

Educación y desarrollo personal

Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera (comp.)
Alejandra Peñacoba-Arribas
Diana Constanza Nossa-Ramos
Francesco Ferrari
Marisol Bolívar-Ramírez
Karen Gaitán-Acosta
Karen Vanessa Moreno-Ardila
Diana Catalina Moreno-Garzón
William Fernando Puentes-González
Claudia Esperanza Díaz-Gaitán
Luis Miguel Vergara-Gómez
Darwin Muñoz-Buitrago
Juan Alexis Parada-Silva
Andrés Felipe Rivera-Gómez
Martha Cecilia Lozano-Ardila
Francy Liliana Garnica-Ríos
Armando Rojas-Claros
Juan Carlos Gómez-Quitíán
Luis Gabriel Montoya-Montoya
Alexander Aldana-Piñeros

6



Educación y desarrollo personal

6

Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera (comp.)
Alejandra Peñacoba-Arribas
Diana Constanza Nossa-Ramos
Francesco Ferrari
Marisol Bolívar-Ramírez
Karen Gaitán-Acosta
Karen Vanessa Moreno-Ardila
Diana Catalina Moreno-Garzón
William Fernando Puentes-González
Claudia Esperanza Díaz-Gaitán
Luis Miguel Vergara-Gómez
Darwin Muñoz-Buitrago
Juan Alexis Parada-Silva
Andrés Felipe Rivera-Gómez
Martha Cecilia Lozano-Ardila
Francy Liliana Garnica-Ríos
Armando Rojas-Claros
Juan Carlos Gómez-Quitián
Luis Gabriel Montoya-Montoya
Alexander Aldana-Piñeros



Santa Cruz-Vera, Dalia Jaqueline

Educación y desarrollo personal / Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera y otros dieciocho; compilado por Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera. --- Bogotá. Universidad Católica de Colombia, 2021

238 páginas ; 17 x 24 cm.—(Colección nuevos pensadores ; no. 6)

ISBN: 978-958-5133-72-3 (impreso)

978-958-5133-73-0 (digital)

I. Título II. Serie III. Rojas-Claros, Armando IV. Puentes-González, William Fernando VI. Díaz-Gaitán, Claudia Esperanza VI. Muñoz-Buitrago, Darwin Arturo VII. Parada-Silva, Juan Alexis VIII. Rivera-Gómez, Andrés Felipe IX. Nossa Ramos, Diana Constanza X. Ferrari, Francesco XI. Bolívar-Ramírez, Marisol XII. Lozano-Ardila, Martha Cecilia XIII. Garnica-Ríos, Francy Liliana XIV. Vergara-Gómez, Luis Miguel XV. Gómez-Quitián, Juan Carlos XVI. Montoya-Montoya, Luis Gabriel XVII. Aldana-Piñeros, Alexander XVIII. Gaitán-Acosta, Karen XIX. Moreno-Ardila, Karen Vanessa XX. Moreno-Garzón, Diana Catalina XXI. Peñacoba-Arribas, Alejandra

1. Desarrollo integral (psicología) 2. Educación de jóvenes

Dewey 155.5 SCDD ed.21

- © Universidad Católica de Colombia
- © Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera (comp.)
- © Alejandra Peñacoba-Arribas
- © Diana Constanza Nossa-Ramos
- © Francesco Ferrari
- © Marisol Bolívar-Ramírez
- © Karen Gaitán-Acosta
- © Karen Vanessa Moreno-Ardila
- © Diana Catalina Moreno-Garzón
- © William Fernando Puentes-González
- © Claudia Esperanza Díaz-Gaitán
- © Luis Miguel Vergara-Gómez
- © Darwin Muñoz-Buitrago
- © Juan Alexis Parada-Silva
- © Andrés Felipe Rivera-Gómez
- © Martha Cecilia Lozano-Ardila
- © Francy Liliana Garnica-Ríos
- © Armando Rojas-Claros
- © Juan Carlos Gómez-Quitián
- © Luis Gabriel Montoya-Montoya
- © Alexander Aldana-Piñeros

Primera edición, Bogotá, D. C.
Agosto de 2021

Dirección editorial
Stella Valbuena García

Coordinación editorial
María Paula Godoy Casasbuenas

Corrección de estilo
María José Díaz Granados M.

Diseño de pauta
Juanita Isaza Merchán

Diagramación
Mauricio Salamanca

Cómo citar en APA

Impreso:

Santa Cruz-Vera, D. J. (Comp.). (2021). *Educación y desarrollo personal*. Editorial Universidad Católica de Colombia

Digital:

Santa Cruz-Vera, D. J. (Comp.). (2021). *Educación y desarrollo personal*. Editorial Universidad Católica de Colombia. <https://doi.org/10.14718/9789585133730.2021>

Departamento de Humanidades

Diagonal 47 N.º 15-50
Sede El Claustro
humanidades@ucatolica.edu.co

Editorial

Av. Caracas N.º 46-72, piso 5
editorial@ucatolica.edu.co
www.ucatolica.edu.co

Hecho el depósito legal

©Derechos reservados

Licencia Creative Commons Atribución-
CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)



Resumen

Esta obra, fruto de investigaciones teóricas y prácticas, señala los caminos privilegiados que conducen a la persona hacia la plenitud humana y la felicidad. El primero de ellos, la familia, escenario educativo por excelencia, puesto que en su seno se establecen los vínculos constitutivos de la personalidad: paternidad, maternidad y filiación; la familia es el lugar donde cada ser humano es reconocido y amado por sí mismo y aprende el buen ejercicio de su libertad. La escuela y la universidad constituyen el segundo espacio formativo de singular importancia; en este se ayuda a los jóvenes a desarrollar armónicamente la inteligencia, la voluntad y los afectos; lo anterior, a través de la educación formal –científica y humanística– y de aquellas actividades –como el voluntariado o el servicio social– que permiten la expresión de la compasión, la solidaridad, las cualidades artísticas, etc. Distintos ámbitos de desarrollo personal que apuntan a la consolidación de líderes virtuosos capaces de construir una cultura de la vida que camine hacia la paz.

PALABRAS CLAVE: Educación, plenitud personal, virtudes, voluntad, familia, habilidades emocionales, cultura de la paz, jóvenes, liderazgo.

Abstract

This work is the result of theoretical and practical research and points out the privileged settings that lead the person towards human fulfillment and happiness. The first setting is the family, the educational setting par excellence, since the constitutive bonds of the personality such as paternity, maternity and filiation are established within it; the family is where each human being is recognized and loved and learns the proper exercise of his freedom. The school and the university constitute the second training setting of singular importance. In this, young people are helped to harmoniously develop intelligence, will and affections. This is done through formal education –scientific and humanistic– and those activities –such as volunteering or social service– that allow the expression of compassion, solidarity, artistic qualities, etc. Different areas of personal development that aim at the consolidation of virtuous leaders capable of building a culture of life that moves towards peace.

KEYWORDS: Education, personal fulfillment, virtues, will, family, emotional abilities, culture of peace, youth, leadership.

CONTENIDO

Prólogo

7

1 • La familia, escuela de libertad para el desarrollo integral

Diana Constanza Nossa-Ramos, Francesco Ferrari

13

2 • Formación de la voluntad en jóvenes
universitarios: realidad y claves educativas

Alejandra Peñacoba-Arribas, Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera,
Marisol Bolívar-Ramírez

37

3 • Liderazgo virtuoso: un camino de plenitud personal

Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera, Karen Gaitán-Acosta

65

4 • Experiencias de voluntariado como estrategia para fomentar
habilidades emocionales en jóvenes universitarios

Marisol Bolívar-Ramírez, Karen Gaitán-Acosta,
Karen Vanessa Moreno-Ardila, Diana Catalina Moreno-Garzón

85

5 • El amor como factor de desarrollo humano en la pareja

William Fernando Puentes-González,
Claudia Esperanza Díaz-Gaitán

103

6 • Hacia una cultura de paz desde el desarrollo humano
y la universidad

Luis Miguel Vergara-Gómez, Darwin Muñoz-Buitrago

119

7 • El *pathos* cristiano, vía que conduce a una educación
en la compasión

Juan Alexis Parada-Silva, Andrés Felipe Rivera-Gómez

157

8 • Estrategias de búsqueda, clasificación y verificación de la información en la web

Martha Cecilia Lozano-Ardila, Francy Liliana Garnica-Ríos

177

9 • Trabajo social y educación para el servicio

Armando Rojas-Claros, Juan Carlos Gómez-Quitián,
Luis Gabriel Montoya-Montoya

203

10 • Formación del artista en la obra *El arte como experiencia* de John Dewey

Alexander Aldana-Piñeros

223

Prólogo

Alejandra Peñacoba-Arribas*

La educación, ese ayudar a los alumnos a completarse, constituye la pasión de algunos educadores. Pasión (del latín *passio*, sufrir, padecer) que implica afectarse por el desarrollo personal de los alumnos –y, por tanto, empeñarse en la tarea educativa–. Esto es lo que pretende esta compilación de artículos de varios educadores de la Universidad Católica de Colombia.

Vivimos en una sociedad globalizada en la que se habla, en algunos contextos, de un cambio de época. Nuestros jóvenes viven en una atmósfera de superficialidad e inconstancia, de presentismo (en el que no ven en el pasado ninguna referencia y en el futuro solo atisban la incertidumbre y la falta de proyectos), de búsqueda de bienestar y de comodidad (conseguir todo con un mínimo esfuerzo e inmediatamente), de relaciones superficiales que no conlleven mucho compromiso, de incapacidad para decidirse de manera permanente, de totalitarismo de la conexión (que paradójicamente no favorece la comunicación personal).

En este contexto, a lo largo de estas páginas se percibe el deseo de alentar, tanto en el ambiente familiar como en los centros

* Doctora en Educación, Universidad Complutense de Madrid. Docente, Facultad de Educación, Universidad de Burgos; profesora invitada, Universidad Católica de Ávila (UCAV); miembro del grupo de investigación Innovación Pedagógica en Educación Superior (IPES), en la UCAV. <https://orcid.org/0000-0002-0414-4795>

educativos, la capacidad de entrega (poniéndose en el lugar del otro y ayudando al que lo necesita), de enseñar el valor del fracaso como palestra para ver en los obstáculos una oportunidad de aprendizaje, de educar en la compasión que engloba la preocupación por el otro y la corresponsabilidad para hacer frente al individualismo egoísta, de modo que se pueda recuperar la confianza y la sensibilidad propias de lo humano.

Se propugna la necesidad de fortalecer la formación de la libertad, atendiendo a educar todas las dimensiones de la persona: la inteligencia, la voluntad y los afectos.

A su vez, se ve necesario reforzar, en el proceso educativo, la formación de la voluntad, y se proponen algunas claves educativas tomando como base la Pedagogía de las cumbres, de Tomás Morales Pérez, y la Pedagogía de la obra bien hecha, de Víctor García Hoz.

Se trata de educar en la virtud, de modo que el líder crezca haciendo crecer a los demás, desplegando sus máximas potencialidades a través del conocimiento personal y de la forja de su carácter, desarrollando sus virtudes.

El trasfondo de todo esto es lograr el crecimiento personal hacia la plenitud y la felicidad.

El lector puede preguntarse cómo conseguir lo anterior. A lo largo del libro los autores van explicando caminos que contribuyen a este crecimiento. Se muestran experiencias de voluntariado en el medio universitario en las que se siguen, precisamente, procesos de formación de la virtud para fortalecer las facultades racional, afectiva y volitiva. Se manifiesta, del mismo modo, cómo es imprescindible el cultivo del amor –también, y especialmente, en estos tiempos de pandemia–. El hombre o la mujer aspiran profundamente a amar y ser amados. Así, por el amor, cada ser humano sale de sí mismo para entrar en comunión con otros seres como él.

Por otra parte, se aboga por una cultura de la paz a través de la formación crítica, de la valoración e inclusión del otro, o del cultivo de la imaginación por medio de las humanidades y las artes, de modo que se identifique el acto artístico como un ejercicio formativo de las cualidades personales del artista, en relación con el ámbito social en el que se desarrolla.

Se trata de mostrar cómo a la universidad le corresponde ofrecer las condiciones necesarias para lograr un desarrollo integral, de cara a potenciar la responsabilidad en la marcha de la sociedad. Una sociedad que deberá ofrecer asistencia para ayudar y brindar protección a todos sus integrantes. Lo anterior, a partir de una lectura crítica de la información que se ofrece en el mundo cibernético.

Por tanto, quizá fuera positivo un replanteamiento del individualismo como actitud moral, potenciando todo aquello que conduzca a relaciones sociales consistentes que busquen el bien común.

El ser humano, hombre o mujer, tiene la posibilidad de perfeccionarse, tanto a nivel personal como en sus relaciones sociales. Desarrollar la plenitud personal implica estar siempre tomando decisiones. Y esto solo lo podrá hacer con decisiones libres, porque tenemos la posibilidad de ser dueños de nuestras acciones o esclavos de las mismas.

Somos más libres en tanto mejor elegimos, y mejores personas en tanto elegimos un bien mayor.

Con Cervantes podríamos afirmar que “la libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad, así como la honra, se puede y debe aventurar la vida” (Cervantes, 2015, p. 608).

Este proceso de crecimiento se podría expresar con unos términos significativos:

1. Autorrealizarse: la autorrealización hace referencia a lo bueno, lo verdadero y lo bello. Implica vencer la comodidad y el capricho si estos no favorecen los actos buenos. De ahí que autorrealizarse implique crecimiento de la voluntad para trabajar por estos actos, aunque suponga esfuerzo y dedicación.
2. Adherirse: una vez conocida la verdad, hace falta una voluntad fuerte para adherirse a ella. La libertad no es independencia sino vinculación: ¡La libertad supone amor! Esa vinculación solo produce crecimiento personal si se elige el bien, porque elegir el mal solo es muestra de poseer libre arbitrio: solo hay verdadera libertad adhiriéndose a lo bueno.

En educación esto supone un reto, porque a quien nada quiere –no se adhiere a nada– no se le puede plantear ninguna exigencia. Solo un fin aceptado y querido arrastra tras de sí acciones libres. La adhesión impulsa la fidelidad y la constancia en el trabajo por el perfeccionamiento.

3. Preguntarse, camino de libertad: para este perfeccionamiento es necesario preguntarse, es decir, buscar la verdad sobre las cosas, sobre el hombre. ¿Por qué?, porque con frecuencia nos encontramos –en nosotros mismos o en los demás– con la confusión entre lo que el hombre es, lo que quiere y lo que realmente hace.

Efectivamente, el hombre ya es, pero está “inacabado”, por lo que puede crecer, perfeccionarse. En palabras de Millán-Puelles “somos libres, o sea, no estamos hechos del todo; pero somos, o sea no todo lo tenemos que hacer” (1974, p. 304, citado en Peñacoba, 2012, p. 39). Nos vamos haciendo, entonces, con el uso de la libertad. Pero esta es una dimensión de nuestra naturaleza, por tanto, a mayor adecuación a dicha naturaleza, mejor uso de la libertad.

4. Arriesgarse: lo anterior nos hace pensar que toda decisión supone un riesgo, nos pone frente al trance de dar con la respuesta

correcta. Efectivamente, la libertad supone, al menos, dos posibilidades riesgosas: la infidelidad y la traición. Con todo, es preciso perder el miedo a equivocarse y no dejar de tomar iniciativas por temor al fracaso.

Y esto no solo en el plano de las actuaciones personales, sino en la tarea educativa. El educador –y todos lo somos– debe tener la valentía de correr el riesgo de que el educando ejercite su libertad.

5. Entusiasmarse: esta tarea se realiza con más eficacia y facilidad si algún ideal entusiasmo a la persona que se autoeduca o pretende educar a otros.

El educador debe hacer brotar el sentido de admiración –el entusiasmo– de modo que se tenga un “porqué” que impulse a buscar –y poner por obra una vez encontrado– un “cómo” conseguir la meta propuesta. Y en esto debe también despertar el sentido crítico para saber juzgar el valor perfectivo de las ideas, las decisiones y las propuestas que se le presentan, y autocontrolarse.

Referencias

- Cervantes, M. de (2015). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Editorial Verbum.
- Millán-Puelles, A. (1974). *Economía y libertad*. Confederación de Cajas de Ahorro.
- Peñacoba, A. (2012). *La educación de la libertad y la plenitud humana personal en Millán-Puelles*. U. Complutense. <http://eprints.ucm.es/14746/1/T33594.pdf>

La familia, escuela de libertad para el desarrollo integral

Diana Constanza Nossa-Ramos*
Francesco Ferrari**

*Solo hay dos legados duraderos que
podemos esperar dar a nuestros hijos.
Uno de ellos son raíces, el otro, alas.*

Johann Wolfgang von Goethe¹

Resumen

En el semillero Educación, Mujer y Familia², la inquietud por profundizar en el tema de la libertad surgió de la lectura del capítulo

* Docente, Departamento de Humanidades; miembro del grupo de investigación *Philosophia Personae*, Departamento de Humanidades, Universidad Católica de Colombia. Líder del semillero de 2016 a 2020. <https://orcid.org/0000-0002-8600-9473>

** Docente, Departamento de Humanidades y de la maestría en Ciencia Política, Universidad Católica de Colombia; miembro del grupo de investigación *Philosophia Personae*, Departamento de Humanidades, Universidad Católica de Colombia. Líder de la línea Educación, Ética y Política y líder del Semillero Educación, Mujer y Familia desde 2020. <https://orcid.org/0000-0002-3303-0586>

1 Cita extraída de Figueredo (2019).

2 El Semillero del Departamento de Humanidades está vinculado al grupo *Philosophia Personae*, en la línea de investigación Educación, Ética y Política. Su objetivo principal es indagar sobre la mujer, la educación y la familia desde la perspectiva del humanismo cristiano, con el fin de iluminar los debates antropológicos y socioculturales del mundo de hoy.

Se agradece especialmente a Viviana Reyes y Ángel Toloza, Facultad de Psicología; Diana Sofía Erazo, Karen Burgos y Sonia Poveda, Facultad de Derecho quienes, durante el año 2018, colaboraron en la preparación del presente capítulo.

VII de la Exhortación Apostólica *Amoris Laetitia*, relacionada con la educación de los hijos. El papa ofreció algunos elementos para generar en la familia “procesos de maduración de su libertad, de capacitación, de crecimiento integral, de cultivo de la auténtica autonomía” (Francisco, 2016, n.º 261).

Tomando como referencia esta propuesta, el presente capítulo contiene una mirada a la misión educadora de la familia, que se desarrolla en pasos concretos para la educación de la libertad. Esta concepción católica de libertad no puede separarse de la verdad y debe comprender todas las dimensiones de la persona, como son: la inteligencia, la voluntad y los afectos.

Así, posteriormente se subraya cómo esta acción pedagógica puede llevar a una formación integral de las personas con el fin de construir familias y grupos sociales más solidarios. Además, se presenta como un reto enseñar a aceptar el fracaso y a ver en los obstáculos una oportunidad de aprendizaje.

Por último, tomando las referencias del magisterio pontificio, se menciona cómo la familia, con el ejemplo de los padres, las prácticas de piedad popular, la alegría y la esperanza propias del cristiano, desarrolla su tarea de ser transmisora de la fe.

Palabras clave: libertad, entrega amorosa, educación, afectividad, familia, fe.

Introducción

La reflexión sobre la familia ha sido uno de los aspectos más desarrollados por el magisterio pontificio contemporáneo³. De los papas del siglo XX, el que más enfocó su atención hacia este tema fue Juan

.....
3 Para profundizar en el pensamiento magisterial sobre la familia se puede consultar el *Enchiridion Familiar*. También se pueden visitar las páginas del Pontificio Consejo para la Familia, constituido en 1981 por el papa Juan Pablo II y del Dicasterio para los laicos, la familia y la vida instituido por el papa Francisco en 2016.

Pablo II, quien, en la Carta a las familias de 1994, aseguró que uno de los designios de esta es ser “la primera escuela del ser humano. ¡Sé hombre! –es el imperativo que en ella se transmite–, hombre como hijo de la patria, como ciudadano del Estado y, se dice hoy, como ciudadano del mundo” (Juan Pablo, 1994a, n.º 15).

El papa Francisco (2016) retomó esta idea del pontífice polaco al mencionar que la familia es la “primera escuela de los valores humanos, en la que se aprende el buen uso de la libertad” (n.º 274). Con la pregunta ¿dónde están los hijos? (Francisco, 2016, n.º 260) quiso explicar que la gran cuestión implica saber “no a dónde está el hijo físicamente, con quién está en este momento; sino dónde está en un sentido existencial” (n.º 261).

De esta manera, si la pregunta fuera dirigida a nuestro hogar, ¿podríamos responder cuáles son las convicciones de nuestros hijos, su proyecto de vida y sus anhelos más profundos? ¿Hemos propiciado espacios para conocerlos? Y, sobre todo, pregunta el papa, “¿realmente queremos saberlo?” (Francisco, 2016, n.º 261).

Tema central de la reflexión en torno a la familia es el sentido de la libertad, pues, según el *Catecismo de la Iglesia católica*, la libertad “es en el hombre una fuerza de crecimiento y de maduración en la verdad y la bondad. La libertad alcanza su perfección cuando está ordenada a Dios, nuestra bienaventuranza” (n.º 1731). Este concepto, que permite identificar la libertad como un valor moral, que trasciende a la existencia de una coacción y se convierte en proceso de autorrealización y plenitud humana, hunde sus raíces en el cristianismo (Melina *et al.*, 2010)⁴.

.....
4 Los autores hacen mención a varios aspectos relacionados con la libertad y la revelación: “La libertad del hombre siempre remite a una experiencia concreta de encuentro, que despierta a la libertad por medio de la llamada que supone la presencia de otra persona” (Melina *et al.*, 2010, p. 416.). También hacen referencia a la alianza que tiene como condición la liberación del pueblo de Israel: “solo un pueblo libre puede hacer alianza con Dios, que se muestra entonces como fuente de

Empero, a partir del siglo XIX, a la concepción católica de libertad se acercan otras definiciones. Una de ellas es la ausencia de coacción por parte de las autoridades públicas, que exaltó el sentido de *libertad de*: expresión, de cátedra, de cultos etc. (Melina *et al.*, 2010, p. 421). Esta concepción, según los autores, constituye “una dejación de la libertad a una decisión externa, fácil manipulación de los contenidos de la libertad por elementos de presión social” (p. 421). Otra postura es reducir la libertad solamente a la capacidad de elección, entonces, para el hombre “cualquier límite a la libertad le vendría desde fuera y no podría ser sino otra libertad” (p. 424).

Aunado a ello, otra postura de la libertad entendida como ausencia de vínculos es una amenaza directa a la familia. Esta posición, unida al emotivismo que somete la elección humana entre el bien y el mal “al mundo del sentimiento, el agrado o desagrado que nos [depara], no [tiene] que ver con la verdad o con la falsedad del acto y del resultado del mismo” (Carravilla, 2018, p. 63)⁵.

Estas formas de comprender la libertad no logran responder a los anhelos profundos del hombre y, especialmente, no le dan la posibilidad de alcanzar la felicidad y el bien que la naturaleza humana le señala (Gómez *et al.*, 2014). Al contrario, parece que estamos viviendo una paradoja: entre más libres e independientes queremos ser, más esclavos somos de nosotros mismos. En este sentido, Lobato afirma que “la hora moderna es ante todo la hora de la libertad,

libertad” (Melina *et al.*, 2010, p. 417.). En la experiencia de la Creación, la libertad humana también es un reflejo de la libertad divina.

5 “El planteamiento según el cual el único límite que se debe a las propias acciones es el daño a tercero, ignorando la existencia de normas y valores trascendentes y, por tanto, la imposibilidad de cualificar las concepciones de la vida como buenas o mejores que sus contrarias. La consecuencia lógica son el relativismo y el subjetivismo, de los que se deriva la afirmación de que todo vínculo que trasciende la voluntad de los sujetos es una forma de violencia o esclavitud. En esa mentalidad se apoya la crítica al matrimonio y se trata de sustituirlo por uniones libres o rápidamente solubles mediante una facilitación extrema del divorcio” (Madrazo, 2019, p. 282, citando las Conclusiones del V Congreso Mundial Teológico-Pastoral, Valencia, 4-7 de julio de 2006. Pontificio Consejo para la Familia, 2007, p. 671).

la salida de la minoría de edad, la osadía de atreverse a conocer por sí mismo y a fabricar un mundo nuevo a su medida” (2007, p. 5). Sin embargo, se convierte en “su tragedia más profunda” (p. 5), porque vive anhelando la liberación, pero, al mismo tiempo, “ofrece síntomas de no soportar el peso de la libertad” (p. 5).

Se entiende, entonces, que estas concepciones reduccionistas de la libertad afectan directamente el sentido de familia que en este texto se pretende revisar. Pensar que el matrimonio, la maternidad o paternidad son esclavizantes para el hombre sugiere la destrucción de tales vínculos y convierte la vida del hogar en un lugar de paso. O reducir la estabilidad de la familia al sentimiento irracional justifica que el elemento fundamental es la emoción, de tal modo que si esta desaparece: “no importa cambiar de persona, no interesa si quien genera en la persona sentimientos es hombre o mujer, no es relevante si hay hijos, finalmente debe ser ‘auténtico’ con lo que siente porque solo así se es libre” (Larrú, 2013, citado por Nossa-Ramos, 2015, p. 77).

El magisterio pontificio ha denunciado los riesgos del individualismo y el mal concepto de libertad. Ya en el año 1960, Juan XXIII reprobó las tendencias ideológicas que exaltan “por un lado la libertad desenfrenada, por el otro la supresión de la personalidad que le quitan al trabajador su dignidad, reduciéndolo a un instrumento de lucha” (1960b, p. 398). Tal crítica a la libertad desenfrenada puede ser extendida también a los miembros de una familia; porque, como escribía el pedagogo Tomás Morales en su libro *Forja de Hombres*, no hay nadie más pobre que un joven:

Con las ideas confusas y falta de voluntad yerra en sus peticiones. Reclama libertad insensata, sin saber que necesita disciplina y trabajo. Clama por sus derechos, sin darse cuenta de que necesita sobre todo cumplir con sus deberes. Grita en busca de placer cuando necesita sentido para su vida. Exige reformas en su entorno, ignorando que debe comenzar por la suya.

Todo ello hace que los jóvenes sean los más pobres porque ni ellos se dan cuenta de su pobreza. (Morales, 2008, p. 88)

Ante las problemáticas de la concepción de la libertad y de una familia como unidad solidaria, la presente reflexión busca contribuir al campo de la educación, exponiendo las propuestas de trabajo de algunos pedagogos que ven la formación integral como una tarea urgente para todos aquellos que tengan la responsabilidad de sacar lo mejor de quienes están a su cuidado.

El objetivo del capítulo es, entonces, plantear cómo la familia, según su misión y esencia, puede educar la libertad de los hijos. Por otra parte, esa educación no se basa solamente en la formación de la voluntad, sino que necesita tener en cuenta a la persona en su totalidad.

La esencia educadora de la familia

Para Acosta, “la actual crisis de la sociedad, del matrimonio y de la familia es fundamentalmente una crisis del sujeto” (2007, p. 13). Como se vio anteriormente, abarcar a la persona en su totalidad es fundamental para entender sus anhelos y necesidades más profundas. En esta misma línea, la comprensión de la realidad familiar actual no puede reducirse al análisis de hechos y datos, toda vez que requiere complementarse con la antropología filosófica y la ética. Altarejos (2009) no desconoce que los análisis sociológicos tengan un gran valor para entender la realidad de la familia, pero no tienen la última palabra. Afirma el autor citado que la familia no se limita a estas cifras brindadas por la sociología, sino que debe ir más allá de los simples resultados de observación.

Si se analizara la realidad familiar desde sus funciones sociales, propone Altarejos (2009), se podrían establecer tres aspectos: producir, reproducirse y socializar. Estas funciones son las consecuencias del ser de la familia, mas no son la esencia de esta. Si nos quedamos con

esta visión, la familia es una mera asociación, es decir, en palabras de Tönnies (1974, citado por Altarejos, 2009, p. 20), una agrupación humana que se organiza en función de unos fines voluntariamente preestablecidos, amparados bajo un contrato legal y en el ejercicio de procedimientos mecánicos de relación intersubjetiva.

En cambio, si se mira la familia desde dentro, desde el ámbito de la intimidad, se puede entender como una comunidad con una misión, un cometido, que va más allá de las funciones. El concepto de misión tiene un intrínseco contenido de sustancia ética, en tanto que la tarea puede ser revocable pero no reemplazable o sustituible (Altarejos, 2009). Los fines en una comunidad son las mismas personas que la integran. Las responsabilidades entre sus miembros trascienden lo contractual y legalmente establecido, porque son compromisos personales y éticos. Así mismo, los actos interpersonales de aceptación-donación son libres; por esto “se nos quiere sin condiciones” (Lombana, 2016, p. 117), es decir, que existe un reconocimiento de la dignidad de cada uno independientemente de criterios económicos o utilitaristas, de eficiencia y rentabilidad.

Visto de este modo, el núcleo familiar no se reduce a un grupo de individuos que viven juntos, con la posibilidad abierta de su reemplazo porque solamente cumplen una función. Para Altarejos, la familia es una comunidad originaria de personas que tiene como tarea “actualizar y plenificar su ser original” (2009, p. 37), acrecentando la vida comunitaria mediante el reconocimiento y el crecimiento de sus miembros como personas⁶.

En ese sentido, la familia se convierte en el lugar de sostén, acompañamiento y guía (Francisco, 2016, n.º 260), y se constituye como

.....
6 “El funcionalismo olvida que la familia tiene unos vínculos recíprocos que no son casuales y que las personas importan por lo que son en sí mismas y no por su función; cada integrante de la familia es irreplicable dentro de este núcleo y jamás se sustituirá pues ‘la familia no es un mero agregado de individuos’” (Acosta, 2007, p. 122, citado por Nossa-Ramos, 2015, p. 77).

elemento fundamental y natural de la sociedad. Es el ámbito de la socialización primaria, pues es allí donde se enseña y también se aprende a convivir, a escuchar, a respetar al otro (n.º 276). Según esta interpretación, una de las características más importantes de la familia es su papel formador.

Esta idea fue presentada por el papa Juan Pablo II en la Exhortación Apostólica *Familiaris Consortio*, en la cual mencionó que los cuatro cometidos generales que tiene la familia son: “La formación de una comunidad de personas; el servicio a la vida; la participación en el desarrollo de la sociedad; y, participación en la vida y misión de la Iglesia” (1981, n.º 17). La familia asume así “el deber específico de la socialización y educación de los hijos. En ella se imparten virtudes, valores y tradiciones de índole cultural, ética, social, intelectual y religiosa que son esenciales para todo hombre libre y responsable” (Lombana, 2016, p. 121).

La familia, entonces, es el escenario educativo por excelencia. Busca que cada uno de sus miembros desarrolle su proyecto vital de manera libre, es decir, confirmando sus anhelos más íntimos, comprendiendo que la libertad es para hacer el bien y evitar el mal. Los aprendizajes decisivos para la formación de la personalidad son los adquiridos en la familia: tanto las frustraciones como las orientaciones básicas en la apertura a la realidad (Altarejos, 2009). Esto también fue reconocido por el Concilio Vaticano II en la declaración *Gravissimum Educationis*: “Este deber de la educación familiar es de tanta trascendencia que, cuando falta, difícilmente puede suplirse” (1965, n.º 3)⁷.

.....
7 “A la función educativa se le ha añadido el adjetivo ‘derecho’ para defender a las familias ante las ideologías totalitarias, como el marxismo, que han pretendido dar al estado la tarea de educar a los ciudadanos. Estas ideologías niegan a los padres el derecho de educar a sus hijos. En nuestros días, muchas veces son los mismos padres los que no reconocen su derecho a la educación de sus hijos, otras veces reconociendo que lo tienen, renuncian a él” (Madrazo, 2019, p. 273).

Y uno de los tantos retos que se le presentan a la familia en su misión educadora es encontrar el equilibrio entre la libertad y la disciplina: “las reglas de comportamiento y de vida son necesarias para que la persona pueda formar su carácter y prepararse para afrontar las pruebas que no faltarán en el futuro” (Benedicto XVI, 2008, citado por Madrazo, 2019, p. 279).

La tarea del educador consistirá, según Madrazo, en “ayudar al educando a usar bien su libertad [...], corrigiendo sus ideas y decisiones equivocadas” (2019, p. 279). Eso sí, citando a Benedicto XVI (2008): “Lo que nunca debemos hacer es secundarlo en sus errores, fingir que no los vemos o, peor aún, que los compartimos como si fueran las nuevas fronteras del progreso humano” (Madrazo, 2019)⁸.

Un punto importante que no puede olvidarse es que esta libertad es orientada por la verdad. Va más allá de “la espontaneidad del deseo y sentimiento” (Carravilla, 2018, p. 73) o de la posibilidad de optar entre una cosa y otra. Esto lo corrobora Joseph Ratzinger en su obra *Verdad y libertad* (1999), en la que afirma:

Es falsa una comprensión de la libertad que tiende a considerar la liberación exclusivamente como la anulación cada vez más total de las normas y una permanente ampliación de las libertades individuales hasta el punto de llegar a la emancipación completa de todo orden. Para no conducir al engaño y la autodestrucción, la libertad debe estar orientada por la verdad, es decir, por lo que realmente somos, y debe corresponder con nuestro ser. Puesto que la esencia del hombre consiste en ser a partir de; ser con y ser para, la libertad humana sólo puede existir en la comunión ordenada de las libertades. Por consiguiente, el derecho no es la antítesis de la libertad, sino una condición, ciertamente un elemento constitutivo de la misma. La liberación no reside en la abolición gradual del derecho y las normas, sino

.....
8 La libertad es entendida como “una energía interior que me permite abrirme al mundo de las personas para servir las por amor y al mundo de las cosas para dominarlas mediante el saber” (Castillo, 2009, p. 163). Y la “capacidad de aceptar nuevas responsabilidades; de hacer lo que no gusta, por sentido del deber; de asumir las consecuencias de las propias decisiones; de responder de nuestros actos ante los demás” (p. 177).

en la purificación de nosotros mismos y las normas de tal manera que sea posible la coexistencia humana de las libertades.

Esto mismo lo mencionó Juan Pablo II (1997) dos años antes, en un viaje apostólico a Río de Janeiro, en el que afirmó que: “la felicidad no se consigue por el camino de la libertad sin la verdad, porque se trata del camino del egoísmo irresponsable, que divide y corroe a la familia y a la sociedad”. De este modo es que la libertad debe estar intrínsecamente vinculada a la realidad del ser persona, sin reduccionismos sociológicos, biológicos o psicológicos (Melina *et al.*, 2010).

Conocer la verdad y “la verdad os hará libres” (Jn 8,31-32) son aspectos fundamentales en la formación de la libertad, pues la persona libre “está abierta a sí misma, por lo que tiene un gran autoconocimiento. Es realista y se acepta como es. [...] Sabe dar razón de sus ideas y opciones desde dicho proyecto. [...] Actúa desde ella, no desde lo que de ella esperan” (Domínguez, 2007, pp. 15-16).

La educación de la libertad incluye la totalidad de la persona

Una vez descritas algunas características de la libertad, es necesario mencionar que su educación debe tener en cuenta todas las dimensiones del hombre. Se debe buscar el desarrollo “armónico de sus condiciones físicas, morales e intelectuales, a fin de que adquieran gradualmente un sentido más perfecto de la responsabilidad en la cultura ordenada y activa de la propia vida y en la búsqueda de la verdadera libertad” (Concilio Vaticano II, 1965, n.º 1).

Así, por ejemplo, al niño y al joven se les debe enseñar a pensar, propiciar espacios de reflexión a través de una doble vía: primero apreciando la realidad y, segundo, analizándola a través del silencio (Carravilla, 2018). De este modo, también se desarrollará una pedagogía de la vida espiritual en la que “el joven adquiera conciencia

de la correspondencia que existe entre las verdades que se le enseña a creer y las aspiraciones interiores que brotan de su personalidad hacia ideales de justicia, de caridad y rectitud moral” (Juan XXIII, 1960a, p. 101).

José Antonio Alcázar Cano (s. f.) subrayó la importancia de hacer pensar al educando y enseñarle a “no aceptar acríticamente lo que presentan los medios de comunicación. Fundamentar lo que se dice”. El educador tendrá que “aprovechar las ocasiones que ofrece la vida familiar para hablar con los jóvenes potenciando así su sentido crítico” y “enseñarles a considerar las cosas, para que no se dejen arrastrar por estados emocionales pasajeros y a no juzgar con precipitación”. De este modo, los jóvenes aprenderán a “exponer las razones, los motivos que aconsejan actuar de un modo u otro”.

Pero la reflexión y el pensamiento son insuficientes si no se llevan a la acción: “las ideas no se comprenden hasta que se viven y dejan de comprenderse cuando dejan de vivirse” o “quien no vive como piensa, acaba pensando como vive” (Carravilla, 2018, p. 92). Esta labor no aplica solo para los hijos, sino que los padres requieren estar en una constante autoeducación (Madrado, 2019). El ejercicio del desarrollo de virtudes como la constancia y la paciencia es un trabajo diario de todos los miembros de la familia.

Como unidad familiar, es necesario desarrollar “hábitos buenos e inclinaciones afectivas a favor del bien” (Francisco, 2016, n.º 264). No obstante, se requiere un orden y unas prácticas sencillas que contribuyan a este fin. Algunos ejemplos de ello son querer pocas cosas, esto genera disciplina y concentración; no proponerse cosas imposibles; practicar la virtud de la constancia y la capacidad de volver a empezar; aplicarse autocorrectivos, etc. (Morales, 2013 citado por Carravilla, 2018)⁹.

.....
9 Se puede profundizar en el tema de liderazgo virtuoso de Alexandre Havard. Este autor propone la educación de las virtudes teniendo en cuenta el temperamento de

En otro campo, la educación de los afectos hace referencia al ordenamiento de nuestros sentimientos, a la consecución de un equilibrio y al desarrollo de virtudes de la esfera afectiva como la gratitud, la rectitud y la bondad (Carravilla, 2018). El formador Tomás Morales era consciente de ello cuando observaba que las marchas y los campamentos poseían un gran valor para educar la reflexión, la voluntad y la afectividad, porque en ellas se ponían en práctica las lecciones aprendidas como disciplina, austeridad, sacrificio, entrega. Además, se asimilaban las ideas inculcadas: “no olvidemos que el hombre piensa más que con la cabeza, con el corazón, es decir, que influyen en su entendimiento las pasiones o sentimientos que dominan su vida” (2008, p. 132).

Esta aseveración demuestra la importancia de los afectos en la persona. No basta educar la inteligencia y la voluntad, si no se forma la afectividad del educando, entendiendo la afectividad como una dimensión de la persona que nos conmueve, que provoca en nosotros un “estado afectivo determinado: en el origen de la actuación nuestra afectividad toma forma de deseos, ilusiones, esperanzas, temores; durante la actuación como: placer, disgusto, diversión y aburrimiento; y al finalizar la actuación en forma de tristeza, satisfacción, ánimo, remordimiento, angustia” (Risco, 2009, p. 140).

Con los afectos, siguiendo a Ana (2009), se logra iluminar nuestra razón, fortalecer la voluntad, capacitarnos para tomar decisiones que tiendan a la bondad, a la verdad y a la capacidad de amar. Es algo propio que el ser humano tiene incluso antes de nacer, se percibe en la niñez por medio de las relaciones familiares, basando el afecto en la aceptación o el rechazo de los demás respecto a su

cada persona para que, forjando el carácter, hagamos de nosotros la mejor versión. Allí se podría analizar cómo la familia, al conocer el temperamento de cada uno de sus miembros, forja su carácter, especialmente en las virtudes de la magnanimidad y la humildad.

forma de actuar; también en la etapa de juventud donde prevalecen los lazos afectivos con un grupo de amigos (2009).

Gracias a la afectividad descubrimos que estamos llamados a una promesa que tiene como vía el amor e influye de tal manera en nuestra forma de actuar; una necesidad o un deseo de amar y ser correspondidos (Risco, 2009). Después se concreta en la elección de una persona para vivir en matrimonio, en la atención a la llamada a la virginidad o el celibato o a vivir una vida de servicio a los demás.

Enseñar esto es una tarea indispensable en una época de analfabetismo afectivo, que se traduce como una incapacidad para leer o interpretar “las propias emociones, los propios sentimientos, el mundo interior y darle significado; evitando que exploten de manera incontrolada. Incapacidad de escribir y plasmar nuestra historia personal desde lo que se siente dentro de sí, pero todo con sentido” (Melina, 2009, citado por Nossa-Ramos, 2015, p. 78)¹⁰. Por esto es que, ante la necesidad de educadores que contribuyan a la superación de este analfabetismo afectivo, el papa Juan XXIII invitó a los maestros a brindar un testimonio “serio y entregado de su fuerte personalidad cristiana” (1959b, p. 705).

La educación afectiva supone entender que, aunque nuestros afectos surjan de manera irracional, ello no significa que la razón no pueda encauzarlos, orientarlos, darles un sentido; esto no significa eliminarlos o suprimirlos. Por tanto, requiere un profundo conocimiento

.....
10 “Para aprender una lengua, es preciso escuchar y convivir con personas que la hablen bien y dialogar con ellas una y otra vez. Así aprende el niño a hablar, y posteriormente va aprendiendo la gramática y la sintaxis, hasta que consigue leer y escribir correctamente. De manera análoga, el lenguaje del amor se va aprendiendo en contacto con las personas que más nos aman y, de este modo, la persona se va disponiendo para vivir el don de sí. Aprender a leer y escribir los afectos consiste en saberlos interpretar e integrar. Notemos que ambas cosas van unidas: cuanto más y mejor leemos (interpretamos), vamos escribiendo y redactando (integrando) mejor, ya que se va enriqueciendo nuestro vocabulario y somos capaces de redactar párrafos con más precisión y belleza” (Larrú, 2008, p. 5).

de uno mismo y de la capacidad para orientar los impulsos y establecer relaciones afectivas sólidas.

Por esto, Risco propone una formación en tres vertientes. La primera es “enseñar a pensar con criterios de verdad” (Risco, 2019); es decir, desarrollar la virtud de la prudencia a través de medios como el silencio, para el conocimiento personal; para poder leer, interpretar y escribir los afectos, y poder responder a las preguntas fundamentales relacionadas con el sentido de la vida. Esta primera vertiente también incluye un análisis crítico de la realidad, especialmente de la información que nos rodea en los ámbitos afectivo y sexual.

La segunda vertiente tiene que ver con “enseñar a querer rectamente el bien” (Risco, 2019). Esto se conquista educando la voluntad y la libertad, con algunos medios como, por ejemplo, el ejercicio de pequeños actos valiosos, aunque no apetezca ejecutarlos; no ceder inmediatamente a la satisfacción de una necesidad, y habituarse a pensar en los otros.

Y, la última vertiente, “enseñar a amar con nobleza” (Risco, 2019), busca desarrollar las virtudes, especialmente la castidad, que permita vivir el amor auténtico, libre, “que se relaciona con la entrega, el compromiso, la fidelidad, exclusividad, voluntad, autodominio, espera, intimidad” (Risco, 2019).

Los retos de la educación: disponerse a la entrega, sobreponerse al fracaso y ser transmisora de la fe

En su Exhortación Apostólica *Amoris Laetitia*, el papa Francisco menciona algunas recomendaciones que deben tenerse presentes para orientar a los hijos por el camino de la rectitud y el servicio a la comunidad; valores que deben fortalecerse y revitalizarse en el núcleo de cada familia. Por ello, invita a que estos sean inculcados de forma inductiva, lo que significa que los hijos, de manera autónoma, descubran cómo hacer que en su vida se practiquen los principios,

valores y normas, sin que sean impuestos. Este conocimiento sobre la vida virtuosa lo adquieren no solo de su experiencia, sino también de la observación de los comportamientos, principalmente de quienes hacen parte de su núcleo familiar, pero también de quienes componen su círculo social (Francisco, 2016, n.º 264)¹¹.

En este sentido, se reconocen varios actores relevantes en la tarea de formación como los profesores, la familia extensa, los amigos, los medios de comunicación bien orientados, y se reitera que los principales actores de la educación de una persona son sus padres. Los padres enseñan con el ejemplo y, solo así, el niño y el joven entienden que lo que les están diciendo debe ser aplicado, y que eso será de beneficio propio ya que, al hacerlo de esa manera, tendrán una vida feliz y productiva. Así se concretará lo que decía Juan XXIII cuando definía la familia como un ambiente natural para “el desarrollo de la persona humana y providencial refugio en el que se aplacan y se endulzan las tempestades de la vida, se apagan las tentaciones de las inclinaciones indisciplinadas y se combaten los influjos de los malos ejemplos” (1959a, p. 196).

Es en la familia donde se observa que “el individualismo es el cáncer por excelencia de la convivencia familiar, habitualmente se refiere al ámbito político y social con la mención de ‘individualismo liberal’, pero donde resulta realmente nocivo es en el ámbito familiar” (Altarejos, 2009, p. 45). Esto permite entender que “la crisis de identidad personal va de la mano con la crisis de la participación social: al no hallarse cada sujeto vinculado a nadie, la identidad debe construirse autónomamente, en relación con los otros, pero no dependiendo de ellos” (p. 38). Así, “la insolidaridad no es un efecto de la individualidad del ser humano sino de un mal uso de

11 “La formación conjunta de hábitos en la familia no se realiza mediante programas instructivos o actividades planificadas de enseñanza moral. En el ámbito familiar no educan tanto las palabras como las acciones compartidas. La educación no se realiza mediante la comunicación objetiva, sino mediante la subjetiva o existencial” (Altarejos, 2009, p. 43).

su naturaleza racional. En este marco, se entiende que sólo hay crecimiento personal cuando se busca el bien común” (Peñacoba, 2012, p. 192)¹².

Viendo esto, se puede decir que la familia también es una escuela de solidaridad. Para el papa Francisco, la labor de educar debe “despertar el sentimiento del mundo y de la sociedad como hogar, es una educación para saber ‘habitar’, más allá de los límites de la propia casa. En el contexto familiar se enseña a recuperar la vecindad, el cuidado, el saludo” (2016, n.º 276).

En otro ejemplo, conocemos varias familias que hacen voluntariado en geriátricos, orfanatos, que llevan alimento a los habitantes de calle y que su actividad como núcleo familiar no se limita a un simple asistencialismo, sino que realmente les enseñan a sus hijos a reconocer la dignidad de toda persona, sin olvidar que el mayor voluntariado está en su propio hogar, atendiendo al abuelo que está enfermo, acompañando a quien pasa por dificultades, enseñando al que no sabe.

Por ende, la familia es lugar de formación a la entrega, pero como nos recuerda el pedagogo Tomás Morales, es también centro de educación para asumir y sobreponerse a los fracasos. Para este formador, un “educador tendrá que armarse de paciencia para lograr que el educando descubra por sí mismo que el fracaso es solo aparente y le entrene para la lucha que presagia un éxito rotundo” (Morales, 2008, p. 116).

.....
12 El papa Benedicto XVI (2009), en el VI Encuentro Mundial de las Familias de México, se refirió a la familia como una verdadera escuela de humanidad y valores perennes. Pero esta tarea se ve obnubilada “por un engañoso concepto de libertad, en el que el capricho y los impulsos subjetivos del individuo se exaltan hasta el punto de dejar encerrado a cada uno en la prisión del propio yo. La verdadera libertad del ser humano proviene de haber sido creado a imagen y semejanza de Dios, y por ello debe ejercerse con responsabilidad, optando siempre por el bien verdadero para que se convierta en amor, en don de sí mismo. Para eso, más que teorías, se necesitan la cercanía y el amor característicos de la comunidad familiar. En el hogar es donde se aprende a vivir verdaderamente, a valorar la vida y la salud, la libertad y la paz, la justicia y la verdad, el trabajo, la concordia y el respeto”.

Para el papa Francisco, las situaciones difíciles de la familia, como la enfermedad, fortalecen la unión entre sus miembros, pues, de lo contrario, “una educación que deja de lado la sensibilidad por la enfermedad humana, aridece el corazón; y hace que los jóvenes estén ‘anestesiados’ respecto al sufrimiento de los demás, incapaces de confrontarse con el sufrimiento y vivir la experiencia del límite” (2015).

La vida es un rico espacio de relaciones, a tal punto que “en la familia siempre se observa su educación o su ausencia, no es una instancia neutra respecto a la formación de las personas” (Bernal, 2009, p. 140). Todas sus vivencias la enriquecen y se aprende a ser quien es, porque “el hombre es persona en el ámbito familiar; considerado, tratado y apreciado como tal y no por las funciones que realiza. Su aceptación no se da solamente de un ejercicio intelectual sino de un acto de la voluntad llamado amor. Afirmar al otro por quien es, es amor” (Altarejos, 2009, p. 56). Y, además, “se aprende a hacer de la sociedad comunidad” (Bernal, 2009, p. 142).

Otro reto importante de la familia es que se constituya como la primera escuela para comunicar la fe a las nuevas generaciones. En la Audiencia General del 28 de noviembre, el papa Benedicto XVI (2012) recordó que los padres son “los primeros catequistas y maestros de la fe para sus hijos”. Esta tarea no requiere de actos extraordinarios, sino del aprovechamiento de las situaciones cotidianas para hablar de la fe con los hijos y de “la sensibilidad para recibir los posibles interrogantes religiosos presentes en el ánimo de los hijos, a veces evidentes, otras ocultos” (Benedicto XVI, 2012).

En esta misma línea de la transmisión de fe a las futuras generaciones, el papa Juan Pablo II, en el Encuentro Mundial de las Familias de Roma, mencionó que: “del interior de las familias, entregadas a la oración, al apostolado y a la vida eclesial, surgirán vocaciones auténticas no solo para la formación de otras familias, sino también para la vida de consagración especial” (1994b).

Pero ¿cuáles son las características de esta transmisión de fe y tarea evangelizadora? Recomienda Benedicto XVI (2012), que la comunicación de la fe debe ser siempre alegre, “que no calla o esconde la realidad del dolor, del sufrimiento, de la fatiga, de la dificultad, de la incomprensión y de la muerte misma, sino que sabe ofrecer los criterios para interpretar todo en la perspectiva de la esperanza cristiana”¹³.

Además, en respuesta al anterior interrogante, menciona el papa Francisco (2016) que la familia sigue siendo el lugar donde se enseñan, no solo la hermosura de la fe, sino también las razones de ella. Se configura en un camino de crecimiento que comienza con el bautismo y se va madurando en la cotidianidad: con pequeños gestos de cariño por lo sagrado (n.º 287); con la oración constante y las prácticas de piedad popular (n.º 288).

El pontífice (2016) recalca que la educación de la fe es personalizada; es decir, se adapta a cada hijo y a cada etapa, “porque los recursos aprendidos o las recetas a veces no funcionan” (n.º 288). Los niños requieren de narraciones, símbolos y gestos; mientras que a los adolescentes se les deben “estimular sus propias experiencias de fe y ofrecerles testimonios luminosos que se impongan por su sola belleza” (n.º 288).

13 También, el papa Benedicto XVI, en el V Encuentro Mundial de las Familias (2006) mencionó que la alegría es un elemento fundamental en la formación de los hijos, no solo en la transmisión de la fe, sino en la superación del fracaso: “Junto con la transmisión de la fe y del amor del Señor, una de las tareas más grandes de la familia es la de formar personas libres y responsables. Por ello los padres han de ir devolviendo a sus hijos la libertad, de la cual durante algún tiempo son tutores. Si estos ven que sus padres –y en general los adultos que les rodean– viven la vida con alegría y entusiasmo, incluso a pesar de las dificultades, crecerá en ellos más fácilmente ese gozo profundo de vivir que les ayudará a superar con acierto los posibles obstáculos y contrariedades que conlleva la vida humana. Además, cuando la familia no se cierra en sí misma, los hijos van aprendiendo que toda persona es digna de ser amada, y que hay una fraternidad fundamental universal entre todos los seres humanos”.

Para finalizar, el papa Francisco (2016) resume en una frase todo lo que implica la transmisión de la fe y la libertad personal, al manifestar que: “los padres que quieran acompañar la fe de sus hijos están atentos a sus cambios, porque saben que la experiencia espiritual no se impone, sino que se propone a su libertad” (n.º 288).

Conclusiones

En la Exhortación Apostólica *Amoris Laetitia*, en su capítulo VII, el papa Francisco expone las características de la educación de los hijos y, especialmente, una educación de la libertad. Esta formación incluye una dimensión ética; un acompañamiento constante que forje la capacidad de “ponerse en el lugar del otro” y ayudar al que lo necesita; y, no menos importante, una educación en la fe.

Además, partiendo de algunos apuntes del magisterio de la Iglesia y de expertos en educación, se entiende que la libertad a la que hace referencia el papa Francisco tiene unas características que van más allá de optar; tienen que ver con la plenitud humana y la felicidad auténtica. Pero no puede dejarse de lado que la formación de la libertad reúne educar todas las dimensiones de la persona como son: la inteligencia, la voluntad y los afectos.

Así, el magisterio del papa Francisco sobre la familia se pone en continuidad con el de Juan XXIII y Juan Pablo II, quienes enfatizaron que la familia es la academia primigenia del hombre en la que se le enseña a pensar con criterio, a amar con corazón noble y a persistir en la consecución del bien. Esto influirá en el desarrollo del proyecto vital de sus miembros y enriquecerá sus relaciones personales y sociales.

Bibliografía

- Acosta, J. (2007). *La luz que guía toda la vida*. Edice.
- Alcázar, J. (s. f.). *Educación en y para la libertad*. Educrea. <https://educrea.cl/educar-en-y-para-la-libertad/>.
- Altarejos, F. (2009). Cambios y expectativas en la familia. En A. Bernal (Ed.), *La familia como ámbito educativo* (2 ed., pp. 17-87). Rialp.
- Barrio, J. (2009). Libertad y verdad. Hacia una perspectiva realista de la libertad. En L. Jiménez (Dir.), *La juventud a examen*. Fundación Universitaria Española.
- Benedicto XVI (2006). Viaje apostólico a Valencia (España) con motivo del V Encuentro Mundial de las Familias el 8 de julio. http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/july/documents/hf_ben-xvi_spe_20060708_incontro-festivo.html.
- Benedicto XVI (2008). Mensaje a la Diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación, 21 de enero. http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione.html.
- Benedicto XVI (2009). Discurso del Santo Padre Benedicto XVI en conexión televisiva al final de la misa de clausura del VI Encuentro Mundial de las Familias en Ciudad de México, 18 de enero. http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20090118_famiglie-messico.html.
- Benedicto XVI (2012). Audiencia General del 28 de noviembre. http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/audiencias/2012/documents/hf_ben-xvi_aud_20121128.html.
- Bernal, A. (2009). Entramado educativo de las relaciones personales. En A. Bernal (Ed.), *La familia como ámbito educativo* (2 ed., pp. 119-143). Rialp.
- Carravilla, M. (2018). *Matrimonio y familia: antropología y ética*. Universidad Católica de Ávila.
- Castillo, G. (2009). Educación de la libertad y de la afectividad. En A. Bernal (Ed.), *La familia como ámbito educativo* (2 ed., pp. 163-190). Rialp.
- Concilio Vaticano II (1965). Declaración *Gravissimum educationis*. http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat_ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html.
- Dicasterio para los laicos, la familia y la vida (s. f.). Inicio. <http://www.laityfamilylife.va/>.

- Domínguez, X. (2007) *Antropología de la familia. Persona, matrimonio y familia*. BAC.
- El Vaticano (s. f.a). Catecismo de la Iglesia Católica. http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/index_sp.html.
- El Vaticano (s. f.b). Pontificio Consejo para la Familia. http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/index_sp.htm.
- Figueredo, M. (2019, 13 de mayo). Conoce las mejores frases del escritor alemán Goethe. Mensaje en el blog Universal de Idiomas. <https://blog.universaldeidiomas.com/frases-de-goethe-en-aleman/>.
- Francisco (2015). Audiencia General, catequesis del 10 de junio. http://www.vatican.va/content/francesco/es/audiencias/2015/documents/papa-francesco_20150610_udienza-generale.html.
- Francisco (2016). *Exhortación apostólica Amoris Laetitia*. Editrice Vaticana.
- Gallardo, S. (Ed.) (2016). *La familia y sus retos* (tomo II). Universidad Católica de Ávila.
- Gómez, E., Pereda, T. y Franco, L. (2014). *Fundamentación tomista de la ética profesional*. RIL.
- Havard, A. (2019). *Del temperamento al carácter*. Eunsa.
- Juan Pablo II (1994a). *Carta a las familias*. Paulinas.
- Juan Pablo II (1994b). Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a las familias y peregrinos en la plaza de San Pedro el 8 de octubre. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1994/october/documents/hf_jp-ii_spe_19941008_incontro-famiglie.html.
- Juan Pablo II (1997). Discurso del Santo Padre Juan Pablo II durante el encuentro con las familias en el estadio Maracaná. Río de Janeiro, 4 de octubre. http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1997/october/documents/hf_jp-ii_spe_19971004_incontro-famiglie.html.
- Juan Pablo II (1981). *Familiaris Consortio*. Paulinas.
- Juan XXIII (1959a). Alocución a las representantes del Centro Italiano Femenino el 1° de marzo. *AAS*, LI(1), 195-197. <http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-51-1959-ocr.pdf>
- Juan XXIII (1959b). Alocución a la Unión de los maestros católicos italianos del 6 de septiembre. *AAS*, LI(1), 703-706. <http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-51-1959-ocr.pdf>.
- Juan XXIII (1960a). Mensaje a los participantes al VII Congreso Interamericano de Educación Católica, 10 de enero. *AAS*, LII(2),

- 100-103. <http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-52-1960-ocr.pdf>.
- Juan XXIII (1960b). Radiomensaje a los trabajadores en ocasión de la fiesta de 1 de mayo de 1960. *AAS*, LII(2), 397-400. <http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-52-1960ocr.pdf>.
- Larrú, J. (2008). La educación al amor de los adolescentes. *Educación el amor humano*, 8(4). https://jp2madrid.es/images/jp2/documentos/coleccion_educar_amor/EDUCAR_08008.pdf.
- Lozano, A. (2007). La *paideia* cristiana de la libertad en la relación interpersonal varón-mujer. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (3), 33-76. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846113003.pdf>.
- Lombana, A. (2016). *DOCAT Doctrina Social de la Iglesia*. Encuentro.
- Lydia, J. (Ed.) (2014). *Cuadernos de Pensamiento 27*. Fundación Universitaria Española.
- Madrazo, L. (2019). La educación de los hijos en la familia cristiana. *Revista Ecclesia*, 3(23), 269-287.
- Melina, L. (2010). Analfabetismo afectivo y cultura del amor. *Educación el amor humano* (19)2, 1-8. <http://www.asociacioneuc.org/documentos/docsEUCs/61EUCAnalfabetismoAfectivo.pdf>
- Melina, L., Noriega, J. y Pérez-Soba, J. (2010). *Caminar a la luz del amor*. Palabra.
- Morales, T. (2008). *Vida y obra de Tomás Morales S.J. II obras pedagógicas*. BAC.
- Morales, T. (2013). *Coloquio Familiar*. BAC.
- Nossa-Ramos, D. (2015). La sexualidad humana: clave para comprender la persona, el matrimonio y la familia. *Revista Tesis Psicológica*, 10(1), 72-85. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/569>.
- Peñacoba, A. (2012). La educación de la libertad en Millán Puelles. En J. Lydia (Ed.), *Cuadernos de Pensamiento* (pp. 187-202). Fundación Universitaria Española.
- Pontificio Consejo para la Familia (2007). *La transmisión de la fe en la familia*. BAC.
- Ratzinger, J. (1999). Verdad y Libertad. *Revista Humanitas* (14). <http://www.humanitas.cl/filosofia/verdad-y-libertad-joseph-cardenal-ratzinger>.
- Risco, A. (2009). Educación de la afectividad. En L. Jiménez (Dir.), *La juventud a examen*. Fundación Universitaria Española.

- Risco, A. (2019). *Educación de la afectividad*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. <http://www.usat.edu.pe/articulos/educacion-de-la-afectividad/>
- Spaemann, R. (2004). El sentido del sufrimiento. *Bioética Web*. <https://www.bioeticaweb.com/el-sentido-del-sufrimiento-r-spaemann/>.
- Tönnies, F. (1974). *Community and association*. Routledge & Kegan Paul.

Formación de la voluntad en jóvenes universitarios: realidad y claves educativas

Alejandra Peñacoba-Arribas*

Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera**

Marisol Bolívar-Ramírez***

Resumen

En este estudio se pretende conocer la percepción de los jóvenes universitarios sobre los factores personales, familiares y sociales que influyen en el desarrollo y la formación de la voluntad. Para ello se realizaron 869 encuestas y 2 entrevistas a grupos focales. Los datos se sometieron a análisis estadístico y análisis hermenéutico, respectivamente. En los resultados se señala que, en cuanto a la familia, junto con un elevado interés por la educación de la voluntad de los jóvenes, con frecuencia no se opta por los medios adecuados. Del mismo modo, se observa la influencia de los educadores como modelos de identidad para la población joven, al lado del influjo positivo o negativo que puede ejercer el contexto educativo. Aunando

* Doctora en Educación, Universidad Complutense de Madrid. Docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos; profesora invitada en la Universidad Católica de Ávila (UCAV). Miembro del grupo de investigación Innovación Pedagógica en Educación Superior (IPES), en la UCAV. <https://orcid.org/0000-0002-0414-4795>

** Bióloga; máster en Bioética y en Ciencias del Matrimonio y la Familia. Docente y coordinadora del Área de Ética y Bioética, Departamento de Humanidades, Universidad Católica de Colombia. Líder del Semillero “Proyecto de vida y misión: Escuela de voluntariado”, adscrito al grupo de investigación *Philosophia Personae*, Universidad Católica de Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-7365-154X>

*** Psicóloga; magíster en Psicología, Universidad Católica de Colombia. Docente, Departamento de Humanidades. Líder del Voluntariado Universitario desde 2018. <https://orcid.org/0000-0002-1298-7442>

los dos elementos anteriores aparece, como dato importante en esta educación, la necesidad de colaboración entre la familia y el centro educativo. Por otra parte, respecto a lo que puede suponer el grupo de compañeros, se ha encontrado tanto un efecto positivo como negativo en ciertos casos, lo cual lleva a pensar en una posible carencia de objetividad al juzgar la influencia ejercida. En cuanto a los medios de comunicación como influyentes en la formación de la voluntad de los jóvenes, se señala que son de poca ayuda, mientras que se manifiesta la necesidad de mejorar su uso, con el fin de evitar las posibles consecuencias negativas. Los jóvenes consideran, también, que la universidad debería ofrecerles medios concretos para fortalecer la voluntad. Para concluir, se reflexiona sobre la necesidad de reforzar, en el proceso educativo, la formación de la voluntad, y se proponen algunas claves educativas tomando como base la Pedagogía de las cumbres, de Tomás Morales Pérez, y la Pedagogía de la obra bien hecha, de Víctor García Hoz.

Palabras clave: voluntad, juventud, influencia social, autoeducación.

Introducción

En este capítulo se aborda la voluntad en su sentido etimológico: *voluntas-atís* (querer), que es, entonces, la capacidad de la persona humana para admitir o rechazar algo (Rojas, 2010). Se acepta también una perspectiva clásica en la que se admite “una dimensión cognitiva en la voluntad, por la cual, aunque se distingue entre inteligencia y voluntad, esta última se mueve por razones –conocimiento del fin–, las cuales pueden ser objeto de deliberación” (Polaino-Lorente, 1988, p. 73).

Además, se emplea, por un lado, una noción de educación con la que se trata de ayudar a alguien para que “se desarrolle de la mejor manera posible en los diversos aspectos que tiene la naturaleza humana” (Rojas, 2010, p. 33). Y, por otro, se utiliza este concepto

en el sentido de habilitar la libertad de cada uno para que escuche la llamada de lo valioso, de lo que le ayuda a crecer como persona (Barrio, 2007). Partiendo de estos postulados se aborda la necesidad de educar la voluntad.

Dado que la facultad volitiva actúa para que la persona consiga algo de una manera consciente, le permite estar por encima de la determinación de los fenómenos materiales y del instinto, situando sus decisiones a nivel racional. Al respecto, Peñacoba afirma que “hay que forjar sobre todo la voluntad. Sin educarla, las ideas nunca calan. El educador no puede perder de vista que, si descuida la formación de una voluntad constante en sus educandos, toda su paciente labor caerá por tierra. Y la voluntad es forjada, sobre todo, por el esfuerzo constante” (2014, p. 386).

Sin embargo, en el ámbito educativo, con frecuencia se deja en un segundo lugar la educación de la voluntad. Así lo afirman autores como Morales: “La civilización moderna fabrica un hombre amorfo, sin fuerza moral, y él, con pies de barro, sustenta una civilización decadente que se desmorona. Las modernas ‘ideologías’ –no merecen el nombre de filosofías de la educación–, amputan al hombre una de sus más nobles facultades. Ignoran que tienen voluntad” (2003, p. 419), y otros: Pujals (1988), Barrio (2007), Sacristán (1988), Peñacoba (2014), etc. Dentro de estos, Pujals (1988) afirma que: “Ella (la voluntad) es la gran olvidada de la cultura contemporánea, y ese olvido se paga en forma de graves crisis personales y sociales. La unión familiar y social y la educación misma en su esencia se tambalean por falta de una teoría y una práctica adecuadas de la voluntad” (p. 9).

En la formación universitaria, por lo general, las instituciones de educación superior tienen como centro de su labor formativa el avance científico y tecnológico, la investigación de punta o la innovación informática, entre otras; todas ellas de indudable

importancia y propias de la formación académica universitaria. Sin embargo, se constata la necesidad de atender, al mismo tiempo, a la educación de la voluntad, junto con el desarrollo moral y afectivo del educando, apuntando así a una formación integral ofrecida en el ámbito universitario.

Elementos alrededor de la formación de la voluntad

En la educación de la voluntad intervienen diferentes aspectos, como indican Rojas (2010), Polaino-Lorente (1988), Morales (2008), Risco *et al.* (2010), Jiménez (1994), Gómez (1998), Barrio, (2007), Cañas (2013), Peñacoba (2014), algunos de los cuales serán expuestos a continuación.

En primer lugar, es preciso distinguir entre la energía y la racionalidad de la voluntad. Dado que esta se mueve tras el conocimiento del fin, el joven necesita argumentos fuertes y atractivos para responder eficazmente a las preguntas que presenta la vida. Con ellos, la persona tiene puntos de referencia claros para acometer cualquier empresa. Y lo conseguirá si tiene también una voluntad fuerte y constante, es decir, una voluntad enérgica.

Aquí es donde interviene la educación, ya que se orienta a potenciar el crecimiento personal. Así, “la mejor educación debe ayudar a la mejor formulación y desarrollo de nuestro proyecto personal. Hay en ella dos ideas: concluir, que no es otra cosa que señalar una dirección, y guiar, llevar el timón” (Rojas, 2010, p. 36).

Ese proyecto requiere también la presencia activa de un buen educador que dirija al educando hacia metas que lo perfeccionen. Para ello, puede educar entusiasmando con un ideal: “si se quiere conseguir unos determinados resultados fruto de un esfuerzo humano, es preciso dar a conocer previamente –o facilitar que el mismo sujeto lo conozca por sí mismo– la grandeza de la meta que se propone” (Peñacoba, 2014, p. 493).

Influye, además, la motivación. En efecto, la voluntad mejor dispuesta es aquella que está más motivada. Ahora bien, entre las posibles fuentes de motivación está el amor, el cual “envuelto en voluntad y constancia, hace mirar hacia delante, superando los sufrimientos, los dolores y las humillaciones, para abrirnos camino hacia la paz interior, que es una de las puertas de entrada al castillo de la felicidad” (Rojas, 2010, p. 197).

Otro aspecto por considerar es la influencia que, en la formación de la voluntad, tienen el grupo de pares, la sociedad en general, y también los medios tecnológicos, ya que pueden generar un estilo de vida centrado en lo inmediato, evidenciado en la falta de una formación para el esfuerzo constante orientado a conseguir resultados positivos a largo plazo.

Asimismo, con frecuencia, se da una creciente incomunicación del joven con su familia y entorno, facilitada por el aislamiento que provoca “la sobredosis de pantalla (TV, internet, móvil, ...) tantas veces llena de mensajes de violencia, corrupción, dinero fácil, voluntad de placer y de poder..., o simplemente de contra-ejemplos personales que mitifican la realidad” (Cañas, 2013, p. 180).

Según el panorama presentado, se puede afirmar que *enseñar a querer el bien* –lo cual constituye el objetivo de la educación de la voluntad– implica ayudar al joven a “ordenar los propios impulsos para ser capaz de tomar decisiones mediante el correcto uso de la propia libertad y llevarlas a término con responsabilidad”, y, por otro, saber “hacer frente a las dificultades y frustraciones aprendiendo a asumirlas como parte del proceso de desarrollo personal” (Risco *et al.*, 2010, p. 42).

Así pues, para profundizar más en este tema, en la presente investigación se buscó, por un lado, conocer la percepción de los jóvenes universitarios sobre los factores personales, familiares y sociales en el desarrollo y formación de la voluntad, y, por otro, proponer

algunas claves educativas para esa formación, teniendo en cuenta los resultados obtenidos y las tendencias educativas actuales.

Método

En este estudio se utilizó el enfoque multimétodo. Específicamente se ha trabajado la modalidad denominada complementación en paralelo con retroalimentación (Serrano *et al.*, 2009), que consiste en utilizar las metodologías cuantitativa y cualitativa para abordar diferentes aspectos del fenómeno de estudio, por medio de la retroalimentación de los datos obtenidos con diferentes técnicas. En este caso se realiza una encuesta, la cual se analiza con estadística descriptiva; y grupos focales, cuyos resultados se estudian con el método hermenéutico.

Técnica de recolección de datos

Encuesta. Se construyó una encuesta en la cual se indagaba sobre diversas situaciones relacionadas con la voluntad y factores sociales (8), la voluntad y el proyecto de vida (7), y la voluntad y los medios de autoformación (15). Las opciones de respuesta se presentaron en una escala Likert de: “Nunca”, “Pocas veces”, “Muchas veces”, “Siempre”. La versión inicial de la encuesta fue sometida, en un primer momento, a un pilotaje entre los estudiantes ($n=100$), y, posteriormente, se sometió a validación por jueces ($n=5$), los cuales juzgaron la claridad, redacción, coherencia y pertinencia de cada ítem.

Con base en este proceso de validación fueron reformulados algunos ítems: se eliminó uno por ser demasiado amplio (“Realizo mis deberes aunque no tenga ganas de hacerlo”), y fue añadido otro más específico (“Cuando no tengo fuerza de voluntad para realizar lo que tengo que hacer o para alejarme de aquello que me hace daño,

acudo a las personas que sé que pueden ayudarme”). Así, la versión definitiva de la encuesta se configuró con 30 ítems.

Grupo focal. Se realizaron dos grupos focales, cada uno con una duración aproximada de 50 minutos. Con ello se buscaba conocer las actitudes, los sentimientos, las creencias y las experiencias de cada participante sobre el proceso de formación de la voluntad. Además, el cuestionario de las preguntas guía para el grupo focal fue sometido a validación por medio de jueces, y en la aplicación se incorporaron las sugerencias realizadas por dichos expertos.

Junto con ambos instrumentos, los jóvenes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y cada uno recibió un documento en el que se solicitaba su consentimiento libre para participar.

Participantes

La encuesta se aplicó a 869 estudiantes de: Derecho, Economía, Psicología, Ingeniería y Arquitectura, de una universidad privada en Bogotá D.C. El rango de edad estuvo entre los 17 y 21 años. Se utilizó un modelo de muestreo aleatorio estratificado, no probabilístico, deliberado y por conglomerados, con afijación proporcional, tomando las variables de facultad y género como estratos para el análisis. De esta manera, se garantiza un nivel de confianza del 95 % y un margen de error admitido del 3 % en los resultados del análisis del instrumento y la generalización de sus resultados (tabla 1).

En los grupos focales participaron 13 jóvenes estudiantes de las siguientes carreras: Ingeniería, Derecho, Psicología y Arquitectura, con edades comprendidas entre los 18 y 21 años.

Tabla 1. *Participantes según género y facultad*

Facultad	Género	Sujeto	Proporción (%)	Muestra del estrato	Total encuestas aplicadas	No. encuestas por descartar
Derecho	Hombres	459	9,80	85	101	16
Derecho	Mujeres	858	18,40	160	193	33
Arquitectura	Hombres	373	8,00	69	70	1
Arquitectura	Mujeres	311	6,70	58	58	0
Economía	Hombres	103	2,20	19	33	14
Economía	Mujeres	122	2,60	23	33	10
Psicología	Hombres	118	2,50	22	34	12
Psicología	Mujeres	578	12,40	108	130	22
Ingeniería	Hombres	1.100	23,60	205	205	0
Ingeniería	Mujeres	647	13,90	120	120	0
TOTALES		4.669	1	869	977	108

Fuente: elaboración propia.

La muestra está representada por 245 estudiantes de la Facultad de Derecho (28,2 %), 127 estudiantes de la Facultad de Arquitectura (14,6 %), 42 estudiantes de la Facultad de Economía (4,8 %) 130 estudiantes de la Facultad de Psicología (14,9 %) y 325 estudiantes de la Facultad de Ingeniería (37,4 %), para un total de 869 estudiantes. En cuanto al género, un 63,80 % es femenino y un 46,10 % masculino.

Análisis de datos

Encuesta. La cuantificación y medición de los datos en cada una de las dimensiones proporcionó información específica de la realidad estudiada. Para su análisis se usó el paquete de funciones estadísticas del programa Microsoft Excel.

Grupo focal. La información conseguida de los 13 participantes se organizó en matrices de Excel. Posteriormente, los relatos se clasificaron en las siguientes categorías de análisis:

Voluntad y factores sociales: elementos sociales que podrían influir en la formación de la voluntad, tales como familia, educación formal, grupos de pares y medios de comunicación.

Voluntad y proyecto personal: percepciones y valoraciones de los jóvenes acerca de la voluntad dentro de sus metas personales.

Voluntad y medios de autoformación: elementos que los jóvenes percibían como necesarios para la adecuada formación de la voluntad, junto con medios que ellos concretamente habían utilizado.

Se continuó buscando elementos comunes entre las diversas narraciones, de lo cual surgieron categorías inductivas que resumían la información. Finalmente, para la interpretación se retomaron los fragmentos más relevantes de los relatos, analizándolos a la luz de la hermenéutica.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de las encuestas y de los grupos focales, teniendo en cuenta las dimensiones y categorías mencionadas previamente.

Formación de la voluntad y factores sociales

Los resultados encontrados evidencian que un 97,91 % considera que en su familia ha aprendido a esforzarse para lograr sus metas;

asimismo, esta les ha brindado medios concretos para fortalecer su voluntad –tales como disciplina en el estudio, control del tiempo de TV, evitar caprichos en la comida, etc.– (83,66 %); así como correcciones por incumplimiento del deber (92,52 %) (tabla 2).

Tabla 2. *Formación de la voluntad y factores sociales influyentes*

Ítems	Nunca y pocas veces (%)	Muchas veces y siempre (%)
De mi familia he aprendido a esforzarme para lograr lo que deseo alcanzar	2,88	97,13
De mi familia he aprendido medios concretos para fortalecer mi voluntad: disciplina en el estudio, control del tiempo de TV, evitar caprichos en la comida, etc.	16,34	83,66
En casa me corregían cuando no cumplía con mis deberes	7,36	92,52
En el colegio aprendí de mis profesores cómo podía desarrollar la fuerza de voluntad	41,08	58,91
Mis profesores me mostraron ejemplos de personas con voluntad fuerte que lograron grandes cosas a nivel personal y social	34,76	65,24
He realizado ciertas actividades o acciones, que no había pensado, por presión del grupo de amigos	78,83	21,17
Mis amistades actuales me ayudan a exigirme en el cumplimiento de mis deberes	22,33	77,56
En los medios de comunicación (TV, anuncios, redes sociales, internet) encuentro ayudas para fortalecer mi voluntad	58,68	41,31

Fuente: elaboración propia.

En los grupos focales, la mayoría de los jóvenes participantes señalan la importancia de la familia en su formación, y destacan el papel de la madre como la principal educadora de su voluntad, resaltando su acompañamiento para brindar apoyo o para corregir, como lo mencionan dos participantes: “Mi madre es la que ha estado siempre conmigo y me dice que el que persevera alcanza y (cuando) estoy mal, baja de nota, siempre me dice eso [...] pues ella es la que está siempre ahí ayudando”. “Mi mamá también es la que

siempre me ha guiado porque a veces me dice: 'se sufre, pero luego se goza'".

Otros consideran la figura materna como un modelo que se debe seguir, y manifiestan que el ejemplo educa más que las palabras: "Mi mamá es toda una guerrera pues nunca perdió la voluntad para salir adelante ella sola. También la que veo como un espejo donde uno se está viendo, y uno quiere seguir sus pasos".

Señalan también, aunque en menor proporción, una influencia positiva de otros miembros como el padre, los abuelos o hermanos mayores. En general, consideran que la familia tiene un puesto importante en su formación: "A mí me ha motivado mi familia y mis logros son para ayudar a mi familia. Creo que es lo más importante, que ellos tengan una imagen de ti que valga la pena".

Con respecto al papel que cumplen los profesores del colegio en la educación de la voluntad de los estudiantes, el 58,91 % de los jóvenes universitarios afirma que "muchas veces" o "siempre" aprendieron de los docentes cómo podían desarrollar la fuerza de voluntad, y, en consonancia con los datos anteriores, un 65,24 % manifiesta que sus profesores, en el aula de clase, les "mostraron ejemplos de personas con voluntad fuerte que lograron grandes cosas a nivel personal y social" (tabla 2).

En los grupos focales, los jóvenes señalan la importancia de la relación educativa familia-colegio. Así afirman que "la educación empieza en casa, pero uno (la) refuerza en el colegio". También destacan la influencia de los profesores, principalmente en el bachillerato y en la universidad. Para algunos es positiva: "[Los profesores] todos eran buenas personas y daban buenos consejos y veía que me podían ayudar. Los profesores me decían que 'le hiciera'... y ayudaba bastante... me animé mucho".

Otros consideran que depende del estudiante el recibir o no las enseñanzas:

“Hay profesores de profesores: porque hay (algunos) que son más humanos que otros, hay unos que lo entienden más a uno, que entienden que uno es joven, que puede equivocarse; hay otros que ya son más serios y le echan en cara a uno muchas cosas y, pues, eso ya depende de la persona qué tanto se guie de ellos”.

Hay también quienes destacan la influencia positiva recibida de algún profesor o personal educativo concreto: “Yo le debo mucho al capellán de mi colegio [...] siempre me sentaba y me ponía ejemplos de la vida para que yo fuera reflexionando y me fuera dando cuenta de lo que yo estaba haciendo mal”.

Además, expresan que los profesores también transmiten sus propias percepciones sobre diversos temas a los estudiantes; por ejemplo, un joven menciona: “yo nunca vi eso [consumo de marihuana] como un vicio porque mi directora de curso era como *hippie* y ella era la que nos decía que las cosas que uno hiciera daban experiencia”.

Con relación a la influencia que ejerce el grupo de pares a la hora de tomar decisiones y a la capacidad para llevarlas a cabo, se encontró que un 21,17 % de los jóvenes universitarios "siempre" o "muchas veces" ha "realizado ciertas actividades o acciones, que no había pensado, por presión del grupo de amigos", mientras que un 78,83 % manifiesta no haberlo hecho nunca o pocas veces (tabla 2).

De igual manera, al preguntarles sobre la influencia del grupo de amigos en su formación, un 22,33 % manifiesta que "nunca" o "pocas veces" "sus amistades actuales les ayudan a exigirse en el cumplimiento de sus deberes", mientras que un 77,56 % considera que "muchas veces" o "siempre" les ayudan a cumplirlos.

Sin embargo, en las apreciaciones de los universitarios dentro de los grupos focales, al dialogar sobre cómo sus pares o amigos, dentro del contexto escolar, pueden estimularlos a realizar actividades que fortalezcan o debiliten la voluntad, algunos de ellos afirman: “En mi caso yo también salí de un colegio distrital... tuve amistades complicadas y mi mejor amigo era drogadicto y peleonero, y en el

colegio era pesado el ambiente”. Otro de ellos dice: “Yo fui niño hasta séptimo grado, de ahí para delante, yo también pensé: ‘quiero meterme en peleas’ y todo eso, y ya yo me interesaba por otras cosas y no tanto por mi estudio... yo saltaba [la] barda del colegio, y me salía y nos íbamos a jugar billar, a tomar [alcohol]”.

Respecto a recibir un estímulo positivo por parte de los amigos encontramos lo siguiente:

“Yo me acuerdo de que en noveno iba perdiendo el año, mi mejor amiga iba súper bien, pero pues yo me la pasaba con otros amiguitos y otras amiguitas. Entonces ella se acercó a mí [...] y ella fue la que me ayudó a salvar el año. Recuerdo que aprendí muchísimo, y de ahí para adelante ya no tuve más problemas”.

Otro participante afirma: “Los buenos amigos le dan a uno esa fortaleza para coger una buena voluntad”.

Por otra parte, algunos manifiestan su percepción con respecto a la influencia que ejercían sobre los demás: “he influenciado a los amigos dando las excusas para hacer cosas malas, pero no lo hacía con esa voluntad de hacer algo malo sino simplemente por divertirme”.

Otro factor asociado a la educación de la voluntad son los medios de comunicación; al respecto, un 58,68 % respondieron que "nunca" o "pocas veces" encuentran ayuda en dichos medios –TV, anuncios, redes sociales, internet– y un 41,31 % que sí la encuentra (tabla 2).

En relación con la influencia de la tecnología, en los grupos focales los jóvenes afirman que: “[La influencia de la tecnología es] para bien y para mal: para mal porque muchas veces abusamos, y para bien porque de alguna manera siempre la necesitamos”.

“Yo creería que la tecnología puede ayudar o no, o sea: uno puede entrar fácilmente a internet para buscar información, en ese caso sí ayuda [...], pero también están las redes sociales y pues ahí, por ejemplo, en Facebook, tú empiezas a ver imágenes, a hablar con tus amigos, uno está ahí y piensa que son dos minutos, pero no, pasas dos horas ahí metido”.

Otros hacen referencia al dominio que perciben de la tecnología sobre la voluntad de las personas:

“Es muy difícil pensar pelear con la tecnología por la sociedad consumista en la que estamos, y la voluntad va como una bolita y de esta forma el hambre del internet determina mucho la voluntad de las personas”.

“Yo creo que la sociedad ya está muy dependiente a ello, y pues lamentablemente se van a quedar ahí y tú te tienes que acoplar”.

“Nos hemos vuelto como esclavos a eso [a la tecnología], no somos capaces de inventar algo y vivimos en la mediocridad; porque la gente sí la utiliza, pero no la utiliza de la mejor manera”.

Formación de la voluntad y proyecto de vida

Esta dimensión, trabajada en la encuesta, tiene en cuenta las grandes motivaciones para llevar adelante el propio proyecto de vida. Entre ellas podemos encontrar las siguientes: las metas a corto o largo plazo, los ideales de vida, las relaciones de amistad, la carrera, el autodomínio personal, el amor a alguien o algo para superar dificultades, etc.

Tabla 3. *Formación de la voluntad y proyecto de vida*

Ítems	Nunca y pocas veces (%)	Muchas veces y siempre (%)
Me propongo metas a corto, mediano y largo plazo	7,71	92,29
Tengo claro lo que quiero lograr en mi vida	3,57	96,44
Las decisiones que tomo me ayudan a alcanzar las metas que me he propuesto	4,95	95,05
La carrera que estoy estudiando me motiva a esforzarme constantemente	2,65	97,12
Elijo como amigos a quienes considero que pueden hacer aportes positivos a mi vida	10,13	89,76
Controlo mis reacciones de ira, tristeza, euforia, etc., en mi trato con los demás	31,07	68,93
En el amor a alguien o a algo he encontrado fuerzas para salir adelante cuando me he enfrentado a situaciones difíciles	21,29	78,83

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se observa que un alto porcentaje de los estudiantes afirma que se proponen metas a corto, mediano y largo plazo (92,29 %), que tiene claro lo que quieren lograr en la vida (96,44 %), que las decisiones que toman les ayudan a lograr dichas metas (95,05 %), que la carrera que estudian los motiva a esforzarse constantemente (97,12) y que eligen como amigos a aquellos que pueden hacer aportes positivos a su vida (89,76 %).

En contraste con esto, en el ámbito del autodomínio personal se encuentra que un 31,07 % “nunca” o “pocas veces” controla sus reacciones emocionales, tales como ira, tristeza y euforia. Asimismo, llama la atención que un 21,29 % no encuentra en el amor a alguien o a algo las fuerzas necesarias para salir de situaciones difíciles (tabla 3).

Por otra parte, en los grupos focales se recogen las percepciones y valoraciones de los jóvenes acerca de la voluntad dentro de sus metas personales. En primer lugar, los participantes conciben la voluntad como un proceso normal en el desarrollo de una persona, el cual se puede ver influenciado por los ambientes, la educación y la autoeducación. Al respecto dicen: “La voluntad no es algo que se forme en una edad o en un día, sino que uno la va fortaleciendo según las circunstancias de la vida, y va aportando al mismo crecimiento espiritual”. Afirman también: “Pues yo creo que la voluntad no es algo que se forma hasta cierta edad, sino que la voluntad es un proceso en el que uno siempre está, o fortaleciéndola, o debilitándola en cierta forma”. Asimismo, reconocen la voluntad como una capacidad inherente al ser humano, relacionándola con el conocimiento del bien y del mal: “Más o menos sabes por dónde es la cosa, la división del bien y el mal uno la tiene desde pequeño”.

También se encontró que, con respecto a las motivaciones que impulsan a los jóvenes a plantearse metas y cumplir sus proyectos,

se destacan las basadas en el vínculo familiar, como el deseo de complacer a sus padres:

“Lo que me mueve a seguir con la voluntad de lograr las cosas, es nunca decepcionar a mis papás. Eso es para mí lo primero, y creo que lo ha sido desde siempre y es lo único que me ha mantenido con fuerza para no abandonar las cosas”.

“Mi papá me decía que, por más duras que fueran las cosas, siguiera intentando y que así estuviera cansado, siguiera”.

“A pesar de que hubo muchas dificultades para que yo me graduara, siempre decía: ‘yo tengo que permanecer porque es un sueño de mi mamá, ella quería que yo ingresara a la universidad’ y creo que es una de las metas más grandes que he logrado”.

Señalan también motivaciones internas o de autosuperación, como lograr sus objetivos realizando sus deberes con excelencia: “cada persona maneja sus sueños, sus metas, sus propósitos, sus proyectos, y la voluntad está, en mi caso, en querer ser alguien bueno, excelente, destacado en lo mío”. O también: “Yo he hecho varias cositas [refiriéndose a logros obtenidos], y por más pequeñas que sean yo me siento muy orgullosa porque son mías”.

Algunos destacan un motivo de raigambre más trascendental, como cumplir el plan divino: “cuando me iba mal [pensaba] ‘Dios tiene un propósito, Dios tiene un propósito conmigo’”. Además, es de resaltar la importancia que ellos dan a las motivaciones, pues consideran que estas tienen relación directa con el sentido de vida de cada persona.

Voluntad y medios de autoformación

En esta dimensión se recogen algunos medios de autoformación que tienen incidencia directa con el desarrollo y fortalecimiento de la voluntad en los jóvenes.

En general la mayoría (97 %) considera que “si me esforzara más podría obtener mejores resultados académicos que los que tengo actualmente”. Asimismo, al ser interrogados por algunos aspectos específicos de la vida cotidiana personal y académica que revelan, por un lado, la constancia para llevar a cabo las metas propuestas y, por otro, el manejo de las estrategias necesarias para realizarlas, se encuentra que “muchas veces” o “siempre” un 65,83 % organiza su día siguiendo un horario (clases, estudio, ayuda en casa, deporte, etc.), un 94,02 % cumple los propósitos que se plantean para lograr las metas, el 73,07 % termina satisfactoriamente las actividades en las que se inscribe, el 95,28 % realiza los propios deberes de manera óptima, el 94,71 % cumple con la palabra dada, un 95,52 % afirma que cuando se propone algo trabaja con constancia hasta conseguirlo y el 86,76 % cuando no logra lo que se ha propuesto lo vuelve a intentar (figura 1).

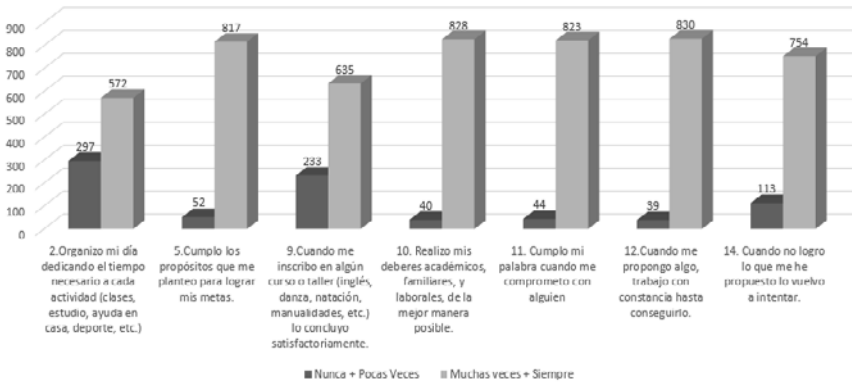


Figura 1. *Voluntad y medios de autoformación (1)*

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se encontró que un 43,49 % dedica tiempo a la semana para practicar algún tipo de actividad física o deporte. En lo referente a la capacidad para dejar cosas o personas que no les benefician (fumar, alcohol, malas amistades, etc.), el 78,71 % afirma que “muchas veces” o “siempre” lo ha conseguido, el 83,42 %

considera que son capaces de renunciar a gustos inmediatos (fiesta, Facebook, TV, etc.) con el fin de alcanzar bienes mayores o metas a mediano o largo plazo, el 69,74 % es capaz de desconectarse del uso de las redes sociales cuando se encuentra en clase o compartiendo con la familia y el 74,22 % manifiesta que suele ayudar en las tareas cotidianas del hogar (figura 2).

Con respecto a la posibilidad de buscar ayuda en su proceso formativo, el 71 % indica que lo ha hecho, y un 85,38 % examina las causas de éxitos y fracasos para fortalecer las cosas buenas o para no cometer los mismos errores posteriormente (figura 2).

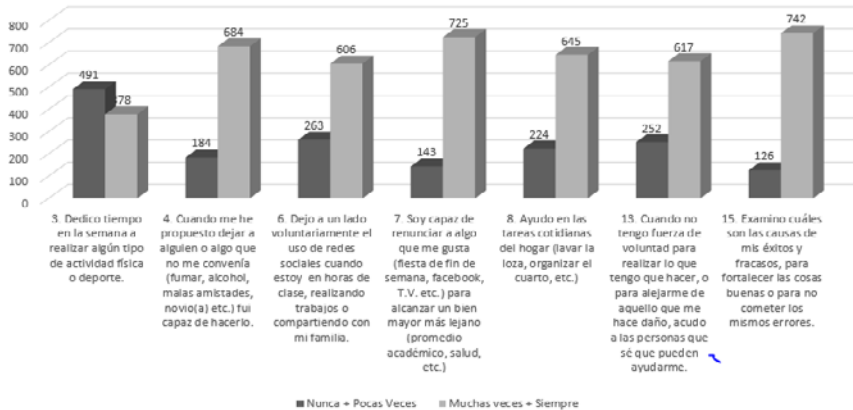


Figura 2. Voluntad y medios de autoformación (2)

Fuente: elaboración propia.

En los grupos focales los jóvenes señalan algunos medios que han utilizado para fortalecer su voluntad y cumplir sus objetivos:

“Levantarse temprano, ir a clases aburridas, llevar una buena conversación. Una buena expresión con la familia también es algo de mucha voluntad, porque uno siempre se guarda muchas cosas”.

“Cuando tengo que estudiar, dejo todo un mundo al lado por el estudio. Entonces, lo que hago es apagar [las TICS] y concentrarme en las cosas que necesito”.

“Muchas veces repartía mucho mi tiempo, yo decía ‘listo, estudio de lunes a viernes’ pero ya cuando llegó [el momento de la presentación] no podía ir a rumbear, o salir con mis amigos y solamente me dediqué a estudiar, estudiar, estudiar”.

Es de destacar cómo los jóvenes consideran que la universidad les debería ofrecer medios de formación de la voluntad:

“Yo pienso que en la universidad nos deberían dar programas más prácticos respecto a la voluntad, para ser más dedicados, no perder las materias”.

“Yo creo que el área de humanidades se debe centrar en formar la persona [...] en decirle a la gente que sean ellos mismos, pero de una manera controlada (para) saber decidir, saber qué hacer... pero no tan teóricos porque es aburridor”.

“La universidad es un paso que necesita cada estudiante para llegar a sus metas, para cumplir sus sueños, porque de todas formas siempre va a requerirse que te ayuden a lograrlos profesores o compañeros”.

Discusión

En este apartado se hace una retroalimentación entre los resultados obtenidos en las dimensiones y las categorías de análisis.

Voluntad y factores sociales

Los datos de esta dimensión nos ofrecen hallazgos significativos con respecto al aporte de la familia en el ámbito educativo, de manera especial en la formación del carácter y el desarrollo de la personalidad del joven, como testifican algunos educadores (De Gregorio, 2008; Rojas, 2010; Polaino-Lorente, 1988; García, 1987). Se observa que el interés familiar por la formación de la voluntad de los jóvenes es alto, lo que se evidencia en el hecho de corregir las deficiencias o los malos hábitos en este campo; sin embargo, no siempre se han sabido ofrecer, de manera positiva, aquellos medios

concretos para desarrollarla, como lo manifiesta el 16,86 % de los jóvenes encuestados.

En el ámbito de la familia también señalan el papel de la madre como uno de los principales en la formación de la voluntad, por la coherencia entre los consejos que da y sus acciones, siendo estas últimas las más representativas e importantes para los jóvenes. Así lo señala Barrio (1994), como se citó en Peñacoba, al indicar que un joven se ve impulsado a optar decididamente por el bien cuando lo ve “no en ficciones o buenas palabras, sino en una persona de carne y hueso” (2014, p. 335).

De igual manera, los pedagogos cumplen la función de modelos en el ámbito educativo, porque ellos complementan la tarea de los padres y, en algunos casos, incluso la suplen. En relación con lo anterior, Rojas afirma que “en el proceso del modelo de identidad, la figura del profesor es decisiva, ya que quizá signifique el descubrimiento de una persona ejemplar a la que admirar” (2010, p. 37). Lo anterior indica la necesidad de una coordinación entre la familia y el colegio; al respecto, Peñacoba dice que “ha de darse coordinación en los modelos y procedimientos de la relación entre familia y centro educativo [...] Profesores y padres han de sumar sus energías para que se lleve a cabo con eficacia su tarea común” (2014, p. 390).

Por otra parte, de los datos referidos sobre la influencia de los amigos podemos inferir que esta parece ser positiva para un alto porcentaje de los encuestados. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que en las narraciones de los grupos focales algunos entrevistados señalan la influencia negativa recibida de sus pares o ejercida por ellos mismos. Esto permite pensar que existe una carencia de objetividad al juzgar, a grandes rasgos, la influencia de los demás, por lo que es necesario preguntar a profundidad para ayudarles en su proceso de reflexión y autocrítica.

Con respecto a los medios de comunicación, los jóvenes manifiestan que no encuentran ayuda en estos para educar la voluntad y dicen ser capaces de prescindir de su uso. Con todo, en el diálogo de los grupos focales señalan el dominio que ejercen estos medios no solo en ellos, sino también en la sociedad, y adoptan una postura conformista sobre esta situación. Manifiestan también la necesidad de aprender a usar estas herramientas para evitar una anulación de la voluntad y las consecuencias negativas que ellos refieren como, por ejemplo, no cumplir con sus obligaciones académicas.

Voluntad y proyecto de vida

En los datos obtenidos en esta dimensión se encuentra que, si bien es cierto que un 72,96 % afirma tener “siempre” claro lo que quiere lograr en la vida, y un 63,87 % que “siempre” “se propone metas a corto, mediano y largo plazo”, llama la atención que solo un 36,13 % tome “siempre” aquellas decisiones que le ayudan a alcanzar las metas propuestas. Estos resultados sugieren que, aunque el joven universitario considera que tiene propósitos y metas claras en su vida, le cuesta actuar en pro del logro de las mismas.

En este punto se presenta la necesidad de que los jóvenes no pierdan sus objetivos de vista y consideren las acciones que realizarán para conseguirlos, pues, como afirma Rojas, “los objetivos se proyectan a corto, mediano y largo plazo; pero todos deben estar diseñados por el mismo patrón: la consecución gozosa y arriesgada del proyecto personal” (2010, p. 92).

Dentro de este proceso de consecución de logros, la motivación juega un papel importante. Según los datos, la mayoría de participantes considera que su motivación está en el amor a la familia, pero algunos (21 %) “nunca” o “pocas veces” encuentran en el amor a alguien o a algo una motivación. Esta última cifra es significativa porque está relacionada con la dimensión afectiva de la persona la

cual, como mencionan autores como Cañas (2015), Cárdenas (2014), De Gregorio (2007), Lafuente (2007), Osorio (2008), Peñacoba (2014), Polaino-Lorente (1988), Rojas (2010), debe ser trabajada junto con la dimensión volitiva.

Otro dato relacionado con la afectividad es el que indica que el 31 % “nunca” o “pocas veces” controla sus reacciones emocionales. Esta información también merece ser tenida en cuenta para el trabajo educativo, pues las emociones pueden influir en la toma de decisiones, lo cual es una función de la facultad volitiva.

Voluntad y medios de autoformación

En el área del trabajo personal o de los medios que cada uno utiliza para fortalecer la voluntad, la mayoría considera que debe esforzarse más. Como indica De Gregorio (2007), la educación debe ayudar para tener un esfuerzo constante, de modo que se vayan superando todos los obstáculos y, para ello, se deben poner todas las fuerzas de la persona al servicio del ideal propuesto.

Asimismo, aunque un 83 % percibe que es capaz de renunciar a gustos inmediatos con el fin de alcanzar bienes mayores, se encontró que este esfuerzo se realiza en situaciones específicas, como cuando está próximo un examen, pero no es un esfuerzo habitual o constante durante el periodo académico o en otras áreas de su vida.

Con todo, se podría pensar que dentro de la vida universitaria no es necesaria una formación de la voluntad o del carácter, puesto que las personas en este momento de la vida ya deberían contar con las herramientas suficientes para afrontar las dificultades y llevar adelante su proyecto de vida. Pero, aunque los resultados encontrados dejan ver algún grado de madurez humana a la hora de sacar adelante sus proyectos y alcanzar las metas propuestas, es de resaltar que el desafío de la formación de la voluntad está aún presente, e

incluso los mismos jóvenes manifiestan el deseo de recibir medios concretos para el fortalecimiento de esta facultad en la universidad.

Sugerencias educativas

De acuerdo con las reflexiones anteriores, se evidencia la necesidad de reforzar la formación de la voluntad en el proceso educativo. Para ello se proponen a los docentes algunas claves educativas que pueden ser útiles en su ejercicio de formadores, tomando como base la Pedagogía de las cumbres, de Tomás Morales (2008), y la Pedagogía de la obra bien hecha, de Víctor García (1988).

Con respecto a la formación de la voluntad es importante que el joven sepa por qué y para qué se esfuerza, pues así el ejercicio de su voluntad le ayudará a realizar su proyecto personal, y evitará que tome decisiones a la deriva. El educador debe ayudarlo a concretar sus metas y los medios para lograrlas. En este proceso son útiles algunos elementos de la Pedagogía de las cumbres.

En primer lugar, es necesario que el joven identifique su gran motivación o su gran meta. En algunos la meta y la motivación puede ser la misma, lo importante es que sea lo suficientemente significativa y atrayente para que le ayude a esforzarse y a seguir adelante a pesar de los obstáculos. El educador también puede orientarlo para que la meta contribuya al bien común y, sobre todo, para que esté estrechamente relacionada con lo que el joven se siente llamado a *ser*, es decir, con su misión o vocación personal.

Una vez el educando ha identificado su meta, el educador hace uso del siguiente elemento pedagógico que consiste en motivar la práctica de la constancia en el esfuerzo como herramienta de ayuda en el camino hacia la consecución de sus metas, de modo que no rehúya el esfuerzo y pueda desarrollar la capacidad de solución de problemas y tolerancia a la frustración. Todo esto acompañado

de la alegría, pues no se trata de un esfuerzo estoico, sino entusiasta e ilusionado.

Además, el educador debe ayudarlo a aceptar los aparentes fracasos, a no dejarse bloquear por sus limitaciones y a entender que cada paso dado en su camino ya es una victoria. De igual manera, durante el camino hacia la meta, el educador debe proponer el *cultivo de los pequeños detalles* (puntualidad, orden, tener espacios de silencio, tener un horario, etc.) (Lafuente, 2007).

El último elemento es ayudar a identificar las acciones que le han hecho retroceder o no le permiten avanzar, para que el mismo joven las corrija, pues el correctivo, para que sea eficaz, no puede ser impuesto desde fuera, debe ser totalmente personal, lo que implica en el joven un profundo conocimiento de sí mismo para que pueda ir a la raíz del fallo. El educador también puede orientar al joven para que identifique las acciones que le han ayudado y se autopremie.

Por otra parte, en el día a día de la jornada académica el educador puede enseñar al joven a “hacer las cosas bien”, es decir, a preparar, realizar y entregar con la mayor calidad sus deberes académicos, para que poco a poco actúe con excelencia en todos los ámbitos. Para ello, en la pedagogía de la “obra bien hecha” de García (1988) se encuentran algunas indicaciones al respecto.

En primer lugar, el estudiante debe planear adecuadamente la tarea que debe hacer, previendo actividades, tiempos y materiales necesarios para su realización. Este esfuerzo potencia la capacidad de iniciativa y de creatividad. Además, es importante acompañar el proceso de realización del trabajo, impulsando el cultivo de la fortaleza, que implica no solo la voluntad inicial de acometer la obra, sino también una continuación de la misma hasta terminarla bien, sin descuidar los últimos detalles. Todo este proceso exige el desarrollo de la capacidad estética del educando. Por último, el educador debe motivar, antes de la propia evaluación, la autoevaluación por parte

del estudiante. De dichas valoraciones surgirá, si es el caso, la necesidad de rectificar y mejorar el trabajo realizado, o la alegría de la obra bien hecha que facilita una continua mejora profesional y personal.

Conclusiones

Los datos permitieron identificar las percepciones de los jóvenes sobre los factores personales, familiares y sociales en el desarrollo y la formación de la voluntad; dentro de estos factores se destaca el papel de la familia y los docentes. En relación con el proyecto de vida y la autoformación, se constata la brecha entre reconocer la importancia de la voluntad y poner los medios para fortalecerla, de allí derivó la manifestación de los jóvenes sobre su necesidad de recibir formación al respecto en el ámbito universitario.

Por otra parte, es pertinente mencionar las limitaciones de la presente investigación así como sugerencias para futuros estudios. El instrumento de la encuesta permite solamente un análisis descriptivo; para futuras investigaciones se recomienda utilizar un diseño metodológico que permita realizar análisis más sofisticados. Además, a modo de continuación del presente trabajo sería pertinente presentar una ampliación en la que se abogue por una propuesta pedagógica más estructurada, que aporte más pautas eficaces en la formación de la voluntad de los jóvenes. Asimismo, se podría indagar sobre la dimensión humana de la afectividad para lograr un panorama más amplio de la realidad y las necesidades educativas de los universitarios.

Bibliografía

- Barrio, J. (1994). Libertad trascendental y educación. Sobre el modelado en educación. *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán-Puelles*, 27(2), 527-540.
- Barrio, J. (2007). Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos. *Estudios sobre Educación*, 13, 7-23.
- Cañas, J. (2013). Persona y rehumanización. Bases para una bioética personalista de las adicciones. En V. Bellver (Ed.), *Bioética y cuidados de enfermería. Los desafíos de la práctica* (vol. 2, pp. 169-190). Cecova.
- Cañas, J. (2015). *Antropología de las adicciones. Educación, psicoterapia, rehumanización* (5 ed.). UTPL.
- Cárdenas, A. M. (2014). Educar la afectividad mediante la experiencia estética. Percepciones e indicaciones a la luz de los planteamientos pedagógicos de Tomás Morales y Alfonso López Quintás. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales A.C.*, 5(1), 341-371. [http://www.grupociieg.org/archivos_revista/5-1-22%20\(341-371\)%20C%C3%A1rdenas%20Ruiz%20Agosto%202014_articulo_id149.pdf](http://www.grupociieg.org/archivos_revista/5-1-22%20(341-371)%20C%C3%A1rdenas%20Ruiz%20Agosto%202014_articulo_id149.pdf).
- De Gregorio, A. (2007). *Por las huellas de la pedagogía del padre Tomás Morales, un idealista con los pies en la tierra* (2 ed.). Fundación Universitaria Española.
- De Gregorio, A. (2008). La formación de la personalidad en la pedagogía del padre Tomás Morales: educar para una vida creadora. *Cuadernos de Pensamiento*, 21, 285-312.
- García, V. (1987). La formación del universitario en la obra bien hecha. *Cuadernos de Pensamiento*, 2, 59-66. http://www.fuesp.com/pdfs_revistas/cp/2/cp-2.pdf.
- García, V. (1988). La obra bien hecha, fundamento de la educación de la voluntad. En E. Pujals (Dir.), *Dimensiones de la voluntad* (pp. 89-97). Dossat.
- Gómez, M. (1998). *Una pedagogía para el hombre de hoy*. Fundación Universitaria Española.
- Jiménez, A. (1994). Un aspecto concreto: la formación de la voluntad. En V. García (Dir.), *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética* (pp. 100-125). Rialp.

- Lafuente, B. (2007). *La pedagogía del P. Tomás Morales, como formación integral. Una respuesta realista a los retos educativos actuales* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Morales, T. (2003). *Hora de los laicos* (2 ed.). Encuentro.
- Morales, T. (2008). *Vida y Obra de Tomás Morales, SJ. Obras Pedagógicas*. BAC.
- Osorio, A. (2008). Información, afecto y voluntad en la educación familiar del altruismo, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 14(1), 59-64.
- Peñacoba, A. (2014). *Educación de la libertad y plenitud personal en Millán-Puelles. Hacia el perfeccionamiento*. Publicia.
- Polaino-Lorente A. (1988). Dimensiones motivacionales y cognoscitivas de la educación de la voluntad. En E. Pujals (Dir.), *Dimensiones de la voluntad* (pp. 71-88). Dossat.
- Pujals, E. (1988). Prólogo. En E. Pujals (Dir.), *Dimensiones de la voluntad* (p. 9). Dossat.
- Risco, A., Sánchez, A. y Urchaga, J. (2010). Pedagogía del sentido de la vida en el ámbito educativo: estudio empírico con jóvenes salmantinos. *Nous. Boletín de logoterapia y análisis existencial*, 14, 33-46.
- Rojas, E. (2010). *La conquista de la voluntad. Cómo conseguir lo que te has propuesto*. Planeta.
- Sacristán, D. (1988). La importancia del esfuerzo en el proceso educativo. En E. Pujals (Dir.), *Dimensiones de la voluntad* (pp. 115-141). Dossat.
- Serrano, A., Blanco, F., Ligerio, J., Alvira, F., Escobar, M. y Sáenz, A. (2009). *La investigación multimétodo*. http://eprints.ucm.es/30034/1/araceli%20serrano%20articulacion_metodologica._serrano_blanco_alvira.pdf.

3

Liderazgo virtuoso: un camino de plenitud personal

Dalia Jaqueline Santa Cruz-Vera*

Karen Gaitán-Acosta**

Resumen

El presente escrito es fruto del trabajo desarrollado en el semillero de investigación “Proyecto de vida y misión: Escuela de voluntariado”¹. El capítulo sigue de cerca la propuesta de Alexandre Havard y su Sistema de liderazgo virtuoso, el cual comprende al líder como aquella persona que crece haciendo crecer a los demás, que encuentra su grandeza ayudando a los otros a ser grandes, a desplegar sus máximas potencialidades a través del desarrollo de las virtudes cardinales: prudencia, justicia, fortaleza y templanza, y de las virtudes específicas del líder: magnanimidad y humildad. Los pilares

* Bióloga; máster en Bioética y en Ciencias del Matrimonio y la Familia. Docente y coordinadora del Área de Ética y Bioética, Departamento de Humanidades, Universidad Católica de Colombia. Líder del Semillero “Proyecto de vida y misión: Escuela de voluntariado”, adscrito al grupo de investigación *Philosophia Personae*, Universidad Católica de Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-7365-154X>

** Estudiante de Psicología. Miembro del Voluntariado Universitario, Departamento de Humanidades, y del Semillero “Proyecto de vida y misión: Escuela de voluntariado”, adscrito al grupo de investigación *Philosophia Personae*, Universidad Católica de Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-2934-4221>

1 Semillero de innovación educativa vinculado al grupo de investigación *Philosophia Personae*, dentro de la línea de investigación Educación, Ética y Política del Departamento de Humanidades. Su objetivo principal es desarrollar estrategias para la formación de la voluntad en jóvenes universitarios a través de actividades de voluntariado. Un agradecimiento especial a las estudiantes Karen Moreno, Julymar Triana y Diana Moreno de la Facultad de Derecho, quienes con sus investigaciones han contribuido al desarrollo del presente trabajo.

del liderazgo virtuoso son: el conocimiento personal –consciencia de las debilidades y fortalezas del propio temperamento– y la forja del carácter, para desarrollar aquella virtud que será siempre el reto o la meta por coronar en la vida. El capítulo se divide en tres partes: los pilares del Sistema de liderazgo virtuoso, Liderazgo y formación del carácter, Liderazgo y educación.

Palabras clave: liderazgo virtuoso, felicidad, formación del carácter, temperamento.

Introducción

“Todos estamos llamados a ser líderes” (Havard, 2016). El liderazgo es una vocación, un ideal de vida que responde a las más profundas aspiraciones del corazón humano. El liderazgo auténtico se fundamenta en una adecuada antropología: en el conocimiento del hombre, su dignidad y trascendencia, y en la aretología o ciencia de la virtud, en el desarrollo del carácter a través de las virtudes. Sobre estas premisas, Alexandre Havard sustenta lo que él llama su Sistema de liderazgo virtuoso. Desde esta propuesta, se comprende al líder como aquella persona que tiene una alta visión de sí misma y de su valor como ser humano, aquel que crece haciendo crecer a los demás, que alcanza su grandeza ayudando a que los otros sean grandes.

En la actualidad, una problemática antropológica y de repercusión social que atenta contra los jóvenes es el desconocimiento de sus talentos y riqueza interior, de su papel en la sociedad y de su misión en la vida. Esto conlleva una falta de sentido en la existencia y bajas expectativas para un futuro mejor y distinto. En 2019 se registró que cada 40 segundos una persona se suicida, lo que constituye la segunda causa de muerte en los jóvenes entre 15 y 29 años (OMS, 2019).

Zygmunt Bauman (2003), en su obra *Modernidad líquida*, pone en evidencia el desgaste emocional y mental de muchos jóvenes que se consideran una “carga” para la humanidad y un obstáculo para el desarrollo social; esta percepción parece estar ligada al actual ritmo de vida y a las relaciones interpersonales volátiles, inestables o *líquidas*.

En la misma línea se sitúan los términos de *identidad líquida* o *fragmentada* con los que Bauman (2005) hace referencia a lo poco duradero o inestable, también, de la identidad de muchos jóvenes, que los puede hacer propensos a padecer distintos problemas psicológicos. Se trata de una dificultad para reconocer las cualidades y características personales, aquellas que los diferencian y singularizan de los demás. Este fenómeno parece tener relación con los múltiples procesos de globalización: la virtualidad, las redes sociales y los medios de comunicación ejercen gran influencia en la percepción, las expectativas y los parámetros sociales a los que los jóvenes se ven ordinariamente expuestos (Ovejero, 2015). El inadecuado reconocimiento de las propias fortalezas se asocia, además, a una baja autoestima y a la ausencia de habilidades socioemocionales, todo lo cual impide el buen desenvolvimiento de la vida social (Herrera *et al.*, 2010).

Ante estos factores de riesgo, presentes en la vida de los jóvenes, el *sistema de liderazgo virtuoso* puede brindar un valioso aporte en el ámbito de la formación y el desarrollo personal. Los dos pilares de su propuesta educativa son: el autoconocimiento, que empieza por la toma de consciencia de las propias fortalezas y debilidades temperamentales, y el desarrollo del carácter, que se consigue a través del cultivo de las virtudes morales.

La importancia de este sistema radica en la formación de jóvenes que sean capaces de descubrir y poner al servicio del mundo entero, de manera humilde y magnánima, los propios dones o talentos. Así,

al asumir la vida como una misión, se va dotando de sentido la propia existencia y esta se convierte en fuente de crecimiento personal y de felicidad.

En este escrito, producto del semillero de investigación “Proyecto de vida y misión: Escuela de voluntariado”, seguiremos de cerca esta propuesta educativa de Havard con el objetivo de dar a conocer los aspectos básicos del *liderazgo virtuoso* y su contribución al pleno desarrollo humano.

Sistema de liderazgo virtuoso: una propuesta original y clásica

Hoy en día es común escuchar hablar sobre la importancia de formar jóvenes líderes, de las claves para alcanzar el liderazgo en el trabajo o en la empresa, así como también, de los estragos que causa en la vida social la ausencia de líderes auténticos. El liderazgo parece cualificar a aquellos que han logrado que sus nombres queden grabados en la historia por sus méritos al organizar civilizaciones, estructurar jerarquías de gobierno e influir en el orden social. Desde esta perspectiva, podría pensarse que el líder es solo “la persona capaz de ejercer influencia en otros, para dirigirlos y guiarlos efectivamente hacia el logro de objetivos y metas organizacionales” (Gómez, 2008). Sin embargo, la capacidad de mando, de movilizar a las masas y de obtener resultados de diversa índole –bélicos, políticos, económicos, etc.– puede estar más ligada a una gran energía vital y a cualidades biológico-temperamentales, que al desarrollo de energías espirituales y morales que modulan el carácter de la persona y brindan a sus actuaciones buenas la constancia en el tiempo.

Un novedoso e interesante aporte, desde el ámbito antropológico-educativo, a la generación de líderes auténticos es el Sistema de liderazgo virtuoso creado por Alexandre Havard, quien es fundador,

a su vez, de 15 Institutos de Liderazgo Virtuoso que hacen presencia en los cuatro continentes. Alexander Havard es un abogado de ascendencia francesa-rusa-georgiana quien, en su experiencia como profesor universitario, notó que a los estudiantes no siempre se les “educa”, sino que la universidad se contenta muchas veces con brindarles información, pero no la orientación necesaria para descubrir sus talentos y desarrollar un carácter fuerte que los capacite para liderar sus vidas. Los jóvenes se encuentran llenos de preguntas existenciales, antropológicas y éticas, para las que no siempre hallan respuestas (Havard, 2019c).

A partir de esta preocupación y tras largos años de estudio e investigación, propone todo un sistema científico de liderazgo presente hoy en muchos países del mundo. Este sistema, desde una visión sistemática y holística (integral), tiene como objetivo formar y educar a los jóvenes –y a las generaciones venideras– en aquellas virtudes forjadoras de líderes genuinos: prudencia, justicia, fortaleza, templanza, magnanimidad y humildad (Asociación Liderazgo Virtuoso, s. f.).

La originalidad de este sistema está ligada al hecho de que para desarrollar las virtudes del líder, Havard propone partir del conocimiento de aquellas debilidades y fortalezas del temperamento. He aquí los dos pilares de este sistema de liderazgo: *autoconocimiento* –a nivel biológico, el temperamento, a nivel antropológico, la dignidad personal y los talentos naturales– y *el desarrollo del carácter* –las virtudes por conquistar–.

El interés por la observación y el estudio de los temperamentos no es nuevo, se remonta a la antigüedad clásica, fue inicialmente propuesto por Hipócrates en Grecia, cerca del año 400 a. C. y posteriormente retomado por Galeno, alrededor del 200 d. C. Según esta teoría, existen cuatro tipos de personalidad que varían de acuerdo con cuatro elementos de la naturaleza y que se relacionan

estrechamente con los *humores* (sustancias o fluidos corporales) del cuerpo humano. El temperamento colérico fue representado por el elemento del “fuego” y su humor por la “bilis amarilla”; el melancólico, se asoció a la “tierra” y su humor a la “bilis negra”; el sanguíneo, con el “aire” y la “sangre”; el flemático con el “agua” y la “flema”. Estas clasificaciones intentaban describir las diferencias individuales en función del humor predominante en cada persona, abarcando tanto las características psicológicas como la expresión emocional, el desenvolvimiento social, entre otras (Cervone y Pervin, 2009).

Con el paso de los años, la teoría específica de los *humores* fue rechazada por la ciencia, sin embargo, la clasificación de los temperamentos continúa vigente en algunas teorías que explican los tipos de personalidad. Las características observadas por los pensadores griegos siguen evidenciándose en el hombre de hoy, lo que indica que son aspectos biológicos que fundamentan la personalidad, corresponden a la naturaleza del ser humano y por eso están siempre presentes (Cervone y Pervin, 2009).

La relación entre temperamento y carácter, como se puede apreciar, tiene gran relevancia para el liderazgo virtuoso. Es propicio recordar que el temperamento es la capa instintivo-afectiva de la personalidad, se expresa mediante patrones de reacción, es heredado genéticamente y no se puede modificar. Por el contrario, el carácter o segunda naturaleza se modula a través de la educación, de la inteligencia y de la voluntad; los hábitos morales o virtudes, libremente adquiridos, lo conforman y consolidan a lo largo de la vida (Peñacoba y Santa Cruz, 2016).

Con estos presupuestos aclarados, se comprende mejor el énfasis dado por Harvard para que el futuro líder conozca, en primer lugar, su constitución biológica o física al identificar su temperamento dominante, con el fin de reconocer las ventajas que le brinda su natural

manera de ser y reaccionar, así como los desafíos que debe enfrentar a lo largo de la vida en las relaciones interpersonales y la forja del propio carácter (Virtuous Leadership, 2020a). La virtud-reto o el desafío por conquistar dependerá siempre de la base temperamental de cada uno, de ahí que esta toma de consciencia pueda orientar los esfuerzos educativos y concentrar las energías de la persona en orden a su crecimiento humano (Hock, 2010).

Una breve descripción de cada temperamento puede ser útil en este momento.

Las personas de temperamento “colérico” poseen una voluntad fuerte, les gusta la competencia y la actividad física, sienten una gran energía vital y la demuestran; temperamento extrovertido y orientado a la acción, al cumplimiento de objetivos y metas, a la dirección de obras y personas, buenos organizadores, disfrutan con el mando, son conscientes de sus capacidades y talentos. Quienes poseen un temperamento “melancólico”, por el contrario, se caracterizan por ser personas profundas, perseverantes, de una fina sensibilidad para el arte, la música y la literatura; su rica interioridad los hace amantes de la soledad y el silencio, fuente de su creatividad e inspiración; atraídos por la fuerza de las ideas, buscan la perfección y la armonía (Havard, 2019b).

El “sanguíneo” es otro de los temperamentos extrovertidos, las personas que lo poseen son buenos observadores, ayudados de sus sentidos externos captan con facilidad y al detalle todo lo que les rodea; alegres y aventureros, disfrutan la vida y gozan con la compañía de las personas; emprendedores de experiencias nuevas y divertidas; encuentran en la comunicación con las personas su gran motivación para vivir. Por último, las personas de temperamento “flemático” son de índole más introvertida, objetivos en sus juicios, lógicos, meditados y científicos, idóneos para sistematizar procesos y alcanzar metas, poseen una voluntad férrea aunque “oculta”;