

Cintia Carreira Zafra
Marcin Kazmierczak (eds.)

Sociedad, literatura y educación: propuestas para el desarrollo de una juventud resiliente

Sociedad, literatura y educación

Propuestas para el desarrollo
de una juventud resiliente

Cintia Carreira Zafra
y Marcin Kazmierczak (eds.)

Sociedad, literatura y educación

Propuestas para el desarrollo
de una juventud resiliente

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Sociedad, literatura y educación: propuestas para el desarrollo de una juventud resiliente*

Esta obra es fruto del estudio Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado (PID2019-111032RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y desarrollado por el Grupo de Investigación consolidado TRIVIUM Familia, Educación y Escuela Inclusiva (2017 SGR 808), creado en la Universitat Abat Oliba CEU de Barcelona.

Primera edición: diciembre de 2022

© Cintia Carreira Zafrá y Marcin Kazmierczak (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-19312-63-1

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Corrección: Xavier Torras Isla

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en Open Access - Acceso abierto

Sumario

Prólogo: Diálogos y encuentros para la resiliencia	11
CINTIA CARREIRA ZAFRA Y MARCIN KAZMIERCZAK	

PARTE I: DESARROLLO PSICOEDUCATIVO

1. El tacto en la relación pedagógica	19
FRANCIELE CORTI	
2. La ascesis y la resiliencia: reflexiones desde el pensamiento de Romano Guardini	33
RAFAEL FAYOS FEBRER	
3. Narratividad y otros pilares de resiliencia: un decálogo para la Educación Primaria	47
MARCIN KAZMIERCZAK Y ANDREA DE CARLOS-BUJÁN	
4. El voluntariado, una herramienta para la resiliencia	67
CARMEN PARRA RODRÍGUEZ Y MARISA VÁZQUEZ MARTÍNEZ	
5. Reflexiones a propósito del tutor de resiliencia: la palabra que educa, la palabra que motiva, la palabra resiliente	83
M.ª TERESA SIGNES SIGNES	

PARTE II: JUVENTUD Y SOCIEDAD

6. Relatos creativos con contenido sobre virtudes en la Educación Superior: análisis de caso desde la Universitat Abat Oliba CEU de Barcelona 99
MIGUEL ÁNGEL BARBERO BARRIOS
7. Digitalización, educación y sociabilidad humanas 117
JOAN D. A. JUANOLA
8. Tradición y libertad en Hannah Arendt: *Un violinista en el tejado* como prefiguración del desarraigo posmoderno. 133
TERESA PUEYO-TOQUERO
9. El complejo de Telémaco en la teleserie *Euphoria*. 151
JORGE MARTÍNEZ-LUCENA
10. El fomento de la resiliencia en adolescentes a través del videojuego: cómo la actividad lúdica puede incentivar el aprendizaje 183
DIEGO RODRÍGUEZ-PONGA ALBALÁ
11. La educación para dirigir organizaciones: la inclusión del trabajo de la resiliencia y las acciones con impacto social positivo 207
CARMEN RUIZ-VIÑALS Y JOAQUÍN SOLANA OLIVER

PARTE III: EJEMPLOS LITERARIOS DE RESILIENCIA

12. La promoción de la lectura a través la literatura: estrategias para el fomento de fortalezas del carácter con *Las crónicas de Narnia* de C. S. Lewis 225
CINTIA CARREIRA ZAFRA
13. Literatura y resiliencia en las crónicas de la Primera Vuelta al Mundo 241
RAFAEL RODRÍGUEZ-PONGA

14. Una lectura resiliente de la Biblia en tiempos de posmodernidad	267
JORDI SAURA MATALANA	
15. La educación en la resiliencia desde el mitema del héroe fundador	295
JAIME VILARROIG MARTÍN Y JUAN MANUEL MONFORT PRADES	

Prólogo: Diálogos y encuentros para la resiliencia

CINTIA CARREIRA ZAFRA Y MARCIN KAZMIERCZAK

Presentamos este nuevo libro como resultado del trabajo del grupo TRIVIUM, Familia, Educación y Escuela Inclusiva, enmarcado dentro del proyecto de investigación ANDREIA *Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado* (PID2019-111032RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

En este volumen, cuyos textos han sido sometidos a revisión ciega por partes, se abordan todos aquellos aspectos que desde distintas miradas pueden enriquecer la práctica educativa con vistas al fomento de la resiliencia. Desde un marco teórico se hace referencia a aquellos conceptos que dan luz a esta noción de resiliencia, para ir posteriormente adentrándose en cuestiones de carácter pragmático, desde el ejemplo de actitudes de vida resilientes y la aplicación de actividades para la prevención de conductas de riesgo. Todo ello se orienta hacia la población infanto-juvenil, una de las más vulnerables en su proceso de crecimiento y desarrollo personal, ante el afrontamiento de situaciones adversas. Entre las diferentes metodologías expuestas por los autores predominan aquellas que tienen que ver con la transmisión de la resiliencia y otras competencias a través del texto literario, sin descuidar otros recursos audiovisuales tales como películas, videojuegos...

Este trabajo es fruto de la propia evolución de los que suscriben estas palabras. El grupo TRIVIUM nació con una firme voluntad de buscar estrategias para el fomento de la resiliencia en

el ámbito académico de escuelas y universidades. En los primeros años, el empeño principal de los integrantes había sido el de recopilar y clasificar la literatura científica dedicada a esta cuestión. Más adelante, y hasta la actualidad, partiendo de aquellas aportaciones teóricas, se han ido implementando proyectos aplicados a la realidad del aula, tales como el mencionado proyecto ANDREIA. En estos años, el grupo TRIVIUM ha sido reconocido como emergente por la agencia AGAUR (Generalitat de Catalunya) en 2014 y como consolidado en 2018. Dicho grupo ha obtenido dos proyectos de la convocatoria CEU Santander con evaluación externa y financiación privada. El primero, de 2016 a 2018 bajo el título *Fracaso escolar, resiliencia, y procesos básicos del aprendizaje implicados en el rendimiento académico del alumno: un estudio de su relación*, con código B516AR04, evaluado como bueno (B) por la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP). El segundo proyecto se concedió en 2019 bajo el título *Evaluación y fomento de la resiliencia en estudiantes de Educación Primaria*, evaluado también como bueno (B) por la Agencia Española de Investigación (AEI). La información de la actividad del grupo puede consultarse en su blog: <https://blogs.uao.es/investigacion-trivium/2018/02/20/presentacion-grupo-trivium>.

El grupo, entre otras actividades de investigación y transferencia ha promovido la organización de un ciclo de congresos bajo el título International Congress World in Education, del que se han celebrado ya nueve ediciones: I Congreso Internacional sobre La Palabra en la Educación: Teoría y Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universitat Abat Oliba CEU (Barcelona, España) en 2012; II Congreso Internacional sobre La Palabra en la Educación: Lectura, Literatura y Lengua. De la Reflexión a la Práctica Didáctica, Universitat Abat Oliba CEU en 2013; III International Congress Word in Education: Good Practice in Times of Crisis, Universitat Abat Oliba CEU en 2015; IV International Congress Word in Education: Moral Upbringing through Arts and Literature, Jesuit University Ignatianum (Cracovia, Polonia) en 2016; V International Congress Word in Education: Central Role of Narration in the Educational Context, Universitat Abat Oliba CEU (Barcelona, España) en 2018, VI International Congress Word in Education: Between Nature and Technique, Facultés Libres de Philosophie et de Psychologie - IPC (París, Francia) en 2019; VII International Congress Word in Education: Good

Word, Bad Word, No Word, Jesuit University Ignatianum (Cracovia, Polonia) en 2020; VIII Congreso Internacional La Palabra en la Educación. Buenas prácticas y retos para las escuelas en torno al fomento de la resiliencia, Universitat Abat Oliba CEU (Barcelona, España) en 2021; IX Congreso Internacional La Palabra en la Educación. El papel del arte, la literatura y la belleza en el fomento de la resiliencia y el crecimiento postraumático, Universidad CEU Cardenal Herrera (Valencia, España) en 2022.

Por otro lado, los resultados de la investigación del grupo TRIVIUM se explicitan en la línea editorial de la revista científica *Multidisciplinary Journal of School Education*, codirigida por el investigador principal del grupo, el Dr. Marcin Kazmierczak, y coordinada por los demás miembros de este, así como en la conformación de los contenidos de las diversas asignaturas impartidas dentro del marco del Programa del Máster en Estudios Humanísticos y Sociales de la UAO CEU, tales como: Cuestiones antropológicas de actualidad, Cuestiones sociales de actualidad, etc.; y del Grado de Educación Infantil y Primaria, tales como: Antropología, Didáctica de la literatura axiológica, Literatura infantil y fomento del hábito lector, Psicología del aprendizaje, entre otras. Asimismo, los miembros del grupo han promovido recientemente la implementación del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria, cuya primera edición se acaba de presentar en el curso 2021-2022 con una presencia amplia de los miembros del grupo en la impartición de los contenidos curriculares de la docencia, lo cual ha contribuido a la transferencia de los resultados de sus investigaciones al alumnado del máster.

La obra, titulada *Sociedad, literatura y educación: propuestas para el desarrollo de una juventud resiliente*, pretende plasmar la crucial relación entre estos tres ejes temáticos sobre los que vehiculamos la investigación en torno a la resiliencia, a saber, la sociedad, la literatura y la educación. Desde un enfoque multidisciplinar, en el primer bloque se encuentran textos orientados al fomento de unos sólidos pilares psicoeducativos gracias a los cuales acompañar a los jóvenes en su camino de crecimiento personal. Por un lado, Franciele Corti profundiza en el significado del tacto en la relación pedagógica entre docente y discente. Por su parte, María Teresa Signes centra la atención en el tutor de resiliencia, capaz de ofrecer las palabras de aliento necesarias para

lograr una actitud resiliente. En la misma línea, Carmen Parra y Marisa Vázquez ahondan en el voluntariado en cuanto que herramienta para la resiliencia de los jóvenes, quienes pueden encontrar en esta altruista actividad un motivo para asumir las adversidades y seguir adelante con empatía y buena disposición. Finalmente, y desde una perspectiva más teórica, Rafael Fayos ahonda en la definición de la virtud de fortaleza desde la filosofía, reflexión que va de la mano de la propuesta que Marcin Kazmierczak y Andrea de Carlos realizan al compartir ciertos pilares de resiliencia y ofrecer un útil y actual decálogo de factores resilientes para la educación primaria.

En el segundo de los bloques, se exploran varias prácticas y manifestaciones culturales contemporáneas y de qué manera es posible que estas reviertan positivamente en la juventud cuando, aparentemente, podrían convertirse en ejemplos negativos para ellos. Una de esas prácticas es la que analiza Miguel Angel Barbero con estudiantes universitarios, que escriben relatos creativos sobre virtudes. Por su parte, Joan D. A. Juanola describe la digitalización con relación a la sociabilidad humana, la cual, bien orientada, como apuntan Carmen Ruiz y Joaquín Solana, permite la dirección de organizaciones y acciones con impacto social positivo. En cuanto a otras manifestaciones culturales de ocio, se abarca el cine, la televisión y los videojuegos: Teresa Pueyo explora la relación entre tradición y resiliencia en la historia *Reb Tevye* plasmada en la gran pantalla, Jorge Martínez presenta la teleserie *Euphoria* desde el prisma del complejo de Telémaco y Diego Rodríguez afirma que la actividad lúdica incentiva el aprendizaje y realiza una propuesta para trabajar la resiliencia desde los videojuegos.

Por último, el tercero de los ejes temáticos viene a ser la respuesta de la literatura como herramienta imprescindible para una mejor comprensión de la resiliencia, gracias a los ejemplos de vida que esta facilita a los lectores, quienes mediante el mecanismo mimético-catártico, pueden aprender de esos personajes y testimonios resilientes. Jaime Vilarroig y Juan Manuel Monfort parten de los mitos y héroes fundacionales, mientras que Rafael Rodríguez se centra en las crónicas de la Primera Vuelta al Mundo. Jordi Saura, por su parte, analiza la Biblia en clave resiliente, mientras que Cintia Carreira desarrolla algunas estrategias de educación del carácter con *Las crónicas de Narnia*.

Para concluir, es posible afirmar que este libro quiere proponer una mirada actual y teórico-práctica a los retos educativos de nuestra sociedad poniendo énfasis en la importancia del fomento de la resiliencia desde diferentes dimensiones del quehacer educativo, con un amplio abanico de métodos y actividades. El hecho de que los autores procedan de diferentes ámbitos de conocimiento, desde la filosofía de la educación, pasando por la pedagogía, la didáctica, la teoría de la literatura, la filología, psicología de la educación, la empresa, la comunicación audiovisual, etc., confieren al presente volumen un carácter notablemente interdisciplinar y, tal vez, una de las principales conclusiones que se extraen es precisamente el hecho de que la tarea de la educación en nuestros tiempos exige la máxima creatividad e integración de saberes que conforman el conjunto del conocimiento que pretendemos transmitir a nuestros educandos.

PARTE I: DESARROLLO PSICOEDUCATIVO

El tacto en la relación pedagógica¹

FRANCIELE CORTI²

1. Introducción

Este capítulo presenta algunos hallazgos de la tesis doctoral titulada *La contemporaneidad de la relación pedagógica: un estudio de casos en un aula de secundaria* (Corti, 2017). La investigación que dio origen a las siguientes líneas es un estudio de casos de carácter etnográfico, cuya finalidad es entender la naturaleza de la relación pedagógica, entendida como, el entramado de relaciones que se construyen entre docentes y estudiantes, centrándose en las conexiones entre ellos y con el saber.

A diferencia de lo que ocurre en los oficios y profesiones que crean relaciones con objetos materiales o procesos donde los conocimientos teórico-prácticos garantizan un correcto desempeño para lograr los resultados deseados, la profesión docente exige a quienes la desempeñan, actitudes y conductas que se asocian al tacto (Asensio, 2010).

Para Gadamer (2001), el tacto es una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones que permite, a quién dispone de él, adecuar su comportamiento a estas, refle-

1. Esta investigación forma parte del proyecto *Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado* (PID2019-111032RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e innovación y desarrollado por el grupo de investigación consolidado TRIVIUM, Familia, Educación y Escuela inclusiva (2017 SGR 808) de la Universitat Abat Oliba CEU.

2. Franciele Corti, doctora por la Universitat de Barcelona. Especialista en relación pedagógica y metodologías de investigación en C. Sociales. Profesora en la Universitat Abat Oliba CEU.

jando al mismo tiempo una manera de conocer y una manera de ser en relación. Es algo así como una especie de sensibilidad particular hacia el otro que habilita a quien la posee para actuar con sentido creativo en su mundo. En esta línea, el *tacto pedagógico* es una forma particular de actuar en la relación pedagógica. Van Manen (1998) explica que:

Si se actúa con criterio pedagógico se influye sobre el estudiante, pero si esta influencia se realiza con tacto, entonces no será autoritaria, controladora, dominante ni manipuladora respecto al niño y no creará en la persona joven la sensación de dependencia o impotencia. (p. 169)

Por otro lado, Haynes (2004) define al *tacto pedagógico* como una «presencia de ánimo» del profesor. El autor explica que hay algo en el lenguaje corporal, en la voz, en la atención a los detalles, en las esperanzas y en las expectativas que se transmiten al alumnado que hace posible a ciertos profesores ejercer una influencia sobre ellos, para que se interesen por aprender, sin ahogar su libertad, su autonomía y sus motivaciones propias. Eso es así porque muestran una comprensión cognitiva, afectiva y psíquica hacia las necesidades de sus estudiantes.

El tacto pedagógico se manifiesta en el docente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y de actuar con los jóvenes. En este sentido, Van Manen (1998) enumera seis maneras de hacer evidente el tacto en la docencia:

1. *Retrasando o evitando la intervención innecesaria.* A veces al profesor le cuesta no intervenir cuando el estudiante se equivoca o cuando no sabe hacer algo. Sin embargo, el tacto incluye la sensibilidad de saber cuándo dejar pasar por alto, cuándo callar, cuándo no intervenir o cuándo hacer como que no se dan cuenta de lo ocurrido.
2. *Mostrándose abiertos a la experiencia del alumno.* Para el docente, estar receptivo a la experiencia del estudiante significa prestar atención a lo que le cuenta y evitar juicios de valor propios desde una perspectiva adulta de la situación.
3. *Mostrándose sensible a la subjetividad.* El profesor con tacto busca saber «dónde está el estudiante» para ayudarlo en su camino de aprendizaje.

4. *Manifestándose como una influencia sutil.* El profesor con tacto acepta que ejerce una influencia en el alumnado e intenta llegar especialmente a aquellos estudiantes que otros pueden haber dado por «perdidos».
5. *Mostrando seguridad en las diferentes situaciones.* Aunque el docente planifique sus clases, siempre existe un elemento de incertidumbre en cualquier situación educativa. Saber controlar con seguridad las situaciones impredecibles supone todo un reto y es una habilidad que se manifiesta en los profesores que actúan con tacto.
6. *Actuando con un don de la improvisación.* El profesor con tacto sabe cómo improvisar en las diferentes situaciones que se le presentan. Asimismo, sabe improvisar sobre el currículo, valorando la inserción de elementos de estudio no programados.

El tacto pedagógico ejercita una sensibilidad perceptiva del docente a la vez que practica una preocupación afectiva por el alumnado. Ello requiere del profesor un discernimiento orientado a la subjetividad del joven, y se sirve de una serie de consideraciones y estrategias para lograr ese objetivo. En el presente manuscrito trataremos de indagar cómo actúa el tacto en la relación pedagógica.

2. Planteamiento metodológico

Dada su complejidad, la aproximación al tema de estudio requiere un enfoque teórico-epistemológico y metodológico que permita captar el fenómeno desde una manera holística, dinámica y simbólica. La necesidad de alcanzar una comprensión profunda de lo que sucede en el ambiente educativo enmarcado en el entramado de relaciones humanas que se establecen en el aula lleva a la elección de un enfoque interpretativo para la realización del estudio.

En ese marco, el estudio de casos etnográfico:

[...] busca dar sentido a los entornos sociales y a los comportamientos sociales desde dentro, privilegiando las perspectivas de las personas involucradas en la situación que es el foco de la investigación. (Sikes, 2003, p. 13)

De este modo, procuramos dar sentido a la experiencia vivida a través de una descripción detallada de lo que sucede en una situación particular, centrándonos en el contexto, utilizando una amplia gama de fuentes de información, incluidas las perspectivas de los estudiantes y los profesores (Watson y Pecchioni, 2011).

Participan en el estudio 40 estudiantes de 2.º y 3.º curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y 10 de sus profesores y profesoras, del Instituto de Educación Secundaria público de Gavà, en la provincia de Barcelona (España). El trabajo de campo se desarrolla a lo largo de 12 meses, en dos cursos académicos. La recogida de datos se lleva a cabo con 160 horas de observación participante, 5 entrevistas semiestructuradas y 50 entrevistas informales con el profesorado y 2 grupos de discusión con el alumnado.

Por su naturaleza, la investigación no está diseñada para generalizar sus resultados a la población en general, ni para crear unas leyes generales acerca de la relación pedagógica. Como es característico de las investigaciones exploratorias, se describen y se proponen con cautela algunas líneas de reflexión sobre los elementos presentes en el contexto educativo, que, conjugados de una determinada forma, en un momento y con unos protagonistas específicos, dan sentido a lo que se puede entender por *relación pedagógica*.

Así, de acuerdo con el planteamiento metodológico, los resultados del estudio emergen inductivamente del trabajo de campo. Estos no son ni los únicos ni, quizás, los más representativos, pero son los elementos que, legítimamente, han emergido en el estudio. Se da paso a la discusión generada a partir de algunos de los resultados obtenidos.

3. ¿Cómo actúa el tacto en la relación pedagógica?

A continuación, pondremos en diálogo la teoría de Van Manen (1998) con datos empíricos recogidos en la investigación para dar visibilidad al tacto pedagógico como factor transversal en la identidad docente de profesores que han destacado por la rela-

ción pedagógica construida con sus estudiantes. Según el autor, el tacto pedagógico se vale de diversas estrategias para darse en el cotidiano del aula, las cuales abordaremos seguidamente.

3.1. A través de la corporeidad y del gesto

Para expresar cómo el tacto pedagógico actúa a través de la corporeidad y del gesto, tomaremos como ejemplo a Manuela Ramírez, profesora de Ciencias Sociales de la cohorte de estudio. A continuación, se presenta una escena de clase:

Manuela narra una historia *–storytelling–* para contextualizar el siglo XVIII, objeto de estudio de la clase de hoy. La profesora describe e interpreta con la ayuda de su cuerpo la vestimenta de la época *–un vestido largo y recargado de adornos–*, pasea por el aula con su vestido imaginario. Invita a los alumnos a imaginarse en aquella época. Se crea una escena con componentes ficticios que hace que la época estudiada cobre vida. [Notas del cuaderno de campo]

El gesto corporal es un lenguaje que infunde significado al discurso e invita los alumnos a participar de la experiencia del encuentro de la clase. Van Manen (1998) anuncia que:

La enseñanza con tacto sabe cómo convertir los gestos en realidades de la naturaleza, la literatura, el arte, las matemáticas, etcétera, de manera que los estudiantes puedan entrar en ellas con naturalidad. (p. 189)

Asimismo, el gesto y la postura corporal también son síntomas del humor en la relación pedagógica *–tanto de la profesora como del alumnado–*. Podemos leer el clima de clase e identificar el tono de los ánimos de los sujetos: son evidencias del estilo de relación pedagógica establecida.

En el encuentro presencial, los seres humanos interactuamos *–en una presencia corporal–* unos con otros. La apertura al encuentro y el reconocimiento del otro, a partir de la voluntad de estar en relación, se evidencia en los gestos de las personas.

Dos situaciones de clase bastante habituales que fueron observadas en el trabajo de campo podrían describirse de la siguiente manera.

- Primera escena: la estudiante se acerca al profesor para hacer un comentario o una pregunta. El cuerpo y el gesto del profesor se muestran abiertos y en actitud de escucha.
- Segunda escena: la estudiante se le aproxima, pero el docente gira su cuerpo y, aunque sigue mirándola y supuestamente escuchándola, su cuerpo ya no está frente a frente con ella.

En la primera escena la alumna tiene la confianza necesaria para expresar las cuestiones al profesor. En la segunda, vacila, no sabe si seguir con la conversación o finalizarla lo antes posible.

La diferencia entre las dos escenas descritas reside en la composición gestual de las conversaciones, que pueden tener que ver con la forma de colocar las manos, con que haya un asentimiento amistoso con la cabeza, con una sonrisa..., o con una mirada desinteresada, una forma rígida de ladear la cabeza o todo el cuerpo (Van Manen, 1998). La receptividad corporal es un elemento clave de la escucha en la relación pedagógica y es una forma en que se da el tacto pedagógico en el aula.

3.2. A través de la mirada

Para observar cómo el tacto pedagógico actúa a través de la mirada, nos centraremos en Diana Ruiz, profesora de Matemáticas y tutora de la cohorte de estudio en el primer curso de observación.

En un día normal de clase, mientras los alumnos están realizando una actividad, Diana, desde lejos, interpela a Karim: «¿Todo va bien?». El alumno le contesta «Bien». Ambos se quedan un par de segundos mirándose fijamente. Observo una escena en la que se nota explícitamente una profunda complicidad. No es a partir de la respuesta oral del alumno como la profesora sabe que él está bien, es en la lectura de su mirada. [Notas del cuaderno de campo]

Experimentar la presencia del otro a través de los ojos, del encuentro de miradas, es algo característico de relaciones de complicidad. A través de la mirada, cara a cara, se genera un contacto de subjetividades que tienen que ver con estar en unión. A través de la mirada los sujetos en relación son capaces de hablar-

se sobre cosas que las palabras no alcanzan a comunicar. Algunos profesores desarrollan la habilidad de leer en las caras y en los ojos de sus estudiantes lo que es realmente importante para ellos, lo que es interesante, molesto, conmovedor, aburrido, emocionante, inquietante, etc. Diana es una de estas profesoras.

Van Manen (1998) afirma que:

El tacto sabe cómo funcionan los ojos. Esto significa, por una parte, que uno debe saber interpretar lo que ocurre en los ojos de los demás y, por otra, que uno debe aprender a expresarse a través de los propios ojos. (p. 187)

Un profesor puede animar con tacto a un alumno a través de una mirada afectuosa sincera. De forma distinta a la palabra, el apoyo con la mirada no puede ser fingido y proviene de un afecto verdadero por la estudiante. En ese sentido, el profesor se personifica en su mirada: *es la propia mirada que intercambia con el alumno, como señala Van Manen (2004)*. Este mismo autor señala que:

Cuando la boca y los ojos se contradicen mutuamente, el niño tiende a hacer caso de los ojos. (Van Manen, 1998, p. 185)

La mirada es, por lo tanto, una manera de darse el tacto en la relación pedagógica. La comunicación a través de la mirada, a la vez, desvela y crea un vínculo profundo entre profesorado y alumnado en relación, un vínculo entre subjetividades.

3.3. A través de la palabra y el silencio

Para argumentar cómo el tacto pedagógico actúa a través de la palabra y el silencio, nos centraremos en Silvia Hernández, profesora de Lengua Castellana y tutora de la cohorte de estudio en el segundo curso de observación.

Silvia lee una poesía en clase. Su tono de voz y la manera que tiene de pronunciar las palabras despierta la atención del alumnado. Tiene una postura que facilita la proyección de su voz hacia todos los rincones del aula. El volumen de su voz no es demasiado alto, el silencio del ambiente hace que el mensaje de la poesía resuene. El

compás de la lectura marca el ritmo de la emoción. Al terminar la primera parte, invita a los alumnos a que también lean en voz alta otros fragmentos de la poesía. Les ayuda con algunas orientaciones de oratoria. [Notas del cuaderno de campo]

La palabra pronunciada es un medio fundamental de contacto entre los sujetos. Esta es la razón por la cual resulta tan importante prestar atención a la gran variedad de inflexiones, timbres y cualidades del tono de voz. Una voz puede resultar indiferente o afectiva, arrogante o modesta, triste o feliz. Las mismas palabras pronunciadas de diferentes maneras pueden generar efectos opuestos. No es solamente la palabra, sino la palabra enunciada con un determinado tono lo que crea el clima en el aula y marca la diferencia (Van Manen, 1998). Sin lugar a dudas, el tipo de discurso que se instaura en el aula evidencia el tipo de relación pedagógica que se construye entre los sujetos de la relación pedagógica.

Hay situaciones en las que un estudiante se enfada por el tono de voz descontento o crispante del docente. En otras, un tono de voz agradable en una situación conflictiva hace que el alumnado se tranquilice y consiga ver las cosas desde otra perspectiva. A veces, muchos años después, un alumno se acuerda de la sensación especial que le produjo el comentario de un profesor, aun cuando no se acuerde de las palabras exactas proferidas. No es exactamente lo que se dijo –aunque también sea importante–, lo que recuerda es el tono que empleó y la atmósfera que se creó con la voz del profesor.

Van Manen (1998) argumenta que la voz utilizada con tacto favorece el contacto:

Es difícil sobrestimar la relevancia de la voz y el clima del discurso en las relaciones pedagógicas dentro de la clase. Si vivir con los niños es una cuestión de tacto, hemos de tener en cuenta el tono de nuestra voz, la forma en que les hablamos. (p. 282)

De forma complementaria, el silencio también es clave en el aula, y constituye uno de los mediadores más poderosos del tacto. En la relación pedagógica, el silencio puede tener diferentes funciones, según el autor. Existe *el silencio que habla*, que tiene que ver con el tacto de la conversación silenciosa, que, a falta de

la palabra, requiere de la mirada. En la buena conversación, los silencios son tan importantes como las palabras que se emplean. Otro tipo de silencio es *el silencio de la espera paciente*, que es el silencio que deja espacio para que el alumno pueda recuperarse, el silencio que anuncia que estás allí como docente y que genera una atmósfera de confianza abierta y expectante. Otro tipo de silencio es *el silencio del oído capaz de escuchar*. Desde la perspectiva del tacto pedagógico, el silencio no significa que uno no deba o no pueda hablar, sino que hay momentos en los que callar es más importante que dar opiniones o consejos o que hacer cualquier comentario (Corti, 2021). Por consiguiente, el tacto pedagógico en la relación se hace valer tanto de a partir de las palabras como del silencio para llegar al alumno.

3.4. A través del ambiente

Para contemplar cómo el tacto pedagógico actúa a través del ambiente, nos centraremos en Jorge Lorenzo, profesor de Tecnología de la cohorte de estudio.

Jorge llega a la clase e inmediatamente introduce la sesión con una canción que busca en YouTube. El tiempo del videoclip musical es el momento transitorio entre lo que sea que estuvieran haciendo los estudiantes y la concentración necesaria para aprender en el encuentro de la clase. Los rituales establecidos por Jorge crean un clima, un ambiente en el aula, de trabajo, de confianza y con un profundo sentido de comunidad. [Notas del cuaderno de campo]

Según Van Manen (1998), los alumnos en general son bastante sensibles al ambiente de la clase, dado que es el contexto en el que comparten vivencias. En ese sentido, hay profesores que crean un clima especial no solo por lo que dicen, sino por la forma como se presentan en la relación pedagógica. Además, provocan la creación de un clima –un ambiente especial– por la forma en que trabajan con las dimensiones espaciales, temporales y tecnológicas en el aula. Ese es el caso de Jorge.

López-Franco (1983) señala que un clima adecuado de clase sería un lugar en el que los sujetos se sientan cómodos incluso para equivocarse. Una atmósfera de aceptación de su modo de ser que reduzca al mínimo posible el miedo, la ansiedad y el es-

tado de defensa. Un clima donde puedan aflorar y actualizarse las potencialidades de cada uno.

En las clases de Jorge ocurre lo que Deiro (1995) caracteriza como una *atmósfera de seguridad*, en la cual los alumnos sientan que «aquí hay que trabajar, pero se está bien». Es importante que en el seno de la relación pedagógica exista un ambiente de seguridad, para que el alumnado pueda sentirse libre para equivocarse y aprender de sus errores (Morales, 1998), así como para construir sus identidades y subjetividades en relación. Por eso, el tacto se vale del ambiente para lograr sus objetivos.

3.5. A través del ejemplo

Manuela, con su postura, con su manera de desplazarse por el escenario y con la especial forma que tiene de ocupar los espacios del aula. Diana, con la sinceridad y el conocimiento profundo de la vida de sus estudiantes, expresados a través del intercambio de miradas con cada uno de ellos. Silvia, con la elección de palabras, su tono de voz y sus silencios. Jorge, con su singular forma de crear un ambiente de seguridad y de aprendizaje en el aula. Todos, cada uno a su modo, enseñan con el ejemplo.

Actuar con tacto utilizando el propio ejemplo positivo como forma de enseñar desvía al niño del enfoque negativo. (Van Manen, 1998, p. 192)

Para Freire (2012), el ejemplo del profesor es su testimonio. En contrapartida, una práctica pedagógica en la que no existe una relación coherente entre lo que el docente dice y lo que hace es un desastre. No obstante, hay que tener presente que la imperfección también forma parte del ejemplo. El autor argumenta que los docentes también pueden cometer errores, y es justamente como seres humanos imperfectos, con sus valores y sus fallos, como deben dar testimonio en cuanto que sujetos en la relación pedagógica.

Lo que se enseña sin querer enseñar y lo que se aprende sin querer aprenderlo puede ser –y es con frecuencia– lo más importante y lo que permanece de la vivencia educativa (Morales, 1998). Es a través del ejemplo como el tacto influencia pedagógicamente los sujetos de la relación. Según Van Manen (1998):

Es importante darse cuenta de que, tanto si les gusta como si no, los adultos solo pueden enseñar mediante el ejemplo a las generaciones más jóvenes. Mostramos a los niños y a los jóvenes lo que hacemos de nuestro mundo, cómo vivimos en él, y lo que este mundo significa para nosotros. En este sentido, todos somos profesores, aun cuando algunos no tengamos el más mínimo deseo de ser educadores. Todos somos profesores en la medida en que enseñamos a los niños y a los jóvenes, a través de nosotros mismos, de nuestras formas culturales de vida y a través de nuestras vidas individuales, cómo se debe vivir. (p. 192)

A través del ejemplo, cada uno de los profesores de referencia ha dado testimonio de su manera de ser y estar en relación y ha enseñado esa manera de ser y estar a sus estudiantes.

4. Conclusiones

Según lo señalado en los apartados anteriores, parece que el tacto pedagógico sea un saber hacer que a veces se describe como una especie de don (Asensio, 2010). Si así lo consideramos, ¿qué debería hacerse para aprender algo que es un don y que difícilmente se puede aprender? Van Manen (1988) apunta una posible respuesta a esta cuestión cuando señala que, si bien el tacto no se puede planificar, «uno puede prepararse, preparar el corazón y la mente» (p. 155) para sentir qué le corresponde hacer ante las situaciones que se le presenten en su práctica docente.

Al igual que lo autores citados, pensamos que los cuatro profesores referentes en la investigación –Manuela, Diana, Silvia y Jorge– poseen ese don, esa voluntad implícita de querer hacer y de querer estar en la relación pedagógica. Pero, además del don, todos ellos demuestran una apertura profunda «de corazón y de mente» para estar en esa relación como una influencia positiva para el alumnado.

Van Manen (2004) argumenta que la relación pedagógica solamente puede constituirse desde la sinceridad si los profesores se sienten atraídos e inspirados por la educación por intermedio de la vocación. La inclinación pedagógica es la que llama y emplaza a escuchar las necesidades del alumno. Así, el término *vocación* también conlleva etimológicamente el significado de

llamar (vocare). El autor añade que para aquellos que están sordos a la llamada, reflexionar sobre la pedagogía como vocación es solo un sentimentalismo sin sentido o, en el mejor de los casos, un ejercicio inútil. Lo cual nos lleva a creer que solamente quien ha sentido la llamada puede entender realmente qué es la vocación pedagógica.

A su vez, Zambrano (1987) remarca que la vocación implica buscar la sintonía entre lo que uno es y lo que uno hace, de ser lo que está llamado a hacer. Ser docente, entonces, es una forma de estar en el mundo relacionada con un trabajo, pero que va más allá de la simple profesión, dado que:

[...] prevalece siempre la búsqueda de sentido, de ponerse en juego, de escuchar a los niños y niñas, y atender a sus necesidades. (Blanco y Arnaus, 2011, p. 50)

La escucha de la llamada de la vocación docente es lo que permite al sujeto ser auténtico en su propia vida, donde el *ser* y *su vida* coincidan en una identidad indiscernible. Aceptar su vocación es escuchar atentamente la musicalidad del ser (Parente, 2016). En la misma línea, Ortega y Gasset (2006) argumenta que:

La voz que llama a ese auténtico ser es lo que llamamos «vocación» [...]. Solo se vive a sí mismo, solo vive, de verdad, el que vive su vocación, el que coincide con su verdadero «sí mismo». (p. 483)

En este contexto, el tacto pedagógico es un factor diferencial de los profesores con vocación. Y el tacto consigue lo que consigue utilizando la corporeidad y los gestos, la mirada, la palabra y el silencio, el ambiente creado y el ejemplo dado, como recursos para mediar el trabajo afectivo.

Por consiguiente, no es que los cuatro profesores referentes en este capítulo lleven a su práctica, cada uno, su posicionamiento ante la relación pedagógica, sino que son, ellos mismos, representantes de este posicionamiento en la relación con el alumnado. Manuela es su corporeidad. Diana es su mirada. Silvia es su palabra. Jorge es el ambiente que crea a partir de la utilización de las tecnologías digitales. Ellas y él son docentes que escucharon la llamada de su vocación y viven la relación pedagógica de manera particular, dando ejemplo a los estudiantes sobre cómo

uno puede vivir, aprender y relacionarse con el mundo, con el saber y con los demás.

5. Bibliografía

- Asensio, J. M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Graó.
- Blanco, N. y Arnaus, R. (2011). Vidas de maestras. *Cuadernos de Pedagogía*, 415, 48-51.
- Corti, F. (2017). *La contemporaneidad de la relación pedagógica: un estudio de casos en un aula de secundaria* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/586093>
- Corti, F. (2021). La palabra vacía y la palabra que nutre la relación pedagógica. En T. Signes, C. Carreira y M. Kazmierczak (eds.). *Educación, lenguaje y resiliencia: reflexiones, estrategias y retos actuales* (pp. 65-76). Tirant lo Blanch.
- Deiro, J. (1995). A study of student and teacher bonding. *People and Education*, 3(1), 40-67.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Biblioteca Nueva.
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método* (1). Sígueme.
- Haynes, J. (2004). *Los niños como filósofos*. Paidós.
- López-Franco, E. (1983). La psicología humanista: un modo nuevo de acercarse a la persona, a la relación educativa y a la investigación pedagógica. *Bordón. Revista de pedagogía*, 249, 483-496.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. PPC.
- Ortega y Gasset, J. (2006). En torno a Galileo. En José Ortega y Gasset. *Obras completas*, VI (pp. 371-506). Taurus-Santillana.
- Parente, L. (2016). El texto vital: Ortega y Zambrano. *Aurora*, 17, 78-90.
- Sikes, P. (2003). Series editor's preface. En M. Bassey. *Case study research in educational settings* (pp. viii-xii). Open University Press.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2004). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós.
- Watson, J. A. y Pecchioni, L. L. (2011). Digital natives and digital media in the college classroom: assignment design and impacts on student learning. *Educational Media International*, 48(4), 307-320.
- Zambrano, M. (1987). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza.

La ascesis y la resiliencia: reflexiones desde el pensamiento de Romano Guardini

RAFAEL FAYOS FEBRER¹

1. Introducción

1.1. Ascesis y resiliencia

La ascesis en el ámbito de la educación es un elemento del que ya poco o nada se habla. Despreciada y arrinconada por las nuevas teorías pedagógicas, juega, no obstante, a juicio de algunos pedagogos como Romano Guardini, un papel central en el crecimiento y la educación de la persona. Pero ¿qué relación guarda con la resiliencia?, ¿existen puntos de conexión? Por un lado, la Real Academia Española (RAE) define primeramente la *resiliencia* como: «Capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos» (RAE, 2020). En el ámbito de la educación, sin embargo, se acude a ella en la segunda acepción que nos ofrece el diccionario de la RAE: «Capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido» (RAE, 2020). Esta es la que asumimos en este trabajo. El término *ascesis*, por su parte, procede del

1. Rafael Fayos Febrer, doctor y licenciado en Filosofía. Desde hace veinte años trabaja en la Universidad CEU Cardenal Herrera, donde es profesor titular de Antropología Filosófica en diversas titulaciones. Ha publicado numerosos trabajos científicos, fundamentalmente sobre la antropología de Romano Guardini. Es vicepresidente de la Asociación Española de Personalismo y secretario de *Quién. Revista de filosofía personalista* (2443-972X). Correo electrónico: rfayos@uchceu.es

griego y significa literalmente ‘entrenamiento’. Por ello, y volviendo a la RAE, se define como: «Reglas y prácticas encaminadas a la liberación del espíritu y el logro de la virtud» (RAE, 2020). Habitualmente se utiliza en contextos éticos o morales. Así, Wojtyła alude a la idea al comentar que:

El hombre siente de una manera más intensa y directa lo que es material, lo que cae bajo los sentidos y los satisface [...]. Los valores espirituales no tienen esa fuerza, no conquistan al hombre con tanta facilidad y no lo atraen con tanta potencia. (Wojtyła, 2005, p. 82)

La ascesis supondría el esfuerzo que todo hombre debe hacer por ordenar jerárquicamente los valores; es decir, en palabras del filósofo polaco:

Para colocar todos los valores vividos por el hombre en su puesto más apropiado, es necesario un esfuerzo particular: este esfuerzo se llama precisamente *ascesis*. (Wojtyła, 2005, p. 83)

En Romano Guardini, la cuestión de los valores incondicionales frente a los útiles o circunstanciales reviste una importancia clave. La realización misma del hombre está en juego. La verdad, el amor, la justicia no son accidentales en la vida. Si se renuncia a ellos, enferma el alma humana (Guardini, 2000b, pp. 106-108). Modelo de hombre en la vivencia ascética de estos valores hasta la muerte es Sócrates, al que Guardini dedicará una de sus obras (Guardini, 2016).

En esta tarea de elegir lo mejor sobre lo aparentemente bueno, de optar por lo latente y fundamental, sobre lo más patente y atractivo, podríamos establecer el nexo entre la resiliencia y la ascesis. Esta última presupone la adquisición de un hábito, previo entrenamiento, de superación de sí mismo, de privarse de lo fácil y placentero para ascender hacia lo valioso y consistente. De algún modo, la ascesis prepara y contribuye a que el hombre sea resiliente. No es causa de la resiliencia, pero sí que podría llegar a considerarse condición de posibilidad de esta. La ascesis, en el fondo, hace al hombre fuerte, lo entrena para la adversidad, lo acostumbra a no abandonarse a lo más fácil y agradable habituándolo a aspirar a lo más noble y valioso. No puede negarse que todo lo anterior contribuye notablemente a la configuración de un hombre resiliente.

1.2. Ascesis y Romano Guardini

De la ascesis, tal como la hemos definido líneas arriba, y del horizonte de nexos y vínculos que hemos establecido con la resiliencia, va a tratar este breve trabajo. Y lo haremos de la mano de Romano Guardini, autor sobre el cual vengo trabajando en los últimos años y núcleo fundamental de mi línea de investigación. Fundamentalmente, la ascesis en la obra de Guardini se encuentra desarrollada en dos obras: *Ética. Lecciones en la Universidad de Múnich* y *Una ética para nuestro tiempo*. En la primera, más sistemática y científica, podremos hallar un desarrollo profundo y original del tema. En la segunda el acercamiento es más divulgativo, aunque, en todo caso, sigue siendo serio y, sobre todo, singular. La mirada de Guardini siempre arroja una luz nueva sobre determinadas realidades que solemos considerar con rutina. En mi exposición realizaré, en primer lugar, unas reflexiones sobre la ascesis y su incompreensión por parte de la Edad Moderna. Posteriormente, hablaré de ella como elemento indispensable para alcanzar un orden armónico y adecuado en el ámbito de las tendencias humanas, para concluir con dos puntos: uno referido a nuestra relación con Dios y otro que pone en conexión la ascesis con el uso y dominio de la tecnología.

2. Ascesis y modernidad: la superación

Guardini habla de ascetismo a partir de la experiencia que todo individuo tiene en relación con la educación y formación de sí mismo. La primera acepción que otorga al término *ascesis* es la que la identifica con 'superación'. El hombre no realiza el bien de manera natural o espontánea. Puede ser que perciba y entienda aquello que moralmente debe ser realizado. Pero la realización misma de lo bueno es otra cosa. De ello también habla Wojtyła, como hemos señalado anteriormente (Wojtyła, 2005, pp. 82-84). Así pues, la ascesis se halla situada en el marco de la realización moral y en el ámbito del crecimiento y educación personal que habitualmente tiene que afrontar una serie de dificultades externas, pero que, sobre todo, tiene que luchar contra ciertas reticencias internas. Nuestro autor lo explica así:

La realización del bien no se encuentra solo con dificultades externas a la hora de ser llevada a cabo, como le sucede a toda tarea en cuestiones materiales y de circunstancias, sino también con reticencias internas. La naturaleza del hombre es de índole que no solo no siempre se presta de buen grado a la realización ética, sino que también se resiste; aun cuando sabe que solo lográndola se cumple el sentido existencial. Entonces el ejercicio se intensifica para convertirse en superación. (Guardini, 2000a, p. 304)

Ahora bien, esta idea de luchar contra uno mismo es algo que la cultura occidental ha rechazado desde la modernidad. El hombre moderno cree ser fruto de la evolución natural, incluso en su dimensión espiritual, y que la naturaleza está en orden y lo que procede de ella también. Por ello, la autorrealización personal se entiende como una lucha contra las adversidades externas, pero no como una conquista del propio ser personal. Para el hombre moderno:

[...] su ser no va a oponerle resistencia alguna. Si estas se dan, vienen de fuera, de circunstancias adversas propias de la situación histórica o individual, de instituciones sociales o económicas erróneas, de una educación fallida, etc. (Guardini, 2000, p. 305)

A este punto llega el optimismo radical que caracteriza a ciertos autores de la Edad Moderna. Al hombre, en el cual no hay maldad:

[...] solo hace falta iluminarlo debidamente, guiarlo, influirlo con ejemplos y buenas instituciones. Entonces, todo marcha bien. (Guardini, 2000a, p. 305)

También reconoce nuestro autor que en la Edad Moderna surge, como contrapeso a la corriente anterior, una visión pesimista del hombre que se encarna en el escepticismo de los siglos XVII y XVIII y que niega un orden o sentido al mundo natural y a la existencia humana dentro de él. Este modo de pensar derivará más tarde, en los siglos XIX y XX, en filosofías como la de Schopenhauer o Nietzsche y en el existencialismo francés. Pero tanto el ingenuo optimismo como el trágico pesimismo que caracterizan la modernidad son la cara de una misma moneda: la reducción

del mundo a una fórmula, a un aspecto, o es bueno o es malo, con la consiguiente incapacidad para distinguir entre ambos.

Lo que acontece en el hombre es una lucha interior, porque, si bien «en él existe, además del cuerpo, el espíritu; y el espíritu, como persona está llamado por Dios», también es cierto que está enfrentado a la divinidad:

[...] que una vez eligió el mal decididamente, y lo sigue eligiendo constantemente. Por eso ha llegado a un grado –o profundiza cada vez más en él– que no acepta sin más la exigencia del bien conocido, sino que también se comporta ante él con pasividad, e incluso le opone resistencia. (Guardini, 2000a, p. 306)

Esta verdad, que el hombre está llamado desde la trascendencia al bien, pero que se opuso y se opone sin cesar a él, no puede ser obviada en el ámbito de una tarea ética. Es la raíz y explicación de por qué hay una distancia entre el conocimiento del bien y la realización efectiva:

Si no quiere moverse en el vacío, la ética tiene que contar con estos hechos. La realización que el bien exige, el paso del conocimiento a la acción, a la actitud, al ser, ha de imponerse no solo contra la pasividad de una materia, sino frente a la resistencia de una falta de voluntad o incluso de una voluntad en contrario. Aquí interviene lo que nosotros llamamos *ascesis*. (Guardini, 2000, p. 306)

3. La ordenación de la persona y la ascesis

3.1. Los niveles de la persona y la ascesis

Siguiendo en la línea de la educación y crecimiento personal, nuestro autor aborda el tema de la ascesis también como ordenación de nuestras tendencias. Y lo hace desde diversas perspectivas. La primera parte de la distinción de diversos niveles en la persona. Vamos a intentar explicarla brevemente. Escribe nuestro autor:

La forma más simple de la ascesis es la renuncia. (Guardini, 2000a, p. 307)

¿Qué significa esto? Los apetitos, es decir, las tendencias a la realización de algo pueden tener diversa naturaleza. Pueden estar ligadas plenamente al ámbito sensible, pero pueden tener su raíz en otra clase de pasiones: así, nos puede apetecer apropiarnos de lo ajeno o desear un mal al prójimo. También en estas situaciones la voluntad humana puede rechazar y renunciar a satisfacer aquello a lo que en un primer lugar se tiende. Todo lo anterior es de todos conocido y, en este sentido, el pensamiento de Guardini no aporta ninguna novedad. Donde quizás sí que nos sorprenda es en el siguiente elemento, del que quizás tenemos noticia, pero sobre el cual rara vez se piensa. Guardini afirma que la energía vital en el hombre se da en tres niveles: *biológico* (instintos), *psicológico* (pasiones) y *espiritual* (ansia de conocer, crear, amar, etc.). Nuestro autor subraya que la energía empleada en un nivel va en menoscabo de los otros. Así, quien viva volcado en los instintos o pasiones no tendrá fuerza para dar respuesta a las tendencias espirituales, y viceversa, entregarse enérgicamente al mundo del espíritu supone dejar de alimentar la esfera biológica o psíquica tal como la hemos descrito antes. En palabras de Guardini:

La persona que quiere crecer, alcanzar rendimientos superiores y una forma de existencia más noble, renuncia a la satisfacción inmediata con el fin de ahorrar energías en lo inferior y poder orientarlas hacia lo más elevado. [...] Es un fenómeno conocido por la sabiduría de todos los tiempos: no puedes tenerlo todo; tienes que elegir; puedes alcanzar lo más elevado si renuncias –en una medida que la experiencia y la prudencia enseñan– a lo de más abajo. La vida del hombre que vive dignamente está plagada de estos fenómenos de transposición a niveles más altos. (Guardini, 2000a, p. 315)

Ahora bien, esta renuncia de lo más bajo en favor de los más alto debe llevarse con cierta prudencia y sentido común:

Lógicamente, en este aspecto pueden darse también casos enfermos; podemos encontrarnos con conciencias para las cuales la vida no consista más que en deberes, rendimientos y espíritu. Se necesita, por tanto, mesura, prudencia. En esto consiste, precisamente, buena parte de lo que llamamos *sabiduría*. (Guardini, 2000a, p. 315)

3.2. ¿Qué es el ascetismo? El orden en el mundo sensible

Pasamos ahora a enfocar la ascesis como herramienta indispensable para ordenar nuestra existencia. Pero antes quisiera abordar una tarea que tenemos pendiente. Se trata de comentar la mala fama que arrastra el término desde hace siglos. *Ascetismo* parece evocar una perspectiva vital oscurantista, enemiga de la vida y del mundo. Dice Guardini:

Hubo un tiempo en que se hablaba no solo con aversión, sino con irritación, sobre todo lo que se llama *ascetismo*, como si se tratara no solo de algo torcido, sino innatural y perjudicial. (Guardini, 2002, p. 213)

Pero este modo de concebirla procedía de una visión vitalista, en el sentido más nietzscheano del término, y, con ello, de «un falso concepto de la vida; dicho con más exactitud, del modo como crece y se hace fecunda» (Guardini, 2002, p. 213). En efecto, no solo desde un punto de vista popular, sino también como contenido de la filosofía de algunos de los autores más relevantes de los siglos XIX y XX, el desarrollo de la vida humana debería asemejarse al modo como alcanzan su plenitud vital los animales. ¿Cuál es dicho modo? El animal sigue y da cumplimiento a sus tendencias. La vida humana alcanzaría su punto álgido en la medida en que quedaran satisfechas, como en el mundo animal, sus tendencias sensibles, muchas de ellas de carácter instintivo. Sin embargo, en el hombre este tipo de tendencias tienen otro dinamismo y juegan un papel parecido, pero distinto. La presencia del espíritu las transforma, no en el sentido de que las elimina, todo lo contrario: al caer los instintos bajo el dominio del espíritu, pueden quedar potenciados perdiendo el orden, sentido y medida que encontramos en el mundo animal. De este modo:

Ningún animal sigue la tendencia a la alimentación de la misma manera que el hombre, que convierte el placer en objetivo por sí mismo y se daña a sí propio. En ningún animal alcanza la tendencia sexual una desmesura y arbitrariedad como en el hombre, que se deja arrastrar por ella a la destrucción de la vida y el honor. Ningún animal tiene tal gusto por matar como el hombre, cuyo belicismo

no tiene ninguna auténtica correspondencia en el reino animal. (Guardini, 2002, p. 215)

Las tendencias sensibles en el hombre quedan potenciadas, pero al mismo tiempo pierden el orden que les impone la naturaleza de la propia vida animal donde están arraigadas. Precisamente porque quedan desprotegidas, el hombre ha de ordenarlas bajo el imperio político del espíritu. Estas tendencias no están llamadas a sofocar la vida del hombre, sino a conducirlo a su plenitud vital como hombre, como vida humana y personal, y no meramente animal. Quedan perfeccionadas por el espíritu que las eleva y conduce a cotas que jamás alcanzarían por sí solas en la naturaleza meramente salvaje de las que proceden. Así, el instinto sexual se transforma en amor esponsal, la alimentación en un modo de compartir los propios bienes y en un encuentro personal, etc. Desde esta perspectiva es desde donde debemos indagar el significado y el sentido del ascetismo. Guardini dice:

Ascetismo, en cambio, significa que el hombre se decida a existir como hombre. De ahí surge para él una necesidad que no existe en el mundo animal, a saber: mantener sus tendencias en ordenación libremente querida y superar la propensión a la desmesura o a la mala realización. (Guardini, 2002, p. 217)

Ahora podemos entender también lo siguiente:

La motivación del auténtico ascetismo no reside en tal combate contra la vida de las tendencias, sino en la necesidad de ponerlas en el orden adecuado. Este está determinado por los más diversos puntos de vista: las exigencias de la salud, la atención a los demás hombres, las obligaciones respecto a la profesión y al trabajo. Cada día se presentan nuevas exigencias de mantenerse en orden a sí mismo, y eso es ascetismo. Esa palabra –del griego *askesis*– significa ejercicio, entrenamiento, ejercicio en la correcta orientación de la vida. (Guardini, 2002, p. 218)

3.3. El ascetismo en el mundo del espíritu

En todo caso, el ascetismo no debe ordenar únicamente las tendencias sensibles. En el hombre no solo hay un desorden de ca-

rácter sensible: hay, sobre todo, una desorientación de índole espiritual y que, por consiguiente, uno también debería ordenar. Así pues, dice Guardini que el ascetismo juega un papel relevante en el orden que debe reinar en las tendencias espirituales, ya que estas son decisivas en la construcción de la propia personalidad.

Así, existe el impulso de adquirir influencia, prestigio y poder en todas sus formas. Hay tendencia a la sociedad y la comunidad, a la libertad y la educación. Hay tendencia al saber y a la actividad artística, y así sucesivamente. Como se ha dicho, todas las tendencias tienen su importancia como impulsos que sustentan la afirmación propia del hombre y su despliegue propio; pero también tienen la tendencia a la desmesura, a poner la vida propia fuera de relación con la de los demás hombres, actuando, así, de modo intranquilizador o destructivo. Así, se hace también necesaria una constante autodisciplina, cuyos puntos de vista están determinados por la doctrina moral y la sabiduría vital, y esa disciplina se llama *ascetismo*. (Guardini, 2002, p. 219)

También las relaciones humanas necesitan de algún modo someterse a un orden. Sobre todo, porque algunas de ellas implican una responsabilidad grave con el otro. Ya no solo hablamos de la misma paternidad o maternidad, donde uno renuncia constantemente en favor del otro u otros, alcanzando, de este mismo modo, su propia plenitud personal. El propio matrimonio, que trae Guardini a modo de ejemplo, también es manifestación de ello. Guardini lo explica así:

En realidad, el auténtico matrimonio es estar unidos en la existencia; es ayuda y fidelidad. Matrimonio significa que uno lleva las cargas del otro, como dice San Pablo (Gál 6,2). Así que sobre él debe velar la responsabilidad nacida del espíritu. Una vez y otra debe uno aceptar al otro como el que es; debe renunciar a lo que no puede ser. Debe prescindir de las embusteras imágenes de cine que destruyen la realidad del matrimonio y saber que tras el encuentro mutuo del primer amor empieza la tarea de veras. Que el auténtico matrimonio, pues, solo puede existir por autodisciplina y superación. Entonces se hace auténtico, capaz de producir vida y entregar vida al mundo. (Guardini, 2002, p. 221)

4. La ascesis y Dios

Existe un ámbito del cual todavía no hemos hablado y que está íntimamente relacionado con la ascética. Me refiero a la cuestión religiosa. Una primera aplicación de la ascética a lo religioso nos podría hacer pensar que la cercanía o lejanía de Dios con relación al hombre depende de las fuerzas o del empeño que este ponga. En este sentido, el ejercicio ascético sería un cierto voluntarismo que llevaría al hombre con sus propias fuerzas hasta el umbral de Dios.

Pero esta no es la interpretación adecuada que debemos hacer del papel de la ascética en el ámbito de Dios. Más bien, la ascética ayuda a acercarse a Dios en la medida en que ordena al hombre y lo predispone a la acción divina. En la medida en que quita obstáculos, disipa brumas, y abre el corazón y la inteligencia a la fuerza de la gracia y a la luz de la fe. Es Dios quien actúa si le dejamos. En este «si le dejamos» reside el papel de la ascética cristiana.

Cuanto hemos dicho se podría deducir del siguiente texto de Guardini, que figura al final del capítulo dedicado a este tema del libro *Una ética para nuestro tiempo*:

El hombre no es llevado a Dios con la violencia. Si no se educa a sí mismo para ello; si no se toma tiempo para la oración, por la mañana y por la noche; si no convierte la fiesta del Señor en una ocasión importante; si no tiene a mano ningún libro que le muestre algo de la anchura, la longitud y la altura y la profundidad de las cosas de Dios (Ef 3, 18), entonces la vida se le escapa constantemente a uno fluyendo por encima de las quedas amonestaciones que llegan desde dentro. Quien es así, cuando ha de estar ante Dios, se aburre y todo le parece vacío [...]. Para sentirse en casa ante Dios, de modo que uno trate con él a gusto y con sensación de presencia plena, hace falta también ejercicio –como en todo asunto serio–. Debe hacerse de modo voluntario y con autosuperación, una y otra vez, y entonces, como gracia, se recibe el regalo de la sagrada cercanía. (Guardini, 2002, p. 224)

5. La ascesis como dominio y defensa ante la técnica

Uno de los grandes temas de Romano Guardini es la necesidad de una ética del poder. En la Edad Moderna el hombre ha adquirido un poder inmenso sobre sus semejantes y sobre la naturaleza, pero no ha crecido en paralelo una ética que lo guíe y lo haga fecundo y seguro en su uso para el hombre. Hoy sabemos:

[...] que la técnica en su conjunto supone tanta amenaza como seguridad proporciona, que causa tanto prejuicio como provecho; y surge la preocupación de que todo ello pueda provocar una catástrofe para la existencia humana. (Guardini, 2000, p. 309)

En otros libros (*Cartas del lago de Como*, EUNSA, Pamplona, 2013) Guardini hace una reflexión general sobre la oportunidad que la ciencia nos proporciona en la medida en que la humanicemos. Pero nosotros concretaremos aquí el tema y lo haremos aterrizar al ámbito individual y personal, es decir, en:

[...] el peligro de que la actividad tecnológica que nos rodea por doquier nos agreda a nosotros mismos y llegue a destruir lo más importante que tenemos: la libertad, la interioridad y la fuerza de la persona. (Guardini, 2000, p. 309)

Uno de los elementos propios de la tecnología es la inmediatez, que ha hecho que la vida humana se desarrolle a gran velocidad. Realizar multitud de tareas en tiempos extremadamente cortos aumenta nuestra capacidad de trabajo y provoca cierto atractivo y hasta seducción. Sin darnos cuenta, podemos eliminar de nuestra vida espacios de reposo sin el cual la velocidad a la cual viajamos nos puede hacer perder fácilmente el rumbo o sentido. Tenemos delante un «contraste» guardiniano: movimiento y reposo.

Ahora bien, el reposo no es solamente ausencia de movimiento, sino algo en sí mismo, el otro polo del elemento temporal. El conjunto solo está completo con el movimiento y el reposo. Sin reposo no hay nada esencial: ni conocimiento, ni asimilación de la obra de arte, ni relación con otra persona... (Guardini, 2000a, p. 309)

Lograr ese equilibrio entre movimiento y reposo en un mundo donde todos tienen prisa y los eventos se suceden a velocidades vertiginosas es un verdadero ejercicio ascético.

Guardini alude al ruido, sobre el cual no nos vamos a detener, pero también habla de otro elemento propio de la cultura tecnológica contemporánea:

Otro de los grandes peligros de la técnica es la agresión constante de estímulos [...]. Nos llegan nuevas impresiones sin cesar. Estas impresiones vienen preparadas de forma cada vez más hábil, más refinada, más estimulante. (Guardini, 2000, p. 309)

Y podríamos preguntarnos dónde radica el peligro en todo ello. Tal vez no nos demos cuenta, pero la excesiva publicidad y sobreestimulación a la que estamos sometidos ha deteriorado sobremanera nuestra capacidad de contemplación. Urge recuperar la mirada capaz de entender una obra de arte o de extasiarse ante un amanecer, porque nuestros sentidos están perdiendo sensibilidad ante los contenidos de la televisión y la pantalla del móvil.

[...] la capacidad de ver se ha deteriorado. [...] Y la consecuencia es que los sentidos –es decir, los órganos con los que el hombre capta el mundo– se gastan. Con todo este ver, el hombre no acumula más conocimiento del mundo, sino que lo pierde. Se le viene encima un alud de impresiones fragmentarias, y disminuye lo que de verdad importa, la interiorización del mundo con toda su carga de sentidos auténticos, con su grandeza y su fuerza, su profundidad. Todo se difumina. (Guardini, 2000a, p. 312)

Educar de nuevo la mirada y los sentidos en un entorno saturado de impresiones sensibles es un ejercicio de verdadera ascesis. Como lo es también luchar contra la uniformidad en el decir y en el pensar, esto es, luchar contra lo políticamente correcto. La sociedad tecnológica ha generado a través de los medios de comunicación, y sin ella quererlo, un tipo de hombre:

Al final tenemos ante nosotros al hombre de la masa, y, además, en la peor de sus versiones: la de la masa entregada. (Guardini, 2000, p. 313)

¿No es cierto lo que acabamos de leer? Es un hombre entregado al pensamiento único y a la dictadura del relativismo. Contra ello Guardini nos invitaría al ejercicio de la ascesis:

Yo tengo que aprender a hacer, no algo diferente, sino lo que debo hacer; a pensar no algo diferente, sino la verdad. En este caso, por tanto, la ascesis significa ejercitarse en el coraje de ser uno consecuente con uno mismo; de pensar por uno mismo, de formarse uno su propia opinión; de mirar con los propios ojos; de hacerse su propio entorno con el propio esfuerzo. No es nada fácil, ni resulta cómodo. Significa buscar el centro de uno mismo y desde él salir al encuentro del mundo, mantenerse fiel a uno mismo, aguantar las contradicciones. Todo esto cuesta trabajo y exige ánimo. (Guardini, 2000a, p. 313)

Hemos hablado de los peligros que puede entrañar la cultura tecnológica contemporánea, y no de la maldad de la tecnología, porque de suyo no la entraña. Pero un uso inadecuado, como viene confirmando la historia, comporta una serie de peligros que exigen del hombre un ejercicio ascético para dominarse a sí mismo y, desde ahí, a la tecnología. Termino con Guardini:

Habría aún mucho que decir al respecto, pero pienso que todos estaremos de acuerdo con que se trata de algo importante, tan importante que, si el hombre no aprende a hacerlo, sencillamente estará perdido. (Guardini, 2000a, p. 313)

6. Conclusión

Con estos comentarios concluimos nuestras reflexiones sobre Guardini y la ascética. Empezamos criticando la visión equivocada y oscurantista que la modernidad nos presenta del término y de la mano de nuestro autor hemos llegado a una noción de la *ascesis* como elemento indiscutible de una vida que pretenda alcanzar su plenitud:

Así, hemos de aprender a considerar el ascetismo como elemento de toda vida bien vivida. Haremos bien en ejercitarnos en ello, tal como, en obsequio a la medida, se ponen límites a un impulso; tal

como se deja lo menos importante, aunque sea atractivo, para hacer lo más importante; tal como uno se domina a sí mismo para adquirir libertad espiritual... (Guardini, 2002, pp. 224-225)

7. Bibliografía

Guardini, R. (2000a). *Ética. Lecciones en la Universidad de Múnich*. BAC.

Guardini, R. (2000b). *Mundo y persona*. Encuentro.

Guardini, R. (2002). *Una ética para nuestro tiempo*. Cristiandad.

Guardini, R. (2016). *La muerte de Sócrates*. Palabra.

RAE (2020). *Diccionario de la lengua española*.

Wojtyła, K. (2005). *Mi visión del hombre*. Palabra.

Narratividad y otros pilares de resiliencia: un decálogo para la Educación Primaria¹

MARCIN KAZMIERCZAK² Y ANDREA DE CARLOS-BUJÁN³

1. Introducción

Hace más de una década que el grupo de investigación Familia, Educación y Escuela Inclusiva (TRIVIUM) investiga en torno a la resiliencia. La palabra *resiliencia*:

[...] proviene del latín *resilio*, que significa volver atrás, volver de un salto, rebotar, saltar hacia atrás, ser repelido o resurgir. (Forés y Grané, 2008, p. 27)

De acuerdo con Rojas Marcos (2010), es una mezcla de resistencia, por un lado, y de flexibilidad, por otro, y esto es lo que forja la resiliencia humana. Hace referencia a la capacidad de una persona para plantar cara a una adversidad, superarla y utilizarla como trampolín para obtener un crecimiento personal (Puig y Rubio, 2015).

1. Este estudio forma parte del proyecto ANDREIA *Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado* (PID2019-111032RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y desarrollado por el grupo de investigación consolidado TRIVIUM, Familia, Educación y Escuela Inclusiva (2017 SGR 808), creado en la Universitat Abat Oliba CEU, de Barcelona.

2. Marcin Kazmierczak, catedrático de Didáctica de la Literatura de la Universitat Abat Oliba CEU. IP del proyecto I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación titulado *Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado* (PID2019-111032RB-I00). ORCID: 0000-0002-7810-3099

3. Andrea de Carlos-Buján, doctoranda e investigadora en Formación (FPI) de la Facultad de Comunicación, Educación y Humanidades de la Universitat Abat Oliba CEU. Correo electrónico: adecarlosb@uao.es ORCID: 0000-0001-5158-7495

La resiliencia es una invitación a tener una nueva mirada [positiva para poder] construir modelos de prevención, [...] buscar salidas más allá del determinismo, ya sea innato o adquirido, para abrir el campo de la creatividad y de la libertad humana. (Forés, Grané, 2008, pp. 54-55)

Nadie es capaz de librarse de sufrir alguna adversidad a lo largo de su vida, pero, como manifiesta Rojas Marcos (2010):

La mayoría de las personas que se enfrentan a circunstancias muy peligrosas o extremadamente duras viven para contarlo. (p. 178)

La resiliencia es un proceso que parte de lo innato, pero no es un estado definitivo ni absoluto, sino que puede desarrollarse.

La resiliencia está vinculada a los conceptos dinámicos de desarrollo y crecimiento humano. (Forés, Grané, 2008, p. 34)

En cuanto al foco de estudio sobre la resiliencia, que se centró en el análisis de los factores y capacidades que ayudaban a que las personas se adaptaran y triunfaran a pesar de las predicciones de riesgo, son diversos los expertos que han ofrecido una propuesta de categorización.

En esta línea, uno de los aspectos fundamentales que ha sido objeto de reflexión y debate entre los miembros del grupo TRIVIUM es la cuestión de los llamados *pilares* o *factores de la resiliencia*, es decir, aquellos elementos, competencias, características personales o fortalezas intrapsíquicas que consolidan una personalidad resiliente.

Así, desde este enfoque, se postula que, una vez definidos dichos factores, podrán desarrollarse los medios para mejorar la resistencia de las personas frente al estrés y la adversidad (Rutter, 1993), poniendo el foco en sus fortalezas y no en sus debilidades, dado que la salud es concebida como algo a promocionar, lo cual supone trascender el modelo de riesgo hacia un modelo de desafío. (Rubio y Puig, 2015, p. 112)

Escudriñar estos pilares no solamente permite entender mejor el funcionamiento de una persona resiliente, sino que ofrece indicaciones valiosas en el plano práctico.

En lugar de pensar por qué van a fracasar, es pensar qué tienen aquellos que pudieron «navegar» satisfactoriamente. (Rubio y Puig, 2015, p. 122)

Una de las clasificaciones más conocidas es la *Casita de la resiliencia*, de Vanistendael, una representación gráfica con la que explica metafóricamente los diversos aspectos de la resiliencia. Otras categorizaciones famosas son las de Wolin y Wolin (1993), Brooks y Goldstein (2010), Grotberg, el Programa Rueda de Le-maître y Puig (2004), Rojas Marcos (2010), Suárez Ojeda (2004) o Munist (1998).

Según Forés y Grané (2011):

Todas las personas podemos ser resilientes. El desafío consiste en encontrar la manera de promover la resiliencia en cada persona, tanto individualmente como en las familias y las comunidades. (p. 29)

Por este motivo, inspirado sobre todo en los pilares destacados por Rojas Marcos (2010), se propone un *Decálogo de la resiliencia* del grupo TRIVIUM, es decir, un listado de los diez pilares a los que se otorga mayor relevancia en la formación de un carácter resiliente en alumnos de Educación Primaria.

2. *Decálogo de la resiliencia*: propuesta de sistematización de los pilares de la resiliencia para alumnos de Educación Primaria⁴

2.1. Centro interno de control

En nuestra opinión, y coincidiendo con Rojas Marcos (2010):

Un elemento fundamental de la resiliencia es localizar y mantener el centro de control dentro de uno mismo. (p. 74)

4. La propuesta que presentamos es fruto de la investigación llevada a cabo en el marco del proyecto ANDREIA *Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado* (PID2019-111032RB-I00). En el transcurso del proyecto hemos comprobado que las competencias propuestas son particularmente relevantes en esta etapa vital, lo cual no impide que sean también aplicables a otras etapas

Gracias a nuestro centro interno de control, los seres humanos tenemos la capacidad de tomar decisiones incluso en circunstancias que objetivamente limitan notablemente nuestro margen de acción. De acuerdo con Frankl (1999):

A una persona se le puede arrebatar todo menos la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias. (p. 99)

La convicción de que, como mínimo hasta cierto punto, uno es protagonista de su propia vida y el rumbo de su vida, al menos en parte, depende de cada cual, es un factor imprescindible para afrontar con fuerza la adversidad, tomar la iniciativa para luchar de manera activa y desarrollar una actitud resiliente.

Ante las amenazas, las personas que mantienen el sentido de autonomía y piensan que dominan razonablemente sus circunstancias o que el resultado está en sus manos, responden con mayor coraje, resisten mejor y se enfrentan más eficazmente a la adversidad que quienes sienten que no controlan los eventos que les afectan o que sus decisiones no cuentan y ponen sus esperanzas en poderes ajenos a ellos. (Rojas Marcos, 2010, p. 74)

Esta actitud interior de responsabilidad de la propia vida queda reflejada exteriormente a través de las funciones ejecutivas, que posibilitan la buena toma de decisiones, la anticipación de las consecuencias y el gobierno de pensamientos, emociones y conductas para alcanzar nuestros objetivos.

Las funciones ejecutivas son como el director de orquesta que dirige todo lo básico para aprender y vivir: anticipar, prevenir, utilizar información conocida, reconocer e interpretar, evaluar propuestas, tomar decisiones o mantener la acción. (Grané y Forés, 2020, pp. 67-68)

2.2. Apoyo afectivo

El amor es una necesidad humana básica. Ya antes de la década de los sesenta, Bowlby y otros investigadores destacaron la tras-

del desarrollo de la persona. La reflexión acerca de la adecuación de diferentes pilares/ factores en diferentes etapas será objeto de otra publicación.

endencia de la vinculación afectiva para un adecuado desarrollo infantil.

Sin duda, desde la infancia hasta los últimos días de la vida el deseo natural de sentirnos amados y de amar a otros da lugar a uniones que, independientemente del tipo que sean, refuerzan nuestra capacidad de superar sufrimientos y producen en nosotros el antídoto más eficaz contra los efectos nocivos de cualquier mal. (Rojas Marcos, 2010, p. 67)

Por consiguiente, la mayoría de los investigadores considera que es indispensable la existencia de una relación con una o más personas que ofrezca un sostén afectivo, una valoración positiva y que dé ánimos para enfrentarse a los retos y las adversidades.

En los momentos más duros, tormentosos o de gran vulnerabilidad, los lazos afectivos se convierten en salvavidas. (Rojas Marcos, 2010, p. 67)

Sin, al menos, un apoyo afectivo, es muy complicado que una persona sea capaz de superar los contratiempos.

Así, saberse reconocidos, respetados y reforzados por algún adulto significativo era el indicador que mejor explicaba la eficacia psicológica para salir adelante ante la adversidad. (Rubio y Puig, 2015, p. 159)

De hecho, el estudio pionero que Emy Werner llevó a cabo en el ámbito de la resiliencia concluyó lo siguiente:

Todos los sujetos resilientes tenían por lo menos una persona, familiar o no, que los había aceptado de forma incondicional, más allá de sus problemas y defectos. Necesitaban contar con alguien y al mismo tiempo sentir que sus esfuerzos y sus capacidades eran reconocidos y valorados. (Rubio y Puig, 2015, p. 159)

Según Boris Cyrulnik, la resiliencia empieza en la mirada del otro:

Un herido puede permanecer en una especie de agonía el resto de su vida si no encuentra el apoyo de nadie. (Cyrulnik, 2009, p. 69)

Esto puede resultar especialmente interesante para los maestros de Educación Primaria, que pueden convertirse en adultos significativos, en tutores de resiliencia, en figuras imprescindibles para ejercer una influencia positiva en la formación resiliente de sus alumnos.

2.3. Motivos para luchar

Consideramos que otro de los pilares esenciales de la resiliencia son los motivos para luchar. Tal como afirma Rojas Marcos (2010):

Las personas resisten crueles infortunios movidas por la pasión de vivir. (p. 93)

Otros investigadores llaman a este pilar *motivos para vivir o motivación externa*.

Un objetivo que motive para la acción, el deseo de alcanzarlo y la esperanza de conseguirlo brindan la fuerza suficiente para actuar a pesar de las limitaciones y adversidades.

Una vez que encontramos un significado a nuestra existencia, nos tranquilizamos, nos sentimos más seguros y fortalecemos la motivación para soportar el dolor y luchar por vencer la adversidad. (Rojas Marcos, 2010, p. 90)

De acuerdo con Nietzsche:

Quien tiene un *por qué* para vivir, encontrará casi siempre el *cómo*. (Cit. por Frankl, 1999)

Asimismo, según Frankl (1999):

No hay nada en el mundo capaz de ayudarnos a sobrevivir, aun en las peores condiciones, como el hecho de saber que la vida tiene un sentido. (p. 147)

Encontrarle un sentido a la vida y al sufrimiento y tener algo o a alguien por lo que valga la pena vivir constituyen «un elemento esencial que permite a la persona que ha padecido una

agresión sobreponerse a sus dificultades» (Puig y Rubio, 2011, p. 91) a fin de proyectarse en el futuro. Sin esta motivación, el individuo podría abocarse a un vacío existencial que dificultaría mucho su proceso resiliente.

Rojas Marcos (2010) recogió los motivos principales para vivir que exponían sus pacientes, de los cuales el amor, en cualquiera de sus facetas, y una misión, cometido o deber moral eran de los más citados.

2.4. Pensamiento positivo

La mayoría de las cosas en este mundo pueden tener más de una perspectiva o visión. El pensamiento positivo es la capacidad para identificar el lado amable de un acontecimiento adverso presente o pasado, para encontrar una oportunidad escondida y aprender de los errores e imprevistos.

Aunque en un primer momento pueda parecer que no es posible detectar algo bueno en una determinada adversidad:

[...] es beneficioso esforzarse por encontrar algún aspecto positivo incluso a la peor situación. (Rojas Marcos, 2010, p. 86)

Este aspecto positivo servirá de apoyo para poder empezar a desarrollar una actitud resiliente y vivir con mayor optimismo.

La perspectiva favorable de las cosas es un ingrediente esencial de la resiliencia humana. (Rojas Marcos, 2010, p. 84)

Según Rojas Marcos (2010), adoptar una perspectiva favorable permite encajar y superar mejor las adversidades a la vez que refuerza otros pilares de la resiliencia como «las conexiones afectivas, las funciones ejecutivas y la autoestima» (Rojas Marcos, 2010, p. 88).

Un cambio en la mirada hacia los aspectos más positivos de la existencia es:

[...] perfectamente compatible con la capacidad de valorar con sensatez las ventajas e inconvenientes de las decisiones que se toman y de luchar sin desmoralizarse contra las adversidades. (Rojas Marcos, 2010, p. 84)

Igualmente, Puig y Rubio (2011) consideran que una actitud positiva favorece el hecho de «pensar de manera creativa, constructiva y relajada» (p. 83).

Puesto que existe una coherencia entre lo que pensamos y lo que sentimos, el cómo interpretemos el mundo tendrá una influencia en nuestro estado de ánimo, y viceversa.

El estilo optimista de juzgar los avatares de la vida nos ayuda a minimizar el impacto de las desgracias, al tiempo que nos protege del derrotismo y de la indefensión. (Rojas Marcos, 2010, p. 87)

Por consiguiente, dejar de focalizarnos exclusivamente en lo negativo permitirá que se fomenten emociones positivas que conduzcan a abrirnos a una visión más positiva de la existencia.

Quienes logran mantener en general una disposición optimista también suelen mantener un estado emocional positivo. [...] Las explicaciones positivas estimulan la confianza en uno mismo. (Rojas Marcos, 2010, pp. 85-86)

2.5. Sentido del humor

Un pilar normalmente poco potenciado y de gran valor es el del sentido del humor.

Se ha podido constatar en casos extremos, como en ciertos campos de concentración o en las dictaduras, que el humor y la risa pueden convertirse en defensas vitales. (Vanistendael, 2004, p. 134)

El sentido del humor es un mecanismo que permite tomar distancia de una situación adversa, una distancia entre la persona y su problema, y afrontarla con más ánimo y con una mejor predisposición, al hallarse aspectos positivos de apoyo y disminuir el estrés o la ansiedad.

Según Frankl, este sentido es una de las armas principales con las que los seres humanos luchamos por sobrevivir. (Rojas Marcos, 2010, p. 136)

Asimismo, Vanistendael (2004) expone que:

En ocasiones, el humor ayuda a transformar el dolor oculto en dolor digerido, integrado en el tejido de la vida. (p. 125)

El humor puede entenderse como:

[...] una construcción compuesta, un proceso complejo, que comprende aspectos emocionales y psicológicos, pero también biológicos, cognitivos y sociales. (Anaut, 2017, p. 13)

La mayoría de las definiciones de humor lo vinculan a la risa, la alegría y la diversión, y a la disminución de la tensión (Fry y Salameh, 2004).

Reírnos con ganas en respuesta a una interpretación aguda, chistosa o humorística de uno mismo, o de una situación que nos preocupa, nos libera de la tensión y el estrés que acumulamos, y de temores que reprimimos, y nos ayuda a sortear situaciones comprometidas, disparatadas o amenazadoras. (Rojas Marcos, 2010, pp. 137-138)

Partiendo de la realidad, el sentido del humor ofrece una perspectiva nueva, que permite relativizar y desdramatizar, que nos vincula al lado positivo de la vida y que nos ayuda a cambiar el guion negativo.

Cuando los problemas y los sufrimientos corren el riesgo de ocultarnos la visión de este lado positivo de la vida, el humor puede ayudarnos a encontrarlo de nuevo. (Vanistendael, 2004, p. 143)

Tener la capacidad de reírse de todo, incluso de uno mismo, es un buen antídoto ante los golpes existenciales. (Forés y Grané, 2008, p. 83)

Asimismo, numerosas investigaciones han puesto de relieve la relación entre salud y risa y humor.

No obstante, el sentido del humor, que integra «los aspectos intelectuales, emocionales, físicos y relacionales de la persona» (Vanistendael, 2004, p. 122), ha de ser constructivo. El cinismo, la burla, la ironía o el sarcasmo son muy contraproducentes para el fomento de la resiliencia.

2.6. Espiritualidad

Este pilar consiste en la capacidad de ver la dimensión trascendente de la vida humana y, de alguna manera, entablar relación con ella. Facilita y aumenta la percepción del sentido de la existencia más allá de las adversidades; ayuda a dar sentido al sufrimiento, a la enfermedad y la muerte, y a mantener el optimismo y la esperanza, debido a la intuición de que un Ser Superior ordena y protege el cosmos y el individuo. Diversos autores que se han dedicado al estudio de la resiliencia, como Chouinard (2010) o Raghallaigh y Gilligan (2010), coinciden en la evaluación positiva de este pilar. Rojas Marcos (2010) se refiere a las religiones en cuanto que expresión común de la espiritualidad en los siguientes términos:

Las religiones son, en general, una expresión del optimismo natural del género humano y, al sacralizar la vida, fortifican la motivación por sobrevivir. (p. 91)

Sin duda, sería preciso matizar la cuestión de la relación entre la espiritualidad y la religiosidad,⁵ así como distinguir entre tipos de religiones y espiritualidad que contribuyen más claramente a la actitud resiliente del sujeto de las que, de algún modo, podrían tener el efecto contrario. Podríamos mencionar solamente la actitud religiosa *quietista*, que se pone en contradicción con el pilar del centro interno de control, o, algunas visiones maniqueas según las cuales el mundo está dominado por un dios cruel, que, por consiguiente, no parecen contribuir a la esperanza y a las conexiones afectivas con la divinidad. Sin embargo, de modo general, la mayoría de las religiones, particularmente aquellas en las que Dios es concebido como un ser superior, poderoso y benevolente, parecen reforzar el optimismo y la sensación de no estar solos en el universo.

2.7. Autorrelato

Se trata de la capacidad de construir el relato de la propia trayectoria, incluyendo los acontecimientos difíciles y traumáticos. La

5. En todo caso, esta cuestión no forma parte de los objetivos de este trabajo.

habilidad de expresar este relato –de una forma oral o escrita– permite tomar cierta distancia de uno mismo y descubrir el sentido insospechado de cada uno de los acontecimientos que, al encajar en el entramado global del relato, resultan constitutivos de este y necesarios para la coherencia, la fuerza y el sentido del conjunto. Como afirma Rojas Marcos (2010):

Los seres humanos somos creadores y narradores natos de historias. Con independencia de que la experiencia traumática sea de origen humano –alguna forma de violencia individual o de grupo– o esté causada por accidentes o fuerzas destructivas naturales, todos necesitamos elaborar el argumento de la historia, y contárnosla a nosotros mismos y también a los demás. (p. 202)

Según Cyrulnik, el autorrelato «es una iniciativa de liberación» que permite –a quien sea capaz de relatar la historia de su vida y, particularmente, de su trauma– conectar con las personas de su entorno y disminuir la intensidad de las emociones causadas por sucesos penosos (Rojas Marcos, 2010). En la misma línea, afirman Rubio y Puig que:

La rumia obsesiva monopoliza la conciencia del herido por el trauma, empujándolo así al tobogán de la depresión. Mientras que el esfuerzo de construir un relato para compartirlo convierte al afectado de nuevo en sujeto de su historia y no ya en cosa maltratada por el trauma. (Rubio y Puig, 2015, p. 18)

2.8. Narratividad

El pilar de la narratividad constituye una de las apuestas teóricas y metodológicas distintivas del grupo TRIVIUM. Se trata de explorar el potencial cognitivo y pedagógico de la obra literaria, particularmente de la ficción narrativa. Ya Aristóteles, en su *Poética*, se fijó en este potencial e introdujo dos conceptos clave para explicar la relación entre la trama de un texto ficticio y la realidad ética y psíquica del hombre: *mimesis* y *catarsis*. El concepto de *mimesis* –que podría traducirse como ‘imitación’– hace referencia a la extraordinaria capacidad de algunos autores de transmitir la verdad acerca de las diferentes modalidades de la conducta humana, sus motivaciones y sus consecuencias a través de

una obra literaria. De esta visión se desprende claramente que *ficticio* no significa *falso*, sino que, por el contrario, una trama ficticia, a pesar de relatar unos hechos *inventados*, transmite la verdad universal sobre los entresijos del carácter y la acción humana. En algunos casos puede tratarse de una *mimesis literal* y en otros de una *mimesis figurada*, como en el caso de las fábulas, las parábolas o, en la literatura contemporánea, las novelas distópicas.⁶ Asimismo, mediante el concepto de *catarsis* –que el Estagirita apenas desarrolla– expresa el potencial que tiene una obra ficticia de desencadenar en el lector o espectador una transformación afectiva. Podríamos traducir la *catarsis* como ‘purificación’ y, más precisamente, ‘purificación de las pasiones’, en el sentido de conseguir el efecto de identificación afectiva del lector con el protagonista (la compasión) que lleva al deseo de evitar las consecuencias de sus errores y la imitación de sus aciertos que Aristóteles, desde la perspectiva de la ética clásica, expresa a través de la idea del triunfo de la virtud y del fracaso del vicio (Aristóteles, 2009, 1.449b). Esto incluye la virtud de la fortaleza que, como han demostrado numerosos autores –de modo particular Titus (2006)–, guarda numerosas analogías con el concepto de *resiliencia*. En cuanto a los estudios teóricos sobre la literatura, es cierto que desde los inicios del siglo XX hasta nuestros días más bien han predominado las metodologías que podríamos llamar *rupturistas* con la realidad (formalismos, estructuralismos, posestructuralismo, deconstrucción, etc.), y, sin embargo, diversos pensadores y teóricos de la literatura han vuelto a reivindicar la aproximación mimética; entre ellos están Ricœur, MacIntyre, Carr, Kristjansson y otros investigadores implicados en el proyecto *Knighly Virtues* de la Universidad de Birmingham.

A su vez, desde el ámbito de la reflexión e intervención psicoterapéutica, varios autores destacados han defendido también la idea del rol sanador de los relatos ficticios y su potencial de fomento de la resiliencia. Así, afirma Vanistendael (2013) que:

Tan pronto como [el sujeto con trauma] está suficientemente anclado en la realidad, escapar a un mundo imaginario permite afrontarlo

6. Para el desarrollo de la idea de la *mimesis figurada*, véase Kazmierczak, M. (2014). Los conceptos de *mimesis* y *catarsis* en el análisis literario. El ejemplo de *Macbeth*. En M. Kazmierczak y M. T. Signes (eds.). *Educando a través de la palabra hoy: aportaciones sobre la teoría y didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 138-139). Academia del Hispanismo.

con más fuerza [...]. Así es como los cuentos de hadas, mitos y leyendas ayudan indiscutiblemente a los pueblos y los individuos a encontrar argumentos para reconstruirse cada vez que se sienten amenazados en su identidad u obstaculizados en su desarrollo. (p. 81)

Más adelante, asevera, en relación con la trama de los relatos ficticios evocados en la cita anterior:

Nos hablan implícitamente de resiliencia cada vez que evocan las características psicológicas que ayudan a salir adelante cuando uno se zambulle de lleno en el drama. (p. 87)

De igual modo, el mencionado grupo Familia, Educación y Escuela Inclusiva (TRIVIUM) de la Universitat Abat Oliba CEU lleva a cabo, desde hace más de una década, investigación relacionada con el potencial mimético-catártico de la literatura. Dicha investigación ha permitido desarrollar el marco teórico, así como proponer proyectos aplicados a la realidad de la escuela, como el proyecto de *Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado*.⁷

2.9. Transformación estética

Otro pilar importante es el de la transformación estética. Consideramos la utilización de la belleza como un catalizador para reestructurar la representación de la desgracia y convertirla en algo artístico. La belleza como generadora de asombro y estupor que conduce a adoptar una nueva visión más benévola con la existencia.

Dado que somos capaces de modificar nuestras representaciones al expresarlas, al compartirlas o al actuar sobre las personas que tenemos cerca y sobre nuestra cultura, podemos constatar que nuestros sentimientos cambian. La reorganización de una representación puede hacer que el recuerdo de una herida resulte soportable. (Cyrulnik, 2008, p. 158)

7. Puede verse la página web del proyecto en el siguiente enlace: <https://blogs.uao.es/andreaia>

El arte juega un papel central en el proceso de resiliencia, ya que permite convertir y transformar la adversidad y el sufrimiento en algo soportable, reestructurar la representación de la desgracia para hacer de ella poesía, una obra de teatro, una canción, una novela...

En el momento en que esta persona puede hablar de la herida y representarla, su mundo se metamorfosea y se hace posible una sana adaptación. (Forés y Grané, 2008, p. 51)

La metamorfosis que transforma el acontecimiento en relato se realiza por medio de una doble operación: la de colocar los acontecimientos en una esfera exterior a nosotros mismos y la de situarlos en el tiempo. (Cyrulnik, 2008, p. 37)

Igualmente, al transformar el sufrimiento en algo artístico y bello, las personas «se erigen como sujetos, actores de su historia» (Cyrulnik y Anaut, 2016, p. 26).

2.10. Compromiso con los demás

Para que una persona pueda ser resiliente, estimamos que tiene que estar comprometida con la benevolencia y el altruismo.

Un cambio frecuente es el aumento del altruismo o el interés por procurar el bien ajeno. (Rojas Marcos, 2010, p. 208)

Una persona resiliente tiene desarrollada la capacidad para relacionarse con otras personas, queriéndolas y contribuyendo a su bien, siendo consciente de que se tiene un papel activo en la sociedad, de que cada aportación cuenta y de que puede ayudarse a mejorar la vida de los demás.

Muchos supervivientes destacan los efectos reparadores de la ayuda mutua, la confianza en los demás y la solidaridad en la superación de la experiencia traumática. (Rojas Marcos, 2010, p. 207)

El que es resiliente tiene el deseo de ser tutor de resiliencia para los demás. Una persona podría actuar de manera estoica, pero, si ese esfuerzo no está vinculado a los demás, la pregunta sería: ¿para qué?

Los afectados por cualquier tipo de calamidad que se han sentido útiles durante la crisis y han visto que tuvieron un impacto positivo en el bienestar o en la vida de otros, resisten y se recuperan mejor de las secuelas emocionales. (Rojas Marcos, 2010, p. 125)

La perfección de hombre en cuanto que hombre no debe olvidar que es un ser que vive en sociedad, un ser que ha de realizar obras prudentes que tengan el bien como principio. Por ende, las facultades del hombre tienen que ser usadas con vistas al bien de la sociedad, y la educación debe orientarse a ayudar al niño a convertirse en una persona que viva con plenitud y aporte su granito de arroz a la comunidad.

El hombre es un ser social por naturaleza, no vive aislado en el universo, sino que se relaciona con todo y, en particular, con los demás hombres, de los que recibe y a los que tiene que aportar en gran medida aquello que necesitan para vivir. Cada individuo está vinculado a los demás y contribuye con su trabajo al ambiente en el que vive la humanidad. Antes que nada, el infante debe recibir una ayuda que le permita desarrollarse adecuadamente y adquirir un cierto nivel de autodominio y de capacidad para regir su propio destino, es decir, debe ser educado. Posteriormente, ese hombre educado podrá contribuir significativamente en la sociedad.

3. Conclusiones

Tras haber definido los pilares que forman parte de nuestro *Decálogo de resiliencia*, podríamos establecer cierta jerarquía entre ellos (figura 1). Así pues, en lo más alto, en cuanto que objetivo final del proceso de la adquisición de la resiliencia, situaríamos los pilares del centro interno de control y del compromiso con los demás. Estos dos pilares parecen coincidir sorprendentemente con el ideal ético de los antiguos, a saber, el concepto de la *eudaimonía*, que, para Aristóteles, significa ‘la buena vida’. La *eudaimonía* consiste en un nivel notable de posesión de virtud –en este caso de la fortaleza– que permite al sujeto sentirse el dueño de su destino, capaz de emprender la acción y de superar los obstáculos que puedan aparecer en el camino (Aristóteles, 2008, 1097b). Por otro lado, el objetivo de tal acción ha de estar

orientado al bien de los demás. De este modo, la contribución que realiza en aras del bien común hace que la comunidad le muestre aprecio, cosa que, a su vez, refuerza más aún la sensación de satisfacción y agrado en relación con su propia vida. Parece que este ideal, aunque con nombres diferentes (*autoestima, satisfacción personal, autocumplimiento, madurez social, etc.*), sigue siendo el objetivo educativo en las sociedades contemporáneas.

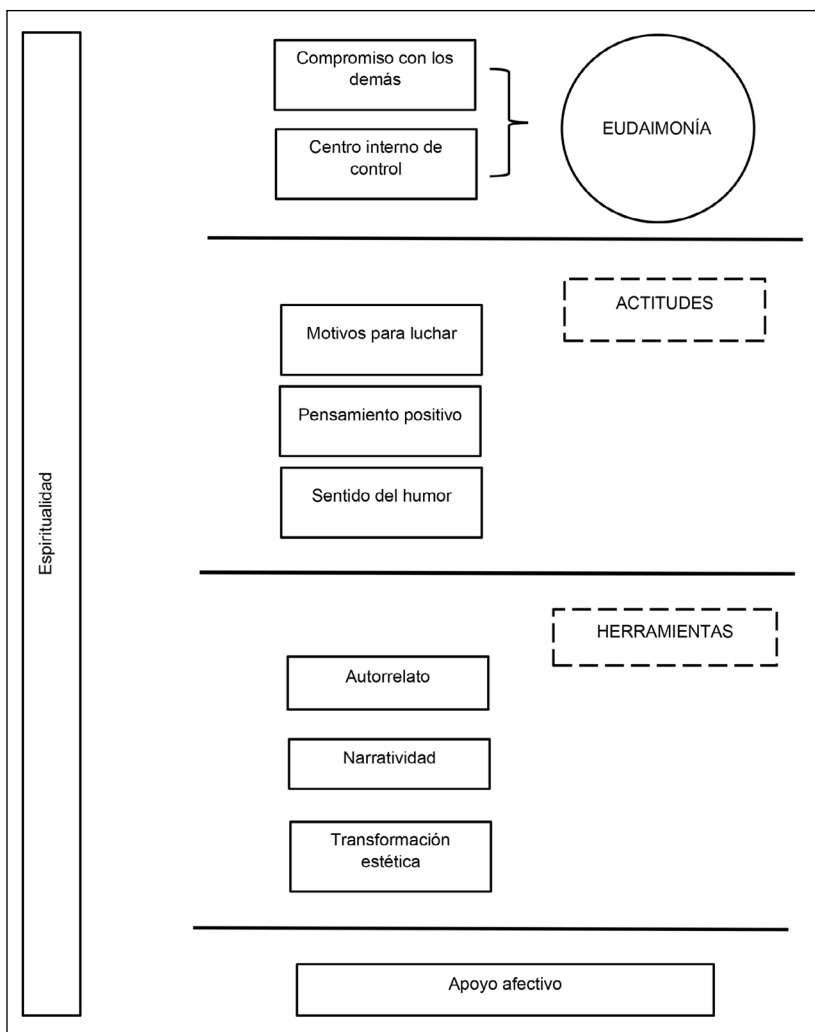


Figura 1. Diagrama de los pilares de la resiliencia para alumnos de Educación Primaria.

A continuación, habría que preguntarse qué actitudes previas son necesarias para alcanzar los dos pilares definitivos. De entre los pilares que conforman nuestro decálogo, los tres siguientes parecen constituir la base de actitud previa indispensable para llegar a la madurez de la resiliencia: motivos para luchar, pensamiento positivo y sentido del humor. Al volverse uno capaz de mantener estas tres actitudes ante la adversidad, va adquiriendo el centro interno de control y la capacidad de compromisos duraderos e inquebrantables.

Acto seguido, resulta de interés reflexionar de qué herramientas dispone el educador para contribuir al fomento y la consolidación de los tres pilares que componen la actitud conducente a la madurez resiliente. En nuestra propuesta se trata del autorrelato, la narratividad y la transformación estética derivada de los anteriores. Dicho sea de paso, es precisamente en la etapa de la escuela primaria cuando en los niños se puede ir consolidando la capacidad de asombro ante la belleza y el aprecio ante el potencial transformador de la narración de las vidas ajenas y de la suya propia.

Sin embargo, surge la pregunta por la motivación: ¿cómo conseguir despertar la pasión por la experiencia estética y el deseo de emprender el camino hacia la virtud en general y hacia la resiliencia/fortaleza en particular? Esta cuestión le parecía fundamental a Aristóteles, quien, contrariamente a Platón, era consciente de que el mero conocimiento intelectual de la virtud no bastaba para adquirirla, sino que era indispensable orientar la pasión hacia el deseo de un crecimiento moral y una vida buena. La respuesta a esta pregunta la hallamos en numerosas biografías resilientes, entre las que destaca, por ejemplo, la de Tim Guénard, resumida en su autobiografía *Más fuerte que el odio*. El impulso para el cambio en la vida llena de sufrimiento y odio lo constituyen las relaciones de apoyo y afecto que van surgiendo en la trayectoria del protagonista. Así, el desencadenante que puede encender el fuego del deseo de emprender el camino hacia una vida satisfactoria y fructuosa es el pilar del apoyo afectivo. Este pilar es realmente el verdadero motor que pone en marcha el proceso de fomento de la resiliencia tanto en el joven como en las personas mayores.

Por último, se presenta la pregunta: ¿dónde ubicar el pilar de la espiritualidad? Recordemos que Rojas Marcos reconoce con

ahínco la relevancia de este pilar, si bien no lo ubica dentro de su esquema de los seis pilares básicos. En efecto, se trata de una realidad difícil de encajar en cualquier esquema o clasificación, ya que es una intuición que parece acompañar a la gran mayoría de las personas⁸ acerca de un sentido trascendente de la vida que engloba todos los aspectos de la existencia humana y que posee el potencial de reforzar todos los pilares de la resiliencia en todas las etapas del camino hacia la madurez. Por eso mismo, podríamos considerarlo un pilar transversal.

Independientemente de que hayamos propuesto una clasificación de los pilares de la resiliencia que parece indicar cierta secuencia y cierta jerarquía, no hay que olvidar que la realidad humana siempre trasciende todas las teorías. Por consiguiente, conviene tener presente la idea de Rojas Marcos acerca de las relaciones complementarias entre dichos pilares.

Cuando tratamos de fortalecer [la resiliencia], es más eficaz concentrarnos en el [pilar] que tengamos más desarrollado, en lugar de abordarlos todos a la vez. La idea es capitalizar los atributos que ya funcionan y utilizarlos como herramientas para alimentar otros aspectos más débiles de la resiliencia. (Rojas Marcos, 2010, p. 220)

4. Bibliografía

- Anaut, M. (2017). *Humor, entre la risa y las lágrimas. Traumas y resiliencia*. Gedisa.
- Aristóteles (2008). *Ética a Nicómaco* (6.^a reimpr.) (José Luis Calvo Martínez, trad.). Alianza.
- Aristóteles (2009). *La poética* (3.^a reimpr.) (Alicia Villar Lecumberri, trad.). Alianza.
- Arthur, J., Harrison, T., Carr, D., Kristjánsson, K. y Davison, I. (2016, 12 de septiembre). *Knightly Virtues. Enhancing Virtue Literacy through Stories*. Research Report. The Jubilee Centre for Character & Virtues. <http://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/KVPDF/KnightlyVirtuesReport.pdf>
- Brooks, R. y Goldstein, S. (2010). *El poder de la resiliencia. Cómo superar los problemas y la adversidad*. Paidós.

8. <https://www.pewforum.org/2012/12/18/global-religious-landscape-exec>.

- Carr, D. y Harrison, T. (2015). *Educating Character through Stories*. Imprint Academic.
- Chouinard, J. (2010). Résilience, spiritualité et réadaptation. *Frontières*, 22(1-2), 2009-2010, 89-92.
- Cyrulnik, B. (2008). *El amor que nos cura*. Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros. Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida*. Gedisa.
- Cyrulnik, B. y Anaut, M. (2016). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida*. Gedisa.
- Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T., Vanistendael, S., Manciaux, M. et al. (2004). *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Gedisa.
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Plataforma.
- Forés, A. y Grané, J. (2011). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad* (3.^a ed.). Plataforma.
- Frankl, V. E. (1999). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Fry, W. F. y Salameh, W. A. (2004). *El humor y el bienestar en las intervenciones clínicas*. Desclée de Brouwer.
- Grané, J. y Forés, A. (2020). *Hagamos que sus vidas sean extraordinarias. 12 acciones para generar resiliencia desde la educación*. Octaedro.
- Guénard, T. (2010). *Más fuerte que el odio*. Gedisa.
- Kazmierczak, M. (2014). Los conceptos de mimesis y catarsis en el análisis literario. El ejemplo de Macbeth. En M. Kazmierczak y M. T. Signes (eds.). *Educando a través de la palabra hoy: aportaciones sobre la teoría y didáctica de la lengua y la literatura*. Academia del Hispanismo.
- MacIntyre, A. (2013). *Tras la virtud*. Austral.
- Ní, Raghallaigh, M. y Gilligan, R. (2010). Active survival in the lives of unaccompanied minors: coping strategies, resilience, and the relevance of religion. *Child and Family Social Work*, 15(2), 226-237. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00663>
- Pew Research Center (2021, 18 de diciembre). *The Global Religious Landscape*. <https://www.pewforum.org/2012/12/18/global-religious-landscape-exec>
- Puig, G. y Rubio, J. L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Gedisa.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y Narración*. Siglo XXI.
- Rojas Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Espasa.
- Rubio, J. L. y Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia. Dame un punto de apoyo y moveré MI mundo*. Gedisa.

- Titus, C. S. (2006). *Resilience and the Virtue of Fortitude: Aquinas in the Dialogue with the Psychosocial Sciences*. The Catholic University of America Press.
- Vanistendael, S., Gaberan, P., Humbeeck, B., Lecomte, J., Manil, P. y Rouyer, M. (2013). *Resiliencia y humor*. Gedisa.

El voluntariado, una herramienta para la resiliencia¹

CARMEN PARRA RODRÍGUEZ² Y MARISA VÁZQUEZ MARTÍNEZ³

1. Introducción

Los estudios y las investigaciones llevados a cabo sobre la resiliencia coinciden en la relevancia de encontrarle sentido a la vida como factor protector frente al trauma y pilar de la resiliencia. La psicología positiva enlaza con esta propuesta considerando que tener un propósito en la vida es fuente de bienestar y felicidad plena.

El voluntariado significa, para quienes lo desarrollan, un motivo para vivir: dar y recibir de manera sencilla, sentirse necesario frente a quienes no tienen a nadie o carecen de recursos para llevar una vida digna, permite no rendirse ante la adversidad. Sin embargo, son todavía insuficientes los estudios llevados a cabo sobre la manera en la que el voluntariado favorece la resiliencia en la persona que opta por esta actividad de servicio social.

1. Esta investigación forma parte del proyecto *Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado* (PID2019-111032RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e innovación y desarrollado por el grupo de investigación consolidado TRIVIUM, Familia, Educación y Escuela inclusiva (2017 SGR 808) de la Universitat Abat Oliba CEU.

2. Carmen Parra Rodríguez, doctora en Derecho, especialista en Derecho internacional, Derechos Humanos y Diálogo intercultural. Profesora en Derecho Internacional en la Universidad Abat Oliba CEU. Correo electrónico: cparra@uao.es

3. Marisa Vázquez, doctora en Psicología por la Universitat Autònoma de Barcelona. Especialista en violencia y educación. Profesora en la Universitat Abat Oliba CEU.

En este capítulo presentamos el caso de María, una chica joven con adicción al cannabis y al alcohol, en la que el voluntariado se convierte en el eje que da sentido a su vida para iniciar el camino de la superación de las dependencias.

A través de la revisión de las propuestas que hacen distintos autores sobre los pilares de la resiliencia, estableceremos aquellos que se generaron en María a partir de la práctica del voluntariado.

2. Pilares de la resiliencia

Entender la resiliencia como proceso resulta fundamental, especialmente en aquellos casos en los que la persona carece de los factores protectores que le permitan afrontar los infortunios de la vida sin hacerse aún más daño. Hablar de *proceso de resiliencia* es hablar de *esperanza*. Cuando parece que nada puede ir peor, cuando afrontar una situación traumática genera ahogo y agotamiento, es entonces cuando determinados comportamientos y actitudes van a determinar la superación o no de dicha situación, de seguir en la autodestrucción, en la oscuridad o, por el contrario, de ver la luz al final del túnel.

Grotberg (Melillo y Suarez, 2001) especifica que el proceso de la resiliencia requiere de la promoción de factores resilientes, de un compromiso con el comportamiento resiliente y, por último, de la valoración de los resultados de la resiliencia; reflexionar sobre aquello que ha sido eficaz y positivo, no solo para superar la adversidad, sino, y sobre todo, para transformarla en aprendizaje. La toma de conciencia del proceso resiliente, reconocerlo, es lo que garantiza poder afrontar de manera exitosa otras problemáticas que puedan suceder en adelante.

Distintos autores, como Wolin y Wolin (1993), Rojas Marcos (2010) o Vanistendael y Lecomte (2013), han desarrollado en sus investigaciones sobre resiliencia el concepto de los llamados *pilares de la resiliencia*, integradores de los factores resilientes que apuntaba Grotberg (2001).

Para Wolin y Wolin, (1993), existen ocho pilares, que pasamos a describir a continuación:

- *Introspección*: entendida como la capacidad de reflexión sobre las propias acciones, el diálogo interior en el que nos hacemos preguntas y donde debería haber respuestas honestas.
- *Independencia*: supone mantener una actitud de autocontrol en la que se establecen unos límites entre la persona y su entorno. Supone el no «dejarse llevar» y mantener un criterio propio.
- *Capacidad de relacionarse*: comporta establecer vínculos saludables con las personas del entorno, del más próximo al más alejado. Es importante, en el establecimiento de redes sociales, la autoestima, de tal manera que se eviten las relaciones de dependencia o de dominio sobre el otro. Una *sana autoestima* que permita el aprecio de uno mismo y en la que se reconozcan tanto las fortalezas como las fragilidades.
- *Iniciativa*: poder emprender proyectos vitales requiere de una actitud, de autoconfianza, pero también de esfuerzo en lo que conlleva su desarrollo.
- *Creatividad*: está asociada a la apertura de mente, a ir más allá de los patrones habituales. Frente a situaciones complejas, permite tener en cuenta nuevas posibilidades, crear o inventar alternativas que ayuden a superar situaciones complejas.
- *Humor*: permite descubrir algo cómico en lo trágico, sin burla, únicamente como espacio de sonrisa respetuoso. Ayuda a aligerar los sentimientos negativos que provocan las situaciones no deseadas o traumáticas
- *Moralidad*: se entiende como los principios que rigen el comportamiento y que discriminan de forma adecuada entre el bien y el mal.

Autores referentes en materia de resiliencia como Vanistendael y Lecomte (2013) proponen que la resiliencia se construye como se pueden construir los pisos de una casa: de manera progresiva y apoyándose los unos sobre los otros. Lo representó gráficamente en la conocida como *Casita de la resiliencia* para la construcción de la resiliencia.

El suelo forma parte de esta casa y lo conforman la garantía de las necesidades básicas resueltas: salud, alimentación, sueño, etc. En los cimientos se ubican las redes afectivas sociales: familia, amigos, entorno social. La planta baja comprende el sentido de la vida, que permitirá la construcción del primer piso:

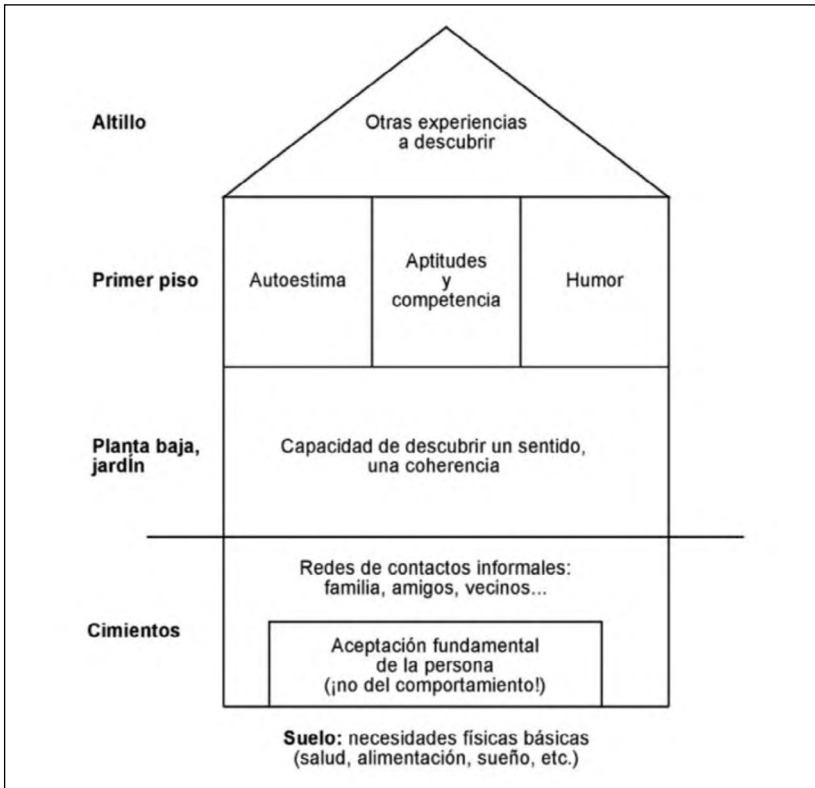


Figura 1. *Casita de la resiliencia.* Nota: extraído de Vanistendael y Lecomte (2013, p. 175).

autoestima, aptitudes y competencias, y sentido del humor; finalmente, el tejado es el espacio que nos proyecta hacia otras experiencias a construir.

Rojas Marcos (2010) establece seis pilares que actúan como los cimientos de la persona resiliente. Cada pilar supone el desarrollo de una capacidad que sostendrá el proceso de la resiliencia.

- *Conexiones afectivas gratificantes:* la tendencia innata del ser humano es la búsqueda del otro, estableciéndose, de este modo, un vínculo que, tal y como Bowlby (2014) describió en los años ochenta, será fundamental para la seguridad en uno mismo y la base de un desarrollo psicoafectivo sano.
- *Funciones ejecutivas:* son aquellas que nos permiten, básicamente, el autocontrol de nuestras acciones y de nuestras emo-

ciones. Gracias a ellas podemos planificar, ser flexibles, reflexivos, regular nuestras acciones para llevar a cabo nuestros compromisos y alcanzar nuestras metas. Es importante la introspección, ese observarnos internamente con respeto y consideración, sin juzgarnos de modo severo, pero sí siendo exigentes

- *Centro de control interno*: supone hacerse responsable de las propias acciones, regularse y asumir el control de lo que hacemos, aceptando las consecuencias que pueda tener a todos los niveles. Está muy vinculada a una sana autoestima y a un autoconcepto positivo.
- *Autoestima*: tiene que ver con el aprecio que siento hacia mi persona, la estima en que me tengo. Es fundamental la experiencia afectiva de los primeros años del desarrollo, en los que el reconocimiento de las figuras de apego determinará si me siento una persona valiosa, mediocre o desechable.
- *Pensamiento positivo*: en este pilar se incluye el optimismo y el sentido del humor. El poder ver la parte de la botella medio llena y no solo aquello de lo que se carece; el reírse de las situaciones y de uno mismo, sin recrearse, únicamente como bálsamo para el alma. El dolor sume a la persona en la desesperación, pero reírse y añadir al drama que se vive una esperanza de mejora, un optimismo realista, es posible a pesar de todo.
- *Motivos para vivir*: tener un objetivo en la vida, una razón (o varias) por las que vivir, viene a ser lo que es la gasolina para un motor de coche. Nos permite alcanzar lo que nos proponemos a corto, medio o largo plazo. Victor Frankl (2004), en su obra *El hombre en busca de sentido*, ayudó a que frente a la vida hiciéramos un cambio en nuestras preguntas vitales; preguntarse el *para qué* y no el *por qué*, de tal manera que aquellos desafíos que afrontamos adquieran una razón de ser.

Como hemos podido comprobar, los autores sugeridos comparten la identificación de varios de los pilares, especialmente los que hacen referencia a la autoestima, el autocontrol o los vínculos afectivos. Sus planteamientos se centran en la persona, sin dejar de lado el peso que tiene el contexto afectivo, social y cultural (Cyrułnik, 2003).

Lo vemos de manera esquemática en la siguiente tabla:

Tabla 1. Pilares de la resiliencia en Rojas Marcos, Vanistendael y Lecomte y Wolin y Wolin.

AUTOR PILAR	Rojas Marcos	Wolin y Wolin	Vanistendael y Lecomte
Vínculo	X	X	X
Autocontrol	X	X	X
Introspección	X	X	X
Propósito vital	X	X	X
Optimismo/Humor	X	X	X
Autoestima	X	X	X
Iniciativa		X	X
Creatividad		X	X
Independencia		X	

Nota: esta tabla muestra las coincidencias en la propuesta de pilares de la resiliencia según Rojas Marcos (2010), Wolin y Wolin (1993) y Vanistendael y Lecomte (2013). Fuente: elaboración propia.

En los últimos años se está dando un consenso, cada vez más amplio, en lo que atañe a la importancia de la espiritualidad en los procesos resilientes. Se entiende el pilar de la espiritualidad como la capacidad de trascender al sufrimiento que causa el trauma y de asumir de qué manera el sentido de trascendencia, y/o las creencias religiosas, suponen un espacio de sosiego y confianza que permite encontrar la fuerza para vencer las situaciones difíciles que pueden darse en la vida de cualquier persona.

Autores como Chouinar (2010), Rojas Marcos (2010) Cyrulnik (2018) o Raghallaigh y Gilligan (2010) coinciden en la importancia de la espiritualidad o, incluso, de la creencia en Dios como un Padre benevolente para superar y transformar aquellas situaciones que parecen imposibles de superar por uno mismo.

El hecho de creer en un Dios con el que se puede interactuar, generar una vinculación afectiva, sentir una capacidad mayor para superar los obstáculos o sentir una esperanza mayor en el futuro aparece en la protagonista del cuento de los hermanos Grimm *La doncella sin manos*. Kazmierczak (2017) analiza los distintos pilares de la resiliencia que se dan en la protagonista, la doncella, descubriéndonos cómo la creencia en Dios puede significar un trampolín hacia la superación de la adversidad.

El desarrollo de los pilares para la resiliencia pasa, con frecuencia, por la presencia y el acompañamiento de una persona que los favorezca, denominada por Cyrulnik (2013) *tutor de resiliencia*. Esta persona es alguien, a menudo también resiliente, que va modelando a la persona resiliente y que la va a acompañar para afrontar la adversidad de manera positiva y constructiva. Es quien:

[...] ofrece un recurso externo, una relación afectiva, una institución social o cultural que le permita salir airoso. (Cyrulnik, 2003, p. 213)

3. Voluntariado y resiliencia

El voluntariado es para muchas personas un motivo para vivir, ya que se trata de dar y recibir de manera sencilla, haciendo que nos sintamos necesarios frente a quienes no tienen a nadie o carecen de recursos para desarrollar una vida digna. El voluntariado enseña a las personas a ser resilientes y a crecerse ante la adversidad.

Hacer un voluntariado es un *win to win* en el que realizar una actividad supone promover valores y aumentar las motivaciones de aquellos que lo realizan. Por ello, es importante reflexionar sobre los aspectos que van a mejorar la vida de ambos (voluntario/destinatario), haciendo aflorar las fortalezas y anclando competencias difícilmente adquiribles en un entorno lucrativo, donde se van a valorar otros factores.

Existen valores transversales que se pueden identificar en cualquier actividad que conlleve una acción de voluntariado, como son, a título de ejemplo:

3.1. Altruismo

Se considera uno de los valores primordiales, ya que el voluntariado implica donar tiempo y esfuerzo a una causa con el único objetivo de ayudar a los demás. Se trata de trabajar sin una recompensa monetaria, siendo conscientes de que lo ganado supera con creces cualquier remuneración, dado que lo que realmente se está adquiriendo es una lección de vida.

3.2. Empatía

La empatía consigue que la persona voluntaria se implique haciéndola capaz de ponerse en el lugar de los demás, viendo el problema desde su propia perspectiva. Esta actitud mejora la interconexión con las personas al ofrecer una visión amplia que mejora la toma de decisiones y, en consecuencia, las soluciones a los problemas que se deben afrontar en el día a día.

3.3. Interacción social

Este valor aflora para aquellos que son capaces de ver en el voluntariado una acción bidireccional que beneficia tanto al que recibe la ayuda como a quien la da. Al mismo tiempo, se convierte en una fuente inagotable de generación de relaciones personales y profesionales, puesto que brinda la oportunidad de conocer a personas que están involucradas en proyectos que comparten la generosidad junto con el compromiso de ayudar a los demás.

3.4. Aprendizaje

El voluntariado es, definitivamente, un aprendizaje en el que la persona voluntaria se enfrenta a nuevas situaciones que fomentan el crecimiento personal, lo cual ayuda a forjar su personalidad, así como a la adquisición de nuevos conocimientos útiles tanto para la vida diaria como para el desempeño profesional (Consejo de la Unión Europea, 2012)).

Ante estas expectativas, cabe preguntarse qué gana el voluntario que se vincula en este tipo de iniciativas, o, dicho de otro modo, cómo se aplican estos valores en su día a día. En primer lugar, se mejora la autoestima, ya que ayudar a los demás es una especie de terapia que permite conocer otras realidades ajenas al espacio de confort donde la sociedad nos ubica. Nos lleva a espacios límite en los que el voluntario va a ser referente de otras personas a las que va a ayudar a retomar su camino. También permite diversificar las actividades en las que diariamente se ocupa el tiempo, ya que normalmente el día se divide en tiempo dedicado al trabajo y al ocio. En este sentido, el voluntariado permite introducir una nueva variante, que es la de em-

plear el tiempo libre en causas que lo merecen (Enciso y Lozano, 2011).

El aumento de las relaciones personales es otro efecto de los valores que aporta el voluntariado, ya que permite estar en contacto con personas con las que se teje un vínculo muy íntimo por el hecho de compartir vivencias, así como con otras personas voluntarias con las que se comparten inquietudes.

Según Dávila de León (2014), el voluntariado aporta a la juventud:

- Una mayor implicación en la comunidad a través de la responsabilidad e implicación social.
- Un incremento de la confianza interpersonal, la tolerancia y la empatía con el prójimo, respetando y priorizando el bien común al propio.
- Una reducción de la probabilidad de abandono escolar y del consumo de drogas.
- Un incremento del sentimiento de felicidad.
- Autoconfianza y creencia en las propias capacidades.
- Un control sobre la propia vida.
- Experiencia, útil para el acceso al mundo laboral.

A ello se le unen los conocimientos que el voluntariado aporta, porque no solo se aprende a escuchar y a aceptar la diversidad que rodea a la persona, sino que también la prepara para enfrentarse a retos profesionales que le van a permitir llegar a conocimientos difícilmente adquiribles fuera de este entorno, pues el voluntariado hace ser mejor persona y mejor profesional.

Tal y como hemos indicado al inicio de este texto, hay pocos estudios sobre la vinculación directa entre voluntariado y resiliencia. En Ferrer, Pérez y Fernández (2019) se hace referencia a un estudio sobre voluntariado y resiliencia en el momento en que tuvieron lugar las inundaciones del año 2013 en Alemania. Las personas voluntarias en aquel momento dieron muestras de que el voluntariado no solamente les permitió trabajar un proceso de autoayuda, sino también aumentar su capacidad de resiliencia.

4. Superar las adicciones a través del voluntariado: el caso de María

Vistas las posibilidades que ofrece el voluntariado para el desarrollo de las fortalezas que se constituyen como pilares de resiliencia, expondremos, a modo de experiencia resiliente, el caso de María. Para nuestra protagonista, el voluntariado se convierte en el eje que da sentido a la vida. Ayudar deviene un propósito personal que actúa como trampolín para la superación de distintas adicciones.

María es una joven de 16 años paciente en el hospital de día de un centro para jóvenes con adicciones. Tiene adicción al cannabis y al alcohol. Ha abandonado los estudios escolares, se muestra apática y con una actitud derrotada ante la vida, aunque no cesa en querer encontrar algo que la ayude a cambiar.

En su historia de vida constatamos la presencia de maltrato por parte del padre y de una madre que trata de cuidarla y de ocuparse de ella, pero que también es adicta al cannabis y la desatiende a menudo.

El centro al que asiste María dispone de un equipo de profesionales de la educación y de la psicología, además de la figura de un terapeuta ocupacional, que se ocupa de desarrollar programas de mejora individual para cada uno de los chicos y chicas participantes del programa.

María desea cambiar de vida, pero no sabe por dónde ni cómo empezar (una vez más), y es así como reflexiona, junto con su terapeuta ocupacional, sobre la posibilidad de hacer un voluntariado. María tiene «ganas de hacer algo por alguien» y su terapeuta ve en ello una posibilidad de comprometerse en algo que ella quiere. Tras un tiempo de indagación sobre distintas entidades y asociaciones que requieren del voluntariado para llevar a cabo sus objetivos, María inicia un voluntariado que consiste en acompañar todas las tardes a personas con diversidad funcional.

El terapeuta ocupacional de María considera muy beneficioso el voluntariado, ya que hace pensar, *a priori*, en distintas cuestiones:

- Es incompatible con el consumo de marihuana.
- Es una acción positiva.

- Ocupa el tiempo haciendo algo útil.
- Mejora la autoestima.

María inicia el voluntariado y, tras cuatro meses de llevarlo a la práctica, se constata la reducción del consumo de cannabis y un estado de ánimo más proactivo. En las conversaciones que mantiene con su terapeuta ocupacional expresa:

- *Deseo por mejorar su vida*, ya que su vida se había convertido en algo muy pesado, que le restaba la fuerza para seguir adelante.
- *Sentir esperanza*, por saber que alguien la espera y necesita. Descubre que ella es importante para alguien y que forma parte de la mejora en la calidad de vida de estas personas con discapacidad funcional a las que da apoyo.
- *Recuperar el control de su vida*, pues la práctica del voluntariado supone cumplir con unos horarios, compromisos... y María no defrauda.
- *Reducir el consumo de marihuana*, dado que en las horas en las que se dedica al voluntariado no puede consumir; además, finaliza la jornada satisfecha y tiene la fuerza necesaria para fumar menos.
- *Desarrollar habilidades sociales*, pues conoce en el centro al que asiste como voluntaria a adultos y jóvenes con quienes se vincula y que pasan a formar parte de su red afectiva.
- *Sentirse importante para alguien*, ya que tanto el equipo de la asociación como los usuarios de esta esperan a María y se alegran de verla y de su atención.
- *Sentirse útil*, dado que lo que María hace solamente ella lo puede hacer. María descubre, así, lo que significa el compromiso.
- *Conocer a personas «sanas»*, al convivir con personas que se apoyan unas a otras y que otorgan más valor a lo que tienen que a lo que no tienen.

En la figura 2 podemos ver las sensaciones, comportamientos y actitudes que empezó a desarrollar María con la práctica del voluntariado.

El voluntariado actúa como apoyo a los demás y como autoayuda, un *win to win* que transforma vidas.

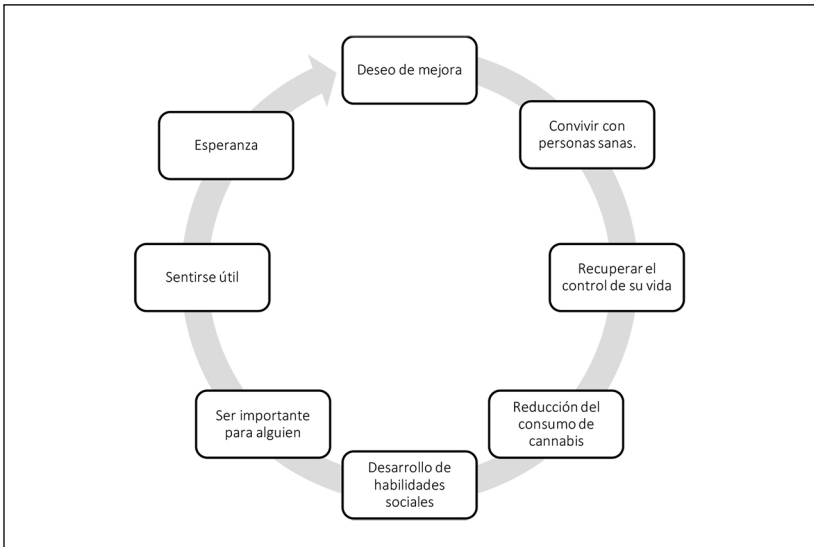


Figura 2. Efectos del voluntariado en María. Nota: elaboración propia.

El hecho de que María conozca y se relacione con personas no consumidoras como lo son otros voluntarios o los usuarios del centro le permite construir redes afectivas gratificantes. María expresa sentirse útil e importante para otras personas, lo cual reierte directamente en una mejora de la percepción que tiene de sí misma y su autoestima empieza a ser más positiva.

Cumpliendo con los horarios del centro en el que desarrolla el voluntariado, así como con no consumir cannabis mientras está en el centro, requiere de unas funciones ejecutivas más ordenadas. Ello es posible gracias a un centro de control interno mayor, que favorece el cumplimiento del compromiso.

María se esfuerza por cambiar su vida, reduce el consumo, empieza a sentir esperanza sobre ella misma y su futuro, cosa que favorece un pensamiento positivo, un optimismo realista.

La figura 3 nos permite ver de modo esquemático la vinculación existente entre los beneficios que genera en María la práctica del voluntariado con los pilares de la resiliencia.

Si anteriormente hemos comprobado la importancia de disponer de unos pilares que favorezcan y permitan la resiliencia, ahora podemos afirmar que María ha iniciado el proceso para ser una persona resiliente. Ha resistido y vivido, durante un largo tiempo, una vida deprimida, pero no vencida; cansada, pero

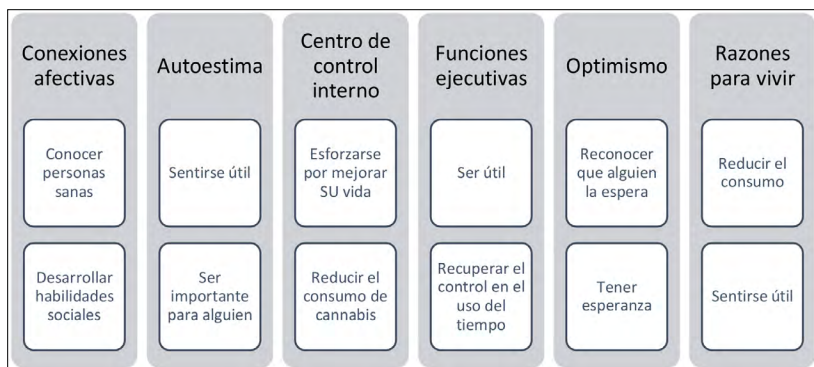


Figura 3. Relación entre los beneficios del voluntariado y los pilares de la resiliencia. Fuente: elaboración propia.

con energía suficiente para dar un paso más. Resistir es lo que le ha permitido encontrar un motivo para vivir: levantarse todos los días, salir de casa, ir al centro a reunirse con sus terapeutas, hacer el voluntariado... Resistir no significa ser resiliente, pero ciertamente es un estado imprescindible hasta hallar la fuerza para seguir adelante, descubrir un motivo para vivir que transforme lo vivido en aprendizaje y en el inicio de una nueva vida. La vida de María empieza a cobrar sentido.

Antes de concluir, no queremos pasar por alto la importancia que tiene en este proceso el terapeuta ocupacional de María. Podemos afirmar que esta figura es para María, sin duda, un tutor de resiliencia. En palabras de Cyrulnik (2003):

El resiliente ha de hacer un llamamiento a los recursos internos que se hallan impregnados en su memoria, debe pelearse para no dejarse arrastrar por la pendiente natural de los traumas que lo impulsan a correr mundo y a ir de golpe en golpe hasta el momento en que una mano tendida le ofrezca un recurso externo, una relación afectiva, una institución social o cultural que le permita salir airoso. (Cyrulnik, 2003, p. 213)

5. Conclusiones

Hasta aquí hemos expuesto cómo el voluntariado puede ser una herramienta para la construcción de la resiliencia. La experiencia

personal nos aproxima a esta realidad y pone de relieve de qué modo personas con historias de vida complejas, dolorosas, incomprensibles y, en ocasiones, dramáticas pueden encontrar en la ayuda altruista a otras personas un motivo para vivir.

Es crucial que, como educadores, inculquemos en las nuevas generaciones el valor del bien común. Un bien común entendido como tener en consideración a las personas que nos rodean; mirar de frente el sufrimiento del otro y no pasar de largo. El voluntariado supone dar y recoger, ofrecerse para transformar la propia vida y la de los otros. Supone para quien lo lleva a cabo una oportunidad de descubrir en sí mismo fortalezas y capacidades que quizás desconocía.

El voluntariado genera en nosotros la sensación de descubrirnos como regalo para otros, de disponer de algo que otro aprecia y a lo que quizás no le dábamos valor. María es un ejemplo de ello: una chica joven con una historia de maltrato, adicciones y depresión. Aparentemente, su vida ya estaba sentenciada, porque ¿quién puede creer que de tantas carencias puede salir algo valioso? María, y otros muchos, son la respuesta. Ayudar se convierte en un propósito personal que actúa como trampolín para la superación de su trauma. Deberíamos, por lo tanto, cambiar el título de este capítulo y afirmar, con rotundidad, que el voluntariado es una herramienta para la resiliencia.

6. Bibliografía

- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida* (6.ª ed.). Morata.
- Cedefop. *Validation of non-formal and informal learning*. European Inventory on Validation. <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validationnon-formal-and-informal-learning/european-inventory>.
- Chouinard, J. (2009). Résilience, spiritualité et réadaptation. *Frontières*, 22(1-2), 89-92.
- Consejo de la Unión Europea (2012). Recomendación del Consejo, de 20 de diciembre de 2012, sobre la validación del aprendizaje no formal e informal. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 398, 22.12.2012, pp. 1-5. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:ES:PDF>.

- Cyrulnik, B. (2003). *Los patitos feos*. Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2018). *Psicoterapia de Dios: la fe como resiliencia* (vol. 137). Gedisa.
- Dávila de León, M. C. (2014). Jóvenes y voluntariado. *Revista española del tercer sector*, 28, 55-80.
- Enciso Forero, E. y Lozano Ardila, M. (2011). Diferencias en actitudes y estrategias cognitivas sociales en jóvenes vinculados y no vinculados a programas de voluntariado. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 5(2), 81-94.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Hernández, A. (2005). *Conducta altruista vs. conducta prosocial: ¿por qué a veces ayudamos a las personas y otras veces no?* <http://www.efdeportes.com>
- Każmierczak, M. (2017). Fostering resilience through fairy tales: The girl without hands by Jacob and Wilhelm Grimm. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(4), 15-33.
- Melillo, A. y Suárez, N. (2001). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós.
- Montaño, A. (2003). Cómo triunfar potenciando la inteligencia emocional. Trabajo presentado en el Seminario «Educar para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente». Mayo, Santiago de Chile.
- Ní Raghallaigh, M. y Gilligan, R. (2010). Active survival in the lives of unaccompanied minors: coping strategies, resilience, and the relevance of religion. *Child & Family Social Work*, 15(2), 226-237.
- Rojas Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad: el poder de la resiliencia*. Espasa.
- Salvador-Ferrer, C., Jurado-Pérez y Rodríguez-Fernández, A. (2019). El voluntariado como determinante del dominio emocional y la resiliencia: el caso de los estudiantes de Trabajo Social en la Universidad de Almería. *Acciones e investigaciones sociales*, 40, 27-43.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2013). *La felicidad es posible*. Gedisa.
- Wolin, S. y Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books.

Reflexiones a propósito del tutor de resiliencia: la palabra que educa, la palabra que motiva, la palabra resiliente¹

M.^a TERESA SIGNES SIGNES²

1. Introducción

La investigación que a continuación se presenta tiene un doble objetivo. Por una parte, se formula una reflexión en torno a la importancia que tiene la palabra en el ámbito de la relación personal y, muy especialmente, en el contexto del aula, donde se propone que entre el maestro y sus alumnos se desarrollen relaciones de buen trato que incidan en el fomento de la resiliencia. Paralelamente a esta cuestión, se refiere el poder que tiene la literatura como herramienta de comunicación de experiencias de buen trato y ejemplos narrativos, que ayudan, sin duda, al modo como pueden darse las relaciones entre los docentes y sus discípulos, sirviendo de modelo. Así, se hacen relevantes aquellas habilidades que pueden irse forjando a través de dichas relaciones y que pueden verse materializadas en el desarrollo de competencias resilientes.

Por otra parte, se plantea la importancia que tiene el docente como tutor de resiliencia. Dicho concepto tiene su fundamento

1. Esta investigación forma parte del proyecto *Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado* (PID2019-111032RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e innovación y desarrollado por el grupo de investigación consolidado TRIVIUM, Familia, Educación y Escuela inclusiva (2017 SGR 808) de la Universitat Abat Oliba CEU.

2. M.^a Teresa Signes, doctora en Filosofía por la Universitat de Barcelona. Especialista en antropología filosófica. Profesora en la Universitat Abat Oliba CEU.

en la propuesta presentada por destacados estudiosos de la resiliencia, quienes ponen de manifiesto que el establecimiento de un vínculo afectivo entre un adulto, que no tiene por qué ser uno de sus progenitores y un niño, puede ser clave para la superación no ya de un trauma, sino de lo que también han definido los mismos estudiosos como la *resiliencia de lo cotidiano*. Esto es, la capacidad para superar las situaciones complejas del día a día, que pueden suponer para muchos infantes verdaderas dificultades a las que les resultará difícil hacer frente.

Ambas cuestiones se orientan hacia una misma finalidad. Se trata de poner de relieve la relevancia de la labor docente en el trascurso de su interacción personal a través del lenguaje como herramienta de comunicación para el fomento de la resiliencia, mediante el establecimiento de relaciones de buen trato.

2. La palabra como herramienta de comunicación personal

Cuando Aristóteles afirmaba que el hombre era un ser social por naturaleza, apelaba a uno de los aspectos fundamentales que definen el ser del hombre desde una perspectiva esencial, por cuanto será esta característica propia de la especie humana, la que posibilitará su supervivencia. Así, podemos afirmar, tal y como ya decía el Estagirita, que necesitamos de los demás no solo para satisfacer nuestras necesidades más básicas y primarias, sino también para poder realizarnos social y personalmente en todas nuestras dimensiones. Para ello, contamos con un medio clave para la interacción personal como es el lenguaje.

El lenguaje o, lo que es lo mismo, la palabra, se convierte de este modo en algo más que el vehículo de expresión del pensamiento o la herramienta que nos permite comunicar. Deviene el instrumento que nos facilita la interacción con el otro, lo cual nos permitirá desarrollarnos y crecer como personas en todas nuestras distintas dimensiones.

A esta evidencia debemos añadirle que ningún niño puede desarrollarse plenamente al margen de las personas que lo rodean y que lo ayudan en su crecimiento físico, biológico, social y

afectivo. En este contexto de crecimiento, nada es ni banal ni circunstancial. Muy al contrario, cualquier relación y trato, cualquier situación buena o mala, puede determinar el modo de ser, la personalidad del niño o niña, e incluso puede incidir en su supervivencia y en su salud mental.

Para el niño preverbal, la relación con su medio es a través de los sentidos. Todo cuanto siente se convierte en su mundo y, aunque no lo parezca, se funde en el sustrato de lo que podrá llegar a definir su futura personalidad. El mundo se expande ante él con la adquisición del lenguaje. Así, lo sensitivo se vinculará con la palabra, dando origen a los distintos modos de comunicar, aportando seguridad y estrechando el vínculo entre el niño y los adultos con los que convive.

Desde el ámbito de la resiliencia fruto de una buena interacción entre el niño y su medio personal, se establecerá un apego seguro. Mediante el lenguaje podrá expresar sus emociones y sus sentimientos a la persona con la que haya establecido este vínculo afectivo, proporcionado gracias al apego seguro que puede ya haber desarrollado en su etapa preverbal. Asimismo, en una situación traumática o de dificultad, el niño podrá, a través del lenguaje, estructurar una narración que le permitirá no solo comunicar, sino también ligar su pasado con su futuro. Al ser capaz de relatar una situación compleja, no solo se enfrenta de nuevo a ella, sino que es capaz de ver las posibilidades de superación que tiene, tal y como se la puede transmitir a la persona con quien establezca su vínculo afectivo.

Es de este modo como se desarrolla el autorrelato. Hablar de *autorrelato* es hablar de la capacidad que tenemos las personas para construir el relato de la propia trayectoria vital, en la que se incluyen todas aquellas vivencias y experiencias que han podido resultar complejas y hasta traumáticas. El lenguaje en su consideración verbal y no verbal nos permitirá tener la habilidad de comunicar este relato, ya sea de una forma oral, escrita o incluso a través de actitudes que en ocasiones pueden llegar a ser disruptivas. Este autorrelato puede ayudar a tomar distancia de uno mismo, llegando, así, a la objetivación de los hechos, resultando más fácil entender el sentido que pueden haber tenido todos y cada uno de los acontecimientos o de las circunstancias acaecidos. Cuando todos estos elementos se entrecruzan entre sí, se construye el relato y se obtiene el sentido de lo sucedido. Con

todo ello, resultará mucho más fácil hacer frente y superar las situaciones complejas.

Vista la relevancia que tiene la palabra como herramienta para la comunicación personal, resulta imprescindible ver cuál es su trascendencia en el aula, espacio en el que el encuentro personal entre docente y discente es una realidad que debe materializarse a través de unas relaciones de buen trato, que ayuden al crecimiento personal del educando mediante la adquisición de competencias no solo académicas, sino también personales. Es en este contexto donde se establece una narrativa, cuyas particularidades pueden ayudar a fomentar la resiliencia como una habilidad a desarrollar en el proceso educativo.

3. La palabra que educa, la palabra que motiva

Hablar de *narratividad en el aula* es hacer referencia al encuentro personal que se produce a través del diálogo entre el maestro y su alumno en el contexto del quehacer educativo. Se trata de un diálogo basado en los autorrelatos que ambos pueden haber desarrollado de sus propias vidas y trayectorias personales y que recogen todas sus experiencias vitales. Por ello, de forma consciente, o en ocasiones inconsciente, dicho diálogo se convierte en itinerarios personales, en vivencias, en experiencias y en aprendizajes que incidirán en el modo como se realice su paso por los centros educativos y como evolucione el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ese modo personal de ser y de estar en el mundo, fruto en ocasiones de las experiencias vividas, influirá en su concepción sobre cuestiones tales como su concepto de *ciudadanía*, su proyección de crecimiento personal, su desarrollo profesional, su idea de la cohesión social, su consideración sobre la igualdad de oportunidades y la equidad, así como la aceptación de la diversidad y de la interculturalidad, que hará posible el desarrollo de sociedades futuras.

El autorrelato personal no solo configura un mundo propio, sino el mundo que la persona visualiza e interpreta a partir de sus experiencias vitales, que llegará en gran medida a convertirse en el mundo real para él o ella. Así pues, en ese salir de uno mismo hacia el conocimiento y la interacción, el lenguaje adquiere una doble aplicación, por cuanto, por una parte, refleja el pensa-

miento y las experiencias de vida, mientras que, por otra, ayuda a poner nombre a la realidad, acabando por definir lo que las cosas son.

Entender el valor de la palabra en el ámbito educativo radica, entonces, en el hecho de que la palabra es la herramienta más poderosa con que contamos las personas para comunicarnos. Las palabras pueden ser generadoras de bienestar y armonía, pero también pueden provocar desequilibrio, caos y malestar. Como educadores, sabemos que una comunicación adecuada resulta fundamental para generar espacios de encuentro y de confianza que favorezcan el crecimiento personal y enriquezcan las relaciones con nosotros mismos y, muy especialmente, con los demás, con todo lo que ello representa en lo que concierne al desarrollo de relaciones de buen trato.

Esta premisa se hace más fácilmente comprensible si tenemos en cuenta que el lenguaje no debe ser visto simplemente como el método de comunicación de todo ser humano, sino que, más allá del valor comunicativo que sin duda tiene, debe ser considerado, como decíamos, uno de los elementos que ontológicamente definen la realidad. El mundo se humaniza a partir del momento en el que el hombre le asigna un nombre, mediante el cual le otorga un sentido y un significado. Serán ese sentido y su significado lo que acabará definiendo lo que las cosas son. El uso de la palabra se vinculará, de este modo, con la realidad que representa.

Por ello, debemos tener claro que, si queremos a través de ella establecer un vínculo con nuestros alumnos que nos permita desarrollar con ellos una relación de buen trato, nuestra palabra debe ser no solo efectiva, sino, ante todo, afectiva. No olvidemos, en este sentido, que nuestro lenguaje, nuestras palabras representarán el mundo y las relaciones que queremos compartir con ellos. De ahí se deduce que nuestra palabra no debe ser tan solo una palabra que eduque, sino también una palabra que motive.

Educación y motivación deben ir de la mano en el proceso educativo. La motivación facilitará la predisposición del educando en el desarrollo de su aprendizaje, siendo, así, sujeto activo. El vínculo afectivo que se pueda tejer con el estudiante en este proceso facilitará aspectos fundamentales para el desarrollo de su personalidad que pueden concretarse en el hecho de que llegue a desarrollar una narrativa de posibilidades.

Este planteamiento queda recogido en «la mirada de lo posible», consistente en pasar de un modelo deficitario, en el que se hace hincapié en las limitaciones y las dificultades del estudiante, a un *modelo de potencialidades*, tal y como lo llaman Forés y Grané (2013).

Si pensamos en este contexto en las situaciones de riesgo, entendiendo como tales aquellos elementos que producen estrés en el día a día de niños, niñas y jóvenes, y que dificultan su desempeño en la vida escolar, hemos de añadir la necesidad de introducir la palabra como herramienta para el fomento de la resiliencia.

Sabemos de la importancia de elaborar una narrativa que sea capaz de explicar la situación de vulnerabilidad, estrés y malestar que la persona siente. En la abundante literatura sobre la resiliencia, se ha puesto de manifiesto el peso que tiene el relato como factor clave para la superación del trauma. Cuando lo sucedido se puede poner en palabras, cambia la relación experimentada con el hecho en sí por cuanto el sentimiento y la interacción se modifican. En este momento, el sentimiento se convierte en palabra. Ser capaz de articular lo sucedido mediante el lenguaje no solo permite revisar y dar sentido a lo sucedido, sino también, lo que es más importante, establecer vínculos de confianza con los interlocutores que intervengan en el diálogo.

Concluimos, pues, con la afirmación de que ser capaz de producir relatos a través de nexos lógicos y razonamiento discursivo supone la adquisición del lenguaje como vehículo no solo de comunicación del pensamiento, sino también del sentimiento. Los códigos lingüísticos y narrativos cuentan con un extenso abanico de formas de expresión tales como el teatro, la poesía, la literatura en general y la narrativa autobiográfica en particular. Todos ellos nos ayudan a expresar en los procesos de resiliencia las necesidades y la comprensión de lo sucedido.

Por tanto, a la palabra que educa y que motiva se le ha de añadir la palabra resiliente o, lo que sería lo mismo, la palabra que fomenta el proceso de resiliencia.

4. La palabra resiliente

Sabemos que la resiliencia como concepto ha derivado de un intento de dar respuesta a una serie de preguntas que se han formulado psicólogos y educadores a lo largo del tiempo. Al preguntarse estos por qué niños que han estado en una situación compleja y traumática, que han sufrido abandono y negligencia por parte de unos padres, alcohólicos, con adicciones... han desarrollado una vida adulta perfectamente adaptada a la sociedad, lo que han hecho ha sido poner de relieve que, más allá de las circunstancias externas y ajenas a las personas, existe una capacidad personal de hacer frente a situaciones difíciles, de superarlas e, incluso, de salir reforzados de ellas.

Así, definiendo la resiliencia como «la capacidad de una persona o grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro, a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves» (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003, p. 22), podemos entender por qué supone un mundo de posibilidades frente a las limitaciones que *a priori* parecería que pueden tener las personas cuya vida no los ha favorecido. Debemos considerar también que, de forma paulatina, la resiliencia ha supuesto un cambio de perspectiva ante las situaciones adversas de la vida, aportando, además, una alternativa de prevención para evitar el trauma y vencer las dificultades.

La evolución sufrida por este concepto nos permite entender por qué en las últimas décadas han aparecido estudios de psicólogos, psiquiatras y educadores que han contribuido a la aplicación de esta idea en el ámbito educativo. Precisamente, cabe destacar el hecho de que, en el ámbito educativo, cada vez sean más las propuestas que ponen el énfasis en la prevención a través de la elaboración de programas de intervención en distintas disciplinas y áreas de conocimiento. A modo de ejemplo, citaríamos a Barudy y Dantagnan (2009; 2011), Cyrulnik (2007; 2018) y Anaut (2016), Forés y Grané (2008; 2012), Manciaux (2003), Puig y Rubio (2011) y Rojas Marcos (2010).

En el marco de la prevención y del fomento de la resiliencia, es de destacar el papel fundamental que puede tener la escuela como espacio para trabajar el desarrollo de habilidades resilientes. Al mismo tiempo, conviene decir que en el contexto escolar

la palabra adquiere un valor más destacado si cabe, desde el momento en que se convierte en el elemento central para el establecimiento del vínculo afectivo entre el docente y su alumno. Es justamente en este ámbito donde el fomento de la resiliencia a través del lenguaje se hace más visible. A raíz de la relación que se entreteje entre profesor y alumno, el educador puede transformarse, sabiéndolo o sin saberlo, en *tutor de resiliencia*.

Recordemos que un tutor de resiliencia es aquel que se convierte en un punto de apoyo para la persona necesitada de afecto, reconocimiento y consideración en un momento determinado. No tiene por qué tratarse de terapeutas, psicólogos, educadores sociales..., bien al contrario, puede ser un amigo, un profesor, una persona que de forma circunstancial la escuche, la consuele o le haga reconocer sus propias habilidades para la superación de una situación adversa. En definitiva, alguien que la acepte de forma incondicional desde el respeto y el cariño y que será capaz de ayudarla en la construcción de un relato compartido.

Tal como decíamos, es partiendo de la relación entre maestro y alumno como el vínculo afectivo puede establecerse entre ambos mediante el uso de la palabra, como podemos entender por qué afirmamos que la escuela puede ser considerada un espacio para el fomento de la resiliencia. En la escuela se construyen relatos de vida que pueden ser decisivos en la superación de situaciones adversas.

Por todo cuanto llevamos dicho, resulta evidente la importancia del relato en el desarrollo de habilidades resilientes. El relato o, lo que sería lo mismo, la narratividad es uno de los pilares fundamentales para la resiliencia.

La narratividad, a diferencia del autorrelato, consiste en una interacción, ya sea intelectual o afectiva, con relatos externos. A partir de experiencias vicarias en las que se establece la empatía con los personajes de los relatos, emergen reflexiones y emociones nuevas que pueden ser capaces de influir en el rumbo de la vida del receptor. Los cambios se orientan hacia la evitación de conductas negativas y la emulación de comportamientos que llevan a los protagonistas de los relatos hacia el éxito y la superación de situaciones difíciles, e incluso traumáticas, gracias también al fortalecimiento de la resiliencia, que se materializa a través de sus acciones. Se trata de relatos que pueden ser tanto experiencias de vida y biografías reales como relatos ficticios.

A través de estos relatos que pueden, además, presentarse bajo distintos formatos, tales como textos escritos, o narraciones orales o audiovisuales, quien ha sufrido un trauma o atraviesa una situación adversa es capaz de llegar a elaborar su propio autorrelato, en esa voluntad de deconstrucción de su propia realidad, hacia la construcción de nuevos modelos de vida y de afrontamiento.

Así pues, ya sea a través del autorrelato, ya sea mediante la lectura de relatos externos, lo cierto es que la narración que se materializa en ellos posibilita percibir las situaciones, bien a través de la objetivación de la experiencia traumática vivida, bien como receptores y espectadores que pueden empatizar con los personajes de las historias leídas, y esto puede ayudar en su recuperación.

Se produce, de este modo, un proceso de mimesis al identificarse con ellos, y de catarsis gracias al poder transformador que tiene el hecho de tomar conciencia de que un sentido de vida, así como el desarrollo de otras habilidades, distintas virtudes y la relación con el otro, pueden tener como consecuencia salir de las situaciones adversas.

En cualquier caso, se pone de relevancia el poder de la literatura ya no solo como expresión artística que emana de la creatividad de su autor, sino como capacidad que tenemos las personas en la construcción de relatos sobre la propia trayectoria personal, en los que se incluyen acontecimientos difíciles y traumáticos cuya conjunción en el entramado global del relato da sentido a los hechos acontecidos. Y, de forma paralela, la obra literaria en general, y el relato en particular, se convierten en instrumento y en metodologías mediante las cuales el profesor puede interactuar con sus educandos, ayudándolos, con ello, en el fomento de la resiliencia por medio de su palabra resiliente.

5. A propósito del tutor de resiliencia

Hablar de *resiliencia* supone, pues, un principio de esperanza, dado que el planteamiento desde la resiliencia aporta un proceso de transformación que permite a la persona dar una respuesta distinta de la que *a priori* se podría esperar en una situación de trauma, de enfermedad o de cualquier circunstancia que pueda

suponer un desafío. La capacidad humana de transformar el dolor en otras alternativas tales como la búsqueda de sentido y de esperanza la convierte en sujeto activo, capaz de abordar los problemas y las situaciones traumáticas apoyándose no solo de sus capacidades personales, sino también de personas próximas y de recursos que se convierten en parte de un proceso cuyo objetivo es hacer frente a la adversidad. Estas cuestiones pueden abordarse desde el aula como parte de la formación que pueda dar el docente, y también como elementos que se fundamentan en relaciones de buen trato.

Debemos tener muy presente que los pilares fundamentales para el fomento de la resiliencia se tejen desde la primera infancia y de forma muy íntimamente relacionada con la afectividad. Para entender esta relación, ha de considerarse la importancia que tiene el vínculo afectivo que se establece entre el niño y, generalmente, la madre en los primeros meses de vida, e incluso en los meses previos al nacimiento. Ambos forjan una relación que ha de ayudar al infante en su desarrollo socioafectivo, no solo en su infancia, sino también en sus posteriores relaciones de amistad e, incluso, en sus futuras relaciones sentimentales.

Así, los niños y niñas con un apego seguro tienen más probabilidad de lograr un buen nivel de competencia social, confianza, un consistente sentido del yo y experimentar procesos de resiliencia frente al estrés. (Rubio y Puig, 2015, p. 101)

Sin embargo, y por desgracia, la función parental no asegura que las personas que la llevan a la práctica sean capaces de establecer un vínculo y un apego seguro con sus hijos e hijas. Es necesaria una vida de buenos tratos para aprender y desarrollar unas capacidades parentales que son las que posibilitarán generar un contexto de crecimiento personal y afectivo para estos niños y niñas. Los progenitores deberían ser capaces, a partir de su atención, de sus cuidados y de su afecto, de construir un apego seguro que permita al niño desarrollarse emocionalmente en el reconocimiento de sus limitaciones, pero básicamente de sus posibilidades. Se trataría de la denominada por Barudy *resiliencia primaria*.

Tal como nos dirán Rubio y Puig (2015), los progenitores que cumplen con estos requisitos serán considerados tutores de

desarrollo y no tienen por qué ser los tutores de resiliencia con los que el niño o niña pueden encontrarse a lo largo de su vida, ya sea en la infancia o en la adultez.

Junto a estos están también, como explica Cyrulnik (en Rubio y Puig, 2015), los tutores explícitos:

Aquellos que se proponen para ayudar a los traumatizados. A menudo se trata de profesionales: miembros de equipos de rescate, trabajadores sociales o psicólogos. Pero también puede tratarse de tutores que provienen de otros horizontes, como sacerdotes, educadores, artistas o deportistas que componen imágenes identificatorias y afectivas hacia las que el traumatizado se orienta para obtener seguridad. (Rubio y Puig, 2015, p. 12)

Todos ellos juegan un papel relevante en la ayuda para la superación de situaciones adversas e incluso traumáticas mediante el fomento de la resiliencia. Es en este punto cuando podemos destacar la importancia que tiene la escuela, con toda la comunidad educativa que la conforma y, especialmente con el profesorado, como generadores de espacios de encuentros resilientes. En este caso, la escuela actúa desde la perspectiva de la llamada *resiliencia secundaria*, entendiendo por tal la que viene dada por adultos que no son los progenitores ni son personas directamente ligadas al niño ña. Estos adultos que actúan como tutores de resiliencia establecen relaciones interpersonales sanas que permitirán a los pequeños y a los adolescentes conocer posibilidades diferentes y más gratificantes de sí mismos y de su entorno.

Así es como la escuela puede convertirse en espacio de encuentro y el maestro, en tutor de resiliencia. La mirada de optimismo que puede ofrecerse desde la escuela se fundamenta, como decíamos, en las capacidades y no en las limitaciones. El maestro capaz de mirar a su alumno desde sus potencialidades y habilidades, y de hacerlo con optimismo, favorece la autoestima, la autoconfianza y la estabilidad emocional de su discípulo. De este modo, educará a personas para que sean capaces de crecer y desarrollarse en plenitud, así como de afrontar las dificultades que la vida les presente, con fortaleza y entereza, disfrutando de sus logros. Estará colaborando activamente en la construcción de pilares fundamentales para la resiliencia. No obstante, para ello hay que considerar que:

[...] los profesores, las escuelas y los líderes escolares deben tener una mirada abierta, ser optimistas, tener esperanza y por encima de todo: ser resilientes. (Day y Gu, 2015, p. 17)

Estos docentes convertidos en tutores de resiliencia serán al mismo tiempo maestros generadores de relaciones de buen trato. Aunque el diccionario de la Real Academia Española no recoge el concepto de *bientratar* y, sin embargo, y paradójicamente, sí que está recogido en las definiciones el de *maltratar*, todos podemos tener una idea más o menos cercana de a qué nos referimos cuando hablamos de *buen trato*.

Estudiosos de la resiliencia como Barudy y Dantagnan (2005) han basado su investigación en la necesaria búsqueda de modelos y acciones que definan y favorezcan el buen trato en la infancia y en la adolescencia. La aplicación de dichos modelos y acciones concretas se ha convertido en una herramienta de prevención y curación en el caso de tener que reparar el daño sufrido. Para los autores, un niño bien tratado es aquel que ha sido:

[...] atendido, cuidado, protegido, y educado en periodos tan cruciales de la vida como la infancia y la adolescencia. (Barudy y Dantagnan, 2005, p. 24)

Qué duda cabe de la necesidad de entender en qué consiste el buen trato, para poder aplicarlo a través de acciones concretas en el día a día y en los distintos contextos en los que se desarrolla la infancia y la adolescencia, entre los cuales, la escuela.

Estas relaciones de buen trato resultan clave para el fomento de la resiliencia en el aula, ya que ayudan en la construcción de los pilares de la resiliencia que, junto con los factores protectores, son fundamento de crecimiento personal. Presentamos en este contexto los seis pilares de resiliencia propuestos por Rojas Marcos (2010), por cuanto que todos ellos recogen de forma integral los distintos elementos que se pueden generar en el contexto del aula, y pueden ser trabajados por los maestros en su día a día con sus alumnos. Nos referimos a conexiones afectivas gratificantes, funciones ejecutivas, centro de control interno, autoestima, pensamiento positivo y, muy especialmente, motivos para vivir. Trabajar estas capacidades y habilidades en el contex-

to del aula puede suponer el inicio de una transformación personal por parte de aquellos niños que de forma inesperada ven ante sí un mundo de posibilidades con las que hacer frente a sus dificultades y limitaciones.

Es muy probable que esta interacción generadora de relaciones de buen trato y espacios para la resiliencia se produzca de forma inconsciente por parte del docente, quien se convierte en tutor de resiliencia en la mayoría de las ocasiones sin proponérselo. Se trata de un encuentro significativo del cual, en ocasiones, solo es consciente el niño, que, al recordar dicho encuentro, puede en que ese maestro o maestra con quien tuvo la suerte de cruzarse y que pudo ver dentro de él, reconociendo algo bueno. Un buen ejemplo de ello es el testimonio de Tim Guénard al referirse al adulto que generó en él el autoconocimiento de su valía personal.

Debemos concluir, pues, reiterando la importancia que tiene la escuela como espacio para el fomento de la resiliencia a través de sus docentes, cuya responsabilidad va más allá de transmitir conocimientos académicos. Aquellos maestros que sean capaces de generar confianza en sus alumnos, de tal manera que faciliten la relación con ellos, con actitudes de encuentro y relatos compartidos, pueden estar convirtiéndose en esos tutores de resiliencia implícitos inspiradores de nuevas conductas, cuya impronta puede perdurar a lo largo de la vida del niño y del adolescente, haciendo de ellos personas que puedan descubrir otra dimensión de sí mismos, más allá de las limitaciones y dificultades con que la vida los haya podido golpear.

6. Bibliografía

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos en la infancia*. Gedisa.
- Cyrlunik, B. y Anaut, M. (2016). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida*. Gedisa.
- Day, C. y Gu, D. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea.
- Forés, A. y Grané, J. (2013). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Narcea.
- Guénard, T. (1999). *Más fuerte que el odio. Como escapar de un destino fatal y convertirse en un hombre feliz a pesar de la desgracia*. Gedisa.

- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia; estado de la cuestión. En M. Manciaux (ed.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.
- Rojas Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad*. Espasa Libros.
- Rubio, J. L. y Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia. Dame un punto de apoyo y moveré MI mundo*. Gedisa.
- Signes, M. y Vázquez, M. (2022). Fundamentos para una propuesta de adquisición y desarrollo de competencias docentes para el fomento de la resiliencia en el aula. En M. T. Signes, Carreira, C. y Kazmierczak, M. (eds.). *Educación, lenguaje y resiliencia: reflexiones, estrategias y retos actuales*. Tirant Humanidades.
- Vanistendael, S. (2010). La resiliencia en lo cotidiano. En Manciaux, M. (ed.). *La resiliencia; resistir y rehacerse*. Gedisa.

PARTE II: JUVENTUD Y SOCIEDAD

Relatos creativos con contenido sobre virtudes en la Educación Superior: análisis de caso desde la Universitat Abat Oliba CEU de Barcelona¹

MIGUEL ÁNGEL BARBERO BARRIOS²

1. Introducción

En las páginas siguientes, se procederá a la descripción de una tarea docente en Educación Superior en el marco de una asignatura del Grado de Educación Infantil y Primaria, concretamente Educación Lingüística I, que forma parte del Plan de Estudios de tal titulación, perteneciente a la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities de Barcelona, elaborado por su Vicerrectorado (2018a, 2018b). Esta tarea se propone como contribución a la formación de una comunidad universitaria comprometida con la formación en virtudes de sus estudiantes, pues, siguiendo a Illanes (1994):

La universidad no puede limitarse a transmitir saberes, a otorgar una competencia técnica, sino que debe promover una toma de conciencia del valor de la persona y de cuanto de ahí deriva. La Universidad no debe formar hombres que luego consuman egoístamente los beneficios alcanzados en los estudios, debe prepararlos para una tarea generosa de ayuda al prójimo. (p. 11)

1. Este trabajo forma parte del estudio *Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado* (PID2019-111032RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y desarrollado por el grupo de investigación consolidado TRIVIUM, Familia, Educación y Escuela Inclusiva (2017 SGR 808).

2. Miguel Ángel Barbero Barrios, doctor en Psicología Escolar y Desarrollo por la U. Complutense de Madrid. Profesor en la Universitat Abat Oliba CEU.

Se pretende analizar la aparición de eventos y personajes virtuosos en una tarea de redacción de relato de ficción por parte de estudiantes pertenecientes a la titulación y nivel mencionados con anterioridad, con la convicción de la pertinencia de continuar el camino emprendido por los docentes del equipo TRIVIUM que se han propuesto seriamente introducir el tratamiento de las virtudes en el día a día del quehacer universitario; y es que, como expresa Bártoli (2022) en un reciente ensayo sobre el sentido de la universidad:

La formación moral no es ajena al profesor universitario, pese a que su actividad esencial es generar ciencia y transmitirla. (p. 51)

En el presente capítulo, una vez que se haya expuesto la descripción de la tarea, se procederá a la exposición del método empleado en su desarrollo, de los resultados obtenidos, así como de la discusión y de las principales conclusiones a que conduce.

2. Objetivos

Dice Aristóteles (*ca.* 349 a. C./1984) que:

El fin de la virtud es lo moralmente bello o noble.

Lo afirma sin pensar específicamente en la educación reglada; sin necesitar cumplir las expectativas de ningún currículum y sin haber tenido que presentar tales palabras como parte de un artículo de alguna revista de cuya publicación se derivara ningún sexenio. Sin embargo, aun bajo otras premisas contextuales, inmersos en otra realidad distante en tiempo y forma, debemos recuperar –quizá, precisamente por ello, más que nunca– tales palabras en el marco de una universidad comprometida. No renunciamos a la búsqueda del desarrollo de las virtudes humanas en nuestra tarea universitaria, por lo que sostenemos que siguen aportando horizontes válidos, o, dicho en un lenguaje más curricular, objetivos loables hacia los que apuntar en la tarea educativa. En el caso que nos ocupa, y orientados bajo la premisa principal de la competencia CB2 de la *Guía Docente* de la asignatura, a saber, «que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a

su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio» (Barbero, 2020, p. 2), se propusieron los siguientes objetivos:

1. Descubrir las virtudes contenidas en una tarea de construcción de relato en la asignatura de Educación Lingüística en alumnos de primero de Grado de Educación Infantil y Primaria.
2. Encontrar una fuente de inspiración creativa para futuros alumnos que puedan realizar la tarea u otras parecidas.
3. Apreciar la virtud como forma de armonización de cabeza (contenidos de lengua, concretamente los estudiados en el tema 1 de esta asignatura, relativos a producción lingüística), corazón (estética narrativa y su relación con la expresión de sentimientos y de las propias virtudes humanas) y manos (práctica competencial de la producción literaria, ir «más allá» de la teoría).

A través de la formulación de estos tres objetivos, observamos que los productos derivados de la tarea pretendían no solo servir como evidencia para la evaluación de los estudiantes que la realizaron (primer objetivo), sino también jugar un papel de «inspiración» para los venideros (segundo objetivo) y, más aún, ayudar a caminar hacia el encuentro de tareas universitarias que sirvan para, como se ha expresado en términos del papa Francisco, unir corazón, cabeza y manos (Die, 2018).

3. Descripción

3.1. Instrucciones básicas y relación con el contenido docente

Se requirió a cada estudiante de la asignatura que construyera un relato que tuviera entre 1000 y 1500 palabras siguiendo las pautas de producción estudiadas en el tema 1 de la asignatura. La tarea exigió activar de forma competencial las estrategias que tales pautas suscitaban, siguiendo la clasificación general de Santiuste (1994): de planificación, de organización y de revisión.

Cada una de ellas fue trabajada de forma específica y se completó su desarrollo a partir de las aportaciones de otros autores.

Para ejecutar las *estrategias de planificación*, se siguió la propuesta del modelo de producción proposicional de Kintsch y Van Dijk (1983), que ahonda en la necesidad de entrenar los siguientes subprocesos en el proceso de escritura:

- Seleccionar una idea principal o, como mucho, las dos o tres que se pretende transmitir, aquellas que queremos que lleguen claramente a los receptores. En este punto, concretamente, se pidió a los estudiantes que pensarán en alguna virtud que pudiera aparecer en su relato, de modo que pudiese constituirse en elemento educativo-mimético. No se requirió su aparición explícita, por lo que se propusieron, en cualquier caso, como identificables a partir del desarrollo narrativo.
- Efectuar una representación mental de lo que se pretende narrar. En resumen: visualizar, aunque sea mentalmente, antes de contar.
- Constatar que nos comprendemos a nosotros mismos antes de escribir el texto definitivo.
- Diseccionar las ideas elegidas y diferenciar ideas principales y secundarias dentro del discurso.
- Encontrar un hilo conductor que haga coherente la narración.

Las *estrategias de organización* fueron desarrolladas bajo las premisas del modelo básico de producción narrativa de Rumelhart (1980), que establece la importancia del mantenimiento del clásico esquema introducción, nudo y desenlace en cualquier relato que pretenda captar la atención del receptor, si bien añade los conceptos de *episodio*, *suceso*, *cambio de estado*, *reacción* y *respuesta* como elementos de conexión que hacen fluir la transición entre un nivel y otro, así como dentro de cada nivel narrativo.

Finalmente, para el desarrollo de las *estrategias de revisión*, se aconsejó seguir las propuestas de representación referencial de Just y Carpenter (1987) y Glenberg *et al.* (1987), que sugieren releer lo escrito y modificarlo o, dado el caso, rehacerlo hasta encontrar una secuencia que haga creíble la ficción planteada por su similitud con realidades o reglas fácilmente reconocibles por todos, ya que la memoria humana es semántica y el encuentro de elementos coherentes con significados compartidos ayuda al lec-

tor a acoger el relato, bajo el criterio de lo conocido. Además, se propuso la revisión de los elementos clave del discurso: *coherencia* (procesos, sobre todo semánticos), *cohesión* (procesos, sobre todo sintácticos) y *adecuación* (procesos, sobre todo, pragmáticos), adaptando, para ello, tanto las propuestas del Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities (2013) como las de Montijano (2016). Tomando cada uno de estos elementos como criterio de evaluación para la tarea, adicionalmente se objetivaron indicadores para cada uno de ellos a partir de los cuales se pudo construir una rúbrica, facilitada al alumnado antes del propio proceso de producción. Esta herramienta resultó útil no solo para el proceso de redacción, por cuanto proponía aspectos clave a tener en cuenta, sino también para el proceso de evaluación a varios niveles: autoevaluación previa a la entrega, heteroevaluación de las composiciones de otros compañeros, así como evaluación de los relatos por parte del profesor de la asignatura (anexo 1). La nota final de la tarea provino en un 50% de las heteroevaluaciones (a cada relato se le asignó un «corrector anónimo» que corrigió, a su vez, a un «autor anónimo») y en otro 50% de la evaluación del profesor. El tiempo del que dispusieron los alumnos para la realización de la tarea fue de un mes.

3.2. Generación de condicionantes como incitadores de narraciones creativas

Como elemento dinamizador del proceso creativo, la redacción de los relatos incluyó unos condicionantes marcados por el *Generador de historias* de Esteban Cubero (2020). Mezclando los personajes, acciones hacia un objetivo y marcos emocionales de los protagonistas de los guiones de las 100 películas más taquilleras de la historia hasta el año 2020, este generador establece la presencia de elementos narrativos contextuales aparentemente inconexos que exigen el esfuerzo unificador por parte del estudiante. A través de un cuaderno que permite la superposición de textos gracias al corte físico de sus páginas que giran en un canutillo, se divide la plana en cuatro partes variables e intercambiables. Mediante la conformación al azar de las tres primeras se proponen elementos narrativos que han de estar presentes en la introducción, nudo y desenlace, quedando así definido de forma

aleatoria un esquema básico a partir del cual cada estudiante hubo de construir una secuencia narrativa. En el cuarto tramo de la plana se propone, también arbitrariamente y a través del mismo mecanismo físico de rotación de página, que esa conexión se haga a través de un género literario concreto. Para completar la exposición de este componente dinamizador, se muestra en el anexo 2 la imagen de una de estas secuencias que se generó.

4. Método

De forma general y preliminar, para realizar cualquier análisis a partir de los datos arrojados por los productos elaborados por los estudiantes, necesitamos una consideración precisa del concepto de *virtud*, que nos permita extraer las palabras adecuadas. Para ello, y por su claridad, tomamos como referencia la definición que a tal efecto aporta el catecismo de la Iglesia católica (1992):

La virtud es una disposición habitual y firme a hacer el bien. Permite a la persona no solo realizar actos buenos, sino dar lo mejor de sí misma. Con todas sus fuerzas sensibles y espirituales, la persona virtuosa tiende hacia el bien, lo busca y lo elige a través de acciones concretas. (p. 408, art. 7, no. 1803)

Con este concepto claro, se procedió a identificar su aparición en los textos producidos por los alumnos a través de dos métodos distintos.

4.1. Análisis cuantitativo

Se propuso un análisis de frecuencia de aparición de palabras relacionadas con virtudes, ya fuera a través de la evocación directa de tales virtudes o mediante la vinculación con su campo léxico. Para ambos procesos, el docente contó, además de con su propia lectura, con la herramienta Lexicool (2021). A través de ambos procedimientos, el humano y el mecánico, fue posible establecer un *top five* de las virtudes más frecuentes en los relatos de la tarea asignada. La aparición de palabras asociadas a ellas representó un modo de evidenciar el tratamiento de virtu-

des en los relatos propuestos. Harina de otro costal sería determinar con precisión qué significa tal frecuencia. En trabajos sucesivos podría implementarse algún procedimiento correlacional y/o factorial que pusiera de manifiesto cuál es la relación entre frecuencia y cualquier otra variable presente en la realización de la tarea. No obstante, aun conociendo esta limitación metodológica, por razones prácticas nos es suficiente para la consecución de los objetivos planteados en este primer acercamiento al tema dar por buena la presunción de que, a mayor frecuencia de aparición de léxico relacionado con tal virtud, más importancia que le otorgan los alumnos de primero de Grado de Educación infantil y primaria como fuente de mimesis (Carrera, 2020).

4.2. Análisis cualitativo

Para el análisis cualitativo, se procedió a la selección de los relatos con más referencias a virtudes, aprovechando el análisis cuantitativo anterior. Posteriormente, se establecieron criterios en función de los cuales asignar puntuaciones a las palabras relacionadas con virtudes que aparecían en esos relatos, de modo que se asignó 1 punto a aquellas palabras que aparecían, aunque de forma no explícita; 2 puntos a aquellas otras que aparecían explícitamente alguna vez, y 3 puntos a las que aparecían con carácter explícito repetidamente. Estas puntuaciones fueron asignadas asumiendo la idea base de que la utilización de palabras más directas relacionadas con una virtud evidencia mayor intencionalidad educativa orientada hacia ella por parte de los autores (Margenat, 2010). Tras este análisis, se esperaba obtener un relato y una virtud que, a modo de «cata», pudieran dar una idea cualitativa del modo en que había sido tratada una virtud representativa en la tarea encomendada.

5. Resultados

Tras un mes del anuncio y comunicación de la tarea, los 37 estudiantes matriculados en la asignatura colgaron su producción. El profesor procedió a la unión de todos los productos en un mismo archivo interactivo, que permitió que todos los integrantes

del grupo-clase pudieran interactuar con los textos, lo cual habilitó la posibilidad de valoración de las producciones de otros compañeros –aunque el proceso no estaba cerrado a la valoración de un solo relato, se asignó de forma expresa uno de ellos a cada estudiante, numerado y sin autoría conocida para el revisor–, así como de corrección ortográfica y de realización de sugerencias de mejora. Esto mejoró las producciones y las pulió, incluso después de la entrega. El archivo final confeccionado, con sus anotaciones y correcciones, se encuentra todavía accesible en el momento de redacción de este capítulo. En el anexo 3 se ofrece un enlace a él. A continuación, se detallan los resultados de los distintos análisis realizados.

5.1. Resultados del análisis cuantitativo

Se procedió al análisis del número de frases, párrafos, palabras e incluso caracteres de cada relato y se procedió a la contabilización, según se explicita en la descripción del método de las palabras relacionadas con virtudes encontradas en cada uno de estos relatos, conforme se ejemplifica en la tabla 1.

Tabla 1. Cabecera de la columna de análisis y primera contabilización de palabras analizadas en los relatos 1 y 2.

	A	B	C	D
	1		2	
	Análisis		Análisis	
	Frases: 47		Frases: 108	
	Párrafos: 8		Párrafos: 36	
	Palabras: 1143		Palabras: 1659	
	Caracteres (espacios incluidos): 6396		Caracteres (espacios incluidos): 9547	
	Caracteres (sin espacios): 5254		Caracteres (sin espacios): 7889	
	Palabras por frase: 24,32		Palabras por frase: 15,36	
	Caracteres por palabra: 4,6		Caracteres por palabra: 4,76	
1				
2	jefe	18	gonzalo	26
3	había	16	guillermo	21

Tras este escrutinio, se obtuvieron los siguientes resultados, que muestran las palabras más repetidas de entre las seleccionadas por su relación con la definición de *virtud* tomada como referencia, nombradas por los alumnos. En fidelidad a lo expresado en el apartado de «Método», estas palabras seleccionadas representan, igualmente, otras con manifiesta similitud semántica que se añaden al recuento. A continuación, se ordenan las cinco primeras identificadas con virtudes por frecuencia de aparición:

1. *Trabajo* - 66 veces
2. *Amistad* - 55 veces
3. *Escucha* - 32 veces
4. *Bien* (hacer un bien) - 27 veces
5. *Amor* (a los demás) - 24 veces

Esta constatación constituyó un argumento interesante para dialogar en clase y prolongar la acción educativa sobre cada una de ellas, más allá del contenido explícito al que hacían referencia en cada relato.

5.2. Resultados del análisis cualitativo

Siguiendo los criterios establecidos en el apartado «Metodología cualitativa», se extrajo el relato con más puntuación obtenida a partir de las referencias a virtudes, que resultó ser el número 23, titulado *Agosto de 1885*, escrito por Andrea Puntí (2021). Los condicionantes ofrecidos por el *Generador de historias* para este relato fueron los siguientes:

- Condicionante 1: CUANDO... el protagonista entra en una cabina de viaje por el tiempo...
- Condicionante 2: ...una princesa...
- Condicionante 3: ...debe investigar una desaparición
- Condicionante 4: Género: ciencia-ficción

La estudiante realizó bajo estas premisas un relato creativo cuyo contenido básico, a modo de sinopsis, se resume a continuación: la protagonista, una joven estudiante del siglo XXI, viaja en el tiempo y se convierte en una princesa, concretamente, en Mercedes, la hija de Alfonso XII. Estando en la Corte, adquiere

consciencia de lo privilegiada que es, pero la forma de vida opulenta no la satisface. Quiere vivir más allá de las paredes de ese lugar y acercarse a los más pobres. Siente dentro de sí una tendencia que entiende irreprimible para entregarse a ellos, lo cual termina desencadenando su huida de palacio y el comienzo de una vida haciendo el bien a los que más lo necesitan, mientras la dan por desaparecida. Finalmente, y tras encontrar una buena persona sin pretensiones dinásticas como compañero de vida, decide volver a palacio para gobernar, aunque ahora bajo sus nuevas prioridades de vida.

La virtud que aparece en este relato de forma recurrente expresada a través de palabras o conjunto de palabras con referencia semántica directa es la caridad. La princesa protagonista, siguiendo su tendencia natural al bien, la verdad y la belleza, sale de su lugar de confort y se halla con la realidad de las personas que tienen necesidades; aquellas a las que dentro de palacio no veía. Los valores de la princesa cambian cuando conoce esa realidad y, enfocados a la bondad, la llevan a realizar acciones bondadosas concretas, que terminan creando hábitos. Estos, a cuyo objeto, según la autora, dedicó la protagonista el resto de su vida, conforman la virtud de la caridad que resalta de forma especial en este relato. A ella se le han asociado expresiones y proposiciones (ideas) generales contenidas en el texto, cuyo botón de muestra puede representar la siguiente cita (Puntí, 2021):

Mientras camina [la protagonista] sin rumbo por las oscuras calles de Madrid, el triste sollozo del llanto de un hombre llegó a sus oídos, haciendo que la dulce e inocente princesa se acercara a él con intención de consolarlo. Sus ojos llorosos, su nariz húmeda y su corazón roto llaman la atención de Mercedes. (p. 65)

Otras construcciones semánticas alineadas con esta virtud aparecidas en el texto escogido como «cata literaria» fueron:

Intenta fijarse en cada detalle para no olvidarlo jamás, mientras que con un sencillo gesto seca la lágrima que cae por su mejilla. (p. 65)

El consuelo de un abrazo hondo y sincero hace recapacitar a Mercedes y le ayuda a aceptar ese futuro que tanto había rechazado. (p. 66)

6. Discusión y conclusiones

Esta experiencia, como otras aportadas por personas que trabajan en el mismo campo (Echeita, 2017; Fares, 2014), apunta a la validez de esta igualdad expresada como «fórmula pedagógica»: uso de la lengua + virtud como fuente para la construcción de un relato = oportunidad educativa.

Centrando la discusión sobre el objetivo planteado en primer lugar, «Descubrir las virtudes contenidas», podemos concluir que han sido desveladas seis a partir de los distintos análisis: trabajo, amistad, escucha, hacer el bien, amar a los demás y caridad. Su mera aparición en los relatos supone una oportunidad educativa, tal como plantea nuestra fórmula conclusiva, ya que identifica virtudes de interés del grupo (y no tanto porque hayan sido propuestas por el docente) sobre las cuales realizar un tratamiento a través de debates, diálogos u otras tareas a plantear que pueden ayudar a seguir ahondando en la temática a este grupo de estudiantes-autores y a encontrar en ellas sentido para su acción educativa como futuros maestros.

El segundo objetivo, «Encontrar una fuente de inspiración creativa para futuros alumnos que puedan realizar la tarea u otras parecidas», está al alcance, ya que la propia lectura de este capítulo o de los distintos productos elaborados será para esos futuros alumnos un aliciente para encontrar sus propios relatos y dotarlos de contenido humano y educativo.

Como último comentario de análisis concluyente de objetivos planteados, cabe mencionar que el cumplimiento del tercero, «Apreciar la virtud como forma de armonización cabeza-corazón-manos», viene de la mano de la constatación de que han aparecido virtudes destacables en los relatos de estos estudiantes, que han sido capaces de ligarlos dentro de sus respectivas ficciones, aun teniendo que cumplir con un esqueleto argumental limitado por condicionantes. El ejercicio narrativo demandado, de algún modo, ya es una conexión que armoniza los diferentes aspectos que exige utilizar: formalidad y técnica lingüística (lo racional, «la cabeza»), semántica virtuosa que convierte al relato en educativo (lo emocional, «el corazón») e invitación a la aplicación de la moraleja de la ficción a la vida real de cada cual (lo práctico, «las manos»).

La perspectiva de este trabajo muestra un camino a proseguir el abordaje de las virtudes en el ámbito de la educación superior.

Sucesivas investigaciones podrían revelar si las virtudes que se han manifestado en los distintos análisis de este trabajo vuelven a aparecer en el interés de otros grupos que realicen la misma tarea u otras parecidas, amén de mostrar cómo estas actividades que se valen de herramientas narrativas, concretamente de la construcción de historias a partir de premisas, pueden ayudar a la enseñanza de gramática y ortografía española, áreas de interés curricular propias de la asignatura acogedora de la iniciativa aportada.

7. Bibliografía

- Aristóteles (1984). *Gran ética* (J. C. García Borrón, trad.). RBA (original publicado ca. 349 a. C.).
- Barbero, M. A. (2020). *Guía docente de la Asignatura de Educación Lingüística I* [Archivo de intranet]. Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities.
- Bártoli, M. (2022). La palabra vacía y la palabra que nutre la relación pedagógica. En M. Kazmierczak, M. Signes y C. Carreira (eds.). *Educación, lenguaje y resiliencia: reflexiones, estrategias y retos actuales* (pp. 65-76). Tirant lo Blanch.
- Carreira, C. (2020). *Literatura y mimesis: fundamentos para una educación del carácter*. Octaedro.
- Cubero, E. (2020). *Generador de historias*. Guiones y guionistas.
- Die, R. (20 de marzo de 2018). *La armonía de los 3 lenguajes: El Papa responde a los jóvenes*. Zenit. <https://es.zenit.org/2018/03/20/la-armonia-de-los-3-lenguajes-el-papa-responde-a-los-jovenes>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Fares, D. (2014). *Papa Francisco. La cultura del encuentro*. Edhasa.
- Glenberg, A., Meyer, M. y Lindem, K. (1987). Mental models contribute to foregrounding during text comprehension. *Journal of Memory and Language*, 26, 69-83.
- Iglesia católica (1992). *Catecismo de la Iglesia Católica*. Asociación de Editores del Catecismo.
- Illana, J. L. (1994). *La Universidad en la vida y en la enseñanza de Mons. Escrivá de Balaguer*. Universidad de Navarra.
- Just, M. A. y Carpenter, P. A. (1987). *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Allyn and Bacon.

- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Lexicool, S.A.R.L. (2021). *Diccionarios, traducción y recursos lingüísticos* [Aplicación web]. Lexicool. www.lexicool.com
- Margenat, J. M. (2010). *Competentes, Conscientes, y Y Comprometidos: La educación de los jesuitas*. PPC.
- Martínez Martín, I. (2016). *La educación en virtudes a través de la literatura* [TFG]. Universidad Abat Oliba CEU. CEU Universities.
- Montijano, B. (ed.). Burgos, C., Contreras, M., De la Blanca, S., Hidalgo, J., Molina, M. D., Moreno, E., Pedrosa, B., Perales, R., Pérez García, A., Segura, I. y Soto, J. L. (2016). *Competencias instrumentales básicas en la formación inicial de maestros*. Didacbook.
- Puntí, A. (2021). Agosto de 1885 [tarea de clase]. En M. A. Barbero (comp.). *Archivo de corrección grupal de relatos de asignatura Educación Lingüística I 2020-2021* (pp. 64-65). Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities. <https://tinyurl.com/5d48hwan>
- Rumelhart, D. E. (1980). *Schemata: the buildings blocks of cognition*. Routledge.
- Santiuste, V. (1994). *Procesos y estrategias de comprensión lectora. Aplicación a la enseñanza de la filosofía a través de textos*. Fugaz.
- Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities (2013). *Normativa general de expresión escrita*. Universitat Abat Oliba CEU de Barcelona, CEU Universities.
- Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universitat Abat Oliba CEU de Barcelona, CEU Universities (2018a). *Memoria de Grado en Educación Infantil*. Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities.
- Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universitat Abat Oliba CEU de Barcelona, CEU Universities (2018b). *Memoria de Grado en Educación Primaria*. Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities.

8. Anexos

Anexo 1

Se ofrece, a continuación, una descripción de la tarea, tal como fue presentada a los estudiantes de la asignatura:

1. Se realizará un sorteo sobre el libro *Generador de historias*, de Esteban Cubero. Cada estudiante tendrá una base argumental a partir de la cual construir su historia.
2. Cada estudiante debe componer un relato de entre 1000 y 1500 palabras siguiendo las pautas de producción lingüística estudiadas en el tema 1 (especialmente a partir de la pág. 26, apartado 1.3). Al final del relato se debe apreciar que has mezclado tus «ingredientes» de forma creativa y libremente. Como es bastante extraña la unión de elementos que te han tocado al azar (*y a priori* no tenemos ni idea de qué hay detrás de esos personajes), a ti te toca inventarlo y darle contexto y sentido. La tarea admite bastante creatividad (es parte de lo que se pretende con ella, que desarrolles esa capacidad).
3. Una vez escrito, cada estudiante deberá revisar el texto, siguiendo las pautas sobre revisión estudiadas en el tema 1 (p. 28, pto. 3.3).
El/la estudiante debe cambiar cosas en la historia que produzcan fallos de coherencia, cohesión o adecuación, hasta conseguir un relato convincente y bien elaborado.
4. ¿Cómo se evaluará la tarea?

Se aporta a continuación la rúbrica que tendrá en cuenta el profesor para evaluar los trabajos (de igual manera, será la que utilicen los propios alumnos para evaluar a los relatos de los compañeros).

Tabla 2. Rúbrica de valoración de trabajos en e. lingüística (basada en la Normativa general de expresión escrita en castellano de la Universitat Abat Oliba-CEU).

Criterio 1:	10-9	8-7	6-5	4-1
<i>Recuperación de la información del texto original</i>	a) Se aprecia que capta el sentido global del texto. b) Se aprecia que capta el sentido particular de las ideas clave del texto. c) Reconoce las ideas principales y secundarias.	Se hace necesaria la mejora en dos de los indicadores anteriores.	Se hace necesaria la mejora en tres de los indicadores anteriores.	Se hace necesaria la mejora en más de tres de los indicadores anteriores.
<i>Propiedad textual principal evaluada: coherencia</i>	d) Expone solo la información relevante. e) Expone la información recuperada de manera ordenada. f) Expone la información recuperada de forma completa.			

Criterio 2:	10-9	8-7	6-5	4-1
<i>Relación adecuada entre las ideas y, si se pide, reflexión argumentada</i>	a) El texto utiliza conectores lingüísticos adecuados. b) [Si el ejercicio pide valoraciones propias]: las aporta con pensamiento crítico. c) [Si el ejercicio pide valoraciones propias]: las relaciona lógicamente con la información previa del texto.	Se hace necesaria la mejora leve en uno o dos de los indicadores anteriores.	Se hace necesaria la mejora profunda en uno o dos de los indicadores anteriores.	Se hace necesaria la mejora en profundidad en tres o más de los indicadores anteriores.
Propiedad textual principal evaluada: cohesión	d) Se observa creatividad en recursos sintácticos y/o léxicos para evitar la repetición de expresiones o redundancias en el texto producido.			
Criterio 3:	10-9	8-7	6-5	4-1
<i>Presentación y adecuación normativa</i>	a) El texto no presenta errores ortográficos o tipográficos. b) El texto se adapta a las necesidades y/o características del receptor o propósito encomendado;	Se hace necesaria la mejora en uno de los indicadores anteriores.	Se hace necesaria la mejora en dos de los indicadores anteriores.	Se hace necesaria la mejora en profundidad en dos o tres de los indicadores anteriores.
Propiedad textual principal evaluada: adecuación	c) El documento respeta todos los elementos de presentación requeridos en el ejercicio propuesto (por ejemplo: portada –en su caso–, título, márgenes, legibilidad, puntuación, vocabulario, estructura textual, incluye bibliografía con referencias actualizadas y utilizando las normas APA, limpieza y orden).			

Anexo 2

Se ofrece, a continuación, una imagen que muestra una combinación posible de partes de un relato a unir, obtenida a partir del *Generador de historias* de Esteban Cubero.

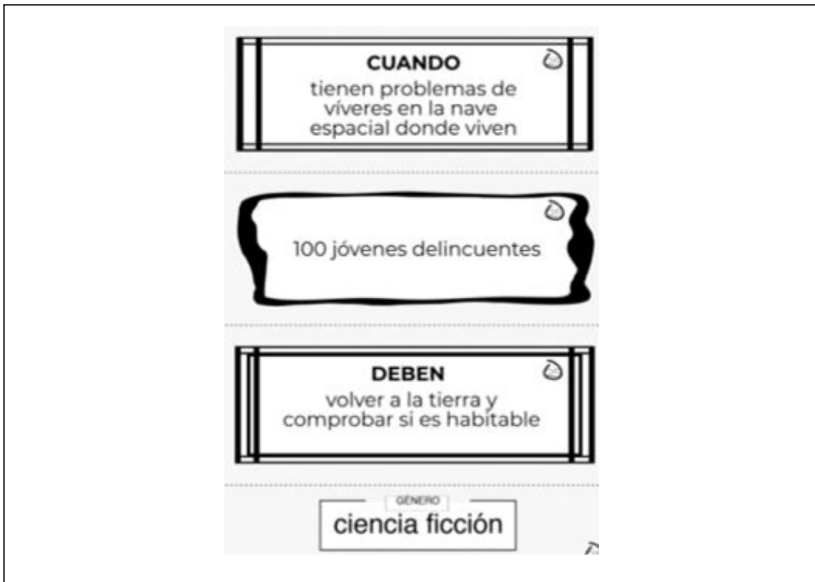


Figura 1. Posible combinación para la confección de relato basada en la herramienta del *Generador de historias*. Fuente: Cubero (2020).

Anexo 3

Seguidamente, se expone tanto el enlace permanente al libro creado por los alumnos que permitió la corrección conjunta (disponible aún en el momento de realización de este capítulo) como la transcripción del índice que recoge los títulos de los relatos creados, lo cual ofrece una idea aproximada del contenido y producto final elaborado por los estudiantes.

- Link al libro: <https://tinyurl.com/5d48hwan>
- Índice de relatos:
 - Relato n.º 1: *Una noche preciosa*
 - Relato n.º 2: *Isabel, Guillermo y Gonzalo*
 - Relato n.º 3: *Peter Vancouver*
 - Relato n.º 4: *La nueva vida de Susana*
 - Relato n.º 5: *Más que un profesor de filosofía*
 - Relato n.º 6: *Aviones y avaricias*
 - Relato n.º 7: *28 de Junio de 1922, Francia*
 - Relato n.º 8: *La impactante historia de Alike Johari*
 - Relato n.º 9: *Un giro de mil años*

- Relato n.º 10: *La chica de sonrisa y ojos verdes*
- Relato n.º 11: *Camino al altar*
- Relato n.º 12: *Un viaje al futuro*
- Relato n.º 13: *Itias*
- Relato n.º 14: *Febrero de 1900*
- Relato n.º 15: *Una princesa poderosa encubierta*
- Relato n.º 16: *Una tarde lluviosa*
- Relato n.º 17: *La vacuna*
- Relato n.º 18: *Éxito en Nueva York*
- Relato n.º 19: *Épsilon*
- Relato n.º 20: *El detective y el robo*
- Relato n.º 21: *Mi querido secuestrador*
- Relato n.º 22: *La muerte de Clarke Taylor*
- Relato n.º 23: *Agosto de 1885*
- Relato n.º 24: *Una simple chica universitaria*
- Relato n.º 25: *Nada es lo que parece*
- Relato n.º 26: *El reportero de los Rolling Stones*
- Relato n.º 27: *De vuelta a casa*
- Relato n.º 28: *El vuelo 331*
- Relato n.º 29: *La felicidad puede estar donde menos esperas*
- Relato n.º 30: *El emperador viajero en el tiempo*
- Relato n.º 31: *La maldición de Transcape*
- Relato n.º 32: *Último año de bachillerato*
- Relato n.º 33: *Carpe diem*
- Relato n.º 34: *La familia Mc. Kee*
- Relato n.º 35: *La aventura que cambió la vida de Larry*
- Relato n.º 36: *Sueños de memoria y destino*
- Relato n.º 37: *Regreso a la Tierra*

Digitalización, educación y sociabilidad humanas

JOAN D. A. JUANOLA¹
Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities

1. Introducción

La educación occidental actual atraviesa una situación comprometida, pues está fundada sobre la sociedad del bienestar, que la pandemia ha hecho tambalear desde sus cimientos. Los momentos humanamente críticos que se están viviendo pueden aprovecharse para redescubrir, más allá de las medidas de choque aplicadas a todos los niveles, lo fundamental del ser humano. Las medidas sanitarias y laborales no deben hacer olvidar que las buenas prácticas se derivan de buenas teorías y que, a la larga, puede ser perjudicial normalizar la excepcionalidad, especialmente si interfieren en lo que es fundamental del ser humano.

La pandemia por la covid-19 ha sido un fenómeno global inesperado que ha exigido la toma de medidas drásticas y una adaptación inmediata a las restricciones impuestas. En esta adaptación, por una parte, la tecnología digital ha supuesto una ventaja en el ámbito laboral a la hora de reducir el impacto de las restricciones implantadas en la movilidad geográfica; por otra, las ciencias de la salud han sido agentes indispensables en la contención

1. Joan D. A. Juanola, doctor en Filosofía por la Universitat Abat Oliba CEU en el programa de Estudios Tomísticos. Sus líneas de investigación son los fundamentos filosóficos de la psicología y la antropología filosófica de la educación. Profesor de Fundamentos de Psicología, Corrientes de Psicología Contemporánea, Educación y Familia. Secretario de la Facultad de Psicología (UAO). Miembro del grupo de investigación Persona y Vida Personal (PROSOPON). ORCID: 0000-0002-9460-7713.

de la expansión de este virus en la sociedad. Estos factores, sin embargo, no han podido evitar del todo los efectos secundarios derivados de las restricciones, que se constatan tanto en el ámbito económico como en la salud mental: despidos, cierre de negocios y, también, aumento de la psicopatología en adultos, niños y adolescentes (Confederación Salud Mental, 2021).

La digitalización de la humanidad es un fenómeno global que no ha surgido a raíz de la covid-19, sino que ha estado impregnando la vida de las personas desde que se popularizó el *personal computer*. Cabría decir que, en realidad, no ha habido ningún salto significativo en este sentido, al menos en la sociedad occidental, sino más bien una generalización del uso de unas herramientas que ya se venían utilizando en ciertos ámbitos laborales y personales: las videoconferencias, el trabajo en línea, etc. La afectación laboral por causa de la pandemia ha sido paliada por el uso del Internet como entorno de trabajo alternativo.

Más allá de que la digitalización ya fuese una realidad implantada en ciertos trabajos y sectores de la sociedad, la pandemia ha acelerado la inmersión generalizada en este ambiente. La conexión rápida e instantánea a escala mundial entre personas y el acceso inmediato a información, así como el teletrabajo, son ventajas evidentes que la tecnología digital hace posibles. Cabría valorar, no obstante, si estos beneficios conllevan algún coste, más allá del precio de mercado de un PC o un *smartphone*. Desde la perspectiva de la salud mental, se ha de analizar si existe alguna correlación entre inmersión digital y disminución del bienestar psicológico, así como las causas que explicarían este cambio. A pesar de la novedad de esta situación, ya empieza a haber literatura española al respecto (Argüeso, 2019; Correa, Quintero, Molina *et al.* 2020; Zapata, Hernández y Castro, 2021).

La sociabilización es un ámbito humano que se ha visto directamente afectado por las restricciones sanitarias; este cambio no ha sido radical, sino que ya se estaba generalizando con el uso de las redes sociales (Cubillos, 2016; Destefanis, 2019). Cierto es que los individuos han venido modificando sus modos de interacción social a lo largo de las diferentes épocas de la historia, y la actual se puede caracterizar por la digitalización. De igual forma que ha sucedido con la digitalización laboral, la pandemia ha acelerado la inmersión de los individuos en la sociabilización digital. El impacto psicológico del uso generalizado

y, a veces, preferente de sociabilización también es una cuestión sobre la cual conviene reflexionar (Germain, 2020).

El uso de la metodología científica basada en la evidencia ha permitido que desde la psicología se pueda demostrar la inconveniencia de ciertos comportamientos, junto con la ineficacia de determinadas prácticas terapéuticas en el ámbito de la salud mental. Esta es, pues, una perspectiva objetiva desde la cual analizar la «nueva normalidad», en la cual parece haber signos de empeoramiento de la salud mental (Ferrandis, 2020; Mazatán-Ochoa, González-Soto, Agüero-Grande *et al.* 2021).

Las ciencias de la salud mental han corroborado, desde la experimentación y la observación clínicas, muchos de los principios que defendían las propuestas clásicas, articuladas desde la ética y la antropología filosófica: la búsqueda de la felicidad como fin, la importancia de la amistad y la autorregulación emocional como constitutiva de la madurez humana, todos ellos tópicos que la psicología actual no ha desmentido, sino todo lo contrario. Por eso, es también pertinente analizar la «nueva normalidad» a la luz de la tradición clásica, descubriendo cómo quedan afectados estos aspectos clave de la naturaleza humana y pudiendo obtener, así, un análisis más profundo de la situación actual con respecto a la salud mental.

La psicología actual no está enfrentada a las humanidades, aunque históricamente se haya alejado de ellas con vistas a constituirse como una ciencia moderna. Ambas visiones convergen en lo que es el descubrimiento de lo humano y se va a tomar con preferencia la humanística para reflexionar acerca de la situación actual, no sin ciertos incisos desde los estudios psicológicos al respecto.

2. Sociabilidad y ética

El ser humano es indisociable, absolutamente hablando. Se quiere remarcar con esta expresión, forzando un poco su significado etimológico, que el ser humano no puede entenderse separadamente de la sociedad: ni su origen, ni su desarrollo ni su fin natural. El hombre no puede ser concebido si no es en la sociedad conyugal, desarrollarse si no es en la sociedad familiar ni alcanzar su madurez si no es en sociedad. Ya Aristóteles lo definía,

precisamente, como *animal político*, entendiendo que su convivencia no era accidental sino constitutiva, y por eso consideraba al ser humano solitario como una bestia o un dios (Aristóteles, 1999, p. 50). Consecuentemente, no entendía su realización plena al margen de la sociedad, que se realiza del modo más perfecto y concreto en la amistad, a la que dedica dos libros en su obra *Ética Nicomáquea* (Aristóteles 2000, pp. 323-377).

La indisociabilidad humana no se restringe al ámbito biológico, en el cual la biotecnología parece estar posibilitando cada vez más la disociación fáctica en la generación de la vida humana, sino que caracteriza también el ámbito psíquico. Parece evidente que la sociedad es imprescindible para el desarrollo del lenguaje (Rodríguez y Santana, 2010) y que este no puede desvincularse de la cognición. Pero, además, es en sociedad donde también se logra la competencia emocional, que, al fin y al cabo, es pareja a la competencia social (Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009). Parece, entonces, manifiesto que el contexto natural del desarrollo del lenguaje, el pensamiento y la competencia emocional es social.

La naturaleza social del ser humano se actualiza en la relación con los demás. En este contexto, el lenguaje, el pensamiento y el logro de la competencia emocional se desarrollan gracias a una implicación por parte de los progenitores, quienes primariamente establecen una relación educativa con el hijo. Ya Tomás de Aquino concibió la educación como una labor social, mediante la cual el educador conducía y promovía al educando hacia la excelencia, que entendía como plenitud en el desarrollo humano de acuerdo con su naturaleza (Martínez, 2002, pp. 91-93 y 145-148). No es, por lo tanto, una relación artificial ni artificiosa, sino natural e indispensable, y resulta, además, completamente pertinente que los progenitores la asuman como parte de su responsabilidad en la generación de una nueva vida, en un sentido completo (Martínez, 2002, pp. 168-172).

Existen concepciones distintas acerca de la intervención educativa, de su indispensabilidad y conveniencia. Algunos han planteado que, para lograr un desarrollo psicológico humano óptimo, debe evitarse interferir (educativamente), a fin de preservar la bondad de un desarrollo espontáneo; creando el imaginario social del *buen salvaje* de Rousseau (1990, pp. 256-257). A este respecto, curiosamente este referente de la pedagogía no intervien-

cionista sustentaba la necesidad de un contrato social mediante el cual los individuos renunciaban al ejercicio de sus derechos para salvar la vida en sociedad, que sería imposible en estado de naturaleza, sometándose a una voluntad general de la sociedad como única fuente legítima del derecho (Rousseau, 1997).

La antropología clásica, en cambio, entiende la educación humana como la continuidad de la crianza, perfectiva tanto para el educador como para el educando, pues mediante ella el educador culmina su donación de vida y el educando perfecciona sus disposiciones naturales para alcanzar la madurez. Así como la crianza servirá para el desarrollo adecuado del cuerpo, la educación lo hará para el desarrollo del espíritu.

Ante la simpatía que pueda generar el respeto (a la bondad) del desarrollo humano espontáneo, entendido cual gusano que se convierte en mariposa, cabe considerar que el fin está prefijado por naturaleza y no podría pretenderse que saliese otra cosa que no fuese una mariposa. Lo que se ha de discutir es el grado de automaticidad del desarrollo humano, que está naturalmente ordenado hacia un fin que es la madurez humana. La cotidianidad con alumnos o hijos en edad preescolar no permite concluir que pueda considerarse de forma abstracta la eficacia de la desatención educativa en edades tempranas en pro de una espontaneidad que automáticamente se desarrollará perfectamente (Chávez Romo, Ramos Sánchez y Velázquez Jaramillo, 2017). Así, en relación con el desarrollo cognitivo, Vygotsky consideró el desarrollo potencial como un proceso no puramente autónomo, argumentando que:

[...] el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. (1979, p. 139)

Señalamos que no debe confundirse la intervención educativa con la negación de las disposiciones naturales individuales: la creatividad, la inquietud por conocer, la pusilanimidad y demás disposiciones del educando que el maestro deberá, en todo caso, conducir y potenciar (L'Ecuyer y Murillo, 2020). No se concibe al pupilo como *tabula rasa* en un sentido absoluto, pues, si bien todavía carece del conocimiento de muchas cosas, sí posee unos

praecognita, innatos a su capacidad de raciocinio. Además, no se encuentra indiferente ante la realidad que conoce, sino predisposto en un modo único, relativo a su constitución y temperamento. Esto confirma la adecuación de la teoría aristotélica de la virtud, que definía como un término medio no aritmético, sino relativo según cada persona. Es obvio que una relación educativa que no atienda a las disposiciones biopsicológicas individuales correrá el riesgo de no lograr plenamente su objetivo, al no incidir en aquellos aspectos que necesitan más atención en cada persona ni utilizar el medio más apropiado para educarlos.

La educación no se limita al ámbito cognitivo, sino que también se dirige al afectivo. En ambos ámbitos debe promocionar hábitos perfectivos: la educación de la inteligencia permitirá alcanzar la perfección en el ámbito cognoscitivo y la educación de la voluntad, en el ámbito afectivo. Desde la concepción clásica, se entiende sintéticamente como vivir la vida según la recta razón, que es el modo propio de vivir del ser humano. La confusión en el modo propio de vivir, o la negación de que exista alguno, condena la educación a una miopía respecto del fin que ha de conseguir. Por consiguiente, se encuentra limitada a la educación procedimental, útil para el adiestramiento técnico reemplazable, pero desenraizada y desorientada en lo concerniente a la afectividad y a la moral.

Aristóteles funda su teoría ética en la antropología, por lo cual empieza su investigación buscando lo que es propio, el *ergon*, del hombre (Aristóteles, 2000). La función propia del ser humano es vivir según la razón; una razón que le permite ordenar los afectos de acuerdo con su fin natural, no suprimirlos, dentro del orden de la vida humana. La plenitud humana es fin de la ética clásica y será posible, por lo tanto, en la medida en que pueda realizarse máximamente la función propia, que es vivir según la razón, que el desorden afectivo impide. Así, sintéticamente, es como Aristóteles vincula naturaleza, ética y felicidad.

3. Psicología y salud mental

Psicología y psicoterapia son dos vertientes de una ciencia que se plantea como objetivo conocer la psique, así como establecer el modo de preservar su funcionalidad óptima en términos de sa-

lud mental. En Aristóteles pueden encontrarse tratados que sientan las primeras bases de ambas vertientes de esta ciencia de la salud mental. Por una parte, el tratado *Acerca del alma*, en el que la psicología se enmarca en la física de la naturaleza para explicar la psique como parte de ella, y por este motivo su tratado analiza las causas próximas de los actos psíquicos y su orden en la vida humana. Por otra parte, aunque no tiene un tratado de psicoterapia, cabría referirse a sus tratados éticos, la *Ética Nicomáquea* y *Ética Eudemia*, como precursores de esta disciplina, en los que el Estagirita discurre principalmente acerca del modo adecuado de lograr la salud psíquica.

En la modernidad la psicología cambió de fundamentación y pasó progresivamente a contextualizarse en la neurofisiología y en la medicina. La psicología moderna, influida por la filosofía de la época, se desmarcó de la ética clásica, reflejando las consecuencias de la aplicación del formalismo kantiano en el campo del conocimiento (Kant, 1994), del positivismo comtiano en la filosofía de la ciencia (Cantero Núñez, 2016) y del nihilismo nietzscheano en la concepción de la moral (Nietzsche, 1995).

La deriva filosófica moderna explica el viraje de fundamentación que se produjo en la psicología, que la llevó a rechazar el legado clásico y a tener que reformularse. Estos cambios exigieron un cambio terminológico que el conductismo explícitamente propugnaba. Este cambio terminológico evolucionó desde las ciencias humanas a las ciencias médicas, pasando por el conductismo. Consecuentemente, la fundamentación que subyace a la nueva psicología no es la antropología filosófica, que se basa en la noción de *physis* como principio y fin del obrar humano, sino la *ars médica*, cuya pretensión es restablecer y preservar la funcionalidad de las distintas partes del cuerpo humano desde una práctica basada en la evidencia clínica.

La psicología aceptó este cambio con el fin de amoldarse a la metodología científica moderna, según el modelo positivista propuesto por August Comte. Restringir el enfoque de estudio puede aumentar la precisión, pero también la parcialidad de las conclusiones. Pero esto no implicó un cambio solo en el método de estudio, sino también en la concepción de la naturaleza del objeto que la define. La ciencia positivista solo maneja datos cuantificables y ello conlleva un cierto nominalismo en el uso de los conceptos. La disolución de la sustancialidad de la psique y

los actos que de ella se derivan es patente en la preferencia por estudiar los procesos psicológicos, mediante los cuales expresar, paralelamente, una realidad que se presume como neurofisiológica. Si la psicología reduce su fundamentación a la neurobiología, se convertirá en una disciplina nominalista, que expresará en términos psicológicos una realidad que es incapaz de conocer más allá de la actividad neuronal que la subyace.

Es cierto que el cambio en el paradigma psicológico ha permitido un progreso vicario a la psicología, gracias a los avances que ha habido recientemente en el conocimiento de la neurobiología, pero cabe seguir preguntándose si la realidad psíquica queda plenamente explicada desde el análisis positivista, que asume una naturaleza mecánica de la realidad que estudia. Ya René Descartes lo preconizó al considerar de forma mecanicista la vida sensitiva, contrapuesta a la conciencia; división dicotómica que Wilhelm Wundt reflejó en su propuesta de métodos de estudios pertenecientes a la psicología: la psicología experimental y la psicología de los pueblos. Para él, el primer método de estudio se desarrollaría en el futuro hacia un estudio de la neurofisiología del sentido, lo cual ha sucedido hasta el punto de que la explicación habitual de los procesos psicológicos básicos es primariamente neurofisiológica. El segundo método, en el que Wundt hacía una cierta arqueología histórico-cultural de los procesos psicológicos superiores, al no vislumbrarse la posibilidad de positivizarlos, ha sido por fin integrado en la ciencia positiva desde la psicometría, la cual ha venido a resolver el problema de la cuantificación de las variables mentales desde una definición operacional de dichos procesos.

Ante la realidad de una psicología contextualizada en la neurobiología y la psicometría, cabe reparar en que la actividad psíquica es tal en cuanto que es del viviente. El análisis de los procesos bioquímicos neuronales es cada vez más preciso y la medición psicométrica estandarizada está más validada, pero ambos enfoques no alcanzan a explicar plenamente la realidad psíquica ni su fin en el orden de la persona humana; solo pueden referirse a la funcionalidad biológica y a la normalidad estadística como criterios de salud. La naturaleza humana y la naturaleza del psiquismo son cuestiones que la filosofía clásica aborda también desde una perspectiva científica, pero en el sentido aristotélico del término, buscando la razón de las cosas en sus causas,

permitiendo reflexionar acerca de los fines que les son naturales con vistas al fin del hombre, sin estar restringido por el método positivista. Una de estas reflexiones, nucleares para la psicología, radica en la alegoría platónica del alma humana como un carro tirado por dos caballos, que el Estagirita hereda de su maestro.

La conveniencia antropológica de la ordenación afectiva es un punto de partida en la ética clásica y que la ética cristiana enmarca teológicamente en la doctrina del pecado original, que parece haberse reeditado en la psicología contemporánea desde un enfoque más pragmático, en términos de autorregulación o autonomía emocional. Junto con este, pueden identificarse otros elementos que recuperan la reflexión clásica sobre cuestiones psicológicas perennes, como la conveniencia de potenciar las fortalezas psíquicas, que reedita la idea clásica del perfeccionamiento moral como progreso hacia la madurez personal; o la importancia de hallar un sentido a la vida, que recupera la necesidad de ordenación de la vida a un fin superior al sensible; la tolerancia a la frustración, la resiliencia y la asertividad, que reflejan aspectos de la virtud clásica de la fortaleza; o la conveniencia del retraso en la gratificación, que remite a la virtud de la templanza.

Se debe considerar que el método positivista no ha resuelto la preocupación por los temas psicológicos que los clásicos abordaban desde la ética y con los que los psicoterapeutas han de lidiar constantemente: adicciones, control de los impulsos, ansiedad, depresión, etc. Que no pueden comprenderse como síntomas pertenecientes a un cuadro sindrómico etiquetado con un término de la psicopatología, sino como estados anímicos que reflejan una configuración psíquica que les impide vivir libres y felices consigo mismos y con los demás.

4. Digitalización y educación

Habría de entenderse la digitalización como el proceso mediante el cual la actividad humana es progresivamente mediatizada por los sistemas informáticos. La inmersión de la sociedad en el mundo digital es una realidad que la pandemia ha acelerado, por las ventajas que ha comportado en el mantenimiento la actividad profesional y social.

Se habla de una «nueva normalidad», la cual incluye la digitalización de las actividades más cotidianas: desde la cuantificación de los pasos que uno da hasta llegar a su lugar de trabajo hasta el tiempo que lleva sentado sin levantarse de la silla. Las conductas saludables ya no son solamente consejos del médico de cabecera, sino objetivos parametrizados que la pulsera que uno lleva en la muñeca supervisa diariamente.

Actualmente, la tecnología ha sido incorporada como agente educativo, por cuanto permite establecer objetivos de mejora desde una programación preestablecida por el usuario y cuya progresiva adquisición puede cuantificar. Gracias a la tecnología, la biometría humana y la psicometría pueden medirse con una inmediatez que permitirá un *feedback* constante, lo cual posibilita supervisar el progreso. Esta situación puede ser vista como una mayor facilidad para tener una vida más saludable, pero también como una forma de autocontrol angustiante que desenfoca el deseo de perfección que caracteriza al ser humano.

La digitalización no solo es capaz de supervisar de la salud física del individuo, sino que también puede protagonizar la labor formativa que antes ejercía el maestro, que queda escondido tras programas concienzudamente diseñados. Cada vez es más frecuente plantear la labor formativa como *snacks* digitales que los alumnos se autoadministran a modo de píldoras formativas. La propuesta educativa de Skinner, fundador del conductismo operante, es claramente precursora de este fenómeno en alza. Según él, debería aplicarse una educación completamente individualizada, en la cual cada alumno siguiese su ritmo, con *feedback* inmediato sobre sus aciertos y errores, a modo de reforzadores y que, por el asentamiento de los pequeños logros, avanzase, sin errores, en la realización del programa prediseñado.

Quizás el futuro de la formación académica seguirá estas directrices, pero cabe considerar que estará muy alejada de la vocación filosófica humana que mantenían los clásicos. La implantación de estos formatos educativos tiene una finalidad competencial que parcializa la apertura contemplativa al conocimiento de las cosas que caracteriza el saber humano (Echavarría, 2006). Su aplicación generalizada corre el riesgo de formar a técnicos cuyas estrategias tienen fecha de caducidad, por lo que cabe cuidar, sobre todo en las ciencias humanas, que se mantenga el enfoque hacia aquello que es perenne. Este es el único modo de

mantener el criterio respecto de las innovaciones, cuyo valor no radica en la novedad, sino en su acercamiento a la comprensión de la verdad de las cosas.

Además de la monitorización de la salud física y de la formación académica, uno puede plantearse cómo la digitalización puede mediatizar progresivamente la educación moral. De entrada, puede parecer un ámbito más difícil de trabajar digitalmente, pero no cabe la menor duda de que el mundo audiovisual lleva mucho tiempo ejerciendo esta labor generando un aprendizaje vicario y, por ello, no cabe encontrarle más dificultad que pagar la cuota de suscripción a un servicio de *streaming*.

El ámbito en el que la digitalización ha tenido una sorprendente aceptación es la sociabilización. Las redes sociales están deviniendo los espacios habituales de sociabilización, casi exclusivos durante el confinamiento, y cabe destacar que este marco social digital ha modificado la cultura de las relaciones sociales, estableciendo circunstancias que merecen una consideración antropológica y psicológica (Barroso-López y Juanola, 2022).

Por una parte, se considera una ventaja de la digitalización la eliminación de las barreras geográficas. La comunicación audiovisual instantánea con personas que residen a miles de kilómetros de distancia es una posibilidad que se valora muy positivamente. Como contraparte, parece que la noción de *prójimo* queda modificada o, más bien, escindida. Hay prójimos físicos y prójimos psíquicos. Este aspecto ha empezado a estudiarse desde la psicología, en relación con la paradoja existente entre la inmersión de los individuos en las redes sociales y su sensación de aislamiento.

Respecto este aspecto, también se ha venido estudiado la radicalización ideológica de los usuarios en las redes sociales, que se tiene que entender como un efecto colateral a la personalización de la experiencia digital que las plataformas pretenden al presentar contenidos y recomendaciones en función de las búsquedas previas del usuario. El refrán de «Dime con quién andas y te diré quién eres» también sería aplicable también a las plataformas digitales, si bien cabe tener en cuenta que, en estas, el progreso es menos voluntario por parte del usuario, cuya atención es secuestrada por *clickbait*s y su sociabilización es dirigida por recomendaciones personalizadas de contactos.

Por otra parte, las redes sociales digitales son un lugar idóneo en el que darse a conocer y encontrar usuarios con intereses afines. En este contexto, se ha de tener en cuenta, entre otras cosas, la simetría o asimetría en las relaciones que se establecen y las distorsiones que permite el medio digital respecto a cuanto se muestra como realidad personal de los usuarios. En toda relación interpersonal hay un progreso en el conocimiento mutuo progresivo, pero el medio digital puede llevar a un conocimiento sesgado del otro, por la parcialidad y la mediatización del tipo de relación que se mantiene.

Las relaciones digitales no están exentas de engaños ni de dinámicas tóxicas, como el ciberacoso o el *sexting*, que tienen una repercusión global y, por lo tanto, pueden ser muy difíciles de reparar. Actualmente, se requieren medidas eficaces para el borrado de datos personales que se quieren retirar de Internet, ejerciendo el derecho al olvido, pero la solución no es sencilla. La privacidad y la seguridad de las redes sociales digitales son cuestiones que todavía precisan mejoras que las garanticen, así como un uso honesto de estas por parte de los usuarios.

La digitalización de las relaciones sociales, así, tampoco está exenta de conflictividad psíquica y, en ocasiones, las ventajas que presenta sobre las relaciones físicas se convierten en factores predisponentes a la psicopatología. Por ejemplo, el *fear of missing out* manifiesta una relación patológica que los usuarios corren el riesgo de establecer con los contenidos constantemente actualizados de las redes sociales digitales. La cantidad de información disponible supera la capacidad de gestión atencional del usuario, que deberá, si quiere mantener cierta higiene mental, poner medios para filtrar la información que recibe. Es reveladora la expresión *desintoxicación digital*, que refleja lúcidamente la relación adictiva que puede generar el uso habitual de las redes sociales.

5. Conclusiones

La inmersión digital ha permitido atenuar el impacto de la pandemia por la covid-19, aunque este nuevo escenario plantea a la vez ciertos inconvenientes para el desarrollo saludable de las personas, tanto individual como socialmente. Las ciencias de la

salud mental han hecho patente los inconvenientes relacionados con la digitalización de las relaciones personales y laborales, al dificultar la satisfacción de necesidades que la antropología y ética clásicas ya defendían como esenciales.

Un primer aspecto que se ha visto afectado es la sociabilidad, dado que, a pesar de la inmediatez y conectividad que es posible en el mundo digital, carece de los aspectos físico-corpóreos que configuran las relaciones humanas naturales. Así como pueden salvar ciertas carencias en las habilidades sociales, plantean situaciones comunicativas artificiales y sesgadas en las relaciones que se establecen.

La sociabilidad es constitutiva del ser humano, su concepción es el fruto de una sociabilidad y todo su desarrollo biopsicológico es posible en un contexto social. La corporeidad humana no puede dissociarse de la esencia del ser humano ni de su desarrollo, por lo que no se puede prescindir de ella sin afectar lo que sería la integridad de la comunicación social, educativa, amistosa o parental. Asimismo, el análisis exclusivamente corpóreo de la salud humana es parcial y, por consiguiente, no se puede establecer el criterio de salud humana solamente en términos médicos.

Un segundo aspecto que tener en cuenta que, pese a que no se ha debido a la pandemia, se ha generalizado en las ciencias de la salud es, precisamente, la conversión positivista de estas ciencias. Este es un peligro existente en la psicología y en la psicoterapia que, en gran parte, han adoptado el método positivista. De esta forma, se han acercado al método de la medicina y, consecuentemente, han reenfocado su objeto de estudio en clave clínica. Por desgracia, el atractivo por los protocolos estandarizados que pueden validar estadísticamente su eficacia es estudiado y aplicado en detrimento del estudio de la antropología filosófica y la ética clásicas, que contienen siglos de sabiduría humana a pesar de no estar formulada positivísticamente. Sin embargo, la evidencia clínica ha puesto de manifiesto, sobre todo en el contexto generado por la pandemia, que la psicopatología guarda cierta correlación con la carencia de los principios que defiende la sabiduría clásica.

Un tercer aspecto que comentar es el rol educativo autoadministrado que es posible a través de la tecnología. La digitalización humana está yendo pareja a la parametrización cuantitativa

de todas sus actividades. Algo que unos años atrás quedaba reducido a llegar a tiempo para coger el tren o no llegar tarde al trabajo se ha convertido en el modo de sentirse bien, pudiendo cuantificar los logros personales conseguidos.

La eficacia y la objetividad impuestas al desarrollo de la actividad humana son buenos para quien supervisa, pero pueden llegar a ser angustiantes para quien debe conseguir ciertas metas. Además, conduce inevitablemente a condicionar la satisfacción a la cuantificación del logro, y esto puede representar una distorsión de la realidad. El deporte de ocio, el cultivo de las aficiones personales y las relaciones de amistad son realidades que se enfocan, cada vez más, desde el prisma de la cuantificación, no sin perjuicio para la salud mental, como evidencia el aumento de la psicopatología asociada al mundo digital.

La psicopatología digital está presente en la sociedad y su tratamiento pasa por una educación antropológica integral que permita a la persona hacer un uso responsable de estos medios de comunicación interpersonal. Una formación directamente centrada en su uso desenfocará el fin educativo que se pretende. Debe educarse en el uso de la libertad personal, y esto pasa por dar ejemplo, poner límites y aclarar cuál es el fin que se pretende con el uso de las TIC.

La evidencia clínica obtenida en este tiempo de pandemia ha de servir para concienciar a los sanitarios y educadores de que existe una contraparte a las ventajas del mundo digital, el cual, aunque nos facilita la vida, dificulta que seamos felices. La evidencia clínica puede, ciertamente, aportar datos objetivos de los inconvenientes que genera en el ámbito de la salud mental, pero la sabiduría clásica podrá ayudar a identificar aquellos aspectos esenciales que deben preservarse, con miras a disponer la vida del modo idóneo para alcanzar la madurez humana y vivirla lo más plenamente posible, realizando, así la felicidad.

6. Bibliografía

- Argüeso, M. S. (2019). *Digitalización, tiempo de trabajo y salud laboral*. IUSLabor. *Revista d'Anàlisi de Dret del Treball*, 2, 30/06/2021
- Aristóteles (1999). *Política*. Gredos.
- Aristóteles (2000). *Ética Nicomáquea*. Gredos.

- Barroso-López, M. D. y Juanola, J. D. A. (2022). La erotización de la mujer en Instagram. En Del Olmo, J. L. y Ruiz, C. (coord.). *La mujer en el contexto de las redes sociales*. Eunsa [en prensa].
- Cantero Núñez, E. (2016). *Auguste Comte, revolucionario a su pesar. El control social contra la libertad y el derecho*. Marcial Pons.
- Chávez Romo, M. C., Ramos Sánchez, A. y Velázquez Jaramillo, P. Z. (2017). *Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel de educación preescolar*. *Educación*, 26(51), 35-54.
- Correa Carrasco, M., Quintero Lima M. G., Molina Navarrete, C., Velázquez Fernández, M., Olarte Encabo, S., Williams Jiménez, I., López Jiménez, J. M. et al. (2020). *Los nuevos retos del trabajo decente: la salud mental y los riesgos psicosociales (Objetivos de Desarrollo Sostenible 3, 5, 8, 10)*. 30/06/2021
- Cubillos Molina, G. (2016). *Influencias de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) en los procesos de sociabilización de los niños y niñas de entre 7 y 12 años de la comuna de El Bosque* (tesis doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). 30/06/2021
- Destefanis, A. R. (2019). *Nuevos modos de sociabilización, antiguas prácticas lectoras: la participación virtual de jóvenes lectores en los contenidos de ficción*. En XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. 30/06/2021
- Echavarría, M. F. (2006). ¿Objetivismo o constructivismo? *Sapientia*, 40(218), 415-430.
- Frandis, M. M. (2020). Sobre salud mental, COVID-19 y normalidad. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 40(137), 9-11.
- Germain, M. (2020). *Pandemia, redes sociales y gobierno por las emociones*. Universidad Nacional de Rosario. <http://hdl.handle.net/2133/1886430/06/2021>
- Kant, I. (1994). *Crítica de la razón práctica*. Sígueme.
- L'Ecuyer, C. y Murillo, J. I. (2020). El enfoque teleológico de la educación Montessori y sus implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 499-518.
- Giménez-Dasí, M. y Quintanilla, L. (2009). Social «competence», emotional «competence»: A proposal for early Childhood Education. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(3), 359-373.
- Martínez, E. (2002). *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*. Fundación Universitaria Española.
- Mazatán-Ochoa, C. I., González-Soto, C. E., Agüero-Grande, J. A. y Guerrero-Castañeda, R. F. (2021). Cuidado de la salud mental en

- adultos mayores en la transición pandemia COVID-19 – Nueva normalidad. *Cogitare Enfermagem*, 26.
- Nietzsche, F. (1995). *Genealogía de la moral*. Alianza.
- Rodríguez, J. J. y Santana, A. M. M. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En A. Muñoz García. *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp. 101-120). Pirámide.
- Rousseau, J. J. (1990). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Alianza.
- Rousseau, J. J. (1997). *Contrato social*. Espasa Calpe.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos mentales superiores*. Crítica.
- Williams, J. (2020). *Clics contra la humanidad. Libertad y resistencia en la era de la distracción tecnológica*. Gatopardo.
- Zapata, O. P., Hernández, G. Á. y Castro, J. C. R. (2021). *Digitalización, intensificación del trabajo y salud de los trabajadores españoles*. Congreso Interuniversitario OIT sobre el futuro del trabajo (pp. 165-180). Ministerio de Trabajo y Economía Social. 30/06/2021

Tradición y libertad en Hannah Arendt: *Un violinista en el tejado* como prefiguración del desarraigo posmoderno

TERESA PUEYO-TOQUERO¹

1. Introducción

*Un violinista en el tejado. Parece cosa de locos, ¿eh? Pero en nuestro pueblecito de Anatevka puede muy bien decirse que cada uno de nosotros es un violinista en el tejado que intenta ejecutar una tonada grata y sencilla sin romperse la cabeza.*²

Tocar un violín sobre la cumbre de un tejado intentando no caerse parece una metáfora casi perfecta de la vida en los tiempos pandémicos, lo cual justifica querer indagar en su significado más profundo. Con estas llamativas palabras comienza *Un violinista en el tejado*, un afamado musical estrenado en Broadway en 1964 y llevado a la pantalla en 1971, bajo la dirección de Norman Jewison (Imdb). La historia, sin embargo, tiene su origen en una serie de narraciones publicadas por Sholem Aleichem entre 1894 y 1914, tituladas *Tevye el lechero*.³

1. Teresa Pueyo-Toquero, doctora en Comunicación, Educación y Humanidades por la Universitat Internacional de Catalunya. Es profesora de Antropología en la Universitat Abat Oliba CEU y se especializa en la relación entre el poder, la cultura posmoderna y sus consecuencias para la familia actual. Correo electrónico: pueyo3@uao.es

2. Cuando, en este trabajo, se cite el musical, se hace a partir del guion de Joseph Stein, de acceso libre en internet.

3. Sobre la historia del musical y de su adaptación cinematográfica, véase Isenberg, B. (2014). *Tradition!: The Highly Improbable, Ultimately Triumphant Broadway-to-Hollywood Story of Fiddler on the Roof, the World's Most Beloved Musical*. St. Martin's Press.

Reb Tevye es el personaje central, interpretado, icónicamente, por Topol. Aunque es cierto que «no aparece ningún violinista en las historias originales de Sholem Aleichem [...], en ellas, Tevye es el protagonista» (Frieden, 1995, p. 12). En el musical, Tevye es el lechero de un pequeño pueblo, llamado Anatevka, en la Ucrania zarista de principios del siglo XX. Lo característico de este personaje es que:

[...] combina simplicidad y astuta observación. Refleja los reveses personales que tipifican las condiciones de la Judería de Europa del Este, mientras que sus numerosas citas le enlazan con las tradiciones bíblica y rabínica. (Frieden, p. 2)⁴

La historia tiene dos niveles narrativos: por un lado, sigue la vida de Tevye y de la pequeña comunidad judía de Anatevka, sus amistades y quehaceres y las penurias políticas de los judíos en la Ucrania zarista. Por otro, se plantea la tensión entre la tradición y la voraz dialéctica del progreso. Es este último enfoque el que parece casi paradigmático de la cultura posmoderna, que se caracteriza por la continuada construcción de la realidad humana sin vinculación alguna con la tradición anterior. Por este motivo, este artículo propone descubrir cómo la historia de Reb Tevye muestra y resuelve la tensión entre la tradición y el progreso y qué valor tiene ello en el contexto posmoderno.

Para ello, se confrontará la experiencia de Tevye con la interpretación que hace Hannah Arendt de la noción de *tradición* y su importancia para la acción humana. El motivo que justifica abordar este análisis desde la obra de Arendt tiene que ver con el hecho de que ambos describen la tradición como aquello que previene la caída al vacío de la vida humana.

La posibilidad de perder el equilibrio y caer al vacío es el tema central del musical. En este sentido, desde una mirada superficial, se puede pensar que lo que hace tambalear la vida de Tevye es su pobreza, su mala suerte y las convulsiones políticas. No obstante, este artículo propone que lo que afecta más profunda-

4. Frieden recoge una tradición que interpreta a Reb Tevye como «una versión paródica del Don Quijote de Cervantes, emplazada en el ambiente judío» (Prefacio, x). La traducción de las citas de Frieden es propia. En adelante, si el original está en inglés y no se indica lo contrario, la traducción es propia.

mente a Tevye es el descabalamiento de las tradiciones que dan forma y sentido a la vida que él conoce, lo cual se le hace muy evidente al contemplar el modo en que sus cinco hijas afrontan la vida adulta.

2. Tradición y libertad según Hannah Arendt

La angustiosa metáfora del violinista sobre el tejado a punto de caer recuerda otra que Hannah Arendt toma de Kafka⁵ y que le sirve para reflexionar sobre qué es la tradición. En la primera parte de *Entre el pasado y el futuro* (1996), Arendt analiza:

[...] la ruptura moderna entre la tradición y el concepto de la historia con el que la época moderna esperaba reemplazar los conceptos de la metafísica tradicional. (p. 21)

En esta obra, Arendt propone que el presente supone una brecha entre dos fuerzas infinitas –el pasado y el futuro– que chocan en un espacio donde acontece el hombre:

El escenario es un campo de combate sobre el que las fuerzas del pasado y del futuro chocan una con otra; entre ellas podemos encontrar al hombre que Kafka llama «él». [...] El hombre, dentro de la realidad total de su ser concreto, vive en esa brecha del tiempo situada entre el pasado y el futuro. (pp. 16-19)

Es decir, en este choque de fuerzas se da el espacio de la realidad humana. Comentando esta idea, Longhini sostiene que:

5. El fragmento que inspira la reflexión de Arendt es el siguiente:

«[Él] Tiene dos enemigos: el primero le amenaza por detrás, desde los orígenes. El segundo le cierra el camino hacia adelante. Lucha con ambos. En realidad, el primero le apoya en su lucha contra el segundo, quiere impulsarle hacia adelante, y de la misma manera el segundo le apoya en su lucha contra el primero, le empuja hacia atrás. Pero esto es solamente teórico. Porque aparte de los adversarios, también existe él, ¿y quién conoce sus intenciones? Siempre sueña que en un momento de descuido –para ello hace falta una noche inimaginablemente oscura– pueda escabullirse del frente de batalla y ser elevado, por su experiencia de lucha, por encima de los combatientes, como árbitro».

Este cuento de Kafka es «el último de una serie de “Notas del año 1920”, bajo el título HE» (cit. en Arendt, p. 13).

El reconocimiento de la existencia de una brecha [...] es el reconocimiento de que hay *alguien*. (p. 178)

Sin la realidad humana, mortal y finita, no «se encontraría otra cosa que un flujo indiferente de la temporalidad sin ningún tipo de periodización» (p. 178). En definitiva, el pasado y el futuro son tales solo con relación a un elemento autónomo y decisivo, que es el hombre:

Observado desde el punto de vista del hombre, que siempre vive en el intervalo entre pasado y futuro, el tiempo no es un continuo, un flujo de sucesión ininterrumpida, porque está partido por la mitad, en el punto donde de «él» se yergue; y «SU» punto de mira no es el presente, tal como habitualmente lo entendemos, sino más bien una brecha en el tiempo al que «SU» lucha constante, «SU» definición de una postura frente al pasado y al futuro otorga existencia. Solo porque el hombre está inserto en el tiempo y solo en la medida en que se mantenga firme, se romperá en etapas el flujo indiferente de la temporalidad; esta inserción –el comienzo de un comienzo, para decirlo con términos agustinianos– es lo que escinde el continuo temporal en fuerzas que entonces comienzan a luchar unas con otras y a actuar sobre el hombre, tal como lo describe Kafka, porque están enfocadas en la partícula o en el cuerpo que les da su dirección. (Arendt, p. 17)

En principio, el choque entre la fuerza del pasado y del futuro genera la brecha, en la cual el hombre puede quedar como atrapado, aplastado por ambos, de modo que:

[...] si quiere mantenerse firme por completo, debe presentar batalla a ambas fuerzas. (Arendt, p. 16)

Esta batalla es, propiamente, la actividad intelectual, por la cual el hombre asume «la fuerza infinita que proviene [del pasado y del futuro] para que en ese punto de intersección se conjugu un futuro» humano (Longhini, p. 181). Arendt describe la acción del pensamiento como una tercera fuerza:

La diagonal resultante cuyo origen sería el punto donde las fuerzas chocan y sobre el que actúa [...] esta fuerza oblicua, de origen cono-

cido y dirección determinada por el pasado y el futuro, pero cuyo fin posible se pierde en el infinito, [...] metáfora perfecta para la actividad del pensamiento. (Arendt, p. 18)

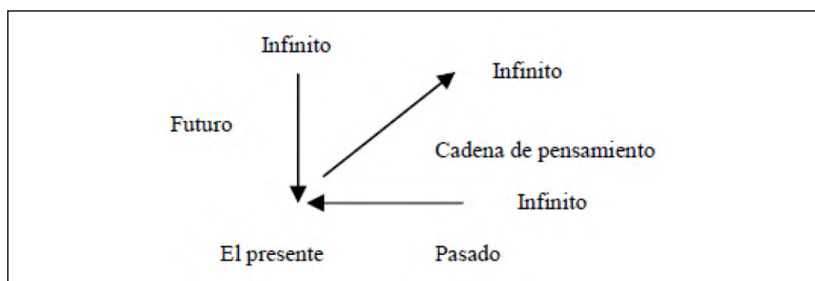


Figura 1. El pensamiento en la brecha entre el pasado y el futuro del hombre. Fuente: Ripamonti (p. 5).

La importancia de encontrar la diagonal y superar la brecha es radical, pues el hombre podría llegar a «morir de agotamiento, agobiado por la lucha» (Ripamonti, p. 5). El agotamiento vendría provocado por el bloqueo que supone el desconocimiento del pasado y el futuro, los cuales bloquean la acción humana. Para Arendt, la guía de la acción humana es la verdad sobre el hombre, que conocemos por el pensamiento. Por ello, el hombre tiene que aprender cómo moverse en esta brecha donde sucede el pensamiento, pues es «la única región en la que, quizá, al fin aparezca la verdad» (Arendt, p. 20). En este sentido, el conocimiento de la verdad permite la acción libre, pues:

[...] solo la mirada atenta del juicio puede aportar categorías para pensar, comprender y reflexionar que eviten la aceptación de posiciones destructivas del espacio político configurado en el *entre* los hombres, único garante de la interacción, la libertad y la justicia. (Ripamonti, p. 6)

En consecuencia, la libertad humana consistiría en asumir la verdad del pasado y del futuro y, de ese modo, superar la brecha que bloquea el obrar. De acuerdo con Arendt, esta es una labor ardua que cada hombre debe asumir y realizar por sí mismo:

Este pequeño espacio intemporal dentro del corazón mismo del tiempo, a diferencia del mundo y de la cultura en que hemos naci-

do, solo puede indicarse, pero no heredarse y transmitirse desde el pasado; cada nueva generación, cada nuevo ser humano, sin duda, en la medida en que se inserte entre el pasado infinito y un futuro infinito, debe descubrirlo de nuevo y pavimentarlo con laboriosidad. (Arendt, p. 19)

Aparece aquí, finalmente, la tradición como guía de la acción libre, pues Arendt reconoce que el hombre no está preparado para salvar la brecha por sí mismo. En este sentido, comenta:

Durante muy largas temporadas de nuestra historia, de hecho, a lo largo de los miles de años que siguieron la fundación de Roma y quedaron determinados por los conceptos romanos, *esa brecha quedó salvada por el puente que, desde los tiempos de los romanos, llamamos tradición.*⁶ (Arendt, p. 19)

La tradición sería la guía «que selecciona y denomina, que transmite y preserva, que indica dónde están los tesoros y cuál es su valor» (Arendt, p. 11) y aquello que, en consecuencia, orienta la acción libre:

La tradición es algo que está [...] y [...] puede dar lugar a un acto de libertad. (Longhini, p. 179)

Para Arendt, la tradición es:

[...] el hilo conductor que [liga] a las sucesivas generaciones [...] brindándoles un esquema conceptual a partir del cual comprender su presente. (Ripamonti, p. 1)

Esto implica la existencia de una verdad sobre lo humano que puede ser conocida por la razón y transmitida a través de la palabra. De ahí que diga Tevye que:

Por nuestras tradiciones, todos sabemos quiénes somos y lo que Dios espera de nosotros.

En definitiva, la verdad sobre lo humano transmitida por la tradición permite saber lo que *se espera de nosotros*, lo cual es lo

6. La cursiva es mía.

mismo que decir que guía la acción. En la medida en que la tradición contenga los verdaderos fines de la naturaleza humana, la acción que inspire será libre, lo cual parece compatible con la idea aristotélica de libertad, que Prevosti sintetiza así:

El obrar libre del hombre es el que le corresponde por cuanto es precisamente hombre, es decir, racional, y no es tan absoluta su libertad que pueda efectuarse sin referencia a los fines que al operante le son propios. (2011, p. 46)

Es decir, el acto verdaderamente libre es aquel conforme a los fines de la naturaleza humana, conocida por la razón y custodiada por la tradición, y no aquel que nace de la mera voluntad. La libertad es verdadera cuando escogemos aquello que nos hace más humanos.

3. La ruptura de la tradición en la modernidad y la posmodernidad

Hannah Arendt percibe que, desde la Ilustración, se ha ido produciendo un proceso de *ruptura de la tradición*:

Que esta tradición se debilitó más y más a medida que avanzaba la época moderna, no es un secreto para nadie. (Arendt, 2006, p. 20)⁷

La modernidad ilustrada ha comprendido la libertad como la posibilidad de construir el futuro desde la voluntad, sin consideración por la verdad sobre el hombre transmitida por la tradición. En esto consistiría la idea de progreso, que provoca la *ruptura de la tradición*. En el mismo sentido, Jorge Martínez sostiene que «el hombre ilustrado no se va a conformar con construir un nuevo mundo, sino que va a tener que dedicarse previamente al acoso y derribo revolucionario de todas las instituciones» (2008, p. 43) que habían perdido «la autoridad y la dignidad hasta el momento propias de lo tradicional» (p. 43). La Ilustración se impulsa desde el convencimiento de que «todo lo que se hereda

7. Véanse *Los orígenes del totalitarismo* y *La vida del espíritu*.

desde el Antiguo Régimen ha caducado» (p. 43). El proceso se intensifica en la posmodernidad, a raíz de la influencia de las particulares condiciones geopolíticas, culturales y tecnológicas del mundo globalizado.⁸

Dado que Arendt no conoció el mundo globalizado e hiper-tecnológico, no puede llevar la comparación tan lejos y sostiene que el proceso de ruptura de la tradición sucede a lo largo de toda la modernidad, aunque se intensifica con el marxismo y llega a su culminación con los totalitarismos:

Nuestra tradición de pensamiento político tuvo su comienzo definido en las enseñanzas de Platón y Aristóteles. Creo que llegó a un fin no menos definido en las teorías de Karl Marx [...]. El fin se produjo cuando un filósofo se apartó de la filosofía como para «llevarla adelante» en el campo político. Este intento fue el de Marx, expresado primero en su decisión (filosófica en sí misma) de abjurar de la filosofía y, en segundo lugar, en su intención de «cambiar el mundo». (Arendt, p. 23)

Y, más adelante, insiste en que:

La propia actitud de Marx ante la tradición del pensamiento político fue de rebelión consciente. Con una actitud desafiante y paradójica. (p. 27)

Como es conocido, en *Los orígenes del totalitarismo*, Arendt sostiene que el propósito marxista de cambiar el mundo fundamentó la consolidación de los regímenes totalitarios en el siglo XX,⁹ que suponen, a su juicio, la culminación del proceso de ruptura de la tradición en el mundo occidental:

La dominación totalitaria [...] rompió la continuidad de la historia de Occidente. La ruptura de nuestra tradición es hoy un hecho consumado. (pp. 32-33)

8. Véase Han, B. C. (2020). *Psicopolítica*. Herder; Martínez, J. (2008). *Los antifaces de Dory*. Scire.

9. Para profundizar en la teoría de Arendt sobre el totalitarismo y sus fundamentos, véanse Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza; Di Pego, A. (2010). Modernidad, filosofía y totalitarismo en Hannah Arendt. *Páginas de Filosofía*, 11; Lucena, J. M. y Barrycoa, J. (2012). El zombi y el totalitarismo: de Hannah Arendt a la teoría de los imaginarios. *Imagonautas: Revista interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*, 2(2), 97-118.

Su aportación, con todo, sigue siendo relevante desde la perspectiva de aquellos autores que sostienen que el capitalismo propio de las democracias neoliberales es una evolución del totalitarismo, y no su superación. Quien mejor representa esta posición en el debate actual es el filósofo Byung-Chul Han, que sostiene que el espíritu revolucionario moderno, que tenía por objeto cambiar –construir– un mundo nuevo, se ha individualizado en la posmodernidad. En este sentido, según Lipovetsky:

Nuestro tiempo solo consiguió evacuar la escatología revolucionaria, base de una revolución permanente de lo cotidiano y del propio individuo. (2000, p. 5)

Esto implica que el hombre posmoderno ya no busca tanto construir un mundo nuevo como construirse a sí mismo:

Vivir libremente sin represiones, escoger íntegramente el modo de existencia de cada uno: he aquí el hecho social y cultural más significativo de nuestro tiempo, la aspiración y el derecho más legítimos a los ojos de nuestros contemporáneos. (p. 8)

Asimismo, Han sostiene que en el mundo posmoderno:

[...] creemos que no somos un sujeto sometido, sino un *proyecto* libre que constantemente se replantea y se reinventa. (2020, p. 11)

Aun así, de acuerdo con Han, la libertad de construirse a uno mismo no es ni siquiera un espejismo de la verdadera libertad. Al contrario, afirma que el «yo como proyecto, que cree haberse liberado de las coacciones externas [...], se somete a coacciones internas» (pp. 12-13) de mayor gravedad que las propias de un sistema totalitario. En *Psicopolítica*, sostiene que en la posmodernidad:

[...] vivimos en una fase histórica especial en la que la libertad misma da lugar a coacciones. La libertad del *poder hacer* genera incluso más coacciones que el disciplinario *deber*. El *deber* tiene un límite. El *poder hacer*, por el contrario, no tiene ninguno. Por ello, la coacción que proviene del *poder hacer* es ilimitada (p. 12)

Poniendo esto en relación con la tesis de Arendt sobre la posibilidad de la acción libre, se podría decir que, sin tradición, la acción verdaderamente libre es muy difícil o hasta imposible, porque le falta un sistema de referencia que explique la verdad y el fin de su existencia. Sin ese fundamento, sin ese conocimiento de la verdad humana, la acción libre es imposible y el hombre queda atrapado en la brecha. Podría decirse que, sin fundamento, sin verdad, no se puede construir nada auténtico. En un sentido parecido, sostiene Santo Tomás que lo que proviene de la nada tiende de sí a la nada:

Pero, cuando decimos que es de la nada, permanece un orden constante a la nada. (In I Sent d5 q2 a2)

Y, por el mismo motivo, la defensa de Arendt de la tradición como significativa de la vida humana se opone radicalmente al existencialismo filosófico, tan definitorio de la posmodernidad que sostiene que el hombre puede construir el sentido de su propia vida desde la nada que es su voluntad autónoma.¹⁰

La construcción del ser desde la voluntad se nutre y, a la vez, provoca una cultura desarraigada. De hecho, es un tema común de los críticos de la posmodernidad que la nuestra es una era de desarraigo. La *era del vacío*, la llamó Lipovetsky. Un vacío en el que parece que el destino humano no sea otro que deambular, fluir en la nada y hacia la nada:

10. El existencialismo parte de la afirmación nietzscheana de que *Dios ha muerto* –frase que se repite varias veces a lo largo de *Así hablaba Zaratustra* (1994)– y de que, por lo tanto, no existe ningún orden creado por él, no existe la metafísica, no existe nada que determine la esencia de las cosas. Esta tesis es retomada por Jean-Paul Sartre, para quien la existencia de las cosas precede a su esencia. Lo que esto supone, en definitiva, es que la esencia de las cosas no existe. En *El existencialismo es un humanismo* (2006) mantiene que el hombre, cuando acontece, puede/debe definir su esencia, esto es, *constituirse a sí mismo desde la voluntad*:

«El existencialismo ateo que yo represento es más coherente [...]. ¿Qué significa aquí que la existencia precede a la esencia? Significa que el hombre empieza por existir, se encuentra, surge en el mundo, y que después se define. El hombre, tal como lo concibe el existencialista, si no es definible, es porque empieza por no ser nada. Solo será después, y será tal como se haya hecho. Así pues, no hay naturaleza humana, porque no hay Dios para concebirla. El hombre es el único que no solo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere, y como se concibe después de la existencia, el hombre no es otra cosa que lo que él se hace. Este es el primer principio del existencialismo» (p. 28).

La sociedad posmoderna no tiene ni ídolo ni tabú, ni tan solo imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico movilizador, *estamos ya regidos por el vacío*.¹¹ (Lipovetsky, pp. 9-10)

Parece que caer hacia el vacío es también el destino del violinista que toca en la cumbre de un tejado. Pero, mientras el espectador espera la caída de ese intérprete que es una metáfora de Reb Tevye, él se vuelve al espectador y dice con solemnidad:

¿Cómo guardamos el equilibrio? Puedo decirlo en una palabra:
¡¡tradición!!

Así, ante el abismo de su fragilidad, Tevye revela la misma verdad que Arendt frente a la brecha. Desde esta perspectiva, Arendt entiende la tradición como un *tesoro*, que no es fácil acotar ni nombrar. No se ha de identificar absolutamente con el pasado, sino con aquello que el pasado ha conocido como verdadero, como valioso para afrontar la existencia:

*La innegable pérdida de la tradición en el mundo moderno no implica una pérdida del pasado, porque tradición y pasado no son lo mismo, como nos querrían hacer ver, por un lado, los que creen en la tradición y, por otro, los que creen en el progreso, por lo que poco importa que los primeros lamenten este estado de cosas en tanto que los segundos no dejan de felicitarse.*¹² (Arendt, pp. 103-104)

Desentrañar lo que bueno y verdadero hay en el pasado es una labor complejísima que, en gran medida, es la razón de ser de la Universidad, como se verá más adelante.

4. El tesoro de Reb Tevye

El violinista en el tejado también se plantea una pregunta muy compleja: de todo lo que hay en el pasado, ¿cuál es el tesoro que hemos de custodiar?, ¿qué es lo irrenunciable y qué es contingente? Las circunstancias obligan a Reb Tevye a plantearse esa misma

11. La cursiva es mía.

12. La cursiva es mía.

cuestión y su respuesta no parece distar mucho de la de Arendt: no forma parte de la tradición todo aquello que esté en el pasado, sino aquello que dice una verdad sobre el hombre y el mundo.

Desde esta perspectiva, Reb Tevye se plantea los cambios que la vida le plantea. A continuación, se mostrarán tres ejemplos que son representativos de la postura de Tevye respecto de la tradición y el progreso.

En primer lugar, en la celebración de una boda se genera una gran discusión, porque la tradición es que hombres y mujeres bailen por separado, lo cual desagrada a los jóvenes de Anatevka, que quieren bailar juntos. Tevye pregunta al rabino si es pecado bailar con una mujer, a lo que él contesta que no, aunque no es lo acostumbrado. Entonces, Tevye exclama: «¿Lo ven? No está prohibido [...] y yo voy a bailar con Golde, mi esposa». En este caso, se podría decir que Tevye, aconsejado por el rabino, juzga que no hay ninguna razón sustancial que justifique la tradición de los bailes por separado, por lo que es indiferente superarla.

El segundo ejemplo es un asunto central en la trama del musical y tiene que ver con el matrimonio. El deseo de las hijas de Tevye es casarse con quienes ellas aman, frente a la tradición de los matrimonios concertados por los padres, como el de Tevye y su esposa Golde. Tevye se debate entre la tradición y la petición de sus hijas:

Amar. Un nuevo estilo, sin duda. Por otro lado, nuestros viejos métodos fueron nuevos alguna vez. ¿No es así? Por otro lado, lo decidieron sin los padres, sin casamentera, por otro lado, ¿Adán y Eva tuvieron casamentera? Sí, creo que sí... y parece que estos dos utilizaron a la misma.

Tevye y Golde reflexionan sobre el matrimonio y concluyen que lo esencial en él es la voluntad de quererse, aunque el modo de acceder al compromiso sea distinto. Por eso, Tevye dice, comentando la posible boda de una de sus hijas: «Lo más importante de todo... a Hodel le agrada, *lo ama*». Y, reflexionando sobre su propio matrimonio, dice a su esposa: «Mis padres me dijeron que el amor con tiempo nace. Ahora te pregunto. Golde, ¿tú me amas?». A lo cual ella contesta que sí: «Tras veinte años de convivir, de pelear, de ayunar... años de compartir [...], si no es amor ¿qué es?».

En este caso, se puede interpretar que Tevye admite que sus hijas rechacen la tradición de los matrimonios concertados, sin negar tampoco el valor de su propia experiencia. Sin embargo, hay que precisar que solo admite superar la forma en que se accede al compromiso y no así la esencia misma de lo que es el matrimonio, que sigue siendo la misma que en los matrimonios tradicionales.

El tercer ejemplo tiene que ver con el tesoro de Tevye. Al final del mundo que Reb Tevye conoce, solo queda una cosa inmutable: su fe inquebrantable en Yahvé, con quien mantiene un tierno diálogo durante todo el musical. La fe es lo único que le queda a Tevye y lo que le permite dar un sentido a su sufrimiento. Esta idea es crucial en la tradición que el cristianismo recibe de los judíos y que está muchas veces repetida en los salmos que tan bien conoce Reb Tevye:

Como el buen libro dice, *Auxílianos oh, Dios, y así podremos curarnos*. En otras palabras, envíanos el remedio, porque nosotros ya tenemos la enfermedad. No me quejo realmente... ¡no!

El violinista en el tejado propone un modelo de fortaleza que viene de la tradición y de la fe y no de un deseo autorreferencial. Proclama:

¿Cómo puedo dar la espalda a mi fe, y a mi gente? Si trato de doblarme tanto, ¡me romperé!...

La tradición que encarna Reb Tevye enseña que la brecha y el vacío se superan por alguien y con alguien que está más allá de uno mismo.

5. La educación y la custodia de la tradición

Esto que está más allá de uno mismo es la verdad sobre el hombre y el mundo, que da sentido a la existencia humana y posibilita la libertad. Es esta verdad, conocida, vivida y compartida con otros la que propiamente constituye la tradición. François-Xavier Bellamy cuestiona la verdad del existencialismo posmoderno en *Los desheredados* (2018):

Nosotros no nos hemos hecho a nosotros mismos; por nuestra lengua, por nuestra historia, por los saberes que hemos recibido, hemos sido conducidos hasta nosotros mismos, hasta nuestro propio pensamiento y la libertad que hemos conquistado. Esta mediación es infinitamente valiosa; nos corresponde protegerla, ofreciendo a nuestros niños la autoridad de esta tradición que nos ha hecho crecer a nosotros antes que a ellos. (p. 161)

La custodia y transmisión de la tradición es una responsabilidad de todo aquel que la ha recibido, aunque Bellamy detecta en nuestro tiempo:

[...] una ruptura inédita: hay una generación que desiste de transmitir a la siguiente lo que debería darle, es decir, el conjunto del saber, de los puntos de referencia, de la experiencia humana inmemorial que constituye su herencia. (p. 18)

La renuncia de los educadores es especialmente grave, porque lo propio de la escuela y de la universidad es custodiar y transmitir la verdad sobre el hombre a través de la palabra. Una verdad que –decía Benedicto XVI– hemos recibido de nuestros mayores. La universidad nos une:

[...] a esa cadena de hombres y mujeres que se han entregado a proponer y acreditar la [verdad] ante la inteligencia de los hombres. (Benedicto XVI, 2011)

Incidentalmente, Arendt también utiliza el término *cadena* para definir la tradición, que sería:

[...] la cadena a la que cada generación, a sabiendas o no, tuvo que ligarse para comprender el mundo y su propia experiencia. (Arendt, p. 32)

En consonancia con esto, los profesores serían los custodios privilegiados del *tesoro* del que hablaba Arendt y que capacita al hombre para la verdadera libertad.

Bellamy propone que la ruptura de la tradición en el mundo educativo se debe a que se entiende el conocimiento como algo que ha de ser construido y no transmitido y, aún más,

que la transmisión de la tradición tiende a considerarse opresiva:

La transmisión [...] es una alienación, porque priva al [estudiante] de la posibilidad de construir él solo sus propias referencias, de tomar sus decisiones, de adoptar individualmente sus valores. La transmisión es una alienación porque, sometiendo al niño a la influencia de una autoridad que se cree creadora, le impide ser el autor de sí mismo. (p. 20)

Por el contrario, como se ha visto, Arendt sostiene que la memoria de lo que hay de verdadero en el pasado permite la libertad, en la medida en que permite:

[...] la profundidad en la existencia humana, porque la memoria y la profundidad son lo mismo, o mejor aún, el hombre no puede lograr la profundidad si no es a través del recuerdo. (Arendt, p. 104)

En este sentido, sostiene Bellamy que:

[...] al relegar la cultura al pasado, destruimos la posibilidad misma de dar cumplimiento a nuestra humanidad. (p. 159)

Para Arendt, la ruptura de la tradición no se debe a «circunstancias históricas ni [a] los infortunios de la realidad» (p. 11), sino que es responsabilidad de aquellos que recibieron el tesoro de la tradición y renunciaron a legarlo al futuro:

La pérdida [...] se consumó por el olvido, por un fallo de la memoria no solo de los herederos, sino también, por decirlo así, de los actores, de los testigos, de quienes por un instante fugaz sostuvieron el tesoro en la palma de sus manos, en pocas palabras, de los propios seres humanos. (Arendt, p. 11)

Por esta razón, Bellamy entiende que quienes han recibido una tradición verdadera tienen la responsabilidad de transmitirla, especialmente los educadores:

Necesitamos dar una respuesta para no dejar en la indigencia vital a una generación que grita que no quiere morir. Solo tomando este

exigente camino podremos evitar que el canto de nuestra civilización no se convierta en un canto de duelo, en el que la nostalgia misma no se entenderá. (Bellamy, pp. 21-22)

Custodiar y transmitir lo que hay de verdadero en la tradición es una exigencia para que lo humano sea posible. Se descubre, así, la verdad en la intuición de Reb Tevye:

Tradiciones, tradiciones. Sin nuestras tradiciones, nuestras vidas serían tan inestables como... ¡como un violinista en un tejado!

6. Bibliografía

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Paidós.
- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza.
- Bellamy, J. F. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Encuentro.
- Benedicto XVI (2011). Discurso en el Encuentro con los jóvenes profesores universitarios, San Lorenzo del Escorial.
- Di Pego, A. (2010). Modernidad, filosofía y totalitarismo en Hannah Arendt. *Páginas de Filosofía*, 11.
- Frieden, K. (2012). *Classic Yiddish Fiction: Abramovitsh, Sholem Aleichem, and Peretz*. Suny Press.
- Han, B. C. (2020). *Psicopolítica*. Herder.
- Imdb. Internet movie data base. *Un violinista en el tejado*. <https://www.imdb.com/title/tt0067093>
- Isenberg, B. (2014). *Tradition! The Highly Improbable, Ultimately Triumphant Broadway-to-Hollywood Story of Fiddler on the Roof, the World's Most Beloved Musical*. St. Martin's Press.
- Lewis, C. S. (2015). *Mere christianity*. HarperOne.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío*. Anagrama.
- Longhini, C. (2017). El concepto de tradición en Hannah Arendt. *Nombres*, 15.
- Martínez, J. (2008). *Los antifaces de Dory*. Scire.
- Martínez, J. y Barraycoa, J. (2012). El zombi y el totalitarismo: de Hannah Arendt a la teoría de los imaginarios. *Imagonautas: Revista interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*, 2(2), 97-118.

- Monclús, A. P. (2011). La naturaleza humana en Aristóteles. *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 60(141), 35-50.
- Nietzsche, F. (1994). *Así habló Zaratustra*. Alianza.
- Ripamonti, P. C. (2005). Hannah Arendt y la ruptura de la tradición. En Michellini, D; Wester, J. (eds.). *Desarrollo y equidad*. ICALA.
- Santo Tomás de Aquino. Comentario a las Sentencias de Pedro Lombardo. *I Sent d5 q2 a2*.
- Sartre, J. P. (2006). *El existencialismo es un humanismo*. UNAM.

El complejo de Telémaco en la teleserie *Euphoria*¹

JORGE MARTÍNEZ-LUCENA²

1. Introducción

La situación endémica de crisis en la que ha crecido la generación Z plantea la cuestión acerca de la creciente alienación de los más jóvenes, abocados a evolucionar y madurar en un mundo donde los metarrelatos han caído, la figura del padre ha sido denostada y el acto de la educación se muestra, por lo menos, difícil. El psicoanalista lacaniano Massimo Recalcati describe, no obstante, al joven de hoy no ya desde el complejo de Edipo, desde la figura de Narciso o de un mero anti-Edipo, sino bajo el nuevo paradigma de lo que él llama el *complejo de Telémaco*. Este capítulo pretende mostrar: *a)* cómo la figura de Telémaco resulta idónea para describir en la actualidad de un modo esperanzador a los jóvenes de hoy; *b)* cómo Telémaco y su posibilidad de ser educado se retratan a través de distintos personajes de la primera temporada de la serie para adolescentes *Euphoria* (HBO, 2019) y en el especial titulado «Troubles don't last always». Para evidenciar estos dos puntos, seguiremos el siguiente recorrido expositivo:

1. Financiado por FEDER/Ministerio de Ciencia e Innovación – Agencia Estatal de Investigación. Proyecto *Visibilizando el dolor: narrativas visuales de la enfermedad y storytelling transmedia* (2019-2021, RTI2018-098181-A-I00).

2. Jorge Martínez-Lucena, catedrático de Medios de Comunicación de Masas en la Universitat Abat Oliba CEU. Ha sido investigador visitante en diversas universidades italianas e inglesas, y su área principal de investigación son los imaginarios sociales, los *cultural* y los *media studies*.

vo. En primer lugar, haremos una descripción de la situación de crisis en la que se mueve la nueva generación en Occidente. En segundo lugar, describiremos sintéticamente a Telémaco, de acuerdo con lo expuesto por Recalcati. En tercer lugar, ilustraremos algunas de las características de Telémaco en los personajes de la mencionada serie, prestando especial atención a la *posibilidad educativa o de heredar*, de acuerdo con la terminología de Recalcati.

2. Nacer y crecer en una crisis de civilización: la generación Z

¿Cuál es el punto de vista idiosincrático de la generación Z? Si has nacido en el siglo XXI en Occidente, has vivido tu infancia en un lugar muy distinto del de las generaciones inmediatamente anteriores, mucho más ambientadas en un mundo de bienestar material. No se trata solamente de que la nueva generación sea nativa digital, sino de que, su vida, inaugurada a principios del siglo XXI, está atravesada por muy diversas crisis, que se han convertido en el lugar de cultivo de esta nueva generación.

Rusia ha invadido Ucrania, un país fronterizo con la UE y con los países pertenecientes a la OTAN, por lo que planea incluso la amenaza de una posible tercera guerra mundial. La crisis sanitaria provocada por la covid-19 a lo largo de 2020 y 2021 ha impactado en los individuos de muy diversos modos. Se han perdido trabajos. Se han cerrado empresas. Buena parte de la población se ha empobrecido. Los confinamientos han hecho mella psicológica en padres e hijos. La UE ha sufrido su última crisis política con el Brexit en 2020. Previamente habíamos vivido otras crisis, como la migratoria que en Europa tomó una velocidad de crucero similar a la que hubo tras la Segunda Guerra Mundial, especialmente a partir de 2015. La crisis financiera de 2008, que se expandió por el mundo entero desde los Estados Unidos, dejó muy maltrechos económicamente a países como la «rescatada» Grecia, donde «los hogares griegos han visto mermados sus ingresos desde 2010 en un 40 % de media» (Simón, 2022, p. 88). Esta misma crisis económica hizo que se incrementara el número de personas excluidas o en riesgo de

exclusión social en la mayor parte de los países occidentales. La crisis terrorista ocasionada por el atentado de las Torres Gemelas, así como por todos los que lo siguieron en Europa, tanto en Madrid como en Barcelona, Londres o París, se convirtió en una guerra lejana, de la que nos llegaba apenas la caza de Osama Bin Laden e imágenes reiterativas de las invasiones de Irak y de Afganistán.

El sistema globalizado, de unos años a esta parte se ha convertido en un lugar en el que el riesgo y su percepción crecen constantemente, como ya vio Ulrich Beck (1992). La reciente invasión de Ucrania por parte del ejército ruso en un país limítrofe tanto con la UE como con el bloque de la OTAN es solo la última prueba de esta incertidumbre que ya ha llegado a los mercados en forma de subidas de precios vertiginosas en los combustibles, y en incremento todavía mayores de la inflación, ya de por sí alta por los efectos de los sucesivos confinamientos nacionales y globales. Ya no se trata solo del peligro de contagiarse del coronavirus y el malestar creado por las dilatadas cuarentenas dictadas desde las instancias políticas con el fin de no colapsar las UCI y el sistema sanitario en general: se trata de una crisis sistémica que agudiza los procesos de individualización y que rompe vínculos con esa fluidez que Bauman describió también cuando hablaba de *modernidad líquida* (2002) y de *relaciones líquidas* (2018).

La clase media ya no tiene la subsistencia asegurada y decrece. La amenaza es constante. Tras el *boom* neoliberal que vino con la caída del muro de Berlín, la vida se ha convertido, de un modo mucho más evidentes todavía, en *nuda vida* (Agamben, 2005), porque vivimos la continua amenaza de la pérdida del puesto de trabajo por la eufemística *redundancia* fruto de las nuevas tecnologías, aceleradas en su aplicación por el confinamiento, por la precarización del empleo, por el incremento del valor de las viviendas –tanto en propiedad como de alquiler– y por la ya comentada creciente inflación.

Pero, además de estas dificultades para la subsistencia de buena parte de la población, estamos viviendo una crisis cultural y antropológica. Algo que algunos desde Nietzsche han considerado el progresivo advenimiento del nihilismo, en cuanto que desvalorización de todas las ontologías e ideologías. Y que parece haber llegado a su punto álgido en lo que Lyotard (1979) llamó

la caída de los metarrelatos. Como, según la lectura hecha por Recalcati, afirma Pasolini en *Salò o le 120 giorni di Sodoma* (1975):

[...] el discurso del capitalista ahoga en la mierda y en la sangre los Ideales (cristianos y comunistas) en nombre del placer como única forma paradójicamente posible del Ideal y de la Ley. Dicho con más precisión, Pasolini se acerca a Lacan cuando muestra cómo queda elevado el sujeto en la perversión a la dignidad de un nuevo Dios que tiene el poder absoluto respecto al Otro, de un Dios del placer que anula cualquier sentido del límite [...]. Nuestro tiempo –tal como se prevé proféticamente en *Salò*– es el tiempo en el que los ideales se revelan inconsistentes, excepto el de goce (de muerte) como fin último de la vida. (2014)

En nuestras sociedades capitalistas y globalizadas, los seres humanos son cada vez más valorados por su capacidad de hacer y, por consiguiente, por su fungibilidad, deviniendo no solo consumistas, sino también consumibles y consumidos (Adorno, 2004; Cavanaugh, 2008), quedando atrapados en el paradigma acelerado de la autoexplotación que los lleva tantas veces a la depresión, la ansiedad y el *burnout* (Rosa, 2010; Han, 2012). El ser humano en nuestras sociedades internaliza las consignas del poder sin necesidad de violencia física alguna; lo hace, más bien, buscando su propia felicidad –la que se nos vende desde la ciencia y la industria de la felicidad, que resulta ser un regalo envenenado–. La libertad hipermoderna, según Recalcati (2014), «se libera de toda responsabilidad para defender la afirmación del goce narcisista como goce del Uno sin el Otro». Así, caemos en una forma *soft* de totalitarismo consistente en «el perverso culto a un goce inmediato, ilimitado, absoluto, carente de diques». De un modo menos psicoanalítico y más sociológico lo describen Edgar Cabanas y Eva Illouz:

La felicidad se ha convertido en una poderosa herramienta para controlarnos, porque nos hemos entregado a la obsesión que nos propone. No es la felicidad la que se adapta a nosotros, a los claros-curos de nuestras emociones, a las ambigüedades de nuestros pensamientos o a la compleja textura de nuestras vidas. Al contrario, somos nosotros los que tenemos que adaptarnos a sus tiránicas demandas, a su lógica consumista, a su enmascarada ideología y a sus

estrechas y reduccionistas asunciones sobre lo que somos y debemos ser. Darse cuenta de esto podría ser decepcionante para algunos, dadas las expectativas que crea la promesa de ser felices, pero no darse cuenta de ello puede no ser una mejor opción, contribuyendo, así, a engrasar la poderosa maquinaria que la industria, las empresas, los expertos y los científicos mantienen en funcionamiento. (2019, p. 180)

Esto nos deja un mundo complejo y complicado, en el cual corremos serio peligro de alienación, algo que podríamos definir, con Hartmut Rosa (2010), como un estado en el cual perseguimos fines o realizamos prácticas que, por una parte, no nos son impuestos por actores o factores externos y que, por otra, no tenemos ningún deseo real de realizar.

Tras la covid-19, además, se nos han puesto delante dos grandes y urgentes problemas, que se han de afrontar ante el futuro inmediato: 1) el problema ambiental, que genera otros procesos como la inmigración, el creciente riesgo de que otro virus zoonótico salte a la especie humana provocando más epidemias, que fácilmente se conviertan en pandemias gracias a la globalización; 2) y el problema de la creciente desigualdad social, económica, de género, tanto de los propios países como a escala global y planetaria, cosa que también estimula otros procesos como la inmigración, la falta de cohesión social y la erosión de los derechos humanos, también en Occidente, donde supuestamente hacemos de ellos bandera.

Ambas problemáticas pueden convertirse en acicate de la polarización y conflictividad social en sus más diversas formas: como hemos visto en los crecientes populismos de derecha y de izquierda, así como en el resurgir de muchos nacionalismos tanto en Europa como en los Estados Unidos, que potencia *ad intra* y *ad extra* (Sassen, 2013, 2015) las dinámicas de la exclusión y de invisibilidad de los más vulnerables (Han, 2017).

En la misma dirección nos sorprendemos en la actualidad con numerosas explosiones de malestar, como el de Los Chalecos Amarillos en Francia, en octubre de 2018, o el movimiento Black Lives Matter, resurgido violentamente durante el confinamiento por la muerte de George Floyd a manos de un policía en los Estados Unidos. Similares estallidos de violencia los hemos visto también en la ciudad de Cali (Colombia) desde abril de

2021, así como en otros países de Iberoamérica como México, Chile, Bolivia y Ecuador.

Para ir terminando con el listado de infortunios contemporáneos, me permito recordar el efecto disolvente que todos estos elementos tienen en el capital social de los individuos. No es solo que la soledad se elaborado convirtiéndose en la epidemia del siglo XXI, como leemos en el *Informe España 2020*, hecho por la Cátedra Martín Patino (2020), con países como Japón o el Reino Unido (Robledo, 2021), que ya han dedicado ministerios a la cuestión, sino que la nueva siderurgia de las relaciones posmodernas y digitales, junto con las inseguridades generadas por la ya mencionada sociedad del riesgo, así como el miedo a la exclusión y a la pobreza, genera una liquidez y una inestabilidad que hace difícil la educación, esto es, la herencia entre generaciones. Porque la lógica líquida del capitalismo del desastre, del *shock* continuo (Klein, 2007), impregna ya incluso la vida más íntima de las personas, *tinderizando* su capital sexual (Illouz y Kaplan, 2022). Y esta lógica de las crisis sistémicas, que invoca constantemente el reinicio del sistema –como vemos en el título de la misma propuesta económica del Foro de Davos ante la pandemia, titulada *COVID-19: The Great Reset* (Schwab y Mallett)–, es la que permite eliminar progresivamente espacios de libertad del individuo de las sociedades globalizadas, del mismo modo que el atentado de las Torres Gemelas permitió a las tecnológicas de Silicon Valley avanzar, invocando la seguridad nacional, en la monitorización de los usuarios de internet cuya atención y preferencias pasaron a ser subastadas en el mercado de futuros (Zuboff, 2019). No faltan los que incluso piensan que el coronavirus se va a convertir o se ha convertido ya en el pretexto del poder para reducir la democracia a mínimos ridículos y a estado de excepción (Agamben, 2020).

En una cultura posmoderna como la nuestra, en la que el punto de partida es el yo narcisista, su autenticidad y la construcción de su identidad (Taylor, 1991), los adultos –y también los que no lo son tanto– corren el peligro de ser lo que Borghesi (2005) llama *sujetos ausentes*, esto es, sujetos incapaces de encarnar ningún atisbo de ideal capaz de competir con la ubicuidad y la intensidad emocional del aparato tecnológico consumista en el que estamos inmersos.

3. El complejo de Telémaco como nuevo paradigma

Este polvorín económico, político, social, cultural, psicológico, sanitario y antropológico se traduce en una vivencia de nuestra condición humana distinta de la de generaciones anteriores. Con respecto a la experiencia de la juventud actual, el psicoanalista italiano Massimo Recalcati afirma que se puede entender mejor bajo la categoría del *complejo de Telémaco*, que, más allá del complejo de Edipo y de Narciso, «pretende ser una forma de abordar el nuevo malestar de la juventud» (2014).

Otro italiano, Costantino Esposito, formula este «nuevo malestar de la juventud», identificándolo con una mutación del nihilismo de hoy que:

[...] paradójicamente, no es ya un obstáculo, sino una oportunidad o una ocasión para la búsqueda de la verdad, precisamente por la fuerza idolátrica que este ha desplegado. En el momento en el que han colapsado no solo los viejos valores de la tradición, sino también la pretensión antropocéntrica de substituirlos con la pura voluntad de poder, los individuos han devenido finalmente irrelevantes, esto es, intercambiables o meramente casuales en la gran red del mundo. Y es ahí donde aparece de nuevo algo *irreductible* en su desnudez. Como si un «yo» pidiese nacer de nuevo, o como si buscase algo –una mirada, un encuentro, un factor externo a sí mismo– que le revele de qué material está hecho su ser, incluso que lo llame a ser él mismo.³ (2021, pp. 20-21)

Como buen psicoanalista, Recalcati nos presenta la evolución del paradigma de la relación entre padre e hijo a lo largo de los últimos años de Occidente. La revolución del mayo del 68 sería el punto de arranque de un impulso edípico contra el padre y contra la tradición, que es rastreable desde los inicios de la humanidad y, especialmente, desde modernidad y la Ilustración que esta conlleva. Edipo asesina al padre y vulnera el tabú del incesto teniendo relaciones con su madre. La figura de Edipo, sigue diciendo Recalcati:

3. La traducción al castellano es mía, así como lo serán en adelante todas las fuentes citadas en lenguas distintas del castellano.

[...] fue inspiración de las grandes revueltas de 1968 y 1977: hijos que reclamaban, en contra de sus padres, la posibilidad de un mundo distinto, y padres que reaccionaron negando los derechos de sus hijos. (2014)

Ahondando en este paradigma, podemos llegar a un nivel de negación del padre tal que se llegue a negar el conflicto con él, ninguneando, con ello, la existencia de cualquier ley en función de la cual organizar o canalizar el propio deseo. Esta sería la opción retratada en *The Dreamers* (2003), tomada y teorizada por Deleuze y Guattari (1972), que llegan a concebir al ser humano como mera máquina deseante, cuya voluntad de autoafirmación quisiera estar libre «de todo vínculo con el Otro», aunque, como afirma Recalcati, «tal voluntad acaba por cantar las alabanzas de un goce incestuoso que desemboca en un impulso de muerte» (2014).

Otra figura mitológica que ha sido utilizada por distintos pensadores para describir el modo de ser y de vivir del individuo de las sociedades occidentales del bienestar posteriores a la Segunda Guerra Mundial y hasta el siglo XXI es la de Narciso (Marcuse, 1955; Lasch, 1979; Guillebaud, 1998), ampliamente imaginada en la cinematografía de finales del siglo XX y principios del XXI (Orellana y Martínez-Lucena, 2021). Como nos dice Recalcati:

Con el hijo-Narciso lo que se ha convertido en fundamental es la indistinta asimilación de los padres con sus hijos, la confusión entre generaciones, la ausencia de conflictos y el culto a la felicidad individual sin ataduras con el otro. (Recalcati, 2014)

El conflicto entre padre e hijo, propio del paradigma edípico, parece haberse aminorado y:

[...] lo que tenemos es la confusión en las diferencias generacionales y, en consecuencia, una alteración profunda en el proceso de filiación simbólico.

El mismo Recalcati explica en *La hora de clase*:

Narciso es [...] la figura que exige la abolición del obstáculo, del límite, incluso de la historia. La formación queda reducida a la mera

potenciación del principio de rendimiento que debe ser capaz de preparar a nuestros hijos para la implacable competición de la vida. (2016, p. 35)

La verticalidad de la jerarquía edípica desaparece de la relación entre padre e hijo y se confía el gesto educativo a los profesores en la escuela, que tampoco pueden permanecer indemnes al momento y:

[...] llevan tatuajes como sus alumnos, muchos los tutean o se convierten en amigos suyos en Facebook, nadie usa corbata ya, las horas de clase están dedicadas a perseguir un silencio y una atención que parecen imposibles de alcanzar, los exámenes universitarios no pueden superar un cierto número de páginas, las notas que los hijos consideran injustas movilizan las afligidas protestas de los padres, las acciones disciplinarias parecen formar parte de un pasado arqueológico, la palabra pierde todo su peso simbólico y se ve sobrepujada por una cultura de la imagen, que tiende a favorecer una adquisición pasiva y sin esfuerzo. (2016, p. 36)

Así, la generación de Narciso da paso a la de Telémaco, que es un complejo a caballo entre «el callejón sin salida» de la realidad contemporánea y el deseo de convertirla en «una ocasión de relanzamiento y renovación» (2016, p. 43). En esta confusión de los roles educativos:

La desazón de nuestros hijos ya no se centra en el antagonismo entre las generaciones, sino en la pérdida de la diferencia y, por tanto, en la ausencia de adultos capaces de ejercer funciones educativas y de establecer la alteridad que hace posible el choque que se halla en la base de todo proceso de formación. (2016, p. 42)

Telémaco, el hijo de Ulises que, en la *Odisea*, espera y va a buscar a su padre, creciendo en mitad de los excesos de «la noche de los pretendientes» fruto del momento narcisista de nuestra cultura del *reality* y del *selfie*, en que jóvenes y adultos parecen entregados al goce de muerte. En la clínica descrita en las obras de Recalcati a lo largo de los años, encontramos numerosas figuras de nuestra contemporaneidad psicológica (2010). Un elenco de ellos lo encontramos en esta enumeración:

[...] la difusión de los nuevos síntomas de la contemporaneidad (anorexias, bulimias, toxicomanías, depresiones, ataques de pánico, dependencias patológicas) reunidos por el mismo retiro narcisista del sujeto del intercambio simbólico con el Otro hacia el refugio patológico de un goce pulsional cerrado sobre sí mismo, monádico, asexuado y rigurosamente estéril. (2015, p. 67)

Todos los pretendientes parecen vulnerar la ley y quieren desposar a la madre de Telémaco, Penélope, y la esperan emborrachándose y violando a las criadas. Recalcati describe la relación del hijo con el adulto como la de una búsqueda de la propia identidad:

La demanda del padre que invade ahora el malestar de la juventud no es una demanda de poder y de disciplina, sino de testimonio. Sobre el escenario ya no hay padres-amos, sino solo la necesidad de padres-testigos. (2014)

Como señala, el papel del padre hoy ha cambiado:

No puede ser ya el poseedor de la última palabra sobre la vida y la muerte, sobre el sentido del bien y del mal, sino solo un padre radicalmente humanizado, vulnerable, incapaz de decir cuál es el sentido último de la vida, aunque sí capaz de mostrar, a través del testimonio de su propia vida, que la vida puede tener sentido. (2014)

Su contraparte es el joven-Telémaco, cuya condición es:

[...] la de los desheredados: carencia de futuro, destrucción de la experiencia, caída del deseo, esclavitud del goce mortífero, desempleo, inseguridad laboral [...]. Nuestros hijos no heredan un Reino, sino un cuerpo muerto, una tierra agotada, una economía enloquecida, un endeudamiento ilimitado, la falta de trabajo y de horizontes vitales. Nuestros hijos están exhaustos. (2014)

El mundo en crisis que hemos estado describiendo en la primera parte encuentra perfecto reflejo en esta «noche de los pretendientes» prácticamente ubicua que invita al deseo del «regreso del padre», al otear en el horizonte de Telémaco, a su embarcarse en su búsqueda activa y errante, y al insospechado encuentro que tiene con él, aunque sin reconocerlo en la prime-

ra ocasión, porque Atenea lo había transfigurado en mendigo para que no pudiese ser reconocido por sus enemigos, los llamados *pretendientes*. Nos dice Recalcati:

Telémaco exige justicia: en su tierra ya no hay Ley, ya no hay respeto, ya no existe orden simbólico. Él exige que se restablezca la Ley y que «la noche de los pretendientes» termine. Telémaco, al contrario que Edipo, quien cae de bruces cegado, o de Narciso, quien solo tiene ojos para su propia imagen, contempla el mar. Sus ojos están abiertos ante el horizonte y no arrancados, cegados de culpa por su propio deseo criminal, ni seducidos mortalmente por la fascinación de su belleza estéril. Telémaco, a diferencia de Edipo, no vive al padre como a un obstáculo, como la sede de una Ley hostil para el instinto, no experimenta el conflicto con el padre. Él es el legítimo heredero. Aguarda al padre, aguarda la Ley del padre como aquello que podrá devolver el orden a su casa usurpada, ofendida, devastada por los pretendientes [...]. No hay duda, por lo menos desde mi punto de vista, de que las jóvenes generaciones de hoy se parecen más a Telémaco que a Edipo. Exigen que algo les haga de padre, que algo vuelva del mar, exigen una ley que pueda devolver un nuevo orden y un nuevo horizonte al mundo. (2014)

La muerte de Dios en nuestra cultura ha devenido en la muerte del padre o incluso del hombre, como bien preconizó de Lubac (1999). De ahí la relevancia del reto educativo que se nos plantea. Dice el mismo Recalcati:

Desaparecida la imagen trascendental del Padre como solidaria de una Ley establecida *a priori*, fundada teológicamente, le toca al padre real ofrecer un testimonio de cómo es posible, sin el sostén de una asociación universal e ideológica de Ley y deseo, existir sin querer morir y sin enloquecer. (2015, pp. 106)

4. *Euphoria*, la generación Z y el complejo de Telémaco

Los relatos que encontramos en las ficciones seriales televisivas tienen diversas funciones que no se limitan a la mera descrip-

ción de fenómenos psicológicos o sociales, sino también a modelar el mundo en el que vivimos e intentamos encontrar sentido a lo que vivimos. Esta función performativa se adivina en dos efectos particulares: el primero es que fotografían realidades, legitimando el *statu quo*, esto es, lo que una sociedad entiende como normal en un determinado momento y espacio históricos; en segundo lugar, algunos personajes también nos hacen aventurarnos en direcciones heterodoxas y nos permiten explorar nuevas posibilidades mentalmente, sin las eventuales consecuencias negativas que el salirse de la norma puede tener en la realidad histórica, antes de que se conviertan en tendencias o en prácticas normalizadas.

Dicho esto, la adolescencia es un momento en el que los individuos intentan encontrar o formar su identidad. Por ello, la televisión siempre le ha dado al discurso sobre la adolescencia un apartado propio en el repertorio de series disponibles en el mercado. Son las llamadas *teen series*, entre las que se cuentan éxitos de muchos conocidos, como *Los problemas crecen* (1985-1992), *Aquellos maravillosos años* (1988-1993), *Sensación de vivir* (1990-2000), *Buffy cazavampiros* (1997-2003), *Dawson crece* (1998-2003), *Las chicas Gilmore* (2000-2007), *Gossip Girl* (2007-2012), *Glee* (2009-2015), *Skins* (2007-2013), *Crónicas vampíricas* (2009-2017), *Pequeñas mentirosas* (2010-2017), *Por 13 razones* (2017-2020), *Sex Education* (2019-), *Estación once* (2021-2022) o *Kamikaze* (2021-), por solo poner algunos ejemplos a lo largo de las generaciones. Se trata de series que han interactuado e interactúan con el modo de ser de los adolescentes a lo largo de los años.

Son muchas las series de televisión que hacen un retrato fidedigno de las heridas familiares (Tibaldi, 2021) y de la situación de los jóvenes y adolescentes en el mundo actual. En este capítulo de libro intentamos mostrar, de modo sintético, el retrato que se hace de los adolescentes en la *teen serie* de la HBO *Euphoria*, y el claro intento performativo de llevar a unos personajes, atrapados en las fauces del narcisismo cultural en el que crecen, hacia lo que el psiquiatra lacaniano Massimo Recalcati llama el *complejo de Telémaco*. El estudio se centrará en la primera temporada –donde se hace un buen semblante del narcisismo imperante entre la juventud y los malestares subsiguientes– y en los mencionados capítulos especiales estrenados a finales del 2020 y a

principios de 2021 –donde se nos da una clave de lectura de la situación descrita en los diez episodios anteriores, desde una mirada de esperanza–.

La teleserie *Euphoria* es el *remake* de una miniserie israelí homónima (Olascoaga, 2020) que cuenta con 9 episodios y que fue emitida en 2012-2013. En su versión norteamericana, es un retrato expresionista de lo que en demografía sería la última oleada de la generación Z. Lo dice la voz sarcástica de Rue, la narradora y protagonista interpretada por Zendaya, en la entrada del piloto: «Nací 3 días después del 11-S» (1x1), con toda la carga que eso tiene de caída del sueño americano, de desengaño de las promesas fallidas del capitalismo globalizado. Algo que queda perfectamente descrito en el primer plano del bebé recién nacido que era ella en brazos de algún sanitario ante un monitor encendido en el paritorio que retransmite un discurso del presidente Bush Jr. En este, mientras el mandatario llama a la venganza contra los responsables del atentado terrorista, los ciudadanos gritan «¡U-S-A, U-S-A...!»». Al son de esos vítores, la pequeña Rue rompe a llorar desconsoladamente.

Plano tras plano, esta serie reporta los avatares de una población a caballo entre la adolescencia y la juventud, que es nativa digital –en la generación Z el 95% de ellos tiene un *smartphone*–, suele consumir vídeo en línea en lugar de la televisión tradicional y se relaciona en buena medida, tanto con el mundo como con los demás, a través de las redes sociales (Navarro Robles y Vázquez Barrio, 2020). En lo psicológico, tanto los adolescentes como sus padres encajarían en la descripción que de ellos hace Massimo Recalcati en *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor* (2014).

Vamos a intentar mostrarlo sintéticamente a partir de la recogida de evidencias englobadas en torno a los tres grandes ejes de la propuesta hecha por la obra de Recalcati. En primer lugar, la nueva situación educativa no es la de la oposición entre generaciones, sino la de una incómoda igualación que se ha producido entre ellas, que dificulta la vivencia del límite necesario para humanizarse. Esto es lo podríamos llamar *la ausencia de los adultos*, que afecta claramente al mundo en el que habita el adolescente. Este sería el segundo punto, que podríamos describir como un *mundo sin límites*, enfocado al goce de muerte, que, recuperando la figura de Telémaco en la Odisea, Recalcati identifica con la

«noche de los pretendientes» que pueblan Ítaca, esperando para depositar a la mujer de Ulises, el padre ausente. Y, en tercer lugar, tendríamos el elemento menos descriptivo y más propositivo del complejo de Telémaco, la única posibilidad educativa en nuestro mundo, donde la figura simbólica del padre omnipotente o amo ya no está presente de un modo predominante en nuestra cultura: el *testimonio*. Se trataría de hallar la posibilidad de que el capricho se convierta en deseo, de que el deseo se convierta en ley y la ley en vocación, en respuesta a otro, partiendo del encuentro con una presencia finita que muestra en su existencia que vale la pena vivir. El testimonio permite la superación de la cultura promovida por el discurso capitalista, deudora de:

[...] un malestar de la juventud vinculado a un efecto de estancamiento y de intoxicación generado por el exceso de goce y por el declive de la función simbólica de la castración. (Recalcati, 2015, p. 70)

Así, es el testimonio quien permite la aparición, en nuestro mundo desengañado de los ideales, del límite y la interdicción, porque al mismo tiempo hace evidente lo que significa desear. Recalcati lo explica de este modo:

La vida se humaniza solo si encuentra algo imposible: imposible disfrutar de la propia madre, imposible tenerlo todo, imposible ser todo, imposible gozar de todo. Entonces, la ley de la castración conduce a la vida humana a encontrar el obstáculo de la imposibilidad, pero la existencia de aquello imposible genera la posibilidad del deseo. Existe deseo solo donde existe experiencia de lo imposible; si todo fuera posible, no habría deseo, si todo fuera posible, reinaría el caos; si todo fuera posible sería lícito el incesto. [...] Al mismo tiempo, el deseo se hace una nueva forma de ley. No es un capricho, porque el deseo exige constancia, empeño, determinación. Un capricho insignificante nos puede comprometer toda una vida, pero el deseo es otra cosa. Cuando sentimos que en la elección que estamos llamados a cumplir –como diría el filósofo– se juega toda mi existencia: ahí se encuentra la dimensión del deseo, porque es donde se juega realmente la vida. (2018a, pp. 69-70)

5. La ausencia del padre y de los adultos

La figura del padre es importante en *Euphoria*. No lo es como presencia, sino, más bien, como ausencia. Esto se puede apreciar especialmente en lo que respecta a Rue, la protagonista, quien ve morir a su padre como consecuencia de un cáncer cuando ella cuenta 13 años. Además, como ella misma nos explica, pese a que no fue ahí donde empezaron todas sus desdichas, ya que le diagnostican previamente bastantes afecciones psicológicas del tipo trastorno obsesivo compulsivo, trastorno por déficit de atención, trastorno bipolar (1x1), etc., fue durante su tiempo como cuidadora de su padre cuando ella se hizo adicta a la oxycodona, un opiáceo de gran consumo en los Estados Unidos (1x2). La ausencia de su padre seguirá presente durante el resto de la primera temporada y en el especial en «Las rayadas no duran para siempre» (especial 1) en la forma de una sudadera con capucha de color granate que suele acompañar a Rue y que es de su difunto padre, como podemos comprobar en el episodio 8 de la primera temporada. Vestir siempre de chándal, como le dice Jules (1x8), con esa sudadera granate es la forma que ella tiene de evidenciar simbólicamente cómo está signada por la muerte del padre y sus consecuencias nihilistas. De un modo sencillo se nos evidencia estéticamente que vivimos en:

[...] un contexto dominado por el nihilismo, repleto de intentos por llenar un gran vacío. No es que nos influya, es que hemos nacido dentro. Las generaciones anteriores –haciéndonos eco de la parábola del hijo pródigo– pidieron la herencia y se fueron de casa; se desvincularon de todo y de todos para vivir su proyecto de autodeterminación. Y, aun así, en su camino –como en el del hijo pródigo–, hay distintos elementos que les podrían haber hecho reencontrarse con ellos mismos: el descubrimiento de la propia nada, la nostalgia y el recuerdo de la casa del padre. Las generaciones posteriores hemos nacido «comiendo algarrobas», en la nada, no nos hemos ido de ninguna casa. Sencillamente hemos caído en el mundo ya desvinculados, separados, huérfanos. No sabemos cómo es la casa del padre, no la conocemos, nunca hemos estado allí. (Senra y Calavia, 2021)

Los padres de las compañeras de Rue también están bastante ausentes. Sabemos poco de los padres de Kat, pero su poca pre-

sencia favorece claramente la mercantilización de sí misma, de su imagen y de su cuerpo, a través de su perfil en una aplicación similar a la de *OnlyFans* (1x3). Quizás, al final de la primera temporada, en la conversación que tiene con su madre antes de asistir al baile de invierno, podríamos reconocer un cierto punto de inflexión en la relación con su madre (1x8).

Algo parecido sucede con los padres de Maddy, hija de una esteticista y de «un alcohólico al que le duraban los curros mucho menos de lo que él reconocía» (1x5). La propuesta de vida que tiene en casa es la de los concursos de belleza infantiles. Algo para lo que tenía talento. Pero su camino hacia la fama se ve truncado por algún caso de pederastia que no la había afectado a ella directamente, pero que hace que este tipo de competiciones desaparezcan. A partir de ese momento coge como modelo a la Sharon Stone de *Casino* (Scorsese, 1995) y decide ser la mujer florero de algún hombre con dinero. Vemos cómo aprende a usar su cuerpo para conseguirlo viendo porno meramente para aprender técnicas que fidelicen a su presa, en este caso Nate Jacobs.

En el caso de Cassie, la pusilanimidad de los padres también se hace patente. Su padre quería que fuese patinadora y tenía dotes para ello, pero a él le costaba mantener el trabajo y no tenía dinero para pagar las clases particulares que requería ser patinadora, y por eso dejó de animarla. «Cuando llegó a la pubertad, ella y su madre se hicieron íntimas» (1x7), nos dice Rue, reconociendo la igualación entre madre e hija. Entonces, las discusiones en casa subieron de tono. Al final, su padre se marchó de casa y Cassie se enteró en su escuela de que su padre había dejado a su madre por una infidelidad de esta. Tras la ruptura, su padre va a ver a sus hijas, Cassie y Lexie, cada semana. Después cada dos. Y, finalmente, tarda incluso un mes en aparecer. Hasta que un día su padre, saliendo de trabajar y habiéndose tomado unas copas, sufre un accidente de coche que lo lleva veintitrés días a la UCI. «Los médicos temían que no volviese a caminar. Le recetaron fentanilo para el dolor, prometazina para las náuseas, lorazepam líquido para dormir e inyecciones de sumatriptan para las migrañas». Tras su recuperación, «Cassie seguía escribiéndole y hablando con él [a través del móvil] pero poco a poco él se volvió más distante, [...] hasta que una noche, una semana después de cumplir los quince, recibió un mensaje de un número desconocido a la 1 de la madrugada». Era su padre, convirti-

do en un yonqui de heroína, con el brazo morado de pinchazos. Le pedía coger cosas del garaje para poderlas vender y así conseguir una dosis. Y «no le habló a nadie de aquella noche, no volvió a ver a su padre» (1x7).

Sobre esa base familiar, divorcio de los padres, madre alcohólica, colega y adúltera, y padre heroinómano y desaparecido, Cassie debuta en el mundo de los amores adolescentes. Rue nos dice: «Se enamoraba de todos los tíos con los que salía, daba igual que fueran listos, idiotas, cariñosos o crueles». Pero no solo es bastante promiscua, sino que los chicos con los que tiene relaciones le empiezan a pedir grabarla con el móvil mientras les hace una felación, mientras hace sus necesidades, simplemente desnuda o mientras practican sexo.

Casi siempre acababa cediendo, aunque no siempre se sentía bien haciéndolo. Además, sabía que aquellos tíos compartirían las fotos y los videos cuando cortase con ellos.

Y, evidentemente, acertó. Empezaron a publicar todas aquellas escenas en internet, a comerciar con su imagen.

La primera vez que ocurrió tuvo una crisis de ansiedad y pensó en meterse un frasco entero de pastillas, pero no lo hizo. Total, qué era lo peor que podían decirle, que le había hecho una mamada a un tío que no se la merecía. Y supuso que para cuando tuviese que buscar trabajo casi el total de la población tendría sus fotos en bolas filtradas en la red. (1x7)

El padre de Nate, Cal Jacobs, también tiene una notable influencia en el desarrollo de su hijo, que en la pubertad descubre la colección de vídeos sexuales grabados por su padre, en que este aparece teniendo relaciones homosexuales con menores (1x2). La madre tampoco parece jugar ningún papel positivo en la vida de Nate, que pugna por ser el macho alfa con sus amigos, con su novia Maddy y en una aplicación similar a *Tinder*. Consume grandes cantidades de alcohol y tiene estallidos de violencia física con su novia (1x5), con Jules (1x1) y con cualquiera, como Tyler (1x7), que se interponga entre él y lo que es suyo, como Maddy.

En el caso de Jules, observamos cómo su madre, en la actualidad alcohólica (especial 2), a los 11 años se lo llevó de excursión

a ocho horas de coche para ver a un psiquiatra y lo dejó ingresado en un hospital, porque estaba harta de los últimos tres años de depresión de su hijo (1x4). Allí se practica autolesiones y protagoniza algún intento de suicidio, porque siente como extrañas tanto su cabeza como la mayor parte de las partes de su cuerpo. A los 13 años empieza la transición de género y a los 16, nos cuenta la voz sarcástica de Rue, ya era «una guarrilla» (1x4).

Resulta muy interesante el diálogo que tiene Jules con su nueva psiquiatra en el especial dedicado a ella. Durante la conversación, la terapeuta plantea el tema de su madre:

-Una madre antes de que seas nada te quiere. Te quiere por ser tú. Basta con que estés ahí, con que existas.

-¿Tú madre te quería así?

-No lo sé. Estoy hablando de esa época de la vida de la que luego no te acuerdas. Así que no sé.

-¿Crees que tu madre te quería así?

-Eso espero [atemorizada, a punto de echarse a llorar]... Pensándolo mejor, prefiero no hablar de mi madre. (Especial 2)

Por ello, creemos que Jules no ha tenido una madre que articule su desarrollo, porque el amor de la madre opone:

[...] la atención a lo particular como una resistencia irreductible ante la vorágine vertiginosa que impulsa la negligencia absoluta del discurso del capitalista. [...] Madre es el nombre del Otro que tiende sus manos desnudas a la vida que viene al mundo, a la vida que, al venir al mundo, invoca el sentido. (Recalcati, 2018, pp. 7-12)

Y, dependiendo de ese primer otro que nos encontramos al llegar al mundo, vemos y vivimos la vida. Como afirma el psicoanalista italiano:

Las madres no aman a su hijo *a pesar de* que no sea perfecto; lo aman *precisamente* porque no es perfecto, porque es ese hijo particular. (2018b, p. 38)

Esto es lo que él llama, siguiendo una figura bíblica, la *vid torcida* que es su hijo, igual que sucede en la relación maestro-alumno:

Movilizado por el encuentro con la palabra del docente y por el descubrimiento de la dimensión erótica del saber, es este deseo singular el que aparece en escena. Y nace en la mayor parte de los casos torcido. Nunca conforme a lo que el otro ha podido esperar. (Recalcati, 2016, p. 162)

Y la madre juega un papel fundamental en el crecimiento humano del hijo. En función de la acogida que se haga de su deseo singular del hijo:

La potencia fundamental del deseo de la madre puede inscribir la vida del hijo en el orden del sentido o en la insignificancia, puede esperar, querer, desear la vida que está en camino, o considerarla una enfermedad, un desastre, un accidente que debería haberse evitado. (Recalcati, 2018b, p. 43)

Y es precisamente de este modo como vemos que Jules se siente mirada por su madre, como observamos en el último episodio de la primera temporada, en el que, pese a los esfuerzos de su padre para que hable con su madre en rehabilitación por alcoholismo, ella se niega.

El retrato que se hace de su padre es más positivo, ya que él intenta, por lo menos, compensar la huida de la madre de Jules con un trato infinitamente amable. Sin embargo, en la relación entre padre e hija parece haber una simetría que impide a Jules que encuentre en su padre la experiencia del límite o, en lenguaje psicoanalítico, de la castración, para así poder organizar y dirigir el deseo, con la consiguiente disolución en el goce de muerte, que en el caso de Jules se concreta en el consumo recreativo de drogas y en el uso frenético del sexo según una lógica de consumo que no parece reportarle demasiada felicidad.

6. «La noche de los pretendientes»

Estos son algunos de los ejemplos del retrato que hace *Euphoria* de la disolución de la vida adulta en nuestras sociedades occidentales contemporáneas. Muy cercana a esta narración de la desaparición del adulto, nos encontramos con lo que Recalcati ha decidido llamar «la noche de los pretendientes».

En la misma elección de los ámbitos de la vida que se nos muestran en esta ficción televisiva –el mundo del trabajo prácticamente no aparece, ni en lo que respecta al estudio en el instituto ni al empleo de los padres–, adivinamos la voluntad clara de subrayar ese crepúsculo del deber, esa era del vacío y ese *imperio de lo efímero* del que nos hablaba Lipovetsky (2002a; 2002b; 2006), que ha ido evolucionado hacia una liquidación o licuefacción de muchos los límites e instituciones que configuraban nuestra cultura y que nos permitían vivir en la ilusión de que en el nihilismo se podía vivir confortablemente, hasta llegar a un nihilismo desnudo en el que aflora un malestar narcisista mucho más insoportable y que cuestiona incluso el mismo estatuto epistémico y psicológico de lo humano (Preciado, 2020).

No hay que olvidar que, desde sus albores, HBO ha producido series con una clara voluntad de diferenciarse del resto, teniendo una mayor decantación experimental y artística y no estrictamente comercial (McCabe y Akass, 2008). Desde el origen, siendo un canal del pago, ha tenido una clara vocación no solo de abogar a favor de los nuevos derechos, sino también de tratar la imagen orientándola a un público adulto y, por ello, sin tapujos a la hora de mostrar desnudos, escenas de sexo o de violencia (McCollum y Monteverde, 2018). Este modo de hacer TV, que luego ha sido profusamente imitado y que intenta ir más allá de lo que tradicionalmente hacía la televisión, ha recogido frutos memorables y tan variados como *Los soprano* (1999-2007), *Hermanos de sangre* (2001), *A dos metros bajo tierra* (2001-2005), *The Wire* (2002-2008), *The Newsroom* (2012-2014), *True Detective* (2014-2019), *Westworld* (2016-), *Crashing* (2017-2019), etc. Y entre su producción nunca ha faltado la voluntad de poner sobre la mesa nuevas temáticas aparecidas en la modernidad tardía que ponen en cuestión determinadas instituciones provenientes de la tradición. En *Vinyl* (2016) vemos la irrupción del *rock* y de la cocaína. En *The Deuce* (2017-2019) asistimos a la aparición de la industria del porno en relación con la sociedad del espectáculo y la prostitución. En *Pose* (2018-) nos retrotraemos a los ochenta, con la aparición del sida y su impacto en el mundo *queer*. En *Girls* (2012-2017) presenciamos la transformación de la intimidad femenina a principios del siglo XXI. En *Years and years* (2019) tenemos una distopía ambientada en un futuro inmediato que nos habla de la nueva siderurgia de las familias y de los peligros del populismo.

En cierto sentido, *Euphoria* es un producto prototípico de la HBO, que siempre ha tenido en su punto de mira el retrato de esta nueva cultura. Así, Sam Levinson, creador de la teleserie, protagoniza un claro intento de poner ante nuestros ojos esta «noche de los pretendientes». Se percibe en el hecho de que el centro de la acción de esta ficción televisiva es tendencialmente nocturno y todo está impregnado de amargos entretenimientos y diversiones, siempre teñidos por los diferentes tonos del color púrpura. Tenemos mucha purpurina, estrellitas y medias lunas, mucho maquillaje, mucha ropa sexy, muchas fiestas, mucho alcohol, muchas drogas, blandas y duras, legales e ilegales, tenemos camellos menores de edad, tenemos casas y habitaciones oscuras donde la iluminación es la de las pantallas de ordenador y de los teléfonos móviles, tenemos mucho sexo homosexual, transexual, pedófilo, heterosexual, tenemos primeros planos de desnudos masculinos poco habituales en las teleseries, tenemos el concurso de la tecnología y cómo esta se entreteje con la sexualidad líquida a través del *sexting*, del linchamiento digital, del *bullying*, y tenemos la lógica de la competencia y de la autoexplotación capitalistas asociada al capital sexual de cada uno de los personajes.

Así pues, esta «noche de los pretendientes» se encuentra ampliamente documentada en la serie y se podrían comentar diversas escenas sobre distintos personajes que ilustran este hecho. Intentaremos escoger solo alguna de ellas, a fin de no repetimos con respecto el apartado anterior, en el que ya se ha podido apreciar el tipo de temáticas que la serie aborda y el modo de hacerlo.

Un buen ejemplo de esto lo encontramos en la entrada del segundo especial, dedicado a Jules. Tras situar la acción en una sesión de terapia mucho más solar e iluminada que la mayor parte de las escenas de la serie, la cámara hace un primer plano de Jules y el *zoom* se va acercando a uno de sus ojos, mientras empieza a sonar *Liability*, de Lorde, y gira, sobreimpresionado en la pupila, un carrusel de imágenes que son escenas, muchas de ellas sórdidas, que ha vivido Jules en el pasado: mucho abandono, muchas relaciones efímeras, mucho sexo ocasional, mucho dolor, mucha variedad y a la vez mucha repetición. La letra de la canción dice cosas como:

La verdad soy un juguete que la gente disfruta
Hasta que todos los trucos ya no funcionan

Y luego se aburren de mí
Sé que es emocionante correr por la noche, pero
Cada verano perfecto me está comiendo viva hasta que te vas
Mejor por mi cuenta

Otro de los ejemplos más claros de esta vida de los adolescentes en la «noche de los pretendientes» es la adicción de Rue, algo que ella misma afirma, en la conversación con Alí, que la ayuda a sobrellevar la existencia, porque sin las pastillas se hubiera suicidado (E1). Rue empieza a consumir algunas pastillas durante la enfermedad de su padre. Le roba medicación –OxyContin (oxicodona: un potente opiáceo)– para calmar su propio dolor. Esas pastillas hacen que se sienta mejor en la situación. Tras la muerte de su padre, la realidad se convierte para ella en algo inhóspito que solo se puede combatir desde la fuga de un mundo que no ofrece un significado para todas sus desdichas, como afirma también en diálogo con Alí (E1). Se siente algo insignificante ante el sistema y el cosmos. De ahí que Rue también le robe XANAX –una benzodiacepina denominada *alprazolam*– a su madre del cuarto de baño y se convierta en una consumidora habitual de sustancias (1x1). De hecho, a los 17 años tiene una sobredosis y está a punto de morir ahogada en su propio vómito. La encuentra su hermana pequeña. Al salir del coma, la ingresan en un centro de rehabilitación para que se desintoxique, y cuando sale vuelve a consumir como modo de supervivencia (1x1).

En cuanto a la sexualidad, Rue parece ser mucho menos promiscua que su entorno. Lo cuenta su voz de narradora sarcástica, mientras aparece, sobrepresionado en pantalla, «My super brief (and horrifying) sexual history» (1x05). En este caso su anormalidad señala cuál es la normalidad en el mundo en que ella habita. En su currículum sexual cuenta que a los 12 años dio su primer beso, hice «4 pajas en octavo, 2 mamadas en noveno, una de las cuales fue bajo coacción emocional», un «morreo» con su amiga Lexi para enseñarle a besar, porque a esta la habían invitado al baile de final de curso, y para finalizar afirma que «a los quince mezclé un par de ansiolíticos con una cerveza, lo cual es peligrosísimo» y perdió la virginidad sin sentir nada, «y ya está».

Otro caso flagrante de esta inmersión en la noche de los pretendientes es el personaje apodado Cenicerito, un chavalito pre-púber, Asperger y de altas capacidades, que vive como su herma-

no adoptado en casa de Fezco, el camello de Rue y de todo el pueblo. Cenicero ayuda a Fezco en su venta de droga y demuestra una sangre fría y un desenfado increíbles mientras ejerce este cometido. Usa nomenclatura de pastillas como un verdadero químico profesional e incluso parece ser capaz de pronunciar y distinguir los distintos compuestos estupefacientes, como «2CT2, 2CT7, 5MODIPT» o «enedisopropilcincometromitixictamina» (1x1)

En el caso de los adultos, como ya hemos visto, son varios los que son alcohólicos, toman pastillas o incluso son heroinómanos. Con todo, tal vez el caso más escalofriante de todos sea el de Cal Jacobs, el padre de Nate. En el capítulo que comienza con la narración de Rue sobre Nate (1x2), ya vemos cómo Nate de niño encontró en el cajón de su padre numerosos vídeos en los que este mantenía relaciones sexuales con chicos menores. Vemos cómo, incluso, Cal tiene un encuentro sexual anónimo en un motel con Jules. Vemos también cómo su padre prefiere a Nate con respecto a su hermano, porque lo considera más parecido a él. Lo anima constantemente a mantener una conducta de acuerdo con la moral del rendimiento y de la autoexplotación (Rosa, 2010; Han, 2012; Recalcati, 2015) como si la felicidad consistiera en dominar a los demás y someterlos a la propia voluntad (1x2; 1x8). Lo educa según el principio de que su fin, el éxito, justifica cualquier medio, más allá del bien y del mal, como recitando el adagio nihilista de Nietzsche.

7. La importancia de un testimonio que no es ejemplo

Pese a toda la situación descrita, ni Recalcati ni *Euphoria* tienen una posición pesimista con respecto a la posibilidad de transmisión de una herencia entre generaciones que posibilite a los Telémacos de hoy en día tener una vida con sentido. Aun así, esta comunicación de la propia humanidad, esta oportunidad educativa, encuentra numerosos obstáculos en nuestro tiempo.

La figura del padre deja de estar conectada en nuestros días a una «imagen trascendental del padre [...] fundada teológicamente». Por ello, le toca:

[...] al padre real ofrecer un testimonio de cómo es posible, sin el sostén de una asociación universal e ideológica de la Ley y deseo, existir sin querer morir y sin enloquecer. (Recalcati, 2015, p. 106)

El testimonio del padre, de la madre y del educador no es, sin embargo, un ejemplo entendido como ideal moral, ya que:

[...] la ética del testimonio no es en absoluto una ética del buen ejemplo. Es más, el testimonio más valioso que un padre está llamado a dar en la época de su evaporación es que el único testimonio que cuenta es el que prescinde del ideal, el que prescinde del decir qué es lo que sería idealmente una vida correcta. (p. 122)

El educador «hipermoderno está desolado, está marcado por el ocaso nihilista de aquellos ideales» (p. 111). El gesto educativo no está limitado a la paternidad biológica, ya que «la herencia excede a la genealogía» (p. 120), esto es, en «la época de la evaporación del padre *cualquier cosa* puede ejercer la función simbólica del padre» (p. 121). Este testimonio de la madre, del padre, del adulto, que reduce a mínimos el discurso, está ligado a los límites de ese mundo real:

Si bien su palabra está reducida al mínimo, su cuidado es constante, asiduo, testarudo. Es la dimensión espesa, opaca, material, táctil, que asume aquí la dialéctica del reconocimiento. (pp. 105-106)

Como nos recuerda Recalcati a través del comentario de la novela *La carretera*, de Cormac McCarthy:

La dialéctica del reconocimiento absorbe así la existencia como paciencia, disponibilidad, presencia, pérdida de goce, renuncia al propio yo, puro don del cuidado, defensa de la vida, atención a lo particular. (pp. 106-107)

Solo en el encuentro del hijo con este testimonio se produce el acontecimiento del toparse con un límite que permite transformar el deseo desestructurado, el goce nihilista o de muerte, en un deseo convertido en Ley, en vocación. Recalcati usa el final de la película *Gran Torino* (Clint Eastwood, 2008), en la que Walt, el vecino cascarrabias y enfermo de cáncer de Tao, responde a la

agresión recibida por Tao y su familia, dando testimonio ante el chico de que merece la pena dar la vida por el otro en pro de la justicia:

Todos esperan de él una venganza a la altura de la ofensa sufrida, una venganza fuera de la Ley. Pero la grandeza de la respuesta de Walt no es tan solo porque sabe implicar la Ley en vez de contraponerse estérilmente –hace que todos los vecinos se conviertan en testigos del homicidio de un hombre indefenso (el suyo) volviendo obligada la condena de sus asesinos–, sino porque ofrece en sacrificio su vida moribunda para que se restablezca el orden de las cosas, para que se reintroduzca un límite simbólico. Esto puede darse únicamente dando testimonio, mediante una elección extrema, de que el goce del Mal no es la última palabra sobre la vida. Su cuerpo, fulminado por una miríada de disparos, cae a tierra y parece asumir la postura del crucifijo. Pero no hay ninguna salvación del mundo, ningún valor universal de este testimonio, ninguna redención de la humanidad. En el tiempo de la evaporación del padre, ningún Dios nos puede salvar. Y, sin embargo, este fondo de ausencia no anula el valor del testimonio. Es más, parece volverlo aún más esencial, aún más decisivo e irrenunciable. El deseo sigue necesitando de la Ley, aunque la Ley no descansa ya sobre ningún fundamento teológico. (pp. 123-124)

Este es un testimonio decisivo que falta en la primera temporada de *Euphoria*. Lo único que se acerca a él lo encontramos en la Nochebuena en la que se encuentran Rue y su padrino de narcóticos anónimos Alí, en el especial titulado «Trouble don't last always». En ese encuentro íntimo se produce un inicio de testimonio a través del cual Alí, con su mera presencia en esa cafetería que parece ambientada por el retratista de la soledad contemporánea, el pintor Edward Hooper, atesta o atestigua la existencia de un sentido por el que vale la pena existir.

La conversación entre ambos permite que Rue, que llega a la cita drogada, vaya poniendo orden en su cabeza y entendiendo mejor su situación. En primer lugar, mediante el diálogo socrático que mantiene con Alí, ella afirma: «Si no me he suicidado aún, ha sido gracias a las drogas». Con ello, llegamos a la conclusión de que no es solamente que su vida esté patas arriba por sus conductas disruptivas provocadas por las drogas, sino que,

en cierto modo, se droga porque no le encuentra sentido a la vida, y consumir la ayuda a sobrellevar ese absurdo. De este modo, el problema pasa de ser un mero problema de adicción y pasa a ser una cuestión existencial. ¿Vale la pena vivir con todas las dificultades que vivir supone? El sufrimiento en Rue ha sido polimorfo hasta ese momento. Tiene la forma de los diversos diagnósticos de enfermedad mental, de la muerte de su padre, de la falta de referentes interesantes en «la noche de los pretendientes» que habita y de los propios efectos nocivos de las drogas en su vida. Pero también tiene una dificultad con el significado total de la existencia, tradicionalmente solucionado en la figura de Dios. Lo vemos cuando le dice a Ali que tiene una dificultad para creerse el segundo paso del manual de narcóticos anónimos: «Convéncete de que un poder superior puede devolverte tu sano juicio». Rue dice: «Ahí es donde empiezo a tener dudas». Ahí vemos de nuevo cómo es el motivo del sentido el que le impide hacer un camino de rehabilitación con respecto a su adicción.

Tras esto, Alí la lleva a darse cuenta de que todo el deseo de cambiar las cosas por parte de su generación está siendo usado por los publicistas para alimentar el sistema capitalista a la vez que esterilizan en ellos cualquier posibilidad de cambio real. Afirma Ali:

Las verdaderas revoluciones no son rápidas, no son cortas [...]. Una verdadera revolución es en el fondo espiritual, es algo que te destrumba, que aniquila por completo tus prioridades, tus creencias, tu estilo de vida.

Vemos claramente cómo, en el lenguaje psicoanalítico de Recalcati, esta revolución coincidiría con el proceso mediante el cual el goce de muerte alimentado por el capitalismo y el consumo se convertiría en Ley mediante el encuentro con un límite, cambiando tu modo de ver las cosas. El sentido tiene ese precio.

En la continuación del diálogo, Rue se duele del mal que ha hecho. Lo utiliza como coartada para no cambiar, para seguir inscrita en el eterno retorno del consumo de droga. A partir de ahí Alí la provocará diciéndole que no sea superficial, que intente entender las acusaciones que se hace del mal que ha hecho. Le llegará a decir que no profundizar en lo que dice sí que es real-

mente imperdonable. Ella va a empezar a responder que ha amenazado violentamente a su madre porque ella es así: violenta.

–¿Pero a ti te parece bien?

–No.

–Entonces no eres así.

–Y aun así lo hice.

–¿Y por qué te parece mal?

–Porque es una puta barbaridad [...] porque es cruel, ruin, miserable, y mi madre no se lo merecía.

–¿Estás convencida?

–Sí.

–¿Y tus convicciones forman parte de ti?

–Sí.

–Entonces no eres así.

De este modo tan sencillo, Alí hace que Rue salga del bucle de culpabilidad que le impide identificar un deseo, una conciencia o una parte de ella, como se prefiera llamarla, que está más allá de su mal. Si se da cuenta de que lo que ha hecho está mal, es porque hay algo en ella que se substrahe a ese mal, porque es capaz de darse cuenta de que lo es. Este corazón, entendido como la capacidad humana para discernir lo bueno de lo malo, lo mejor de lo peor, se va enterrando a medida que uno se droga, hasta que con el tiempo a uno le cuesta escucharlo. En este simple gesto, Alí ha hecho que Rue se percate de que ella vale, de que hay una promesa buena en ella, una vocación.

Automáticamente Rue va a intentar probar la validez de lo que dice su padrino de Narcóticos Anónimos. ¿Crear en ese tipo de cosas –en la «poesía», lo llama Alí– hace posible vivir a pesar de estar sumidos en esa ubicua «noche de los pretendientes»? Y ahí es donde nos viene a la memoria la figura de Telémaco, que, anhelando el padre en una determinada forma, se lo encuentra, sin darse cuenta, en la persona de un mendigo. Alí dice de sí mismo: «No soy un orientador. Solo soy un adicto al *crack* que quiere hacer algo bueno antes de palmarla». ¿Es posible la vida habiéndose revolcado por el mal y el nihilismo? Rue quiere saberlo y, por ello, pregunta a Alí por su historia. Este le explica cómo creció odiando y queriendo matar a su padre alcohólico por maltratar a su madre, y cómo él se casó, tuvo dos hijas y aca-

bó drogadicto y pegando a su mujer, esto es, haciendo lo que se había prometido no hacer nunca. Le cuenta también cómo, tras muchos años limpio, volvió a caer durante todo un año en la droga y tuvo que volver a hacer todo el proceso de desintoxicación y rehabilitación. Con esta explicación, el testimonio de Ali no es ideal y, por ello, es válido y sirve para la vida de Rue, también desastrada.

–[...] son tiempos difíciles. No nos sobra la esperanza. Lo que más echo de menos de las drogas es su magia. Da igual cómo te vaya el mundo, y cómo te vaya la vida, porque tú te sentirás bien.

–Sí, el mundo es hostil que te cagas, es una puta mierda y a nadie parece importarle. ¿No crees? La rabia. Toda esa rabia. Y el empeño de la gente en deshumanizar a todos los demás. No quiero formar parte de eso. No me apetece ni verlo. Sé que no es la raíz de mis problemas, pero pienso mucho en ello.

–Porque dar vueltas a esas cosas, a esas ideas, es en gran medida lo que hace que la vida valga la pena, ¿no? Justo a eso me refería antes. Tienes que creer en la poesía, en el valor de dos personas sentadas en una cafetería en Nochebuena, hablando de la vida, la adicción y la pérdida. No quieres formar parte de eso, porque te importa lo esencial de la vida.

–No sé si me importa tanto.

–Pues claro que sí. Obviamente te dan igual las cosas triviales como tener razón o cabrearte. Solo sirven para matar la curiosidad y evitar que reflexionemos. Antes lo has dicho: me gusta hablar contigo, hablamos de cosas de verdad, importantes.

Con esta conversación, Ali le pone a Rue en evidencia el valor y poder del testimonio, de lo particular, y cómo el sentido de la totalidad puede hacerse presente a través de esa amistad concreta que tienen ellos dos, de ese encuentro absolutamente contingente que tienen en una cafetería la noche en que, no en vano, se conmemora la llegada al mundo de un Dios hecho carne, encarnado en una existencia humana, histórica, frágil y vulnerable como una vasija de barro. *Caro salutis est cardo* ('la carne es el quicio de la salvación'), afirmaba Tertuliano (Benedicto XVI, 2011), un autor cristiano del siglo III, cuando todavía no estaban desarrolladas las consecuencias institucionales del cristianismo y se veía claramente, como en los hechos de los apóstoles, que

todo podía ser apostado por esta carne histórica sin más, por este testimonio de que el significado prevalece frente al mal, el sufrimiento, la caducidad y la muerte, y, por supuesto, también frente a todo ese sistema deshumanizado que describe Rue, del cual no quiere formar parte.

Para finalizar este recorrido, Alí le hace tomar también conciencia de ese deseo convertido en Ley que Rue ya atesora.

–Dices que no te queda mucho tiempo. Vale, pues: ¿cómo quieres que te recuerden tu madre y tu hermana?

[Silencio y pucheros de Rue.]

–Como alguien que de verdad intentó ser quien no podía ser.

[Rue llora y Alí le coge la mano sobre la mesa y le mira a los ojos.]

–Yo tengo fe en ti.

Con este último gesto y afirmación, Ali lanza a Rue a la aventura de la existencia que va a seguir en la segunda temporada de *Euphoria*, mostrándole que no tiene miedo del mal que pueda hacer, ya que tiene un corazón al que recurrir para valorar la realidad que vive, y un lugar, la relación con Alí, a la que poder volver para recuperar las razones de la existencia. Como dice Recalcati:

Para que haya encuentro con la verdad del deseo, es necesario extraviarse, fracasar, perderse. Quien nunca se ha perdido no sabe qué es reencontrarse. [...] Los jóvenes saben perderse como nadie... Saben perderse y reencontrarse... Pero es fundamental la presencia de los adultos para que esto ocurra. Son necesarios una casa, un lazo, una pertenencia, para que la errancia pueda dar sus frutos. Es necesario que los padres sepan soportar las angustias de este ir y venir. (2015, p. 75)

En un momento de especial resonancia, el episodio acaba con el *Ave Maria* de Schubert tocada y actualizada por *Labrynth*, el autor de buena parte de la banda sonora de la teleserie. Rue y Alí salen de la cafetería. Suben a la camioneta de Alí y se van. Empieza a diluviar. La cámara se acerca al rostro de Rue a través del parabrisas inundado de agua que los limpias intentan aclarar inútilmente. La cara de Rue es todavía un rostro borroso, se adivina todavía en ella la mirada ida de los que están drogados,

pero suena persistente el *Ave Maria* como recordándonos que Rue ya ha recibido la visita del ángel, ya ha sido preñada por la esperanza, ya ha asistido a lo que llama Recalcati «el acto singular capaz de encarnar el discurso en un testimonio» (p. 117).

8. Bibliografía

- Adorno, T. W. (2004). *Minima Moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Akal.
- Agamben, G. (2005). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, 1. Pre-textos.
- Agamben, G. (2020). Stato di eccezione e stato di emergenza. *Quodlibet*, 30/7/2020, <https://bit.ly/3CryIKF>
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. FCE.
- Bauman, Z. (2018). *Amor líquido. Sobre la fragilidad de los vínculos humanos*. FCE.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Toward a New Modernity*. Sage.
- Benedicto XVI (2011). Audiencia General en la sala Pablo VI. 5/1/2011, <https://bit.ly/350zfqI>
- Borghesi, M. (2005). *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*. Itaca.
- Cabanas, E. e Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Cavanaugh, W. T. (2008). *Being consumed. Capitalism and Christian Desire*. William B Eerdmans.
- Cátedra Martín Patino [VV. AA.] (2020). *Informe España 2020*. Universidad Pontificia de Comillas, <https://bit.ly/35uBRtx>
- De Lubac, H. (1999). *Le Drame de l'humanisme athée*. Les Éditions du Cerf.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1972). *Capitalisme et schizophrénie. L'anti-OEdipe*. Minuit.
- Espósito, C. (2021). *Il nichilismo del nostro tempo*. Carocci.
- Guillebaud, J. C. (1998). *La tyrannie du plaisir*. Ed. du Seuil.
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Illouz, E. y Kaplan, D. (2022). *What is Sexual Capital*. Polity Press.
- Klein, N. (2007). *The Shock Doctrine. The Rise of Disaster Capitalism*. Knopf Canada.
- Lasch, C. (1979). *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. W. W. Norton.

- Lipovetsky, G. (2002a). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2002b). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama.
- Liotard, J. F. (1979). *La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Minit.
- Marcuse, H. (1955). *Eros and Civilization: A Philosophical Inquiry into Freud*. Beacon Press.
- McCabe, J. y Akass, K. (eds.) (2008). *It's not TV, It's HBO Original Programming: Producing Quality TV*. Routledge.
- McCullum, V. y Monteverde, J. (eds.) (2018). *HBO's Original Voices. Race, Gender, Sexuality and Power*. Routledge.
- Navarro Robles, M. y Vázquez Barrio, T. (2020). El consumo audiovisual de la Generación Z. El predominio del vídeo online sobre la televisión tradicional. *Ámbitos. Revista internacional de comunicación*, 50, 10-30.
- Olascoaga, A. (2020). *Euphoria: ¿Sabías que el programa de HBO está basado en una serie israelí?*. *Allvipp*. <https://bit.ly/3qEOM9x>
- Preciado, P. B. (2020). *Yo soy el monstruo que os habla. Informe para una academia de psicoanalistas*. Anagrama.
- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*. Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*. Anagrama.
- Recalcati, M. (2015). *¿Qué queda del padre? La paternidad en la época hipermoderna*. Xoroi.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Recalcati, M. (2018a). *La fuerza del Deseo*. Creo.
- Recalcati, M. (2018b). *Las manos de la madre. Deseo, fantasmas y herencia de lo materno*. Anagrama.
- Robledo, G. (2021). Japón ya tiene ministro contra la soledad. *El País*, 29-3-2021, https://elpais.com/internacional/2021/03/21/mundo_global/1616345219_386599.html
- Rosa, H. (2010). *Alienation and acceleration. Towards a Critical Theory of Late-Modern Temporality*. NSU Press.
- Sassen, S. (2013). *Inmigrantes y ciudadanos. De las migraciones masivas a la Europa Fortaleza*. Siglo XXI.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. AKAL.

- Schwab, K. y Malleret (2020). *COVID-19: The Great Reset*. Forum Publishing.
- Senra, C. y Calavia, A. (2021). Euphoria o la orfandad no registrada. *Jot Down*, enero.
- Simon, P. (2022). *Miedo. Viaje por un mundo que se resiste a ser gobernado por el odio*. Debate.
- Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Harvard University Press.
- Tibaldi, M. (2021). Un grido d'aiuto. *Osservatore Romano*, 11-6-2021, <https://www.osservatoreromano.va/it/news/2021-06/quo-130/un-grido-d-aiuto.html>
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism. The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Profile Books.

El fomento de la resiliencia en adolescentes a través del videojuego: cómo la actividad lúdica puede incentivar el aprendizaje

DIEGO RODRÍGUEZ-PONGA ALBALÁ¹

1. Introducción

El videojuego se ha consolidado como la forma de entretenimiento más rentable. Según la International Data Corporation, compañía que edita informes especializados sobre el mercado tecnológico, los ingresos de la industria del videojuego superaron en 2020 a los del cine y el deporte en los Estados Unidos. Mientras que el cine estadounidense facturó 100.000 millones de dólares, el deporte de ese mismo país facturó 75.000 millones. La industria del videojuego, solo en los Estados Unidos, facturó 179.000 millones de dólares (Witkowski, 2021).

El entretenimiento electrónico se consolida, entonces, como un gigante industrial, comercial y cultural. El grado de penetración en la sociedad es cada vez mayor. Su predominio entre los más jóvenes hace que desde sectores educativos surjan las preguntas de si esto es algo que celebrar o algo sobre lo cual alarmarse.

En muchas ocasiones, se han tomado caminos maximalistas: o bien todo videojuego es pernicioso para el menor de edad, o

1. Diego Rodríguez-Ponga Albalá (<https://orcid.org/0000-0001-7960-7216>), doctorando en Comunicación Social por la CEU Escuela Internacional de Doctorado (España). Es graduado en Comunicación Audiovisual, magíster en Profesor de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Alcalá de Henares y magíster en Profesor de ESO y Bachillerato por la Universidad CEU San Pablo. Correo electrónico: diegorodriguezponga@gmail.com

bien los videojuegos son la panacea que hace que los niños aprendan por sí solos. En el presente artículo, se va a disertar sobre el uso del videojuego como herramienta para mejorar la resiliencia y, por tanto, el interés y el umbral de frustración en entornos escolares.

Para ello, la investigación se ha centrado en bibliografía de tres temas principales: 1) artículos sobre la aplicación práctica de videojuegos en menores; 2) neurociencia y psicología aplicadas al aprendizaje, y 3) teoría de la comunicación, especialmente el diseño videolúdico. Asimismo, se ha procurado aportar ejemplos con títulos concretos, los cuales aparecen debidamente referenciados para que el lector pueda consultarlos. De esta manera, se procede a una disertación en la que se propone un análisis semántico previo de los objetos de estudio, seguido de una explicación del papel de la actividad lúdica en el proceso de aprendizaje, así como la valoración de experiencias de aplicación de videojuegos en el aula.

2. Definiciones previas: *resiliencia* y *videojuego*

Cualquier disertación académica tiene como requisito previo una correcta definición de los objetos que van a estudiarse. Una conversación carece de sentido si ambos interlocutores manejan definiciones distintas sobre los temas que en ella se tratan, dado que, sencillamente, están hablando de conceptos distintos.

De esta forma, se considera apropiado iniciar el tema del presente artículo –es decir, el empleo del videojuego como herramienta para potenciar la resiliencia en adolescentes– mediante una correcta identificación y definición de los elementos que van a tratarse, a saber: *resiliencia* y *videojuego*.

El *Diccionario de la lengua española* establece dos acepciones para el término *resiliencia* (Real Academia Española, RAE, s. f., *resiliencia*). La primera acepción la define como la «capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos».

En esta primera definición, hay varias palabras importantes para comprender qué es la resiliencia: *adaptación*, *ser vivo*, *perturbación* y *adversidad*. Se concluye de esta definición que puede deberse a un *agente externo* (animado o inanimado) que *perturba*

(que trastorna, que altera, que varía) a un *ser vivo* (este sí, animado, autónomo), o bien a una situación *adversa* (desfavorable). Tanto si es un *agente perturbador* como si es una *situación adversa*, dicho *ser vivo* se ve obligado a *adaptarse*. La capacidad de lograr que dicha adaptación sea exitosa o fallida depende de lo que llamamos comúnmente *resiliencia*.

Un ejemplo fácil de entender es el del llamado *problema de la conciliación*. Un padre o una madre (*ser vivo*) encuentra en su jornada laboral de ocho horas (*situación adversa*) la necesidad de organizar su tiempo y el de sus hijos (*adaptación*) para poder cumplir con su cometido como padres. De su capacidad de adaptación (*resiliencia*) dependerá el éxito o fracaso de tal proceso. Y de este, a su vez, dependen su desempeño profesional, el correcto desarrollo de sus hijos, la relación con su cónyuge, etc.

Asimismo, es también interesante comprobar la segunda acepción que aparece en el *Diccionario de la lengua española*: «Capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido» (RAE, s. f., *resiliencia*).

Si bien es cierto que es la segunda acepción, también lo es que es la acepción más cercana semánticamente al origen etimológico: *resilire*, voz latina traducida por la RAE como 'replegarse'. Curiosamente, el diccionario da prioridad a la acepción metafórica y no a la literal, lo cual nos indica que, en el uso común en lengua española, *resiliencia* es un término que se utiliza casi exclusivamente para el tema central del presente artículo.

Asimismo, conviene definir el término *videojuego*. Si se consulta el mismo diccionario, aparecen de nuevo dos definiciones, si bien esta vez no resultan tan satisfactorias (RAE, s. f., *videojuego*). La primera acepción establece que se trata de un «juego electrónico que se visualiza en una pantalla».

Esta acepción es no solamente genérica e insuficiente, sino que resulta ser una petición de principio, dado que se está definiendo el término con el mismo término («videojuego es un juego que se ve»). No obstante, contiene dos elementos importantes: *video-* (en latín, 'yo veo') y *-juego* (cuyo significado se desarrollará más adelante). Es decir, que *se ve* y que *se juega*. O lo que es lo mismo: un individuo envía información en forma de pulsación de botones (entrada) y un sistema informático devuelve en forma de luces y colores (salida).

La segunda acepción, aunque insuficiente, es algo más acertada: «Dispositivo electrónico que permite, mediante mandos apropiados, simular juegos en las pantallas de un televisor, una computadora u otro dispositivo electrónico». Si uno se detiene en ella, puede extraer los siguientes elementos: *dispositivo electrónico*, *mandos apropiados*, *simulación de juego* y *pantalla*. El videojuego es, por tanto, una pieza de *software* (*dispositivo electrónico*) que necesita que el usuario se comunique con el entorno virtual y, para ello, utiliza un mecanismo de entrada (*mandos apropiados*), que permite que el jugador envíe información, y un mecanismo de salida (*pantalla*, aunque podrían añadirse también los *altavoces*), que permite que el usuario capte cómo dicha pieza de *software* ha procesado la información enviada.

Dicho sea de paso, la séptima acepción que recoge el mencionado diccionario sobre la palabra *juego* dice: «Programa informático que sirve para jugar en un dispositivo electrónico adecuado» (RAE, s. f., *juego*). Se distingue aquí el intangible (*programa informático*) del tangible (*dispositivo electrónico*). Esta distinción entre *software* y *hardware*, curiosamente, se realiza en la séptima acepción de *juego*, pero no en ninguna de *videojuego*.

Téngase en cuenta también el cuarto elemento de la definición antes ofrecida: *simulación de juego*. En realidad, un doble elemento: la *simulación* y el *juego*. El mismo diccionario establece que *simular* es «representar algo, fingiendo o imitando lo que no es» (RAE, s. f., *simular*).

Cabe preguntarse si el videojuego es realmente una *simulación*. Puede decirse que, en el caso de recrear en forma de entorno virtual uno material, sí estaríamos hablando de una *simulación*. Por ejemplo, *Assassin's Creed II* (Désilets, 2009) es un videojuego ambientado en la Italia del Renacimiento. Está, efectivamente, recreando o *simulando* dichas coordenadas espaciotemporales. Sin embargo, estaría «representando, fingiendo lo que no es» (*simulando*) una ambientación, no un *juego*.

Si, por el contrario, hablamos de un videojuego que recree un deporte de forma más o menos fidedigna, como puede ser *Virtua Tennis 3* (Noguchi, 2007), sí estaríamos ante una *simulación* de un *juego* y no solo de un espacio y un tiempo concretos. Es decir, se están imitando las reglas del tenis y trasladándolas a esa pieza de *software* que es un videojuego. Y, efectivamente, *se finge lo que no es*, puesto que jugar a *Virtua Tennis 3* no implica ejercicio físi-

co alguno, por lo cual no es comparable a jugar al tenis en el mundo real.

Por otra parte, piénsese en una simulación de otro juego anterior a la existencia del videojuego, que sea recreado en forma de pieza de *software*, pero que no exija esfuerzo físico. Tal es el caso del ajedrez. Es el caso de *Wii Chess* (Tajima *et al.*, 2008), un videojuego que recrea el ajedrez de forma totalmente fidedigna. Pero ¿realmente está *simulando* una partida de ajedrez? Si es así, se estaría afirmando que jugar a *Wii Chess* no es jugar al ajedrez, sino *fingir* que se está jugando al ajedrez. No parece tener sentido, dado que en ambos casos se diría que se está *jugando* al ajedrez. La distinción entre un juego con fichas virtuales y el mismo juego con fichas físicas no es suficiente para hablar de *simulación*.

Por no hablar, claro está, del conjunto de videojuegos que presentan fórmulas de ambientación o de acción que no existen en el mundo real, donde podrían englobarse un sinfín de títulos.

Por consiguiente, cuando se define el videojuego, no puede hablarse de *simulación*, dado que no es así en una enorme cantidad de casos, tanto si hablamos de *simulación de juego* como de *simulación de ambientación*. El término *presentación* («hacer manifestación de algo, ponerlo en la presencia de alguien») es quizás más adecuado, que también se usa en artes escénicas (RAE, s. f., *presentación*).

Por último, el elemento que quedaría por definir es *juego*. Y aquí es donde más carga semántica se concentra dentro de la definición de *videojuego* dada por la RAE. Y es, además, el término más abstracto y poliédrico –y, por tanto, el más difícil de definir correctamente– de los que han aparecido hasta ahora.

El *Diccionario de la lengua española* tiene documentadas diecinueve acepciones, treinta y una combinaciones estables y dieciocho locuciones que contienen la palabra *juego* (RAE, s. f., *juego*). Parece apropiado, pues, detenerse más tiempo en este término.

Juego viene del latín *iocus-iocī* ‘broma, chanza’, ‘diversión’, de donde derivan también palabras como *jocosus* o la voz inglesa *joke* ‘chiste’, ‘broma’. Es llamativo que, si bien en latín existe otra palabra, *lūdus-lūdī*, que hace referencia a un deporte o a una actividad recreativa reglada, no se haya acabado imponiendo en las actuales lenguas latinas como la mencionada *iocus-iocī* (Huizinga, 2012, pp. 65-66). De hecho, la entrada *juego* en el dicciona-

rio etimológico de Joan Corominas y José Antonio Pascual (1980, *juego*) afirma que esta voz es «general en todas las épocas y común a todos los romances». Algo fácil de comprobar, dado que la traducción de *juego* es *jogo* (portugués), *xogo* (gallego), *joc* (catalán, rumano), *jou* (francés) y *gioco* (italiano).

Con todo, a la hora de definir con precisión qué es un juego, saltan varios interrogantes. Enseguida surgen palabras en la cabeza como *diversión* (con el sentido de ‘distraer’ o ‘hacer llevadero algo’), *competición* (con el sentido de ‘contender entre dos o más agentes para aspirar a una misma cosa’) o *reto* (con el sentido de ‘desafío’). La primera tiene una carga subjetiva muy alta; si a alguien le aburre el ajedrez, este no deja de ser un *juego*. Respecto a la segunda, no sirve para definir *cualquier* juego, dado que no todos son *competitivos*. Si así fuera, dentro de los naipes el mus sería efectivamente un *juego*, pero no así el solitario, dado que solo habría un único agente. La tercera palabra, *reto*, es sobre la cual se va a edificar la definición final. La quinta acepción del *Diccionario de la lengua española* apunta que *reto* es un «objetivo o empeño difícil de llevar a cabo, y que constituye, por ello, un estímulo y un desafío para quien lo afronta» (RAE, s. f., *reto*).

Si se desengrana una vez más, aparecen los términos *objetivo* (es decir, el fin que se persigue), *dificultad* (es decir, que exige pensar o entrenar previamente) y *estímulo* (que incita a hacer algo). En otras palabras, para ser considerado un juego, requiere un *objetivo* (marcar más goles, llegar antes a la meta, saltar más alto, etc.) que exija un esfuerzo mental y/o físico (*dificultad*) y que recompense a un individuo o grupo para que intenten superarlo (*estímulo*).

El historiador Johan Huizinga (2012) matiza que un *juego* es una «acción u ocupación libre, que se desarrolla [...] según reglas absolutamente obligatorias» (p. 55). De esta definición se puede extraer el cuarto elemento: las *reglas*. Es decir, las normas de obligado cumplimiento. El mismo Huizinga (2018) también afirma que «el ámbito semántico del juego no está bien delimitado en ningún idioma», lo cual da una pista de la enorme complejidad del término y del concepto de *juego* a lo largo de la historia (p. 29). Todavía más, también afirma que «las características fundamentales del juego pueden, acaso, ser observadas, pero difícilmente pueden ser explicadas» (Huizinga, 2018, p. 28).

Como consecuencia, propongo la siguiente definición para el término *videojuego*:

Programa informático que, sirviéndose de un mecanismo de entrada, permite a uno o varios usuarios interactuar con el juego que se les presenta mediante un mecanismo de salida.

Entendiendo *juego* como «actividad reglada que incita a uno o varios usuarios o grupos a alcanzar un objetivo que se presupone difícil»; y teniendo en cuenta que un *mecanismo de entrada* es cualquier aparato que permite introducir datos en un programa informático (teclado, ratón, mando...) y que un *mecanismo de salida* es cualquier aparato que permite expresar información perceptible por los sentidos (pantallas, altavoces, auriculares, etc.).

La pregunta que sigue a continuación es: ¿cómo puede usarse este programa informático que establece un conjunto de reglas para favorecer la capacidad de adaptación de adolescentes ante situaciones adversas? O, en otras palabras: ¿cómo pueden usarse los videojuegos para fomentar la resiliencia en adolescentes?

3. El (vídeo)juego como estímulo de la curiosidad

Durante el año 2020, el mercado de los videojuegos facturó 1747 millones de euros en España, lo que supuso un aumento del 18% respecto a 2019 (AEVI, 2021). Independientemente de la franja de edad, 14,28 millones de españoles reconocen haber jugado al menos una vez al mes, de los cuales 11,77 millones afirmaron haber jugado todas las semanas. Si bien no se ofrecen datos sobre las franjas de edad en el informe consultado, no es descabellado pensar que los menores de edad conforman una parte importante de esas cifras.

Alguien podría objetar a estas cifras que se deben a que, en el año 2020, cuando se llevó a cabo el estudio, tuvo lugar el Gran Confinamiento, algo que, sin duda, ha tenido impacto en la cantidad de horas jugadas. Sin embargo, el estudio realizado por la misma asociación el año anterior muestra cifras similares: 11 millones de jugadores jugaron todas las semanas en 2019 (AEVI, 2020).

Resulta lógico, por tanto, que padres y docentes analicen con interés y con apertura de mente este nuevo medio de expresión que parece que ha cautivado a sus hijos, tal y como la televisión o el cine doméstico cautivaron a su generación. Y, sobre todo, si se puede utilizar como herramienta para sus hijos, y no solo como mera distracción.

Leer un libro ayuda a que un adolescente mejore en comprensión lectora, expresión escrita, ortografía, léxico, etc. Pero es un error plantearse que eso se consigue con *cualquier* libro. Para un adolescente, leer una obra maestra de la literatura universal no tendrá el mismo impacto que leer una novela erótica con unos personajes poco trabajados.

No es necesario profundizar en los porqués. De la misma forma, no es lo mismo ver un documental sobre la Segunda Guerra Mundial que vídeos pornográficos en la red. Y, sin embargo, todos los libros son literatura y todos los vídeos son cine. Con el videojuego ocurre lo mismo: no todos los videojuegos son igualmente recomendables para adolescentes. pero los hay –y no son pocos– que pueden ayudar a resolver ciertos problemas muy extendidos hoy.

Algunos autores, como el neurocientífico Francisco Mora, han insistido en que el principal problema de los alumnos actuales es la falta de interés en el aula, debido, principalmente, a la falta de lo que él denomina *emoción*:

Sin la emoción, sin esa energía base, nos encontraríamos deprimidos, apagados. Alguien con una emoción apagada no podría ver y darse cuenta ni siquiera de un elefante que pasase junto a él. [...] Cuando tal apagón ocurre en el niño, sus consecuencias para la vida en el colegio, para aprender y memorizar, son obviamente muy negativas. (Mora, 2017, pp. 69-70)

Mora apunta a dos causas principales detrás de la falta de emoción. Una es ajena al sistema educativo: el estrés derivado de diversas situaciones familiares, algo que achaca en buena medida a los cambios de estilo de vida de las últimas décadas. La otra, que es la que resulta interesante para la propuesta de la presente investigación, es la del propio sistema educativo. Mora incide en que la reducción de horas dedicadas al deporte anaeróbico –una idea «surgida hace unos años [...] en los Estados Unidos»– en favor del «aprendizaje abstracto» ha sido nociva.

Es decir, el exceso de peso de clases estrictamente teóricas, donde los alumnos están confinados en un aula en la cual su único cometido es permanecer sentados y callados durante 50 minutos, minimiza esa emoción. Surge la pregunta de cómo puede el docente incentivar que aumente dicha emoción. Mora (2017) propone otro concepto: la *curiosidad*, es decir:

[...] el deseo que lleva a conocer cosas nuevas [...]. Para aprender, se requiere ese *estímulo* inicial que resulte interesante y nuevo. (p. 78)

La palabra *estímulo* ya ha aparecido en el presente artículo, dado que es un elemento fundamental de la definición que se ha dado de *juego*. Y es que, para Mora (2017):

El *juego* es un invento poderoso de la naturaleza [...] y la conducta que desarrolla el niño para aprender con el *estímulo* de la *curiosidad*. Jugar es un medio, una excusa, a través de la cual se aprende. (pp. 78-79)

Queda demostrado que el juego –y, por tanto, también su versión electrónica– puede ayudar a solucionar el problema de la falta de interés. Y existe todavía otro problema fundamental en las aulas: el bajo umbral de frustración.

Puede definirse el *umbral de frustración* como el punto a partir del cual un individuo da por fracasado un intento. En este momento, es habitual una bajada de la mencionada *emoción* a la hora de proseguir con el aprendizaje, pero también un aumento de la irascibilidad, debido a la sensación de impotencia.

El juego tiene una función clave desde el punto de vista antropológico: educar en experimentar para resolver problemas. El deporte –un tipo de juego concreto– cumple adecuadamente dicha función. Un adolescente sabe que, si no pasa el balón en el momento adecuado, su equipo no marcará gol. Las posibilidades de éxito se ven minimizadas. Por eso, se ve obligado a averiguar cuáles son esos momentos en los que debe pasar el balón. Experimentará.

Hay otros factores importantes, como la presión del propio equipo o la experiencia del rival. Así, los compañeros pueden instar al adolescente a pasar el balón en el momento oportuno, aplaudiendo cuando así ocurre y recriminándose en caso con-

trario. De la misma forma, una derrota enseña a aprender del rival. Si alguien juega mejor que uno, y se tiene interés en ganar, una estrategia inmediata es fijarse en qué hace el equipo rival: cuándo defiende, cómo chutan el balón, cómo saca desde la banda, etc.

Como se ve en la figura 1, al usuario de videojuegos se le presenta un *reto*.

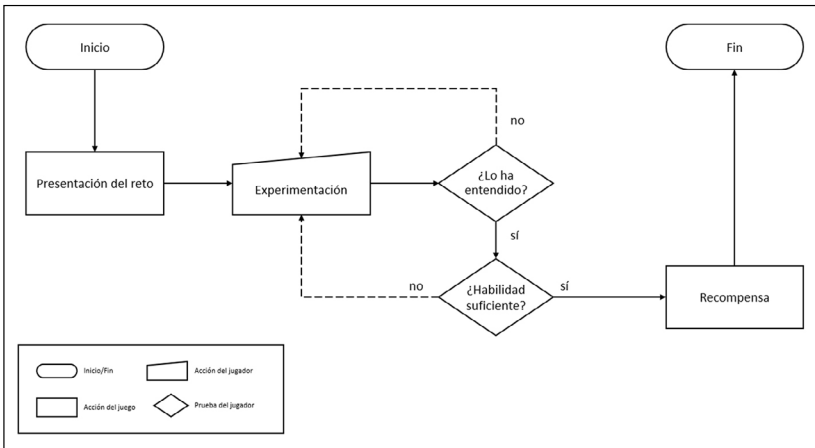


Figura 1. Diagrama de flujo que explica el funcionamiento de un reto lúdico. Fuente: elaboración propia.

Este debe experimentar hasta que consigue entenderlo. Tras probar aquí y allá, entenderá lo que tiene que hacer. Pero ahora se le exige poner en práctica dicha comprensión a través de una prueba de habilidad. El *reto* se considera superado cuando esta última prueba de habilidad ha resultado exitosa. Toda actividad lúdica sigue este patrón. El aliciente para superar el *reto* es lo que a lo largo del análisis semántico de esta investigación se ha denominado *estímulo*. En un videojuego, el estímulo pueden ser puntos, monedas, mejoras, accesorios cosméticos, etc. Este estímulo puede ser manifiesto o latente, según si la presentación del reto incluye también el anuncio del premio o si el usuario solo puede limitarse a sospechar cuál será la *recompensa*.

4. Encontrar los videojuegos idóneos: *temática, mecánica y diseño*

La respuesta, más que en la *temática* o en la *mecánica* del propio videojuego, está en su *diseño*. Estos tres conceptos son clave en la definición de un título. La *temática* es la ambientación espacio-temporal y conceptual de la obra. Un videojuego puede estar ambientado en un futuro en el que hay una gran variedad de especies alienígenas que conviven en un mismo espacio interplanetario (*temática*), pero bien se puede estar participando en carreras supersónicas –caso de *F-Zero GX* (Sakamoto, 2003)– o tomando un arma de fuego para defender a la humanidad de un ataque extraterrestre –caso de *Halo Infinite* (Crocker *et al.*, 2021)–. Esta última distinción no tiene que ver con la ambientación, sino con el conjunto de reglas lúdicas que conforman el mundo virtual que se presenta ante el videojugador; es decir, la *mecánica*.

Esta faceta del videojuego, a menudo denominada *género*, es también decisiva cuando se trata de escoger el título adecuado para una actividad pedagógica. Un juego de gestión estatal como *Europa Universalis IV* (Anderson, 2013) puede contribuir a entender conceptos básicos de economía, ciencia política o historia, mientras que uno de exploración como *Metroid Dread* (Hayashi y Márquez, 2021) puede potenciar la orientación o el pensamiento abstracto. Es tarea del docente y de los padres –dependiendo de si se refiere a actividades en el aula o al ocio doméstico– escoger títulos con la *temática* y la *mecánica* adecuadas.

Por otra parte, el *diseño* de un videojuego consiste en, precisamente, la forma como se distribuyen todas esas reglas lúdicas que conforman la *mecánica*. Algo que, si uno analiza la complejidad que conlleva la producción de un videojuego, así como la evolución que ha tenido el medio desde sus primeras ediciones con éxito comercial en los años sesenta, resulta ser de una enorme complejidad.

No corresponde a esta investigación profundizar en el *diseño* de un videojuego. No obstante, sí que se ha considerado apropiado hacer hincapié en dos principios del *diseño*: el *flujo* y el *aprendizaje progresivo*.

El *flujo* es un concepto acuñado por el psicólogo húngaro Mihály Csíkszentmihályi (Abio, 2006). Se trata de un estado mental en el que:

[...] las personas se hallan tan involucradas en la tarea que nada les parece más importante» [...], constituye una experiencia intrínsecamente placentera que las personas intentarán repetir. (Abio, 2006, p. 2)

Este *flujo* es, como se deduce de la figura 2, un «equilibrio óptimo entre los desafíos percibidos y las habilidades del sujeto» (Abio, 2006, p. 3).

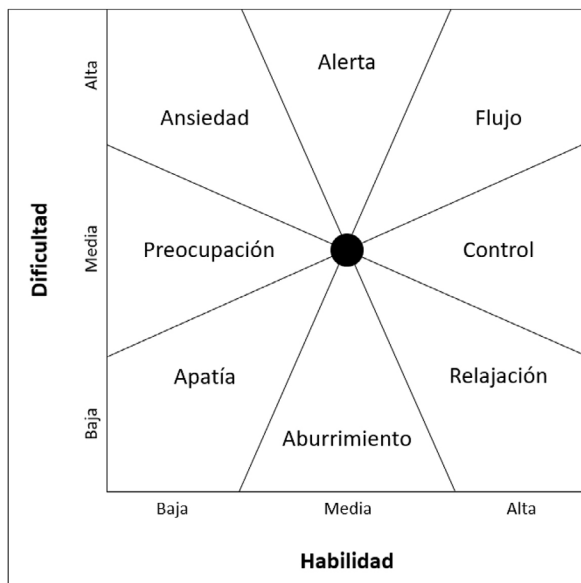


Figura 2. Dificultad frente a habilidad, mostrando la región de «flujo» [traducción propia]. Nota: adaptado de Challenge vs. skill, showing «flow» region [Imagen], por Oliverbeatson, 2021, Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/File:Challenge_vs_skill.svg. Creative Commons.

Csikszentmihályi lo definió como:

[...] situaciones en las que una persona puede emplear libremente la atención para alcanzar sus objetivos, pues no hay ningún desorden que corregir ni ninguna amenaza para la personalidad de la que haya que defenderse. (Abio, 2006, p. 3)

En otras palabras, se han de buscar videojuegos con un grado de *dificultad* medido, de forma que no acostumbre a producir los estados mentales de la figura 2 que pueden tener consecuencias

negativas o poco productivas para el aprendizaje, como *apatía* o *ansiedad*. Cuanto más se acerque la experiencia del videojuego al *flujo*, más posibilidad habrá de que el alumno sienta esa *emoción*, esa *curiosidad*, ese *estímulo*, que ya se ha visto que maximizan su capacidad de memorizar y comprender ideas abstractas.

Por otra parte, el *aprendizaje progresivo* es un principio del *diseño* videolúdico que permite que las reglas vayan introduciéndose poco a poco. Generalmente, se sigue el mismo patrón. Primero, la nueva regla se presenta en un espacio seguro, donde el fallo del jugador no tiene castigo. A continuación, se plantea un reto de escasa *dificultad*, pero con castigo para que el jugador confirme que ha entendido dicha regla. Por último, esta regla se combinará con otras aprendidas anteriormente –algo que tiene como objetivo subir el nivel de *dificultad* para alcanzar el estado de *flujo*–. Algunos divulgadores especializados en el *diseño* videolúdico, como Mark Brown, han hecho análisis muy acertados sobre esta cuestión (Brown, 2017).

Hay que añadir que prácticamente cualquier producción contemporánea sigue este principio de *diseño*. El hecho de que el juego esté pensado para que sus reglas sean comprendidas ayuda enormemente a que la experiencia sea propicia y no se desvíe la *emoción* del jugador hacia la frustración o el agobio.

Asimismo, cabe añadir que una objeción que se puede ofrecer a una actividad que utilice un videojuego es la falta de «atención a la diversidad». En el último lustro, la industria videolúdica ha ofrecido opciones de configuración específicas para quienes tengan ciertas condiciones –ales como el daltonismo– o para aquellos a quienes resulten excesivamente molestos algunos efectos visuales –como la aberración cromática o la vibración de la pantalla–.

5. Casos prácticos: la necesidad de guía y la necesidad de exigencia

La relación entre pedagogía y videojuego no es tan reciente como *a priori* pudiera parecer. Existe un subtipo denominado *videojuego educativo*, que lleva en la industria varias décadas. Tras el enorme éxito de *Donkey Kong* (Miyamoto, 1983a) y *Donkey Kong Jr.*

(Miyamoto, 1983b), Nintendo lanzó al año siguiente una versión educativa para aprender matemáticas: *Donkey Kong Jr. Math* (1983).

Los juegos específicamente creados para, de forma explícita, enseñar contenidos recogidos en un plan de estudios han resultado tener un desempeño pobre en el mercado y aún mucho menor interés en quienes los juegan (Moreno, 2008, pp. 73-74). Por eso, los casos de mayor éxito en el aula han sido, precisamente, títulos comerciales.

Un caso particularmente prolífico es el de *Minecraft* (Persson, 2011), un videojuego sin ninguna intencionalidad educativa manifiesta que se ha convertido uno de los títulos más vendidos de la historia. Alrededor de *Minecraft* se ha creado una comunidad de educadores en la cual cualquier profesor del mundo comparte experiencias y lee sobre los logros de otros compañeros de profesión (Microsoft Corporation, 2021).

También es sonado el caso de *Kerbal Space Program* (Falanghe, 2015), realizado por el equipo mexicano Squad –lo que lo convierte en el único juego hispano de los citados en este artículo–. Este título es un simulador de viajes espaciales. Dentro de la jerga videolúdica, *simulador* es un título que propone recrear de forma fidedigna y en forma de reglas lúdicas una actividad del mundo real de la manera más realista posible. Pues bien, tal ha sido su éxito en cuanto a enseñar a sus jugadores cómo se consigue lanzar un cohete al espacio que la NASA ha llegado a interesarse por él (Schlieder, 2017).

Para este artículo, se han seleccionado dos casos prácticos que se han puesto en marcha en el sistema educativo español y que han producido sendos artículos académicos por parte de investigadores. El primero, desarrollado por el investigador de la Universidad Complutense de Madrid Isidro Moreno, escogió *Zoo Tycoon* (Levesque y Serafino, 2001). Al igual que el citado *Kerbal Space Program*, *Zoo Tycoon* es un *simulador*. Sin embargo, por más que la *mecánica* pueda parecerse, la *temática* es muy distinta. *Zoo Tycoon* recrea un zoológico. El jugador tiene que manejar el presupuesto de las instalaciones, subir o bajar el precio de las entradas, colocar máquinas expendedoras de bebidas en sitios estratégicos para ganar más, etc.

Sobre el papel, que los adolescentes jueguen a un producto así puede ser interesante. Al fin y al cabo, que se enfrenten a si-

tuaciones de crisis en las que tienen que tomar decisiones como cerrar determinados espectáculos y bajar salarios –o incluso despedir– puede contribuir a que los alumnos comprendan el funcionamiento básico de un negocio. Moreno describe así la experiencia:

Si poníamos a chicos adolescentes a jugar con él [*Zoo Tycoon*] sin imponerles constricción alguna, la mayoría se dedicaba a observar qué pasaba si se rompían las reglas del juego, dejando, por ejemplo, a los leones sueltos para que se comiesen al público. Este ejemplo muestra la importancia de las constricciones para su aplicación educativa. (Moreno, 2008, p. 88)

El experimento, como puede verse, fracasó. No obstante, no sería acertado decir que la razón se deba a que *Zoo Tycoon* –o cualquier videojuego– no sea una buena herramienta para enseñarle a un adolescente. Por el contrario, la causa del fracaso parece hallarse en la ausencia de constricción. Es decir, en no haberle impuesto límites, obligaciones y ciertos objetivos adicionales a los estrictamente propuestos por el propio juego.

O, dicho de otra forma, no puede cometerse el error de dejar a adolescentes jugar a videojuegos sin ningún tipo de control por parte de un adulto. No hay que olvidar que el videojuego es una herramienta, no un remedio milagroso.

De ahí que surja la necesidad de fijar el primero de los dos requisitos fundamentales del uso del videojuego en menores de edad: la *necesidad de guía*. Es decir, para asegurarse de que el videojuego de verdad va a tener el efecto deseado, es necesario que el menor juegue bajo la supervisión de un adulto que *guíe* su experiencia. No significa que el adolescente deba tener a su padre, madre o profesor siempre que juega a algo: eso es irrealizable y, por la rebeldía característica de esta edad, desaconsejable.

En cambio, son los padres los que tienen que saber qué título le están comprando a sus hijos, qué contenidos ofrece, cómo se puede explotar su función pedagógica, etc. Con esto no se busca que solo se le compren videojuegos de una *temática* determinada, o juegos cuya *mecánica* no implique violencia. Ambas tentaciones pueden acabar en fracaso.

La *temática* histórica, efectivamente, tiene una función pedagógica más evidente que una *temática* de fantasía o ciencia fic-

ción. No obstante, la historia puede estar claramente adulterada para ocultar crímenes de guerra de un bando u ofrecer una visión adulterada para favorecer una determinada ideología. De la misma manera, un videojuego de fantasía (*temática*) que consista en explorar un enorme y enrevesado mundo hostil (*mecánica*) puede ofrecer un excelente *estímulo* para mejorar la orientación del usuario. Tal es el caso de *Hollow Knight* (Gibson y Pellen, 2017), uno de los títulos de desarrollo independiente más exitosos del último lustro.

Otro caso del que conviene hablar es el descrito por el equipo de investigación Grupo F9. Escogieron *Age of Empires II. The Conquerors* (Street, 2000), un videojuego de estrategia en tiempo real (*mecánica*) ambientado entre la Alta Edad Media y el Renacimiento (*temática*). Idearon una actividad pedagógica para la asignatura de Historia en 6.º de Primaria (Grupo F9, 2008, p. 117). Antònia Bernat Cuello, miembro del mencionado Grupo F9, dice lo siguiente acerca de su experiencia con este tipo de experimentos:

El videojuego reduce a mecanismos esenciales la descripción de realidades muy complejas. Proporciona la simulación de conflictos mediante reglas divertidas de jugabilidad, de movimiento, repetición de jugadas, control de la situación, y otras, que conducen al jugador por el camino que podríamos llamar «suspensión de la desconfianza», o sea, la seguridad de conseguir la solución. El éxito es total, aunque el camino sea largo y complicado; es más, cuanto más difícil, cuantos más retos se propongan, más divertido resulta y más se aprende. (Bernat, 2008, p. 95)

De esta investigación pueden extraerse varias conclusiones muy útiles tanto para el docente como para el padre o madre interesados en el uso que hacen sus hijos de los videojuegos. Una de ellas es lo que Bernat Cuello denomina *suspensión de la desconfianza*. Es decir, al estar en un entorno virtual, y al estar completamente seguro de que el reto está diseñado para ser superado, el adolescente se lanza a intentar resolverlo.

Solo esto ya supone un cambio poderosísimo, pues el umbral de frustración del menor de edad pasa a subir, aunque solo sea de forma coyuntural. Sin embargo, es fácil que –mediante la experimentación para dar con la solución, y siempre que esto se haga

de forma continuada con distintos tipos de videojuego– el adolescente acabe entendiendo que frustrarse no es una estrategia útil, que seguir intentándolo hasta dar con la clave da sus frutos.

Otro elemento de ese «éxito total» es el de la *dificultad*. Bernat Cuello deja claro que aumentar la dificultad y el número de retos hace que sea más divertido y, como consecuencia, más eficaz es el aprendizaje. O, dicho de otra manera, cuanto más alta es la *exigencia*, cuantos más *estímulos*, más *emoción* presenta el alumno y, por tanto, más *curiosidad* muestra en aprender. Puede verse que los conceptos descritos en el presente artículo van de la mano y conducen a una potenciación del aprendizaje.

Se desarrolla, así, una *necesidad de exigencia*. Es decir, el reto planteado por el videojuego tiene que ser exigente. No puede ser fácil. Se incide en la necesidad de repasar detenidamente la figura 2 del presente artículo sobre la teoría de estados mentales de Csíkszentmihályi y la necesidad de seleccionar videojuegos que se mantengan la mayor parte del tiempo en la zona de flujo o en las zonas colindantes. Ello implica que el docente y/o el padre tiene que conocer bien los videojuegos del mercado y tienen que ser capaces de identificar un buen diseño.

6. La leyenda negra del videojuego

El *Diccionario de la lengua española* define *leyenda negra* como un «relato desfavorable y generalmente infundado sobre alguien o algo» (RAE, s. f., *leyenda*). Tradicionalmente, el término se usa en historia y geopolítica para designar el fenómeno propagandístico por el cual se exageran los hechos negativos, se omiten las grandes contribuciones e incluso se inventan sucesos depravados y cruentos que nunca existieron. En particular, este término se ha usado para designar dicho fenómeno en el caso particular del Imperio español (1492-1821), así acuñado por Julián Juderías, aunque bien puede aplicarse a fenómenos recientes como el anticapitalismo y el anticomunismo, que han hecho fluir ríos de tinta sobre la supuesta maldad inherente a los Estados Unidos y/o a la Unión Soviética.

El videojuego ha sido también víctima de ese *relato desfavorable e infundado*. Es común encontrarse en prensa y, sobre todo,

en televisión discursos que inciden en que jugar a videojuegos vuelve más violentos a quienes los juegan. Podría pensarse que es porque, si un niño juega a un videojuego, deja de ver la televisión.

Antes que nada, conviene distinguir que existen un sinnúmero de videojuegos que no son violentos. Difícilmente van a ocasionar violencia aquellos que ni tan siquiera la representan. ¿O acaso el *Buscaminas* (Johnson, 1990) hacía violentos a todos los usuarios de Windows de los años noventa y 2000? Si se eliminan de la ecuación los videojuegos sin violencia, estamos reduciendo enormemente el espectro.

Sin embargo, cabría preguntarse primero si realmente hay una relación entre videojuego violento y comportamiento violento. Un argumento esgrimido habitualmente es que hay vídeos en YouTube que muestran niños que se enfadan por perder a un videojuego y acaban estampando un aparato contra la mesa. Pero, una vez más, este argumento es intelectualmente débil.

Piénsese, por ejemplo, en alguien que intenta acceder a las muy contraintuitivas páginas web de la Administración Tributaria. Es bastante fácil perderse, que no funcione, que le pida una clave o un pin que no recuerda o que la ventana se quede cargando indefinidamente. Es normal que, dado que uno tiene que cumplir con sus obligaciones fiscales so pena de un recargo considerable, esté en una situación de tensión. Si alguien pierde varias horas en esta actividad para, finalmente, no ser capaz de efectuar el pago, es lógico que se enfade.

Pues bien, si se aplicase la misma lógica, podría decirse que, si uno se enfada y le da un golpe a la mesa, la Agencia Tributaria convierte al contribuyente en violento y que, para eso, mejor no pagar impuestos. O con la lavadora. ¿Quién no se ha desesperado nunca hasta perder la compostura cuando la lavadora fallaba y desteñía la ropa?

Un estudio publicado en la revista *Entertainment Computing* establece que, tras dos experimentos con una muestra estadística igual a 2778 casos, se puede concluir que en ningún caso «el aumento del realismo supuso el aumento de respuestas agresivas» (Zendle *et al.*, 2018). De hecho, cabe preguntarse por qué la generación con más acceso a videojuegos es simultáneamente la que menos violencia ha demostrado. De haber una relación en-

tre videojuegos y comportamiento violento –algo que parece estar discutido–, sería antagónica, no consecutiva.

Pese a todo, se ha de evitar la ley del péndulo. Es habitual encontrarse con comentarios en sentido opuesto, que insinúan que, gracias a los videojuegos y a las nuevas tecnologías, los profesores cada vez serán más prescindibles. En el presente artículo se ha visto que no es de recibo pensar en que el docente tenga un papel menos importante.

Sí es posible que su papel tenga que ser transformado, pero no reducido. La *necesidad de guía* descrita sigue siendo un requisito sin el cual es muy difícil que una herramienta como los videojuegos pueda usarse correctamente. Deben evitarse los juicios maximalistas que tratan de demonizar o canonizar cualquier tecnología novedosa.

También es clave matizar que un contenido violento, si bien no comporta actitudes agresivas en el jugador, sí que puede insensibilizarlo. Es decir, si un menor de edad queda expuesto a imágenes de cierta crudeza, puede perder la sensibilidad. Por ello, se recomienda conocer bien el contenido de un título antes de dejar que el menor juegue con él. Para ello, la PEGI –Sistema Europeo de Calificación de Edades– es una herramienta muy valiosa.

7. Conclusiones

El videojuego se ha instalado ya en los hogares de gran parte del mundo como una de las principales formas de entretenimiento. Su facturación ya ha superado la de otras industrias potentísimas como la cinematográfica o la deportiva. No obstante, los menores de edad constituyen uno de sus principales consumidores, algo que preocupa a padres y docentes.

Es necesario que ambos recuerden que la actividad lúdica, el *juego*, es decir, una «actividad reglada que incita a uno o varios usuarios o grupos a alcanzar un objetivo que se presupone difícil», es en realidad algo muy antiguo, no algo que se popularizase en los años ochenta. El deporte es *juego*, como también lo es el ajedrez, la oca o el mus.

Son los padres y docentes los que tienen que aventurarse a entender qué y por qué juegan sus hijos. De ahí la importancia

que se otorga en el presente artículo a desengranar todos los elementos del videojuego (*temática, mecánica, diseño*) y del juego (*reto, objetivo, dificultad, estímulo, reglas*). Y también la continuidad que hay desde el *estímulo* que crea *emoción* en el adolescente hasta la *curiosidad* que logra que este aprenda *conceptos abstractos* y los almacene en su *memoria*. Asimismo, ese conjunto de *reglas* que permite enfrentarse a un reto una y otra vez hasta haberlo entendido y haber alcanzado la habilidad necesaria facilita también una mejora en su *umbral de frustración* y, por ende, en su capacidad de adaptación ante situaciones adversas (*resiliencia*).

Dicho de otra forma, un niño que juegue a la oca no tiene ningún *estímulo* que apele a su voluntad, sino a la pura suerte. Es un producto del azar. El éxito no depende de ninguna decisión humana, por lo cual no hay *dificultad* y, a consecuencia de ello, el estímulo se ve claramente mermado. Difícilmente se aprende con un entorno lúdico como el de la oca. No puede hablarse de *reto*, así que a duras penas podemos hablar de *juego*. En cambio, el ajedrez presenta algo muy distinto: no hay factor suerte y el jugador debe tomar decisiones de entre un abanico extensísimo. No es diferente en absoluto a ejemplos del mundo del videojuego. Es mejor no comprarle a un menor un juego que, como la oca, no le suponga reto alguno, sino que le limite su entretenimiento al puro azar. Por el contrario, un videojuego que suponga un estímulo para alcanzar un grado de habilidad y de entendimiento de sistemas complejos, como los mencionados en el presente artículo, son un regalo enormemente estimulante, incluso aunque la temática sea violenta.

En otras palabras, es mejor que un adolescente juegue a matar a sus rivales en *Counter-Strike: Global Offensive* (2012) que a mirar cómo caen los dados en la oca. Y por eso es importante abstraerse de leyendas negras y mitos que tratan de ennegrecer el videojuego, que en muchas ocasiones suponen una lucha intergeneracional estéril. Al revés, padres y docentes tienen la obligación de entender realmente qué es el videojuego, cuáles hay en el mercado, a qué juegan sus hijos y alumnos y cuáles son los títulos deseables para ellos.

8. Bibliografía

- Abio, G. (2006). El modelo de «flujo» de Csikszentmihalyi y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1442456>
- AEVI (2020). *La Industria del Videojuego en España: Anuario 2019*. Asociación Española de Videojuegos. <http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2020/04/AEVI-ANUARIO-2019.pdf>
- AEVI (2021). *La Industria del Videojuego en España: Anuario 2020*. Asociación Española de Videojuegos. http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2021/04/AEVI_Anuario_2020.pdf
- Anderson, J. (dir.). (2013). *Europa Universalis IV* (Windows) [Videojuego]. Paradox Development Studio; Paradox Interactive.
- Bernat, A. (2008). La construcción de conocimientos y la adquisición de competencias mediante el uso de los videojuegos. En Gros, B. (coord.). *Videojuegos y aprendizaje* (pp. 93-112). Graó.
- Brown, M. [Game Maker's Toolkit] (2017). *Donkey Kong Country: Tropical Freeze – Mario's Level Design, Evolved* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JqHcE6B4OP4>
- Catalá, A., Jaén, J. y Mochoí, J. A. (2008). Juegos ubicuos: experiencias de aprendizaje óptimas. En Gros, B. (coord.), *Videojuegos y aprendizaje* (pp. 133-149). Graó.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1980). Juego. En *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Gredos.
- Counter-Strike: Global Offensive* (Windows) [Videojuego]. (2012). Valve Corporation.
- Crocker, P., French, T. y Staten, J. (dirs.). (2021). *Halo Infinite* (Windows) [Videojuego]. 343 Industries; Xbox Game Studios.
- Danto, A. (2013). *Qué es el arte*. Paidós.
- Désilets, P. (dir.). (2009). *Assassin's Creed II* (Windows) [Videojuego]. Ubisoft Montréal; Ubisoft Entertainment.
- Donkey Kong Jr. Math* (Nintendo Entertainment System) [Videojuego]. (1983). Nintendo R&D2; Nintendo Co.
- Falanghe, F. (desarrollador jefe). (2015). *Kerbal Space Program* (Windows) [Videojuego]. Squad; Private Division.
- Feixa, C. (2008). La generación digital. En Gros, B. (coord.). *Videojuegos y aprendizaje* (pp. 31-50). Graó.
- Gibson, A. y Pellen, W. (diseñadores). (2017). *Hollow Knight* (Windows) [Videojuego]. Team Cherry.

- Gros, B. (2008). Juegos digitales y aprendizaje: fronteras y limitaciones. En Gros, B. (coord.). *Videojuegos y aprendizaje* (pp. 9-30). Graó.
- Gros, B. (coord.), Bernat, A., Catalá, A., Feixa, C., Grupo F9, Jaén, J., Lacasa, P., Martínez, R., Mocholí, J. A. y Moreno, I. (2008). *Videojuegos y Aprendizaje*. Graó.
- Grupo F9 (2008). Secuencias formativas y uso de los videojuegos en la escuela. En Gros, B. (coord.). *Videojuegos y aprendizaje* (pp. 113-134). Graó.
- Hayashi, F. y Márquez, J. L. (dirs.). (2021). *Metroid Dread* (Nintendo Switch) [Videojuego]. MercurySteam; Nintendo EPD; Nintendo Co.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Alianza.
- Huizinga, J. (2018). *De lo lúdico y lo serio*. Casimiro.
- Johnson, C. (creador). (1990). *Minesweeper* [Buscaminas] (Windows) [Videojuego]. Microsoft Corporation.
- Lacasa, P., Méndez, L. y Martínez, R. (2008). Aprender a contar historias y a reflexionar con videojuegos comerciales. En Gros, B. (coord.). *Videojuegos y aprendizaje* (pp. 51-72). Graó.
- Levesque, A. y Serafino, S. (diseñadores) (2001). *Zoo Tycoon* (Windows) [Videojuego]. Blue Fang Games; Microsoft Corporation.
- Microsoft Corporation (2021). *Homepage | Minecraft Education Edition*. <https://education.minecraft.net/es-es/homepage>
- Miyamoto, S. (dir). (1983). *Donkey Kong* (Nintendo Entertainment System) [Videojuego]. Nintendo R&D1; Nintendo Co.
- Miyamoto, S. (dir). (1983). *Donkey Kong* (Nintendo Entertainment System) [Videojuego]. Nintendo R&D1; Nintendo R&D2; Nintendo Co.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Moreno, I. (2008). Videojuegos constructivos y aprendizaje participativo. En Gros, B. (coord.). *Videojuegos y aprendizaje* (pp. 73-92). Graó.
- Noguchi, K. (dir. jefe). (2007). *Virtua Tennis 3* (Xbox 360) [Videojuego]. Sega AM3; Sega Corporation.
- Oliverbeatson (2021). *Challenge vs. skill, showing «flow» region* [Imagen digital]. Wikipedia. Creative Commons. https://en.wikipedia.org/wiki/File:Challenge_vs_skill.svg
- Persson, M. (diseñador). (2011). *Minecraft* (Windows) [Videojuego]. Mojang Studios.
- Real Academia Española (s. f.). Juego. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/juego>
- Real Academia Española (s. f.). Leyenda. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/leyenda?m=form#5acGNIH>

- Real Academia Española (s. f.). Resiliencia. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/presentación>
- Real Academia Española (s. f.). Resiliencia. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/resiliencia>
- Real Academia Española (s. f.). Reto. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/reto>
- Real Academia Española (s. f.). Simular. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/simular>
- Real Academia Española (s. f.). Videojuego. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/videojuego>
- Sakamoto, H. (dir.). (2003). *F-Zero GX* (Nintendo GameCube) [Videojuego]. Amusement Vision; Nintendo Co.
- Schlieder, S. (2017). *Gamers Tackle Virtual Asteroid Sampling Mission*. Administración Nacional de Aeronáutica y el Espacio [NASA]. <https://www.nasa.gov/feature/goddard/2016/gamers-tackle-virtual-asteroid-sampling-mission>
- Street, G. (diseñador jefe) (2000). *Age of Empires II: The Conquerors* (Windows) [Videojuego]. Ensemble Studios; Microsoft Corporation.
- Tajima, A., Yoshida, M. y Yoshihara, K. (dirs.). (2008). *Wii Chess* (Wii) [Videojuego]. Nintendo SPD; Nintendo Co.
- Witkowski, W. (2021). *Videogames are a bigger industry than movies and North American sports combined, thanks to the pandemic*. MarketWatch. <https://www.marketwatch.com/story/videogames-are-a-bigger-industry-than-sports-and-movies-combined-thanks-to-the-pandemic-11608654990>
- Zendle, D., Kudenko, D. y Cairns, P. (2018). Behavioural realism and the activation of aggressive concepts in violent videogames. *Entertainment Computing*, 24. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2017.10.003>

La educación para dirigir organizaciones: la inclusión del trabajo de la resiliencia y las acciones con impacto social positivo

CARMEN RUIZ-VIÑALS¹ Y JOAQUÍN SOLANA OLIVER²

1. La educación para dirigir en un entorno de cambios acelerados

Dirigir empresas, gestionar las organizaciones del futuro, requiere una preparación cada día más exigente, con enfoques holísticos, con una visión integral, todo ello dentro de unos programas de formación que incluyan desde los conocimientos técnicos necesarios hasta el cultivo de las habilidades de tipo transversal.

Aunque en distintas circunstancias, por los entornos locales en los que desarrollen su labor, los estudiantes de dirección de empresas y, por extensión, de todo tipo de organizaciones, se enfrentarán en su vida profesional a situaciones que tienden a ser más complejas con el tiempo. Dicha realidad tendrá una dimensión global, además de aspectos locales que deberán tenerse en cuenta.

1. Carmen Ruiz-Viñals, doctora por la Universidad Pompeu Fabra. Directora de la Cátedra en Creación de Empresas y Empresa Familiar UAO CEU. Profesora en el Departamento de Empresa y Economía en la Universitat Abat Oliba CEU. Actividad investigadora: emprendimiento; empresa familiar; longevidad y su impacto en la empresa; literatura, redes sociales y nuevas formas de narrativa; ética empresarial.

2. Joaquín Solana Oliver, doctorado en Economía y Empresa. PADE-IESE. Profesor en los Departamentos de Empresa y de Comunicación en la Universitat Abat Oliba CEU. Actividad investigadora: longevidad y su impacto en la definición de *economía sostenible*. la información económica y de la empresa actual, en los medios de comunicación. Correo electrónico: jsolanao@uao.es

Lo describió hace ya unos años el columnista y premio Pulitzer del *The New York Times*, Thomas Friedman, al destacar que el citado proceso de globalización extendía un modelo homogéneo de mercado, con sus ventajas y sus inconvenientes, que luego se hicieron evidentes (Friedman, 2005).

Una tendencia que no ha hecho más que acentuarse en los últimos años y que, en general, se sustenta en la defensa de la economía abierta y el intercambio, como forma de garantizar el aumento del nivel de vida de los ciudadanos.

Es cierto que las condiciones de vida de partes muy importantes de la población mundial han mejorado, si las analizamos con perspectiva histórica, si bien esa misma mejora conlleva el surgimiento de actitudes críticas y demandas para definir de otra forma las prioridades. Al aumentar el bienestar, con mejor nivel económico y educativo, los ciudadanos tienen un mayor nivel de exigencia (Pinker, 2019, pp. 323-324).

Esta nueva situación genera demandas y aspiraciones que no se hallaban entre las prioridades de hace unas décadas. Citemos, como ejemplo, el debate sobre el crecimiento económico y sus consecuencias debido a los efectos sobre la naturaleza. No se trata de una cuestión nueva, pues el debate contemporáneo sobre los límites del crecimiento, tal como nos recuerda Ugo Bardi (2014), puede aceptarse que se inicia en 1972 con el primer informe del Club de Roma (Meadows, Meadows, Randers y Behrens, 1972) y sus siguientes actualizaciones hasta llegar a las actuales Conferencias sobre el Clima organizadas por las Naciones Unidas.

Junto al debate sobre el impacto en el medioambiente del crecimiento económico, se mantienen también otras áreas de interés abiertas, como las vinculadas a una mayor sensibilidad hacia el problema de la desigualdad, por ser generadora de situaciones injustas, las cuales son también una amenaza para un progreso equilibrado en el futuro, e incluso ponen en riesgo el propio crecimiento, como puso de relieve el premio Nobel de Economía, Joseph Stiglitz, en su estudio sobre los efectos de los altos niveles de desigualdad de rentas (Stiglitz, 2012).

El debate abierto y constante sobre el crecimiento económico sostenible en el presente y en el futuro provoca unas demandas sociales que valoran que, en el ejercicio de las futuras profesiones, pueda incluirse el impacto positivo en la naturaleza y en la

sociedad para conseguir unos niveles de justicia y bienestar superiores a los actuales. A todo ello son muy sensibles los jóvenes universitarios actuales.

Este texto centra la atención en la necesidad de trabajar hacia una educación que incorpore un buen grado de resiliencia en los estudiantes y en aquellos que están próximos a iniciar estudios en dirección de empresas u otro tipo de organizaciones. Y que dicha educación tenga en cuenta aspectos derivados de la globalización que inciden en fenómenos tan centrales como el cambio climático o la digitalización de la economía, que tanto impacto tendrán en los futuros años.

2. Breve comentario metodológico sobre el grupo de estudiantes considerado

Para contrastar algunos de los supuestos de partida, se han organizado sesiones de entrevistas con 56 estudiantes, siguiendo la metodología del *focus group*. Dichas sesiones se organizaron con alumnos de los grados en Dirección de Empresas y en Marketing de la Universidad Abad Oliba CEU, que suponían el 80% del total, junto a un 20% de estudiantes de grados equivalentes de otras universidades. La edad de los alumnos que formaron parte de las sesiones se corresponde a la propia de alumnos de Grado, desde primero al último año de carrera, con una mayoría entre los 20 a los 23 años, con un 55% femenino y un 45% masculino.

A fin de evitar conversaciones o sesiones que se desarrollaran con una restricción de tipo dicotómico, se ofrecía como punto de partida una serie de posibles enfoques presentados a modo de escala de Likert, con cinco niveles de respuestas, desde la primera, «nada de acuerdo», a la número 5, «totalmente de acuerdo»; pero dicha escala no se utilizó como generadora de estadísticas basadas en encuestas, sino como herramienta para obtener opiniones y, a través de ellas, profundizar en las conversaciones.

3. Los cambios y la complejidad del entorno económico y social

Una descripción, a modo de diagnóstico del entorno actual, puede vincularse a tres aspectos de nuestra realidad: *la globalización digital*, *la aceleración tecnológica* y *los retos en el medioambiente* (Friedman, 2016). Precisamente esos tres aspectos sirvieron para centrar las sesiones y evitar una dispersión excesiva de argumentos.

La incidencia de los medios de comunicación, que tienen un peso creciente en la definición y el análisis de la realidad social, se hizo muy patente en las opiniones de los estudiantes. Se puso de manifiesto la necesidad de que los profesionales de hoy adquieran formación en saber «descodificar» los mensajes que configuran la opinión social. Sobre este punto se volverá al final de este texto, en las conclusiones.

Es una tendencia que se hace más patente a partir de la segunda mitad del siglo XX, por lo cual se hace imprescindible que los estudiantes de todos los niveles adquieran la formación suficiente para analizar los mensajes mediáticos (Marin, 2006) y en ellos vean también el reflejo de la acción transformadora de los profesionales.

Con todo lo anterior, los estudiantes que se preparan para la dirección de empresas y el mundo del *marketing* están sometidos a una serie de mensajes y de condicionantes que pueden influir en sus preferencias y opiniones. Es algo que se da con diferentes intensidades, dependiendo de muchas circunstancias, y que no es una situación nueva, tal como destacan textos que hoy podemos considerar como clásicos del pensamiento directivo (Bartlett y Ghoshal, 1996), o bien autores que son fundamentales en la literatura académica dedicada al *management*, como es el caso de los profesores Porter y Kramer (2020), en cuya estela se sitúan muchos análisis actuales que relacionan la estrategia de las organizaciones con los objetivos de desarrollo sostenible, un área de intersección de conocimientos muy apreciada por los estudiantes.

Quienes eligen una formación directiva no lo hacen solamente para obtener una cualificación con elevada empleabilidad. Hoy se valora la posibilidad de tener un desarrollo profesional que tenga un impacto positivo en la vida de las personas y en los

compromisos con un mundo en el cual se valore el respeto al medioambiente y defienda la inclusión. De ello surge la importancia de trabajar y educar en el desarrollo de una actitud de resiliencia, indispensable para gestionar los cambios en un momento de tal incertidumbre como el actual.

Los estudiantes son muy conscientes de que vivimos en un mundo de complejidad creciente y cambios constantes en todas las esferas: económicas, políticas y sociales. Por un lado, los avances tecnológicos ofrecen nuevas posibilidades para resolver problemas y mejorar en muchos aspectos, pero, al mismo tiempo, esa aceleración tecnológica y sus implicaciones en el mundo laboral y en la vida social en general causan preocupación, algo que queda patente en las opiniones expresadas de forma espontánea por los estudiantes en las sesiones de *focus group*.

Esa complejidad creciente hace que el trabajo de la resiliencia sea una necesidad para quienes dirigen empresas o lo hagan en el futuro, como es el caso de los estudiantes de grado (Seligman, 2011).

4. Dirección de empresas y transformación de la sociedad

La elección de carrera universitaria está sometida a múltiples influencias, desde la inclinación vocacional hasta los enfoques que tienden a valorar la utilidad de un título para desempeñar una profesión, obtener un empleo o formarse con la idea de emprender, pero entre los estudiantes es generalizado el deseo de desempeñar la profesión o actividad futura con sentido creativo y, sobre todo, transformador, algo que la literatura académica corrobora y que la investigación reciente muestra con claridad (Clements y Kamau, 2017).

Lo anterior, naturalmente, depende de las diferentes ramas de estudio, disciplinas y profesiones, pero debe destacarse que los estudiantes de dirección de empresas, a los que se dedica especial atención en este artículo, dan mucho valor a poder trabajar o emprender en áreas que, aparte de ser viables desde el punto de vista económico, aporten mejoras a una sociedad que se enfrenta a importantes retos.

De todas formas, con mayor o menor determinación, los estudiantes, al elegir una carrera desean mediante ella poder desarrollar una actividad que implique satisfacción en el puesto de trabajo, algo ya tratado en extenso en la literatura desde los momentos de fuerte crecimiento económico tras la Segunda Guerra Mundial (Hugues, 1958).

Al definir lo que de modo simplificado llamamos *éxito profesional*, no podemos quedarnos en el ámbito de indicadores objetivos, sino que deberemos también atender a medidas de carácter subjetivo que han ganado importancia en los últimos años, por ejemplo, en un mercado desarrollado como el de los Estados Unidos (Ng, Burke y Fiksenbaum, 2008).

El éxito en una carrera profesional para la cual se elige una formación universitaria es susceptible de medirse con magnitudes objetivas –salarios, niveles de satisfacción profesional, etc.–, pero, junto a ello, no puede olvidarse la importancia de la motivación intrínseca y de la extrínseca.

Por *motivación intrínseca* entendemos la relacionada con la propia actividad profesional, tales como el puesto en la organización, el reconocimiento, las posibilidades de promoción, las posibilidades de emprender, mientras que la *motivación extrínseca* es la relativa a la ayuda a los demás, el desarrollo de los miembros de un equipo y, en general, lo que caracteriza al liderazgo transformador, tal como se destaca en la literatura en textos ya considerados clásicos, como los del profesor Pérez López (2019), reeditados de forma recurrente desde su aparición en 1985. O, como emprendedora, la persona que avanza en un proyecto está aportando un bien a la sociedad, es decir, contribuye al bien común, todo ello muy valorado por los jóvenes como elementos clave en el trazado de un plan de vida profesional.

El factor de transformación social de una actividad profesional debe tenerse en cuenta al valorar el cumplimiento de expectativas de los estudiantes, algo que nos lleva al concepto de *éxito profesional subjetivo*. Precisamente, ese enfoque subjetivo se erige en un punto crucial en las últimas décadas, especialmente para los jóvenes, al estudiar ámbitos como el del equilibrio entre trabajo y vida privada (Helsin, 2005), según citan Ng, Burke y Fiksenbaum (2008), de importancia capital para entender los cambios en las expectativas laborales del siglo XXI.

La relevancia que los estudiantes otorgan al impacto de su tarea en el bien común no debe alejarnos de otro factor de motivación, por otra parte, también necesario, algo que podemos, de forma simplificada, calificar como *nivel de empleabilidad*. Lo destacan Römgens, Scoupe, Beausaert (2019) colocando énfasis en la citada empleabilidad. Recomiendan tener en cuenta cinco dimensiones esenciales para los estudiantes, desde sus inicios en los estudios y durante toda la vida profesional. Las cinco dimensiones que los estudiantes reconocen ya desde los primeros años de sus estudios son las siguientes:

1. La mejora del capital humano, con la necesidad de trabajar las habilidades, el conocimiento y las actitudes, en especial la resiliencia, necesarios para ejercer la práctica profesional.
2. Entrenar la capacidad de reflexionar en un sentido amplio, algo imprescindible para desarrollar una actitud que permita aumentar la resiliencia. En este contexto la persona directiva, o emprendedora, deberá saber integrar sus objetivos personales, sus valores e intereses, junto a las expectativas y motivaciones que tenga.
3. La actitud de querer aprender durante toda la vida, cultivando la flexibilidad y la adaptación al cambio en un entorno de incertidumbre y cambio constante.
4. El cultivo del capital social, que implica, principalmente, la capacidad de establecer redes, profesionales y sociales, con una visión que incluya también el largo plazo y que refuerce las competencias de la persona.
5. El adecuado balance entre trabajo y vida privada.

Las cinco características que se enumeran no deben tomarse como representativas de una actitud cerrada de los jóvenes centrada en sí mismos, sino que se trata de conseguir el equilibrio personal necesario para, desde la dirección, o desde el emprendimiento, realizar la tarea transformadora que dan como implícita en su desarrollo profesional.

Más del 50 % de los estudiantes entrevistados en el trabajo de campo desean ejercer su profesión futura con impacto, o lo que hemos definido como *propósito transformador*. Se trata de una verdadera demanda que las empresas deben incorporar a su modelo de gestión, para que la actividad productiva sea coherente

con una sociedad que exige unos mayores estándares de responsabilidad.

5. Expectativas de los estudiantes hacia un mundo más ecológico y sostenible

Los jóvenes universitarios y, en particular, los que siguen grados en dirección de empresas y *marketing* y dirección comercial muestran, sin lugar a dudas, una fuerte preferencia hacia una economía más sostenible, coherente con una de las grandes tendencias que forman parte de este siglo XXI (Sachs, 2015).

Son alumnos sensibles a los problemas que plantea el crecimiento económico en su impacto sobre la naturaleza y la necesidad de establecer modelos de gestión y de emprendimiento sostenibles. Una de las demandas que subyacen en los deseos de progreso de los jóvenes es poder trabajar en empresas, organizaciones o proyectos que tengan incorporada la gestión climática en sus planteamientos estratégicos.

Un planteamiento que el profesor de economía de la Universidad de Yale, William Nordhaus, define con el título de su libro más reciente como *The Spirit of Green*, un texto ensayístico que combina la ética con la economía académica o convencional (Nordhaus, 2021) para avanzar hacia una sociedad más ecológica.

De todas formas, siendo este un tema que bajo el epígrafe de *cambio climático* aparece en los medios de comunicación de forma permanente, cabe destacar la actitud crítica de muchos jóvenes hacia la sobreexposición que padecen en relación con la economía del medioambiente. Los estudiantes tienen una actitud de madurez crítica que es muy conveniente subrayar. Al consultarlos sobre si el cambio climático es el mayor reto al que nos enfrentamos, su respuesta, reconociendo el impacto de las emisiones derivadas del crecimiento sobre el planeta, es mucho más matizada. Le dan mucha importancia, pero sus respuestas tienen mayor dispersión.

La razón es que, junto con los problemas del medioambiente, les preocupa la desigualdad, la justicia, la erradicación de la pobreza y otras cuestiones del ámbito social, entra las que figura el cambio climático, pero no como un tema único.

Las demandas de una gestión más ecológica que expresan los jóvenes las hacen de forma matizada, es decir, consideran que el cambio climático es un reto fundamental para nuestro tiempo y para el futuro, pero en muchas ocasiones no lo plantean como el más importante de los que afrontaremos en los próximos años, si bien consideran que la gestión correcta en lo ecológico tiene que adelantarse a las legislaciones, que suelen ser lentas.

Crece el interés por potenciar los enfoques ESG (*Environment, Social, Governance*), algo que define acertadamente Nordhaus (2021, p. 244):

ESG significa rediseñar organizaciones para que puedan poner remedio a sus lagunas en el sistema legal.

Los estudiantes otorgan gran relevancia al hecho de poder trabajar en empresas con modelos de negocio que, para simplificar, nombraremos como *modelos ESG*. Es decir, modelos de respeto al entorno y a las personas y con una gobernanza de calidad. En realidad, no es otra cosa que dar importancia a lo que se ha denominado *economía de los stakeholders*, aquella en la que se da valor a todos los grupos de interés vinculados a una determinada organización, para prestar servicios a la sociedad y aportar soluciones concretas al bien común (Freeman, 2013).

El enfoque de la economía de los *stakeholders* entronca con las aspiraciones de los estudiantes, que desean una trayectoria profesional positiva y que, a su vez, contribuya al bienestar social. También es destacable una actitud hasta cierto punto crítica que mantienen los estudiantes –siempre en términos generales– ante la sobreexposición a temas vinculados al cambio climático que ofrecen los medios de comunicación, como ya hemos señalado. En este sentido, las reacciones obtenidas en las conversaciones de los *focus groups* no ofrecen dudas sobre la importancia que el equilibrio ecológico tiene para quienes serán las personas que dirigirán las empresas del futuro, pero las respuestas son reflejo de una actitud que estima que, junto con los problemas del cambio climático, deben ofrecerse soluciones e innovaciones para mejoras sobre la alimentación, la justicia y la desigualdad.

Parece evidente que en las etapas formativas debe dedicarse también atención a:

[...] hacer de este mundo un lugar mejor para todos nosotros y para las futuras generaciones... reconociendo que reducir el calentamiento global es una de las muchas cosas que debemos hacer... (Lomborg, 2021, p. 218)

6. Dirigir es servir: entrenar la resiliencia es urgente

La función de dirigir, o la de emprender, y su correspondiente aprendizaje y la determinación de seguir una carrera profesional en dicho ámbito requieren conceptualizar el concepto de *éxito profesional* o *career success*. En un primer acercamiento, el éxito profesional podríamos vincularlo al nivel retributivo y a la empleabilidad. Pero no podemos olvidar algo que en ocasiones no está presente de manera explícita, aunque sí implícita, y que expresamos con la expresión «dirigir es servir».

Quien tiene la responsabilidad de dirigir, a pesar de que ello le otorgue unas ciertas áreas de autoridad, no está más que realizando una función al servicio de un fin más extenso, la sociedad en su conjunto, para lo cual los enfoques jerárquicos propios de décadas anteriores evolucionan hacia un estilo de dirección empresarial que se acerca al liderazgo transformacional y al *coaching*, tal como han puesto de relieve Ibarra y Scoular (2019).

Los estudiantes del Grado de Dirección y Administración y Marketing y Dirección Comercial desean ejercer en el futuro un *management* más inclusivo y transformador en el sentido de entender la empresa como una comunidad de personas (Argandoña, 2021), pero, ante la idea de si debemos considerar que la dirección de empresas, o el emprendimiento, es un servicio a la sociedad, se aprecian dudas y, en el fondo, se requiere una mayor profundización en la idea de entender la dirección como un servicio a los demás.

En nuestro caso, al reflexionar sobre las motivaciones de los estudiantes para elegir como profesión la dirección, el *management* de empresas y organizaciones, la dirección de *marketing* o el emprendimiento, se hace necesario definir las distintas áreas que componen dichas motivaciones. Para ello, de cara a ordenar conceptos, seguiremos el modelo propuesto por Mayrhofer *et al.*

(2016), citados por Pio, Kilpatrick y Pratt (2021). Dividiremos las áreas de desarrollo y éxito en la función directiva en tres apartados: crecimiento personal, diseño de la vida profesional y resultados materiales a nivel profesional.

Dentro del área de crecimiento, los autores incluyen la función de emprendimiento, así como el aprendizaje y el desarrollo profesional. El diseño de la vida profesional engloba las acciones con impacto positivo en la sociedad, un adecuado balance entre trabajo y vida privada y el establecimiento de relaciones profesionales positivas. En cuanto a los resultados materiales, las dos variables consideradas son los logros retributivos y la seguridad financiera.

Todo ello influye, de manera tácita o expresa, en la elección de una carrera en dirección empresarial. Los estudiantes, cuando inician su etapa formativa, tienen en cuenta las mencionadas dimensiones de Mayrhofer *et al.*, aunque sea de forma intuitiva y poco estructurada, pero la actitud emprendedora y el diseño de vida son determinantes.

Muchos estudiantes, por su trayectoria vital, han tenido la ocasión de prepararse para ser resilientes, son ya hombres y mujeres que compatibilizan los estudios con el trabajo, o han debido superar, o están superando, retos familiares o existenciales que les han exigido un esfuerzo especial. En otros casos, por las circunstancias familiares, pueden haber tenido una cierta protección; quizá sea esta la situación mayoritaria en las universidades de nuestro entorno europeo. En ambos casos, resulta imprescindible formar a los estudiantes en la competencia de la resiliencia, por la naturaleza del trabajo que realizarán en el futuro en el ámbito de la empresa.

Un clásico del pensamiento del *management* como Peter Drucker defendió la necesidad de formarse en resiliencia y en la gestión de la propia persona como base para desarrollar una actividad directiva positiva. En este sentido, es conveniente recordar la frase en la Drucker nos recuerda la importancia de analizar las consecuencias de las acciones que realizamos:

La única manera de descubrir tus fortalezas es a través de un análisis del *feedback*. (Drucker, 1999, p. 3)

Se trata de un proceso de acción y reacción que permite avanzar en madurez y en resiliencia. Es precisamente esa actividad

destinada a recibir *feedback* la que debe ejercitarse en los estudios de grado, para conocer, mediante la utilización de literatura y de casos de estudio, las dificultades del mundo de la realidad económica y, de esta forma, educar una actitud de que entienda que el trabajo de resiliencia es fundamental y que ayudará a los futuros directivos a trabajar con competencia. El mismo argumento lo podemos aplicar a los estudiantes de máster en los campos de la dirección de empresas y del *marketing* y dirección comercial.

7. Aprender a cultivar la resiliencia: el valor de la determinación

El trabajo de la resiliencia, en el contexto de aceleración tecnológica, de aumento de la complejidad y de los retos medioambientales que exigen los nuevos modelos de gestión, es imprescindible.

Para la dirección de empresas, cabe destacar el trabajo de Angela Duckworth (2019), psicóloga que, mediante contrastación empírica de los resultados de éxito profesional de amplios colectivos –en especial vinculados a la dirección de empresas–, llega a la conclusión de que el factor verdaderamente diferencial lo constituye algo ligado a la resiliencia, como son la persistencia y la determinación.

Persistencia y determinación que Duckworth destaca como factores de éxito, muy por encima de los coeficientes de inteligencia u otro tipo de variables que muchas veces son utilizadas de forma acrítica. Lo mismo podemos decir de los sistemas de evaluación de contenidos de los centros docentes que acostumbran a focalizarse excesivamente en exámenes que valoran lo memorístico. En dichas evaluaciones no cabe la matización propia de la complejidad de las situaciones que se darán en la vida laboral de las personas directivas, que tendrán que enfrentarse constantemente a la ambigüedad como parte de su quehacer diario. Por tanto, otra forma de evaluación de adquisición de contenidos en la educación para la dirección de empresas debería plantearse urgentemente, ya que la complejidad de la economía y el entorno político-social no deja de incrementarse día a día, con lo que el entrenamiento de competencias como el liderazgo y la resiliencia son más necesarios que nunca y han de fo-

mentarse en paralelo a la impartición de los contenidos de las carreras de empresa.

8. Conclusiones

Para desarrollar en una profesión directiva en el mundo de la empresa, ante los retos sociales de nuestro mundo, la resiliencia es fundamental. La competencia de la resiliencia es necesaria, no es una simple opción vinculada al carácter individual, hay que trabajarla y puede entrenarse, si bien en algunos casos puede ser una característica innata del estudiante.

Para gestionar la ambigüedad en la que se desarrolla la tarea directiva y emprendedora, el cultivo de la resiliencia como valor, vinculado a la determinación y a la perseverancia, se hace imprescindible para las personas que se preparan para dirigir en el siglo XXI, y es obligación de los programas educativos incluir la formación en dichos aspectos, sin dejarlos a nivel secundario en función de la experiencia de la vida de cada alumno.

Trabajar la resiliencia en los programas educativos requiere remodelaciones en los programas educativos de diversas materias. Ello debe hacerse para que las asignaturas dejen de ser como silos aislados y obtener un enfoque transversal que aporte una visión de conjunto dentro de un espíritu de compromiso social y de profunda determinación a ser persistentes ante las adversidades y los retos sociales, empresariales y personales.

La inclusión del trabajo de la resiliencia en la actividad formativa es una cuestión de la máxima importancia, en especial si entendemos la función de dirigir como una actividad dedicada a generar bienestar social a través de empresas e instituciones bien gestionadas y respetuosas con la persona, como portadoras de valores trascendentes y en las cuales la simplificación del autoritarismo ya no es una opción para nuestro tiempo.

La educación sobre cómo confrontar situaciones complejas tiene que formar parte de los programas educativos de quienes se formen en la profesión de dirigir o de emprender, como ya se ha dicho, por medio de materias de tipo transversal que incluyan una visión desde las distintas especialidades, pero que incidan en educar los valores de la determinación y la persistencia, como puntales para trabajar la resiliencia.

9. Bibliografía

- Argandoña, A. (2021). *La empresa, una comunidad de personas. Cultura empresarial para un tiempo nuevo*. Plataforma.
- Bardi, H. (2014). *Los límites del crecimiento retomados*. IUDC- Universidad Complutense Madrid.
- Bartlett, C. y Ghoshal, S. (1996). Changing the Role of Top Management: Beyond Strategy to Purpose. *Harvard Business Review*, nov-dic 1994.
- Clements, A. y Kamau, C. (2017). Understanding students' motivation towards proactive career behaviours through goal-setting theory and the job demands-resources model. *Studies in Higher Education*, 43, 2279-2293.
- Drucker, P. (1999). *Managing oneself*. Harvard Business School.
- Duckworth, A. (2019). *Grit: Why passion and persistence are the secrets to success*. Penguin Random House UK.
- Freeman, E. R. (2013). *Managing for stakeholders*. University of Virginia. Darden Business Publishing.
- Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. Farrar, Strauss and Giroux.
- Friedman, T. L. (2016). *Thank you for being late: An optimist's guide to thriving in the age of accelerations*. Farrar, Straus and Giroux.
- Helsin, P. A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behaviour*, 26, 113-136.
- Hugues, E. (1958). *Men and Their Work*. The Free Press.
- Ibarra, H. y Scoular, A. (2019). The leader as coach. *Harvard Business Publishing Educators*.
- Lomborg, B. (2021). *False Alarm: How climate change panic cost us trillions, hurts the poor, and fails to fix the planet*. Perseus Books. Hachette Book Group.
- Marin, V. (2006). Medios de comunicación, educación y realidad. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 26(13), 193-197.
- Mayrhofer, W., Briscoe, J., Hall, D., Dickmann, M., Dries, N., Kase, R. y Unite, J. (2016). Career success across the globe - insights from the 5C project. *Organisational Dynamics*, 45(2), 197-205.
- Meadows, D., Meadows, D., Randers, J. y Behrens, W. (1972). *The limits to growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. Universe Books.
- Ng, E., Burke, R. y Fiksenbaum, L. (2008). Career choice in management: findings from US MBA students. *Career Development International*, 13(4), 346-361.

- Nordhaus, W. (2021). *The Spirit of Green: The Economics of Collisions and Contagions in a Crowded World*. Princeton University Press.
- Pérez López, J. A. (2019). *Las motivaciones humanas. Nota técnica*. IESE Business School.
- Pinker, S. (2019). *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism and Progress*. Penguin Books.
- Pio, E., Kilpatrick, R. y Pratt, T. (2021). *Reimagining faith and management. The impact of faith in the workplace*. Routledge.
- Porter, M. y Kramer, M. (2020). *Creating Shared Value*. En *On Strategy*. Harvard Business Review Press.
- Römgens, I., Scoupe, R. y Beusaert, S. (2019). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2588-2603.
- Sachs, J. (2015). *La era del desarrollo sostenible. Nuestro futuro está en juego: Incorporaremos el desarrollo sostenible a la agenda política mundial*. Deusto.
- Seligman, M. E. (2011). *Building resilience*. *Harvard Business Review*.
- Stiglitz, J. (2012). *El precio de la desigualdad. El uno por ciento de la población tiene lo que el noventa y nueve por ciento necesita*. Taurus.

PARTE III: EJEMPLOS LITERARIOS DE RESILIENCIA

La promoción de la lectura a través la literatura: estrategias para el fomento de fortalezas del carácter con *Las crónicas de Narnia* de C. S. Lewis¹

CINTIA CARREIRA ZAFRA²

1. Introducción

La educación literaria de los jóvenes es una tarea importante de la escuela, ya que les permite acceder a un conjunto de textos e intertextos relevantes (Mendoza Fillola, 2001; Roig Rechou, 2012) para el desarrollo posterior de su competencia literaria y, de ese modo, hacerlos partícipes de un corpus de conocimientos teórico-prácticos sobre literatura. Por nuestra parte, entendemos *educación literaria* como una tarea que consiste en alentar al lector a que sepa construir el significado de lo que lee según lo que el texto ofrece (Colomer, 1995). En este contexto, la literatura infantil y juvenil (LIJ) ha tendido a verse como algo que no se sale de los patrones establecidos, que solamente busca instruir, formando, así, parte esencial de la educación infantil. Sin embargo, a la LIJ no le son ajenas las características de la literatura en mayúsculas (Cerrillo y Sánchez, 2006), puesto que ambas

1. Esta investigación forma parte del proyecto ANDREIA *Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado* (PID2019-111032RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y desarrollado por el grupo de investigación TRIVIUM, Familia, Educación y Escuela Inclusiva.

2. Cintia Carreira Zafra, doctora en Humanidades, máster en Estudios Comparados de Literatura, Arte y Pensamiento. Especialista en literatura infantil y juvenil y educación del carácter. Desarrolla su labor docente e investigadora en la Universitat Abat Oliba CEU. Correo electrónico: ccarreiraz@uao.es

participan de la educación literaria del hombre, que se desarrolla durante toda su vida.

Fruto de esta reflexión nace una propuesta metodológica que pretende fomentar la comprensión e interiorización de los procesos lectores: la *literature-based reading instruction* (LBRI), a la que también se puede conocer como *programa de lectura fundamentado en la literatura* (Carreira Zafra, 2018). La LBRI pretende estimular el desarrollo cognitivo de los lectores y, a su vez, habituarlos a adquirir un rendimiento lector y un pensamiento crítico apropiados (Collins Block, 1993). Las actividades derivadas de estos programas promueven y fomentan, por consiguiente, un hábito de lectura útil, que sirva tanto para disfrutar de la lectura por placer como para comprender las lecturas cuyo objetivo es informar y/o instruir. Cuanto más se familiaricen los alumnos con el texto que leen, cuanto más lo comprendan y lo hagan suyo –esto es, cuantas más estrategias de comprensión del texto les presente el maestro a sus alumnos mediante actividades adaptadas a sus habilidades y capacidades–, con mayor seguridad podrá afirmarse que dedicarán tiempo a la lectura más allá del horario escolar (Giddings, 1991).

Definimos la LBRI como una instrucción práctica que el estudiante recibe mediante actividades en las que se utilizan novelas, cuentos, poemas, obras de teatro u otro tipo de libros informativos (Zarrillo, 1989). En definitiva: los libros que se trabajen con los alumnos en el aula deben ser muy variados y, sobre todo, «reales» o, cuando menos, no versiones adaptadas o simplificadas que los alejen del verdadero contenido del texto. Desde la perspectiva inclusiva y holística de la LBRI, todos los alumnos se involucrarán en la lectura y la educación literaria en clase, desde aquellos con bajo rendimiento hasta aquellos con altas capacidades (Giddings, 1991). Es contraria a toda educación literaria la idea de usar un canon infantil estándar, en el cual se asigne un libro concreto a cada curso y esa selección se mantenga durante años.

No hay un libro ni veinte libros, ni un centenar de libros que debieran ser leídos por todos los niños. (Huck *et al.*, 1987, p. 362)

Cualquier libro es susceptible de ser utilizado en clase, siempre y cuando responda a unos sólidos y coherentes objetivos di-

dácticos, aunque, tal y como apuntan Cerrillo y Sánchez (2006, p. 16), es posible considerar:

[...] la existencia de obras «clásicas» en el mundo de la LIJ, entendiéndose como tales las que han trascendido la época y el contexto en que fueron escritas, e incluso –en ocasiones–, a su propio autor, y han sido aceptadas por la infancia o la juventud de otras épocas.

Desde hace algunos años se han venido desarrollando programas de lectura fundamentados en la literatura e inspirados en la LBRI y, más concretamente, añadiendo una novedad a los marcos teóricos de sus investigaciones: el interés en la virtud. La enseñanza de patrones ético-morales con vistas a la puesta en práctica de una efectiva noción de *character education* viene siendo la concreción de los recientes estudios de la didáctica de la literatura y de la ética (Carreira Zafra, 2020). Nos referimos a los programas prácticos presentados por Kavelin, Popov y Kavelin (1999), Leming (2000), Bohlin (2005) o Carr y Harrison (2015), entre otros. Estos programas se sustentan en estudios teóricos sobre la educación moral y la educación del carácter que justifican, en última instancia, la complementariedad natural entre la comprensión lectora y el aprendizaje de virtudes en la actividad literaria: Carr (1991), Lickona (1996), Herman (2007), Nucci y Narvaez (2008) y Kristjánsson (2015) son sus principales exponentes. Queremos hacer una breve mención de dos de ellos, que son de los más recientes: el *Knightly Virtues Project*, de la University of Birmingham (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2014) y el *Narnian Virtues: A Character Education English Curriculum*, de la University of Leeds, desarrollado en los años 2015 y 2019. El resultado de ambos proyectos es la creación de materiales didácticos que buscan explícitamente apoyar el proceso de comprensión, interiorización y práctica de un hábito virtuoso mediante la convicción de que la literatura es la base de la alfabetización y de que, por ello, esta es el soporte de toda LBRI.

Si tenemos en cuenta que leer va más allá que la mera actividad decodificadora, un buen lector será aquel cuya conciencia respecto a su propio aprendizaje sea activa, y eso solo se consigue mediante una transversalidad de competencias que construyan múltiples significados (Munita, 2014). Hasta ahora, las conclusiones de las investigaciones se resumen, especialmente en lo

que respecta al ámbito de la educación primaria, en que «el lector literario se forma leyendo literatura» (Colomer, 1995, p. 9). Ciertamente es que «las narraciones literarias pueden ser una excelente herramienta que contribuya a la educación de los niños» (Kazmierczak, 2018, p. 16), pero ¿qué papel juega la literatura infantil en estas afirmaciones? Desde la teoría literaria los esfuerzos se orientan a mostrar la manera en que el lenguaje de ficción, ya sea en la literatura infantil o en la juvenil, en la narrativa o en la lírica, ofrece pistas para la creación de un entorno comunicativo (Colomer, 1995), el cual sostenemos que forma parte de la estructura basal de los programas literarios que son objeto de nuestro estudio. La literatura como canal de acceso a la experiencia, es decir, la literatura como fuente de la que brota la propia identidad, forma parte de los niños y niñas desde una temprana edad.

Prívase a los niños de las narraciones y se les dejará sin guion, tartamudos angustiados en sus acciones y en sus palabras. (MacIntyre, 2004, p. 267)

2. Metodología

2.1. Justificación de la selección

El caballo y el muchacho es una de las siete novelas que conforman la saga fantástica de C. S. Lewis conocida como *Las crónicas de Narnia*. Es la quinta de la saga en orden de publicación –la tercera en el orden recomendado de lectura establecido por C. S. Lewis– y se integra homogéneamente con el hilo argumental general, si bien no es necesario leer antes las que la preceden, ya que cada obra conforma una unidad en sí misma, con planteamiento, nudo y desenlace independientes. No obstante, la justificación de la selección de la obra responde a criterios relacionados con los contenidos y las potencialidades formativas del carácter que ostenta. Además, cada novela de *Las crónicas de Narnia* provee al lector de una cantidad considerable de cuestiones sociales de actualidad que invitamos al maestro a llevar al aula para su debate y reflexión común mediante una metodología inspirada en una praxis dialógica. Es crucial esa pedagogía orientada a la formula-

ción de preguntas críticas que susciten nuevas preguntas y construyan pensamientos complejos. Como antes se mencionaba, desde hace ya algunas décadas:

[...] la renovación de la educación lingüística hacia nuevos enfoques comunicativos también hizo que se empezara a concebir la adquisición de la competencia literaria a través del uso de la literatura en la escuela como forma de comunicación. (Colomer 1995, p. 9)

2.2. Breve sinopsis de la obra

Un muchacho llamado Shasta es abandonado siendo un bebé. Arsheesh, un pescador de Carlomen muy pobre, lo encuentra y lo cría hasta que, un día, Shasta escucha que su padre quiere venderlo como esclavo a un noble rico. En ese momento, el muchacho descubre que Arsheesh no es su padre. Shasta decide huir con Bree, el caballo parlante del noble. En la huida, se encuentran con Aravis y su yegua parlante Hwin. Aravis está huyendo de un matrimonio forzado con el Gran Visir del Tisroc, un gobernante de Carlomen. Deciden viajar juntos hasta que sus caminos se separan inesperadamente: Shasta es confundido con Corin, un príncipe de Archenland hijo del rey Lune, y Aravis por casualidad se encuentra a una vieja amiga, Lasaraleen, ahora noble y rica, porque está casada con una personalidad importante en Tashbaan. Mientras Shasta se hace pasar por Corin, se embarca en distintas aventuras que pondrán a prueba su valentía y sus convicciones, pero al final logrará superar sus miedos y dudas y afrontar su destino. A medida que la historia avanza, descubrimos que Aravis no es la única que rechaza un matrimonio forzado: el príncipe Rabadash, hijo del soberano Tisroc, se ha encaprichado de la reina Susan la Benévola, y quiere casarse con ella en contra de su voluntad, pero el rey Lune, por encargo de Aslan, se encarga personalmente de que Rabadash aprenda la lección y no sea codicioso ni iracundo.

2.3. Selección de virtudes

La selección de virtudes que pueden encontrarse en *Las crónicas de Narnia* es amplia, y la realizada constituye una reelaboración propia del proyecto de Peterson y Seligman (2004). Su manual

se descubre como uno de los primeros estudios –y el más elaborado en su campo– que analiza en profundidad y con rigor científico los rasgos psicológicos positivos que el ser humano debería adoptar para llevar una vida plena y feliz, *eudaimónica*.

Las virtudes propuestas se edifican sobre la tradición clásica aristotélico-tomista, remitiendo, así, al lector a las virtudes cardinales –prudencia, justicia, fortaleza y templanza– y teologales –fe, esperanza y caridad– de sendos filósofos.

Del mismo modo que se valora una obra a partir de la relación entre el progreso del lector y las características de los textos, nosotros partimos de la configuración estructural de la edad de los alumnos en cuestión. Hay unas virtudes más apropiadas para cada edad, y la selección de unas u otras va a depender de su naturaleza, de las características de cada estudiante y de las capacidades de su entorno familiar más cercano, así como de la sociedad en la que se encuentre. Se asume que, en el ciclo superior de Educación Primaria, la fortaleza, la perseverancia, la laboriosidad, la paciencia, la responsabilidad, la justicia y la generosidad son clave para impulsar a forjar el carácter (Isaacs, 2003).

Las actividades que conforman la propuesta de este artículo se orientan, pues, al desarrollo de algunas de las virtudes esenciales subrayadas por Isaacs, Peterson y Seligman y Carr y Harrison: curiosidad –entendida como *curiositas*–, humildad, amistad, valentía, justicia, perdón y prudencia.

2.4. Indicaciones didácticas

Prevedemos la lectura de la obra durante un trimestre entero, es decir, unos tres meses lectivos. La actividad de prelectura debería ser breve pero intensa, de unos treinta minutos, incluyendo un debate final. Las actividades de prelectura, en general, se caracterizan por su interés en promover respuestas personales por parte de los alumnos, alentar al desarrollo del vocabulario y el uso de herramientas del lenguaje, motivar la lectura de la obra, despertar la curiosidad y activar conocimientos previos con los que enfrentarse a los que están por llegar. El ambiente del aula para este estadio ha de ser distendido, agradable y cómodo: de la flexibilidad para con las respuestas de los alumnos, sean las que sean, puede depender que el alumno se enfrente con más o menos ganas a la lectura.

Las actividades durante la lectura deben ser continuas, de manera que ayuden al alumno a revisar sus propias reflexiones y las vaya modificando constantemente, es decir, que vayan provocando el uso de estrategias de comprensión lectora y de estructuras literarias y textuales. Por ello, muchas de las propuestas de este grupo se reelaboran a medida que la actividad lectora avanza; con cada nuevo capítulo, por ejemplo. La dinámica de su didáctica tiene que ser variada y estimular tanto el trabajo a nivel individual como colectivo: el trabajo cooperativo permitirá la construcción conjunta de significados e interpretaciones, mientras que el individual repercutirá positivamente en la interiorización y concienciación de nociones abstractas y más complejas. Sirven, además, para mantener el nivel de atención y motivación sobre la historia. Si la lectura del libro dura tres meses, contando con aproximadamente una o dos horas a la semana, se recomienda realizar en esta fase una actividad durante la lectura cada mes.

Por su parte, las actividades de poslectura ambicionan afianzar los conocimientos adquiridos e incentivar la autonomía del estudiante: que comparta y construya interpretaciones, induzca conexiones entre ideas, integre su postura crítica para cada nuevo conocimiento y ordene y organice ideas tanto analítica como sintéticamente. Se realizan una vez se ha terminado la lectura seleccionada, y pueden durar cuanto el maestro considere necesario, en sesiones de sesenta minutos en las que predomine la discusión y el debate entre los alumnos con la guía del maestro –y ya no tanto su intervención–.

Observamos que la característica que comparten las actividades desarrolladas en cada una de las etapas es, básicamente, que intentan crear contextos de aprendizaje motivadores. Estos serán motivadores en la medida en que los estudiantes tengan cierto margen de decisión, alcancen una zona de desarrollo próxima óptima, construyan su aprendizaje cooperativamente y puedan ser autónomos en cuanto a su autoevaluación.

2.5. Objetivos de aprendizaje

- Activar los conocimientos previos de los alumnos.
- Alentar respuestas y reacciones personales ante del texto.
- Construir relaciones entre el texto y el lector.
- Estimular conexiones cognitivas.

- Usar estrategias de comprensión del texto.
- Desarrollar habilidades de lectura, escritura, escucha y habla.
- Fomentar el hábito lector.
- Reconocer y seleccionar información relevante de un texto.
- Identificar y clasificar vocabulario.
- Practicar los mecanismos de clasificación, categorización y jerarquización de ideas.
- Aprender el significado de algunas virtudes: curiosidad, humildad, amistad, valentía, justicia, perdón y prudencia.
- Identificar patrones de conducta virtuosos.

3. Propuestas didácticas

Estas propuestas constituyen una reelaboración propia de la metodología de Yopp y Yopp (2006) mediante una selección que acoge ciertas de las virtudes trabajadas en el *literature-based reading programme* del Jubilee Centre for Character and Virtues de Carr y Harrison, junto a las de Peterson y Seligman. Sostenemos que el crecimiento de la competencia literaria exige, *per se*, actividades orales y escritas que abarquen todas las operaciones de la actividad lectora y que desplieguen la construcción del conocimiento de manera compartida, porque solo así se podrá progresar y pasar de un estadio de razonamiento moral a otro más complejo e interrelacionar ideas y conceptos.

3.1. Actividad de prelectura: *quickwrites from experience*

La actividad consiste en plantear un tema –que, a su vez, plantee el libro de lectura– a través de un enunciado breve y claro, y proponer al alumno que responda por escrito una pregunta sobre ese tema basándose en su propia experiencia. El tiempo máximo que tiene para escribir su experiencia será de entre 3 a 5 minutos, a discreción del maestro y según la complejidad de la cuestión. Cuando cada alumno haya rellenado la actividad en su dossier, se les dará la oportunidad compartir sus escritos entre ellos, ya sea por parejas, en grupos o toda la clase, según la dinámica deseada.

Las propuestas de temas según la lectura de *El caballo y el muchacho* podrían ser:

- Haz memoria y recuerda cuándo has sentido mucha curiosidad por conocer algo o a alguien, especialmente aquellas veces en que no has podido resistir la curiosidad. ¿Qué consecuencias ha tenido para ti dejarte llevar por la curiosidad? ¿Han sido buenas, regulares o negativas?
- A veces creemos que tenemos mala suerte, porque nos pasan cosas que no nos gustan. Pero eso no siempre significa que seamos unos desgraciados. Según tu propia experiencia: ¿qué significa para ti tener mala suerte? ¿Qué pequeñas cosas de tu día a día te molestan y te hacen pensar que tienes mala suerte? ¿Has pensado alguna vez lo afortunado que eres a pesar de esas pequeñas cosas que te molestan?
- Imagina que mañana tus padres te dicen que han organizado tu boda con alguien a quien no conoces. Te vas a casar en dos meses. ¿Cómo te sentirías? ¿Qué harías?

3.2. Actividad durante la lectura: *literature map*

La actividad (tabla 1) consiste en rellenar una tabla como la que se muestra a continuación con las categorías que el maestro considere apropiadas. La tabla se irá rellenando a medida que avance la actividad lectora en el aula y/o en casa mediante palabras, frases o apuntes de aquello que los alumnos lean; pueden ir revisándola y actualizándola hasta el final de la obra. Las categorías propuestas en el modelo se ordenan para facilitar la comprensión de los acontecimientos relatados. No obstante, se deja un apartado en blanco para que el alumno cree una nueva categoría. Una variante de esta actividad sería, en lugar de proponer las categorías, animar a los alumnos a que ellos mismos –en grupos, en parejas y toda la clase– creen la tabla desde cero, incluyendo los distintos apartados con los que clasificar la información. De este modo, se negocian los significados y la relevancia de lo que se lee. Cada alumno tendrá una experiencia lectora distinta, por lo que debemos esperar tantas respuestas distintas como experiencias vividas por ellos, y todas igualmente válidas y aceptables por cuanto demostrarán su crecimiento como lectores. Igualmente, presentando por adelantado unas categorías preestablecidas, la actividad también contempla negociar los significados mediante una puesta en común de los resultados una vez cada uno de los alumnos haya

realizado su propio e individual mapa literario: el maestro o un alumno encargado se responsabilizará de crear un mapa literario de grupo, ya sea en la pizarra o en una cartulina grande, y de dirigir el debate a partir del cual se reunirá lo más destacado de todos los mapas literarios individuales, lo más relevante, eliminando las repeticiones, se seleccionarán las categorías más apropiadas y se clasificarán las frases o reflexiones en el apartado más adecuado.

Tabla 1. *Literature map* a realizar durante la lectura.

Shasta <i>Protagonista humilde</i>	Bree	Aravis
Hwin	<i>Arsheesh</i>	Lasaraleen <i>Carlomena</i>
Tipo de vocabulario <i>Divertido</i> <i>Ágil</i>	Vocabulario que no entiendo	Momentos clave <i>Shasta descubre que Arshees no es su padre</i>
Preguntas <i>¿Encontrará Shasta a su padre?</i> <i>¿Quién será el gato misterioso?</i>	Predicciones <i>Shasta no encontrará a Aravis</i>	_____

Fuente: elaboración propia.

3.3. Actividad poslectura: *polar opposites*

Desde este momento en adelante, la intervención del maestro no será ya tan fundamental, sino que el papel crucial recaerá en el alumno. Esta actividad pondera una virtud o rasgo excelente de carácter con su opuesto y pretende que los alumnos sepan identificar qué rasgos han demostrado los personajes de la historia a lo largo de las acciones que realizan. Las parejas de rasgos de carácter presentados en el ejercicio son: *humildad* y *orgullo*; *amistad* y *enemistad*; *valentía* y *cobardía*; *felicidad* y *desdicha*; *prudencia* e *imprudencia*; *justicia* e *injusticia*.

A su vez, deberán justificar esa elección y, por último, responder algunas breves preguntas asociadas con sus experiencias personales con relación a las virtudes. Al final de la sesión, el maestro abrirá un turno de palabra para debatir –sin ánimo de corregir, sino de dialogar– las respuestas que hayan elaborado los alumnos, sus argumentaciones e incluso qué opinan al respecto

de las preguntas que en las actividades se les han formulado durante cada una de las etapas del proceso lector.

Propuestas

1. La primera vez que Aravis conoce a Shasta se muestra:
Humilde _____ Orgullosa
– Porque:
– Describe el cambio de comportamiento en Aravis durante la historia, desde que conoce a Shasta hasta que se reencuentra con Corin. ¿Qué crees que la ha hecho cambiar?
2. Aunque Lasaraleen no entiende a Aravis, su comportamiento demuestra:
Amistad _____ Enemistad
– Porque:
– ¿Alguna vez has ayudado a un amigo o amiga, aunque no te apetecía hacerlo y preferías hacer otra cosa? Explica cómo pasó.
3. Cuando Shasta se encuentra con el gato es:
Valiente _____ Cobarde
– Porque:
– La historia nos cuenta que Shasta se quedó dormido junto al gato sobre la arena, pero que llevaba tanto tiempo durmiendo en el suelo sin una cama que no le importó. Aun así, la presencia del gato le hace sentir reconfortado. Imagina que estuvieras en su lugar. ¿Qué te haría sentir reconfortado a ti? ¿Junto a qué o a quién no tendrías miedo de nada?

3.4. Procedimientos de evaluación

Nos vemos en la obligación de destacar que en ningún momento se contempla una evaluación cuantitativa del aprendizaje. No existe ninguna manera efectiva y lógica de evaluar con una nota numérica el carácter de una persona, sus intenciones y motivaciones. Pero sí que es posible, recomendable y beneficioso, registrar la evolución del alumno en su camino de interiorización de la noción de virtud y de la comprensión lectora.

Así, los procedimientos evaluativos serán amplios, inclusivos y coherentes con la realidad del aula y las características del alumnado. Definimos *instrumentos de evaluación* como el registro del profesorado fruto de la observación y el seguimiento del pro-

ceso de aprendizaje de los alumnos. Esto significa que la evaluación se sustenta sobre la observación y recogida de información por parte del maestro. Para que este procedimiento de observación se lleve a cabo, será imprescindible:

- Variedad de instrumentos y contenidos curriculares que se amolden a la variedad de capacidades de los alumnos.
- Utilización de cuantos códigos sean necesarios –verbales, escritos, numéricos, audiovisuales...– con tal de que el código no limite el contenido.
- Posibilidad de autoevaluación y evaluación conjunta entre pares.
- Posibilidad de aplicarse en múltiples situaciones de la actividad escolar.
- Transferencia de aprendizajes a otros contextos fuera del escolar.

3.5. Instrumentos de evaluación

- Rúbricas de observación directa del trabajo en el aula que tengan en cuenta las intervenciones orales de los estudiantes en los diálogos, trabajos en grupo, etc.
- Rúbricas de coevaluación y/o autoevaluación.
- Registro de reflexiones sobre la evolución personal de cada alumno.

4. Conclusiones

El cambio en las perspectivas de la lectura iniciado en Educación Infantil y Primaria y abarca, incluso, el ámbito universitario, dando paso a nuevas prácticas letradas contemporáneas (Carreira Zafra, Kazmierczak y Signes, 2021). Sin embargo, lo que permanece inmutable ante todos estos virajes es que existen lectores, y que «aún necesitamos la lectura para sobrevivir» (Cerrillo y Senís 2005, p. 22). Mientras existan libros y lectores, seguirá siendo razonable detenerse a analizar su relación para facilitarla y motivarla, o, dicho de otro modo, para llevar a cabo una educación literaria que tenga en cuenta las necesidades de los lectores actuales. Subrayando la cantidad de características y condiciones de la educación literaria hoy, destacamos de entre todas ellas que esta debe

postularse para suplir el creciente *neoanalfabetismo* literario (Cerrillo y Senís, 2005) que provocan los medios digitales y electrónicos. La comprensión lectora ya no es el único pilar de la educación literaria y mucho menos constituye el único sostén de los objetivos de las programaciones didácticas. La construcción del conocimiento compartido se realiza de muchas maneras, y en el encuentro de las comunidades interpretativas se ha trasladado el interés por la comprensión lectora al ámbito de la educación moral.

El esfuerzo de los libros de texto por esbozar un horizonte de valores y virtudes más allá de las competencias académicas es notable (Senís Fernández, 2006). Con las estrategias didácticas de promoción de la lectura aquí expuestas, evidenciamos la posibilidad real de que también la LIJ incentive el aprendizaje de valores que predisponen a un lector infantil a enfrentarse a la reflexión sobre sí mismo y sus actos (Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio, 2010). Así pues, nuestras propuestas quieren ayudar al maestro en su actividad docente a que vincule el aprendizaje por placer, lo que se conoce como *fomento del hábito lector*, con la educación en valores, lo que en otras palabras se traduce como *educación del carácter*. De este modo, se conseguirá otorgar una consideración social a la lectura superior a la que, por desgracia, tiene.

5. Bibliografía

- Bohlin, K. (2005). *Teaching Character Education Through Literature: Awakening the Moral Imagination*. Routledge.
- Carr, D. (1991). *Educating the Virtues: An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*. Routledge.
- Carr, D. y Harrison, T. (2015). *Educating Character Through Stories*. Imprint Academic.
- Carreira Zafra, C. (2018). La enseñanza de la virtud en la educación primaria mediante el uso de los literature-based virtue programmes. En A. Calvo Revilla. *Educación y prácticas culturales* (pp. 23-37). Global Knowledge Academics.
- Carreira Zafra, C. (2020). *Literatura y mimesis: fundamentos para una educación del carácter*. Octaedro.
- Carreira Zafra, C., Kazmierczak, M. y Signes, M. T. (2021). La alfabetización académica universitaria examen: una propuesta para leer dialogar con el mundo. *Álabe*, 23.

- Cerrillo, P. C. y Sánchez, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *OCNOS*, 2, 7-21.
- Cerrillo, P. C. y Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?. *OCNOS*, 1, 19-33.
- Collins Block, C. (1993). Strategy Instruction in a Literature-based reading program. *The Elementary School Journal*, 94, 139-151.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 4, 8-22.
- Easterbrook, G. (2001). I'm OK, you're OK. *The New Republic*, 5, 20-23.
- Giddings, L. R. (1991). *Literature-based reading instruction: an analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association 36th, 6-10 de mayo.
- Herman, B. (2007). *Moral literacy*. Harvard University Press.
- Huck, C. S., Hepler, S. y Hickman, J. (1987). *Children's literature in the elementary school*. Holt, Rinehart & Winston.
- Isaacs, D. (2003). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. EUNSA.
- Jubilee Centre for Character and Virtues (2014). *Knightly Virtues. Enhancing Virtue Literacy through Stories*. Research Report. University of Birmingham.
- Kavelin Popov, L., Popov, D. y Kavelin, J. (1999). *Guía de virtudes para la familia*. Arca.
- Kazmierczak, M. (2018). Fostering Resilience through Fairy Tales: The Girl without Hands by Jacob and Wilhelm Grimm. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20, 15-33.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. Routledge.
- Leming, J. (2000). Tell Me a Story: An Evaluation of a Literature-Based Character Education Programme. *Journal of Moral Education*, 29, 413-427.
- Lewis, C. S. (2005). *Las crónicas de Narnia: obra completa*. Planeta.
- Lickona, T. (1996). Eleven Principles of Effective Character Education. *Journal of Moral Education*, 25, 93-100.
- MacIntyre, A. (200). *Tras la virtud*. Crítica.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/313451>

- Nucci, L. P. y Narvaez, D. (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. Routledge.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.
- Roig-Rechou, B. A. (2012). Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educação*, 35, 362-370.
- Senís Fernández, J. (2006). Valores y lectura(s). *OCNOS*, 2, 79-91.
- Yopp, H. K. y Yopp, R. H. (2006). *Literature-based reading activities*. Pearson.
- Yubero Jiménez, S. y Larrañaga Rubio, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *OCNOS*, 6, 7-20.
- Zarrillo, J. (1989). Teacher's interpretations of literature-based reading. *The Reading Teacher*, 43(1), 22-28.

Literatura y resiliencia en las crónicas de la Primera Vuelta al Mundo

RAFAEL RODRÍGUEZ-PONGA¹

1. Introducción

En este trabajo² quiero mostrar la importancia de la Primera Vuelta al Mundo (1519-1522) como fuente de inspiración de diversos materiales publicados recientemente, que están dedicados, en especial, al público infantil y juvenil. De esta manera, los niños y jóvenes pueden aprender historia y, al mismo tiempo, reforzar su capacidad para poder afrontar las adversidades con las que se encuentren en la vida.

Para ello, en primer lugar, presento la crónica de Antonio Pigafetta –el relato más completo sobre la circunnavegación– desde el punto de vista literario, en el contexto cultural y humanístico del Renacimiento; y, en segundo lugar, destaco algunos de los hechos más llamativos acaecidos durante aquel viaje histórico,

1. Rafael Rodríguez-Ponga Salamanca (Madrid, 1960), profesor de la Facultad de Comunicación, Educación y Humanidades, de la Universitat Abat Oliba CEU, de Barcelona, donde es rector desde 2019. Es doctor en Filología por la Universidad Complutense. Es presidente de la Asociación Española de Estudios del Pacífico. Fue secretario general del Instituto Cervantes (2012-18). Ha publicado estudios sobre lingüística, contacto de lenguas y cuestiones culturales, con especial atención al chamorro. ORCID 0000-0002-0855-525X, ISNI 0000 0000 8101 4252.

2. Este estudio forma parte del proyecto *Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado* (PID2019-111032RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y desarrollado por el grupo de investigación consolidado TRIVIUM, Familia, Educación y Escuela Inclusiva (2017 SGR 808), creado en la Universitat Abat Oliba CEU, de Barcelona.

que nos muestran momentos de fortaleza, de resistencia, de superación, en definitiva, de resiliencia. Finalmente, reseño las publicaciones recientes que considero de más interés desde el punto de vista didáctico.

La literatura de viajes adquiere un valor especial cuando nos encontramos ante piezas autobiográficas, aunque estén escritas en principio con una finalidad aparentemente descriptiva. Ahora bien, los libros de viajes son mucho más que una mera recopilación de datos recogidos en tierras y mares más o menos lejanos. Son, al mismo tiempo, textos literarios, pensados y escritos por el autor para transmitir sus opiniones y sensaciones, para crear belleza en la narración y la expresión y, naturalmente, para ofrecer entretenimiento a los posibles lectores.

Entre los años 2019 y 2022, estamos inmersos en la conmemoración del quinto centenario de la Primera Vuelta al Mundo (1519-1522), lo que supone una buena ocasión para leer las crónicas de aquel viaje extraordinario que cambió para siempre el conocimiento de la Tierra. La expedición, encabezada por Fernando de Magallanes y que culminó con Juan Sebastián Elcano al frente, nos ofrece numerosos ejemplos de resiliencia, es decir, de fortaleza frente a las adversidades y de capacidad de adaptación y de superación.

2. Las crónicas de la Primera Vuelta al Mundo

La crónica más conocida de la Primera Vuelta al Mundo es la escrita por Antonio Pigafetta, tripulante que nació en Vicenza, ciudad de la región del Véneto, en el norte de Italia. Era un hombre culto, que había leído y estudiado y que trabajaba al servicio del nuevo delegado apostólico de Su Santidad en España. Con él, llegó a Barcelona en 1519. Y en esta ciudad se enteró de que se estaba preparando una expedición en busca de las islas de las Especies en Extremo Oriente. Por ello, viajó enseguida a Sevilla y, finalmente, embarcó en la flota de Magallanes como sobresaliente, esto es, como tripulante sin un cometido específico.

Hay que destacar que Pigafetta fue uno de los dieciocho hombres que salieron de Sevilla en 1519 y que lograron volver tres años después, en 1522, con Elcano como capitán, a la misma ciudad de Sevilla. Es decir, Pigafetta forma parte del pequeño

grupo que consiguió hacer el viaje de navegación alrededor del globo por primera vez en la historia de la humanidad.

Antes de seguir, tengo que hacer una observación muy importante, para evitar confusiones. La crónica de Pigafetta no es una historia para niños, porque contiene pasajes de violencia y de sexo que hay saber interpretar. Considero que, tal y como está escrita, no es una obra adecuada para ofrecer al público infantil.

Sin embargo, la Primera Vuelta al Mundo sí que es una historia muy valiosa para contar a los niños, porque contiene muchos elementos históricos, auténticos, de los que se pueden sacar muchas enseñanzas para la vida. Para ello, hoy disponemos de algunas versiones infantiles sobre el viaje, que son un espléndido material pedagógico, entre otras cosas, porque es un magnífico ejemplo de resiliencia. Hablo de ellas más abajo.

Esta crónica o relación (*relazione* en italiano) –que recibe ambos nombres– tiene el valor de ofrecernos el testimonio histórico, personal, directo, de primera mano, de uno de los protagonistas de aquel viaje. De esta manera, resulta ser un ejemplo concreto de la literatura de viajes propia del Renacimiento, época en la que se escribió y a la que responde. Recordemos que estamos hablando de lo que se denomina la *Era de los Descubrimientos*, es decir, un amplio periodo de tiempo (siglos XV-XVII) en el que la humanidad dedicó gran parte de sus esfuerzos al conocimiento geográfico del propio planeta que habitamos.

En esa doble dimensión de vivencias personales y de obra literaria, la crónica de la Primera Vuelta al Mundo adquiere una especial relevancia y ofrece un interés excepcional.

Las ediciones actuales y las versiones especialmente creadas para el público escolar nos ayudan a comprender la dimensión de aquella aventura. Resulta apasionante leer los textos, adentrarse en ellos y comprender lo fascinante que resultó el viaje y el momento que vivieron.

En el siglo XVI, la primera obra que fue publicada sobre la Primera Vuelta al Mundo fue escrita en España por Maximiliano Transilvano, secretario de Carlos V. Su aparición se produjo el mismo año 1522, esto es, nada más llegar los navegantes de regreso a Sevilla. Transilvano tuvo un enorme interés por conocer, de primera mano, el testimonio de los tripulantes, con los que habló y de los que tomó los datos más relevantes. Tuvo el gran

acierto de escribir, en latín, un texto que se hizo famoso, en forma de carta dirigida al arzobispo de Salzburgo.

Recordemos que el latín era la lengua culta del Renacimiento, de los eclesiásticos y académicos, de las universidades y de las relaciones internacionales (Rodríguez-Ponga, *El papel del latín en la Primera Vuelta al Mundo*, 2021), en una sociedad europea en la que, simultáneamente, las lenguas vernáculas adquirirían una nueva dimensión (Gómez-Lauger y Escudero, 2020).

La carta gustó tanto que se imprimió al año siguiente, en 1523, con un título que conocemos abreviadamente como *De Moluccis Insulis* ('De las islas Molucas'). Tuvo tal éxito que se hicieron diversas reediciones, en varias ciudades europeas, en los años siguientes. Existe una reciente edición hecha en España (Transilvano, 2012).

Para conocer los hechos náuticos concretos del viaje, contamos también con el diario que escribió el marino Francisco Albo, piloto de la expedición, nacido en la isla de Quíos y residente en la isla de Rodas, situadas ambas en el mar Egeo, actualmente en territorio de Grecia. Albo fue anotando, día a día, los datos geográficos y astronómicos que observaba, sobre las distancias, sobre la navegación, sobre la posición del Sol... Desde luego, se trata de un diario de a bordo, cuyas anotaciones son de enorme valor para reconstruir el recorrido del viaje y para conocer aspectos científicos de la navegación; pero claramente se ve que está escrito con una finalidad meramente descriptiva y, ciertamente, no literaria. Este trabajo se considera un *derrotero* o, lo que es lo mismo, el 'libro que contiene el conjunto de datos de una derrota, es decir, del rumbo que lleva una embarcación'.

Hay, además, algunas cartas y documentos varios salidos de la pluma de Juan Sebastián Elcano, de Ginés de Mafra y de otros navegantes, que ayudan a que hoy podamos reconstruir cómo fue la expedición y sus preparativos, cómo fue el viaje y qué pasó a su regreso a España.

Existe una edición actual, realizada por Ediciones Polifemo, en la que se incluyen los textos más importantes escritos en el siglo XVI sobre la Primera Vuelta al Mundo (Elcano, Pigafetta, Transilvano, Albo y Mafra, 2012).

A mí me sorprende que no se hayan conservado los documentos de los escribanos que viajaban en aquella expedición. Sabemos sus nombres: León de Ezpeleta, Bartolomé Sánchez, Jerónimo Guerra, Martín Méndez, Sancho de Heredia, Juan de

Campos y Antonio da Costa (Gil, 2017). Recordemos que los escribanos eran empleados de la Corona con funciones notariales, para dejar constancia de los hechos; y, en las naves, en concreto, el escribano era:

[la] persona encargada de registrar todas las compras, ventas, cuenta y razón de todos los gastos en los buques. (Martínez Ruiz, Contreras Fernández, Blanco Núñez y Madueño Galán, 2018, p. 575)

Puedo aventurar una hipótesis: el propio Elcano, junto con los demás tripulantes, durante el viaje de regreso a España, tomó la decisión de destruir o de hacer desaparecer todos los documentos oficiales para evitar que pudieran caer, en algún momento, en manos de los portugueses. Quizás tiraron todos los papeles al mar cuando se acercaban a las costas africanas. Sea como sea, el caso es que hoy en día no disponemos de los documentos escritos por los escribanos de la expedición.

Como he dicho, la principal crónica es la que nos dejó escrita Antonio Pigafetta, aunque –quiero recalcar esto– no fue el único que nos dejara el testimonio de lo que sucedió en aquel viaje.

De la obra de Pigafetta se han publicado varias ediciones críticas en las últimas décadas, muy trabajadas, que son de gran utilidad. Quiero destacar las ediciones, con amplios estudios preliminares y anotaciones, a cargo de Leoncio Cabrero (Pigafetta, *Primer viaje alrededor del mundo*, 1985), de Xavier de Castro (De Castro, 2019), de Isabel de Riquer (Pigafetta, *La primera vuelta al mundo. Relación de la expedición de Magallanes y Elcano*, 2019; Pigafetta, *La Primera Vuelta al Mundo. Relación de la expedición de Magallanes y Elcano (1519-1522)*, 2019) y de José Eugenio Borao (Pigafetta y Borao, *Primer viaje alrededor del mundo*, 2020). Añadamos la edición del Real Instituto Elcano, con el texto preparado por B. Caetano y con prólogo de Emilio Lamo de Espinosa (Pigafetta, *Primo Viaggio Intorno al Globo Terracqueo. La expedición de Magallanes-Elcano 1519-1522*, 2016). Por tanto, tenemos material más que suficiente para interpretar la obra, el contexto histórico y sus valores literarios.

Pigafetta no era simplemente un marino que hizo el viaje. Visto desde hoy, fue mucho más. Tuvo un papel protagonista no solo como escritor, sino también como lingüista, pues recopiló cientos de palabras de las lenguas de los territorios visitados; y como diplomático, pues negoció con las autoridades locales en

varias ocasiones. Sin tener obligación para ello, porque no era ni cronista ni escribano, escribió una crónica o relación que resulta ser también una obra literaria. Y lo es porque, como autor, elige la narración, los tiempos, las descripciones, las intensificaciones. A lo largo de la lectura, queda claro que tenía buena formación y que era un hombre de cultura. Había viajado por varios países, como Italia, Francia, España, Portugal... Como dice Isabel de Riquer en el estudio previo a la edición, era un «lector voraz de libros de viaje» (Pigafetta, 2019, p. 22).

Su obra está escrita en forma de carta dirigida a Felipe Villiers de L'Isle-Adam, Gran Maestre de la Orden de San Juan de Rodas.³ Este es el texto más difundido y traducido en nuestros días. Hay que explicar que, a la vuelta del viaje, Pigafetta visitó varios países y, en ellos, tuvo entrada como para poder entrevistarse con las autoridades, para contarles lo que había vivido. Entregó un manuscrito al rey Carlos I, pero este ejemplar, lamentablemente, se perdió y no queda rastro de él; después, se marchó a Francia y entregó otro manuscrito a la reina regente; también estuvo en Portugal y escribió a su rey; finalmente, fue a la península itálica y se dirigió al papa con otra carta; y, además, escribió al Gran Maestre de Rodas, porque él mismo era caballero de la Orden.

Pigafetta buscaba pasar a la eternidad por su logro, por sus aventuras, por sus experiencias y por su escrito. Lo declara él mismo, con absoluta sinceridad, cuando explica que se enroló en la expedición para:

[...] ir a ver aquellas cosas que me pudieran satisfacer y, al mismo tiempo, hacerme con un nombre que llegase a la posteridad. (Pigafetta, 2019, p. 96)⁴

3. Se trata de la hoy llamada Orden de Malta. Esta institución internacional nació en Jerusalén, como Orden del Hospital u Orden de San Juan, fundada por el beato Gerardo, en el siglo XI, para atender a los peregrinos que llegaban a Tierra Santa. Posteriormente se trasladó a la isla de Rodas; siglos después, se instaló en la isla de Malta y pasó a conocerse como Orden de Malta; y, por último, en el siglo XIX, estableció su sede central en la ciudad de Roma, donde hoy están sus oficinas centrales. Por ello, su título oficial, actualmente es Soberana Orden Militar y Hospitalaria de San de Jerusalén, de Rodas y de Malta.

4. Cito por la edición y traducción de Isabel de Riquer, publicada en Alianza Editorial en la bien conocida colección «El Libro de Bolsillo», porque me parece la más accesible para el lector, en estos momentos, de entre las varias ediciones de Pigafetta que manejo.

Quería pasar a la posteridad, como buen caballero renacentista que era. Señalemos que, en el Renacimiento, eran muy conscientes de la tradición romana que elogiaba a los hombres que lograban grandes hazañas. La vocación, que se resumía en la expresión *De viris illustribus*, es decir, 'sobre los varones ilustres', alcanzó a Pigafetta, como también lo hizo con otros exploradores como Marco Polo o Núñez de Balboa, Magallanes y Juan Sebastián Elcano. Por cierto, es muy interesante constatar la conciencia que ellos tenían de lo que estaban haciendo.

A pesar de que Pigafetta escribió y entregó varios manuscritos y recorrió varias Cortes europeas, da la sensación de que no lo creyeron, no lo tomaron demasiado en serio. Digo esto porque la realidad es que no tenemos constancia de que le hicieran demasiado caso ni lo premiaran. Por ese motivo, no han quedado demasiados datos sobre su destino posterior. El recuerdo de Pigafetta se pierde tras haber logrado la gran hazaña. No ocupó ningún puesto relevante, ninguna Corte le dio el reconocimiento que esperaba y que hoy sí que le damos. En cualquier caso, podemos decir, sin lugar a dudas, que cumplió con su objetivo principal a la larga: pasar a la posteridad.

Lo más interesante, para mí, es que hoy comprobamos la veracidad de una gran parte de los datos que nos ofrece en su crónica: datos geográficos, antropológicos, lingüísticos, religiosos, jurídicos, políticos, botánicos, zoológicos, meteorológicos, etc. No todo es exacto, evidentemente; no todo puede ser comprobable al cien por cien, porque hay elementos estilísticos, subjetivos, o bien cuentos de la tradición oral de los marineros.

En todo caso, debemos destacar que Antonio Pigafetta –al igual que Francisco Albo y los demás– tenía un deseo de veracidad, de manera que logra combinar cierta voluntad de impresionar a los lectores, dándole, al mismo tiempo, credibilidad a su historia.

La autenticidad de la narración de la Primera Vuelta al Mundo es una parte muy importante de su valor didáctico. No es una obra de ficción. No es un cuento. Ocurrió de verdad.

Sin duda, es una obra que nos sigue impresionando en el siglo XXI, como bien dice Emilio Lamo de Espinosa:

La Relazione es una crónica que sorprende al lector moderno por no pocas cosas. (Pigafetta, *Primo Viaggio Intorno al Globo Terracqueo. La expedición de Magallanes-Elcano 1519-1522*, 2016, p. 7)

El historiador, profesor e investigador José Eugenio Boraio, de la National Taiwan University, ha estudiado a fondo la obra de Pigafetta y la Primera Vuelta al Mundo. Define con detenimiento tres niveles literarios en la relación: en primer lugar, encuentra un nivel descriptivo del viaje y de los acontecimientos, «aséptico y veraz»; en segundo lugar, aprecia un nivel narrativo propiamente dicho, en el que aparecen los «comentarios solipsistas, es decir, hechos solo desde la perspectiva del narrador»; y, en tercer lugar, señala que «finalmente vienen las exageraciones, es decir, aquello dicho con la intención de impresionar» (Pigafetta y Boraio, 2020, pp. XXXI-XXXIV).

La suma de esos tres niveles literarios que indica Boraio dan mayor relevancia a la obra de Pigafetta.

Por su parte, los historiadores de la obra colectiva dirigida por Enrique Martínez Ruiz, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, han señalado los rasgos literarios que se encuentran en la crónica de Pigafetta, como continuación de las obras anteriores que probablemente le sirvieron de fuentes de inspiración o, al menos, de referencia:

En su diario, Pigafetta incluye muchos elementos de las crónicas y libros de viajes de su tiempo y una carga religiosa que era el referente legitimador de toda conquista. En él influirían obras como la de Marco Polo y *Paesi novamente ritrovati*, una colección de viajes que incluía la carta *Mundus Novus* de Américo Vesputio editada en 1507, aparte de autores clásicos recuperados por los humanistas, como Suetonio, que el mismo Pigafetta nombra en su diario, o Plinio, autor de la *Historia natural*; obras que serían lectura juvenil de Pigafetta y que gozaron de una gran aceptación a fines del siglo xv y comienzos del xvi; en los textos que aparecían por esos años predominaban las informaciones geográficas y etnográficas, pues trataban de difundir los horizontes y las gentes que se iban descubriendo. (Martínez Ruiz [dir.], Contreras Fernández, Blanco Núñez y Madueño Galán, 2019, pp. 733-734)

Además de las lecturas que pudieron haber influido en su visión del mundo, en su interpretación de la realidad y en su forma de narrar lo que veía, el propio Pigafetta dejó constancia, en su relación, de que se basó también en las observaciones, narraciones y leyendas contadas por otros miembros de la tripulación.

Es interesante comprobar cómo quiso dejar por escrito cuáles fueron las fuentes que tuvo en cada caso, para dar más verosimilitud a la narración. Es decir, en su narración quiere dejar constancia de una diferenciación importante en cuanto al origen de lo que escribe: por un lado, su testimonio personal; por otro, las piezas de tradición oral que le llegaron por boca de otras personas.

He aquí un par de ejemplos. El primero está situado en las costas del actual Brasil. Los conocimientos que Pigafetta nos transmite sobre los habitantes de Brasil se deben a las informaciones que le proporcionó un navegante de origen portugués de la propia expedición:

Esto me lo explicó Juan Carvalho, el piloto que venía con nosotros, pues había vivido en esta tierra durante cuatro años. (Pigafetta, 2019, p. 109)

El segundo ejemplo está situado en el Sudeste Asiático. Pigafetta nos indica que las fabulosas historias que recoge, que nos llegan a provocar alguna sonrisa, proceden de las narraciones de un navegante local:

El piloto viejo que trajimos del Maluco nos dijo que cerca de allí había una isla llamada Arucheto en la que los hombres y las mujeres tienen la altura de un codo y las orejas del mismo tamaño y así una les sirve de colchón y otra de manta. (Pigafetta, 2019, p. 274)

Así, estos dos ejemplos son suficientes para darnos cuenta de la intención del autor de indicar las fuentes orales que tuvo.

3. Escenas de resiliencia

La resiliencia es:

[la] capacidad de afrontar con éxito unas condiciones de vida adversas y crecer a través de ellas. [...] una capacidad y un proceso que movilizamos en las dificultades o problemas cotidianos para construir la vida. (Amado, 2018, p. 36)

En sí mismo, el hecho de haber recorrido el mundo durante tres años, entre 1519 y 1522, para lograr la primera circunnavegación, ya parece un motivo suficiente para hablar de *resiliencia* o, lo que es lo mismo, de la capacidad de enfrentarse a las dificultades cotidianas y a las adversidades más sorprendentes. Ahora bien, quiero entresacar algunos momentos concretos del viaje, en los que hubo dificultades graves, especiales, que tuvieron que soportar.

La idea de *resiliencia*, es decir, de adversidad y superación, estaba en la mente del propio Pigafetta. Así, declara, justo al inicio de su crónica, que el motivo que lo empuja a escribir es explicar su viaje:

[a] personas curiosas que no se contentan con solamente conocer y oír contar las grandes y admirables cosas que Dios me ha concedido ver y soportar en mi larga y peligrosa navegación, sino que querían saber cómo llegué a superarlas. (Pigafetta, 2019, p. 95)

Durante el viaje, los tripulantes tuvieron que afrontar numerosos peligros y contratiempos, en muchos casos producidos por la propia naturaleza, según los espacios geográficos que visitaban, tales como tormentas, fríos intensos, calores asfixiantes y otras calamidades meteorológicas. O bien tuvieron que enfrentarse a continuas y graves dificultades producidas por el comportamiento humano, tales como rivalidades, enfrentamientos, traiciones, violencia y motines; abusos sexuales; robos, homicidios y ajusticiamientos; o meros accidentes de los que se derivaron ahogamientos o amputaciones. Por unas razones u otras, los exploradores sufrieron hambre, sed y enfermedades.

Frente a todo ello, es necesario subrayar que mostraron tener una gran fe. Fe en varias direcciones. Fe en ellos mismos, fe en su proyecto y, siempre, a pesar de todo, fe en Dios. Y demostraron igualmente tener una esperanza inmensa en que, si confiaban en ellos mismos, podrían alcanzar los objetivos que se habían propuesto: en primer lugar, llegar a las islas Molucas o de la Especiería y, después, en segundo lugar, volver de regreso a España.

Elijo algunos momentos que me resultan especialmente llamativos, en los que Pigafetta cuenta las penalidades que pasaron.

La travesía del Pacífico es uno de los episodios más dramáticos que leemos en la relación de Pigafetta. Recordemos que fue-

ron ellos los primeros en recorrer todo el océano Pacífico de este a oeste, desde América hasta Asia, por lo que en el año 2021 estamos conmemorando los 500 años de esa primera navegación. Además, fueron los creadores del topónimo *Pacífico* para ese océano, hasta entonces conocido como *la Mar del Sur*.

Así nos cuenta Pigafetta, de una manera extraordinariamente conmovedora, las dificultades del clima, el hambre y las enfermedades, narración que transcribo según la versión de Isabel de Riquer:

El miércoles, 28 de noviembre de 1520 dejamos el estrecho para entrar en el mar Pacífico. Durante tres meses y veinte días no pudimos conseguir alimentos frescos. Comíamos bizcocho a puñados, aunque no se puede decir que lo fuera, porque solo era polvo mezclado con gusanos que se habían comido lo mejor y lo que quedabaapestaba a orines de rata. Bebíamos agua amarilla, pútrida desde hacía tiempo y comíamos las pieles de buey que están sobre el palo mayor para impedir que se dañen las jarcias. El sol, la lluvia y el viento las habían puesto durísimas, pero las sumergíamos durante cuatro o cinco días en el mar y luego las poníamos un rato sobre las brasas y nos las comíamos. Muchas veces tuvimos que comer el serrín de las maderas. Las ratas se vendían a medio ducado cada una y había poquísimas. Pero la mayor desgracia de todas fue que a algunos hombres se les inflamaron las encías de tal modo que no podían comer y se morían [...], de modo que pocos quedaron sanos: gracias a Dios yo no tuve ninguna de estas enfermedades. (Pigafetta, 2019, pp. 137-138)

El cronista no cayó enfermo durante ese largo recorrido. Salvó la vida, pero se topó con nuevos peligros. Al llegar a Filipinas, en la isla de Homonhon tuvo un accidente en el barco y casi murió ahogado. Lo narra el propio cronista, en primera persona. Se trata de otro episodio de superación, en el que Pigafetta nos cuenta que el día 25 de marzo de 1521 estuvo a punto de perder la vida en el mar. La logró salvar por su rapidez de reflejos, por su continua voluntad de no dejarse vencer por las dificultades y por la protección divina:

Pasado el mediodía, cuando íbamos a levar el ancla, subí a bordo de una de las naves para pescar y me enredé los pies con una cuerda

que servía para bajar a la bodega; como había llovido resbalé y me caí al mar sin que nadie me viera. Estaba a punto de ahogarme cuando vi a mi izquierda la cuerda de una vela que estaba medio escondida en el agua; me agarré con fuerza y empecé a gritar hasta que me socorrieron con una chalupa. Ciertamente que no fui salvado por mis méritos, sino por la misericordia de aquella fuente de piedad. (Pigafetta, 2019, pp. 150-151)

Estos hechos suscitan una profunda admiración en nosotros. Nos dan a conocer las graves dificultades que tuvieron que afrontar cada uno de los tripulantes. Y nos muestran la permanente voluntad de no rendirse.

Veamos algunas de las reacciones de los estudiosos de la obra pigafettiana ante estos hechos. El historiador Leoncio Cabrero, de la Universidad Complutense de Madrid, considera que, en la escena de la caída al agua:

[...] resulta un poco cómica la descripción: siempre el protagonismo en boca del relator. Insistimos, una vez más, su devoción y espíritu religioso. (Pigafetta, Primer viaje alrededor del mundo, 1985, pp. 84, nota 165)

Frente a esa percepción de afán de protagonismo, Emilio Lamo de Espinosa, catedrático de Sociología de la Universidad Complutense, nos ofrece otra interpretación:

Pero sí sorprende, y mucho, la frialdad, aséptica, objetiva, más propia de un observador que de un actor, con la que se narran las numerosas adversidades, infortunios y padecimientos del viaje. El horror se percibe, sin duda, pero es descrito con tal temple y serenidad que más parece una instrucción judicial que un relato personal. (Pigafetta, 2016, pp. 8-9)

Por su parte, en la obra de los historiadores coordinados por Enrique Martínez Ruiz encontramos un análisis en el que quedan resaltadas las cualidades físicas y psíquicas de Pigafetta:

Al leer el diario de Pigafetta, no puede uno menos que reparar en algunos rasgos de su persona. Por lo pronto, su fortaleza física, pues describe tal cantidad de calamidades, enfermedades y privaciones

que afectan a sus compañeros de expedición, que sorprende que él reconozca que había «estado bien de salud» para escribir su diario y eso ya es otra proeza, pues muestra un tesón fuera de lo común para ir registrando cada día lo que sucede sin importar el viento, la lluvia, la mala mar, el hambre... Y, además, fue capaz de preservar sus notas de cualquier contingencia que las pusiera en peligro de estropearse o extraviarse (el viento y el agua para él podían ser peligrosos enemigos); otro reto era tener disponibles los medios necesarios para escribir: tinta y pluma o similares que le permitieran anotar sus observaciones y los sucesos del viaje. (Martínez Ruiz, dir., Contreras Fernández, Blanco Núñez y Madueño Galán, 2019, p. 733)

Es cierto: el mero hecho de escribir en aquellas circunstancias tiene, verdaderamente, mucho mérito. No debió de ser nada fácil tomar notas, guardarlas y componer después la relación.

Otro momento especialmente dramático fue la separación definitiva de sus componentes, en la isla de Tidore (Molucas, Indonesia). De las cinco naves que zarparon de Sevilla en 1519, ya solo quedaban dos a finales de 1521: la nao *Trinidad* y la nao *Victoria*. Decidieron separarse para seguir cada una su rumbo, con la intención de que al menos una pudiera volver a España. Así, la *Trinidad*, con el capitán Gómez de Espinosa, regresaría por el océano Pacífico, intentando cruzarlo en dirección contraria a la que habían llegado, con la vista puesta en América. Por su parte, la nao *Victoria*, encabezada por Juan Sebastián Elcano, volvería por el océano Índico, buscando una nueva ruta marítima.

Era diciembre de 1521. Ambas seguirían rutas desconocidas hasta ese momento. Ir en una nave o en la otra significaba tomar una decisión de enorme trascendencia. Y, para estos hombres que habían pasado tantas aventuras juntos, representaba la separación definitiva. Pigafetta decidió ir en la *Victoria*, junto a Elcano, tal vez –pienso yo– porque confiaba más en él como navegante cualificado, desde el punto de vista profesional. La despedida de los naturales y entre los tripulantes europeos fue enormemente emotiva, como nos narra escuetamente el propio Pigafetta:

El rey [...] habló con tanta pasión que nos hizo llorar a todos [...]. Cuando llegó el momento, las naves se despidieron recíprocamente con descargas de bombardas y parecía que se dolían por esta última separación. Los nuestros nos acompañaron durante un rato con sus

barcas y luego, entre lágrimas y abrazos, nos separamos. (Pigafetta, 2019, pp. 252-253)

Como vemos, las dificultades a las que tuvieron que enfrentarse fueron muy variadas. Fue en ese momento cuando Elcano y los miembros de la *Victoria* apostaron por dar la vuelta al mundo. Hasta entonces, el objetivo del viaje, o sea, el objetivo planteado inicialmente por Magallanes era llegar hasta las Molucas. Magallanes nunca había planteado la vuelta al mundo como la finalidad de su viaje.

En ese momento, adquiere importancia la figura de Elcano, convertido en el protagonista de la navegación, como leemos en varias obras publicadas en los últimos años.

La nao *Trinidad* no consiguió su objetivo de volver por el mismo mar del Sur por el que habían llegado a Asia. Las fuertes tormentas impidieron que pudiera seguir por el océano Pacífico. A la altura de las islas Marianas, varios marineros desertaron. Otros murieron. La nave tuvo que regresar al Sudeste Asiático, donde sus tripulantes fueron apresados por los portugueses.

Lo interesante es que quienes apostaron por volver por el Índico, es decir, los que optaron por seguir navegando hacia el oeste, desde el Sudeste Asiático, son los que llegaron a España. La confianza en que la Tierra era redonda de verdad tenía que ser enorme. Ciertamente, el hecho de que hubieran recorrido el Atlántico y el Pacífico y de que hubieran llegado hasta las islas Molucas era ya una prueba suficiente de la esfericidad de nuestro planeta, pero navegar hacia adelante, por aguas desconocidas para Elcano, seguía siendo una prueba de enormes dificultades.

Contaban, además, con la inestimable ayuda de algunos tripulantes asiáticos, que se habían incorporado a la *Victoria* y que, a mi juicio, fueron parte decisiva en la travesía. La suma de europeos y asiáticos hizo posible el viaje de regreso a España.

Nuevamente, la clave del éxito estaba en la fe en sí mismos, en su capacidad como equipo, en sus conocimientos y sus planteamientos –la seguridad sobre la esfericidad de la Tierra– y en la fe en Dios.

En palabras de Lamo de Espinosa:

[era] gente, sin duda, muy dura y a la que las penalidades, el sufrimiento, e incluso la muerte, no conseguían amedrentar.

4. Libros para el público infantil

Son varios los libros que se han publicado estos últimos años, dirigidos a un público infantil y juvenil, centrados en la Primera Vuelta al Mundo. Voy a detenerme en analizar tres de ellos.

En primer lugar, quiero empezar por el libro titulado *Victoria y la primera vuelta al mundo*, escrito por Antonio Fernández Torres, con la colaboración de Mónica y Julia Fernández Ureta y con ilustraciones de Sito Recuero (2021), editado por una editorial privada especializada en libros infantiles y juveniles: Babidi-bú, de Sevilla, junto con Tannhauser Estudio. Quizás no sea casualidad la ciudad donde ha aparecido esta publicación, porque en Sevilla son más conscientes de la relevancia de la Primera Vuelta al Mundo que en otras partes.

Esta editorial explica que «nuestro objetivo principal es animar a la lectura con obras en las que priman los valores humanos» y, por ello, se dedican a «la labor de inculcarles valores positivos para nuestra sociedad».⁵ De manera que aquí enlazo con el propósito de este mi trabajo: la Primera Vuelta al Mundo nos proporciona el conocimiento sobre situaciones reales que transmiten valores humanos positivos, cuyas enseñanzas sirven para fortalecer la resiliencia en los niños... y en los adultos.

De su lectura se deduce que el libro está dirigido al público infantil de Primaria, incluso antes, bien para que se lo lean sus padres y educadores, si es que aún no saben leer, bien para que lo lean directamente los niños, si ya saben leer, quizás entre los 6 y los 10 años.

Lo original es que tiene como protagonista a la propia nao *Victoria*, que fue la que volvió a Sevilla en 1522, esto es, la que logró la primera circunnavegación. Es la mismísima nave la que nos cuenta todo lo que tuvo que aprender para poder navegar por mares y océanos:

Aprendí que cada viento tiene su nombre ¡y su carácter...!, y que para andar por la mar hay que hablar con ellos y entender sus silbidos. Conocí a Galerna, navegué con Alisio y aprendí mil trucos del pequeño y travieso Poniente. (Fernández Torres, Fernández Ureta, Fernández Ureta y Recuero, 2021)

5. Así lo explican en su página web: <https://www.babidibulibros.com/el-equipo>

Todo el libro es una prosopopeya, es decir, una personificación de un ser inanimado, como es el caso de un barco. Ciertamente, esta personificación resulta muy atractiva. Es un acierto expresivo. Sabemos por experiencia que los niños disfrutaron mucho con la personificación de las cosas, como sucede en muchas películas que han tenido un gran éxito, como son, por poner algunos ejemplos, los juguetes en *Toy Story*, los coches en *Cars*, los objetos domésticos en *La Bella y la Bestia*, etc. Por supuesto, también la personificación de los animales es un recurso literario bien conocido desde antiguo y muy bien aprovechado por el cine, en numerosas películas.

El nombre de *Victoria*, dado que es también un nombre de mujer, ayuda a dar realismo a esta prosopopeya y, en consecuencia, a hacerla más creíble. La nave habla como mujer, la nave *Victoria* es una mujer, la nave es una persona, la nave nos habla. Y, además, los autores tienen la habilidad, de esta forma, de ofrecer a los lectores una perspectiva femenina en una hazaña que, en sí misma, fue completamente masculina.

Este libro combina ilustraciones y texto, de tal forma que resulta muy ameno. Y aporta, como queda dicho, los valores positivos del esfuerzo y de la superación de las dificultades. En este sentido, quiero destacar las últimas páginas, en las que podemos leer lo siguiente:

Una suave brisa entró por estribor y me llamó por mi nombre.

–¡Ánimo, Victoria, sígueme! ¡Queda poco para volver a casa!
¡Yo te llevaré!

Era Poniente, el viento que me enseñó a navegar. Busqué mis últimas fuerzas, apreté las tablas y seguí su silbido. Navegué y navegué hasta que... [...] ¡Había dado la primera vuelta al mundo! (Fernández Torres, Fernández Ureta, Fernández Ureta y Recuero, 2021)

Este libro forma parte de un amplio proyecto educativo. Los autores y editores cuentan con su propia página web (<https://victorialaprimera.es>)⁶ y han preparado también una exposición, con el mismo título de *Victoria y la primera vuelta al Mundo*, para «vivir una gran aventura en familia».

6. También puede verse información sobre este libro en https://tienda.babidibu.com/libro/victoria-y-la-primera-vuelta-al-mundo_127944

Además, la misma empresa ha publicado también la edición en lengua vasca, titulada *Victoria eta lehen mundu bira*, en 2021.⁷ Tiene la misma estructura y las mismas ilustraciones que la edición en lengua española. Sin duda, el hecho de que Juan Sebastián Elcano –nacido en Guetaria, en la provincia de Guipúzcoa– y otros varios miembros de la tripulación fueran vascos hace que esta historia tenga una especial relevancia para los hablantes de vasco.

En segundo lugar, tenemos el libro titulado *La aventura de la primera vuelta al mundo*, aparecido también en Sevilla, en vísperas del inicio de la conmemoración, en 2017. En este caso, se trata de una obra institucional y colectiva, promovida por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, el Ayuntamiento de Sevilla y el Ayuntamiento de Sanlúcar de Barrameda (provincia de Cádiz), es decir, los dos municipios más implicados directamente, porque en ellos tuvieron lugar los hechos históricos de la salida y la llegada de la expedición.

Este libro está preparado por un equipo coordinador, compuesto por Paco Cerrejón, del Ayuntamiento de Sevilla, a quien se debe la idea y el concepto del libro; Rafael Marín, como autor del guion; el historiador y arqueólogo Manuel Parodi, en representación del Ayuntamiento de Sanlúcar de Barrameda, como responsable de la coordinación histórica; y Abel Ippólito, como responsable de la coordinación de las ilustraciones. También en este sentido es una obra colectiva, porque son 38 los ilustradores que participan en esta obra, lo que le da, por un lado, un sabor muy especial, variado, diverso, colorista, pero, por otro, tal vez la resta unidad visual.

En el prólogo, el consejero de Cultura de la Junta de Andalucía, Miguel Ángel Vázquez Bermúdez, señala el público al que va dirigido principalmente esta publicación, que quiere «dar a conocer a todos los públicos y especialmente a los más jóvenes, esta hazaña [...], con una clara orientación divulgativa». De la misma forma, el prólogo del alcalde de Sevilla, Juan Espadas, nos dice que es «un libro pensado, escrito e ilustrado para todos los públicos», mientras que, en el prólogo, del alcalde de Sanlúcar de Barrameda, Víctor Mora Escobar, leemos que «os invitamos a convertirnos en viajeros, en marinos del tiempo» (Cerrejón, Parodi, Marín e Ippólito, 2017, pp. 5-7).

7. https://tienda.babidibulibros.com/libro/victoria-eta-lehen-mundu-bira_129658

En mi opinión se trata de una obra que no está destinada a los más pequeños, sino a los que ya tienen uso de razón y, además, tienen ciertos conocimientos, es decir, más o menos, a partir de los 8 o 9 años.

Combina el texto con las ilustraciones muy variadas, algunas de gran belleza, y añade al final un glosario de términos marinos y los nombres científicos de las plantas, lo que proporciona un nuevo interés didáctico al libro.

La reflexión final es de gran valor, porque resume el sentido de la expedición y sus enseñanzas:

Habíamos partido doscientos cincuenta hombres y habíamos regresado solamente dieciocho. Dios nos ayudó en el camino. El mundo estaba medido, el paso al oriente por el oeste comprobado. Gracias al sueño de Magallanes y al tesón de sus marinos. Gracias a la templanza de Elcano. Nunca había habido antes, y es posible que no lo haya jamás en la historia, una hazaña como la nuestra. ¿Qué no puede hacer la humanidad si se lo propone? ¿Qué otros viajes y sueños, qué futuros de gloria nos esperan? (Cerrejón, Parodi, Marín e Ippólito, 2017)

Como vemos, estas palabras finales nos demuestran que la resiliencia está en el ambiente: *sueño, tesón, templanza...*

En tercer lugar, podemos disfrutar de otra publicación institucional, titulada *Juan Sebastián Elcano: La Primera Vuelta al Mundo*. Aparecida en Madrid en 2019, fue preparada por la Subdirección General de Publicaciones y Patrimonio Cultural, el Ministerio de Defensa. Sin embargo, se trata de una obra de autor único: Jorge Rodríguez Rivero, a quien debemos tanto los textos como las ilustraciones, si bien contó con la asesoría histórica del Órgano de Historia y Cultura Naval (Rodríguez Rivero, 2019).

Es un tebeo o cómic, muy bien realizado, que contiene muchos datos geográficos e históricos, muy útiles para conocer el contexto en el que se produjo la expedición. Como digo, no es un libro que contenga texto e ilustraciones por separado, como son los dos anteriores, sino que es un cómic todo él, con un resultado muy positivo en general.

Más que en la Primera Vuelta al Mundo, esta publicación está centrada en la figura del propio Juan Sebastián Elcano, como persona y como marino. Por ello, habla de su vida en

su Guetaria natal; de sus navegaciones por el mar Mediterráneo, en Argelia y en Italia; por supuesto, de las aventuras de la expedición que dio la Primera Vuelta al Mundo; de su posterior participación en la armada que salió de La Coruña en 1525; y, por último, de su muerte, en 1526, en las lejanas aguas del océano Pacífico. Todo ello, con información sobre el contexto histórico y otros acontecimientos ocurridos en aquellos años.

Por consiguiente, es una publicación elaborada con el fin de dar a conocer la figura de Elcano al público juvenil, además de la Primera Vuelta al Mundo en sí misma. Tiene mucho sentido esta finalidad, porque fue Elcano quien logró ese hito histórico y merece ese reconocimiento.

El público de este cómic, en mi opinión, es más bien a partir de los 11 o 12 años, es decir, el de Educación Secundaria en adelante, incluso universitarios y adultos.

El cómic destaca el papel de Elcano como hombre capaz de superar las dificultades, por encima de tormentas, hambre y enfermedades. En relación con su decisión de regresar por el Índico, comenta:

La ruta elegida por Elcano no está exenta de riesgos, pero él es un marino hábil y experto que ha tomado la decisión acertada. (Rodríguez Rivero, 2019, p. 21)

Por otra parte, fuera de España también encontramos algunas publicaciones infantiles que han aparecido últimamente. El punto de vista que adoptan tiene su interés en contraste con las publicaciones españolas.

En Italia tendrá mucha repercusión la aportación de la conocida revista infantil *Topolino* (www.topolino.it), porque son tebeos hechos con los personajes de dibujos animados de Walt Disney. *Topolino* es el nombre que recibe en Italia el conocido personaje de ficción llamado Mickey Mouse, o Ratón Miguelito en el mundo hispanico.

La revista *Topolino* inició en 2021 una serie de cuatro números, en italiano, con las aventuras de la Primera Vuelta al Mundo. Se centran, como es natural en este caso, en el personaje italiano más conocido, es decir, Antonio Pigafetta:

Inspirandosi a questo personaggio (poco conosciuto in Italia ma molto noto all'estero), Pietro B. Zemelo ha realizzato *Paperin Pigafetta – Oltre i confini del mondo*, un'avventura «oceanica» in quattro episodi disegnata da Paolo Mottura, un avvincente racconto che vi porterà a «circumnavigare» il globo comodamente da casa, sulla nave di Paperon Magellano.⁸

En Portugal, *Magalhães nos Olhos de um Menino* es la obra escrita por la profesora y pedagoga brasileña Simone de Fátima Gonçalves y el portugués Alexandre Parafita, con ilustraciones de Rui Pedro Lourenço. Apareció en 2011, gracias a Plátano Editora, empresa con sede en Lisboa, dedicada preferentemente a la publicación de libros escolares. Se trata de una obra con texto y con ilustraciones a color de página completa. El público al que va dirigido parece mayor de 6 años.

Por otra parte, en Estados Unidos salió en 2020 un libro, en inglés, destinado a niños de 8 a 12 años, sobre Magallanes, titulado simplemente *Ferdinand Magellan*. Ha aparecido en la colección titulada *The First Names Series*, de la editorial Abrams Books for Young Readers, con sede en la ciudad de Nueva York. La autora es la filipina Candy Gourlay y el ilustrador es Tom Knight.

Los propios editores anuncian en su web que esta biografía se centra en «el primer explorador que viajó alrededor del mundo» y advierten de que «su fama está arraigada en el colonialismo».⁹ Así, contribuyen a difundir la creencia, muy extendida, de que Magallanes logró la primera circunnavegación,¹⁰ y se unen a las críticas actuales desde una perspectiva anticolonialista.

El hecho de que la autora sea filipina es un dato que debemos tener en cuenta, porque Filipinas es el país donde murió Magallanes en un enfrentamiento armado con los isleños.

Lo que me interesa destacar es que han aparecido estos últimos años diversas publicaciones dirigidas a niños y adolescentes

8. <https://www.topolino.it/news/si-salpa-con-paperin-pigafetta> [Inspirándose en este personaje (poco conocido en Italia, pero muy conocido en el extranjero), Pietro B. Zemelo ha creado *Paperin Pigafetta – Más allá de los confines del mundo*, una aventura «oceanica» en cuatro episodios dibujada por Paolo Mottura, una historia cautivadora que te llevará a «circunnavegar» el globo desde la comodidad de tu hogar, en el barco de Tío Magallanes.]

9. https://www.abramsbooks.com/product/ferdinand-magellan-the-first-names-series_9781419746789

10. Magallanes murió en Filipinas y, por tanto, no pudo dar la vuelta al mundo.

para dar a conocer unos hechos históricos de primera magnitud. En varios países y con diferentes perspectivas, la Primera Vuelta al Mundo se percibe como un fenómeno con un claro contenido educativo y lúdico a la vez. Eso sí, observemos que las publicaciones se centran en los personajes de Elcano, de Pigafetta o de Magallanes, según el punto de vista que se adopte.

5. Materiales audiovisuales

Aparte de los libros infantiles, hay que destacar la película de dibujos animados titulada en español *Elcano y Magallanes, la primera vuelta al mundo*, aparecida en el año 2019. Es una película comercial que pudo verse en salas de cine de España y de otros países.

Está dirigida por Ángel Alonso, que también es responsable del montaje y de la dirección artística; con guion escrito por José Antonio Vitoria y Garbiñe Losada; y con Aitor López como director de animación. La música es de Joseba Beristain y del conocido grupo La Oreja de Van Gogh, que compuso para esta película la canción titulada *Confía en el viento*.

El título original de este largometraje español es, en lengua vasca, *Elkano lehen mundo bira*; y tiene también versión en inglés, con el título de *Elcano & Magellan*.¹¹ Está producida por la empresa Dibulitoon Studio y ha contado con el apoyo económico de Televisión Española (TVE)¹² y de la televisión vasca ETB.

Como película de dibujos animados, está pensada principalmente para el público infantil y para toda la familia. Aquí, Juan Sebastián Elcano recibe el tratamiento de personaje destacado en la gran aventura.

6. Otros recursos didácticos

Llegados a este punto, no cabe ninguna duda de que la Primera Vuelta al Mundo ofrece grandes oportunidades desde el punto de vista didáctico y formativo.

11. <https://sede.mcu.gob.es/CatalogoICAA/Peliculas/Detalle?pelicula=65716>

12. <https://www.rtve.es/play/videos/somos-cine/somos-cine-elcano-magallanes-primer-vuelta-mundo/5553057>

En septiembre de 2021 celebramos un congreso en la Universitat Abat Oliba CEU de Barcelona, con el título *500 años del océano Pacífico: de la Primera Vuelta al Mundo a nuestros días*. Uno de los ejes era, precisamente, «Resiliencia, creatividad y compromiso», con la participación de ponentes como Alessandro Mini, Franciele Corti, Andrea de Carlos, Miguel Ángel Barbero, Maite Signes y Cintia Carreira, de la Universitat Abat Oliba CEU, de Barcelona; Luis Pérez, Samanta Clair y Ángeles Bueno, de la Universidad Camilo José Cela, de Madrid; Rosario García, Laura Valls y Luis Illueca, de la Universidad Cardenal Herrera CEU, de Valencia; y Alberto Camarero, de la Universidad Politécnica de Madrid.

Allí recibimos información sobre ciertos materiales existentes actualmente en internet, que están disponibles para los profesores que deseen utilizarlos en sus aulas. Voy a referirme a tres en concreto.

En primer lugar, cabe resaltar que contamos con la web Ruta Elcano (<https://www.rutaelcano.com>), preparada por el ingeniero Tomás Mazón, autor de una magnífica obra sobre Elcano (Mazón Serrano, 2020). Por la cantidad de información que contiene y por la precisión de sus fuentes, se ha convertido, sin duda, en la más completa referencia internacional sobre la expedición.

En segundo lugar, la Universidad Cardenal Herrera CEU de Valencia puso en marcha el proyecto Primera Vuelta Elcano (<https://www.primeravueltaelcano.es>). Incluye propuestas didácticas para las distintas etapas educativas: Infantil, Primaria y Secundaria. De este proyecto quiero destacar el libro de recursos, que está disponible en <https://www.primeravueltaelcano.es/recursos-documentales/libro-recursos>. Los *cuadernos de bitácora*, enviados a varios centros escolares de España, Argentina, Filipinas, Guam..., se convirtieron en el centro de la atención del proyecto, que está coordinado por los ya mencionados Rosario García, Laura Valls y Luis Illueca.

En tercer lugar, el Centro de Estudios Históricos CEU, vinculado a la Universidad San Pablo CEU de Madrid, es la sede de la Cátedra Internacional CEU Elcano Primera Vuelta al Mundo, que dirige María Saavedra, creada gracias a un convenio con la Armada Española.¹³

13. <https://iehistoricos.ceu.es/catedras/catedra-internacional-ceu-elcano-primeravuelta-al-mundo>

Estos recursos están disponibles en sus respectivas páginas web y son de gran utilidad para profesores de todos los niveles y para el público en general.

7. Conclusiones

Como conclusión, cabe decir que la expedición de Magallanes y Elcano, que consiguió dar la Primera Vuelta al Mundo (1519-1522), proporciona escenas de una fuerza extraordinaria para favorecer la resiliencia de niños, jóvenes y adultos.

La crónica de Antonio Pigafetta es la principal referencia para conocer los hechos. Es no solo el testimonio directo de uno de los protagonistas de la historia, sino, al mismo tiempo, una deliciosa obra literaria renacentista, que impresiona por su fuerza expresiva. En los últimos años, han aparecido diversas ediciones de la obra de Pigafetta, que no es en sí un texto adecuado para niños. Además, gracias a las investigaciones actuales, la figura de Juan Sebastián Elcano adquiere una nueva relevancia, hasta el punto de que se lo ha denominado «el hombre que cambió la historia de la humanidad» (Saavedra, 2019).

Para difundir la expedición y las enseñanzas que de ella se derivan, se han publicado varios libros dirigidos especialmente al público infantil y juvenil, se ha producido un largometraje de dibujos animados y se han elaborado diversos materiales disponibles en internet.

De esta manera, se dan a conocer unos hechos históricos que cambiaron el mundo. La autenticidad de la historia proporciona mucha fuerza a las variadas enseñanzas que se pueden extraer en relación con las virtudes y la resiliencia. De todo ello sacamos una moraleja decisiva: seguir adelante tiene su premio. En definitiva, conocer la Primera Vuelta al Mundo es conocer auténticos modelos de resiliencia.

8. Bibliografía

Aguinagalde Olaizola, F. (2016). ¿Qué sabemos realmente sobre Juan Sebastián de Elcano? Resultados provisionales de una indagación llena de dificultades. En M. J. Parodi Álvarez (ed.). *In medio Orbe*:

- Sanlúcar de Barrameda y la I Vuelta al Mundo: Actas del I Congreso Internacional sobre la I Vuelta al Mundo*, celebrado en Sanlúcar de Barrameda (Cádiz) los días 26 y 27 de septiembre de 2016 (págs. 25-37). Sevilla: Junta de Andalucía & Ayuntamiento de Sevilla.
- Alvar Ezquerro, A. (2016). *Juan Sebastián Elcano (1476?-1526)*. La Trébere.
- Alvar, M. (2002). *Español en dos mundos*. Temas de hoy.
- Amado, L. (2018). *Construir la resiliència a la universitat: de la teoria a la pràctica educativa* [Construir la resiliencia en la universidad: de la teoría a la práctica educativa]. CEU.
- Cabrero, L. (1987). *Fernando de Magallanes*. Historia 16 & Quorum.
- Carreira Zafra, C. (2020). *Literatura y mimesis: fundamentos para una educación del carácter*. Octaedro.
- Carreira, C., Kazmierczak, M. y Signes, M. (eds.) (2019). *Inteligencia y tecnología. Retos y propuestas educativas*. EUNSA.
- Correjon, P., Parodi, M., Marin, R. e Ippólito, A. (2017). *La aventura de la Primera Vuelta al Mundo*. Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- Crespo-Francés, J. (2020). *Españoles olvidados del Pacífico. Una empresa imperial española, 1519-1522*. Actas.
- De Castro, X. (2019). *Le voyage de Magellan 1519-1522. La relation d'Antonio Pigafetta du premier voyage autour du monde* (2.ª ed.). Chandeigne.
- Elcano, J., Pigafetta, A., Transilvano, M., Albo, F. y Mafra, G. (2012). *La Primera Vuelta al Mundo* (2.ª ed.). Miraguano.
- Fernández Álvarez, M. (1999). *Carlos V, el César y el hombre* (2.ª ed.). Espasa.
- Fernández Torres, A., Fernández Ureta, M., Fernández Ureta, J. y Recuerdo, S. (2021). *Victoria y la primera vuelta al mundo*. Babidi-bú Libros & TH-Estudio.
- Gil, J. (2017). Los hombres y el rol del viaje de Magallanes. En M. Parodi Álvarez (coord.). *In Medio Orbe (II). Personajes y avatares de la I Vuelta al Mundo*. Actas del II Congreso Internacional sobre la I Vuelta al Mundo, celebrado en Sanlúcar de Barrameda (Cádiz) los días 20 y 21 de septiembre de 2017 (pp. 31-58). Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- Gómez-Lauger, N. y Escudero, V. (2020). Vernacular Languages. En M. Sgarbi (ed.). *Encyclopedia of Renaissance Philosophy*. Springer Nature Switzerland.
- Higueras Rodríguez, M., Bernabéu, S., Martín-Meras Verdejo, L. y Colomar Albájar, M. (2018). *La vuelta al mundo de Magallanes-Elcano. La aventura imposible, 1519-1522*. Lunwerg, AECID, CSIC, Instituto Cervantes & Ministerio de Defensa.

- Kazmierczak, M. y Signes, M. (2016). *Lengua, literatura y práctica educativa. Reflexiones actuales sobre la palabra en la educación*. Academia del Hispanismo.
- Martínez Ruiz, E. (dir.), Contreras Fernández, P., Blanco Núñez, J. M. y Madueño Galán, J. M. (2019). *Desvelando horizontes I: La circunnavegación de Magallanes y Elcano*. Ministerio de Defensa.
- Martínez Ruiz, E. (ed.), Contreras Fernández, P., Blanco Núñez, J. M. y Madueño Galán, J. M. (2018). *Desvelando horizontes II. Personajes de entonces y terminología básica de la navegación a vela*. Ministerio de Defensa.
- Mazón Serrano, T. (2020). *Elcano, viaje a la historia*. Encuentro.
- Parodi Álvarez, M. J. (ed.). (2017). *In Medio Orbe (II). Personajes y avatares de la I Vuelta al Mundo*. Actas del II Congreso Internacional sobre la I Vuelta al Mundo, celebrado en Sanlúcar de Barrameda (Cádiz) los días 20 y 21 de septiembre de 2017. Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- Pigafetta, A. (1941). *Primer viaje en torno del globo*. (C. Amoretti, ed. y F. Ruiz Morcuende, trad.) Espasa-Calpe.
- Pigafetta, A. (1985). *Primer viaje alrededor del mundo* (L. Cabrero Fernández, ed.) Historia 16.
- Pigafetta, A. (2014). *Il primo viaggio intorno al mondo. Lo storico racconto della prima circumnavigazione del globo terrestre* (C. Manfroni, ed.). Ghibli.
- Pigafetta, A. (2016). *Primo Viaggio Intorno al Globo Terracqueo. La expedición de Magallanes-Elcano 1519-1522*. (E. Lamo de Espinosa y B. Caetano, eds.) Real Instituto Elcano.
- Pigafetta, A. (2019). *La primera vuelta al mundo. Relación de la expedición de Magallanes y Elcano*. (I. d. Riquer, ed.). Alianza (El Libro de Bolsillo).
- Pigafetta, A. (2019). *La Primera Vuelta al Mundo. Relación de la expedición de Magallanes y Elcano (1519-1522)*. (I. Riquer, ed.). Alianza.
- Pigafetta, A. y Borao, J. E. (2020). *Primer viaje alrededor del mundo*. (J. E. Borao Mateo, ed. y J. T. Medina, trad.). Institución Fernando el Católico.
- Rodríguez Rivero, J. (2019). *Juan Sebastián Elcano, la Primera Vuelta al Mundo*. Ministerio de Defensa.
- Rodríguez-Ponga, R. (2017). La lengua española y las consecuencias de la primera vuelta al mundo. En M. Parodi Álvarez (coord.). *In Medio Orbe (II). Personajes y avatares de la I Vuelta al Mundo*. Actas del II Congreso Internacional sobre la I Vuelta al Mundo, celebrado en Sanlúcar de Barrameda (Cádiz) los días 20 y 21 de septiembre de 2017 (pp. 103-109). Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.

- Rodríguez-Ponga, R. (2019). *La Primera Vuelta al Mundo, en el contexto de las conmemoraciones históricas*. Fundación San Pablo Andalucía CEU.
- Rodríguez-Ponga, R. (2021). El papel del latín en la Primera Vuelta al Mundo. *Revista Gárgoris*, 15, 13-24.
- Saavedra Inaraja, M. (2021). *El capitán de la Victoria. Relatos desde la mar de Juan Sebastián Elcano*. Ciudadela Libros-Epalsa.
- Saavedra, M. (2019). Elcano, el hombre que cambió la historia de la humanidad, vuelve a casa. *La Razón*, 8 de julio, 38-39.
- Sánchez-Ron, J. (diciembre de 2020). El viaje de Magallanes-Elcano y su época: Ciencia, tecnología, economía y sociedad. *Revista de Ciencias y Humanidades, Fundación Ramón Areces*, 24, 44-59.
- Transilvano, M. (2012). *De Moluccis Insulis*. (B. Caetano, ed.). Fundación Civilliter.

Una lectura resiliente de la Biblia en tiempos de posmodernidad

JORDI SAURA MATALLANA¹
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. La resiliencia en el contexto posmoderno

La vida de cualquier persona está repleta de momentos alegres, pero también de sufrimiento o, cuando menos, de adversidad. Este es un hecho tan cierto como inevitable. Las circunstancias que envuelven la existencia humana influyen de manera decisiva en que se produzcan dichos estados vitales. Bajo esta perspectiva, el carácter sistémico de las relaciones económicas que establecen los seres humanos entre sí también deja sentir sus efectos psicosociales en la cotidianidad de todos y cada uno de ellos. Motivo por el cual, y sin querer profundizar en sus posibilidades ni tampoco en sus alternativas, puesto que ello nos desviaría del objetivo del presente capítulo, la creciente apuesta del neoliberalismo por medidas desregulatorias que favorecen el libre mercado y la competencia, lejos de ser inocua, comporta graves consecuencias para la sociedad, especialmente, para aquellas personas de condición más humilde o vulnerable. Sobre las inferencias antropológicas y sociales que provoca la implementación de estas políticas económicas han reflexionado muchos científicos sociales en las últimas décadas (Bauman, 2007 y 2017; Lipovetsky, 2016; Han, 2018; Torralba, 2018), así como

1. Jordi Saura Matallana, historiador y Máster en Diálogo Interreligioso, Ecuménico y Cultural. Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato, así como de la UNED, miembro colaborador del grupo de investigación TRIVIUM de la Universitat Abat Oliba CEU de Barcelona. Correo electrónico: jorsaura@barcelona.uned.es.

los pontífices contemporáneos a través del *corpus* de Doctrina Social de la Iglesia.

El mercado asume una función social relevante en las sociedades contemporáneas, por lo cual es importante identificar sus mejores potencialidades y crear condiciones que permitan su concreto desarrollo. (Compendio de Doctrina Social, 2005, p. 350)

Sin embargo, la libertad, en el ámbito económico, debe estar regulada por un apropiado marco jurídico, capaz de ponerla al servicio de la libertad humana integral:

La libertad económica es solamente un elemento de la libertad humana. Cuando aquella se vuelve autónoma, es decir, cuando el hombre es considerado más como un productor o un consumidor de bienes que como un sujeto que produce y consume para vivir, entonces pierde su necesaria relación con la persona humana y termina por alienarla y oprimirla. (Compendio de Doctrina Social, 2005, p. 350)

Desde sus respectivas perspectivas –de tipo inmanente o trascendente–, unos y otros denuncian la injusta relación entre medios y fines que establece este planteamiento económico, debido a su desmedido afán por la obtención de beneficio y rentabilidad, lo que detrae de la realidad cualquier elemento trascendente y a su vez revierte, irremediablemente, en la «cosificación»² de la persona y en su «atomización» social.³

2. «Hoy todo entra dentro del juego de la competitividad y de la ley del más fuerte, donde el poderoso se come al más débil. Como consecuencia de esta situación, grandes masas de la población se ven excluidas y marginadas: sin trabajo, sin horizontes, sin salida. Se considera al ser humano en sí mismo como un bien de consumo, que se puede usar y luego tirar. Hemos dado inicio a la cultura del “descarte” que, además, se promueve. Ya no se trata simplemente del fenómeno de la explotación y de la opresión, sino de algo nuevo: con la exclusión queda afectada en su misma raíz la pertenencia a la sociedad en la que se vive, pues ya no se está en ella abajo, en la periferia, o sin poder, sino que se está fuera. Los excluidos no son “explotados”, sino desechos, “sobrantes”» (Francisco, 2015, 53).

3. «La exposición de los individuos a los caprichos del mercado laboral y de bienes suscita y promueve la división y no la unidad; premia las actitudes competitivas, al tiempo que degrada la colaboración y el trabajo en equipo al rango de estrategias temporales que deben abandonarse o eliminarse una vez que se hayan agotado sus beneficios» (Bauman, 2007, p. 9).

Por si fuera poco, a la deshumanización descrita se le sumaría la sensación de desamparo que experimenta el ser humano, dado que todas las instancias que antaño amortiguaban cualquier tipo de presión que se cerniese sobre él han dejado de cumplir aquella balsámica función en la actualidad. Nos referimos a la familia, a la escuela y a la Iglesia, e incluso al propio Estado, que, en buena medida, se creó para reemplazar a esta de las labores que desarrollaba secularmente. La robustez de dichas instituciones residía en que aportaban estabilidad material y psicológica al sujeto y, con ello, cada una desempeñando su papel contribuía a sostener un metarrelato ordenador de la existencia (Duch, 2007). Sin embargo, todas ellas se han ido erosionando con el paso del tiempo, haciéndolo de manera vertiginosa desde finales de los años sesenta del siglo xx con el triunfo del pensamiento posmoderno (Lyotard, 2016).

Ante semejante escenario, resulta clave hallar estrategias para saber cómo enfrentarse a lo precario e imprevisible de nuestros días, tal como sostiene el filósofo Francesc Torralba (2018):

Se requiere confianza en uno mismo, pero, además, tolerancia a la frustración. (p. 21)

Por ello, para tratar de superar este estado de vulnerabilidad, es imprescindible adquirir competencias resilientes. El psiquiatra francés Léon Kreisler (1996, citado por Manciaux, 2010) definió *resiliencia* como:

La capacidad de un sujeto para superar circunstancias de especial dificultad, gracias a sus cualidades mentales, de conducta y adaptación. (p. 25)

Se trata, pues, de una capacidad completamente alejada de cualquier tipo de determinismo biológico o social, la cual se remonta al mismo origen de la humanidad, pero que ha sido estudiada recientemente, no antes de la década iniciada en 1980, en los campos de la psicología, de las ciencias de la salud, de las ciencias sociales, así como de la educación (Manciaux, 2010). Por su parte, Luis Rojas Marcos (2010) disecciona con más detalle la resiliencia humana cuando afirma que esta es un atributo natural y universal de supervivencia, que se com-

pone de ingredientes biológicos, psicológicos y sociales. Este psiquiatra español detecta seis «pilares» sobre los cuales se fundamenta la resiliencia: conexiones afectivas, funciones ejecutivas, centro de control interno,⁴ autoestima, pensamiento positivo y motivos para vivir. En este sexto pilar, de carácter desiderativo, el autor destaca la especial importancia que adquiere la adhesión del sujeto a una determinada adscripción religiosa, espiritual o filosófica. Y, si bien advierte que, como es obvio, sus efectos no pueden probarse científicamente, admite que sí que sirven para que la persona proyecte en estas concepciones el anhelo de esperanza que de manera natural alberga su mente. Por ello, dado que contribuyen decisivamente a sacralizar la vida, considera que las religiones son una fuente natural de optimismo y que, en consecuencia, fortifican la motivación por sobrevivir. Los investigadores Anna Forés y Jordi Grané (2012) comparten el mismo criterio con respecto a la fe religiosa al advertir que, gracias a ella, se otorga sentido a la vida, lo cual genera resiliencia.

La resiliencia es, pues, una capacidad innata a todo el género humano, pero cuyo aprendizaje no se produce una vez y nada más, sino que se va asumiendo y mejorando con el paso del tiempo, así como a su desarrollo madurativo. De manera que deberíamos promover la resiliencia cuanto antes, a temprana edad, en la familia y en la escuela, de un modo transversal, aunque, sobre todo, en el desarrollo de la acción tutorial, para luego proseguir su aprendizaje en el ejercicio profesional e incluso, ya fuera del contexto laboral, en lo que popularmente se conoce como *crecimiento personal*. Se trata, por tanto, de un aprendizaje a lo largo de toda la vida. En esta labor puede ayudarnos extraordinariamente la literatura, y puede hacerlo porque posee una intrínseca capacidad performativa. De ello ya se percató, hace más de dos mil cuatrocientos años, el filósofo Aristóteles (2011), y así lo teorizó en su *Poética*. Más recientemente, otros pensadores teóricos como Alasdair MacIntyre (2013) o Paul Ricoeur (2000) han actualizado el pensamiento aristotélico. En esta línea performativa, la Biblia, el metarrelato sobre el cual se ha

4. Rojas Marcos (2012) define este concepto como la capacidad de afrontar una situación o problema de forma autónoma en lugar de esperar que su solución provenga de agentes externos.

construido la civilización occidental,⁵ posee un ingente potencial resiliente que no debería desaprovecharse. En este trabajo nos proponemos, precisamente, destacar el valor resiliente de los personajes bíblicos, cuyo análisis se ciñe a siete veterotestamentarios. Se explorará su potencial resiliente, dado que permitirá que, leyendo la Biblia, aprendamos a ser más resilientes, ahondando también en el significado de los pilares de resiliencia en los que se apoyan las narrativas bíblicas.

2. La Biblia: un relato esperanzador

Desde la perspectiva teológica, la Biblia es concebida como la Sagrada Escritura que narra una historia de salvación protagonizada primero por el pueblo de Israel en el Antiguo Testamento y, a continuación, por la Iglesia de Jesucristo en el Nuevo (Von Balhasar, 1989),⁶ cuyo carácter ejemplar alimenta la esperanza de millones de fieles en todo el mundo, como ya señaló San Pablo:

Pues todo cuanto esté escrito, para nuestra esperanza, fue escrito, a fin de que por la paciencia y por la consolación de las Escrituras estemos firmes en la esperanza. (Rom 15, 4)

Sin embargo, la misma Biblia también podría interpelar a creyentes de otros credos religiosos o incluso a los no creyentes, dado que desde una perspectiva literaria constituye un monumento estético que forma parte indiscutible del canon occidental (Bloom, 2005) y ha sido la fuente de imaginación de la que han brotado las obras señeras de la literatura de todo Occidente (Auerbach, 1950; Frye, 2018). De modo que, como obra literaria que es, permite el ejercicio de la praxis mimético-catártica y, por lo tanto, que cualquier lector se proyecte en ella y a través de ella,

5. Suárez Fernández (2004) sostiene que Europa se forjó como comunidad sociopolítica en los siglos medievales y se definió a sí misma como «Cristiandad» por cuanto asumió como criterio de verdad las enseñanzas de Jesús contenidas en la Escritura bíblica. Este autor considera que la civilización occidental es la proyección de Europa más allá de sus límites geográficos.

6. «El Antiguo Testamento es y sigue siendo la introducción teológica y, por eso mismo, epistemológica, a la comprensión del Nuevo. Ni siquiera el apóstol de los gentiles puede ahorrar a sus oyentes una visión de conjunto del acontecimiento de la salvación, aunque después descargue de las antiguas observancias» (Von Balhasar, 1989, p. 31).

siguiendo la idea de Aristóteles (2011, IV, 1448b, p. 41), pues, según él, todo ser humano estaría en disposición de hacerlo.

Ante todo, cabe destacar que subyace a todas las narraciones bíblicas la relación especial que el Dios Yahvé⁷ establece con Israel y que justificaría que se le atribuya a este la expresión de «pueblo elegido». Dicho vínculo adopta forma de «alianza» (*berit*) y corresponde al propio Dios la iniciativa de proponérsela al pueblo de Israel, razón por la cual su instauración se considera un acontecimiento fundacional.⁸ La alianza abre a Israel un espacio de libertad que, aun cuando el teólogo Hans Urs Von Balthasar (1988) lo califica de «inmenso», no es infinito, pues siempre debe estar conforme a la Ley de Dios, ya que, de lo contrario, se quiebra, tal y como le recuerda Ajjor a Holofernes en un pasaje del libro de Judit:

Así pues, dueño y señor, si hay alguna falta en este pueblo por haber pecado contra su Dios, si vemos que han cometido algún delito, podemos hacerles la guerra. Pero si no han pecado, más vale, señor mío, que no los ataques, porque su Dios y Señor los protegerá y nosotros quedaremos en ridículo ante toda la tierra. (Ju 5, 20-21)

Pero, cuando Israel se aparta de la alianza y le acecha la desdicha, los *Cánticos del Siervo* se quejan amargamente:

¿Quién ha entregado al despojo y al saqueo a Israel? ¿Acaso no los entregó el mismo Señor contra quien hemos pecado, cuando no quisimos caminar en sus caminos y no obedecimos sus preceptos? (Is 42, 24)

Sirva como respuesta al *Siervo* –quien se identifica con el conjunto del pueblo hebreo– la argumentación ofrecida por Von Balthasar (1988):

7. Usamos esta denominación no por ser la única que existe para referirse a Dios, sino por ser la que con más frecuencia aparece tanto en la Torá hebrea como en el Antiguo Testamento cristiano. Aunque tanto su origen como su significado resultan controvertidos, la tradición judeocristiana considera que, a través de este nombre, Dios se reveló a Moisés en el Sinaí (Ex 3) y su significado se traduce por: «Yo soy el que soy». Sus consonantes conforman el tetragrámaton YHWH. Véase LaCocque y Ricoeur (2001) para ahondar en su origen filosófico y teológico.

8. Según Rémi Brague (2008), el principal objetivo de los textos del Antiguo Testamento es el de «fundamentar y recordar la alianza exclusiva entre el pueblo de Israel y su Dios, que le dio la tierra en la que está establecido» (p. 71).

Si Israel busca otra libertad fuera de esta, si busca una libertad autónoma, quedará prisionero de la más dura de las esclavitudes. (pp. 138-139)

Llegadas estas circunstancias, la secuencia que se sigue es la siguiente: quebranto del pacto contraído, comienzo de un periodo de tribulación y, finalmente, expiación y retorno al redil de Dios con el sello de una nueva alianza. Por lo tanto, el pacto con Dios no se adopta en un momento concreto, sino que las diversas generaciones de hebreos, como resultado de su humana flaqueza, lo van quebrantando y renovando a lo largo del tiempo.

No obstante, la exégesis de los textos bíblicos, tanto del AT como del NT,⁹ permite vislumbrar en ellos un rostro de Dios menos rígido que el que acabamos de mostrar. Así lo pone de manifiesto el mismo Von Balthasar (1988) cuando establece que el concepto *hesed*, que podría traducirse como 'benevolencia', 'gracia' o 'amor', es «la sustancia misma de la alianza» (pp. 139-141). Más recientemente, el teólogo Walter Kasper (2015) enfatiza la misma tesis al afirmar que puede inferirse en la Escritura cómo Dios, lejos de abandonar a su suerte a la humanidad, siempre la socorre:

Desde el principio toma medidas contra ello y reiteradamente interviene para poner coto a la irrupción del caos y la catástrofe. Aunque el término *miser cordia* no se utilice en los capítulos inaugurales del libro del *Génesis*, atendiendo al contenido cabe afirmar que la misericordia divina está operante y resulta tangible desde el principio. (p. 52)

Según Kasper (2015), la experiencia de la compasión hacia los que sufren se perfiló como punto de partida de tal modo que la *compasión* y la *miser cordia*, incluso no siendo conceptos sinónimos, sí que se asemejaron en su uso lingüístico en la Biblia. Esto es así, dice el teólogo alemán, porque «el mensaje cristiano de un Dios misericordioso es, sin duda, un mensaje específicamente bíblico» (p. 29). La misericordia es el principal atri-

9. A lo largo de nuestro trabajo nos referimos al Antiguo Testamento con la abreviatura AT y al Nuevo Testamento, con NT.

buto de Dios, porque su omnipotencia se manifiesta, sobre todo, en su indulgencia y el perdón hacia los humanos. Es «el lado visible y operativo hacia fuera de la esencia de Dios, quien es amor» (p. 94).

De este modo, en el *continuum* entre ambos Testamentos,¹⁰ la alianza quedaría imbricada en la progresiva revelación cristiana, puesto que la crucifixión de Jesús de Nazaret, la *kenosis* de Dios desde una perspectiva soteriológica, supondría la abrogación de la sucesión de pactos contraídos por los hijos de Israel. O, dicho de otro modo, la sangre redentora de Jesucristo vertida en el Gólgota constituye el cénit de la «nueva alianza», porque renueva definitivamente a la «antigua alianza», que alcanzó su punto más álgido en el Sinaí, pero que, solo gracias a la predicación paulina, logró rebasar los límites de la Ley mosaica y ponerse al alcance de todos los gentiles (Von Balthasar, 1989).

Así, la cadena de pactos que vertebra la Biblia entera dibuja una historia en forma de «vector», dado que esta comprende un remoto punto de partida, evocado en el libro del *Génesis*, así como una meta futura, en el del *Apocalipsis*, y, en medio de ambos, se suceden rítmicamente las alianzas contraídas primero por el «pueblo elegido» y más tarde por la «esposa de Cristo». No debemos obviar tampoco el hecho de que bajo este vector imaginario subyace una noción de *progreso* de la humanidad basada en la confianza en la salvación eterna¹¹ prometida por Dios a todos los hombres (Suárez Fernández, 2004), la cual ha gozado de un gran prestigio en la historia de las ideas gestadas en Occidente (Steiner, 2004) y, por ello, aunque secularizándose dicha abstracción, ha logrado experimentar un largo recorrido que solo se ha detenido a mediados del siglo XX, cuando, a raíz de la irrup-

10. «Dios, pues, inspirador y autor de ambos Testamentos, dispuso las cosas tan sabiamente que el Nuevo Testamento está latente en el Antiguo y el Antiguo está patente en el Nuevo. Porque, aunque Cristo fundó el Nuevo Testamento en su sangre, no obstante, los libros del Antiguo Testamento recibidos íntegramente en la proclamación evangélica adquieren y manifiestan su plena significación en el Nuevo Testamento, ilustrándolo y explicándolo al mismo tiempo» (Pablo VI, 1965, 16).

11. Según Luc Ferry (2010): «Lo que Cristo nos promete no es la supervivencia en forma de un fragmento anónimo de un cosmos asimismo impersonal y ciego, sino que nos garantiza que, mediante la fe, vamos a poder revivir y encontrar tras la muerte a aquellos a quienes amamos. La promesa, con toda evidencia, es grandiosa, a condición, por supuesto, de que se crea en ella. Ahí reside, a mi parecer, el corazón de la tentación cristiana, de la seducción que el cristianismo va a ejercer sobre las mentes» (pp. 87-88).

ción del pensamiento posmoderno, aquella entró definitivamente en crisis (Lyotard, 2016). El éxito del discurso teleológico de raíz bíblica radica en que ofrece en todo momento un mensaje que resulta muy sugestivo para todo ser humano: la redención es posible. Así pues, la Biblia da cabida a la esperanza, a diferencia de los relatos de la mitología clásica, en donde aquel es presa de su destino sin posibilidad de enmendarlo o eludirlo, porque se halla inserto en una lógica cíclica (Suárez Fernández, 2004), y, por ello, ha sido imitada por todas las ideologías –iluminismo, positivismo, marxismo, psicoanálisis, estructuralismo, etc.– que en los últimos ciento cincuenta años han osado articular un discurso omnicomprendivo de la realidad que rivalizara con el cristianismo para arrebatárle su secular hegemonía cultural (Gilson, 1965; Steiner, 2005).¹² Así es como en el contexto de dicha pugna cobra sentido que «lo moderno» haya alcanzado el estatus de categoría axiológica (Luri, 2019).

A la luz de lo expuesto en este apartado, entendemos que un lector avezado puede captar cómo, de igual modo que él mismo lo experimenta en su propia vida, la relación del pueblo hebreo con Yahvé, lejos de ser completamente lineal, también atraviesa sus altibajos. Y que es, precisamente, esa experiencia de caída y resarcimiento en la que se fragua cada nueva alianza lo que puede inspirar al lector de todos los tiempos a que analice situaciones vitales propias de manera que sea capaz de transformar en reto cualquier adversidad que se interponga en su camino, de forma que esta lo impulse a seguir adelante, en lugar de paralizarlo. Al fin y al cabo, si, como expresó Aristóteles, «el imitar es algo connatural a los hombres desde niños» (2011, IV, 1448b, p. 41), ¿por qué no imitar, entonces, los modelos resilientes que nos ofrece la Biblia?

12. Esas ideologías son descritas por Steiner (2005) como *metarreligiones*, *antiteologías*, *credos sustitutorios* o, simplemente, *mitologías*. El autor precisa que «son sistemas de creencia y razonamiento que pueden ser ferozmente antirreligiosos, que pueden postular un mundo sin Dios y negar la otra vida, pero cuya estructura, aspiraciones y pretensiones respecto del creyente son profundamente religiosas en su estrategia y en sus efectos» (p. 19). Mucho antes, Gilson (1965) empleó el concepto *metamorfosis de Dios* para poner de relieve el mimetismo que han establecido las ideologías ya referidas con la teología cristiana fundada en la Biblia.

3. Un Dios paradójico: se revela en lo pequeño

Los textos del AT parecen ofrecer en todo momento al lector una imagen omnipotente de Yahvé. Pero, como veremos, se produce una compleja evolución teológica en la misma concepción de Dios como resultado de la estructura bipartita de sus fuentes escriturales. En efecto, Von Balthasar (1988) destaca que sus signos sensibles remiten siempre a un poder divino que, desde una perspectiva humana, resulta apabullante. Como Dios creador, Yahvé se sirve de las fuerzas de la naturaleza para vencer a los enemigos de Israel que, dada la identificación que existe entre él y su pueblo, también son los suyos.¹³ Aunque, más que a través de la inexorabilidad de la naturaleza, es en el contexto de las guerras que libran los israelitas contra los cananeos por el dominio de Canaán donde Yahvé plasma su auténtico rostro campeador.¹⁴ Pero, según el teólogo suizo:

Yahvé no fue nunca primariamente un Dios de la naturaleza, sino un Dios que guía, elige y dirige. (1988, p. 51)

Si lo considerásemos así, incurriríamos en un nivel de comprensión de la Escritura demasiado elemental, ya que el poder que Dios ejerce sobre la naturaleza, dirá el mismo teólogo, indica su magna dimensión, pero en absoluto define la esencia de su identidad. La dialéctica con el paganismo que acontece en el AT influye decisivamente en esta socorrida interpretación en tanto que los diversos pueblos cananeos, con los filisteos¹⁵ a la cabeza, serán caracterizados como los grandes enemigos de Israel.¹⁶

13. «Yahvé tiene la ayuda de las fuerzas de la naturaleza para vencer a sus enemigos y a los enemigos de Israel, de modo que puede sumergirse en el mar y sepultarlos en la tierra que se abre» (Von Balthasar, 1988, p. 51).

14. «La victoria en la batalla es la primera prueba concluyente de que el Dios que elige y guía, puede conseguir lo que se propuso y comenzó. La prueba de poder confirma que ese Yo misterioso, que no quería manifestar su nombre sino indicando su presencia operante (Ex 3, 14), era el verdadero Yo-Dios del que se puede uno fiar» (Von Balthasar, 1988, p. 52). Véase también: Ex 15, 3; Jue 5, 13; Is 42, 13 y Sal 24, 8.

15. En los libros históricos de la Biblia se los caracteriza como los grandes antagonistas de los israelitas y, por tanto, quienes más rentabilizan su impiedad: «Los hijos de Israel volvieron a obrar mal a los ojos del Señor y el Señor los entregó en manos de los filisteos durante cuarenta años» (Jue 13, 1).

16. Eliade (1986) halla la causa de este conflicto: «La tensión y la simbiosis entre los cultos de la fertilidad agraria, que florecían en la costa sirio-palestina, y la ideología

Pero el Dios de la Biblia es paradójico: manifiesta su omnipotencia, sí, pero lo hace también a través de figuras humanas que contradicen el atributo que, *a priori*, más parece caracterizarlo. A pesar de las citas referidas anteriormente y del abundante lenguaje belicista empleado en los textos veterotestamentarios para referirse a él, Dios se manifiesta también en lo pequeño, en lo débil o frágil y, en definitiva, en lo aparentemente imperfecto e insignificante. Esto es así porque, como ya dijimos al comenzar el apartado, si desarrollamos una cuidadosa exégesis de la Escritura que permita ahondar en su auténtico significado, apreciaremos una transformación teológica muy notable, de tal modo que la relación establecida por Dios con la humanidad, y que en el AT catalizan los israelitas, partiría desde una perspectiva completamente «vertical» (Gn 2, 7), que se tornaría cada vez más «horizontal», constituyendo la encarnación del Verbo la culminación de este proceso humanizador (Jn 1, 14).

De hecho, la propia elección del pueblo de Israel para revelarse ya resulta de por sí paradójica, teniendo en cuenta la escasa relevancia política que tuvo históricamente en el contexto del antiguo Próximo Oriente, donde se sucedieron civilizaciones cuya vocación imperial lo subyugaron una vez tras otra (Bravo, 2018). En este mismo sentido se expresa el personaje de Judit en la plegaria que dirige a Yahvé para que la ayude en la arriesgada misión que se propone acometer:

Tu fuerza no está en el número ni tu poder reside en los guerreros; eres el Dios de los *humildes*, el valedor de los *pobres*, el defensor de los *débiles*, el protector de los *deprimidos*, el salvador de los *desesperados*. (Ju 9, 11)¹⁷

La Escritura está jalonada de personajes, pertenecientes a distintas generaciones, que se corresponden con los adjetivos señalados en la cita y cuya vida está repleta de obstáculos antes de

religiosa de los pastores nómadas, dominada por las divinidades celestes y astrales, conocerán una nueva intensificación al instalarse los hebreos en Canaán. Podríamos decir que esta tensión, que muchas veces desembocará al mismo tiempo en una simbiosis, será elevada a la categoría de modelo ejemplar, ya que Palestina será el escenario en el que un nuevo tipo de experiencia religiosa chocará con las viejas y venerables tradiciones de la religiosidad cósmica» (p. 204).

17. La cursiva es nuestra.

alcanzar su meta, pero que, a la postre, resultan salvíficos para su comunidad y los cuales, de algún modo, representan o evocan la presencia misma de Dios.

Si dirigimos nuestra mirada al NT, rápidamente apreciaremos cómo Jesús en toda su vida pública ofrece su mensaje redentor a todo el mundo, aunque, de forma particular, a los más humildes y a quienes ocupaban los márgenes de la sociedad de su tiempo,¹⁸ como declaró solemnemente en la sinagoga de Nazaret (Lc 4, 18-19) y como explicitó en las *Bienaventuranzas* (Mt 5, 3-12). Su opción preferencial por los pobres en aras de la salvación resulta inequívoca: «Los postreros serán los primeros» (Mt 19, 30). Análoga sencillez desprende la elección de los Apóstoles, doce hombres que adquirirán una enorme relevancia en la difusión del Evangelio tras Pentecostés, la mayoría de los cuales procedía de una modesta extracción social.¹⁹ También la veremos plasmada en la Iglesia primitiva, cuyos miembros vivían fraternalmente ayudándose mutuamente y compartiendo sus bienes (Hch 2, 44). De tal forma que, la Escritura va discurriendo a través de la peripécia de personajes corrientes, con defectos y debilidades, y, por tanto, imperfectos, lo cual, como veremos más adelante, resulta infrecuente en otros metarrelatos que también han concurrido en la fundación de nuestra civilización.

La alabanza de lo pequeño alcanzaría su cima con el título cristológico de «Cordero de Dios» (*Agnus Dei*) que se fundamenta en el cuarto Evangelio (Jn 1, 29 y 1, 36) y que recoge la liturgia eucarística,²⁰ asimilando la muerte de Cristo en el patíbulo de la Cruz con el sacrificio de un cordero sin mácula para celebrar la Pascua judía. Cristo quedará injertado, así, en la rica simbología del cordero, el animal sacrificial por excelencia en todas las culturas y cuya etología proyecta sobre él, desde tiempo inmemorial, imágenes de debilidad y mansedumbre (San Isidoro de

18. Así lo ponen de manifiesto los encuentros que mantuvo Jesús con la samaritana (Ju 4, 5-42), el ciego de nacimiento (Ju 9, 2-12), la prostituta (Lc 7, 36-50) o los leprosos (Lc 17, 11-19), entre otros.

19. Los Evangelios no abundan en detalles y se limitan a señalar que los primeros discípulos lo dejan todo atrás para seguir a Jesús (Mt 19, 27-29). La mayoría de ellos se dedicaban al oficio de la pesca (Mt 4, 18-22; Jn 21, 2-8) con algunas excepciones como la representadas por Mateo, que era recaudador de impuestos (Lc 5, 27-29), y Judas Iscariote, el tesorero del grupo, quien es descrito como un ladrón y embaucador (Jn 4-6).

20. La súplica del Cordero de Dios está integrada en la celebración eucarística, acompañando a la fracción del pan (*Instrucción general del Misal Romano*, 83).

Sevilla, 2004).²¹ Apuntalaría esta tesis el antropólogo René Girard (1986) con su teoría del «chivo expiatorio» al interpretar en el acontecimiento de la Crucifixión que es Dios quien se ofrenda a sí mismo en lugar de reclamar para sí la vida de otros, un hecho absolutamente anómalo en la historia de las religiones.²²

La predilección de la Escritura bíblica por esta tipología de personajes contrasta con la pléyade de dioses y héroes que protagonizan los relatos de la mitología clásica grecolatina, así como también los que pueblan la nórdica. La mayoría de ellos gozan de unas portentosas dotes físicas y son hacedores de prodigios que los sitúan en la mejor de las disposiciones para lograr el éxito. Recordemos aquí a Hércules y sus célebres «doce trabajos», a los héroes homéricos que protagonizan la *Iliada* y la *Odisea* o bien a los Argonautas, que pusieron rumbo a la Cólquide para hacerse con el vellocino de oro, entre otros (Bernabé y Macías Otero, 2020). Algo semejante podríamos aducir de personajes extraídos de la mitología nórdica como Odín, Thor, Tyr o Beowulf (Bernárdez, 2018), encarnando este último al héroe guerrero que protege a la comunidad de los monstruos que amenazan con destruirla y que es capaz de restaurar el orden y la armonía social perdidas (Nido Hernández, 2012). Tal vez la naturaleza vigorosa que caracteriza a todos ellos tenga que ver con su común asociación a cultos de origen indoeuropeo relacionados con el sol, la agricultura, la fertilidad y la guerra (Eliade, 1999).²³

21. San Isidoro de Sevilla (XII. 1, 9, p. 891) establece que la oveja «es un animal suave por su lana, desprovisto de defensas corporales, de carácter apacible. Y su nombre, *ovis*, deriva de *oblatio*, porque primitivamente los antiguos no solían sacrificar toros, sino ovejas». Sobre el carnero señala que «quizá su nombre le venga por ser este animal el que primero fue inmolado en los altares por los gentiles: se le denominaría *aries* porque se colocaba sobre las “*aras*”» (San Isidoro de Sevilla, XII. 1, 11, p. 891).

22. Girard (1986) interpreta la inmolación de Jesucristo como una manera de «limitar la violencia al máximo, pero, si es preciso, recurrir a ella en un último extremo, para evitar una violencia mayor» (p. 151). Por otro lado, la expresión *chivo expiatorio* no aparece en los Evangelios, pero «tienen otra que la sustituye ventajosamente, y es la de *Cordero de Dios*. Al igual que *chivo expiatorio*, explica la sustitución de una víctima por todas las demás reemplazando las connotaciones repugnantes y malolientes del macho cabrío por las del cordero, enteramente positivas, que expresan mejor la inocencia de esa víctima, la injusticia de su condena, la falta de causa del aborrecimiento de que es objeto» (p. 156).

23. Eliade (1999) se hace eco de la tesis principal del antropólogo Georges Dumézil sobre los indoeuropeos cuando afirma que «a la división de la sociedad en tres clases –sacerdotes, guerreros y ganaderos-agricultores– correspondía una ideología religiosa trifuncional: la función de la soberanía mágica y jurídica, la función de los dioses de la

Cabe decir, con todo, que, si bien la mayoría de los personajes mitológicos guardan una apariencia antropomórfica, albergan sentimientos miméticamente humanos y, por ello, a menudo se muestran contradictorios e incluso poseen algún punto débil que los hace vulnerables, no es menos cierto que dicha fragilidad no resulta tan evidente como la que define a los personajes «pequeños» y aparentemente insignificantes que jalonan los textos bíblicos. Y es que estos últimos se asemejan todavía más a los humanos, dado que muestran, sin ambages, su limitada existencia. Este contraste entre unos y otros resulta muy sugestivo, pues encierra un enorme calado teológico. En la Biblia, como señaló Lluís Duch (2007), las representaciones visuales de Dios están prohibidas, pero no así las lingüísticas.²⁴ De ahí que la *paradoja* sea una figura literaria que resulte tan recurrente en sus textos, porque contribuye a explicar, a través de una aparente contradicción, la naturaleza inefable de Dios de la que tanto el hombre como la mujer son su reflejo.

No debemos olvidar tampoco que, desde un punto de vista narrativo, el personaje «pequeño» siempre goza de una mayor carga épica, porque ha sido capaz de rebasar las pobres expectativas que había generado inicialmente, concitando, precisamente por este motivo, una mayor simpatía entre los lectores que el personaje «grande», puesto que, encontrándose en una mejor disposición de partida, su desarrollo resulta demasiado previsible y fácilmente se pierde por derroteros andados y desandados en infinidad de ocasiones. Así pues, como expresa el filósofo Josep Maria Esquirol (2018) a colación de la presencia de lo pequeño o lo sencillo en la vida cotidiana, probablemente tras ello se halle el verdadero humanismo, lo genuinamente humano:

Quien no perciba lo más sencillo, tampoco sentirá lo más hon-
do. (p. 16)

fuerza guerrera y, finalmente, la de las divinidades de la fecundidad y de la prosperidad económica» (pp. 255-256).

24. « En resumen: el Dios bíblico debe ser oído, no visto. La primacía de la palabra, del escrito y de la lectura es un dato incuestionable en la Biblia hebrea. Como es bien sabido, la Biblia no solo privilegia las representaciones y las imágenes lingüísticas de Dios en detrimento de las visuales, sino que las impone con insistencia, porque considera que las visuales conducen directamente a la *idolatría*» (Duch, 2007, p. 133).

4. Itinerarios de superación personal en la Biblia

Las Sagradas Escrituras, en su conjunto, incorporan alrededor de 3000 personajes cuyo origen es histórico y/o literario.²⁵ Pese a que su relevancia, tanto desde el punto de vista teológico como narrativo, resulta desigual, la particular trayectoria por la que atraviesan convierte a muchos de ellos en verdaderos itinerarios de superación personal a través de los cuales el lector puede verse reflejado en alguna faceta o rasgo de su personalidad. A pesar de los evidentes –e ineludibles– condicionantes que separan a los personajes bíblicos de nuestro presente, fruto de su peculiar ambiente cultural y del género literario en el que se fraguaron,²⁶ los dilemas morales a los que se enfrentan poseen un carácter universal y, consecuentemente, atemporal.²⁷ Por ello, afirmamos que las figuras bíblicas ilustran complejos procesos resilientes que abren al lector la posibilidad de que empatice con ellas hasta lograr su propia *catarsis*.²⁸ Todas tienen como denominador común la necesidad de afrontar un contratiempo que, a menudo, supera sus exiguas posibilidades humanas, pero del cual aca-

25. No todos los personajes de la Sagrada Escritura poseen un fundamento histórico. Algunos de ellos solamente lo tienen literario, tal y como expresa Eliade (1999) en referencia a los que aparecen en el AT y, especialmente, a los del *Génesis*. Estos, según el autor, se inspiran en mitos transmitidos de forma oral pertenecientes a diversas civilizaciones del Próximo Oriente que fueron reelaborados por los hebreos.

26. «Para descubrir la intención de los hagiógrafos, entre otras cosas, hay que atender a “los géneros literarios”. Puesto que la verdad se propone y se expresa de maneras diversas en los textos de diverso género: histórico, profético, poético o en otros géneros literarios. Conviene, además, que el intérprete investigue el sentido que intentó expresar y expresó el hagiógrafo en cada circunstancia según la condición de su tiempo y de su cultura, según los géneros literarios usados en su época. Pues, para entender rectamente lo que el autor sagrado quiso afirmar en sus escritos, hay que atender cuidadosamente tanto a las formas nativas usadas de pensar, de hablar o de narrar vigentes en los tiempos del hagiógrafo, como a las que en aquella época solían usarse en el trato mutuo de los hombres» (Pablo VI, 1965, 12).

27. Eliade (1999) señala como gran aportación de Israel la transformación de unas tradiciones orales aisladas en un modelo de validez universal: «El genio religioso de Israel transformó las relaciones de Dios con el pueblo elegido en una “historia sagrada” de un tipo desconocido hasta entonces. A partir de un determinado momento, esta “historia sagrada”, exclusivamente “nacional” en apariencia, se revela como un modelo ejemplar para toda la humanidad» (p. 230).

28. Este concepto halla su origen etimológico en el vocablo griego *Kátharsis*, que significa ‘purificación’. Aristóteles se refiere a él cuándo evoca la purificación emocional que experimenta el espectador de la tragedia: «Por medio de la compasión y del miedo logra la catarsis de tales padecimientos» (2011, IV, 1449b, p. 47).

ban saliendo airoas gracias a su propia determinación y, sobre todo, al favor de la Providencia. La resiliencia, en el lenguaje bíblico, es un concepto de significado similar a la virtud cardinal latina de «fortaleza» (Titus, 2011) y siempre se entiende, tanto en el AT (Sal 37, 5; Sam 17, 45) como en el NT (Fil 4, 13; Ef 6, 10-13) como don divino. Procedemos, a continuación, a ejemplificarlo a través de la siguiente selección de personajes veterotestamentarios relacionados con los pilares de resiliencia (Rojas Marcos, 2010) que desarrollan en el relato que protagonizan:

- La historia de José, a simple vista, parece la de un «perdedor» (LaCocque y Ricoeur, 2001). Sin embargo, contemplado retrospectivamente, dicho personaje supera con creces la cadena de vicisitudes que encuentra a su paso, pues no solamente logrará sobreponerse a nivel material, escalando en la sociedad egipcia hasta convertirse en un alto funcionario del faraón, sino que también evolucionará moralmente, siendo capaz de perdonar a sus hermanos a pesar del gran daño que le causaron en el pasado, restableciendo así la unión de la familia, el bien moral superior a preservar en el contexto evocado en el relato. Por otro lado, la historia de José constituye un enaltecimiento de su figura en cuanto que sabio, que lo es por poseer la capacidad de interpretar sueños ajenos, y gracias a ella salvar tanto a judíos como a paganos, pero también por no dejarse arrastrar por sus pasiones, concretamente por el resentimiento,²⁹ mostrando autocontrol³⁰ en todo momento (LaCocque y Ricoeur, 2001).
- De modo semejante a José, el profeta Daniel sufre cautiverio en tierra extraña al ser deportado a Babilonia junto a otros israelitas. Allí experimentará visiones y, también al igual que aquel, interpretará sueños como los del rey Nabucodonosor. Se ganará el favor de este y, por ello, lo convertirá en uno de sus ministros (Dn 2, 48), lo que le granjeará la envidia de los sabios locales, que quedarán relegados a partir de ese momento. Estos urdirán una conspiración contra él por la que

29. Aristóteles (2005, II, VI, 1107a, p. 86) considera que el rencor es una acción vil e intrínsecamente mala.

30. «Nos encontramos ante un hombre que controlaba perfectamente sus sentimientos, o que era capaz de negarlos todos de golpe, dando prioridad a otros impulsos internos considerados más importantes» (LaCocque y Ricoeur, 2001, p. 378).

será arrojado a un foso con leones (Dn 6, 1-28). Con Daniel asistimos nuevamente al triunfo del «cortesano ideal en una corte extranjera», motivo por el cual se lo califica de «nuevo José» (LaCocque y Ricoeur, 2001, p. 396). Este libro se erige como una denuncia de la idolatría, a la se considera una burda impostura, en contraposición a la autenticidad del yahvismo. El profeta dialoga con los caldeos para mostrar la inconsistencia de sus creencias y, para refutarlas, recurre a la ironía (Dn 14). Esta actitud es destacada por Forés y Grané (2012) como un factor resiliente, al sostener que el sentido del humor resulta útil para poder sobrellevar cualquier adversidad, por cruda que sea. En todo momento, Daniel ofrece muestras de un pensamiento positivo, defiende una verdad trascendente cuya naturaleza le parece indiscutible, pues, en cuanto que sabio:

[...] está tranquilo y confía. Aunque le amenace la muerte, se queda tranquilo en su casa con sus oraciones tres veces al día. (LaCocque y Ricoeur, 2001, p. 397)

- Uno de los relatos más trepidantes de toda la Biblia es, sin duda, el libro del *Éxodo*, cuyo protagonista es Moisés, quien, a pesar de gozar del reconocimiento de las religiones «del Libro» (Pikaza, 2005), no es un personaje prístino, sino plagado de contradicciones. No solo por haber dado muerte a un hombre (Ex 2, 12), sino también por ser portador de un mensaje de enorme relevancia para el cual su liderazgo no siempre estaría a la altura. La causa de semejante contraste se halla en la escasa autoestima de Moisés a pesar de que Yahvéh lo inviste con su autoridad (Ex 3, 12). Se trata de un hándicap importante, puesto que, como señala Rojas Marcos (2010):

La autoestima se alza como factor decisivo a la hora de luchar contra la adversidad. (p. 82)

Son muchos los indicios que resaltan esta carencia: cuando Yahvé se revela a Moisés en el Sinaí, este le expresa abiertamente sus dudas acerca de su propia capacidad para liberar a su pueblo de la esclavitud de Egipto hasta el punto de pedirle que le encomiende la misión a otra persona más apta para

culminarla con éxito. Arguye que no inspira credibilidad ni liderazgo entre su pueblo (Ex 4, 1) y que tiene dificultades comunicativas (Ex 4, 10). Ciertamente, todo ello quedaría confirmado en el periplo a través del desierto, cuando los hebreos murmuren contra Moisés (Ex 16, 2) y se querellen contra él (Ex 17, 2-3). Con todo, y a pesar de las numerosas piedras con las que se topó en su deambular, el personaje suple dicha falta de autoestima con perseverancia, con lo que logra mostrarse, a la postre, y pese a sus limitaciones y flaquezas,³¹ como una figura determinante para la cohesión de su pueblo en torno a la Ley, dejando atrás la dispersión del periodo patriarcal (Pikaza, 2005).³²

- Al igual que Moisés, Jeremías tampoco se percibe apto para llevar a cabo la tarea profética que se le encomienda:

¡Ay, Señor, Dios mío! Mira que no sé hablar, que solo soy un niño.
(Jr 1,6)

Pero, del mismo modo que hace con Moisés, Dios insiste en elegir a los débiles para dar cumplimiento a sus mandamientos, en lugar de a los poderosos, y, por ello, Jeremías se entregaría a dicha tarea en el contexto del exilio babilónico. En el último momento se libraría de correr la misma suerte que sus paisanos y, desde Israel, escribirá a los deportados (Jr 29) para alentarlos a que rehagan sus vidas (Jr 29, 5-7) a pesar del cautiverio al que están sometidos, pues este solamente terminará cuando Yahvé manifieste su voluntad de ponerle fin y no antes (Jr 29, 10-14). El profeta los invita a descubrir en su entorno inmediato estímulos que les permitan seguir adelante con sus vidas. En definitiva, lo que nos enseña Jeremías con este destacado pasaje es a distinguir entre aquello que de-

31. Pikaza (2005) argumenta que Yahvé le reprocha al profeta que no haya tenido suficiente valor y le castiga impidiéndole entrar en la Tierra Prometida (Ex 20, 9-12), siendo Josué quien atraviese el Jordán (Dt 31, 7).

32. El autor resume perfectamente la relevancia de Moisés en el texto bíblico, así como también en el judaísmo, al afirmar que este «actúa como *mistagogo* (descubre el fuego, escucha el Nombre) y *liberador* (saca a los hebreos de Egipto), pero es, sobre todo, *profeta* (escucha la voz de Dios) y *legislador* (ofrece al pueblo la Ley eterna)» (Pikaza, 2005, p. 72).

pende de nosotros mismos y lo que no. Si lo logramos, aminoraremos buena parte del sufrimiento que causa una desdicha, como hallarte fuera de tu hogar contra tu voluntad.

- Otra historia convertida en un auténtico cliché de superación ante la máxima adversidad es la de David, el niño pastor que ayuda a su padre Jesé con el rebaño hasta que, ante la ausencia de candidatos, se presta voluntario para enfrentarse a Goliat en su legendario duelo en el valle de Teberinto (Sam 1, 17). Allí, en ese escenario inmenso, David asume su asimetría frente al guerrero filisteo y es, precisamente, a partir del reconocimiento de su propia inferioridad como se fragua su éxito. Cabe recordar que la soberbia de Goliat, sumada a la astucia y a la pericia de David en el lanzamiento de su honda, resultó letal para este y encumbró al niño pastor como un héroe para los suyos.
- Un calco de lo sucedido con David le ocurre a Judit. Esta, por ser mujer y haber enviudado, constituirá el prototipo de debilidad en la sociedad patriarcal de su época.³³ Tanto es así que en el relato se la despojará incluso de su propio nombre, puesto que Judit significa, sencillamente, 'la judía', un apelativo que resulta totalmente despersonalizador. Si, como acabamos de decir, los suyos no la tomaban en serio, menos aún lo harán sus enemigos, quienes solo la ven como una bella mujer que huye de una muerte segura en su ciudad asediada para dirigirse al campamento de los asirios y suplicarle clemencia a su general. Pero la protagonista hará de la necesidad su mejor virtud, porque creyéndola débil, se la subestimarán, y no levantando sospechas, se le allanará el camino para acceder al mismo Holofernes. Fingiéndose sentirse agasajada por el general asirio, Judit aceptará su hospitalidad y, aprovechando que ambos están solos en su aposento y que este se halla completamente desprevenido debido a su embriaguez, lo matará con su propia espada (Ju 13, 1-10).

No cayó su caudillo ante guerreros, ni lo abatieron hijos de titanes, ni lo venció una raza de gigantes; lo desarmó Judit, hija de Merani, con la sola belleza de su rostro. (Ju 16, 6)

33. Lo dejan bien claro estos dos pasajes: «El Señor ha terminado con él sirviéndose de una mujer» (Ju 13, 15) y «ha bastado una mujer hebrea para cubrir de vergüenza la casa del rey Nabucodonosor» (Ju 14, 18).

Para terminar con esta semblanza, destacamos que tanto el niño David como la viuda Judit serían capaces de decapitar a su oponente no por ensañamiento con él, sino para intimidar al resto de sus enemigos lo suficiente como para empujarlos a huir, como así sucedería; tal es, pues, la determinación de dos personajes en apariencia tan frágiles.

- Por último, abordamos el personaje de Job, el cual, a pesar de ser inocente, soporta sobre sus hombros toda clase de tribulaciones –la pérdida del ganado, la miseria, el fallecimiento de sus hijos, su propia enfermedad, la incompreensión de su esposa y de sus amigos– sin sucumbir al desaliento, lo cual logra gracias a su perseverancia en la fe:

Desnudo salí del vientre de mi madre y desnudo volveré a él. El Señor me lo dio, el Señor me lo quitó; bendito sea el nombre del Señor. (Job 1, 21)

Asume su incapacidad para comprender el designio de Dios, pero se muestra confiado en que, por mucho que se prolonguen el sufrimiento y las desgracias, este le restaurará generosamente (Job 42, 10-16), tal y como se sintetiza en este versículo:

Yo sé que mi redentor vive, y que al fin se alzaré sobre el polvo. (Job 19, 25)

En todo momento manifiesta una enorme dignidad y entereza para superar la adversidad, gracias al desarrollo de su introspección, una función ejecutiva fundamental que, según Rojas Marcos (2010), está al alcance de cualquier persona:

Casi sin darnos cuenta nos hablamos, oímos cómo pensamos y observamos cómo actuamos. Esta constante observación interior nos permite reflexionar y nos sirve para recapacitar cuando nos planteamos decisiones importantes, o buscamos formas de salir de un atolladero. (p. 69)

Por todo ello, Job es enaltecido por las tres religiones abrahámicas como un ejemplo de santidad, integridad y fortaleza ante las dificultades.

Como hemos visto, los personajes bíblicos rezuman humanidad y pueden resultar útiles, porque ilustran diversos pilares de resiliencia que son atemporales. Poco tienen que ver con los mitológicos, que, generalmente, poseen características físicas absolutamente superiores a los humanos, como lo son también sus virtudes y sus defectos, que están completamente magnificados. Como se apuntó al inicio del capítulo, el sentimiento religioso posee de manera intrínseca un enorme potencial resiliente que se traslada a las narraciones bíblicas.

5. Conclusiones

Tratar de mostrar la perennidad de los textos bíblicos y de los personajes que los protagonizan resulta una ardua tarea si tenemos en cuenta el descrédito al que la crítica posmoderna ha sometido a los metarrelatos. Como sostenía Gianni Vattimo (2003):

Se multiplican los relatos sin centro ni jerarquía. Ninguna metanarración directriz, ningún metalenguaje normativo está en condiciones de legitimarlos o deslegitimarlos. (pp. 26-27)

De ahí que los contenidos escriturísticos carezcan de sentido para la mayor parte de la sociedad. Una vez se ha consumado la interrupción de la transmisión de la fe, el *analfabetismo religioso* campa a sus anchas. Desde nuestra perspectiva, es una verdadera lástima que se produzca este hecho, porque tanto niños como jóvenes desconocen el texto más importante de su civilización, malbaratándose, así, el legado cultural de sus ancestros, algo que, por cierto, exceptuando Europa, no ocurre en ningún otro lugar del mundo (Saura Matallana, 2021).

Tampoco ayuda a popularizar de nuevo la Biblia la crisis por la que atraviesa el hábito lector, que se ve sustituido por el seductor mundo audiovisual y, de manera más reciente, también por lo digital. Giovanni Reale (2005) lo expresa con toda crudeza:

Desde hace unos decenios, está en marcha una *revolución cultural en dirección opuesta* en la que la «cultura de la escritura» sale derrotada. Las jóvenes generaciones leen cada vez menos y escriben cada vez peor. (p. 145)

Si le añadimos a esta situación que la Escritura bíblica se expresa en un tipo de registro lingüístico que hoy resulta arcaico, puesto que vio la luz en un ambiente rural presidido por el respeto a una tradición que ha desaparecido sepultada por nuestro mundo urbano y tecnificado, se dificulta enormemente su significatividad para las generaciones más jóvenes (Duch, 2007), a pesar del esfuerzo invertido en acercar el texto al conjunto de la sociedad (Saura Matallana, 2021). Como tampoco se puede desdeñar el hecho que la velocidad del tiempo presente (Lipovetsky, 2016; Tolentino Mendonça, 2018) se maride mal con la pausada reflexión que requiere acercarse a cualquiera de los textos que contiene la Biblia.

Por otro lado, el atractivo que antaño destilaban los personajes de la Biblia y por el cual sirvieron de modelo ético para las generaciones pretéritas se ha ido disipando con el paso de las décadas y el paulatino calado de los postulados posmodernos en las sociedades occidentales, y, de modo particular, en una Europa a la que muchos científicos sociales no dudan en calificar de «poscristiana», por considerar que la secularización ya se ha culminado o, lo que es lo mismo, que el rastro de huellas que ha dejado el cristianismo ya está completamente borrado (Vattimo, 2003 y 2010). En semejante contexto sociocultural, la cuentística contemporánea incorpora relatos protagonizados por nuevos referentes, laicos y multiculturales, que se nutren de valores distintos a los tradicionales y, a menudo, contrapuestos. Por ello mismo, los ejemplos de resiliencia se prospechan hoy en día en reelaboraciones de fábulas de la Antigüedad, como la esópica,³⁴ o bien en otros relatos sustancialmente diferentes a la Biblia, por entenderse que nada positivo puede extraerse ya de ella.

Los personajes bíblicos, aunque, como hemos mostrado en el presente capítulo, a menudo parezcan lo contrario, son «fuertes». Un talante que contrasta demasiado en un contexto sociocultural caracterizado por lo «débil», «líquido», «volátil» o cualquiera que sea la metáfora que empleemos para calificar la

34. Esopo (s. VI a. C.) creó la *fábula*, un tipo de narración breve, expresada en un lenguaje sencillo y protagonizada por animales personificados que muestran en su desarrollo una enseñanza moral. Dicho género literario fue muy popular en la Antigua Grecia, pero su asequebilidad ha derivado en que haya sido imitada o reelaborada hasta la actualidad. Uno de los ejemplos recientes de más éxito lo constituye Jorge Bucay con *Déjame que te cuente: los cuentos que me enseñaron a vivir* (2012).

fragilidad que determina las relaciones humanas contemporáneas. Son figuras que, generalmente, «toman partido», es decir, que adoptan decisiones que comprometen su vida hasta las últimas consecuencias, lo cual, en un contexto marcado por lo diletante como es el nuestro, se juzga como una apuesta vital demasiado arriesgada y, por ello, causa rechazo cuando no escándalo en una buena parte la sociedad (Torralba, 2018). Para Torralba, el *compromiso* estaría incluido en una suerte de «diccionario de palabras prohibidas» por la posmodernidad, debido a que:

[...] es un valor que pertenece a los tiempos sólidos, porque evoca vinculación y fidelidad. Cuando uno se compromete con algo, asume la responsabilidad de sus actos y también la posibilidad de fracasar estrepitosamente. [...]. Esta asunción de responsabilidad causa temor y temblor al individuo gaseoso, porque ello exige donación y entrega. (p. 89)

Otro elemento que singulariza la mayor parte de los personajes bíblicos es que están *vinculados* por sangre o por lealtad hacia sus semejantes, lo cual contrasta con nuestra sociedad, que se caracteriza por todo lo contrario, es decir, por la debilidad de los vínculos de toda índole (Bauman, 2007). Otro factor, todavía más claro, que podemos argüir lo hallamos en el rechazo que causa hoy en día la experiencia del dolor, ya sea físico o moral, por entenderse que de él no puede extraerse ningún aprendizaje para la vida. Partiendo de esta misma lógica, menos sentido tiene aún evocar un dolor inducido o vinculado a una experiencia religiosa.³⁵ El extremo sufrimiento –humillación, enfermedad, exilio, tortura, cárcel, etc.– que ofrendan a Dios los personajes analizados carece de sentido en nuestro mundo posmoderno, en el que millones de personas viven sin sentir el menor anhelo de trascendencia. Su manera de afrontar el sufrimiento se juzga totalmente estéril y, por tanto, completamente extemporánea para la mujer y el hombre de hoy (Bauman, 2017). Al sufrimiento la cultura posmoderna le contrapondrá una incesante búsqueda

35. La novela *Un monstruo viene a verme* (2011), de Patrick Ness, muestra una catarsis psicologista del dolor totalmente inmanente y, por lo tanto, desvinculada de cualquier sentimiento religioso.

del placer y el cultivo del hedonismo, pulsiones que, precisamente, censura en numerosas ocasiones la Escritura, y de forma particularmente rotunda San Pablo en su *Epístola a los Romanos*,³⁶ por considerarse que alejan al ser humano de la consecución de la virtud, el ideal al cual este siempre debe aspirar desde una perspectiva aristotélico-tomista³⁷ y que, por supuesto, se halla a las antípodas del relativismo posmoderno.

Que la Biblia no suscite el interés de antaño o que, dicho en términos coloquiales, no esté «de moda» a día de hoy, parece más que evidente a la luz de los indicios aportados. Entendemos, no obstante, que debemos resistirnos a ello y acudir a sus textos repletos de sabiduría como hicieron nuestros ancestros para tratar de comprender, así, en qué consiste la auténtica naturaleza humana. Como bien dice George Steiner (2006) con relación a los clásicos literarios –y la Biblia, sin duda, es uno de ellos–, las oscilaciones del gusto estético no deberían otorgar o restar calidad a una obra de arte, una reflexión que completaríamos con la formulada por Gregorio Luri (2019) en torno al valor de la tradición y a la necedad en la que incurren quienes reniegan de ella, puesto que aquella resulta imprescindible para poder partir y avanzar hacia alguna meta trascendente; por ende, deberíamos apreciar la tradición.³⁸ Como decíamos al inicio del capítulo, el sentimiento de frustración es connatural al ser humano, por lo que entendemos que resulta mucho más útil buscar la manera de afrontarlo y tratar de obtener algún aprendizaje servible que evitarlo estérilmente. En esta labor resiliente puede ayudarnos la reflexión que concitan las narraciones y los perso-

36. «Si vivís según la carne, moriréis; pero si con el Espíritu dais muerte a las obras del cuerpo, viviréis» (Rom 8).

37. Aristóteles afirma que la virtud es «un estado electivo que se encuentra en la condición media relativa a nosotros, el cual se define con la definición con que lo definiría un hombre sensato. Y es una mediedad entre dos vicios: el uno por exceso, el otro por defecto. Y lo es por el hecho de que los unos se quedan cortos y los otros exceden lo conveniente tanto en las afecciones como en las acciones, mientras que la virtud encuentra y elige el término medio. Por lo cual, en lo que toca a su entidad y a la definición que pone de manifiesto su esencia, la virtud es una condición media, por más que con respecto a lo mejor y a la excelencia sea un extremo» (2005, II, VI, 1107a, pp. 85-86). Para Tomás de Aquino, la virtud es un hábito operativo bueno (*Summa Theologiae*, I, IIae, q. 55, aa. 2 y 3).

38. Luri (2019) niega el binomio progreso-innovación cuando asevera: «La innovación no puede identificarse con el progreso, porque avanza a un ritmo mucho mayor que nuestra inteligencia para prever sus consecuencias» (p. 39).

najes de la Biblia, el gran libro sobre el cual se construyó nuestra civilización occidental.

6. Bibliografía

- Aristóteles (2005). *Ética a Nicómaco*. Alianza.
- Aristóteles (2011). *Poética*. Alianza.
- Auerbach, E. (1950). *Mímesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- Bauman, Z. (2017). *Vida líquida*. Austral.
- Bernabé, A. y Macías Otero, S. (2020). *Religión griega. Una visión integradora*. Guillermo Escolar Editor.
- Bernárdez, E. (2018). *Mitología nórdica*. Alianza.
- Brague, R. (2008). *La sabiduría del mundo. Historia de la experiencia humana del universo*. Encuentro.
- Bravo, G. (2018). *Historia del mundo antiguo. Una introducción crítica*. Alianza.
- Bucay, J. (2012). *Déjame que te cuente: los cuentos que me enseñaron a vivir*. RBA.
- Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia (2005). <https://tinyurl.com/2p85jvh4>
- Duch, Ll. (2007). *La crisi de la transmissió de la fe*. Cruïlla-Fundació Joan Maragall.
- Eliade, M. (1999). *Historia de las creencias y las ideas religiosas*. Paidós.
- Esquirol, J. M. (2018). *La penúltima bondad. Ensayo de la vida humana*. El Acanalado.
- Ferry, L. y Jerphagnon, L. (2010). *La tentación del cristianismo. De secta a civilización*. Paidós.
- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Narcea.
- Francisco (2015). *Exhortación Apostólica Evangelii gaudium*, <https://tinyurl.com/yxzkz3hx>
- Frye, N. (2018). *El gran código. Una lectura mitológica y literaria de la Biblia*. Gedisa.
- Gilson, E. (1965). *Las metamorfosis de la ciudad de Dios*. Rialp.
- Girard, R. (1986). *La violencia y lo sagrado*. Anagrama.
- Han, B. C. (2018). *La sociedad del cansancio*. Herder.

- Instrucción general del Misal Romano. <https://tinyurl.com/yc27wtx2>
- Kasper, W. (2015). *La misericordia. Clave del Evangelio y de la vida cristiana*. Sal Terrae.
- LaCocque, A. y Ricoeur, P. (2001). *Pensar la Biblia. Estudios exegéticos y hermenéuticos*. Herder.
- Lipovetsky, G. (2016). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- Luri, G. (2019). *La imaginación conservadora*. Ariel.
- Lyotard, J. F. (2016). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.
- MacIntyre, A. (2013). *Tras la virtud*. Austral.
- Manciaux, M. (2010). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.
- Ness, P. (2011). *Un monstruo viene a verme*. Nube de Tinta.
- Nido Hernández, A. (2012). *Figuras de poder y resistencia en Beowulf: héroes, mujeres y monstruos* [tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional RUO. <https://tinyurl.com/56jjcz8>
- Pablo VI (1965). *Constitución dogmática Dei Verbum sobre la Divina Revelación*. <https://tinyurl.com/5s22msm5>
- Pikaza, X. (2002). *Monoteísmo y globalización. Moisés, Jesús y Mahoma. Verbo divino*.
- Reale, G. (2005). *Raíces culturales y espirituales de Europa*. Herder.
- Ricoeur, P. (2000). *Tiempo y narración*. Siglo XXI.
- Rojas Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Austral.
- Sagrada Biblia (2012). Conferencia Episcopal Española-BAC.
- San Isidoro de Sevilla (2004). *Etimologías*. BAC.
- Steiner, G. (2004). *Prefacio a la Biblia hebrea*. Siruela.
- Steiner, G. (2005). *Nostalgia del Absoluto*. Siruela.
- Steiner, G. (2006). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Saura Matallana, J. (2021). La Biblia expulsada del ágora: orígenes y consecuencias de su descrédito en el ámbito educativo. En Signes, M. T., Carreira Zafra, C. y Kazmierczak, M. *Educación, lenguaje y resiliencia: reflexiones, estrategias y retos actuales* (pp. 245-262). Tirant Humanidades.
- Suárez Fernández, L. (2004). *Cristianismo y europeidad. Una reflexión histórica para el tercer milenio*. EUNSA.
- Titus, C. S. (2011). *Resilience and the Virtue of Fortitude. Aquinas in the Dialogue with the Psychosocial Sciences*. The Catholic University of America Press.
- Tolentino Mendonça, J. (2018). *Pequeña teología de la lentitud*. Fragmenta.

- Tomás de Aquino. *Summa Theologiae* [en línea]. <https://hjj.com.ar/sumat>
- Torralba, F. (2018). *Mundo volátil*. Kairós.
- Vattimo, G. (2003). *Después de la Cristiandad. Por un cristianismo no religioso*. Paidós.
- Vattimo, G. (2010). *Adiós a la verdad*. Gedisa.
- Von Balthasar, H. U. (1988). *Gloria. Una estética teológica*. v. VI. Encuentro.
- Von Balthasar, H. U. (1989). *Gloria. Una estética teológica*. v. VII. Encuentro.

La educación en la resiliencia desde el mitema del héroe fundador¹

JAIME VILARROIG MARTÍN² Y JUAN MANUEL MONFORT PRADES³

1. Introducción

En el contexto educativo actual se hace cada vez más evidente la necesidad de educar en competencias o habilidades que, como la resiliencia, permiten al alumno enfrentarse con la problematización de la vida. Así lo apuntan expertos del mundo de la sociología (Bauman, 2008), la psicología (Gardner, 2008) o la pedagogía (Luri, 2018; Torralba, 2001; Marina, 2014). La pregunta es: ¿cómo se educan las competencias? Y, más en concreto: ¿cómo se educa en la resiliencia? Los mitos han conformado la textura credencial de la humanidad. Desde ellos el ser humano ha aprendido a pensar, valorar y actuar en cada situación. El mitema del héroe fundador consiste en el relato de un héroe que, tras una serie de dificultades, consigue extraer orden del caos, como sucede, por ejemplo, con la fundación de una ciudad. El mitema está presente en todas las culturas: Rómulo de Roma,

1. Esta investigación forma parte del proyecto *Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado* (PID2019-111032RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e innovación y desarrollado por el grupo de investigación consolidado TRIVIUM, Familia, Educación y Escuela inclusiva (2017 SGR 808) de la Universitat Abat Oliba CEU.

2. Jaime Vilarroig Martín, doctor en Filosofía y profesor en la Universidad CEU Cardenal Herrera. Especialista en antropología filosófica y ciencia de las religiones.

3. Juan Manuel Monfort Prades, doctor en Filosofía por la UNED, profesor en la Universidad CEU Cardenal Herrera y en el colegio Mater Dei (Secundaria). Especialista en Ortega y Gasset.

Gárgoris de Tartesos, Krakus de Cracovia, Jinmu de Japón, Tombatossals de Castellón... Estos mitos, vertebradores de la cultura y elementos omnipresentes en la educación de los niños, son ejemplos preclaros de fortaleza y resiliencia que conviene no echar en el olvido, porque presentan a los alumnos modelos de fortaleza a partir de los cuales se va articulando la propia vida.

2. La resiliencia como competencia educativa

Una de las consecuencias de la pandemia desatada por la covid-19 es la entrada en escena de conceptos que, sin ser nuevos, adquieren una relevancia inesperada en la vida social. Los debates sobre la importancia de las vacunas se han recrudecido, los problemas psicológicos como la ansiedad y la depresión parecen haberse acentuado, el miedo a salir a la calle o síndrome de la cabaña se ha extendido entre las personas mayores y conceptos como el de *resiliencia*, cuyo conocimiento podía estar hace unos años únicamente al alcance de unos pocos, se convierten en protagonistas de la era postpandémica.

Más allá de la novedad que supone la irrupción en los medios de un concepto poco conocido, el contenido al que refiere la resiliencia resulta fundamental en los programas y procesos educativos actuales, ya que responde a necesidades que de una forma u otra se consideran clave en el marco competencial que caracteriza los sistemas educativos europeos vigentes.

A comienzos de este tercer milenio, fueron adquiriendo forma las competencias que hoy se consideran clave para el éxito de los procesos educativos. El *Informe Delors* insistía hacia 1996 en que la educación de los alumnos debía tener como referencia cuatro grandes pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Las competencias clave, que hoy son la guía de los sistemas educativos europeos, recogen y desarrollan la esencia de aquella propuesta, a la que debemos sumarle la competencia global en la que PISA insiste de un tiempo a esta parte.

La resiliencia en cuanto capacidad para responder, enfrentarse o superar situaciones adversas, problemáticas o de sufrimiento parece un entrenamiento o competencia que bien podría encontrar un lecho natural en una competencia llamada *existencial*.

No obstante, dado que entre las competencias establecidas por el Consejo de Europa para el aprendizaje permanente no hallamos dicha competencia, podría entenderse que el contexto competencial en el que puede encuadrarse la resiliencia sería la competencia en sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor o la competencia en aprender a aprender. En un sentido más amplio, no cabe duda de que la competencia social y cívica, así como la competencia global, también serían un marco en cierta forma adecuado para educar en la resiliencia.

Más concretamente, la competencia global, cuyo énfasis recae en la capacidad que tenemos las personas de ponernos en el lugar de los otros para poder convivir, ofrece un interesante marco conceptual. Dicha competencia global tiene cuatro dimensiones: 1) examinar cuestiones locales o globales, 2) participar en interacciones entre culturas, 3) actuar en favor del bienestar colectivo, y 4) comprender o apreciar las visiones del mundo de otras personas. Esta apertura al conocimiento y aprecio por las diferentes formas de enfrentarse a la vida, tanto individual como colectiva, es una de las claves de la resiliencia, pues, para afrontar una situación de sufrimiento, será fundamental el testimonio compartido de experiencias difíciles.

Educar personas resilientes se ha convertido hoy en una tarea urgente. La crisis sanitaria generada por la covid-19 ha provocado que la ciudadanía se pregunte cómo hacer frente a situaciones de frustración, dolor o sufrimiento y se ha percatado de que sus herramientas para hacerlo son muy limitadas. Como afirma Torralba:

La muerte y el sufrimiento constituyen dos eventos fundamentales de la vida humana. La proximidad a la muerte altera la estructura íntima del ser, el modo de ver la realidad y de relacionarse con los otros. También el sufrimiento constituye una experiencia insólita y altera la visión y la percepción global del mundo. Constituye algo así como un movimiento sísmico en la estructura de la persona. (Torralba, 2001, pp. 111-112)

Ante la sacudida que supone una experiencia de sufrimiento intenso, es necesario pensar en respuestas y recursos especialmente para aquellos jóvenes que ocupan las aulas. El contexto educativo del siglo XXI no resulta un contexto muy favorable para profundizar en los asuntos que llevamos entre manos.

Cuando Bauman describe cuáles son las características de la educación en la modernidad líquida (Bauman, 2008), muestra un panorama marcado por la impaciencia, la prisa, el desprecio de la memoria y la conversión de la educación en un contenido que se compra y se vende, olvidando, así, que educar es mucho más que adquirir conocimientos. Resulta evidente que no es este el mejor contexto para hablar de *resiliencia*; de hecho, se entiende que, hasta la llegada de la pandemia, un concepto como el de *resiliencia* no ocupase en el marco educativo ningún tipo de papel relevante.

Que el ser humano sea vulnerable, frágil o necesitado no es ninguna novedad y, por eso, tampoco lo es reflexionar sobre ello y pensar posibles maneras de afrontar e interiorizar dicha condición. Es esencial no confundir autonomía con autosuficiencia. El ser humano es vulnerable, sufre, se siente necesitado, y la solución no es educar para ocultar esta realidad, sino para asumirla, educar para ser resilientes, fuertes para afrontar situaciones difíciles y poder, así, vivir con una mayor plenitud e intensidad. Recurriendo de nuevo a Torralba:

El fin de la educación consiste en que los educandos aprendan a vivir, desde su vulnerabilidad, los valores fundamentales de la existencia y, de este modo, colaboren en la construcción de una sociedad más solidaria, más tolerante y pacífica (Torralba, 2002, p. 10)

El papel de los educadores en esta tarea resulta crucial y no puede ningunarse. Los profesores tienen una gran responsabilidad que no se circunscribe a la mera transmisión de conocimientos, ya que:

[...] apelando a la historia de la humanidad, podemos comprobar que se ha considerado como esencia de la educación, y en especial de la educación adolescente, la adquisición de las virtudes fundamentales. (Marina, 2014, p. 212)

Una de dichas virtudes es la fortaleza, virtud con la cual se identifica en parte la resiliencia.

En su obra *El deber moral de ser inteligente*, Gregorio Luri, aplicando el síndrome de Telémaco al mundo educativo, afirma:

Los alumnos precisan una autoridad que les facilite alianzas para poder vencer sus dificultades. (Luri, 2018, p. 155)

De aquí se desprende que la confianza constituye hoy la virtud pedagógica básica (Luri, 2010, pp. 225 y ss.). La principal virtud del docente es la confianza que genera en sus alumnos, sin la cual cualquier discurso sobre resiliencia resultaría estéril. Nuevamente, en palabras de Luri:

Educar significa, hoy, educar en la confianza mutua. (Luri, 2010, p. 228)

Gardner propone que las mentes del futuro deben ser disciplinadas, sintéticas, creativas, respetuosas y éticas (Gardner, 2008, pp. 13-18). Para ser una mente disciplinada, es preciso saber ubicar el sufrimiento en la existencia de cada uno, saber sufrir, responder a esas situaciones. La mente sintética sabe mirar el mundo en su diversidad de situaciones, percibe que el sufrimiento está presente, pero también que hay diversas formas de afrontarlo. Buscar soluciones a problemas difíciles siempre exige creatividad, imaginación, afrontar situaciones de sufrimiento no es aplicar recetas, exige creatividad para resolver o paliar necesidades profundas. Las situaciones de sufrimiento nos destapan la condición humana en una de sus perspectivas más trágicas, nos revelan nuestra fragilidad, pero, a la vez, nos revelan también la profundidad del ser humano, su naturaleza espiritual y, con ello, nos reclaman un respeto exquisito por el otro.

3. La educación del carácter a través de los mitos

El presente trabajo se inserta en un contexto más amplio de otros trabajos en los que se ha examinado el carácter educativo de los mitos en general, especialmente la virtud de la fortaleza, y sobre todo en aquellos mitos que narran viajes de ultratumba (Vilarroig, 2019; Vilarroig y Monfort, 2021).

La palabra *mito* ciertamente padece cierta ambigüedad. Como todas las palabras, también esta tiene su historia que conviene conocer si quiere comprenderse aquello que se mienta con la

palabra (Gadamer). *Mito* originalmente significa en griego ‘narración’, simplemente. El paso del tiempo y el abandono de la religión griega como sistema vivo de creencias hizo que la palabra *mito* designara narraciones de eventos fabulosos en los que nadie creía ya. Pero fue sobre todo la Ilustración la que cargó la palabra *mito* con una serie de adherencias de carácter peyorativo que no hacen justicia a la palabra. Los ilustrados pensaron que mito era una fábula mentirosa que nunca sucedió y que debe dejar paso a la comprensión científica del mundo. Pero, en realidad, esta, aunque aún muy difundida a día de hoy, es solo una de las posibilidades de comprensión del mito (Ries, 2011). Tomémoslo aquí en el sentido general de narración de culturas distintas de las propias y que suelen implicar sucesos sobrenaturales –aunque, de nuevo, la propia distinción entre lo natural y lo sobrenatural es problemática en culturas distintas de la occidental–.

Los mitos presentan un acervo común de valores perennes que los seres humanos consideran como tales. Más allá del relativismo ético, en los mitos se percibe el valor universal de valores como, por ejemplo, la fortaleza. La cultura es lo que se nos transmite de generación en generación, a diferencia de la naturaleza, que es la dotación básica con la que se nace. Los mitos han sido una de las herramientas más importantes a la hora de transmitir valores. Si la cultura es el conjunto de pautas de pensamiento, acción y valoración que se transmiten por educación (Tylor), los mitos son herramientas de primer orden para transmitir, sobre todo, valores.

La educación, sobre todo la educación en valores, no surge tanto por invención o construcción ni por ensayo y error como por imitación. Estaría por ver si toda labor educativa –no solo del carácter, sino también de los contenidos teóricos y prácticos– no se reduce a la imitación mediante la presentación de modelos adecuados. Los mitos, en este sentido, cumplen una función análoga a los cuentos de niños o a las películas contemporáneas: dotan al niño de un marco de interpretación adecuado para que sepa a qué atenerse en la vida. Cuando se cuenta un cuento o se mira un film, se hace mucho más que pasar el rato, por más que no seamos conscientes de ello. Sin modelos a los que imitar, ni el niño llegaría a adulto ni el adulto continuaría creciendo en su educación. Los mitos ofrecen ejemplos constantes de resiliencia

como capacidad de asumir con flexibilidad situaciones límites y sobreponerse a ellas, aprovechándolas para crecer. En el fondo, la resiliencia es parte de la virtud más general de la fortaleza, que poseen los protagonistas de los mitos. No se trata solo de una fortaleza interna, sino de entereza de carácter –lo que los griegos llamaron *andreia*–.

Ejemplos de todo ello son Gilgamesh en Mesopotamia, afrontando peligros en busca de una solución al problema de la mortalidad; el Rama en la India, removiendo cielo, tierra y mar en busca de su amada; el divino Odiseo en Grecia, que arriesga continuamente la vida en su vuelta al hogar; Unahpú e Ixbalanqué, que descienden al inframundo de los mayas enfrentándose a los señores de Xibalbá; Izanamien en Japón, que también encara los peligros del inframundo cuando baja en busca de su esposa; o el semidiós Tyr, que en la Edda prosaica de la mitología escáldica nos cuenta cómo arriesgó la propia mano para poder dar caza al lobo Fenrir.

La transmisión de mitos clásicos o tradicionales sobre héroes fundadores se puede considerar un recurso valioso para trabajar con los alumnos la idea de resiliencia o fortaleza ante dificultades o situaciones extremas. Los héroes de las grandes y pequeñas sagas míticas suponen, como decía Ortega en *El Quijote en la escuela*, la agitación de esas fuerzas vitales básicas que son la base del aprendizaje:

El niño debe ser envuelto en una atmósfera de sentimientos audaces y magnánimos, ambiciosos y entusiastas. Un poco de violencia y un poco de dureza convendría también fomentar en él [...]. Por esto yo creo que imágenes como las de Hércules y Ulises serán eternamente escolares. Gozan de una irradiación inmarcesible, generatriz de inagotables entusiasmos [...]. El mito, la noble imagen fantástica, es una función interna sin la cual la vida psíquica se detendría parálitica. Ciertamente que no nos proporciona una adaptación intelectual a la realidad. El mito no encuentra en el mundo externo su objeto adecuado. Pero, en cambio, suscita en nosotros las corrientes inducidas de los sentimientos que nutren el pulso vital, mantienen a flote nuestro afán de vivir y aumentan la tensión de los más profundos resortes biológicos. El mito es la hormona psíquica. (Ortega y Gasset, 2004-2010, O. C. II, p. 420)

¿Por qué elegir mitos y no quedarse con los cuentos más tradicionales o las nuevas propuestas audiovisuales? Nuestra propuesta quiere ser sumativa y no exclusiva. La ventaja de los mitos –en esto se parecen a los cuentos clásicos– es que han superado la prueba del tiempo y se han manifestado ya *de facto* como herramientas que han moldeado el modo de ser de millones de personas en todo el mundo. No es cuestión de echar por la borda la lenta y callada labor de centurias simplemente porque los nuevos formatos llamen más la atención a los niños.

4. El mitema del héroe fundador y la resiliencia

En casi todas las culturas y religiones aparece el mitema del héroe fundador (Widengren, 1976, 141 y ss.). El mitema –unidad mínima del mito, similar a los morfemas, grafemas, fonemas, etc.– consiste aquí en la presentación de un personaje que, a través de aventuras, dificultades y luchas, logra imponer un orden del cual surge algo nuevo, generalmente el pueblo o la cultura que transmite dicho mito. Hay una variante del mismo mito –para algunos, una categoría propia– en la que el héroe no es tanto fundador de una ciudad como civilizador de una sociedad o tribu inculta. Aquí mezclaremos ambos.⁴

El héroe civilizador por excelencia en Grecia es Prometeo. Dice Prometeo de los hombres:

Enséñeles a distinguir el orto y el ocaso de las estrellas; inventé los números, arte divina; les mostré las letras y la memoria, madre de las musas [...]. Sujeté al yugo las bestias, que el trabajo de los hombres mucho aliviaron. (Esquilo, 1879, vv. 436 y ss.)

4. En los estudios sobre mitología comparada, se impone el problema de seleccionar el texto que debe servir de base a la indagación. Sin embargo, es relativamente sencillo resolver el problema apelando a que lo que importa aquí no es tanto lo que dijera el mito canónico textualmente codificado (noción asaz compleja) como, más bien, la idea que le queda al público en general receptor de dicho mito, aunque no lo haya leído de las fuentes autorizadas. Esto es así porque, si lo que nos interesa es constatar cómo los mitos han moldeado las formas de pensar de la humanidad, esto será verdad en cualquiera de las formas que el mito haya llegado a oídos del pueblo, y no necesariamente a través de los textos canónicos que a menudo ni siquiera se conocen, porque no existen. En todo caso, en este trabajo intentaremos acudir a las fuentes más fiables de cada uno de los mitos tratados.

La dificultad a la que se enfrenta –aunque, ciertamente, de manera posterior a su tarea civilizatoria– es el consabido buitre que le devora el hígado todos los días.

En Roma el héroe fundador por excelencia es Rómulo –cuya vida recuerda ciertamente la de Teseo, otro héroe civilizador como ya viera Plutarco en sus vidas paralelas–. Rómulo y Remo son dos hermanos nacidos en circunstancias duras, porque intentan acabar con su vida, pero una loba los rescata y amamanta. Rómulo funda la ciudad delimitando el área con un surco abierto por el arado; Remo viola el espacio sagrado y es asesinado por su hermano (Plutarco, 1985, Rómulo, cap. X). Rómulo no solo dota a los futuros romanos de una ubicación: también los defiende de las agresiones externas convirtiéndose en un caudillo guerrero y asegura la supervivencia del grupo urdiendo el rapto de las sabinas (*ibíd.* cap. XIX). Un ejemplo de héroe fundador romano es Eneas, cuya historia se encargó de adornar y transmitir Virgilio (Campelo Issaly y Cardigni Morales, 2001, pp. 57-65).

El mito del héroe civilizador lo encontramos también en la península ibérica previa a la romanización. Se trataría de un mito recogido por Pompeyo Trogo, del siglo I a. C., transmitido por el resumen que realizó Marco Juniano Justino. Cuenta que una hija del rey Gárgoris tuvo un hijo fruto de una deshonra, y el abuelo, para evitar el escándalo, intentó eliminar al pequeño de varias maneras: abandonándolo, arrojándolo a un sendero estrecho por donde pasaban animales, tirándolo a los perros o a los cerdos y, por fin, lanzándolo al océano. Todas estas tentativas resultaron infructuosas y el pequeño nieto del rey Gárgoris sobrevivió amamantado por una cierva. Habiéndose hecho mayor, el niño fue cazado y ofrecido como trofeo al anciano rey, quien, al reconocer a su descendiente por unas marcas de nacimiento, lo nombra sucesor. Este joven tomó el nombre de Habis y:

[...] sometió con las leyes al pueblo bárbaro, fue el primero que enseñó a uncir los bueyes al arado y a buscar el alimento en el surco, por aborrecimiento de lo que había sufrido en el pasado, y forzó a los hombres a dejar sus alimentos salvajes por otros más suaves. (P. Trogo, en Gascó, 1986, pp. 128-129; también en Menéndez Pelayo, 1948, pp. 226 y ss.)

De nuevo, tenemos varios elementos pertenecientes al mito del héroe civilizador que son reconocibles en Habis. Por un lado, la infancia difícil contra la que tiene que luchar, que recuerda en gran medida la historia de Rómulo y Remo. Se ha hecho notar que esta infancia difícil y las malas relaciones con su padre nos recuerdan la historia del propio Zeus, también héroe fundador en cierto sentido (Gascó, 1986, p. 136). La actividad civilizatoria del héroe se halla en la legislación que impone, la enseñanza de la agricultura y las técnicas de cocinado. En el mito incluso quedan huellas explícitas de la resiliencia que desde la experiencia traumática y difícil le ha permitido crecer y mejorar:

Por el aborrecimiento de lo que había sufrido en el pasado, forzó a los hombres a dejar sus alimentos salvajes por otros más suaves. (*ibíd*)

En el *Kojiki* y el *Nihonsogi*, libros fundamentales de la mitología shinto y de las primeras dinastías japonesas, se narra, entre otras, la historia del primer emperador. Jinmu Tenno es descendiente de la diosa solar Amaterasu. Los rasgos míticos en los que nos llega envuelta su historia hacen que pueda considerarse un ejemplo de héroe fundador, cuya función de unificar las distintas tribus en una unidad política superior es análoga a la de Teseo en Grecia (Plutarco, 1985).

Pero la gesta no está exenta de dificultades, que el emperador debe afrontar con valentía. En una ocasión, el hermano del emperador es herido por una flecha enemiga, por culpa de estar luchando con el sol de frente –siendo como eran descendientes del propio sol–. A causa de la herida, el hermano muere y el emperador ha de continuar el trabajo iniciado (Nihonsogi, 1896, III, 8). Jinmu va precedido por un cuervo que le sirve de mensajero. El cuervo es atacado por uno de los enemigos del emperador. Dicho enemigo intenta concitar un gran ejército contra Jinmu, pero al ver que no logra reunir un número suficiente de guerreros, decide simular la rendición. El enemigo prepara un palacio para el emperador con una máquina mortal oculta en su interior. Un informante avisa al emperador de que su enemigo «ha construido un palacio maravilloso y en el interior ha preparado una trampa. Así, aguarda para mataros» (Kojiki, 2008, p. 127). El emperador obliga a su enemigo a entrar en dicho palacio, siendo despedazado por su propia trampa.

Del entero relato se entresaca la dificultosa tarea de pacificar un vasto territorio mediante la unificación sucesiva de los distintos clanes. Con un trasfondo necesariamente histórico, bajo el cual se adivinan guerras fratricidas, traiciones y luchas por el poder, el resultado que nos ofrecen los redactores de dichos mitos es la historia de un héroe que unifica las tribus afrontando peligros, no sin la eventual ayuda de los sobrenaturales *kamis* (espíritus, dioses), lo cual justifica la inclusión de estos textos en la categoría de mitos. Un mito análogo al de Jinmu puede encontrarse en el relato que los incas hacían del primer emperador, Manco Capac, al que se refiere el Inca Garcilaso en sus *Comentarios reales de los incas* (especialmente el Libro I, caps. XV-XXVI), donde se lee que este héroe fundador ayudó a los incas «sacándolos de la vida ferina que tenían y mostrándoles a vivir como hombres» (Inca Garcilaso, 1609, Libro I, cap. XVI, pp. 15-16).

El primer rey de Polonia, Krakus, también posee todos los rasgos propicios para ser considerado un héroe mítico fundador. No solo porque es un héroe epónimo que intenta explicar el nombre de la capital histórica de Polonia (Krakus-Cracovia), sino también porque en su historia se cuenta cómo se enfrentó a un dragón terrible. La leyenda es tan popular que la conoce cualquier niño polaco. El texto más antiguo en el que se hace alusión al suceso parece ser la *Chronica Polonorum* (Miechowa, 1571, cap. v. p. 7). En una cueva de la colina de Wawel, junto al Vístula a su paso por Cracovia, vivía una cierta bestia, que dicen que era un dragón (*quaedambelua, ut aiunt draco*). Los habitantes vivían asustados, porque los hombres y el ganado que se extraviaban por las cercanías eran raptados por el dragón, a los que asesinaba comiéndoselos vorazmente (*voracissime deglutiendo*). Krakus idea un plan: cada día el pueblo ofrecería tres víctimas al monstruo; y, con ello, por lo menos evitaron durante un tiempo que la cosa no pasara a mayores. Pero la situación a la larga era insostenible para la pequeña población, por lo que Krakus prepara un ardid: rellena una de las víctimas de azufre, carbón ardiente y alquitrán. El dragón, lleno de ira como era habitual, arrebató y devora sin placer la presa que se le ofrecía (*sine delectatione oblatam praedam rapiebat atque vorabat*), y, debilitándose poco a poco por el veneno ingerido, expiró. La desaparición de la bestia permitió que la pequeña ciudad situada junto a la colina donde moraba el monstruo prosperara hasta convertirse en la populosa ciudad que es a día de hoy.

De nuevo encontramos en este sencillo relato todos los elementos integrantes del héroe fundador: un personaje que debe afrontar un peligro o dificultad –el dragón, que nos recuerda enseguida la liberación de Casiopea salvada por Perseo o al mismo San Jorge–; la necesaria aplicación de la valentía, fortaleza o resiliencia entendida como virtud que permite crecer ante las adversidades; la superación de la prueba y, gracias a ello, el bien subsiguiente: la prosperidad de la ciudad.

Un mito menos lejano en el tiempo, de nuestra geografía cercana, podría ser el del gigante Tombatossals. A diferencia de los otros, se trata de un mito que, al menos en su forma escrita, es reciente.⁵ Tombatossals es el fundador mítico de Castellón. Nacido de dos montañas gemelas, es el encargado, junto con su cuadrilla de amigos, de preparar el terreno para que los primitivos pobladores de la ciudad bajen del castillo a «la plana», donde actualmente se ubica la población. Uno de los amigos arranca los árboles sobrantes (*arrancar de soca i arrail tot arbre de poc profit*, ‘arrancar de cuajo todo árbol de poco provecho’); otro se encargará de prender fuego a la maleza (*foc pendrà a brosses i malees* ‘prenderá fuego a brozas y malezas’); el héroe fundador o civilizador, Tombatossals, removerá la tierra, removerá rocas (*roques panxa al sol*, ‘rocas panza arriba’), creará acequias por donde el agua desviada del río correrá y sazonará las tierras (*serán regades totes les terres empapades les llaors*, ‘serán regadas todas las tierras empapadas las semillas’) (Tirado, 1930, cap. II).

Aunque, evidentemente, el autor de este mito moderno bebe de fuentes antiguas, no por ello ha dejado de acertar en lo que a idea tipo de héroe fundador se refiere. Su acierto lo atestigua el éxito con que los moradores de la actual ciudad han acogido el mito y lo han convertido en propio –que, en definitiva, es condición necesaria para que un relato se convierta en mito–. Una vez

5. Que el autor de un mito sea conocido, ¿lo hace menos candidato a convertirse en un mito? De ninguna manera. El autor de los mitos nunca es «el pueblo» en abstracto: siempre es un determinado poeta que puso nombres a ideas y sentimientos colectivos. Otra cosa es que el paso del tiempo haya borrado el nombre del autor y haya sido el pueblo quien haya transmitido el relato. Todos los mitos tuvieron un autor reconocible al menos mientras vivió. Que un relato contemporáneo alcance la categoría de «mito» a la altura de los demás es una cuestión de perspectiva: basta con que pasen varios miles de años para que la diferencia sea imperceptible.

más tenemos la figura de un héroe de fuerza sobrehumana que ordena el caos; que introduce en la mezcla indeterminada de los elementos originales el orden y la distinción. Al estilo de los relatos míticos, no se trata de una creación, sino de una creación que convierta el caos en cosmos.

5. Conclusiones

Interpretaciones sobre el significado de los mitos en general y sobre el mito del héroe fundador o civilizador hay muchas. Por ejemplo, para algunos, el héroe fundador fue un líder de una colonia que posteriormente fue mitificado (Rykwer, 1985, pp. 18-25). Para otros, el héroe fundador legitima la cultura:

[...] porque así lo hicieron nuestros padres, porque así lo mandan nuestros dioses; porque así lo instituyeron los sabios antiguos. (Valls Plana, 2003, p. 34)

Para Kereny, en la línea del psicoanálisis, los mitos en general y el mito del héroe fundador en concreto revelan y expresan las contradicciones ocultas del alma humana o del alma de los pueblos (puede verse una ampliación en Ries, 2011).

Ahora bien, al margen de todas estas interpretaciones más o menos profundas, hay un hecho imposible de obviar en todos estos mitos: se trata de personas que, afrontando problemas y dificultades, supieron sobreponerse y no perecer en el intento. No solo resistieron el embate de la adversidad, sino que crecieron con ella. Y estos ejemplos han alimentado la virtud de la fortaleza de seres humanos de todos los tiempos y lugares, como pretendemos haber mostrado.

No es inusual en este tipo de estudios encontrar la figura de Cristo entre los héroes fundadores. Impresiona la fortaleza con que afronta su propia muerte y de ella es capaz de poner en marcha algo que, atravesando el tiempo, ocupa toda la tierra. ¿Se trata de un ejemplo más del elenco de héroes fundadores? Dos cosas cabría decir. En primer lugar, desde una visión interna al propio cristianismo, está claro que no puede ser un ejemplo más entre los demás. Pero tampoco se puede decir que no tenga nada que ver: en el mejor de los casos, se trata del cumplimiento de

algo prefigurado, aunque de manera oscura y como a tientas por los distintos mitos que la humanidad cuenta desde la noche de los tiempos. Además, en segundo lugar, desde una visión externa al propio cristianismo, no estamos ante una figura mítica o fabulosa, sino plenamente histórica.

6. Bibliografía

- Anónimo (1896). *Nihongi* (traducción de W. G. Aston). Kegan Paul, Trench, Trübner & Co.
- Anónimo (2008). *Kojiki* (traducción de C. Rubio y R. Tani). Trotta.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Campelo, M. F. y Cardigni, J. (2001). Muerte fundadora: la Eneida de Virgilio. En *Cuadernos de filología clásica, Estudios latinos*, 20, 57-65.
- Esquilo (1879). Prometeo encadenado. En Menéndez Pelayo, M. (trad.). *Odas y Tragedias*. Tello (impresor).
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós.
- Gascó, F. (1986). Gárgoris y Habis. La leyenda de los orígenes de Tartessos. *Revista de estudios andaluces*, 7, 127-146.
- Inca Garcilaso de la Vega (1609). *Comentarios Reales*. Crasbeeck.
- Luri, G. (2010). *La escuela contra el mundo*. Ariel.
- Luri, G. (2018). *El deber moral de ser inteligente*. Plataforma.
- Marina, J. A. (2014). *El talento de los adolescentes*. Ariel.
- Menéndez Pelayo, M. (1948). *Historia de los heterodoxos españoles, VIII, Apéndice II. España antes del cristianismo*. CSIC.
- Miechowa, M. (1571). *Cronica Polonorum*. Vietor.
- Ortega y Gasset, J. (2004-2010). *Obras completas*, Fundación Ortega y Gasset-Taurus.
- Plutarco (1985). *Vidas paralelas*, vol. I. Gredos.
- Rykwert, J. (1985). *La idea de ciudad*. Hermann Blume.
- Tirado, P. (1930). *Tombatossals, Contalles de la Terra*. Sociedad Castellonense de Cultura.
- Torrallba, F. (2001). *Rostro y sentido de la acción educativa*. Edebé.
- Torrallba, F. (2002). *Pedagogía de la vulnerabilidad*. CCS.
- Ries, J. (2011). *El mito y su significado*. Azul.
- Valls Plana, R. (2003). Profetas, sacerdotes y dioses. En VV. AA. *Naturaleza y libertad: la filosofía ante los problemas del presente* (pp. 163-168). Sociedad Castellano-Leonesa de Filosofía.

- Vilarroig, J. (2019). Los mitos como herramienta de educación del carácter. En *Multidisciplinary Journal of School Education*, 15(1), 79-97.
- Vilarroig, J., Monfort, J. M. (2021). Un ejemplo de pedagogía vitalista: los mitos de ultratumba y la resiliencia. En Signes, T. *et al. Educación, lenguaje y resiliencia* (pp. 273-281). Tirant lo Blanc.
- Widengren, L. (1976). *Fenomenología de la religión*. Cristiandad.

Índice

Prólogo: Diálogos y encuentros para la resiliencia	11
--	----

PARTE I: DESARROLLO PSICOEDUCATIVO

1. El tacto en la relación pedagógica	19
1. Introducción	19
2. Planteamiento metodológico	21
3. ¿Cómo actúa el tacto en la relación pedagógica?	22
3.1. A través de la corporeidad y del gesto	23
3.2. A través de la mirada	24
3.3. A través de la palabra y el silencio	25
3.4. A través del ambiente	27
3.5. A través del ejemplo	28
4. Conclusiones	29
5. Bibliografía	31
2. La ascesis y la resiliencia: reflexiones desde el pensamiento de Romano Guardini	33
1. Introducción	33
1.1. Ascesis y resiliencia	33
1.2. Ascesis y Romano Guardini	35
2. Ascesis y modernidad: la superación	35
3. La ordenación de la persona y la ascesis	37
3.1. Los niveles de la persona y la ascesis	37
3.2. ¿Qué es el ascetismo? El orden en el mundo sensible	39
3.3. El ascetismo en el mundo del espíritu	40

4. La ascesis y Dios	42
5. La ascesis como dominio y defensa ante la técnica.	43
6. Conclusión	45
7. Bibliografía	46
3. Narratividad y otros pilares de resiliencia: un decálogo para la Educación Primaria.	47
1. Introducción	47
2. <i>Decálogo de la resiliencia</i> : propuesta de sistematización de los pilares de la resiliencia para alumnos de Educación Primaria	49
2.1. Centro interno de control	49
2.2. Apoyo afectivo	50
2.3. Motivos para luchar	52
2.4. Pensamiento positivo.	53
2.5. Sentido del humor.	54
2.6. Espiritualidad.	56
2.7. Autorrelato	56
2.8. Narratividad.	57
2.9. Transformación estética	59
2.10. Compromiso con los demás	60
3. Conclusiones	61
4. Bibliografía	64
4. El voluntariado, una herramienta para la resiliencia	67
1. Introducción	67
2. Pilares de la resiliencia	68
3. Voluntariado y resiliencia	73
3.1. Altruismo	73
3.2. Empatía	74
3.3. Interacción social	74
3.4. Aprendizaje	74
4. Superar las adicciones a través del voluntariado: el caso de María	76
5. Conclusiones	79
6. Bibliografía	80
5. Reflexiones a propósito del tutor de resiliencia: la palabra que educa, la palabra que motiva, la palabra resiliente	83
1. Introducción	83

2. La palabra como herramienta de comunicación personal	84
3. La palabra que educa, la palabra que motiva	86
4. La palabra resiliente	89
5. A propósito del tutor de resiliencia.	91
6. Bibliografía	95

PARTE II: JUVENTUD Y SOCIEDAD

6. Relatos creativos con contenido sobre virtudes en la Educación Superior: análisis de caso desde la Universitat Abat Oliba CEU de Barcelona	99
1. Introducción	99
2. Objetivos	100
3. Descripción	101
3.1. Instrucciones básicas y relación con el contenido docente.	101
3.2. Generación de condicionantes como incitadores de narraciones creativas	103
4. Método	104
4.1. Análisis cuantitativo.	104
4.2. Análisis cualitativo.	105
5. Resultados.	105
5.1. Resultados del análisis cuantitativo	106
5.2. Resultados del análisis cualitativo	107
6. Discusión y conclusiones	109
7. Bibliografía	110
8. Anexos.	111
Anexo 1.	111
Anexo 2.	113
Anexo 3.	114
7. Digitalización, educación y sociabilidad humanas.	117
1. Introducción	117
2. Sociabilidad y ética.	119
3. Psicología y salud mental	122
4. Digitalización y educación	125
5. Conclusiones	128
6. Bibliografía	130

8. Tradición y libertad en Hannah Arendt: <i>Un violinista en el tejado</i> como prefiguración del desarraigo posmoderno	133
1. Introducción	133
2. Tradición y libertad según Hannah Arendt.	135
3. La ruptura de la tradición en la modernidad y la posmodernidad.	139
4. El tesoro de Reb Tevye	143
5. La educación y la custodia de la tradición	145
6. Bibliografía	148
9. El complejo de Telémaco en la teleserie <i>Euphoria</i>	151
1. Introducción	151
2. Nacer y crecer en una crisis de civilización: la generación Z	152
3. El complejo de Telémaco como nuevo paradigma	157
4. <i>Euphoria</i> , la generación Z y el complejo de Telémaco	161
5. La ausencia del padre y de los adultos	165
6. «La noche de los pretendientes»	169
7. La importancia de un testimonio que no es ejemplo	173
8. Bibliografía	180
10. El fomento de la resiliencia en adolescentes a través del videojuego: cómo la actividad lúdica puede incentivar el aprendizaje.	183
1. Introducción	183
2. Definiciones previas: <i>resiliencia</i> y <i>videojuego</i>	184
3. El (vídeo)juego como <i>estímulo</i> de la <i>curiosidad</i>	189
4. Encontrar los videojuegos idóneos: <i>temática, mecánica y diseño</i>	193
5. Casos prácticos: la necesidad de guía y la necesidad de exigencia	195
6. La leyenda negra del videojuego.	199
7. Conclusiones	201
8. Bibliografía	203
11. La educación para dirigir organizaciones: la inclusión del trabajo de la resiliencia y las acciones con impacto social positivo.	207
1. La educación para dirigir en un entorno de cambios acelerados	207

2. Breve comentario metodológico sobre el grupo de estudiantes considerado	209
3. Los cambios y la complejidad del entorno económico y social.	210
4. Dirección de empresas y transformación de la sociedad.	211
5. Expectativas de los estudiantes hacia un mundo más ecológico y sostenible	214
6. Dirigir es servir: entrenar la resiliencia es urgente.	216
7. Aprender a cultivar la resiliencia: el valor de la determinación.	218
8. Conclusiones	219
9. Bibliografía	220

PARTE III: EJEMPLOS LITERARIOS DE RESILIENCIA

12. La promoción de la lectura a través la literatura: estrategias para el fomento de fortalezas del carácter con <i>Las crónicas de Narnia</i> de C. S. Lewis	225
1. Introducción	225
2. Metodología	228
2.1. Justificación de la selección	228
2.2. Breve sinopsis de la obra	229
2.3. Selección de virtudes	229
2.4. Indicaciones didácticas	230
2.5. Objetivos de aprendizaje	231
3. Propuestas didácticas	232
3.1. Actividad de prelectura: <i>quickwrites from experience</i>	232
3.2. Actividad durante la lectura: <i>literature map</i>	233
3.3. Actividad poslectura: <i>polar opposites</i>	234
3.4. Procedimientos de evaluación	235
3.5. Instrumentos de evaluación.	236
4. Conclusiones	236
5. Bibliografía	237
13. Literatura y resiliencia en las crónicas de la Primera Vuelta al Mundo.	241
1. Introducción	241
2. Las crónicas de la Primera Vuelta al Mundo	242
3. Escenas de resiliencia	249
4. Libros para el público infantil.	255

5. Materiales audiovisuales	261
6. Otros recursos didácticos	261
7. Conclusiones	263
8. Bibliografía	263
14. Una lectura resiliente de la Biblia en tiempos de posmodernidad	267
1. La resiliencia en el contexto posmoderno	267
2. La Biblia: un relato esperanzador	271
3. Un Dios paradójico: se revela en lo pequeño	276
4. Itinerarios de superación personal en la Biblia	281
5. Conclusiones	287
6. Bibliografía	291
15. La educación en la resiliencia desde el mitema del héroe fundador.	295
1. Introducción	295
2. La resiliencia como competencia educativa	296
3. La educación del carácter a través de los mitos	299
4. El mitema del héroe fundador y la resiliencia	302
5. Conclusiones	307
6. Bibliografía	308

Sociedad, literatura y educación: propuestas para el desarrollo de una juventud resiliente

La presente obra ofrece una mirada actual y teórico-práctica a los retos educativos de nuestra sociedad subrayando la importancia del fomento de la resiliencia desde diferentes dimensiones del quehacer educativo, con un amplio abanico de métodos y actividades. La conjunción del enfoque multidisciplinar generado por el hecho de que los autores procedan de diferentes ámbitos de conocimiento, desde la filosofía de la educación, la pedagogía, la didáctica, la teoría de la literatura y la filología hasta la psicología de la educación, la empresa o la comunicación audiovisual constituye una de las principales aportaciones del libro.

El volumen se divide en tres grandes ejes temáticos: el primero incluye textos orientados a promover pilares psico-educativos sólidos que ayudan a acompañar a los jóvenes en su camino de crecimiento personal. El segundo explora varias prácticas y manifestaciones culturales contemporáneas y la manera en que pueden revertir positivamente en nuestros jóvenes cuando, aparentemente, podrían convertirse en ejemplos negativos para ellos. El último eje expone la respuesta de la literatura como herramienta imprescindible para una mejor comprensión de la resiliencia, gracias a los ejemplos de vida que esta facilita a los lectores, los cuales, mediante el mecanismo mimético-catártico, pueden aprender de personajes que actúan como testimonios resilientes.

Cintia Carreira Zafra. Doctora internacional en Humanidades, sus intereses académicos giran en torno a la educación del carácter y la alfabetización en la virtud. La educación literaria y la promoción de la lectura en la infancia son sus dos otras líneas de investigación más recientes. Desarrolla su labor docente e investigadora en la Universitat Abat Oliba CEU.

Marcin Kazmierczak. Catedrático de Didáctica de Literatura. Profesor de Antropología Literaria, Literatura Infantil, etc. Coordinador del grupo Familia, Educación y Escuela Inclusiva (TRIVIUM). Director del Departamento de Educación y Humanidades de la Universitat Abat Oliba CEU.

ISBN 978-84-19312-63-1



9 788419 312631