresión lineal jerárquico

Para poder responder a las preguntas de investigación se empleó también el modelo jerárquico multinivel. Se empleó este modelo estadístico debido a: i) los datos cuentan con una estructura jerárquica; es decir, niños y niñas están agrupados en distritos; ii) las variables independientes y objetivo de análisis en el presente estudio es la contaminación ambiental en el distrito, y dado que esta variable varía entre distritos, esta metodología permite asegurar una buena estimación de los errores estándar para las variables distritales y, por ende, asegurar la confiabilidad de los hallazgos en el presente estudio; y iii) facilita el poder explorar las interacciones entre variables de diferente nivel como es el tipo de localidad donde viven los niños y niñas y la contaminación ambiental en el distrito. Así, se plantea el siguiente modelo de regresión jerárquica a dos niveles.

Nivel del niño o niña y su familia:

$$DIT_{ij} = \beta_{0j} + \Gamma X + \theta W + \mu_{ij}$$

β_{0j} : Constante por escuela.

Γ, θ : Vectores con los coeficientes de las variables individuales y familiares.

X_{ij}, W_{ij} : Matrices que contienen las variables individuales y familiares.

μ_{ij} : Error aleatorio.

Nivel del distrito:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}C_j + \lambda Z + \tau_{0j}$$

- Y₀₀ : Constante.
- Y₀₁ : Coeficiente que refleja la asociación entre el DIT y la contaminación ambiental en el distrito.
- C_j : Indicador de contaminación ambiental en el distrito.
- λ : Vector de coeficientes asociados a las variables escolares.
- Z : Matriz con variables distritales asociadas al DIT.
- τ_{ij} : Error aleatorio.

Solo se considera aleatorio al intercepto de la primera ecuación; los demás coeficientes o efectos marginales son considerados fijos o sin componente aleatorio. De esta manera, usando este modelo estadístico, a través del coeficiente Y₀₁ se puede estimar el efecto de la contaminación ambiental sobre el DIT de los niños y niñas que son parte del estudio.

Se estimarán dos modelos de regresión con la finalidad de poder responder a las preguntas de investigación. El primer modelo incluye la contaminación (aire, agua, suelo, contaminación sonora y global), mientras que el modelo dos incluye la contaminación y las variables moderadoras a nivel individual, familiar y contextual. Finalmente, para todos los análisis se hace uso del paquete estadístico STATA 15.

Resultados

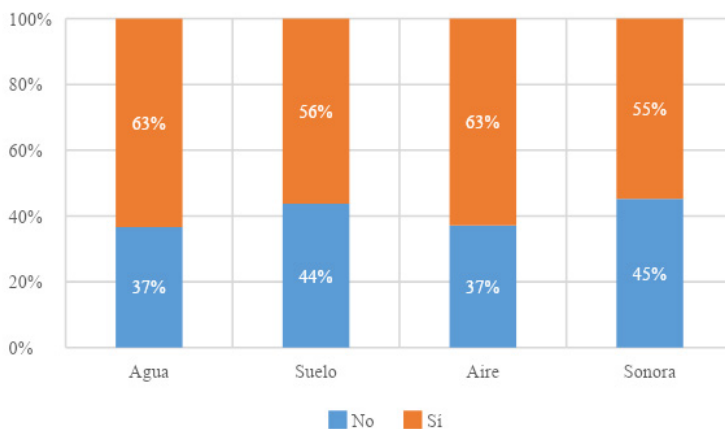
El presente estudio tiene como principal objetivo explorar la asociación entre la contaminación ambiental en el distrito y el nivel de desarrollo infantil de los niños y niñas menores de seis años en contextos urbanos del Perú. Con tal fin se procedió a usar tanto la base de datos de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) 2018 y la base de datos del Registro de Municipalidades para los años 2015 a 2018, con la finalidad de retratar

los niveles de desarrollo de los niños y niñas y la exposición a contaminación ambiental en el distrito respectivamente.

Un primer aspecto a explorar es la cantidad de distritos (parte de la muestra de estudio) que tienen denuncias sobre contaminación del agua, suelo, aire y sonora en los últimos cuatro años. El gráfico 1 muestra que más del 50 % de los distritos de la muestra bajo estudio ha tenido denuncias de contaminación ambiental, siendo la contaminación del agua y el aire el tipo de contaminación con mayores denuncias.

Gráfico 1.

Porcentaje de distritos parte de la muestra de análisis que indican haber tenido denuncias sobre contaminación en los últimos 4 años

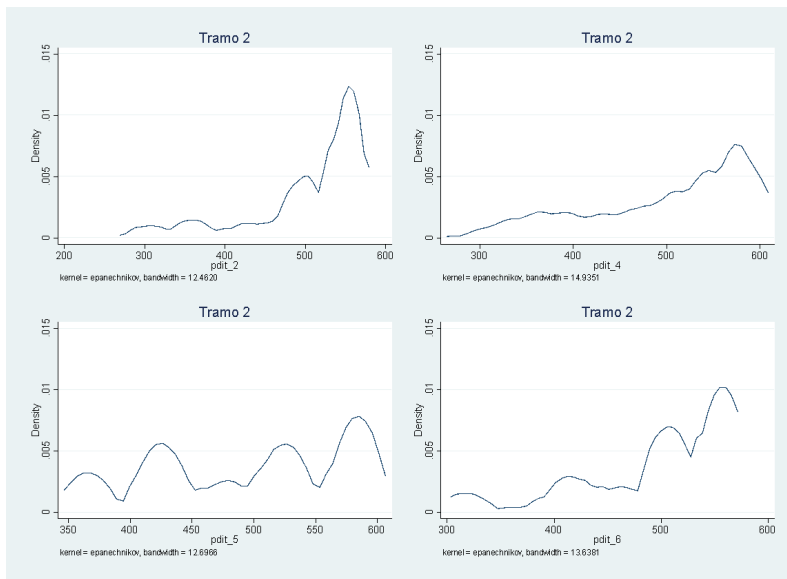


Fuente: Registro Nacional de Municipalidades 2015-2018. Elaboración propia.

En términos del desarrollo infantil se estimaron puntajes para los tramos 2 (13 a 18 meses), 4 (21 a 36 meses), 5 (37 a 54 meses) y 6 (55 a 71 meses) combinando los diferentes ítems recogidos en la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar. Como se vio en una sección previa, la ENDES recoge diferentes dimensiones sobre el desarrollo de los niños y niñas, por lo que el número de ítems no permite generar puntajes para cada dimensión. Sin embargo, se logró estimar un puntaje global para cada tramo de edad. El gráfico 2 presenta la distribución de los puntajes para cada tramo de edad.

Se puede apreciar que, si bien la distribución no es simétrica, se cuenta con dispersión en los puntajes estimados.

Gráfico 2.
Distribución de los puntajes DIT por tramo de edad



Fuente: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar 2018. Elaboración propia.

En cuanto a la asociación entre la contaminación ambiental y el desarrollo infantil se puede apreciar, en la tabla 3, los puntajes promedio en la escala de desarrollo cognitivo de los niños y niñas de acuerdo a si en el distrito hubo o no denuncias relacionadas a contaminación del agua, suelo, aire y sonora. Los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas. Se aprecia que, en general, los niños con mayor promedio en el DIT viven en distritos sin denuncias sobre contaminación. La única excepción es para la contaminación del agua donde la relación es inversa.³

3 Un aspecto que se debe señalar es que el número de observaciones para los análisis es menor al que se contaba inicialmente en la base de datos. Sin embargo, la pérdida muestral por valores perdidos en algunas de las variables que se usan en los análisis implica una pérdida igual o menor al 4 % del total de observaciones, lo cual resulta negligible para los resultados y por ese motivo no se realiza corrección de Heckman.

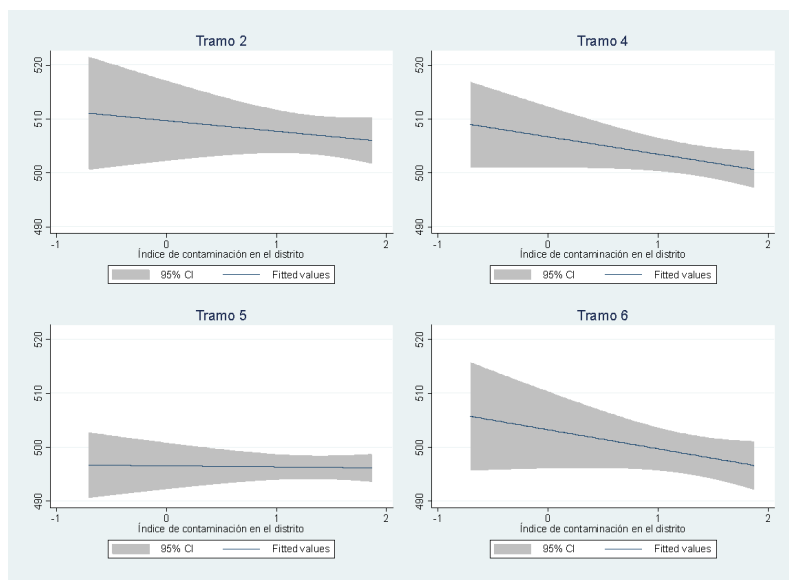
Tabla 3.
Puntajes promedios del desarrollo infantil por tramo de edad
y tipo de contaminación ambiental en el distrito

		Tramo 2	Tramo 4	Tramo 5	Tramo 6
Agua	Sí	509.6	502.8	495.6	496.4
	No	500.1	498.6	494.7	500.3
Suelo	Sí	504.8	502.6	496.2	495.8
	No	511.0	497.9	492.8	503.0
Aire	Sí	505.2	501.6	494.7	496.2
	No	513.2	501.0	498.9	506.0
Sonora	Sí	503.9*	501.2	495.7	498.6
	No	518.0*	502.9	493.8	494.6

Nota: Promedios con asteriscos indican que sus diferencias son estadísticamente significativas al 5%. Fuente: ENDES 2018 y RENAMU 2015-2018. Elaboración propia.

Si bien se cuenta con medidas para diferentes tipos de contaminación en el distrito, se procedió a estimar una medida global de la contaminación en el distrito. Para ello, se generó un indicador sintético que condensó los cuatro tipos de contaminación a los que han estado expuestos los niños y niñas. Así, el gráfico 3 muestra la relación negativa entre el puntaje de contaminación global y el nivel de desarrollo infantil para los diferentes tramos de edad considerados. Para el caso del tramo 5 (37 a 54 meses) no se observa una relación entre ambos constructos.

Gráfico 3.
Relación entre el puntaje de desarrollo infantil por tramos y el índice de contaminación ambiental del distrito.



Fuente: ENDES 2018 y RENAMU 2015-2018. Elaboración propia.

Por otro lado, las relaciones que estamos explorando hasta el momento son bivariadas y pueden ser moderadas por otras variables que estén asociadas al desarrollo infantil de los niños y niñas menores de seis años. Por este motivo, la tabla 4 presenta las correlaciones entre los puntajes en la medida de desarrollo infantil para cada tramo de edad y diferentes variables que la literatura encuentra asociadas al desarrollo infantil. A nivel individual, se encuentra que la edad y el sexo de los niños y niñas está asociado con los niveles de desarrollo de los niños y niñas. En esas líneas, se encuentra que son los niños y niñas de mayor edad quienes en promedio cuentan con un mayor nivel de desarrollo; mientras que, en el caso del sexo, se aprecia una diferencia a favor de las niñas en los diferentes tramos de edad. En cuanto a las variables familiares se aprecia que la escolaridad de la madre y el índice socioeconómico de la familia están asociadas con los niveles de desarrollo infantil de los infantes. Ambos resultados guardan relación con lo visto en la

literatura. Finalmente, en cuanto a las variables contextuales, no se aprecia un patrón fijo en las relaciones para los diferentes tramos de edad.

Tabla 4.

Coefficientes de correlación entre las medidas de desarrollo infantil por tramos y las variables moderadoras usadas en los análisis

	Tramo 2	Tramo 4	Tramo 5	Tramo 6
Niña	0.052	0.195	0.081	0.049
Edad en meses	0.345	0.307	0.060	-0.006
Peso al nacer (kg)	0.189	0.068	0.000	0.000
Orden de nacimiento	-0.100	-0.045	-0.022	-0.003
Indicador de talla para edad	0.104	0.036	0.020	0.001
Años de escolaridad de la madre	0.014	0.092	0.099	0.009
Edad de la madre	-0.014	0.020	0.042	0.000
La madre está casada o convive	-0.059	0.010	0.080	0.000
La madre es indígena	-0.041	0.020	0.000	0.000
La madre cuenta con empleo	-0.052	0.041	0.026	-0.002
Índice socioeconómico de la familia	-0.028	0.050	0.050	0.000
Vive en (ref.: Ciudad grande)				

	Tramo 2	Tramo 4	Tramo 5	Tramo 6
Ciudad pequeña	0.024	0.000	0.045	0.001
Pueblo	0.017	0.000	-0.010	0.000
Nivel socioeconómico promedio del distrito	-0.057	0.000	0.020	0.000
El niño o niña vive (ref. Costa):				
Sierra	0.054	0.041	0.101	0.037
Selva	0.039	0.020	0.014	0.010

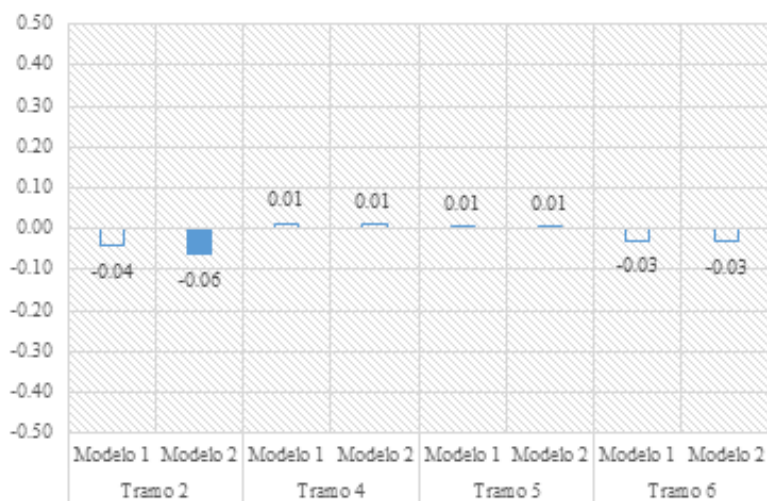
Nota: Correlaciones en negritas indican que son estadísticamente significativas al 5%. La estimación de los errores estándar para cada correlación toma en consideración el diseño muestral de la ENDES. Fuente: ENDES 2018 y RENAMU 2015-2018. Elaboración propia.

La tabla anterior enfatiza la importancia de considerar variables a nivel individual, familiar y contextual para estimar de manera correcta el efecto que tiene la contaminación ambiental en el distrito sobre los niveles de desarrollo infantil de los niños y niñas. Así, el gráfico 4 muestra los resultados de los análisis de regresión sin controlar (modelo 1) y controlando (modelo 2) por variables individuales, familiares y contextuales. Los resultados muestran que solo para el tramo 2 (niños y niñas entre trece a dieciocho meses) se cuenta con una relación negativa entre la contaminación ambiental del distrito y el puntaje de desarrollo infantil; es decir, los niños y niñas que viven en distritos con mayores niveles de contaminación son aquellos que cuentan con menores niveles de desarrollo infantil, siendo el efecto pequeño igual a - 0.06 desviaciones estándar. De esta manera, se aprecia que si bien no es una relación que se observe para todos los tramos de edad, los problemas de contaminación estarían afectando los niveles de desarrollo a temprana edad.⁴

4 Se realizaron los análisis en un primer momento usando modelos jerárquicos multinivel; sin embargo, el componente de varianza a nivel de distrito era no significativo para tres de los cuatro tramos considerados; mientras para el tramo que sí resultó

Gráfico 4.

Resultados del análisis de regresión para ver el efecto de la contaminación a nivel distrital sobre el desarrollo infantil temprano (coeficientes estandarizados).

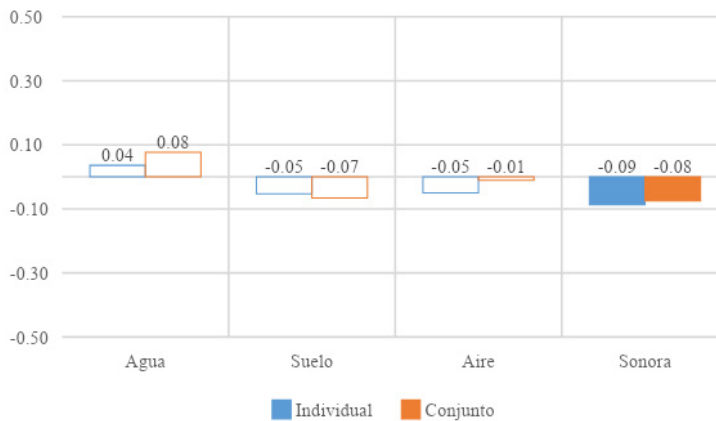


Nota: Barras coloreadas indican que la relación es estadísticamente significativa al 5%. Modelo 1: análisis de regresión bivariado entre contaminación y desarrollo infantil. Modelo 2: análisis de regresión multivariado donde se controla por variables individuales, familiares y contextuales. Fuente: ENDES 2018, RENAMU 2015-2018. Elaboración propia.

Por otro lado, se decidió explorar para el tramo de edad de trece a dieciocho meses el tipo de contaminación ambiental más relevante y su asociación con los menores niveles de desarrollo de los niños y niñas. Así, en el gráfico 5 se puede apreciar que en aquellos distritos en los cuales ha habido denuncias en los últimos cuatro años sobre contaminación sonora, los niños y niñas tienen en promedio un menor puntaje de desarrollo, ya sea estimando el efecto de forma individual como de manera conjunta incorporando los otros tipos de contaminación en el distrito.

significativo, el porcentaje de varianza nivel de distritos era solo del 3 %. Motivo por el cual, al final se realizó una análisis de regresión controlando por la estructura jerárquica de los datos.

Gráfico 5.
Efecto de la contaminación del agua, suelo, aire y sonora en el desarrollo infantil temprano de los niños y niñas entre 13 y 18 meses (coeficientes estandarizados)



Nota: Barras coloreadas indican que la relación es estadísticamente significativa al 5%. La estimación de los diferentes modelos toma en consideración el diseño muestral de la ENDES.

Fuente: ENDES 2018, RENAMU 2015-2018. Elaboración propia.

Discusión

Este estudio investiga la relación entre la contaminación ambiental y el desarrollo infantil en niños y niñas menores de seis años en entornos urbanos en Perú. La literatura sobre este tema es limitada, con la mayoría de los estudios realizados en países desarrollados, especialmente en América del Norte y Europa Occidental (Ferguson et al., 2013). Existen escasas investigaciones en países en desarrollo; particularmente, en el Perú no existen estudios que examinen la asociación entre la contaminación ambiental y el desarrollo infantil temprano. Desde esa perspectiva, los resultados del presente estudio tienen gran relevancia no solo a nivel local sino regional dada la escasa literatura.

Este estudio se enfoca en la variable del tiempo y del momento histórico analizado. El significativo desarrollo urbano en Lima ha llevado a cambios

ambientales que afectan tanto a niños como a adultos. La contaminación relacionada con el tráfico y el aumento de la demanda de servicios e infraestructuras han contribuido a la contaminación ambiental (Mehta, 1992). Como enfatizaron Bronfenbrenner y Morris (2006), el impacto de estos cambios depende del momento en que se produzcan, siendo los primeros años cruciales para el desarrollo óptimo de los infantes.

El estudio destaca la prevalencia de denuncias de contaminación en los diferentes distritos incluidos en la investigación. Los análisis revelan que más del 50 % de los distritos muestreados informan denuncias por contaminación del agua, suelo, aire y ruido. Esto evidencia el riesgo de niños y niñas en nuestro país, según el contexto en el que se desenvuelven. La literatura confirma diversos factores que influyen en el desarrollo infantil, y la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1995) señala la importancia de variables contextuales (macrosistema) como el hogar en donde vive, la escuela en donde estudia e incluso la ciudad en donde habita.

Los resultados evidencian una asociación entre la contaminación ambiental y el desarrollo infantil, especialmente para el tramo de edad de trece a dieciocho meses, es decir, al tramo de edad más pequeño en la muestra. Este efecto se mantuvo incluso al controlar características individuales, familiares y contextuales. No se encontraron efectos significativos para los tramos de edad más grandes de niños y niñas. Este resultado coincide con el encontrado por Schwartz (2004) o Kim et al. (2014) que destacan la vulnerabilidad de los infantes a la contaminación del aire debido a su mayor frecuencia respiratoria, y a que las barreras de protección en sus órganos, tales como los pulmones, aún no están totalmente desarrolladas, por lo que no evitan la inhalación de partículas tóxicas (Brockmeyer & D'Angiulli, 2016). La exposición temprana a la contaminación ambiental puede afectar la salud y el desarrollo cognitivo de los infantes y puede causar retrasos en el desarrollo neuronal, la inteligencia y la memoria (Clifford et al., 2016). Además, puede ocurrir una disfunción de comportamiento o incrementar el riesgo de padecer enfermedades crónicas a lo largo de la vida (Miguel et al., 2019; Grantham-McGregor et al., 2007). La contaminación atmosférica compromete las barreras naturales del cuerpo, reduciendo la capacidad del cerebro para protegerse de partículas potencialmente peligrosas del entorno (Calderón et al., 2014).

Al analizar el efecto de cada tipo de contaminación ambiental sobre el puntaje de desarrollo infantil para el grupo de edad de entre trece a dieciocho meses, nuestros resultados evidencian que la contaminación sonora está más estrechamente relacionada con el desarrollo infantil en comparación con otros tipos de contaminación. Este hallazgo podría atribuirse parcialmente a que la muestra se limitó a zonas urbanas, donde la contaminación del aire y sonora prevalece, a diferencia de la contaminación de agua y de suelo más común en zonas rurales. Así mismo, estudios como los de Klatter et al. (2013) y Stansfeld & Clark (2015) sugieren que en niños pequeños es más difícil ignorar sonidos fuertes, lo que puede afectar su capacidad de atención y absorción de estímulos positivos. Por lo tanto, se destaca la importancia de monitorear los niveles de ruidos que se generan en las avenidas principales y en las diferentes calles al interior. Del mismo modo, sería recomendable facilitar plataformas para realizar denuncias anónimas en caso de problemas de contaminación ambiental en su entorno.

Es necesario que los diferentes distritos establezcan indicadores de monitoreo y supervisión relacionados con la contaminación ambiental en el distrito. Para tal fin, se sugiere la activación de unidades de información estadística en cada uno, utilizando información secundaria existente para generar indicadores a nivel distrital y dirigir intervenciones de manera focalizada. A pesar de que algunos municipios de Lima, como La Molina y San Isidro, ofrecen información transparente sobre diferentes aspectos dentro de sus territorios, se destaca la necesidad de que cada distrito realice encuestas periódicas de hogares para mejorar el monitoreo de las condiciones de vida de sus habitantes. De esta manera, no solo se podrían identificar los problemas dentro del distrito, sino también explorar posibles relaciones entre ellos.

El análisis de los resultados resalta la necesidad de investigar los distintos tipos de contaminación que podrían afectar el desarrollo normal de niños y niñas en entornos urbanos. Por ello, se recomienda la inclusión de un módulo sobre contaminación ambiental en encuestas de hogares como ENDES o ENAHO. Esta adición proporcionaría una variable adicional para medir el efecto de la contaminación ambiental en diversas dimensiones del desarrollo infantil en nuestro país.

Limitaciones del estudio

En términos de limitaciones del estudio se identifican dos principalmente. La primera hace referencia al uso del distrito como variable de agrupación de los niños y niñas que son parte de la muestra de análisis. Sería aconsejable usar una medida más geográfica en lugar de una administrativa para la agrupación de los individuos en *clusters* o grupos que conforman un contexto común. Se propone la recolección de información georreferenciada de cada vivienda para agruparlas según sus distancias, lo que permitiría la creación de vecindarios o nodos con un contexto común para los niños y niñas.

La segunda limitación se refiere a la medida de desarrollo infantil. Si bien se realizó un análisis cuidadoso para generar una variable global que permita reflejar el desarrollo infantil de los niños, cada una de las medidas para cada tramo de edad solo contaba con ítems de dos áreas del desarrollo. Este aspecto limita el poder predictivo de las variables usadas. Razón por la cual es recomendable que el INEI incremente el número de ítems y áreas de desarrollo que mide para cada uno de los tramos de edad, esto permitirá tener medidas más robustas del desarrollo de los niños y niñas.

Referencias

- Bartlett, S. (2003). Water, sanitation and urban children: the need to go beyond «improved» provision. *Environment and Urbanization*, 15(2), 57-70. DOI:.10.1177/095624780301500220
- Bick, J., & Nelson, C. (2016). Early experience and brain development. *WIREs Cogn Sci* 2016.
- Brockmeyer, S., & D'Angiulli, A. (2016). How air pollution alters brain development: the role of neuroinflammation. *Translational Neuroscience*, (7), 24-30.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (1.ª ed.). Paidós.

- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. En P. Moen, G. H. Elder & K. Lusche (Eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (pp. 619, 647). American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. *Vol 1. Theoretical Models of Human Development*.
- Calderón-Garcidueñas, L., Mora-Tiscareño, A., Ontiveros, E., Gómez-Garza, G., Barragán-Mejía, G., Broadway, J., Chapman, S., Valencia-Salazar, G., Jewells, V., Maronpot, R. R., Henríquez-Roldán, C., Pérez-Guillé, B., Torres-Jardón, R., Herrit, L., Brooks, D., Osnaya-Brizuela, N., Monroy, M. E., González-Maciel, A., Reynoso-Robles, R.,... Engle, R. W. (2008). Air pollution, cognitive deficits and brain abnormalities: A pilot study with children and dogs. *Brain and Cognition*, 68(2), 117–127. DOI: 10.1016/j.bandc.2008.04.008
- Calderón-Garcidueñas, L., Vojdani, A., Blaurock-Busch, E., Busch, Y., Friedle, A., Franco-Lira, M., & D'Angiulli, A. (2014). Air Pollution and Children: Neural and Tight Junction Antibodies and Combustion Metals, the Role of Barrier Breakdown and Brain Immunity in Neurodegeneration. *Journal of Alzheimer's Disease*, 43(3), 1039-1058. DOI:10.3233/jad-141365
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(4), 1111-1119. DOI:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00806.x
- Christian, H., Zubrick, S. R., Foster, S., Giles-Corti, B., Bull, F., Wood, L., Knuiman, M., Brinkman, S., Houghton, S., & Boruff, B. (2015). The influence of the neighborhood physical environment on early child health and development: A review and call for research. *Health & Place*, 33, 25-36. DOI: 10.1016/j.healthplace.2015.01.005
- Clifford, A., Lang, L., Chen, R., Anstey, K. J., & Seaton, A. (2016). Exposure to air pollution and cognitive functioning across the life course - A systematic literature review. *Environmental Research*, 147, 383-398. DOI:10.1016/j.envres.2016.01.018

- Cochrane, S., Leslie, J., & O'Hara, D. (1980). Parental Education and Child Health: Intracountry Evidence. En S. Cochrane (Ed.), *The Effect of Education on Health* (pp. 56-95). World Bank Staff working paper no. 405. World Bank.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. DOI:10.1037/0033-2909.113.3.487
- Dearden, K. A., Brennan, A. T., Behrman, J. R., Schott, W., Crookston, B. T., Humphries, D. L., Penny, M. E., Fernald, L. C. H., & Young Lives Determinants and Consequences of Child Growth Project Team (2017). Does household access to improved water and sanitation in infancy and childhood predict better vocabulary test performance in Ethiopian, Indian, Peruvian and Vietnamese cohort studies? *BMJ Open*, 7(3), e013201. DOI: 10.1136/bmjopen-2016-013201
- Desai, S., & Alva, S. (1998). Maternal Education and Child Health: Is There a Strong Causal Relationship? *Demography*, 35(1), 71. DOI: 10.2307/3004028
- Elder, G. (1998). Life course and development. *Handbook of Child Psychology. Vol 1. Theoretical Models of Human Development* (5th ed., pp 1-24). Wiley.
- Evans, G., & Lepore, S. (1993). Nonauditory Effects of Noise on Children: A Critical Review. *Children's Environments*, 10(1), 31-51.
- Feinstein, L. (2003), Inequality in the Early Cognitive Development of British Children in the 1970 Cohort. *Economica*, 70: 73-97. <https://doi.org/10.1111/1468-0335.t01-1-00272>
- Ferguson, K. T., Cassells, R. C., MacAllister, J. W., & Evans, G. W. (2013). The physical environment and child development: an international review. *International Journal of Psychology*, 48(4), 437-468. DOI:10.1080/00207594.2013.804190
- Fox, R. A., Platz, D. L., & Bentley, K. S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations and perceptions of

child behavior problems. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(4), 431-441.

Gershoff, E. T., Grogan-Kaylor, A., Lansford, J. E., Chang, L., Zelli, A., Deater Deckard, K., & Dodge, K. A. (2010). Parent discipline practices in an international sample: Associations with child behaviors and moderation by perceived normativeness. *Child Development*, 81(2), 487-502. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2009.01409.x

Girón, S. L., Mateus, J. C., & Méndez, F. (2009). Impact of an open waste disposal site on the occurrence of respiratory symptoms and on health care costs of children. *Biomédica*, 29(3), 392-402.

Glanz, K., Rimer, B. K., & Viswanath, K. (Eds.) (2008). *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice* (4th ed.). Jossey-Bass.

Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B., & International Child Development Steering Group (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369(9555), 60-70.

Ha, S., Yeung, E., Bell, E., Insaf, T., Ghassabian, A., Bell, G., Muscatello, N., & Mendola, P. (2019). Prenatal and early life exposures to ambient air pollution and development. *Environmental Research*. DOI: 10.1016/j.envres.2019.03.064

Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(2), 65-73. doi:10.1016/j.tics.2008.11.003

Hjortebjerg, D., Andersen, A. M., Christensen, J. S., Ketzler, M., Raaschou-Nielsen, O., Sunyer Julvez, J., Forn, J., & Sørensen, M. (2016). Exposure to Road Traffic Noise and Behavioral Problems in 7-Year-Old Children: A Cohort Study. *Environmental Health Perspectives*, 124(2), 228-234. DOI: 10.1289/ehp.1409430

Kim, E., Park, H., Hong, Y. C., Ha, M., Kim, Y., Kim, B. N., Kim, Y., Roh, Y. M., Lee, B. E., Ryu J. M., Kim, B. M., & Ha, E. H. (2014). Prenatal expo-

- sure to PM₁₀ and NO₂ and children's neurodevelopment from birth to 24 months of age: Mothers and Children's Environmental Health (MOCEH) study. *Science of the Total Environment*, 481, 439-445. DOI: 10.1016/j.scitotenv.2014.01.107
- Klatte, M., Bergström, K., & Lachmann, T. (2013). Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. *Frontiers in Psychology*, 4, 578. DOI:10.3389/fpsyg.2013.00578
- Lansford J. E., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Ethnic differences in the link between physical discipline and later adolescent externalizing behaviors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 801-812. DOI:10.1111/j.1469-7610.2004.00273.x
- Lansford, J. E., Chang, L., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., Palmérus, K., Bacchini, D., Pastorelli, C., Bombi, A. S., Zelli, A., Tapanya, S., Chaudhary, N., Deater-Deckard, K., Manke, B., & Quinn, N. (2005). Physical Discipline and Children's Adjustment: Cultural Normativeness as a Moderator. *Child Development*, 76(6), 1234-1246. DOI:10.1111/j.1467-8624.2005.00847.x
- León, J. (2016). *Untangling the Effect of Maternal Schooling on Child Morbidity and Malnutrition in Peru*. Dissertation in Educational Theory and Policy PhD on Pennsylvania State University.
- León, J., & Collahua, Y. (2016). El efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes peruanos: un balance de los últimos 15 años. En: GRADE (2016). *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances*.
- Maxwell, L. E., & Evans, G. W. (2000). The effects of noise on pre-school children's pre-reading skills. *Journal of Environmental Psychology*, 20(1), 91-97. DOI: 10.1006/jevp.1999.0144
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204. DOI: 10.1037/0003-066x.53.2.185

- Mehta, P. (1992). Urbanization and its consequences on children. *ICCW News Bulletin*, 40(3-4), 21-26.
- Miguel, P. M., Pereira, L. O., Silveira, P. P., & Meaney, M. J. (2019). Early environmental influences on the development of children's brain structure and function. *Developmental Medicine & Child Neurology*. DOI:10.1111/dmcn.14182
- Morris, J., Short, S., Robson, L., & Andriatsihosena, M. S. (2014). Maternal Health Practices, Beliefs and Traditions in Southeast Madagascar. *African Journal of Reproductive Health*, 18(3), 101-117.
- Schady, N. (2011). Parents' Education, Mothers' Vocabulary, and Cognitive Development in Early Childhood: Longitudinal Evidence From Ecuador. *American Journal of Public Health*, 101(12), 2299-2307. DOI:10.2105/AJPH.2011.300253
- Schwartz, J. (2004). Air pollution and children's health. *Pediatrics*, 113, 1037-1043.
- Stansfeld, S., & Clark, C. (2015). Health Effects of Noise Exposure in Children. *Early Life Environmental Health: Current Environmental Health Reports*, 2(2), 171-178. DOI: 10.1007/s40572-015-0044-1
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-Adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Tofail, F., Fernald, L. C. H., Das, K. K., Rahman, M., Ahmed, T., Jannat, K. K., Unicomb, L., Arnold, B. F., Ashraf, S., Winch, P. J., Kariger, P., Stewart, C. P., Colford Jr., J. N., & Luby S. P. (2018). Effect of water quality, sanitation, hand washing, and nutritional interventions on child development in rural Bangladesh (WASH Benefits Bangladesh): a cluster-randomised controlled trial. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 2(4), 255-268. DOI: 10.1016/S2352-4642(18)30031-2
- Urke, H. B., Bull, T., & Mittelmark, M. B. (2011). Socioeconomic status and chronic child malnutrition: wealth and maternal education matter

more in the Peruvian Andes than nationally. *Nutrition Research Journal*, 31(2011), 741-747.

Vikram, K., Vanneman, R., & Desai, S. (2012). Linkages between maternal education and childhood immunization in India. *Social Science & Medicine*, 75(2012), 331-339.

Waller, R., Gardner, F., Dishion, T., Sitnick, S. L., Shaw, D. S., Winter, C. E., & Wilson, M. (2015). Early Parental Positive Behavior Support and Childhood Adjustment: Addressing Enduring Questions with New Methods. *Social Development (Oxford, England)*, 24(2), 304-322.

Walker, L. O., & Kirby, R. S. (2010). Conceptual and measurement issues in early parenting practices research: An epidemiologic perspective. *Maternal and Child Health Journal*, 14(6), 958-970. DOI: 10.1007/s10995-009-0532-8

Weyde, K. V., Krog, N. H., Oftedal, B., Magnus, P., Øverland, S., Stansfeld, S., Nieuwenhuijsen, M. J., Vrijheid, M., de Castro Pascual, M., & Aasvang, G. M. (2017). Road traffic noise and children's inattention. *Environmental Health: A Global Access Science Source*, 6(1), 127.

EDUCATIONIS MOMENTUM

Vol. 10, n.º 1, 2024, pp. 91-113, ISSN (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v10i1.1654>

Retos para educar a los jóvenes de hoy: luces desde la
obra *A los adolescentes* de Basilio de Cesarea*

Challenges in Educating Today's Youth: Teachings from
Basil of Caesarea's *Oratio ad adolescentes*

Juan D. VELÁSQUEZ MONSALVE

Colegio Sagrado Corazón Montemayor, Envigado, Colombia

rectoria@montemayor.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-2529-9646>

Recibido: 2024.04.29

Aprobado: 2024.10.30

* Una versión embrionaria de este ensayo se presentó en el Congreso Latinoamericano y del Caribe de Estudios Patrísticos «Desde las fuentes del cristianismo, iluminar nuestro presente», realizado en la Universidad Pontificia Bolivariana, en Medellín (Colombia), del 27 al 29 de septiembre del 2023.

Resumen

La educación de los jóvenes siempre ha sido un reto frente al cual, cada cultura y en cada momento de la historia, la humanidad ha necesitado detenerse y reflexionar para poder cumplir mejor su misión. Para san Basilio, obispo de Cesarea durante el siglo IV d. C., la pregunta sobre cómo educar y ayudar a que los jóvenes se encuentren con el Evangelio, constituyó un reto inmenso, al que quiso responder. Alrededor del año 370 d. C. san Basilio escribe su obra *Ad adolescentes*, en ella busca aconsejar a los jóvenes para ayudarlos a cultivarse mejor. En esta obra Basilio les recuerda a los jóvenes a los que escribe cuál es la finalidad de la educación, y teniendo en cuenta dicha finalidad cuál es el camino a recorrer. Para el padre capadocio el fin último de la educación tiene íntima relación con la «preparación de la otra vida» (II, 2). Ante dicho reto, la necesidad de seguir un proceso que «entrene el ojo del alma» (II, 7) y que ayude al «cuidado del alma» (II, 8) para que «la doctrina del bien quede imborrable» (II, 9) se presenta como un camino muy importante a recorrer. San Basilio presenta una vía que supone un intento de diálogo entre la *paideia* griega y el cristianismo, y que implica buscar en las enseñanzas de los autores clásicos todo aquello que ayude a la perfección del alma y a lograr la virtud. Mientras algunos padres rechazaron la posibilidad de dialogar con la cultura y la filosofía clásica, Basilio propone buscar en ella y aprovecharla en todo lo que pueda ser útil para la educación de los jóvenes. Frente a los retos que el mundo de hoy plantea a los educadores, Basilio de Cesarea ayuda a reflexionar sobre la importancia de tener muy claro el fin último de la educación, la necesidad de velar por el cuidado del alma de cada uno de los jóvenes a los que ayudamos en su formación, así como de la importancia del camino de la virtud.

Palabras clave: san Basilio, Padres de la Iglesia, *paideia* griega, educación, cuidado del alma, virtud

Abstract

The education of young people has always been a challenge in every culture and moment in history in which humanity has needed to stop and reflect to fulfill its mission better. Saint Basil, bishop of Caesarea during the 4th century AD, felt committed to responding to how to educate and help young people encounter the truth of the Gospel, which he found to be an immense challenge. Around 370 AD, Saint Basil wrote *Oratio ad Adolescentes*, where he sought to advise young people to help them cultivate themselves better. In this work, Basil reminds young people about the end of education and how this end shows the path to follow. For the Cappadocian Father, the ultimate goal of education is closely related to the «preparation for the other life» (II, 2). Faced with this challenge, the path is marked by the need to follow a process that «trains the eye of the soul» (II, 7) and that helps «care of the soul» (II, 8) so that «the doctrine of good remains indelible» (II, 9). Saint Basil presents a way that attempts to start a dialogue between the Greek *paideia* and Christianity. This means exploring whatever helps the perfection of the soul and the achievement of virtue within the teachings of classical authors. While some Fathers rejected the possibility of conversing with the classical culture and philosophy, Basil claims searching and taking advantage of it in everything that can benefit young people's education. Faced with the challenges that today's world poses to educators, Basil of Caesarea helps us to reflect on the importance of having clarity about the end of education and the need to ensure the care of the soul of each young person that we help in their training, as well as the importance of the journey towards virtue.

Keywords: Saint Basil, Fathers of the Church, Greek *paideia*, education, care of the soul, virtue

Cuando una persona asume la misión de educar a las nuevas generaciones se enfrenta a diversos retos. Por un lado, los desafíos propios de las características de los niños y jóvenes a quienes tiene enfrente, de cada etapa de su desarrollo, de cada cultura, de cada escuela. Por otro lado, se enfrenta a los retos concernientes a cada época. Vale la pena resaltar que el conocimiento y la reflexión de cada una de esas características y retos enriquecen la labor del educador en cuanto que le permite conocer mejor a la persona y, por lo tanto, poder llegar mejor a ella. No se educa en masa, se educa a la persona, por lo tanto conocerla y reflexionar sobre su identidad y su entorno se convierte en algo fundamental. En este sentido la reflexión sobre el ambiente filosófico, teológico, antropológico y cultural en el cual están inmersos maestros y discípulos les permite a aquellos responder mejor a su labor.

Usando el método de investigación documental el presente trabajo rastrea varias miradas que, desde diversos campos del conocimiento, se han hecho sobre nuestro tiempo y sobre la misión educativa, así como los retos a los que se enfrenta la educación. Esta vista panorámica sobre la educación y sus retos se sintetiza en una expresión tomada de Benedicto XVI que ayuda a describir la situación actual: la emergencia educativa. En segundo lugar, mediante la lectura, el análisis y una interpretación de la obra *Ad adolescentes* de san Basilio de Cesarea se pretende mostrar cómo los análisis que el padre capadocio realizó para ayudar a los jóvenes de su tiempo a que enfrentaran los retos propios de ese momento, pueden dar algunas luces para responder a los nuestros.

El artículo presenta la siguiente estructura: se expone el problema de la educación en nuestro tiempo, al que se llama «emergencia educativa». Dicha exposición se realiza desde diversas miradas que permiten comprender la complejidad del asunto: desde Maritain y Postman, el olvido de los fines de la educación debido a la proliferación de medios y métodos; desde Nussbaum y Pring, el olvido de las humanidades debido a la mirada utilitarista y economicista; y desde Barrio Maestre, el olvido del ser debido al pensamiento y la mirada nihilista que ha permeado nuestra sociedad; luego se introduce a san Basilio y se presentan algunos puntos esenciales de su pensamiento expresados en su obra *Ad adolescentes*. Durante la presentación de los principales puntos de *A los adolescentes* se pretende mostrar cómo el pensamiento de Basilio de Cesarea ayuda a responder a los retos a los que se enfrenta la

educación en nuestro tiempo. En tercer lugar, se resaltan algunas actitudes muy propias de quien educa, que Basilio va señalando en su exposición y que pueden presentarse a los maestros y educadores de hoy para un mejor despliegue de su misión. El artículo concluye evidenciando que, frente a los retos que plantea la «emergencia educativa» actual, el pensamiento de san Basilio permite asumir posturas que responden a los desafíos actuales.

La emergencia educativa de nuestro tiempo

Podemos decir que la educación constituye una de las labores más importantes y relevantes de la sociedad. A lo largo de su historia, el ser humano ha encontrado la manera de transmitir no solo un puñado de conocimientos adquiridos, sino que mediante las instituciones educativas ha buscado legar a las nuevas generaciones los valores fundamentales de la vida, así como los principios y fundamentos sobre los cuales edifica su existencia. Sin embargo, aunque hoy en día tenemos muchos recursos y avances al servicio de la labor educativa: tecnología, conectividad, recursos materiales, avances en ciencias como la psicología y la neurología, etc., no deja de llamar la atención que, desde hace algunos años, diversas voces hablan de los grandes retos de la educación en la actualidad e incluso muchos se atreven a hablar de una verdadera crisis educativa en el mundo actual.

Desde el ámbito de la filosofía, de la pedagogía, de la sociología y de la teología diversos pensadores han hecho referencia a los retos de la educación en nuestro tiempo y han venido llamando la atención sobre la llamada «emergencia educativa». Sin pretender abarcarlos a todos, vale la pena resaltar algunas de las opiniones al respecto: el filósofo francés Jacques Maritain, durante la primera mitad del siglo XX, habló de la encrucijada en la que andaba la educación a causa del olvido de los fines de su labor. Muy consciente de los retos que se venían presentando para el cumplimiento de la misión educativa, en una sugerente reflexión en la universidad de Yale, durante un ciclo de conferencias pronunciadas entre 1943 y 1944, Maritain hacía hincapié en la importancia que tenía para la educación no perder de vista los fines de su misión. Advertía el filósofo que, ante el crecimiento y perfeccionamiento de las herramientas y los medios por los cuales se educa, se corría el riesgo de perderse en ellos y olvidar el fin; y decía que:

[...] si los medios son queridos y cultivados por amor a su propia perfección y no como simples medios, en esa misma medida dejan de conducir hacia el fin y el arte pierde su energía práctica. Su eficacia vital es reemplazada por un proceso de multiplicación infinita y cada medio se desarrolla por sí mismo, y abarca por su propia cuenta, un campo cada vez más extenso. Esta supremacía de los medios sobre el fin y la consiguiente destrucción de todo propósito seguro y de toda eficacia real, parecen ser el principal reproche que se puede hacer a la educación contemporánea. (Maritain, 2003, p. 15)

No es que los medios sean malos o que su desarrollo sea poco importante, el problema, como bien lo deja evidenciado el filósofo francés, es que la preocupación constante por el perfeccionamiento de los medios haga perder de vista el fin último de la educación, «de ahí la debilidad sorprendente de la educación actual. Debilidad causada, por una parte, por el apego a la perfección misma de nuestros medios y métodos de educación y, por otra parte, por nuestra incapacidad para acomodarnos a su fin» (Maritain, 2003, p. 15). No sin cierta ironía el pedagogo norteamericano Neil Postman (1999), refiriéndose al mismo asunto, apuntaba que «hubo un tiempo en el que los educadores se hacían famosos por su capacidad para proporcionar motivos para aprender; ahora lo hacen por su capacidad para inventar métodos» (p. 39). Desafortunadamente la pérdida del horizonte en el mundo de la educación es cada vez más evidente. El olvido de los fines de la educación y las ideas erróneas acerca de dicho fin, es decir, los planteamientos equivocados sobre la misma identidad y misión de la labor educativa, como hemos visto, hacen parte de la actual «emergencia educativa».

Por otro lado, la filósofa norteamericana Martha Nussbaum (2010) ha realizado un amplio análisis y una crítica muy importante al fenómeno contemporáneo del énfasis en una «educación para el crecimiento económico» (p. 30) y a la pérdida de importancia y del abandono sistemático de las humanidades en la educación, así como de las consecuencias negativas a las que dicha renuncia lleva:

[...] la educación para el crecimiento económico mostrará cierto grado de desprecio por ambas [el arte y la literatura], ya que a simple vista no derivan en el progreso económico de la persona ni de la nación. Por ese motivo, los programas relacionados con las artes y las humanidades

están sufriendo recortes en todo el mundo, para dar lugar al desarrollo de la técnica. (Nussbaum, 2010, p. 45)

También ante dicho evento, Neil Postman (1999) advertía que «toda educación que se centre principalmente en la utilidad económica, resultará demasiado limitada como para ser de utilidad» (p. 44). En esta misma línea de pensamiento Richard Pring (2016), quien fuera director del Departamento de Educación de la Universidad de Oxford, enseña que parte de la crisis en la educación actual consiste en la reducción de su misión a los criterios utilitarios y economicistas de la sociedad contemporánea; afirma el profesor Pring que dicha visión del mundo y de la educación:

[...] con su lenguaje utilitarista, olvido de las deliberaciones de carácter ético, su desprecio hacia la filosofía, su visión del aprendizaje reducida a alcanzar una serie de objetivos establecidos por terceros, y la identificación entre desarrollo personal y eficacia, destruye el ideal de la educación liberal y tiene como efecto el empobrecer las aspiraciones propias de ideal de la educación. (p. 26)

Cuando la institución llamada a transmitir los valores fundamentales de la existencia a las nuevas generaciones trastoca los valores, deja a un lado lo esencial y se centra en la utilidad económica, podemos concluir que estamos ante una verdadera emergencia educativa.

Para explicar la emergencia educativa actual, José María Barrio Maestre (2005) señaló que la crisis en la educación se debe a que el pensamiento nihilista se ha instaurado en occidente, y afirmó que «con el escepticismo relativista no se puede educar» porque «un educador tan solo transmite algo desde la convicción [...] de que eso merece ser transmitido» (p. 163).

Dicha situación puede constatarse en la perplejidad en la que se debaten hoy muchos educadores, que subjetivamente se sienten llamados a educar en un contexto socio-cultural profundamente deseducativo. Dar referencias de sentido en el proceloso mar del sinsentido, a no pocos profesionales de la educación [...] se les hace demasiado cuesta arriba. (Barrio Maestre, 2009, p. 14)

Barrio Maestre (2008) también llama la atención sobre el hecho de que la educación corre el peligro de perecer en el océano de la sinrazón y del puro sentimentalismo.

La profesora sueca Inger Enkvist (2014), al explicar el mismo evento educativo, advierte sobre los retos de educar en la época del vacío y el consumismo. Enkvist (2012) también hace énfasis en la pérdida del valor del maestro en el contexto social y educativo actual y, ante ello, plantea como respuesta la importancia de rescatar su labor.

En el discurso a la UNESCO pronunciado por Juan Pablo II en 1980, el papa polaco afirmaba la existencia de una falta de confianza en la propia humanidad que se plasmaba en la visión de una educación preocupada por la mera instrucción y, por lo tanto, una educación que no cumplía su misión. Juan Pablo II señaló, en ese momento, que a dicho fenómeno se le podría llamar la «alienación de la educación» y que tenía por característica que «en lugar de obrar en favor de lo que el hombre debe “ser”, la educación actúa únicamente en favor de lo que el hombre puede crecer en el aspecto del “tener”, de la “posesión”» (Juan Pablo II, 1980).

El papa Benedicto XVI, en el año 2007, se refirió al asunto de la educación en nuestro tiempo y señaló que:

En realidad, hoy cualquier labor de educación parece cada vez más ardua y precaria. Por eso, se habla de una gran emergencia educativa, de la creciente dificultad que se encuentra para transmitir a las nuevas generaciones los valores fundamentales de la existencia y de un correcto comportamiento, dificultad que existe tanto en la escuela como en la familia, y se puede decir que en todos los demás organismos que tienen finalidades educativas. (Benedicto XVI, 2007)

Y al año siguiente, en un mensaje específico a la Diócesis de Roma que explícitamente titula «Sobre la tarea urgente de la educación», afirmó: «Se habla de una gran emergencia educativa, confirmada por los fracasos en los que muy a menudo terminan nuestros esfuerzos por formar personas sólidas, capaces de colaborar con los demás y de dar un sentido a su vida» (Benedicto XVI, 2008).

En este recorrido que acabamos de realizar, hemos repasado el pensamiento y escuchado las voces de pensadores diversos, que incluso en algunos casos se ubican en orillas del pensamiento muy distintas. De todos ellos rescatamos el llamado que hacen y la voz de alerta que levantan ante la situación de la educación en nuestro tiempo. Han resaltado el olvido de los fines, la casi exclusiva preocupación por los medios, la ausencia de valores, el olvido de las humanidades, la centralidad de la utilidad y los criterios economicistas, el nihilismo filosófico, el vacío y el consumismo, la pérdida de relevancia del maestro, entre otros. En fin, llama la atención que sean tantos los que vienen alertando sobre tan urgente asunto.

Todos estos análisis de la realidad y de la educación conducen a sostener que vivimos en nuestro tiempo una particular y delicada situación educativa. Podríamos afirmar, tratando de unir las diversas visiones y análisis que hemos visto, que dicha emergencia o crisis en la educación se funda en las bases del relativismo filosófico y ético de la postmodernidad, que conduce a la pérdida del horizonte de lo propio del ser humano y, por lo tanto, de los fines de la educación, llegando así a la vivencia de una educación y de una escuela gobernadas por el mundo de lo pragmático y de la utilidad económica, en la cual no interesa aquello que no esté orientado a ello, como las humanidades y las artes. De esta manera, al ser humano se le niega la posibilidad de encontrarse con la realidad y de acceder al conocimiento de lo real, condenándolo, como en el conocido mito de Platón, a permanecer en las profundidades de la caverna, en la cual, como se dice en el libro VII de *La República*, permanecen los hombres que no habían recibido educación y que no habían tenido posibilidad de encontrarse con la luz del sol que iluminaba la realidad.

Durante los primeros siglos de nuestro tiempo, después de la encarnación de Cristo, los llamados Padres de la Iglesia se enfrentaron a diversos retos propios de su tiempo y de la geografía en la que vivían. También ellos afrontaron el desafío de la educación de la juventud en medio de un mundo asediado por diversas posturas filosóficas y teológicas que ponían en riesgo la verdad; por el escepticismo «que negaba radicalmente toda filosofía pasada y presente y, dando un paso más allá, declaraba su completa abstención de toda declaración positiva acerca de lo verdadero y lo falso» (Jaeger, 2020, p. 61). Se enfrentaron al dilema de si asumían la tradición clásica o si se oponían y

refugiaban de ella. ¿Podía ser compatible la riqueza del Evangelio con el mundo clásico grecorromano? ¿Eran opuestas las humanidades clásicas con el cristianismo? ¿Qué actitud tomar frente a la tradición educativa en la que muchos de ellos habían sido formados antes de su conversión al cristianismo? ¿Se podía formar a los jóvenes cristianos en esta tradición?

De ellos podemos extraer muchas enseñanzas que pueden dar luces para asumir los retos que se plantean en la actualidad. No se trata de asumir todo lo que enseñaron y hacer una especie de *copiar y pegar*, de lo que se trata es de comprender la vitalidad y creatividad de sus respuestas ante los inmensos retos que vivieron. Su santidad y ejemplo de vida, y su búsqueda de soluciones creativas y coherentes a la fe que profesaban, nos arrojan muchas luces a los desafíos y a las nuevas luchas a las que los educadores del siglo XXI nos enfrentamos.

En concreto, san Basilio de Cesarea nos presenta un camino a recorrer que implica buscar en las enseñanzas de los autores clásicos todo aquello que ayude a la perfección del alma y a lograr la virtud. Mientras algunos Padres de la Iglesia rechazaron la posibilidad de dialogar con la cultura y la filosofía clásica,¹ Basilio propone buscar en ella y aprovechar todo lo que pueda ser útil para la educación de los jóvenes. Frente a los retos que el mundo de hoy

1 En la *Didascalía apostólica*, un texto del siglo II, se formula la oposición tajante entre el cristianismo y la cultura clásica, en ella se dice textualmente que el cristiano debe «abstenerse completamente de los libros paganos» (I, 6, 1-6). En esa misma línea de pensamiento encontramos a Taciano de Asiria (110-172), quien se educa en Roma en la escuela fundada por san Justino. Tiene una visión muy distinta a la de su maestro, pues para él no existe ningún lazo entre la *paideia* griega y el cristianismo. En su obra *Discurso a los griegos* expresa su radical oposición a la cultura griega, y a todo el conjunto de sus manifestaciones: medicina, filosofía, arte, etc. Para Taciano los griegos «inventaron el arte de la retórica para ponerlo al servicio de la injusticia y de la calumnia» (1996, I). También comparte esa postura Tertuliano (160-220), quien plantea de entrada una clara y tajante oposición: «¿Qué hay de común entre Atenas y Jerusalén, entre la Academia y la Iglesia?» (*De praescriptionibus haereticorum*, 7), y rechaza el apoyo que la razón pueda darle a la fe. Por ello considera innecesario todo acercamiento a la *paideia* griega. Tertuliano les prohíbe a los cristianos enseñar porque consideraba que dicho acto era contrario a la fe que profesaban. Otro ejemplo de oposición a la *paideia* griega lo podemos ver en san Jerónimo (342-420), quien adopta una posición de rechazo y contraria a la enseñanza y al contacto con las obras clásicas griegas. Para Jerónimo, el niño «no debe aprender a decir ni debe oír nada más que aquello que corresponde al temor de Dios» (*Ad laetam de institutione filiae*, IV); tampoco debe tener contacto con la música, «ha de ser sorda a todos los

plantea a los educadores, Basilio de Cesarea ayuda en la reflexión sobre la importancia de tener muy claro el fin último de la educación, la necesidad de velar por el cuidado del alma de cada uno de los jóvenes a los que ayudamos en su formación, así como de la importancia del camino de la virtud.

Basilio de Cesarea: educador

Basilio nace hacia el año 330 en la ciudad de Cesarea, capital de Capadocia (en la actual Turquía), en el seno de una familia influyente y culta. Recibió una formación cristiana por parte de su abuela Macrina, quien a su vez había conocido el cristianismo por la predicación de Gregorio el Taumaturgo, discípulo de Orígenes. Basilio realizó sus estudios superiores en Constantinopla y Atenas, donde entabló amistad con san Gregorio de Nacianzo. Ambos «pasaron por el curriculum ordinario, que incluía las artes liberales, la retórica y la filosofía, basado todo ello en amplias lecturas de los antiguos» (Jaeger, 2020, p. 103). En el 356 regresa a Cesarea para ejercer como profesor de retórica, pero en el 358, año de su bautismo, viaja a diversos centros monásticos cenobitas y anacoretas de Mesopotamia, Siria, Palestina y Egipto. Después de recibir el bautismo decide irse a Annesi, en el Ponto Euxino, junto al río Iris, donde reúne una comunidad monástica. Allí escribe las *Reglas Morales*, una invitación a la vida ascética del cristiano, y luego las *Reglas*, que le han valido el título de padre del monacato oriental.

En el 364 es ordenado sacerdote y consagrado obispo por Eusebio, obispo de Cesarea, a quien sucederá seis años más tarde en el puesto de servicio. Basilio muere alrededor de los cincuenta años de edad, el 1 de enero del 379, después de un gran servicio a la Iglesia universal y al rebaño encomendado. «Su doctrina sobre la Trinidad tiene un gran interés por haber contribuido, muy significativamente, al esclarecimiento de la terminología teológica trinitaria usada en las controversias de su época» (Ramos-Lissón, 2005, p. 257).

En el año 370 aproximadamente, siendo ya obispo de Cesarea, Basilio escribe la obra *A los adolescentes: Cómo sacar provecho de la literatura griega*, destinada a sus sobrinos, que, como él, frecuentaban la escuela clásica. En esta obra, según el profesor Domingo Ramos-Lissón (2005), «ofrece como

instrumentos musicales, y jamás tiene por qué saber cómo nacieron la flauta, la lira y el arpa» (ídem, VIII).

criterio seleccionar las lecturas de los autores clásicos excluyendo aquellas que resultaran contrarias a las verdades de la fe cristiana» (p. 257). Basilio invita a aprovechar la literatura griega en todo aquello que nos conduzca a la virtud. Esta actitud la entiende como un ejercicio propedéutico para poder conocer la verdad plena de las Sagradas Escrituras. Con Basilio se evidencia la actitud de un gran sector de los Padres de la Iglesia frente a la *paideia* griega, «los padres orientales, que han aprovechado abundantemente la filosofía clásica para sus construcciones de filosofía cristiana, son en general favorables al mantenimiento del tipo de educación clásica integrada con la educación cristiana» (Abbagnano & Visalberghi, 2010, p. 140). Vale la pena señalar que otros expertos en el mundo clásico como Henri-Irénée Marrou (2004) ofrecen una mirada distinta frente a la actitud de Basilio y su escrito a los adolescentes. Para el autor francés, no debemos buscar en este texto un tratado formal sobre la utilidad del estudio de los clásicos, sino que debe entenderse como «una homilía sobre el peligro que éstos encierran, y sobre la manera de vencer tal peligro, ya sea interpretando a los poetas a la luz de la moral evangélica, ya sea haciendo en su repertorio una rigurosa selección» (p. 437).

Para nuestro trabajo no asumiremos la postura de Marrou, sino que más bien seguiremos las posturas de autores como Werner Jaeger, James Bowen, Nicola Abbagnano, Domingo Ramos-Lisson y Francisco Antonio García Romero, entre otros, quienes sostienen la mirada positiva y reconciliadora de san Basilio frente a la *paideia* griega. Es importante resaltar que esta obra de san Basilio ha marcado un hito muy importante dentro de la historia de la pedagogía y se la ha catalogado como un modelo de humanismo cristiano. La profesora y traductora de la obra de Basilio, T. Martínez Manzano (1998) afirma que: «El ensayo ejerció una influencia sin precedentes en la historia de la educación —trata, en efecto, un tema relevante en la historia de la cultura europea—, ya sea como guía y defensa del estudio de la literatura de los gentiles, ya como lectura cristiana».

Enseñanzas desde la carta *A los adolescentes*

La obra tiene un tono personal y familiar. Basilio escribe a sus sobrinos para orientarlos sobre cuál es la mejor manera de aprovechar su formación. Les habla desde el corazón y les escribe con un tono paternal, en el que expresa

el deseo de mostrarles «el más seguro de los caminos» (I, 2). Su autoridad se basa en estos dos pilares: «la experiencia de las cosas humanas» (I, 2) y el amor y el cariño que les tiene «que no es en nada menor al de vuestros padres» (I, 3).

Basilio asume y respeta la libertad de los jóvenes a los que escribe. No busca imponerles unas normas preestablecidas, sino que les presenta con argumentos lo que considera más adecuado, y deja que ellos libremente lo asuman. Eso sí, les recuerda lo que dijo Hesíodo en su obra *Trabajos y días*: es bueno seguir las indicaciones y los consejos de otros (I, 4).

Basilio les cuenta su testimonio personal: en la enseñanza clásica, en la *paideia* griega, él ha descubierto cosas de bastante provecho. Sin embargo, no se debe asumir todo de manera acrítica, sino que se debe aprender a discernir cuáles son las cosas de gran valor y provecho y cuáles no. De ahí que el gran consejo de Basilio es este: «no debéis seguir sin más a estos hombres allí adonde os guíen, como confiándoles el timón de la nave de vuestro discernimiento, sino que, aceptando cuanto de ellos es útil, sepáis también qué es preciso descartar» (I, 6). Para este discernimiento, de ayer y de hoy, resaltamos los siguientes planteamientos:

Tener claridad sobre el fin último del ser humano (II, 1 - VIII, 4)

Afirma Basilio que «en nuestras esperanzas vamos más lejos y todo lo hacemos en preparación de la otra vida» (II, 2) y remarca: «Así, lo que contribuya a que la alcancemos, decimos que hay que quererlo y perseguirlo con todas nuestras fuerzas y lo que no se dirija a ella descartarlo como algo sin valor» (II, 3). Para san Basilio el horizonte es claro. El fin último del hombre es el cielo, la vida eterna y el encuentro con Dios. Por ello la preocupación por los antepasados ilustres, la fuerza física, la belleza, la estatura, los honores e incluso la realeza son preocupaciones de poca importancia. Lo que realmente vale la pena es cumplir la vocación humana por excelencia, buscar el encuentro fundante de nuestra vida: el encuentro con Dios.

«La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser» (Jaeger, 1996, p. 19). Toda concepción de la educación se afina en una determinada visión del ser humano y de sus fines, de ahí la importancia y la potencia de la afirmación de Basilio. Podemos

afirmar con certeza que, para hablar de educar y formar personas sólidas en los valores fundamentales de la vida, capaces de orientar su vida basados en el bien, encaminados en la búsqueda de la verdad, la bondad y la belleza, y con capacidad de servir y ayudar a los demás, se tiene que tener una visión muy particular sobre el ser humano y su fin último. Se necesita una visión esperanzada y realista como la expresada por el obispo de Cesarea. En esta misma línea, el pedagogo español José María Barrio Maestre (2009) señalaba que «quien educa lo hace desde una concepción antropológica exigente, que entiende que hay formas de ejercer como ser humano objetivamente preferibles a sus contrarias» (p. 121).

Es muy distinto educar a los jóvenes teniendo como horizonte de vida el éxito social o económico, que hacerlo teniendo la mirada puesta en la meta final; muy distinta es la práctica pedagógica si lo que se busca formar es un gran maestro de la retórica o, por el contrario, a un ser humano integral. Para Basilio es imposible que no exista una finalidad en la vida humana y si esta se pierde de vista la consecuencia no es neutra, sino que es inmensa y terrible. Si no hay finalidad eterna entonces lo que queda es «parecerse en todo a los irracionales» (VIII, 4), «seríamos sencillamente naves sin lastre, sin intelecto alguno sentados al timón de nuestra alma y llevados sin rumbo a lo largo de la vida dando vueltas de arriba abajo» (VIII, 5). Una educación que no considere el fin último del ser humano es una educación que empobrece, que no permite el despliegue y el florecimiento de la persona. Vale la pena recordar que el maestro debe tener claridad sobre el fin último, pero también educar a los niños y jóvenes en ello. El maestro está llamado a colaborar para que sus alumnos eleven también la mirada y contemplen la dignidad de su ser.

El cuidado del alma (II, 8 - IV, 3 - IX, 1ss)

Basilio llama a «familiarizarse» con todo y todos aquellos que ayuden a obtener «alguna utilidad para el cuidado del alma» (II, 8). Este llamado al cuidado del alma evoca a Platón, quien decía que la misión de su maestro Sócrates consistía en persuadir a jóvenes y viejos «a no ocuparos ni de los cuerpos ni de los bienes antes que del alma ni con tanto afán, a fin de que ésta sea lo mejor posible» («Apología», 29b). También dice Basilio que: «Hay que guardar el alma con absoluto cuidado, no sea que por la placentera seducción de las palabras recibamos inadvertidamente cosas malas» (IV, 3).

Basilio tiene una mirada dual del ser humano. Somos cuerpo y alma, y como hijo de su tiempo, si bien no tiene una mirada excesivamente negativa sobre el cuerpo, sostiene que «el alma es en todo máspreciada que el cuerpo» (II, 6). De lo que se trata es que el alma esté libre de las ataduras de las pasiones. Dice:

[...] al alma hay que dispensarle las mejores atenciones, liberándola por medio de la filosofía de esa como cárcel que le supone su comunión con las pasiones del cuerpo, y a la vez también haciendo al propio cuerpo más fuerte que las pasiones. (IX, 2)

Se evidencian en su postura ecos de la visión órfico-pitagórica del cuerpo como cárcel de alma, pero se nota una postura distinta, menos negativa del cuerpo. Tanto el alma como el cuerpo deben liberarse y ser más fuertes que las pasiones desordenadas.

Para cuidar el alma se debe cuidar también el cuerpo y hacerlo más fuerte que las pasiones. Por otro lado, se debe proteger al alma de los malos ejemplos. Basilio sostiene que, en la lectura de los autores clásicos, hay que rescatar los ejemplos que edifican. Por el contrario, son malos ejemplos para el alma: «quienes presentan a personajes que insultan o se burlan, o son amantes carnales o están borrachos, o cuando restrinjan la felicidad a una mesa» (IV, 4), a los que se refieren mal a los dioses y cuentan peleas entre hermanos o progenitores. En esta postura la fuente platónica es muy evidente. Platón expulsa de su República a todos los autores que promuevan falsedades sobre los dioses, porque tratándose de los niños «en esta edad su alma, aún tierna, recibe fácilmente todas las impresiones que se quieran» y, por lo tanto, su alma va a recibir «impresiones contrarias en su mayor parte a las ideas que queremos que tengan en una edad más avanzada» (377a-b).

San Basilio recuerda el encargo inmenso de todo maestro y de toda la institución escolar, pues tiene bajo la responsabilidad el cuidado de los niños y jóvenes de nuestra sociedad. También la escuela de hoy debe cuidar todo lo que entra en ella, debe cuidar con esmero las imágenes y los ejemplos que pone ante los niños y adolescentes. También hoy hay que cuidarlos de ver y escuchar «todo eso de lo que uno se sonrojaría hasta contándolo acerca del ganado» (IV, 6). Es un llamado a la responsabilidad, pero también un llamado a tomar consciencia de la inmensidad de la labor.

Que la doctrina del Bien quede imborrable (II, 9)

¿Cómo educar en el bien? ¿Qué podemos hacer para que aquello que queremos para las nuevas generaciones no se quede en un mero sermón, sino que cale en sus vidas? San Basilio responde a estas preguntas y propone un proceso. Usa el símil de Platón de los tintoreros (*La República*, 429d), dice que la tela que quiere ser teñida de algún color debe ser previamente tratada para que, a la hora de recibir el tinte deseado, este pueda ser bien asimilado. Trasladando este ejemplo a la educación de los jóvenes, Basilio afirma: «Si se pretende que la doctrina del bien se nos quede imborrable, nos iniciaremos ya en lo profano para, luego, percibir los misterios de las sagradas enseñanzas» (II, 9). Se evidencia la necesidad de un proceso, que va de lo más externo a lo más profundo. La *paideia* griega no es un añadido, en el pensamiento del padre capadocio, la *paideia* es el comienzo en el proceso del conocimiento del Bien.

El bien se conoce por medio del ejemplo. Por ello es muy importante proponer buenos ejemplos, por ello son muy importantes mirar en las obras clásicas «las acciones o palabras de hombres buenos, para tratar de pareceros lo más posible a ellos» (IV, 2). La enseñanza del mundo clásico debe presentar las acciones o palabras de hombres buenos e «invitar a todos a ser buenos» (V, 5).

Podemos ver también un eco de las enseñanzas platónicas, quien en «Fedro» recordaba que la misión del que enseña es «escribir con ciencia en el alma de quien aprende» (276a). El maestro está llamado a una misión inmensa: ayudar a que el Bien quede imborrable en el alma y en el corazón de los alumnos. La misión del maestro no consiste en dar contenidos, sino en formar a la persona. De allí que resulte esencial el compromiso con el otro. Salir al encuentro del discípulo y dar testimonio, con la propia vida, no solo de la existencia del Bien, sino de la necesidad misma de seguirlo.

Educar en la virtud

Dice Basilio que «no es poca ventaja que nazcan en las almas de los jóvenes una cierta familiaridad y habitual trato con la virtud» (V, 2). De allí la importancia del contacto con los clásicos, pues «toda la poesía de Homero es una alabanza a la virtud» (V, 7).

Enseña Basilio que la formación en la virtud necesita de la coherencia de vida, ya que:

[...] hacer públicamente esplendidos elogios de la virtud y extenderse en largos discursos sobre ella, pero en privado valorar el placer antes que la templanza y el poseer más antes que la justicia, eso yo al menos diría que es similar a lo que hacen los que interpretan obras en la escena. (VI, 4)

Como se puede notar, para San Basilio de nada sirve hablar de virtud si no hay un compromiso con ella. El mejor compromiso con la virtud consiste en el esfuerzo por vivirla, por hacerla presente en la existencia.

Aunque hoy se habla poco de virtud, vale la pena recordar que una manera concreta de recorrer y desplegar el camino hacia la humanidad de uno mismo es la vivencia de la virtud, que en términos generales se podría definir como «la elevación del ser en la persona humana» (Pieper, 1988, p. 15). La virtud es entendida como la máxima realización de la persona humana en el aspecto natural y sobrenatural. Para Pieper (1988, p. 15), «el hombre virtuoso es tal que realiza el bien obedeciendo a sus inclinaciones más íntimas». Vale la pena resaltar que el pensamiento clásico logró forjar y caracterizar una serie de virtudes a las que llamaría «cardinales» por la centralidad que tienen en la vida del ser humano y porque su vivencia conlleva al desarrollo de otras virtudes más. Dichas virtudes cardinales son la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza. El ejercicio constante de estas virtudes hará que la persona humana experimente el despliegue de su ser. Estas virtudes cardinales podrán crecer y hacerse vida en la medida en que se encuentren con la vitalidad de las virtudes teologales: la fe, la esperanza y la caridad, que son un don de la Gracia y una respuesta del ser humano al amor de Dios. La escuela es un lugar muy apropiado para que niños y jóvenes, a través de la dinámica del encuentro, recorran el camino personalizador de la virtud.

Método de discernimiento para los jóvenes y maestros

Al momento de enseñarles a sus sobrinos la manera concreta para acercarse a los autores del mundo griego clásico y extraer de allí lo mejor para la formación personal, Basilio propone un símil que se convierte en un método muy interesante para ser recorrido.

Propone como método lo que hacen las abejas en las flores:

- Lo primero que dice es que mientras que otros seres solo disfrutan el perfume y el colorido de las flores, «a las abejas les es dado también libar su miel» (IV, 8) y afirma, valiéndose del símil, con respecto al ser humano y su contacto con las obras clásicas, que «del mismo modo para quienes no persiguen exclusivamente el deleite y el placer de tales obras, hay también entonces la posibilidad de extraer de ellas un cierto provecho para su alma» (IV, 8). Una vez más se evidencia la mirada positiva de la *paideia* griega, pues en ella encontramos cosas provechosas para el alma. Por otro lado, podríamos evidenciar acá una mirada esperanzada y confiada del ser humano y de su capacidad de conocer: es capaz de superar la información de los sentidos y llegar a la esencia de las cosas. La persona es capaz de conocer. Este es un presupuesto de la filosofía realista hoy olvidado y muchas veces desechado por las posturas postmodernas.
- «Las abejas no van por igual a todas las flores» (IV, 9). La importancia de la sensatez para escuchar consejos que puedan ayudar a la distinción y a saber elegir. Dice Basilio que «casi todos los que tienen algo de fama por su sabiduría pasaron por hacer [...] un elogio de la virtud: en ellos se debe confiar» (VI, 1), por ello Hesíodo, Homero y otros son fuente confiable de enseñanza en la virtud. Estos grandes autores son las *flores* que más se deben visitar. Paradójicamente la cultura postmoderna tiene olvidadas las grandes obras clásicas y en algunos casos llama a revisarlas y corregirlas según los parámetros relativistas actuales. Resulta muy actual el criterio de Basilio. No olvidar que existen flores con más y mejor miel que otras.
- En las flores que se posan no «intentan llevárselas enteras, sino que toman lo que de ellas les conviene para su labor y el resto lo dejan hasta la próxima» (IV, 9). De cada flor se extrae lo necesario y lo mejor. De allí la importancia de la enseñanza de san Pablo a los tesalonicenses: «examinadlo todo, quedaos con lo bueno» (1Tes 5, 21). La enseñanza del apóstol, transmitida también por san Basilio, nos invita a la libertad. La opción del cristiano y del educador no es encerrar en una burbuja a sus alumnos. La *paideia* griega, con todas las cosas buenas y aciertos que tenía para la formación de los jóvenes, también traía criterios

errados y miradas de la realidad no cristianas. Las enseñanzas de Basilio nos alientan a acercarnos con la libertad de los hijos de Dios. Hoy nos enfrentamos a muchos retos para la educación, muchas posturas, por ejemplo, el desarrollo de las TIC y la inteligencia artificial. ¿Qué postura tomar? Usando el recto discernimiento al que san Basilio nos invita, también estamos llamados a tomar de ellas lo que «conviene a nuestra labor».

Por otro lado, en medio de la cultura de la velocidad e inmediatez en que vivimos, la impaciencia y el deseo de «tenerlo todo ya» es una actitud muy común, la enseñanza de Basilio nos ayuda a la mesura, al paso a paso. Los jóvenes viven estos rasgos de nuestra cultura y de diversas maneras experimentan sus efectos: angustias, tensiones, neurosis, incapacidad de frustración, etc. La misión del educador se torna en un reto inmenso. Ayudar a niños y jóvenes a vivir intensamente cada etapa de su vida, sin apresurarse ni adelantarse. Como diría san Basilio, ayudarlos a que tomen solo la miel que necesitan, dejando también para el futuro.

Actitudes del maestro

El comienzo de la carta a los jóvenes es una inmensa lección sobre quién debe ser el maestro, de aquello que lo mueve y de sus actitudes.

Atreverse a juzgar qué es lo mejor

«Muchos son los motivos que me incitan, hijos míos a aconsejaros lo que juzgo que es lo mejor y lo que será útil a la hora de escoger: es la confianza que tengo» (I, 1).

El maestro «juzga qué es lo mejor». Anteriormente se había mencionado la importancia de la formación en la virtud. En este comienzo Basilio está evidenciando la importancia de ser prudente. Juzgar lo mejor para poder elegir. Esta actitud implica también la toma de postura y el riesgo que ello implica. Se desprende otro aspecto esencial en la vida del maestro, y es la actitud de confianza como actitud vital. Hoy vivimos en una sociedad de la desconfianza, de la sospecha y de quien primero se sospecha es de la persona misma, de su capacidad para conocer la verdad, para orientar su voluntad

al bien, para donarse a los demás en el servicio. La actitud nihilista frente a la existencia hace imposible la labor del maestro.

Tener experiencia de las cosas humanas

«Haber sido partícipe de bastantes vicisitudes de uno y otro signo, de las que tanto se aprende, todo esto me ha dado la suficiente experiencia de las cosas humanas» (I, 2). Hoy vivimos en una época en la que se minusvalora al maestro y de hecho ya se busca no llamarlo así. Se prefiere llamarlo «facilitador», pues se cree que el maestro no tiene ni autoridad ni derecho para enseñar algo a alguien. San Basilio recuerda que la experiencia de la vida y la búsqueda de una vida buena hace que alguien pueda transmitir no solo conocimientos, sino algo que ayude al otro a crecer como persona.

Los jóvenes necesitan la seguridad del maestro, necesitan referentes, aprecian quien les oriente y les ayude a iluminar el camino. Requieren maestros que los ayuden a encontrarse con la realidad. Para Luigi Giussani (2005), la personalidad de los jóvenes «crece en la medida en que se ahonda en una verdadera libertad de juicio y en una verdadera libertad de elección» (p. 38); sin embargo, para juzgar y elegir se necesita una medida, un criterio, y este no es otro que la «afirmación de la realidad originaria en la que nos forma la naturaleza» (p. 38). Si los adultos y, de manera particular, el maestro, abandona a los jóvenes y no les presenta la experiencia de la realidad, ellos intentarán crearla por sí mismos, «y la mayoría de las veces no será más que un abandonarse a las reacciones, un sucumbir ante fuerzas externas imprevistas, un ser arrastrado» (p. 38).

Brindar cariño y afecto

«El cariño que yo os dispense no es en nada menor que el de vuestros padres» (I, 3). Uno de los fundamentos de la formación de niños y adolescentes es el afecto. La educación verdadera siempre se da en el contexto del encuentro entre persona y persona, en el compromiso de un maestro con su discípulo. Muchos años después de san Basilio, san Juan Bosco expresó con sabiduría pedagógica lo que implica la cercanía y la confianza en la educación. Decía el santo educador a sus discípulos que no bastaba con amar a los jóvenes, sino que era fundamental que se sintieran amados: «Que los jóvenes no solo sean amados, ¡sino que ellos mismos se den cuenta de que son amados!» (carta

de 1884 a la comunidad salesiana de Turín-Valdoco). Don Bosco, junto a san Basilio, enseña la importancia del amor real en la educación, que no se trata de preferencias o de cariño meloso y mimado, sino del amor real que necesitan los niños y jóvenes para crecer y madurar de manera segura. El santo educador también les había expresado a los directores de los colegios salesianos que los jóvenes necesitaban cercanía y palabras de aliento, les decía: «Pasa entre los jóvenes todo el tiempo que puedas y deja caer al oído, cuando la necesidad te lo aconseje, aquellas afectuosas palabras que tú sabes muy bien. Este es el gran secreto que ha de hacerte dueño de los corazones» (Bosco, 1995, p. 553). La cercanía y la confianza que surgen del encuentro se generan constantemente en la vida cotidiana, con palabras de aliento, en la corrección fraterna, en el consejo, en fin, en cada una de las ocasiones que se viven en la escuela.

Conclusiones

Basilio de Cesarea nos ofrece una mirada reconciliadora frente a la *paideia* griega. Supone una mirada positiva al ser humano y confiada en la gracia de Dios. El Señor es quien guía la historia de la humanidad y en su infinita sabiduría le confió al pueblo griego la misión de acercarse a la verdad mediante el ejercicio de la razón. Los griegos fueron capaces de comenzar a desentrañar muchas verdades antropológicas, epistemológicas e incluso teológicas de vital importancia. Basilio de Cesarea pudo ver en la *paideia* griega un elemento fundamental dentro de la historia de la salvación.

En san Basilio vemos que las palabras del apóstol san Pablo: «examinadlo todo, quedaos con lo bueno» (1Tes 5, 21) son una verdadera luz para relacionarnos con el mundo y la realidad. Basilio posee la libertad de los hijos de Dios que lo llevan a acoger las bondades de la cultura griega y también a señalar las cosas que veía con preocupación.

En medio de las grandes preocupaciones teológicas y sociales de su tiempo, el padre capadocio escribe una obra sobre educación. Podemos ver la importancia de la cuestión. La educación de las nuevas generaciones no es un asunto de poca monta, delegable a cualquiera. La educación de los jóvenes debe estar en el corazón de la reflexión filosófica y teológica. La buena educación de la juventud es una tarea fundamental de la familia, de la Iglesia y de la sociedad.

Pensar en la buena educación no consiste en dar fórmulas de uso fácil ni de recetas de aplicación casera. Mirar y reflexionar sobre la educación implica siempre la mirada a su fin último, al sentido, al ¿qué? y al ¿para qué? Hoy, en plena «emergencia educativa» y en medio de las llamadas «pedagogías nuevas», la integración lograda por san Basilio de la pedagogía clásica — manifestada en la *paideia* griega— y la luz vitalizadora del mensaje cristiano, se presenta como un foco que ilumina la vida y misión de los que asumen el cometido de educar niños y jóvenes en pleno siglo XXI.

Referencias

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (2010). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Basilio de Cesarea. (ed. 2011). *A los jóvenes – Exhortación a un hijo espiritual*. Ciudad Nueva.
- Basilio de Cesarea. (ed. 2015). *Reglas morales*. Ciudad Nueva.
- Barrio, J. M. (2005). Educar en un contexto deseducativo. Una reflexión acerca del desafío actual de la educación en Europa. *Educación y Educadores*, vol. 8, 161-171.
- Barrio, J. M. (2008). Sobre la llamada educación posmoderna. *Revista Española de Pedagogía*, LXVI (241), 527-540.
- Barrio, J.M. (2009). *El balcón de Sócrates*. Rialp.
- Benedicto XVI. (2007). Discurso a la Asamblea Diocesana de Roma. Roma. http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2007/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20070611_convegno-roma_sp.html
- Benedicto XVI. (2008). Mensaje sobre la tarea urgente de educar. Roma. http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione_sp.html
- Bowen, J. (2001). *Historia de la educación occidental. Tomo I: El mundo antiguo*. Herder.

- Didascalía Apostólica. (ed. 2010). *Constituciones apostólicas*. Ciudad Nueva.
- Enkvist, I. (2012). *La buena y la mala educación*. Encuentro.
- Enkvist, I. (2014). *Educación. Guía para perplejos*. Encuentro.
- Giussani, L. (2005). *El riesgo educativo*. Ciudad Nueva.
- Jaeger, W. (1996). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica.
- Jaeger, W. (2020). *Cristianismo primitivo y paideia griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Jerónimo. Carta CVII *Ad laetam de institutione filiae*. En: *Epistolario II* (ed. 1995). BAC.
- Juan Bosco. (ed. 1995). *Obras fundamentales*. BAC.
- Juan Bosco. (ed. 2004). *El sistema preventivo en la educación. Memorias y ensayos*. Biblioteca Nueva.
- Juan Pablo II. (1980). Discurso a la UNESCO. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1980/june/documents/hf_jp-ii_spe_19800602_unesco.html
- Maritain, J. (2003). *La educación en la encrucijada*. Palabra.
- Marrou, H-I. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Manzano, T. (1998). *Basilio de Cesarea. A los jóvenes. Sobre el provecho de la literatura clásica*. BCG.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Kats.
- Pieper, J. (1988). *Las virtudes fundamentales*. Rialp.
- Platón (ed. 2014). *Diálogos*. Tomos I y II. Gredos.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Octaedro.

Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Narcea.

Ramos-Lissón, D. (2005). *Patrología*. EUNSA.

Taciano de Asiria. (ed. 1996). Discurso a los griegos. En: *Padres Apologetas Griegos*. BAC.

Tertuliano. (ed. 2001). *Prescripciones contra todas las herejías*. Ciudad Nueva.

EDUCATIONIS MOMENTUM

Vol. 10, n.º 1, 2024, pp. 115-157, ISSN (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v10i1.1632>

Educar el espíritu en respuesta al globalismo


Educating the Spirit in Response to Globalization

Salvador PEIRÓ I GREGÒRI

Universidad de Alicante, España

Universidad Libre Internacional de las Américas

salvador.peiro@ua.es

 <https://orcid.org/0000-0002-3687-4231>

Recibido: 2024.06.29

Aceptado: 2024.10.30

Resumen

Tomamos el globalismo como un problema crítico por sus efectos humanos y, por ende, sociales y educacionales. Ante la contraposición con lo local se propone contar con el espíritu personal y la comunidad como acogedora del mismo, para solucionar la crisis. Para dar sentido a este posicionamiento se plantea la cuestión de la dignidad humana con referencia al espíritu de las personas. Con el fin de concretar tal enfoque se ofrece lo espiritual de los sujetos culturales en arte, ciencias y religiosidad. Como eje central del manuscrito se hace comprensible la estructura y funcionamiento de lo espiritual en el hombre —varón y mujer—, considerando la subjetividad humana. Desde el *yo* se refiere la interacción individuo-comunidad. Derivado de lo precedente se traen a colación derivaciones pedagógicas para cualificar la educación.

Palabras clave: espíritu, formación, educación, comunidad educativa, globalización, dignidad humana

Abstract

We consider globalism a critical problem due to its human, and consequently, social and educational effects. Faced with the opposition to the local, we propose to rely on the personal spirit and the community, as a welcoming environment for it, to solve the crisis. To give meaning to this position, the question of human dignity is raised with reference to the spirit of individuals. In order to concretize such an approach, we discuss the spirituality of cultural subjects in art, science, and religion. As the central axis of the manuscript, the structure and functioning of spirituality in human beings—both men and women—is made understandable, considering human subjectivity. From the self, the interaction between the individual and the community is discussed. Derived from the foregoing, pedagogical implications are brought up to qualify education.

Keywords: spirit, formation, education, educational community, globalization, human dignity

El globalismo es un problema crítico

La globalización no es un hecho nuevo, pero sí un conjunto secundario de fenómenos convergentes que se han tornado en ideas-fuerza sobre lo fundamental, algunas de ellas son: internacionalización de las relaciones, simultaneidad de las noticias, transacciones cognitivas y comerciales, transformación de los empleos y sus condiciones, etc., con una creciente intensificación y complejidad de todo esto.¹ Por ello, podríamos denominar *globalismo* a una desvirtuación del epifenómeno en cuestión (Borja, 2022), pues sería una calificación de ciertas interpretaciones de tal movimiento.

En lo tocante a los descriptores mencionados sobresalen desventajas² de tal mundialización, como son: la degradación laboral, desigualdades, precariedad, explotación, crisis ambiental, pérdida en áreas valorales, incluso científicas, con apogeo de lo tecnológico —IA con la consecuente nivelación y homogeneización cultural—, etc., por aplicarse sobre ciertos temas-clave que definen la suerte de la cultura.³ Ante el problema ¿cómo se tiende a tal

-
- 1 No vamos a sistematizar esta cuestión, entre otras, véase la aportación del 2005 («Globalización, nuevas tecnologías y modelos educativos», sito en: *Cultura y globalización. Entre el conflicto y el diálogo*, por J. A. Roche y M. Oliver (Eds.), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante. Y diversas aportaciones que relacionan el tema con tolerancia (Universidad de Huelva), con el currículum (X Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación), proyección sociocultural (Universidade Portucalense).
 - 2 Podría consultarse un sitio web con aportaciones de autoridad que podrían integrarse, a saber: <https://www.apd.es/actualidad/globalizacion/>
 - 3 Hay aspectos que muestran el sentido de esta tendencia: a) ante la disforia de género, UNICEF, que afecta a todos los Estados, entiende que no es necesario contar con la autorización de los progenitores para mutilar quirúrgicamente a los menores; manifiesta Stefano Gennarini en *Friday Fax* del 2024/03/20: https://c-fam.org/friday_fax/para-unicef-no-es-necesario-contar-con-la-autorizacion-de-los-padres-para-mutilar-quirurgicamente-a-los-niños/ b) Podría catalogarse como atropello a los DDHH el pirateo de miles de correos electrónicos, asociados a una dirección email privada — Agenda Europea —, por la organización Open Democracy — asociada a la ONU durante años — para bloquear que menores busquen atención psicoterapéutica sobre deseos sexuales no deseados: https://c-fam.org/friday_fax/exclusiva-el-grupo-soros-piratea-miles-de-correos-electronicos-próvida/ c) La agencia UNPFA de la ONU, que presiona a gobiernos para que castiguen actividades pacíficas provida o profamilia: <https://email.opusfidelis.com/t/j-l-gyds0-yhddhriyiy-d/> d) o que la maternidad subrogada se convierta en derecho: <https://email.opusfidelis.com/t/j-l-gyds0-yhddhriyiy-q/>

debilitación si se ha extendido la alfabetización, así como la salud? En realidad, nos encontramos con actitudes generalizadas sobre la interpretación subjetivista de los nuevos DDHH de tercera generación, lo cual nos hacen dudar de su contribución a la autorrealización integral de las personas.

Por esto, podríamos decir que el globalismo implica debilitamiento de los ciudadanos, con un retroceso de la vida social, política y democrática. Al contrario, la cultura íntegra proporciona a los individuos emancipación, lo cual supone esfuerzo, pero vale para superar las crisis (Smithson, 2020).

Tales hechos no han venido espontáneamente, ya Ortega y Gasset (1948) apreciaba cierto conformismo en la gente, tal aburguesamiento era la masificación, lo cual no era posible cuantificarlo; pues no se trata de cantidad de individuos, sino de actitudes que cada cual proyecta, favoreciendo que las hasta entonces comunidades se tornaren en conglomerados. Explica que esto sucede porque incluso un solo sujeto puede ser hombre-masa, pues se identifica más con lo promedio y lo mediocre que con la originalidad y su excepcionalidad. En la explicación orteguiana del sujeto masificado se atribuye a este el parecerse a un niño mimado, que no sabe de deberes ni normas, pues no aportan algo a la dinámica cultural intergeneracional y les hace estar muy pagados consigo mismos; por esto desconocen sus propias limitaciones, ensoñando ideas que defienden a gritos y no con diálogo racional. Entonces, llegamos a constatar que no hay suficiente madurez para asumir críticamente la situación de la civilización.⁴

Ya lo señalaba Ortega, es peor este prototipo «masa», que en vez de ser liderado por la gran mayoría, lo es por los profesionales liberales, dado que estos —inconscientemente en muchos casos— son pacientes de la barbarie del especialismo —también explicado en *Misión de la Universidad*—, pues reducen su modo de razonar según la lógica del tecnicismo. Así que hoy se ha llegado a tal estado de fascinación por las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC], que sucede análogamente como a mediados del siglo XX, en que el individuo estaba deslumbrado por la estatalización —ante cualquier problema recurría al Estado para que se lo resolviera o, si no, lo culpabilizaba—, independientemente de que hubiese o no cualidades en los

4 Reflexionemos sobre el modo de usar las NNNT, TIC, pantallas, la IA y sus efectos sociales, cognitivos, psíquicos y morales.

dirigentes. En ambas situaciones, el individuo-masa se mecía en la inercia y —como diría Azorín, «noluntad», 1902— se conforma con la satisfacción de las necesidades elementales. Así abdica de ejercer su libertad.

Con ese alegre sentido de la vida, fomentado por un estrés causado por ansias de ganar y satisfacer bienes y servicios superfluos, sin ser conscientes de ello, se siembra un espíritu de ruptura por aculturación⁵ y nihilismo. Consecuentemente, con el olvido de los fundamentos culturales, se advierte la manipulación del sentido de tales fundamentos, causando por ese modo viviente un espíritu de ruptura, que ataca la cadena del tiempo y rompe la comunicación intergeneracional. Por esto, tal conjunción de individuos-masa afecta a la estructura social por gravitar sobre la cohesión de las relaciones de sus integrantes (García-Parra, 2006).

Esto sucede así porque este globalismo afirma que no existe lo connatural del hombre (alma-espiritual), reconocido por la antropología, la psicología, etc., humanísticas; en consecuencia, tampoco se garantizaría la identidad personal ni cabría la brújula moral. Al contrario, piensan que todo está vacío, pues es relativo en función de deseos, ya que eso desemboca en caos y muerte (Smith, 2024).

Por consiguiente, se constata una convergencia entre *hombre-masa* y *globalismo*, pues se echan por la borda principios como el respetar a las minorías y a la oposición (no solo política); a la par, se descuida la afectividad, el mantenimiento de los valores, desprendiéndose que el esfuerzo por vivirlos como virtudes es vano, suponiendo ingenuamente que eso se mantiene sin la aportación personal, por lo que el nihilismo contagia la autorrealización, tornándose la persona en mero individuo, cada vez más alienada, enajenada.

Trasladando estas nociones al aula escolar, una proyección del globalismo consistiría en enseñar temas no-éticos y para el «alumno medio». Esto lleva a diseñar lecciones y ejercicios programados (Skinner, Krowder, IA), elaborados en niveles de complejidad creciente, para estudiantes de cierta edad e inteligencia medias, que muy posiblemente no hay en ningún aula. Para esto se organiza la institución solo en grupos paralelos, con aulas de una mesa

5 <https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Aculturaci%C3%B3n-deculturaci%C3%B3n-enculturaci%C3%B3n>

por alumno o con grupos inamovibles, sin flexibilidad. Al respecto, ya se ha visto el tedio y fracaso que acarrea, a la vez que deprime a los escolares de la vida afectivo-social, que la comunidad conlleva.⁶

Para recuperar lo humanístico (que el globalismo neutralizaría) habría que promover comunidades

Si el globalismo rompe los vínculos entre las personas y entre generaciones se pierde la personalización, por lo cual la gente va perdiendo su identidad, y en cuanto más reducida es una minoría, peormente la viven; entonces urge la recuperación del sentido humanístico de la educación. Para recuperarlos, una vía podría ser fortalecer a las personas en sus comunidades ¿en qué consistiría?

El parentesco es el factor que la radicalización del globalismo centrifuga; por lo expuesto, recuperar la familiaridad sería el primer escalón para debilitar el influjo de la mundialización individualista. Esto se puede apreciar en la manera de desarrollarse las tribus comanches; por ejemplo, sus comunidades son las macrounidades que potencian esa síntesis entre lo social y el parentesco (lo local, el pueblo). Aunque esto no borra la institución de imperios (o Estados), pues cada tribu, banda o poblado presenta un *modus vivendi* que proyecta su idiosincrasia mediante formas de vida.⁷ Así también constatamos la *kehilla* (hebreo: הקהילה 'asamblea') para definir una «comunidad de fieles asociados por todo un haz de intereses espirituales y materiales, morales e históricos... base inquebrantable de Israel» (Rops, 1954, pp. 443-444). Análogamente, la civilización hindú⁸ descansa en las tribus, integrando tradición y modernidad. Así mismo, la realidad subsahariana presenta una articulación de sujeto, familia, clan y tribu que otorga el sentimiento de pertenencia a la humanidad.⁹

6 Cfr. La individualización de las enseñanzas, en *Orientaciones didácticas para directores escolares*, Madrid, CEDODEP, 1965.

7 OER Project: <https://www.oerproject.com/-/media/WHP/PDF/Transcripts/Spanish-Transcripts/WHP-517-Watch--Comanche-EmpireSpanish.pdf>

8 <https://dancewithvini.com/la-diversidad-cultural-y-linguistica-de-la-india-un-tesoro-nacional/>

9 <https://www.redalyc.org/journal/586/58663250003/html/>

Por ser toda una experiencia vital —quienes nos criamos hasta la adolescencia en ambiente rural, lo sabemos—, ser miembro de una comunidad no consiste en aprenderlo nocionalmente; pues eso estriba en un encarnar unas relaciones mediante la participación directa de sus miembros, manifestando cordialidad, afabilidad, enjuiciando los hechos según valores, para practicarlos en búsqueda del bien común... que repercute en la gente, construyendo virtudes en los sujetos.¹⁰ Esta presencia con otros está condicionada, pues si solo se atendiera a una interacción según intereses y voluntad racional, ese clima cordial se esfumaría (Mead, 2016, p. 290). Pero tampoco se hurta la intención deliberada por juicio y raciocinio, que provocaría una mera adaptación a la circunstancia-masa, ya que nos moveríamos en la educación informal, aunque esta también importa para cimentar las personalidades.

En la dinámica de las comunidades sus bienes dan una cultura básica (Lorda, 2008, pp. 88 y ss.) como espíritu objetivo —imaginario colectivo, sentido común, valores compartidos—; fortalecen la vida grupal; beneficia a las sociedades al inspirar, promover el diálogo hacia sí mismo (reflexión) y entre sujetos culturales distintos (conversación); cuestiona la mera adaptación a pautas o modas sociales; y contribuye al desarrollo de las personas,¹¹ siendo precavidos ante posibles intereses espurios, que se presentan reflejando las modas.¹² En el seno del esplendor de las formas la belleza cobra sentido, incluso en el arte abstracto o el arte por el arte encontramos que la melodía establece una fuerte coordinación unificada y armoniosa de las composiciones sinfónicas, aún en ausencia de lo figurativo que ofrece sosiego, pausa reiterada. Esto no sucede solo con la música, análogamente, la plástica combinación de colores y formas eleva, como en la armonía, hacia lo espiritual de la persona —autor y observador—, conectándose con los ideales de la comunidad de pertenencia, siendo diferentes en cada época, pero manteniendo lo trascendente (Kandinsky, 1977).

10 Según MacIntyre, el sujeto adquiere las virtudes al actuar para lograr bienes y felicidad mediante una participación activa en comunidad: <https://archive.org/details/tras-la-virtud-macintyre>

11 <http://fundacionbotin.org/sala-de-prensa/importancia-arte-en-la-sociedad/>

12 <https://artereflejocultural.com/como-el-arte-puede-contribuir-a-la-integracion-de-comunidades-diversas/>

En esta línea, las escuelas son instituciones generadas por leyes, frutos de la racionalidad y voluntades. Por ello, por definición y origen, son sociedades más que comunidades. Así, aunque considerando lo macro, micro y actitudinal, se distingue sociedad de comunidad (de Tönnies), abreviamos entendiendo lo comunitario como vida en común —intergeneracional con sentimientos, emociones, usos, costumbres, lengua materna, moralidad, etc.— (*Zusammenleben*) completa, auténtica, directa, organismo dinámico...; mientras se defina la sociedad como un agregado de relaciones formales con neutralidad afectiva, orientación al ego, individualismo, universalismo, rendimiento, especificación, a modo mecánico (Alvaro, 2008; Schluchter, 2011).¹³

Si bien sin comunidad no hay verdadera humanización, sin sociedad no es fácil progresar en línea humanística. Por esto, hay una necesaria integración, ya que el hecho de la «comunidad» es relevante para el proceso educativo. Al respecto, considerando la sentencia orteguiana (Ortega y Gasset, 1914): «yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella, no me salvo yo»; unida a la aportación de García Hoz (1962, p. 80) que explica el resultado final del individualismo y del colectivismo, por desentenderse del logro del bien común, entendemos que la integración del sujeto en la sociedad se lleva a cabo personalizando la educación. Es decir, que la organización individualista es factor para que el estudiante adopte la actitud de ser un sujeto aislado; lo cual se debe a que uno se posiciona ante un otro generalizado-inconcreto. Si se atiende al sentido de la educación, encontramos que tal se pierde porque «no se puede construir una sociedad con elementos que se hallen fuera de los procesos vitales —participación en la comunicación— del individuo» (Mead, 2016, pp. 209-210).

La masificación educacional no debería definirse solo como una ratio elevada de alumnos/docente, ni solo la contribución al progreso económico; o como es el caso colombiano —que vale para generalizar—, la pendencia de lo educacional del plan económico nacional de desarrollo —a largo o corto plazo—, pues eso apunta a atender al promedio, desdibujándose las desigualdades personales, produciendo así inequidad e injusticia social, daños que ocurren

13 Desde la perspectiva de la educación familiar, Miguel de Unamuno (*Amor y Pedagogía*, 1902) ofrece una valoración de estos enfoques.

por no mirar el bien común ni la subsidiariedad (Peña, 2012). Por tanto, la masificación escolar no es más cantidad que «mala-calidad».

Ante esta situación, que es cuestión verdaderamente crítica, habría que indagar sobre las causas de esta confusión, de este vacío en las enseñanzas formales. Esto se resolvió hace décadas al abordar la relación entre «teoría pedagógica» (explicación de los fundamentos, principios, modelos y constantes del educar) versus «práctica educativa» (aplicación de la teoría según una realidad escolar concreta —alumnos, docentes y recursos—), de tal modo que la mejor acción educativa es la guiada por una correcta teoría que contempla al sujeto con otros y en un contexto definido.

Más aún, como la persona requiere más de comunidad que de sociedad, sin desechar ninguno de ambos modos de desarrollar la sociabilidad, sabiendo que la primera conlleva las condiciones circunstanciales al yo para elevar el espíritu, hay que preguntarse ¿qué está fallando? La orientación globalista, que atiende sobre todo a la idea de progreso (cumplimiento de normas, eficacia, estandarización...), converge con la racionalidad anónima de sociedad; así priman las relaciones a base de conciertos, normas, incentivos, sanciones... Sloterdijk (1989; Comte-Sponville, 2006, pp. 141-144), tras analizar nuestra situación socio-cultural, en los diversos capítulos, define a Europa (Occidente) como nihilista y, consecuentemente, la califica de angustiada realidad sociocultural. El citado filósofo alemán, en el último capítulo, propone la fundamentación de las políticas en un personalismo ontológico, requisito para salvar la crisis y punto de encuentro de las diversas corrientes de reflexión y praxis.

Sociedad, cultura y espiritualidad humana

A fin de situar lo espiritual del hombre —varón y mujer— podríamos insertar aquí la reflexión sobre lo personal.

Al concepto latino de *persona* y griego de *prósopon*, se añade el de «sujeto subsistente en una naturaleza» (ὕποστασις, *hypóstasis*) [...] Debe distinguirse la noción moral —o metafísica, con la variante jurídica— de persona de la noción meramente psicológica. Aquella es la entidad individual y subsistente por sí misma (*per se una*, decían algunos escolásticos) y esta solo es la conciencia de la propia identidad. La psicología experimental ha introducido, además, la noción de perso-

nalidad psicológica, que se refiere a las características psíquicas de un individuo [que son más superficiales y cambiantes].¹⁴

Aristóteles ha constatado que el *nous* no es solamente el principio capaz de medir la realidad sino que, además, y precisamente por eso, es la realidad suprema. ¿Es que el *nous* es entonces la divinidad misma? Aristóteles no llega a tanto. Es consciente, desde luego, de su imperio sobre la realidad en virtud del *nous*, pero no se le ocurre que su conocimiento sea absoluto, es decir, no se le ocurre que él mismo pueda ser Dios; tan sólo cree que, precisamente por el *nous*, se le puede parecer bastante. El *nous* humano, aun siendo lo supremo en cuanto que realidad, no es la divinidad misma, ahora bien, la divinidad, en cuanto que realidad suprema, sí es *nous*. (Choza, 2020, p. 163)

«El logos autoconsciente es manifestación espiritual del hombre en tanto que logos y praxis» (Choza, 1988, p. 249). En griego οὐσία (*ousía* ‘entidad dada en la presencia’), este término aristotélico es traducido al latín como *essentia* o *substantia*, significando como *esencia, entidad, sustancia o substancia*.¹⁵ Hypóstasis es el fundamento, lo que subyace, la realidad objetiva como contraposición a lo subjetivo, pero designada a lo esencial de la persona, en tanto que οὐσία sería la naturaleza común a todas las personas; la *hypóstasis* referiría la *ousía* individuada.

Este carácter de concreción e individualidad, no puede darse en una persona que no tenga una naturaleza, pues si se dijese que una persona no tiene naturaleza sería lo mismo que decir que no tiene ser [...] el término de persona se ha escogido para subrayar que el hombre no se deja encerrar en la noción de *individuo de la especie*, que hay en él algo más, una plenitud y una perfección, que no se pueden expresar más que empleando la palabra *persona*.¹⁶

Lo más trascendente en el hombre es el intelecto.

14 *Enciclopedia Herder*, 2024. <https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Persona>

15 <https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/ousia>

16 Wojtyła, K. *Amor y responsabilidad*, Madrid, 1969, p. 14. https://www.arguments.es/cristologia/crist_04/libro/0101.html

Nuestra inteligencia, además de tener un sistema computacional, instintivo (como el bruto), puede integrar sistemas de señales externas y disponer de un segundo sistema de asimilación y procesamiento de signos y símbolos abstractos (lenguaje) que sustituyen la actividad computante y representativa del mero animal; con esta capacidad la persona puede hacerse cargo de sí misma mediante la reflexividad, que es un proceso como espiritual. Por esto, el hombre y su intelecto no son lo mismo, el individuo humano es mortal y su inteligencia es inmortal y divina,¹⁷ pero es parte de la *psiké* humana. Por esto, *nous* y *logos* son distintos; el primero intuye en un solo acto el ser de las cosas; el segundo procesa la información, es la razón. (Choza, 1988, pp. 261 y 264)

En griego, *logos* (Λόγος) suele entenderse como palabra, expresión, discurso..., pero en esto encontramos dos acepciones:¹⁸ a) la sintaxis lógico-matemática (que Descartes definía en el *Discurso del método*) como huellas mentales, o Piaget (a modo de esquemas de razonamiento¹⁹); y b) discurso ordenado de ideas. Así, encontramos que el espíritu no es solo algo inmaterial (sintaxis, nociones, aspiraciones, bienes, manifestaciones y relaciones de la personalidad) individual, también se comparte; pues, conoce y sabe sobre el yo mismo mediante la reflexión (Cruz, 1987, IX, p. 181), empleando el intelecto para ello (Choza, 2002, pp. 315-347).

Además, sin atender solo la idea, el plano existencial-operativo también muestra indicios de nuestro espíritu. Pues se explica que «la voluntad es potencia inorgánica o espiritual, porque su objeto formal no es material» (Millán-Puelles, 1967, p. 373); «en el entendimiento es activo sobre las cosas materiales, abstrayéndolas y universalizadas, son elevadas a lo espiritual; la voluntad es atraída por las cosas-bienes, siendo pasiva al ser captadas por

17 Aunque se trate de una hipótesis, pero fundada en casos concretos, el Dr. Segarra explica la realidad del alma trascendente. Cfr. su libro *La supraconciencia existe, la vida después de la vida* (2024). <https://www.todoliteratura.es/noticia/60041/actualidad/manuel-sans-segarra-ha-dedicado-anos-de-investigacion-para-llegar-a-la-conclusion-de-que-la-supraconciencia-existe.html>

18 <https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Logos>

19 De ahí con Kohlberg para taxonomizar lo moral, derivando a una enseñanza de la moral sin contenidos, según un procedimentalismo.

lo concreto» (Millán-Puelles, 1967, p. 375); así pues, si el alma espiritual es alma subsistente, entonces esta no realizaría las operaciones sensovegetativas, sino las espirituales, las cuales se ubican en la conciencia, que acoge al espíritu-alma subsistente con la vida real (Millán-Puelles, 1967, p. 418).

¿Es comprobable este pensamiento?

Mirando la prehistoria sabemos que se vivía entendiendo que «el espíritu es más que “saber”» (Hirschberger, 1971, p. 45); pero, así desde el arcano se ha planteado emanada desde el individuo. Si añadimos la lectura de los vocablos: πνεῦμα (pneuma) como aliento; νοῦς (*nous*) —impulsar dirigiendo— de Anaxágoras, como la parte más elevada del alma (lo que podría identificarse como «alma espiritual», en Platón); también प्राण (hindú - *prāṇa*) significando respirar; y en latín *spiritus* para el hálito, soplo vitalizante; y entre los siglos XIX y XX se propone *l'Élan vital* como factor de conciencia impulsora de la autotransformación (Bergson, *La evolución creadora*), lo cual podría ser una manifestación espiritual que fomenta el despliegue del yo-germinal mediante su aplicación en la conciencia (aspecto psíquico),²⁰ lo cual profundiza más que la impronta biológica (Piaget),²¹ aunque sin ser un despliegue autoteleológico.

Si lo individual nos lleva a relacionar lo ontológico con el genoma y la dimensión espiritual,²² la otra dimensión mira lo identitario, convergiendo con aportaciones antropológico-socioculturales, al referir rasgos de una colectividad determinada en espacios y tiempos, pero atendiendo a sus antecedentes históricos. En este sentido, la acepción simplemente lógica facilitaría la repetición por mimetismo y redundancia, ya que para progresar el sujeto se sacrificaría al incluir en esa álgebra valores, sentimientos, crisis... que son condición para que haya creatividad. Antropológicamente, se entiende, cuando se constata que el hombre —varón y mujer— trata de resolver un conflicto presente no tiende directamente a efectuarlo atendiendo al futuro, sino que cada cual repasa la (y su) historia y, con el abanico de soluciones ante problemas similares, escoge la mejor opción o innova (Oriol, 1975).

20 https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/%C3%89lan_vital

21 Piaget: organización > desequilibrio > asimilación/acomodación > reorganización (Cfr. *Seis estudios de Psicología*, Seix-Barral).

22 Versiones de «espíritu» por la RAE. <https://dle.rae.es/esp%C3%ADritu>

Esta perspectiva diacrónica nos avisa que el espíritu individual no actúa de manera solipsista, sino que necesita su comunidad de referencia, o de lo contrario no opera adecuadamente. Por esto, para educar se nos exige tener en cuenta al alumno en la comunidad. Para ilustrarlo, veamos cómo es en el hebreo, en el hindú, en el apache, en el musulmán, en el cristiano, etc., su vivencia espiritual, individual y social.

En el judaísmo, el alma (*nefesh*) no es espíritu (*neshamá*), esta da identidad como chispa divina actuante en el yo-esencial, originado en y por Yahvé; aquella depende de las operaciones de las creencias, operaciones... voluntad.²³ Por otra parte, el islam entiende que Alá insufló el espíritu y dio forma al primer hombre (*al-Sajdah* 32:7-9) o, finalmente, soplamos en el feto su espíritu (*al-Mu'minun* 23:12-14).²⁴ Muy diferente es el budismo, pues considera a las personas dormidas espiritualmente, solo se trata de liberar al sujeto de dolores y sufrimientos, por lo que a trascender el dolor se llega mediante la ejercitación de la mente mediante una disciplina que conduce al desarrollo de lo psíquico-emotivo, más que espiritual (Conce, 2023). En lineamiento similar, en el hinduismo se trata de la suprema unión con *Brahman*, que vibra (espíritu sería reverberación) en la ilusión cósmica (creación es proyección del Absoluto), siendo la espiritualidad una forma de vivir sin creencias sistemáticas (Saraswati, 2014). Similarmente, el tradicional *sincretismo chino* entiende el espíritu (*Shen*) como una animación celeste que guía el desarrollo, por esto participa tanto en las operaciones mentales como en la probidad de cada humano.²⁵ También hay que considerar en esta última triada el *karma*, según ello el espíritu de *zazen* no tiene objeto, pues se trata de estar exento de influencia social alguna, es un trance que transforma el propio espíritu sin percatarse de ello, confiando en el mundo originario, que es intrínsecamente puro;²⁶ por esto hay un paralelismo: el alma es individual y el espíritu es universal.²⁷

23 <https://sefarad-asturias.org/blog/alma-y-espíritu-en-el-judaísmo/>

24 <https://islamqa.info/es/answers/13286/la-creacion-del-hombre>

25 <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-internacional-acupuntura-279-articulo-benshen-espíritus-del-individuo-S188783691630059X>

26 <https://www.zen-deshimaru.com/es/zen/el-espíritu-es-originalmente-puro-sin-comienzo-ni-fin-simplemente-tranquilo-muy-consciente-y-muy>

27 <https://lasdiferenciasentre.com/diferencia-entre-alma-y-espíritu-según-el-budismo/>

En los enfoques varios podemos vislumbrar constantes espirituales en los sujetos: alabanzas al eterno, cantos, caminar en la perfección; vigilancia activa ante el ser supremo; diálogo espíritu-Espíritu como ayuda al yo; liturgias elevadas a la divinidad que conllevan disciplina (acto del espíritu sobre el *soma* mediante la *psiké*), manifestaciones reverentes...

Incluso en sujetos sin creencias hallamos en ellos lo espiritual, pues no necesariamente se liga a la religión. También en estas personas la trascendencia es lo más importante y da sentido a la vida, conectando su orientación vital con ser justos, humanitaristas, fomentadores de la libertad, la paz, los DDHH, la no-violencia, la solidaridad, el amor... Se trata de una característica que distingue al ser humano del resto de los vivientes. Sin la fuerza espiritual el cerebro sería impotente (Comte-Sponville, 2006, pp. 143 y ss.). Así hallamos que el espíritu humano se consolida con virtudes relativas a convicciones, jerarquía de valores, libre albedrío, etc., que son frutos y potenciadores, a la par, de la vida superior.

Al respecto, en nuestra línea cultural occidental, generalmente encontramos tres líneas de interpretación de lo espiritual humano: la *escolástica* lo entiende como una substancia o forma viviente inmaterial; la *espiritualista* lo sitúa en un yo interior profundo no identificable con lo psíquico ni con lo psicoorgánico —aquí también cabe lo bergsonian—, pero cuando la inmaterialidad se extrema tenemos el idealismo (Platón, Plotino, Hegel), cuya idea absoluta es llamada *espíritu*; el modelo *personalista* comparte aspectos de estos, pero sin ser una hibridación, sino que es postura derivada de la actividad del sujeto, en el cual el *alma* es un principio vivificante, mientras que el *nous* es un principio pensante; pero aquí, tanto *nous* como *pneuma* designan realidades que trascienden lo vital, lo orgánico, así, la razón como capacidad de alcanzar conocimiento de lo universal o de lo necesario-inmediato podría ascender hasta las esencias, valores o creencias.²⁸ Asumiendo este último enfoque, entendemos que el alma (*psiké*: intelecto-afectividad-voluntad) es un medio para elevar lo individual hacia lo espiritual, para lograr la plenitud humana (Mantovani).²⁹

28 Ferrater, J. (1979). *Diccionario de filosofía*. Alianza. Varias entradas. <https://www.filosofia.org/enc/fer/espíritu.htm>

29 Minning, M^a T. (2002). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=267992>

Tal perspectiva no es solo escolar, por ejemplo, para efectuar una adecuada sanidad, servicios sociales..., hay que empezar por entender el germen de la persona; esto es: el yo.³⁰ Al respecto, la antropología (Choza, 1988, pp. 415-419) entiende que un yo-ontológico, un punto indeterminado y espiritual, es el fundamento; pero este demanda espacio con el que se materializa (encarnarse) y tiempo para desplegarse. Por esto, Maslow (1943) explica la interdependencia de las dimensiones humanas que, necesariamente, demandan cumplirse culminando en lo espiritual-autorrealización..., lo cual no sucede instantánea o yuxtapuestamente, pues es un proceso de transformación global, en el que uno es más sí mismo, aunque no sea lo mismo (Choza, 1988).

En las diversas fases de la vida, el sujeto va cambiándose desde una indeterminación (gnoseológica, lógica, biopsíquica, histórico-sociocultural) inicial—incluido el instante de unión de óvulo con espermatozoo—, en sucesivas determinaciones (saber, predicados, temperamento, educación), en la medida en que actúa práxicamente adquiriendo su carácter-personalidad, tendiendo—como operación espiritual— al valor y rechazado el contravalor (Pérez et al., 2020, pp. 804 y ss.). Esta combinación de actos converge ya desde el primer momento embriológico,³¹ que congrega lo neurovegetativo con la *psiké* y el espíritu. Por esto, sin estas tres dimensiones no habría *persona*.

Al respecto, al hilo del proyecto sobre el genoma humano (PGH):

[...] tras la fecundación, si el cigoto formado procede de gametos humanos, estamos ante un ser humano y como tal se desarrollará, pues la naturaleza del organismo no cambia a lo largo del ciclo biológico... en el caso de los seres humanos, a la materialidad corporal se une de forma indisoluble un componente espiritual, que por su propia indisolubilidad le es inherente a cada ser individual.³²

30 <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407736376008.pdf>

31 Sobre la identidad originaria del feto y sus actos combinados a que nos referimos, cfr. el cap. 87: «Igualdad y educación respecto al sexo», del autor Peiró i Gregòri, en pp. 790-803. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1dp0w3h.90> <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1dp0w3h.90>

32 Observatorio de Bioética, Universidad Católica de Valencia, 26/mayo/2024. https://www.observatoriobioetica.org/2024/05/el-adn-clave-de-la-identidad-genetica/10001551?utm_source=mailpoet&utm_medium=email&utm_source_plat

Esto está relacionado con la identidad que, según el diccionario de la RAE, es el «conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás». Considerándolo en el contexto del PGH, esto es de la biología más elemental, si ascendemos en los niveles de organización que caracterizan a un individuo —ADN, células, tejidos, órganos, individuos, poblaciones, especies— el único del que dependen los *rasgos propios* que determina las diferencias es el ADN, la información genética (Observatorio BE, UCV, 26/V/2024).

Pero esta evidencia es ocultada o manoseada por presiones ocultas del globalismo. En este sentido, hay tendencia a una redefinición genética de *naturaleza* o *esencia humana*, lo cual se asociaría la suposición de que la manipulación del genoma cambiaría lo que somos. Esto denota una comprensión chata del varón y la mujer; así se aprovecha el PGH para resurgir viejos reduccionismos (solo habría espiritualidad, solo seríamos materia orgánica), ya perdidos en física y química, confundiendo el proceso genético por el mecanicismo informático; así se elucubra que conocido el lenguaje-código genético se podría reprogramar al individuo. De esto se desprendería la recaída en la distinción entre ciencias naturales en oposición a las del espíritu; premiando más el conocimiento causal-externo que el comprensivo holista. Ya sabemos que la realidad es muy diferente a lo que se suele percibir y medir, como objeto de cada conjunto científico, incluso diferente a la reflexión interdisciplinar (Moreno, 1995). No es lo mismo experimentar con objetos que con personas.

En esta línea estratégica se constata la inconsistencia de algunas neurociencias al proponer mapear el cerebro para interpretar (o peor, teledirigir) nuestros afectos; este atrevimiento se basa en que confunden *bíos* (neuro-vegetativo) con *psiké*-alma (subjetividad), sin considerar el espíritu (también: alma espiritual), sin entender que todo lo material se transforma cronológicamente, aunque manteniendo la propia identidad (Benegas-Lynch, 2018), o sea: somos él mismo, pero no lo mismo (Choza, 1988).

Pero que siempre se acepte la existencia de una dimensión espiritual no es suficiente, habría que convertir las palabras en hechos, pues lo que no se

form=mailpoet&utm_campaign=que-son-los-cuidados-paliativos-las-enfermedades-cardiovasculares-principal-causa-de-mortalidad-por-enfermedades-no-contagiosas-la-fatiga-el-sintoma-mas-frecuente-de-la-covid-persistente-no-586_2

ejercita desfallece. Ya lo constató Frankl (*El hombre en busca de sentido*), en un campo de concentración nazi: el prisionero que perdía su fe (aspecto de sostén espiritual teleológico) se deprimía, decaía; esto es porque la persona tiene sed de eternidad (Unamuno³³). Pues, como dice el padre del genoma humano, «básicamente, hay algo escrito en nuestros corazones, que está universalmente en la especie humana, haciéndonos diferentes a las otras especies y llamándonos al bien y la santidad, señalándonos, como si de un cartel se tratara, hacia algo más allá de nosotros, que es mucho más bueno y mucho más santo de lo que podemos imaginar» (Collins, 2014). Y aunque lo espiritual humano no es observable, pues es «como expresión de “algo interno” no accesible a los sentidos, como expresión del espíritu», para captarlo se han de seguir los pasos «vivencia, expresión y comprensión» (Galino, 1952, p. 8).

Por la consideración sucinta de los culturales diversos, la conjunción de los espíritus personales en sus comunidades referenciales, se da a cada sujeto y a sus grupos referentes un sentido común trascendente. Sea oral, pictográficamente o por escrito, la aspiración trascendente y lo espiritual se concretan con relación a los «grandes relatos».³⁴ En este orden de ideas se llama mito (μῦθος, mythos) a lo finalístico (normas, valores, ideales, origen y sentido del hombre y del mundo), que da identidad a grupos, personas, instituciones.³⁵ Por tanto, la conjugación de *psiké-noûs* vencería la oposición (vista por Lévi-Strauss) entre naturaleza y cultura, en donde el mito (sentido amplio) sería mediador,³⁶ potenciando y transformando la subjetividad humana.

Estas consideraciones nos plantean la inconsistencia del ideal romántico del sujeto aislado de la sociedad,³⁷ pues por mucho que uno disponga del germen ontológico de su dignidad-identidad, necesita de una comunidad —familia,

33 <https://libroschorcha.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/obras-completas-tomo-5-miguel-de-unamuno.pdf>

34 La tendencia a caracterizar la ideología consumista, tan afín con el globalismo, propugna la sustitución de los fundamentos culturales por esa carga emotiva, apoyándose en el relativismo postmodernista. M. Angenot, 2005. James McGill University. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5364753>

35 <https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Mito>

36 <https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Cultura>

37 J. J. Rousseau, *Emilio*. Edaf.

pueblo, vecindario, comarca— concreta para vivirlo, pues así se aprende sobre valores y creencias al compartir sentimientos y decisiones experiencialmente. Valga, como ejemplo, la asamblea de ciudadanos libres (ἐκκλησία: *ekklesía*) que participan en la toma de decisiones relativas a su polis o ciudad-Estado (comunidad); y más específicamente en religión, que «designa al pueblo que Dios convoca y reúne desde todos los confines de la tierra, para constituir la asamblea de todos aquellos que, por la fe y el Bautismo, han sido hechos hijos de Dios, miembros de Cristo y templo del Espíritu Santo».³⁸

Entendemos que en esta agrupación en el hombre sucede la reflexión situada, por ello habla y expresa lingüísticamente sobre lo hablado, a la vez que piensa sobre lo pensado; siendo el pensar y el hablar aspectos de su *psiké* y lo hablado y pensado frutos de su espíritu (bienes culturales portadores de valores o de antivalores o males).

De la breve consideración anterior se podría afirmar que: a) el espíritu es la dimensión inmaterial de cada sujeto, que le confiere identidad y le conecta con lo trascendente (Sevilla, 2024); b) las religiones fundan las culturas y las mantienen (Eliot, 1949), hasta tal punto que se podría decir que el tipo de civilización pende cualitativamente de un modo de fe (Rincón, 2018, pp. 171 y ss.). En estos menesteres la transmisión de ritos, sermones, oraciones, música, arte, sacrificios, peregrinaciones, actos fúnebres, meditación, etc., son acciones que pueden interpretarse por cada sujeto en incitarle a la auto-superación. Así se da cierto sentido a la vida, al origen del universo, creencias cosmológicas y noción de la naturaleza humana; por tanto, se aprende el sentido al vivir, a la vez que construye cultura y con un sentido respetuoso con la dignidad de las personas. Por supuesto, todo esto está dependiendo del modo de enfocar —si cabe en una creencia— lo espiritual en el hombre.

Concretando más, nuestra civilización occidental sería análoga a la hebrea; pero, por influencia de los clásicos —alma-cuerpo— tenemos una posible inclinación al dualismo, definiendo al hombre como unidad psicósomática. No obstante, también localizamos la acepción de «alma-espiritual», así como considerar la palabra de Dios tan penetrante que divide el alma y el espíritu (Hebreos, 4, 12). Por esto, converge en este criterio la antropología,

38 <https://es.catholic.net/op/articulos/9253/cat/434/que-es-la-iglesia-en-el-catecismo.html#modal>

afirmando que a *bíos* y *psiké* hay que añadir *espíritu*. Así, por la impronta del espíritu se explican conversiones, no solo la de san Pablo, también las recientes, como en:

Francia [que] el día que la Iglesia [católica] celebra la vigilia pascual, se han bautizado más de 7000 adultos; y a lo largo de este año lo harán unos 20 000. Y aumenta cada año. Algunos proceden del Islam y hay una cosa extraña: suele iniciarse el proceso de acercamiento al catolicismo tras una visión sorprendente, que destacan casi todos: sueñan mientras duermen con Jesucristo que les invita con dulzura a no tener miedo a acercarse a Él. «Esto les impacta mucho, hasta el punto de que al día siguiente comienzan la lectura de los Evangelios que tienen prohibido no solo leer sino poseer». Más llamativas fueron las experiencias espirituales de «Richard Dawkins, famoso por ser adalid de los ateos y materialista convencido, autor de la fantasmal teoría del “gen egoísta”, acaba de declararse “cristiano cultural”, cuando a principios de siglo XXI auguró la desaparición total de la religión a favor del “culto a la ciencia”». O la de Tom Holland, escritor, quien quedó hondamente conmovido ante la matanza del ISIS contra varones cristianos que fueron crucificados. Un punto de inflexión en sus convicciones.³⁹

En resumen: sin comunidad no hay persona libre.

Una verdadera comunidad no se mide por el número de gente que la integra, sino por el grado de cohesión que existe entre sus miembros. En el caso de la parroquia, por tanto, tiene que estar constituida por un grupo de personas que han aceptado plenamente a Jesucristo y están unidos en Él por la fe y el amor... Una parroquia que no sea una comunidad de hombres y mujeres que han cambiado totalmente sus vidas por la acción del Espíritu Santo, podrá ser considerada una oficina de servicios espirituales o un club para gente buena, pero no lo que debe ser a la luz de toda la Historia de la Salvación, tal y como aparece claramente en los dos Testamentos... la verdadera evangelización comienza por nosotros mismos, ya que ésta no tendría ninguna importancia si no encuentra, como la semilla, un buen terreno para poder fructificar. Y nadie puede evangelizar si no está evangelizado. (Bazán, 2024)

39 Pedro López. Grupo de Estudios de Actualidad. Artículo en Levante-EMV, 22 abril del 2024. <https://www.levante-emv.com/autores/pedro-lopez.html>

Estructura y función de lo espiritual en la persona

Fenomenológicamente distinguimos cuatro niveles de complejidad en el conjunto de los seres; entre estos, el grado más elevado y complejo corresponde al de los humanos, en los que se atribuye la preexistencia de potencias «lógicas» (Lorda, 2008, pp. 16 y ss.). Sobre la reducida interpretación de este logos se la entiende como sintaxis-lógico-matemática, ya manifestada en el recién nacido, como es la aplicación de la transitividad comparada con los primates que no la manifiestan (Piaget, 1972, p. 115). Esto se interpreta considerando el intelecto como una «potencia congénita de su espíritu» como decía Seeberger. No obstante, el espíritu trasciende el logos, ya que capta y extiende lo mítico, sin dejar de efectuar, en cierto modo, la operatividad del intelecto (Hirschberger, 1971, p. 45).

Analizando un tanto más, tenemos que los actos propios del espíritu son conocimiento y amor, lo cual no elimina los sentimientos, que son la dimensión refinada de la afectividad; esto nos declara que el individuo necesariamente es abierto, social, interpersonal, a la vez que, con su actividad, da frutos como bienes e instituciones culturales. El enlace de lo material y lo espiritual se sitúa, pues, en lo ético, somos seres morales en cuanto seres sociales. Así construimos la sociedad, unida esta al sentido y modo de elaborar nuestro yo, descubriendo los valores en momentos críticos y al actuar con inteligencia, con referencia a ellos, para solucionar el problema con miras al bien común, que sería la meta y la felicidad moral (Mead, 2916, p. 294).

Sin embargo, para operar de esta manera habría que integrar al binomio cuerpo-alma (esta como *psiké*), como mera unidad psicosomática, la espiritualidad; pues «¿qué hombre sabe lo que hay en el hombre, sino el espíritu del hombre que está en él?» (Pablo, 1Cor 2, 11). Así podemos considerar la interinfluencia entre alma y espíritu (Núñez, 2024), siendo la *psiké* (alma) el elemento paciente del espíritu, pues este la vitaliza elevándola; impulsa hacia la libertad-creatividad, empleando la subjetividad (alma, *psiké*) como instrumento para relacionarse con el medio y para trascenderlo. La subjetividad opera a través de lo neurovegetativo, en donde por lo biológico el espíritu es estimulado por el ambiente —*Umwelt*— mediante la conciencia. Cuando operan sincrónicamente tales potencialidades, hay fuente de creatividad con sentido teleológico: autorrealización en la verdad, el bien mediante lo

bello, pero necesitando de la libertad (Cruz, 1987, IX, pp. 183-184, citando a Hartmann).

En esto, especificando desde la religiosidad humana, el Espíritu que hemos recibido nos libera de toda esclavitud y de vivir bajo el temor, nos hace hijos de Dios. Esto sucede en virtud de la comunicación interpersonal entre el yo-espiritual y la deidad. Pues, «el hombre no espiritual» (en texto griego: psíquico) actúa únicamente según sus facultades humanas —intelecto, afectos y voluntad— y «no percibe las cosas de Dios, pues son necesidad para él y no puede conocerlas, porque sólo puede enjuiciar según el Espíritu» (Casciaro, 1984, p. 87).

Cultivar la espiritualidad personal eleva al sujeto. Cuando uno no se resiste a hábitos negativos propalados por el ambiente (consumismo, tabaquismo, alcoholismo, pereza, envidia, etc.) está apagando su dotación espiritual, llegando a convertirla en inoperante. Esto le lleva a la esclavitud, a la dependencia de terceros.

Desde la perspectiva creencial (Quintana, 2001), la consecuencia comportamental estriba en que:

[...] los cristianos somos libres, porque no necesitamos guiarnos por los criterios de los demás, ni vivir bajo el temor de no contentar a todos, viviendo en la esclavitud del «qué dirán» o haciendo cosas por el solo hecho de quedar bien ante ciertas personas o grupos. El Espíritu nos hace libres: podemos ir por el mundo y por la vida con la cabeza en alto, con una dignidad invulnerable, sin la necesidad de comprar una máscara para disfrazar nuestra propia identidad. Quien es libre no necesita de los halagos o la amabilidad que vienen de una adaptación a los deseos de otros o de satisfacer las expectativas de los demás, que nada tienen que ver con nuestra propia verdad e identidad. El Espíritu nos abre a la aventura de ser, con toda la fuerza de la vida, nosotros mismos. Libres para poder rechazar a quienes nos quieren hacer dependientes y vulnerables o para no vivir bajo la opresión de conformar a todos ni ser la imagen que los demás pretenden que seamos.⁴⁰

40 Colegio Claret. Buenos Aires, publicado el 5 de junio del 2020. <https://www.claretbsas.edu.ar/index.php/2020/06/05/vivir-segun-la-libertad-del-espiritu/#:~:text=El%20>

En esto entendemos la ya referida antes necesidad de la comunidad (πόλις, ἐκκλησία), que tiene su idioma, portador de valores, normas, sentido común... de lógica y religiosidad. Tales elementos incitan lo espiritual del hombre para que actúe dando sus frutos. Esta influencia es descrita religiosamente: «la palabra de Dios está viva y es activa, afilada como espada de dos filos, penetrante en donde se dividen el alma y el espíritu... discerniendo los pensamientos e intenciones del corazón» (Pablo, Hebreos, 4, 12).

La distinción hombre «psíquico» del hombre «espiritual» (Pablo, 1Co 2, 13-14):

[...] nos ayuda a comprender la diferencia y la distancia que existe entre la madurez connatural de las capacidades del alma humana (subjetividad) y la madurez propiamente cristiana, que implica el desarrollo de la vida de la fe, de la esperanza y de la caridad. La conciencia de esta raíz divina de la vida espiritual, que se expande desde lo íntimo del alma a todos los sectores de la existencia, incluyendo los externos y sociales, es un aspecto fundamental y sublime de la antropología cristiana. Fundamento de esa conciencia es la verdad de fe por la que creo que el Espíritu Santo habita en mí (1Co 3, 16), ora en mí (Rm 8, 26; Ga 4, 6), me guía (Rm 8, 14) y hace que Cristo viva en mí (Ga 2, 20).⁴¹

Así se comprenderá que el espíritu se sitúa en la persona en sentido bidireccional «finito-infinito». Esto se constata al apreciar que inteligir es trascender de sí; primero porque conoce las cosas como no-yo y, con esto, se percibe a sí-mismo (identificarse). Así que entender no se aplica solo sobre lo observable, también versa sobre lo abstracto y lo universal; por esto, el entendimiento no es materia orgánica sino inmaterial. Lo volitivo va más allá de sí-mismo, operando un paso desde lo inmanente a lo trascendente, procediendo según acción libre (autodeterminación), con tendencia permanente hacia lo inmaterial por insatisfacción con lo material-finito. Considerando esta convergencia se podría apreciar la integración de las dos tendencias anteriores: acto de ser, la finitud actual (kantiano-existencialista) y su proyección a autorrealizarse según ideal de ser (vocación, eticidad, religiosidad) (Cruz, 1987, IX, p. 183).

Esp% C3% ADritu% 20nos% 20abre% 20a, los% 20dem% C3% A1s% 20pretenden% 20 que% 20seamos

41 Juan Pablo II, Audiencia general del miércoles, 10 de abril de 1991.

Sin embargo, del intelecto a la voluntad no hay paso directo o inmediato, pues nadie ama lo que no conoce, el hombre opera efectuando al unísono un «conocer-sintiendo-constructivamente» (Choza, 1988), encontrando interdependencia estructural y funcional entre tales dimensiones psíquicas y «soma-psiké-espíritu» (Burgos, 2010), como se concreta en el aprendizaje (Aznar, 1995). Interiormente en la persona, como de una integración a priori de la mencionada triada «conocer-sintiendo-construyendo», surge la estimativa que facilita el paso de un estado de plenitud espiritual a otro, mediante lo estético-sentimental. Pues «la vida es lo universal que no corresponde al deber ser, sino a una ley extraña al goce del individuo que mira para sí o para los otros desde sí, por mor de un universal que no puede aplicar, pues teme ser sojuzgado como meramente natural y no auténticamente espiritual» (Gálvez, 2016, pp. 399-402).

En consonancia con Choza (1988), el alma se refiere a la subjetividad, en tanto que la *psiké* se estructura en tres dimensiones en gradación de lo simple a lo ordenado, tanto en el intelecto (percepción, imaginación, memoria, comprensión, juicio crítico) como en lo afectivo (con una serie de tonalidades que van desde las emociones más elementales a los sentimientos superiores) y la voluntad (ordenados según: reacción, atención, motivación, propósito, acción libre). La integración de cada nivel se efectúa contando que siempre se procede de lo intelectual a lo afectivo para promover lo volitivo y en las mismas complejidades.

El corolario pedagógico entiende que la educación no se logra con suficiencia mediante la mera ejercitación de tales potencias, esto sería promover al hombre sin moral concreta, hay que alimentar el espíritu con valores, al fortalecer la *psiké* construyendo virtudes (lo valor-cognitivo —idea-fuerza— en la acción). Podríamos entender que la puerta de entrada de la subjetividad en el espíritu es la conciencia, puesto que «gracias a la conciencia, en particular a su función reflexiva, el hombre tiene la vivencia de sí mismo como sujeto, por lo cual él existe en plenitud como sujeto. Esto le da, le acarrea, le produce... cohesión, ajuste, madurez» (Wojtyła, 2011, pp. 135-145 y 156).

No hay que confundir lo intelectual-volitivo de la subjetividad con la espiritualidad humana. En consecuencia, cuando nos referimos al espíritu (*πνεῦμα*, *voûç*, *spiritus*), en analogía con pensamiento o inteligencia, se entiende como la inmaterial capacidad y acto de aprehender (*noesis*) de modo inmediato lo

verdadero, esto es diferente ya que es el contenido o *noema*.⁴² Tal contenido no hay que apreciarlo como la ilustración-idealista (capacidad intelectual o razón aplicada al desarrollo), ni al modo hegeliano (conciencia como el todo, la idea: que se define en diversas épocas en la dialéctica conciliadora de naturaleza y espíritu absoluto, objetivo, subjetivo y subjetivado), sino como una peculiaridad personal, como lo expresa Lalande (1967): «el sujeto de la representación con sus leyes y actividad propia» (razonar con coherencia y justedad), opuesto al objeto de la representación, puesto que libertad, reflexión, no es carne ni sensibilidad, ni espontaneidad, rechazando una visión idealista, recuperando y revalorizando el individuo singular⁴³ y, con esto, su responsabilidad y socialidad.

En la actividad global de la persona (horizontalmente: conocer-sintiendo-construyendo; aplicados en vertical: *bíos-psiké-pneuma*), reconocemos una dinámica específica: el sujeto *yo* realiza hacia adentro operaciones que repercuten en lo subjetivo (algo le sucede al hombre); la parte «pensar» podría llegar a su culmen en ser acto de consciencia, puesto que:

[...] no es sólo almacenar datos, lecciones, etc., ya que eso sirve para recordar, memorizar... Es insuficiente. Conciencia es poseer la verdad, el bien, comprender, tener sabiduría... (palabra de doble filo), que abre el sujeto hacia los demás y a la trascendencia; así, el sujeto-libre es dependiente de la verdad (comprender su cultura), con todos los valores (espíritu objetivo) que la constituyen. No obstante, hay que saber, además, que la conciencia no es sólo cognoscitiva, es el saber formular normas, relacionarlas con los valores e implantárselas uno en forma de acciones humanas. Eso es conciencia moral, estética, lógica... (actividad espiritual humana) ya que los valores generan normas. (Wojtyła, 2011, pp. 232 y ss.).

Entre la operatividad del alma-*psiké* (comprensión-discernimiento que posibilitan la conciencia) y la exteriorización de la persona, sucede la manifestación de lo espiritual. Por ejemplo: «Nunca ha de tomarse el cuidado de reprender el pecado ajeno, sino, cuando, después de examinar nuestra conciencia con preguntas internas (actividad psíquica), nos respondemos

42 <https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Nous>

43 Kierkegaard. <https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Espiritu>

delante de Dios (actos espirituales), sin titubeos (coherencia, madurez), que lo hacemos por amor»;⁴⁴ esto manifiesta que un acto espiritual necesita de una plenitud de las capacidades humanas. La casuística, abierta (ida y vuelta) de lo finito a lo infinito, se continuaría considerando los frutos del Espíritu Santo (absoluto-no-idea): caridad, gozo, paz, longanimidad, benignidad, fe, bondad, mansedumbre, continencia (Pablo a Ga 5, 22-23), los cuales no son actos, sino virtudes (vir: fuerza) de la realidad espiritual humana. En este sentido, los dones perfeccionan a la persona al cultivarlos llevando a cabo actos relativos a las bienaventuranzas, posibilitando así la santificación (Romanos, 6, 23).⁴⁵

Como «espíritu, el logos es “sentido”, conexión, unidad; sin su operación, todo lo individual, inmediato y circunstante parece casual y falto de significación» (Ortega y Gasset, 1948, p. 10); por lo tanto, para desplegarse y adquirir madurez, el espíritu personal demanda comunidad, expresión que es correlativa a «yo soy yo y mi circunstancia» (Ortega y Gasset, 1948, p. 12). Esta afirmación se justifica —dilttheyanamente— porque el espíritu es la manera en que el pasado, el presente y el futuro se articulan dentro de cada curso vital, por lo que hay conexiones entre valores, fines, significados... lo histórico (intergeneracional) (Comte-Sponville, 2006, p. 144; Gracia, 2013, p. 649), que expresan fuerzas, intenciones, energías; lo cual nos hace comprender que no estamos sujetos en una mera y simple cadena de causalidades del azar (Lorenzo, 2017, pp. 23 y 24).

Por lo antedicho, la circunstancia debería entenderse como comunidad objetiva de acción, compuesta por una colectividad semejante a sociedad, porque los sujetos existen en tanto que actúan juntos. Pero comunidad añade una especie de cuasisubjetividad común, el espíritu objetivo (en cierta manera: imaginario colectivo), sea como valores y normas explicitados o implícitos. Como ese contexto puede incitar ambivalentemente, uno de sus efectos sería el clima convivencial, valga como ejemplo. Pero la comunidad no es un nuevo sujeto de acción, solo introduce nuevas relaciones —de confianza, de respeto, de responsabilidad, autoridad— entre personas. Por consiguiente, «ser miembro» (tender a un mismo fin) no es igual al mero

44 Agustín de Hipona, Exp. In Gal, 57.

45 <https://es.catholic.net/op/articulos/24452/cat/520/sobre-los-frutos-del-espiritu-santo.html>

participar psicosocial (anético), hay que cualificar la interacción encarando las acciones en pro del bien común (logrando el mismo fin, uno va logrando madurez) mediante la cooperación, la elección y la oposición (Wojtyła, 2011, pp. 395 y ss.). Por donde, *eklesía* es una comunidad muy concreta y por ello, sin contar con Dios, tendríamos incomprendiones, hechos que trascienden esa realidad religiosa.⁴⁶

Von Hildebrand aprecia en las respuestas espirituales humanas, en cuanto a las incitaciones por el valor, un aspecto cognitivo (inteligencia), una energía afectiva (corazón) y una tendencia volitiva (libertad). Esta última nos conmueve a contemplar los destellos de la dignidad humana (o, a la contra: de su barbarie) en las acciones ajenas, por ejemplo, en sus irradiaciones poético-estéticas. El centro de lo espiritual se caracteriza por irradiar el amor, la felicidad, amistad, autodeterminación... Se trata de la inmaterialidad de lo inteligido (esencia de cosas, comprensión), junto a la reflexividad sobre la propia acción (valoraciones), afirmando una proyección espiritual desde el intelecto, que no se yuxtapone a lo biológico, ya que lo requiere (unidad psicosomática). Así, abarcando el mundo inmaterialmente, comprendemos su complejidad. En estas dimensiones se ha de considerar lo dinámico de lo espiritual, que es definido por la libertad; esta sugiere la caracterización espiritual de la persona, con rasgos de independencia, apertura ante lo nuevo, falta de constricción, autonomía, capacidad de elección, poder, querer, amor, voluntad, desvincularse de lo material y considerar lo espiritual-objeto. Espiritualidad que contiene dos dimensiones: vertical autodeterminación —yo quiero, autodomínio, interioridad-intimidad—; y horizontal —elección, intención, participación, compromiso, riesgo, responsabilidad—; ambas, bien estructuradas y formadas con valores (no antivalores) dan actos que promueven la virtud. La síntesis se efectúa desde la conciencia, cuya función es integradora expectante (Burgos, 2010, pp. 62-100) del conocer-sintiendo-construyendo, actos siempre presentes en el yo y que están ligados a su dignidad.

En fin, la distinción en lo humano de lo psíquico y espiritual trae consecuencias de diverso orden. Algunos justifican la eutanasia, la eugenesia... la discriminación basada en concebir al hombre como solo unidad psicosomática;

46 J. P. Adán (2024). *Sobrepoder, anarquía y comunidad*. <https://www.youtube.com/watch?v=MeABxdjU9W0>

entonces, proponen tales actos negativos basados en que: o casi no hay *soma* en rendimiento completo (tetrapléjicos y análogos), o que en su *psiké* falla el intelecto en diverso grado, sea porque están emocionalmente desesperados (solicitud de suicidio asistido) o su voluntad es muy débil (otros deciden por el sujeto). Ambos extremos olvidan la tercera dimensión que en origen siempre está presente, junto a las otras dos, para constituir la persona desde su generación inicial.

Espíritu, persona y educación

Se afirma que educar consiste en el perfeccionamiento intencional de las facultades (aptitudes, potencialidades, etc.) del hombre, señalando como las específicas el intelecto y la voluntad (García Hoz, 1970, p. 292). No obstante, por lo explicado en los puntos anteriores, esta tarea se centra en lo individual, en cuanto es sufrida (operada y recibida); pero también es interior, por donde arranca lo espiritual, aunque la socialidad es lo más observable (García Hoz, 1981, pp. 25-27). Por tanto, la educación es a la vez *educare* (asimilación cultural y moral) y *educere* (separación individual) (García Hoz, 1968, p. 25), a fin de que el sujeto vaya desarrollando sus virtualidades y controlando sus debilidades (García Hoz, 1975, p. 14), con el fin de que haga efectiva su propia libertad mediante su autocontrol.

Contextualizado este proceso se han de situar las relaciones docente-discente, las de alumnos entre sí y del escolar hacia dentro, así encontramos el lastre que supone lo calificado como *globalismo*. Por esto, ante la crisis de tal naturaleza y su negativa repercusión sobre el apropiado funcionamiento de las potencialidades específicamente humanas, que bloquean el despliegue de lo espiritual-humano. Esto nos obliga a revisar la posición sociocultural, contando que Ortega y Gasset (2014) añade, sobre la dialéctica yo-circunstancia: «y si no la salvo a ella no me salvo yo». Esta aseveración nos trae a la consideración que educar no se agota con la individualización, pues este modelo genera cierto aislamiento social y pobre resiliencia ante situaciones críticas, facilitando personas con adiciones, conflictos, etc. (García, 2022).

La razón de esta inclinación individualista hacia los antivalores podría deberse a que, en la individualización, no se cuenta con que lo inmaterial personal se nutre de lo espiritual de la comunidad, siendo el lenguaje dialógico un medio apropiado para efectuar el transvase mutuo. Este y el pensamiento son

instrumentos de que se vale el espíritu humano para cualificarse, ya que es un juego de símbolos, en tanto que significantes que requieren la reflexión, puesto que la comunicación se basa en el raciocinio, que es más universal (Mead, 2016, pp. 159 y 211-212). No obstante, no hay que confundir el contenido semántico con el espíritu personal, provocando la imaginación, como entiende Mead (2016, pp. 164-166), sino la potenciación de ese interior en el hombre, que tiene tendencia a captar lo axiológico⁴⁷ con instrumentos específicos (intelecto en conciencia desde su cognitiva).

Desde la repercusión hegeliana,⁴⁸ el espíritu aparece en la naturaleza (como humana), identificado con ella, primero como vida consciente o *alma* («natural», «sensitiva» y «real», según grados de individualidad creciente), luego como *conciencia* (en cuanto sensibilidad, percepción, entendimiento, autoconciencia y razón) y, finalmente, como *espíritu*, sujeto ya identificado consigo mismo, teórico, práctico y libre... Por esto, el desarrollo del espíritu transcurre unido a la naturaleza y, como sujeto-libre, el espíritu se relaciona con lo exterior, donde ha de realizar su libertad y donde el espíritu se convierte en objeto, recorriendo tres etapas: el derecho, la moralidad y la eticidad. Entonces, para educar (mejor: formar) Dilthey propone aprender de las ciencias del Espíritu (que sería el espíritu objetivado o bienes sistematizados). No obstante, congruentemente con los antecedentes, se establece la acción educante del siguiente modo: dado el espíritu objetivo, el subjetivo se relaciona con él y así elabora el espíritu subjetivado, hasta lograr ser espíritu absoluto, aunque sin ser una mera repetición de los bienes que el espíritu objetivo ofrece, sino que, captando su esencia valoral, con la creatividad personal al aportar, servir...⁴⁹

En esta línea, para cultivar la subjetividad y elevarla en su espíritu son necesarios: la lectura de los clásicos de antaño y hogaño, la presencia elegante,

47 American Humanist Association https://americanhumanist.org/wp-content/uploads/2017/07/hm3_spanish.pdf Habré que aclarar que esa ansiedad de lo axiológico individual, constatado desde el germen, no se refiere sólo a los valores positivos, también entran en este dominio los disvalores o antivalores. Estos últimos deseducarían por impedir el autocontrol y destrozarían la personalidad.

48 Enciclopedia y Principios de la Filosofía del Derecho: https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Esp%C3%ADritu_subjetivo

49 Se toman ideas de Choza (1988, 336-338 y 1990, 59-75) con inclusión de consideraciones de Villalpando, 1971)

el buen gusto con sentido del humor, educando el carácter, incluir el ser ciudadano responsable y solidario, etc.; y esto no se halla completamente en las enciclopedias, que son nociones abstractas no vivenciales; ni se perciben fácilmente porque son bienes invisibles. Por esto, presentan limitaciones pedagógicas para alcanzar el fin educativo, ya que en esto las humanidades serían adecuadas si lograsen aprender integrando congruentemente las tres dimensiones: cuerpo-alma-espíritu. Decimos *congruentemente* porque ya están integradas, pero no todos logran efectuar o mantenerlo plenamente a lo humano. Con tales bienes culturales se capacitaría a los alumnos a abrir sus horizontes, embellecer sus vidas y adornarse de libertad. Estos aspectos últimos nos avisan de que el fin educativo no es privado-individualista, así se caería en la autocomplacencia, sino que se trata de desarrollar su sociabilidad despertando ofrecer un mejor servicio a los demás: don, tener para dar (Lorda, 2010).

Esta premisa es relevante en relación con nuestro contexto globalista, cuya circunstancia es análoga a la de otras épocas, como enseña la historia⁵⁰ y se efectúa una sinopsis con la sociológica. Con esto constatamos la sustitución de valores por antivalores y sus consecuencias asociales. Esto es manifestado críticamente (Han, 2022; Sloterdijk, 1989), calificando nuestro contexto como una rémora sin alma abocada a su extinción; pero que, también en esta circunstancia hay una raíz de esperanza cristiana, que hermanada con la fe y la caridad, conforman un modelo de buenas prácticas para la vida social.⁵¹

Consecuentemente, el educar promoviendo lo espiritual ni se puede centrar solo en la inculcación memorista —que efectuaría una pasividad y anularía gran parte del yo—, ni consistiría en dejar madurar⁵² sin proponer contenidos valiosos a la *psiké*. Educar ha de efectuarse a la vez que formar en la verdad, el bien y la belleza, unido a promover sus relaciones sociales, a partir

50 «Fallint en lo mon caritat, lealtat i veritat, comença mala voluntat, injuria i falcedat, e per ço fon gran error entre lo poble de Deu i gran confusió...» (Joanot Martorell, 1490, en: *Tirant lo Blanch*, cap. XXXII, escrito en la lengua valenciana de entonces).

51 Reflexión del sociólogo J. Pérez-Adán, sobre *La tonalidad del pensamiento* (Han, 2022).

52 Los modelos relacionados con este sentido de educar sin propuesta ética ni moral material toman dos líneas: el ejercicio de razonamiento moral mediante dilemas morales vacío de orientación alguna, salvo un ejercicio procedimental; y la clarificación de valores, que tienden a una moral subjetivista, más de tono afectivo y relativista. Ambos se ciegan a la verdad.

de considerar la interioridad discente. Por esto, las asignaturas no son fin en sí mismas sino medios; por ejemplo, relacionando lo estético con lo ético humanos, da un sentido del honor (aristócrata, que no elitista ni clasista). O concebir la educación física y deportiva como actividades que promuevan el dominio del espíritu sobre lo neurovegetativo (Cassoti, 1924, p. 52). Análogamente, deberías pensar sobre la geografía, la historia, la filosofía, etc. que, siguiendo este modelo, promueven el espíritu crítico. Derivadamente, con esto se facilitaría evitar el aburguesamiento y sus vicios... Así, el educando no se autopercibe como necesitado de agradecimientos, ni de aplaudir a quienes le alaben. Esto debería ser coronado al fomentar la amistad entre los estudiantes. Con perspectiva trascendental se incluyen las consideraciones concibiendo el tiempo con valor de eternidad, entonces se comprendería la inversión de su tiempo con ellos. Un recurso para encarnarlo es educar en el arte, sobre todo la música que, como hemos visto demostrado, también previene la ansiedad por desesperación y causa fallos (Alvira, 1999, pp. 90-95), conflictos, violencias.

Así, para entablar los procesos y acciones educativas entendemos que, por lo espiritual en el sujeto, no es un ser cerrado en sí, pues es comunicativo porque necesita trascenderse. En esto, empleando sus potencialidades se relaciona con las cosas, con otros y con Dios. La apertura toma dos dinámicas de recepción e influencia (Burgos, 2010, p. 17). Su acción implica tomar los valores como criterios, enjuiciar las variables de la situación, elicitar propósitos y, con las virtudes construidas en su yo, tener fortaleza para efectuar tales actos libremente. Así, a medida que sigue su proceso educativo, cada vez se define más; es más concreto, a la par que se universaliza, humanizándose más (Choza, 1988).

Por tanto, habría que apostar por una educación centrada en cada persona: yo soy yo y mi circunstancia (lo local), por lo cual se exige que las aulas sea comunidades educativas vivas y no enciclopédicas. Para lograrlo hagamos de las comunidades voluntarias (educación reglada o formal) entornos integradores de moralidad, donde la cultura organizativa no esté divorciada de la vida, donde la excelencia carismática (autoridad) sea visible, tanto en su modo de funcionar hacia dentro como hacia fuera, a través de la excelencia de unas vidas en las que se puedan reconocer y admirar, autoridades morales. Pues es bien sabido que apuntar a la excelencia, a la realización de las

capacidades, no es meritocracia; es, y debe verse, como una razón social, como la dote debida por quienes de sí son lo que son por su socialidad. Todos nacemos en el débito de la filiación que nos hace humanos. Ser mejores en base a una valía que entendemos en función de entrega y utilidad es el mejor modo de hacer frente a esa deuda innata. Negarse a pagarla es un modo de renunciar a ser lo que somos o estamos llamados a ser. Una pequeña lección comunitaria que bien merecería la pena reconocer para el mejor funcionamiento del mundo, a pequeña escala comunitaria y, por imitación, también a escalas de dimensiones más grandes y complejas (Pérez-Adán, 2022, p. 83).

Más, proyectado respecto a los planes de estudios, por influjo de Hume y Descartes mediante Kant, encontramos una reducción de lo espiritual-objetivo, enseñando enciclopédicamente. Así se corre el peligro de interpretar lo espiritual como mero conocimiento (en vez de entender comprendiendo, en rigor, exhortar a saber por uno mismo; ver finalidad humana y social), a modo de ciencia natural (consignar, explicar hechos y procesos, exactitud, validez acordada general, utilidad), con lo que así se enseña el envoltorio, que reduce la dimensión humana a mera cosa, lo cual muestra a la persona como indiferente. Por tanto, las ciencias humanísticas no pueden enseñarse mecánicamente, tampoco a lo enciclopédico, ni reducirse a un memorismo. Se debe hacer entender la «relación que guardan los principios y reglas que los inspiran, con la realidad más amplia de la sociedad y civilizaciones humanas... desde el punto particular en que actúan» (Lara, 2008, p. 53). Por consiguiente, no basta con aprender ciencias construidas por principio de causalidad (a modo no-ético) porque no agotan el conocimiento de cada persona (carecen de interioridad); ni saberse las construidas por acumulación de nociones humanísticas (adquirir nociones de lo humano). Cada asignatura tiene sus límites, que requieren suplementación: esos conocimientos habría que cobijarlos en la finalidad, cobrando su sentido vivencial y su valoración —de entonces y de hoy— a fin de enseñar un currículum completo —todas las dimensiones-asignaturas de la cultura— y equilibrado —sin recargar más en unas materias que en otras— (Scheler;⁵³ Marín, 1976; etc.).

Interpretamos que este sería un planteamiento que hace ubicar al sujeto en su contexto, pero sin adaptarse pasivamente al globalismo postmodernista, sino aprovechando lo valioso de las influencias de esa época, así como

53 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5181321.pdf>

manteniendo un espíritu crítico-evaluador. Por consiguiente, no debería seguirse una secuencia espiritual-idealista porque el ser humano no es solo pensamiento, pues con el solo pensar se asfixiaría (Lorda, 2013, p. 22); tampoco habría que diseñar lo curricular al modo hegeliano-reduccionista, así se conduce a reflexionar solo sobre nociones o datos alejados de la vida y esto daría una cultura escolar deshumanizada, entonces se tomaría parte de la misma, resultando un fraude (Lorda, 2013, p. 64). También encontramos que la enseñanza enciclopédica, anética, con perspectivas solo causales (cientismo) es insuficiente porque el «espíritu científico es, primero, amor (motivo) por el conocimiento; y, después, método para asegurarlo»; de donde *amor* no debería ser mera motivación, sino que es lo espiritual del investigador, o del enseñante, en nuestro caso (Lorda, 2013, p. 77).

Una perspectiva derivada de lo antedicho consistiría en aceptar la propuesta de Hartmann (Cruz, 1987, IX, pp. 184-185). El espíritu objetivo se halla en el sujeto, pero lo aprende a través del pueblo (*Gemeinschaft* 'comunidad'), así como su lenguaje, las cosmovisiones, artes, costumbres, derecho, usos, apreciaciones, técnicas, gustos típicos, actitudes, conceptos y juicios, normas del pensar. Esa objetivación liga, como tradición histórica, al sujeto con su tiempo y comunidad, además de con las generaciones anteriores y las que le seguirán. Al aprehenderlo por el sujeto se constituye su espíritu personal objetivado, que no es mera repetición, pues le da originalidad o estilo. Se trata de lograr una formación (*paideia*) siendo culto, por ello manifiesta su riqueza interior; pero tal bagaje que no agota su espiritualidad, que pretende la trascendencia (lo teologal).

Por esta razón debemos reconocer que, para superar la alienación y sus malas consecuencias derivadas del globalismo, habría que implicar un tanto más a los estudiantes. Lo espiritual opera en una doble direccionalidad, como se ha dicho arriba, y que antropológicamente sucede desde la impronta del yo-ontológico (*anamnesis* o *synthesis*) que pone en mente lo verdadero, lo bello y lo bueno, y por otra parte la *conscientia* (*actus consumatus*) que capta, reconoce, testimonia y juzga. Si la *anamnesis* se relaciona con el sentido subjetivo de «bien común», la *conscientia* aprehende la información del sentido común de los referentes específicos (familia, comunidad, iglesia). En esta reflexividad tenemos dos frutos del yo-conciencia: i) intencionales: sobre

el fin y acerca de los medios, con juicio moral y elicitación de propósitos; ii) en orden a la ejecución, que implica la voluntad-afectividad (Peiró, 1998).

Entonces, la acción educativa debería tender a hacer que cada educando se descubra (autocomprensión) como un todo viviente; promoviendo el discernimiento sobre su radical ser (yo-dignidad-ontológico). Al promover el entendimiento mediante las sensaciones, los sentimientos actúan como nexo entre lo cognoscitivo y la acción (libre). También plantear la consecuente importancia de ser congruente con ello, enseñando a los escolares a plantearse fines, haciendo comprensible la coordinación de sus dimensiones (conocer-sintiendo-constructivamente), al tratar de alcanzar su teleología (vocación). Sin embargo, se debería promover al unísono la proyección abierta del yo (ser-en-el-mundo), apreciando positivamente la participación y la responsabilidad, con virtudes como don (generosidad, justicia, renuncia al ego).

Especificando. Una materia que incide sobremanera en la promoción de lo espiritual, y sufre menoscabo, es la enseñanza de la religión. Tal negativismo atenta contra la raíz de la persona. Pues, «en la esencia misma del amor, de la felicidad y de la capacidad de dar la vida por una causa noble se encuentra la inmortalidad» (Yepes & Aranguren, 2009, p. 348). El hombre «aspira a seguir viviendo indefinidamente» (Marías, 1987, p. 342). «[P]ertenece intrínsecamente al espíritu del hombre la apertura al absoluto... La religiosidad es un fenómeno —conductas compuestas por acciones privadas, singulares, comunitarias, socio-culturales y simbólicas: oración, liturgia, etc., de intensidad especial— humano universal» (Yepes & Aranguren, 2009, p. 351). Vista desde la sociabilidad, la libertad solidaria es fruto de la identidad con proyección comunitaria —encuentro de lo espiritual humano y lo social—, que se funda en la verdad aceptada sin coacción y posibilitada por la sociabilidad. Si, por ateísmo y escepticismo, se fallare, sin sentir problemas de conciencia, se perdería el sentido de culpa, lo cual ocasiona crisis socio-cultural. El corolario debe transcurrir por un renovar ético (en Occidente: recristianizar). Una perspectiva intelectual, de unos estudios con religión, podría explicarse en que al ser humano no se le dejó a su naturaleza pura, sino que, en sí, contiene una sobrenaturaleza, por la que lo divino le está presente en potencia (Ricardo, 2015). La prueba del error del espiritualismo, así como la demostración de que el espíritu orienta la subjetividad (alma, *psiqué*), es

que, si no hubiese trascendencia, no habría nada que pensar sobre la realidad, porque ese resultado del razonar no puede ser profundo... Es decir: sin Dios, el espíritu humano fácilmente se vuelve ácido por las asperezas de la vida, los fracasos del yo y la resaca de las satisfacciones pasajeras (Peters, 2011, p. 115). Entonces, espiritualidad se refiere tanto a la circunstancia como a nuestra interioridad; se puede optimizar mediante carismas; pero, como personas cristianas, participan de la oración y de la guía para los fieles. En esto se diferencian de las «energías espirituales vagas», que no armonizan, las cuales son a la vez meros relacionales y más individualistas, en vez de fomentar un compromiso fraterno (Kosloski, 2020).

Otra área marginada es lo humanista-estético. Entre el arte y el espíritu encontramos unas constantes del primero que elevan la humanidad del sujeto. Se trata del estilo epocal, pues aun siendo irreplicable lo suelen abortar antes de vivir, por esto no debe ser objeto exclusivo de aprendizaje escolar; así mismo, otra faceta consiste en la aspiración del educando, que es relativa a lo moral con orientación a fines... La cuestión pedagógica estriba en si el enfoque tiende a la «masi-cuantificación» —pintar en cantidad, esculpir para el mercado... en ambiente y periodo materialista— así las personas se muestran desesperadas y, derivadamente, se genera estrés en las aulas; eso estéticamente se extiende manifestándose como decadencia en la vida espiritual, pues el arte sobrevive humillado porque pierde su espíritu. Educar en la belleza nos debería llevar a imitar al esteta, que echa luz sobre las tinieblas del hombre (Schumann), trazando al pintarlo todo (Tolstoi), manifiesta un espíritu hambriento sin satisfacerse, no estando masificado (gente pendiente del bullicio), sino que suprime los ruidos interiores para estar en *l'art pour l'art* (podría hablar, pero calla; podría oír, pero no escucha). El artista tiene como fin no la reproducción, sino la manifestación de su mundo interior, aspecto que solo se logra si se actúa según principios. Se trata de que el autor cultive su alma espiritual y no solo sus sentidos. O sea: como el arte trasciende la naturaleza, es un trascendental abierto a lo trascendente, a modo de mística, siempre individual que, misteriosamente, conecta el espíritu subjetivo con el de la época (Kandinsky, 1911).

Entre el esplendor de las formas (arte) y lo ético-religioso encontramos un nexo que puede desembocar en unas enseñanzas integradas (Luyten, 1972). Se trata de una transversalidad vital, más que cognitiva y, sin dejar de ser

inteligente, incluir el logro de la finura de espíritu. Porque se puede ser un gran científico o artista y no disponer de finura espiritual, la cual se demuestra por ignorar a los demás. En este *modus vivendi*, la verdadera ciencia y las artes —incluida la Historia del Arte— pasan a segundo plano; pues, en la orientación personalizante, la finura capta el detalle y la disposición de los elementos, de tal modo que, sin esa actitud, la moralidad es superficial (lo estético refleja lo ético).

Por consiguiente, entendemos que sería erróneo enseñar belleza, ética, moral «puras» —aisladas de los otros y su circunstancia, como compartimentos estancos y absolutos—. Mejor sería implicar a cada educando, resaltándole de la masa-aula (Gadamer, 2000), lo cual demanda disponer de finura de espíritu y un juicio convergente con el sentido común y el del gusto, puesto que estos rasgos preanuncian el tipo de moralidad. Así, pues, la finura espiritual une la bondad moral con la recta disposición estética, lo cual denota elegancia, grandeza, superioridad sobre las circunstancias (lo opuesto al *snob* o *parvenu*, propios del globalismo masificante). Para alcanzar la finura de espíritu hay que dejar que la realidad sea tal como es en sí —la verdad de las cosas—; esto se consigue formando en la capacidad de penetración en los objetos, en querer de verdad las relaciones —amistad— sin imponer sus ideas; mas no se trata de autoadmirarse, que ocasiona perder el factor simbólico dado: ideología, subjetivismo, requerimiento de aplauso... (Alvira, 1999, pp. 83-89), sino de darse, pues «para servir, hay que servir», comenzando por cada educador.

También habría que poner en su lugar la historia, junto con la geografía, para relacionar el sentido común de una zona determinada con el espíritu de cada época.⁵⁴ En esto vale lo antedicho sobre el peligro del nocionalismo; al contrario, se trata más de captar las manifestaciones legales, actitudes, expresiones artísticas, técnicas, su articulación como concepción del mundo, modos de relación social y su proyección en la autorrealización y socialidad. Así, no cabe educar en compartimentos estancos, separando ciencias sociales, de humanidades y de naturales, sino que hay que entender la realidad a partir de lo ecológico-socioambiental (Herrero, 2010).

54 <https://www.filosofia.org/enc/fer/espiepoc.htm>

Por encontrar espíritu junto a *psiké* y *bíos*, las reflexiones de las enseñanzas y del escolar deberían ser inter-trans-disciplinares. Un modelo que lo concreta es el católico, que integra los tres niveles que estudian lo espiritual en el yo: psicológico, filosófico y teológico. Con esto, una vez que uno se ha sabido qué es como *persona* (teleología: qué somos y para qué), podría conocer su despliegue (vocación como crecimiento espiritual) elicitando propósitos y comprometiéndose (trabajo, matrimonio, ocio) moralmente. Como procedimiento, no se trata de empoderar (esto es fortalecer para acaparar posiciones, lo cual genera conflictos), sino desplegar las dimensiones del yo como encarnación de la donación. Empoderar no entiende de teleología/propósito, siendo el individuo substancia material modelable, sin sentido vital; sería juego de tronos. Pues, uno se despliega amando a los otros por Dios (Vitz, 2019, p. 2).

Reflexión final a modo de conclusión

Como primero es el ser (educando como una complejidad integrada) del que se deriva el obrar, ante la presión globalista de primar lo individual - necesidades funcionales y regirse por meros deseos, debido a que se entiende el educando solo como unidad psicósomática (dualista); al considerar el espíritu como un elemento nada idealista foráneo del yo, en vez de considerarlo como una realidad vertebrante de esa unidad, dándole sentido teleológico con responsabilidad ante sí y, por su dimensión abierta, abierto a cooperar con los demás y ante la trascendencia; entonces habría que reconsiderar la tendencia que opera en los diseños modernistas y postmodernos de la tarea escolar. Esto no solo en cuanto a las asignaturas componentes del currículum, que debe ser (Marín-Ibáñez, 1976) completo —reflejar toda la realidad humana y cultural—, equilibrado —sin exagerar el peso de unas materias más que otras— y armonioso —evitando brusquedades y yuxtaposiciones—, pero, con esto último, sin practicar un desarrollo abstracto, individualista y adaptacionista, sino tomando el aula como una comunidad educativa viva.

Referencias

Alvaro, 2008). *Los conceptos de «comunidad» y «sociedad» de Ferdinand Tönnies*. V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5842/ev.5842.pdf

- Alvira, R. (1999). *Filosofía de la vida cotidiana*. Rialp.
- Artigas, M. (2005). *La espiritualidad del ser humano*. Universidad de Navarra. Seminario del CRYF, 15/11/2005. <https://www.unav.edu/web/ciencia-razon-y-fe/la-espiritualidad-del-ser-humano>
- Artigas, M. (2011) *Ciencia, razón y fe*. EUNSA.
- Aznar, P. (1995). El componente afectivo en el aprendizaje humano. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 52, n.º 200.
- Bazán, A. (2024). La parroquia como comunidad. <http://autorescatolicos.org/PDF007/AAAUTORES2448.pdf>
- Beitia Jiménez, X. G., González Resco, A., Urdaneta Pereira, I., & Varea Fernández, A. (2019). Masificación en las aulas: no es cantidad, es calidad. *Fac. CC Información, UCM*, Nov. 4, 2019. <https://generaciondospuntocero.com/masificacion-en-las-aulas-no-es-cantidad-es-calidad/>
- Benegas-Lynch, A. (2018). La fuerza del espíritu humano. *Libertad y Progreso*. <https://www.libertadyprogreso.org/2018/11/21/la-fuerza-del-espiritu-humano/>
- Bodemer, K. (1998). La globalización. Un concepto y sus problemas. *Nueva Sociedad*, n.º 156, julio-agosto, 54-71. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2697_1.pdf
- Borja, R. (2022). Globalismo. *Enciclopedia de la Política*. <https://www.encyclopediadelapolitica.org/globalismo/>
- Burgos, J. M. (2010). *Antropología breve*. Nueva Revista-Palabra.
- Casciaro, J. M. (1984). *Sagrada Biblia*. (Tomo 7). EUNSA.
- Cassoti, M. (1924). *Didattica*. La Scuola.
- Castillo, H. del (2021). El hombre es Unidad Bio-Psico-Espiritual. 14/XII. <https://es.catholic.net/op/articulos/60238/cat/403/el-hombre-es-unidad-bio-psico-espiritual.html#modal>

- Choza, J. (1988). *Manual de antropología filosófica*. Rialp.
- Choza, J. (2016). *Manual de antropología filosófica*. Thémata.
- Choza, J. (2020). *Conciencia y afectividad*. Thémata.
- Collins, F. (2014). 2014/06/21. <https://caminocatolico.com/francis-collins-padre-del-genoma-humano-se-puede-encontrar-a-dios-en-el-laboratorio-de-igual-forma-que-en-una-catedral/>
- Comte-Sponville, A. (2006). *El alma del ateísmo*. Paidós.
- Conce, E. (2023). *El budismo: su esencia y su desarrollo*. FCE.
- Derisi, O. N. (1970). Materia y necesidad, espíritu y libertad. *Sapientia*, 25(95). <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/14265/1/materia-necesidad-esp%C3%ADritu.pdf>
- Domingo, E. (1994). La complejidad del hombre: sôma - psykhé - pneûma. *Helmantica: Revista de Filología Clásica y Hebrea*, vol. 45, 136-138. <https://summa.upsa.es/high.raw?id=0000003400&name=00000001.original.pdf>
- Eliot, T. S. (1949). *Notas para la definición de cultura*. Emecé.
- Fazio, M. (2013). *El papa Francisco. Claves de su pensamiento*. Rialp.
- Gadamer, H. G. (2000). *Educación es educarse*. Paidós.
- Gálvez, J. (2016). *De la vida y el espíritu: la dignidad del individuo*. <https://revistas.uma.es/index.php/contrastos/article/view/1792>
- Galino, M. A. (1952). Un aspecto de la Pedagogía como «Ciencia del Espíritu». *Revista Española de Pedagogía*, n.º 37. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/9191>
- García Hoz, V. (1962). *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación*. Rialp.
- García Hoz, V. (1970). *Diccionario de Pedagogía*. Labor.

- García Hoz, V. (1975). *Educación personalizada*. Miñón.
- García Hoz, V. (1981). *Principios de Pedagogía sistemática*. Rialp.
- García, J. (2022). Aislamiento social, individualización y baja resiliencia: el impacto en la salud emocional y la educación. *Revista Latinoamericana Ogmios*, CIIDET. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/32>
- García-Parra, C. (2006). *Impacto de la globalización en las relaciones sociales de estudiantes mexicanos en zonas migratorias: estudio preliminar*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/Impacto-De-La-Globalizacion.pdf>
- Gracia, D. (2013). El puesto del hombre en la realidad. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, vol. 40. <https://summa.upsa.es/high.raw?id=0000032464&name=00000001.original.pdf>
- Han, B.-C. 2022. *El espíritu de la esperanza*. Herder.
- Herrero, M. (2010). La Geografía como disciplina integral. *Rev. Investigación y Desarrollo*, vol. 18, n.º 2. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612010000200009
- Hirschberger, J. (1971). *Historia de la Filosofía*. Herder.
- Kosloski, P. (2020) ¿Qué significa espiritualidad? <https://es.aleteia.org/2020/08/04/que-significa-espiritualidad/>
- Kandinsky, V. (1977). *De lo espiritual en el arte* (1.ª ed., 2011). Barral.
- Lalande, A. (1967: *Vocabulario técnico y crítico de la filosofía*. El Ateneo.
- Lara, F. de (2008). Introducción a las ciencias del espíritu. *Humanidades*, vol. 36, n.º 2, 52.
- Lorda, J. L. (2010). *Humanismo: I. Los bienes invisibles. II. Tareas del espíritu*. Rialp.

- Lorda, J. L. (2013). *Aforismos*. Rialp.
- Lorenzo, L. M. (2017). La noción de «espíritu» en la filosofía de Wilhelm Dilthey. *Contrastes, Revista Internacional de Filosofía*, vol. XXII - N.º 1, 19-34.
- Luyten, N. A. (1972). *L'interdisciplinarité, moyen privilégié d'exercer la fonction critique et spirituel*. CERI, OCDE.
- Marín-Ibáñez, R. (1976). *Valores, actitudes y objetivos en educación*. Miñón.
- Marías, J. (1987) *La felicidad humana*. Alianza.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mead, G. H. (2016). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Millán-Puelles, A. (1967). *Fundamentos de Filosofía*. Rialp.
- Moreno, M. (1995). Implicaciones, éticas, sociales y legales del proyecto «genoma humano». *Proyección*, n.º 178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7312059>
- Naval, C., Bernal, A., Jover, G., Fuentes, J. L., & Cárdenas, A. R. (2020). El ser humano ante los valores. Planteamientos filosóficos y actualización pedagógica. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1dp0w3h.91>
- Núñez, P. (2024/04/30). ¿Cuál es la diferencia entre alma y espíritu? https://ladiferenciaentre.info/alma-espiritu/#Alma_y_espiritu_%E2%80%93_Cuadro_comparativo
- Oriol, A. (1975). *Psicología antropológica*. Trillas.
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. <https://demiurgord.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/meditaciones-del-qui-jote.pdf>
- Ortega y Gasset, J. (1948). *La rebelión de las masas*. Espasa-Calpe.

- Peiró, S. (1998). Sentido antropológico de los valores en los procesos de educación. *Bordón*, n.º 50, 47-54.
- Peña, F. (2012). La masificación de la educación y la búsqueda de igualdad, justicia y equidad sociales en Colombia. *Revista Folios*, núm. 36, 189-200. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932039011.pdf>
- Pérez-Adán, J. (2021 y 2022). Autoridad, gestión, comunicación y regimentación en comunidades voluntarias. *Investigación Multi e Interdisciplinaria sobre la Familia: Correlatos*, año 4, n.º 4, año 5, n.º 8.
- Pérez-Adán, J. (2024). Sobre: Han, B., *La tonalidad del pensamiento*, Paidós.
- Peters, M. A. (2011). *Marion-ética. Los «expertos» de la ONU imponen su ley*. Rialp.
- Piaget, J. (1979). *Seis estudios de psicología*. Barral.
- Quintana, J. M. (2001). *Las creencias y la educación*. Herder.
- Ricardo, P. (2015). ¿Cuál es la diferencia entre cuerpo, alma y espíritu? <https://es.aleteia.org/2015/12/02/cual-es-la-diferencia-entre-cuerpo-alma-y-espiritu/>
- Rincón, A. I. (2018). La religión y la formación de la civilidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 24. Universidad P. Salesiana. <https://www.redalyc.org/journal/4418/441853860005/html/>
- Rops, D. (1954). *Jesús en su tiempo*. Luis de Caralt Ed.
- Saldarriaga, A. (c-2024). *Ser lo mismo, ser diferente: contra la masificación*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/23204/3-8060-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=La%20masificaci%C3%B3n%20se%20manifiesta%20no,de%20vivienda%20alojan%20millones%20de>

- Sánchez, A. (1962). *El porvenir del espíritu*. Banco de la República. https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/download/5967/6188
- Sánchez, L. (1986). *El concepto de espíritu en la antropología de Max Scheler* [tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez-Cámara, I. (1998). *José Ortega y Gasset: La rebelión de las masas*. <https://www.nuevarevista.net/jose-ortega-y-gasset-la-rebelion-de-las-masas/>
- Santamaría, L. (2020). ¿Espiritualidad vs. religión? Claves para captar el mundo de hoy. <https://es.aleteia.org/2020/04/23/espiritualidad-vs-religion-claves-para-captar-elmundo-hoy/>
- Saraswati, F. S. (2014). *El hinduismo*. Fragmentata Ed.
- Schluchter, W. (2011). Ferdinand Tönnies: comunidad y sociedad. *Signos Filosóficos*, vol. 13, n.º 26. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242011000200003
- Sevilla, H. (2024). Concebir el espíritu. *Valenciana*, núm. 33.
- Sloterdijk, P. (1989). *Eurotaoísmo*. Seix-Barral
- Smith, B. (2024). Para comprender a los globalistas debemos comprender su religión psicopática. *Alt-Market.com*
- Smithson, D. D. (2020). Transiciones civilizatorias y crisis de la modernidad. *Revista de la Academia*, 29. DOI:10.25074/0196318.0.1688
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (1997). *Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos* [Conferencia general]. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/universal-declaration-human-genome-and-human-rights>
- Villalpando, J. M. (1971). *Filosofía de la Educación*. FCE.

Vitz, P. C. (2019). Un metamodelo cristiano católico de la persona. Entrevista. <https://es.zenit.org/2019/09/17/entrevista-al-dr-paul-c-vitz-un-metamodelo-cristiano-catolico-de-la-persona/>

Wojtyła, K. (2011). *Persona y acción*. Rialp.

Yepes, R., & Aranguren, J. (2009). *Fundamentos de antropología*. EUNSA.

COLABORARON EN ESTE NÚMERO

María Lorena Diez Canseco Briceño: es doctora en Humanidades y Ciencias Sociales por la Universidad Abat Oliba CEU (España), magíster en Filosofía Cristiana por la Universidad Católica San Antonio de Murcia (España), y psicóloga por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa). Cuenta con un diplomado en Problemas de Aprendizaje por el Instituto para el Matrimonio y la Familia de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa), así como con estudios de Segunda Especialidad en Orientación y Consejería del Niño y del Adolescente, y en Psicoterapia Familiar, realizados en la Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional de San Agustín en convenio con la Universidad Complutense de Madrid (España). Además, posee un diplomado en Filosofía y una segunda especialidad en Pedagogía Universitaria Católica por la Universidad Católica San Pablo (UCSP). Actualmente, se desempeña como directora y docente del Departamento de Psicología de la UCSP. Sus líneas de investigación incluyen la educación en virtudes morales, así como la familia y la sociedad.

Gabriela Garcia-Zavala: es magíster en Investigación en Ciencias Sociales con Especialidad en Educación y Psicología por la Universidad Navarra (España) y es licenciada en Psicología con mención en Humanidades por la Universidad Católica San Pablo (Arequipa). Además, cuenta con una especialización en Familia por el Instituto para el Matrimonio y la Familia de la Universidad Católica San Pablo. Actualmente es docente en esta misma institución. Sus investigaciones abordan las relaciones familiares, estilos de crianza y relaciones de pareja.

Elva D. Franco-Delgado: es doctora en Psicología con especialidad Educativa por la Universidad Internacional Iberoamericana UNINI (México), magíster en Gerencia Estratégica en Recursos Humanos con mención en Ciencias por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa) y psicóloga por dicha casa de estudios. Actualmente, se desempeña como directora y docente del Departamento de Psicología de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa). Sus investigaciones abordan la orientación vocacional y profesional, así como temas de familia y sociedad.

Humberto Pérez León Ibañez: es magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo por la Pontificia Universidad Católica del Perú, y licenciado en Educación con especialidad en Lenguaje y Literatura por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú). Ha sido jefe de la Oficina de Medición

de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, y actualmente se desempeña como director de Calidad en Innova Schools.

Juan León Jara Almonte: es doctor en Teorías y Políticas Educativas y Educación Comparada Internacional por The Pennsylvania State University y bachiller en Ciencias Sociales con mención en Economía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, es investigador principal del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) en el **área Educación y Aprendizajes**. Sus investigaciones abordan las desigualdades educativas, primera infancia, desarrollo infantil y evaluación de impacto.

Karina Campos: es licenciada en Psicología por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Es miembro del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Sus líneas de interés incluyen la salud pública, el desarrollo infantil temprano y métodos cualitativos.

Juan D. Velázquez Monsalve: es candidato a doctor en Educación y magíster en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia), donde también obtuvo el título de abogado. Además de ello, es teólogo por la Universidad Católica de Oriente (Colombia). Actualmente se desempeña como rector del Colegio Sagrado Corazón Montemayor (Colombia) y ha sido profesor en el área de Ciencias Sociales, así como docente de Filosofía del Derecho en la Universidad Católica de Oriente. Es miembro de la Junta Directiva del Comité Ejecutivo de la Confederación Nacional Católica de Educación (CONACED) en Antioquia (Colombia). Sus investigaciones se centran en temas vinculados a la filosofía de la educación, la historia de la educación y la pedagogía del encuentro.

Salvador Peiró I Gregòri: es doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Valencia (España), así como licenciado en Filosofía y Letras por la misma universidad. Junto con ello, es maestro de enseñanza primaria por la Escuela del Magisterio (Valencia). Ha sido profesor en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, así como profesor titular de Teoría de la Educación de la Universidad de Alicante. Es profesor colaborador honorífico en la Universidad de Alicante, y fue profesor honorífico en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) entre 1978 y 2016. Sus investigaciones abordan la teoría de la educación, indisciplina, violencia y conflictividad educacional.