



Boletín de Historia de la Tercera Orden Franciscana.

Editorial

Entre la memoria, el sentido y la virtud: horizontes de la reflexión humanista contemporánea

Lucio Nontol

Artículos

Per una storiografia degli scritti francescani nella Penisola Iberica

Antonella Bongarzone

Alasdair MacIntyre, *in memoriam*

Rafael Ramis Barceló

Emociones y educación afectivo-sexual. Un camino hacia la plenitud

Francisco Javier de la Torre Díaz

Vencer el mal a fuerza de bien

Maximiliano Loria

Reseñas

Appiah, Kwane Anthony, *Captive Gods: Religion and the Rise of Social Science*

Lucio Nontol

Entre la memoria, el sentido y la virtud: horizontes de la reflexión humanista contemporánea

Lucio Nontol, TOR

Seton Hall University

nontollu@shu.edu

La presente entrega de nuestra revista reúne una serie de estudios que, desde distintos ángulos, interrogan cuestiones decisivas para la comprensión de la experiencia humana: la memoria histórica, la identidad intelectual, la formación afectiva y la confrontación con el mal. A través de ellos, se ofrece una pluralidad de enfoques que convergen en un mismo propósito: pensar el presente desde la profundidad de la tradición y desde la responsabilidad que implica toda búsqueda de sentido.

El número se abre con el estudio «Para una historiografía de los escritos franciscanos en la península ibérica», una contribución que invita a repensar los modos de abordar la herencia franciscana desde la perspectiva historiográfica. En él se advierte la necesidad de superar los límites de una lectura meramente documental, para situar los textos en el entramado vital, cultural y teológico que dio forma al pensamiento franciscano en el ámbito ibérico. Se trata, por tanto, de un ejercicio de reconstrucción crítica que no sólo recupera una tradición, sino que también la interroga en su capacidad de inspirar nuevas formas de comprender la espiritualidad y la cultura medieval.

El segundo texto, «Alasdair MacIntyre, *in memoriam*», escrito por el Dr. Rafael Ramis Barceló, constituye un sentido homenaje a uno de los filósofos morales más influyentes del siglo XX y comienzos del XXI. La figura de MacIntyre, cuya vida se extendió de 1929 a 2025, se evoca aquí no solo en su dimensión intelectual, sino también humana. El autor recorre las ideas cardinales de una obra que renovó la ética de las virtudes y supo devolver al pensamiento filosófico la conciencia de su enraizamiento en las tradiciones vivas. La nota adquiere así el tono de una memoria agradecida, pero también el rigor de una lectura que reconoce en MacIntyre un maestro de la integridad intelectual.

El tercer trabajo, «Emociones y educación afectivo-sexual. Un camino hacia la plenitud», del Dr. Javier de la Torre, introduce un giro necesario en la reflexión educativa contemporánea. En diálogo con las ciencias humanas y la teología moral, el autor plantea

la centralidad de las emociones en la construcción de la persona y en el desarrollo de una educación afectivo-sexual verdaderamente integral. Frente a los modelos fragmentarios o reductivos que han dominado el discurso educativo, se propone una pedagogía fundada en las virtudes y en los hábitos del corazón, capaz de articular la dimensión emocional, ética y social de la vida humana. Su enfoque, al mismo tiempo humanista y crítico, aporta elementos fecundos para repensar la formación en sociedades marcadas por el consumismo y la pérdida del sentido del vínculo.

Finalmente, el número se cierra con «Vencer el mal a fuerza de bien», del Dr. Maximiliano Loria, un texto que retoma la reflexión filosófico-teológica sobre el problema del mal. Desde una aproximación fenomenológica y con el trasfondo del pensamiento de Paul Ricoeur, el autor examina las posibilidades de respuesta ética frente a la experiencia del mal. Su propuesta no se limita a una especulación abstracta, sino que busca, en el terreno del actuar y del sentir, la vía por la cual el bien puede afirmarse incluso en medio de la negatividad. En tiempos de crisis moral y de fragmentación de sentido, esta meditación constituye un llamado a la esperanza activa.

Los cuatro trabajos aquí reunidos, en su diversidad de registros, histórico, filosófico, educativo y teológico, comparten una misma convicción: que la tarea intelectual no se reduce al análisis, sino que implica siempre una vocación transformadora. En ellos resuena el eco de una tradición humanista que no renuncia a la verdad, a la belleza ni al bien, aun en el contexto de un mundo que con frecuencia los relativiza o disuelve.

Con esta entrega, la revista reafirma su compromiso con un pensamiento que une rigor académico, hondura espiritual y apertura al diálogo interdisciplinar. Porque solo desde esa conjunción puede seguir cumpliéndose la tarea más alta de la reflexión: comprender al ser humano en su complejidad y, al mismo tiempo, abrir horizontes de esperanza para su futuro.

Per una storiografia degli scritti francescani nella Penisola Iberica

For a Historiography of Franciscan Writings in the Iberian Peninsula

Antonella Bongarzone

Università per Stranieri di Perugia

a.b.bongarzone@gmail.com

Astratto

Vari sono gli scritti sul francescanesimo ed ampia è la bibliografia di riferimento. L'intento del lavoro è quello di offrire un percorso storiografico ragionato delle fonti principali per lo studio e l'analisi della storia dell'O.F.M. nel mondo iberico.

Parole chiave

Storiografia, Fonti, Bibliografia, O.F.M., Penisola Iberica

Abstract

There are various writings on Franciscanism and the bibliography on the topic is extensive. This paper offers a reasoned historiographic path of the main sources on the study and the analysis of the history of the O.F.M. in the Iberian world.

Keywords

Historiography, Sources, Bibliography, O.F.M., Iberian Peninsula

Il primo invito per la riscoperta delle fonti francescane fu nel 1968 quando due eminenti studiosi presentarono un'importante antologia.¹ Da questo primo intervento, nel 1977 fu prodotta la prima edizione delle Fonti Francescane.² Tale studio è da qualificarsi come il

¹ DESBONNETS, T., VORREUX, D., *Saint François d'Assise, Documents, Écrits et premières biographies*, Éditions Franciscaines, Paris 1968.

² Ora alla sua seconda edizione: E. Caroli (a cura di), *Fonti Francescane*, Padova, Editrici Francescane, 2004. Per tutti gli scritti di San Francesco è fondamentale l'edizione critica di ESSER, K., *Gli scritti di San Francesco d'Assisi*, Messaggero, Padova, 1982. Si veda anche ANDREOZZI, G., *Storia delle Regole e delle Costituzioni dell'Ordine Franciscano secolare*, Guerra, Perugia, 1988. Per una bibliografia degli autori iberici su tale argomento si segnalano i lavori di: DE LEGÍSIMA, J., GÓMEZ CANEDO, L. (a cura di), *San Francisco de Asís. Sus escritos. Las Florecillas. Biografías del santo por Celano, San Buenaventura y los Tres Compañeros. Espejo de perfección*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1956; GARCÍA ARAGÓN, L., *Concordancias franciscanas*, Imprenta Apolo, Guatemala, 1975; RODRÍGUEZ, H. I., ORTEGA, C. A., *Los escritos de san Francisco de Asís*, Espigas, Murcia, 1985; SILVERA, I. *São Francisco de Assis. Escritos e biografias de São Francisco de Assis, Crônicas e outros testemunho do primeiro século franciscano*, Vozes-Cefepal,

tentativo di «rendere disponibile a tutti un lavoro facilmente consultabile e completo come informazione», nato dalla «consapevolezza che la conoscenza delle origini (...) ne ha determinato la premessa e la garanzia di una linea di azione per il futuro»³.

La storia è conosciuta per essere raccontata da fonti; ovvero il passato può essere conosciuto e ricostruito a mezzo di «testimoni»⁴.

Furono privilegiate inizialmente, come fonti, le narrazioni storiche, le biografie e le agiografie, in aggiunta gli studiosi iniziarono ad esaminare i documenti giuridici (*chartae* o *diplomata*), atti di natura pubblica e privata redatti da cancellieri e notai, redatti in pergamena o trascritti in codici, conservati presso gli archivi ecclesiastici o pubblici.

Nacquero, così, durante la metà del XVII secolo, alcuni strumenti analitici e critici, come il celebre glossario di latino medievale di Charles du Cange e l'impostazione e lo sviluppo della scienza paleografica e diplomatica grazie anche all'opera di Daniel van Papenbroeck e Jean Mabillon.

Al principio del secolo XIX in Germania si sviluppò una nuova filologia e sistematica per le edizioni critiche di testo. Si iniziò così, intorno agli anni Venti del '900, la redazione dei *Monumenta Germaniae Historica*; tale collezione sancì il primato di due grandi categorie di fonti: quelle narrative (*scriptores*) e quelle diplomatiche, ovvero i diplomi regi e imperiali (*diplomata*) ed in senso più ampio il carteggio archivistico. Su questa dicotomia si sarebbe imperniata, fino ad epoca recentissima, la grande maggioranza delle imprese erudite ed editoriali.

È chiaro che le fonti, di qualsiasi tipo, sono in grado, se ben interpretate, di offrire diversi gradi di informazioni. In un contesto argomentativo generale possiamo definirle come materiale storico, frammento del passato, privo di una vera e propria organizzazione ma collocabili in un determinato contesto. Compito dello studioso sarà quello di ricreare, attraverso i molteplici canali di informazione presenti nelle stesse fonti, il «disegno» originale, che non sarà mai distaccato dall'evento storico. Per permettere tale operazione si rende necessario comprendere a fondo le molteplici caratteristiche delle fonti, ovvero

Petrópolis, 1981; GUERRA, J. A., *San Francisco de Asís. Escritos. Biografías. Documentos de la época*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 2000.

³ Cfr. per tutte le citazioni DESBONNETS, VORREUX, *Saint François d'Assise*, op. cit., p. 7.

⁴ È attualmente in corso un progetto tendente all'identificazione e alla presentazione delle numerose categorie di fonti, la *Typologie des sources du Moyen à occidentale*, promossa dall'Università di Lovanio dal 1972, fondata da Léopold Genicot e ora diretta da René Noël. Il lavoro mira ad individuare la natura di ogni fonte indicando le regole per il suo utilizzo, in modo da determinare tutti gli elementi utili ed evitare interpretazioni erranee, infedeli o devianti.

ricercare i loro caratteri formali, la tipologia di informazioni che trasmettono e gli obiettivi per i quali sono state prodotte. In questo modo sarà possibile individuare dove cercare determinate informazioni e che tipo di notizie sono in grado di fornire i diversi tipi di fonti.

Com'è noto la scienza storiografica divide le fonti tra quelle scritte⁵ e quelle non scritte.⁶

Secondo l'originalità o l'ordine di precedenza la fonte può essere primaria, secondaria e terziaria. La prima rappresenta il materiale «di prima mano»; la seconda è un testo basato sulle fonti primarie che implica un trattamento di analisi, di sintesi e di interpretazione/valutazione; la terza è generalmente un lavoro di compendio di fonti secondarie.

Gli studi sul francescanesimo sono diversi e la bibliografia di riferimento è numerosa.⁷ Certo è che non tutte le indagini sul tema hanno lo stesso impatto scientifico, ma tutti gli studi meritano, a vario titolo, di essere letti in quanto il loro contenuto fornirà sempre aspetti, dati e notizie interessanti che, in misura maggiore o minore, contribuiranno all'arricchimento culturale dell'*Ordo fratrum minorum*.

Punto di partenza sono gli scritti che San Francisco ci ha trasmesso, il riferimento spazia dalle benedizioni, lettere, preghiere, cantici fino a giungere alle esortazioni. Si tratta di fonti originarie perché scritte di «proprio pugno» dall'Assisiato. Esse ci permettono di capire non solo come i contemporanei hanno capito la vita francescana, ma ci permettono anche di sapere come i ministri generali e la famiglia dei Minori ha compreso la vita e l'opera di San Francesco.

Sullo stesso piano si collocano gli scritti biografici. In particolare le biografie «ufficiali» che scrissero fra Tommaso da Celano *S. Francisci Assisensis vita et miracula* (1228/1247) e San Bonaventura da Bagnoreggio la *Legenda Maior e Minor* (1260/1263).

L'opera di Tommaso da Celano, commissionata da Gregorio IX ed usata anche nel processo di canonizzazione, è uno scritto sulla moralità del tempo, i valori umani ed il modello di perfezione religiosa. Tommaso da Celano, facendo ricorso a numerose testimonianze, seguì lo schema di biografia già adottato, e dunque collaudato, per quelle di San Martino di Tours, di San Benedetto da Norcia e di San Gregorio Magno.⁸

Organizzò l'opera in due parti: la prima narra la nascita e la giovinezza del Poverello fino al giungere al racconto delle stimmate ricevute sul monte La Vernia; la seconda parte, invece, racconta la *Seconda Vita*, ovvero descrive gli ultimi due anni di esistenza del Santo,

⁵ Ovvero quelle letterarie, narrative e documentali.

⁶ Ovvero quelle orali e artistiche.

⁷ FRASCADORE, E., OOMS, H., «Bibliografia delle Bibliografie Francescane», *Archivum Franciscanum Historicum*, 57 (1964), pp. 311-366.

⁸ GUERRA, *San Francisco de Asís*, op. cit., pp. 135-136.

la sua scomparsa e la sua glorificazione. A complemento di tale monumentale opera aggiunse il noto *Trattato dei miracoli*.

In questa stessa linea si inserisce anche lo scritto di San Bonaventura. Alcuni anni dopo la morte del Padre serafico, l'Ordine incaricava il suo Ministro generale per la redazione della biografia ufficiale. Con un linguaggio chiaro ed erudito e basato sulle fonti già utilizzate da Tommaso da Celano, San Bonaventura struttura l'opera in quindici capitoli che narrano la conversione e gli inizi dell'Ordine -nei primi quattro-, l'atteggiamento nei confronti della vita religiosa -negli otto successivi-, la morte e canonizzazione -negli ultimi tre- e i capitoli miracolosi inclusi nell'appendice finale. Una sintesi di questi scritti per uso corale fu composta nel 1263 il cui risultato fu la cosiddetta *Legenda Minor*.

Interessanti come le opere precedenti sono i *Fioretti di San Francisco ed i suoi compagni*, una biografia storica di autore anonimo che ricorre ad uno stile poetico e colloquiale.

Nella Penisola Iberica, oltre alla circolazione delle edizioni cinquecentesche, questi testi sono stati raccolti e tradotti nella *Biblioteca de Autores Cristianos*, con una prima edizione del 1945 dovuta a Juan R. de Legísima e Lino Gómez Canedo ed una seconda a cura di José Antonio Guerra, che dal 1991 ad oggi ha raggiunto molteplici ristampe.

Le cronache provinciali⁹ e gli annali dell'Ordine scritti in età moderna sono però di particolare rilevanza poiché descrivono la parte vitale e la vera evoluzione dell'Ordine nel corso dei secoli.

In particolare per la Penisola si menzionano le cronache di Luis de Rebolledo;¹⁰ di Damián Cornejo e di Eusebio González de Torres;¹¹ di José Torrubia;¹² le cronache di

⁹ ASENCIO, J., «Cronistas franciscanos», *Memorias de la Academia Mexicana de la Historia*, 13 (1954), pp. 56-90, 116-146, 220-248 e 271-336; CASTRO Y CASTRO, M., *Bibliografía hispanofranciscana*. [s.n.], Santiago de Compostela, 1994; SANZ VALDIVIESO, R., *Crónicas franciscanas españolas (bibliografía) hasta el siglo XIX*, in GRAÑA CID, M^a. del M. (a cura di), *I Congreso Internacional El franciscanismo en la península ibérica. Balance y perspectivas*, AHEF-GBG, Barcelona, 2005, pp. 44-48; SÁNCHEZ GIL, F. V., *La historiografía franciscana de la península ibérica en el siglo XX: bosquejo histórico, autores y obras*, in GRAÑA CID, M^a. del M., *I Congreso Internacional*, op. cit., pp. 71-84.

¹⁰ *Oraciones funerales: en que se considera la vida y sus miserias, la muerte y sus prouechos* (s.l., 1603).

¹¹ *Chronica Seraphica, vida del glorioso patriarca San Francisco, y de sus primeros discipulos* (Siviglia, 1698).

¹² *Chronica de la seraphica religion del glorioso patriarcha San Francisco de Assis* (Roma, 1756).

Antonio de Daza;¹³ Francisco de Rojas;¹⁴ le opere di Juan del Olmo;¹⁵ di Francisco Quiñones¹⁶ e di Manuel Barbado.¹⁷

Tra le numerose cronache generali quella stampata in Portogallo da *frei* Marcos de Lisboa,¹⁸ *Crónicas da Ordem dos Frades Menores*,¹⁹ divisa in tre parti e stampata nel 1556, 1562 e 1570, rappresenta il punto di riferimento per la storiografia francescana nella Penisola.

Le *Crónicas* sono una compilazione di fonti di riconosciuto prestigio; è lo stesso frate lusitano, infatti, a puntualizzare che al margine di ogni notizia riportata vengono indicati gli autori ed i testi o le massime autorità ecclesiastiche della fonte della notizia. Nel rendere noto al lettore/studioso il contesto da cui il frate lusitano aveva estrapolato le informazioni lo stesso riportava un'elencazione delle fonti e dei documenti utilizzati per la redazione dell'opera.

L'impostazione storiografica delle *Crónicas* è evidente, non solo per l'uso del portoghese e non del latino in grado di riconoscere a tale scritto il carattere dell'universalità, ma anche per le diverse tipologie di fonti utilizzate e l'utilizzo di un metodo rigorosamente cronologico.

L'opera di Francesco Gonzaga, scritta nel suo ultimo anno come Ministro generale, *De Origine Seraphicae Religionis Franciscanae eiusque progressibus, de Regularis Observantiae institutione, forma administrationis ac legibus, admirabilique eius propagatione* (Roma, 1587), rappresenta il punto essenziale per la ricostruzione storiografica delle fonti francescane. In perfetto latino dallo stile conciso, l'autore approfondisce l'origine dell'Ordine e i personaggi più rilevanti per poi descrivere ampiamente lo stato della questione della geografia conventuale francescana.

¹³ *Historia de las llagas de nuestro serafico padre San Francisco* (Madrid, 1617).

¹⁴ *Anales de la Orden de los Menores* (Valencia, 1652).

¹⁵ *Árbol seráfico de toda la orden de San Francisco* (Barcellona, 1703).

¹⁶ *Compendium privilegiorum fratrum minorum et aliorum fratrum mendicantium ordine alphabetico congestum* (Venezia, 1530).

¹⁷ *Compedio histórico Lego-Seráfico. Fundación de la Orden de los Menores, sus familias, provincias, conventos, individuos, timbres, grandezas y glorias más singulares* (Madrid, 1745).

¹⁸ Sulla figura di Marcos de Lisboa esiste una vasta bibliografia, si segnalano qui: DE FREITAS CARVALHO, J. A. (a cura di), *Quando os Frades faziam História: de Marcos de Lisboa a Simão de Vasconcellos*, C.I.U.H.E., Porto 2001; Id., *Frei Marcos de Lisboa: cronista franciscano e Bispo do Porto*, C.I.U.H.E., Porto 2002. In particolare si segnala il contributo di RUSCONI, R., *Frei Marcos de Lisboa le "Crónicas da Ordem de Sao Francisco": un raccoglitore delle memorie storiche e agiografiche del francescanesimo medievale*, pp. 275-296.

¹⁹ L'edizione consultata è quella stampata ad Alcalá tra il 1562 ed il 1567 e a Salamanca nel 1570. Esiste un'edizione anastatica della *Crónicas* con introduzione e note di DE FREITAS CARVALHO, J. A. (a cura di), *Marcos de Lisboa Crónicas da Ordem dos Frades Menores*, C.I.U.H.E., Porto 2001.

Sulla stessa scia e con uno schema molto simile al precedente appare lo scritto di Pedro Rodolfo Tosianense, *Historiarum Seraphicae Religionis* (Venezia, 1586).

Come l'opera di Gonzaga, anche lo scritto di Tosianense ricorre a vari fonti (orali, agiografiche, archivistiche e letterarie) ed è arricchito da alcuni diagrammi esplicativi, emblemi del Ordine e, soprattutto, da una serie di incisioni delle figure francescane più rilevanti.

Anche lo scritto di Luke Wadding, *Scriptores Ordinis Minorum quibus accessit Syllabus Illorum, qui ex eodem Ordine pro fide Christi fortiter occubuerunt* (Roma, 1650) offrì un apparato descrittivo degli scrittori francescani fino al XVII secolo. Dello stesso frate sono gli *Annales Minorum seu trium ordinum a S. Francisco institutorum*.

Luke Wadding è da considerarsi il padre della storiografia moderna dell'Ordine. Storico e teologo di origini irlandesi si formò nel collegio gesuitico di Lisbona e all'Università di Coimbra. Gli *Annales*, editi tra il 1624 ed il 1625 e pubblicati tra Lione e Roma, vennero concepiti in otto volumi di documenti sulla storia della Fraternità dal 1208 al 1540 e strutturati secondo il metodo usato da Cesare Baronio nei suoi celebri *Annales Ecclesiastici*. L'opera di Wadding rappresenta una delle più importanti opere della storiografia ecclesiastica del XVII secolo per la varietà delle fonti e soprattutto per la vastità dei documenti inediti.

Il ricorso a un gran numero di fonti attentamente vagliate, le ricerche archivistiche condotte presso l'Archivio della Curia Generalizia e l'Archivio Segreto Vaticano determinarono il valore 'unico' dello scritto poiché alcune vicende temporali, più tardi, provocarono la dispersione della documentazione da lui riprodotta. Il Wadding, poco prima della sua morte, affidò i suoi appunti al suo collaboratore Francesco Harold; già nominato cronista dell'Ordine nel 1655. Nonostante l'ingente materiale lasciato dal suo maestro e altro materiale accumulato nelle sue ricerche questi non riuscì a pubblicare alcun volume. Seguì invece a lavorare Antonio Melissano da Macro elaborando due supplementi; di cui uno venne pubblicato postumo a cura di Antonio da Turre.

L'opera venne benevolmente accolta dai conventi e dalle maggiori biblioteche europee ed ebbe così una vastissima diffusione.

Fu, invece, Giuseppe Maria Fonseca di Evora a curare una seconda edizione (1731-1736). Per maggiore praticità ogni tomo del Wadding venne scomposto in due tomi e la documentazione venne aggiornata grazie alle ricerche lasciate da Wadding ed Harold. Fonseca inserì all'inizio del primo volume la vita di Wadding scritta da Harold; eliminò le prefazioni ai singoli volumi mantenendo solo quella generale, vi aggiunse i due supplementi

di Melissano e varie addizioni lasciate da Wadding al termine di ogni annata ed intervenne linguisticamente su alcune parole.²⁰

Nel 1741 Giuseppe Maria d'Ancona elaborò un indice per agevolare la consultazione della seconda edizione (*Syllabus universus rerum notabilium, Index hierarchicus sive genealogicus e Index topographicus*). Ai sedici volumi dell'edizione di Fonseca più l'indice di d'Ancona si aggiunse nel 1740 il XVIII volume ad opera di Giovanni da Lucca mentre lo stesso autore dell'indice elaborò il volume XIX. Nel 1794, Gaetano Michelesi e Eusebio Fermendžin curarono il XX volume. Tra il 1844 ed il 1866, Stanislao Melchiorri aggiunse ulteriori cinque volumi. L'opera venne completata da Alessandro Chiappini (volumi XXVI-XXX) e Bazilije Pandžić (volumi XXXI-XXXII) tra il 1933 ed il 1964.

Con i suoi totali trentadue volumi l'opera iniziata da Wadding è da considerarsi il «gigante» della storiografia francescana che racconta la storia dell'Ordine, dei suoi conventi e delle sue provincie dal 1208 al 1680.²¹

Nel XVII secolo vennero alla luce opere diverse e interessanti dal punto di vista storico-legale. Tra queste spiccano i trattati di Pedro de Alba y Astorga *Indiculus bullarii seraphici ubi litterae omnes apostolicae* (Roma, 1655) e Diego Lequile *Hierarchia franciscana in quatuor facies distributa* (Roma, 1664), oltre ad altre raccolte legali-religiose e geografiche come la *Chronologia historico legalis ordinis fratrum minorum* (Napoli, 1650), *Orbis Seraphicus* di Domingo de Gubernatis (Roma, 1682) e, soprattutto, il noto *Bullarium franciscanum*, dove sono raccolti tutti i brevi rilasciati dalla Santa Sede alle istituzioni francescane dal 1218 al 1490.

Si ricorda qui che la legislazione dell'Ordine è composta dalla *Regola non Bollata* e la *Bollata*.²²

²⁰ Utilizzando *deducit per deducat, vellet per velit, tu per vos, tibi per vobis*.

²¹ Tra l'ampia bibliografia si segnala CASALINI, F., *Luke Wadding O.F.M.: l'annalista dei Francescani*, Vita e Pensiero, Milano, 1936; ESHPETER, H., «Luc Wadding, sa vie et ses oeuvres», *Studium*, X (1957), pp.208-217; PANDŽIĆ, B., «Gli Annales Minorum di Luca Wadding», *Archivium Franciscanum Historicum*, 70 (1977), pp. 656-666. Si segnala altresì il profilo biografico dell'autore tracciato nell'appendice del volume PINACCINI, P., *Padre Girolamo Gubovich (1865-1941)*, Ets, Milano, 2016, pp. 635-637.

²² Tale argomento ha una vastissima bibliografia. Tra i vari autori si segnalano qui: FLOOD, D., *Die Regula non bullata der Minderbrüder*, Coelde, Werl, 1967; *Introduzione alla Regola francescana: contributi e studi sulla Regola di S. Francesco*, Edizioni francescane, Milano, 1969; ESSER, K., *Textkritische Untersuchungen zur Rnb*, Editiones Collegii S. Bonaventurae ad Claras Aquas, Grottaferrata, 1974; GARRIDO, J., *La forma de vida franciscana. Introducció n teológica a la Regla de san Francisco de Asís*, Editorial Aránzazu, Aránzazu, 1975; CONTI, M., CARDAROPOLI, G. L., *Approccio storico-critico alle Fonti Francescane*, Edizioni Antonianum, Roma, 1979, pp. 73-98; GARRIDO, J., *La forma de vida franciscana ayer y hoy*, Editorial Aránzazu, Aránzazu, 1985; RACCA, G., *La Regola dei Frati Minori*, Santa Maria degli Angeli, Assisi, 1986; Quaglia, A., *La Regola francescana. Lettura storico-esegetica*, Edizioni Porziuncola, Assisi, 1987; Id., *Due regole*

Con i suoi ventiquattro capitoli, la *Regola non bollata* rappresenta gli sforzi organizzativi compiuti dalla Fraternità nel lungo periodo dal 1210 al 1221, quando, nel capitolo di Pentecoste, fu redatto il testo finale. Non costituisce un vera normativa dell'Ordine ma è un «modo di vivere» che descrive innanzitutto l'esperienza del Vangelo rivoluzionario di Francesco, le leggi espresse dai Frati Minori, le meditazioni molto dense, gli impulsi ascetici e mistici delle preghiere di Francesco missionario e predicatore.

Il documento finale, che è ancora in vigore per le tre famiglie dell'Ordine francescano, è la *Regola Bollata*; così chiamato perché approvato dalla bolla *Solet annuere* da Papa Onorio III il 29 novembre 1223.

Per alcuni, incluso Esser, la *Regola Bollata* è il risultato delle tensioni prevalenti nella Fraternità poiché non tutti potevano comprendere gli ideali di Francesco.²³

Per altri, incluso Sabatier, nella *Regola Bollata* si avverte l'influenza negativa della gerarchia ecclesiastica; lo stesso giungerà che la *Regola Bollata* sia stata “la graduale cattura del movimento creato da Francesco e la mortificazione in rigide strutture ecclesiastiche” che conseguentemente aveva richiesto il «pagamento di qualsiasi freschezza e vigore spirituale»²⁴.

a confronto: San Benedetto e San Francesco, Edizioni Messaggero, Padova, 1990; Id., *Documenti sulla genesi della Regola francescana, bistrattati e distorti*, in *Studi Francescani*, 96 (1999), pp. 177-187; Id., *La vera genesi della Regola Francescana*, S. Maria degli Angeli, Assisi, 2002; DOZZI, D., *Il Vangelo nella Regola non bollata di Francesco d'Assisi*, Istituto storico dei Cappuccini, Roma, 1989; VOLLOT, B., *Hugues de Digne et la Règle de 1216*, «*Collectanea Franciscana*», 66 (1996), pp. 381-429; Id., «*La vie des frères mineurs de 1216*», *Miscellanea Franciscana*, 99 (1999), pp. 265-319; Id., «*La Règle de frères mineurs de 1216*», *Franciscana. Bollettino della Società internazionale di studi Francescani*, 2 (2000), pp. 137-151; PELLEGRINI, L., *Contesti, tempi e ambienti della diffusione di un testo. A proposito della tradizione manoscritta della prima Regola minoritica*, in *Roma, magistra mundi. Mélanges offerts au P. Leonard E. Boyle OP*, vol. II, Edizioni Jacqueline-Hamesse, Louvain-la-Neuve, 1998, pp. 667-685; CICERI, A., *La Regola non bullata. Saggio storico-critico e analisi testuale*, in ACCROCCA, F., CICERI, A., *Francesco e i suoi frati*, Edizioni. Biblioteca Francescana, Milano, 1998, pp. 125-264; BEZUNARTEA, J. M., *Tras Francisco de Asís. Reflexiones espirituales*, Curia Provincial de Capuchinos, México, 2000; SALVATORE, N., «*La Regola francescana tra tensione ideale e concretezza storica*», *Italia Francescana*, 78/1 (2003), pp. 111-161; Uribe, F., «*Comentar hoy la regla franciscana. El “nuevo curso” en la interpretación de la Regla Bulada, cincuenta años despues del “Werkbuch”*», *Collectanea Franciscana*, 76 (2006), pp. 119-160; Id., *La Regla de san Francisco: letra y espíritu*, Espigas, Murcia, 2006.

²³ Si veda ESSER, K., *Origini e inizi del movimento e dell'Ordine francescano*, Jaca Book, Milano, 1975, seconda edizione con introduzione di L. IRIARTE, Milano, 1997 e terza con introduzione di G. PASQUALE, Milano, 2009.

²⁴ SABATIER, P., *Vie de Saint François d'Assise*, Fischbacher, Paris, 1931. Così ZERBI, P., *San Francesco d'Assisi e la Chiesa Romana*, in *Francesco d'Assisi nell'ottavo centenario della nascita*, Edizioni Vita e Pensiero, Milano, 1982, p. 90; della stessa idea da CAMPAGNOLA, S., *Francesco nei suoi scritti e nelle sue biografie dei secoli XIII-XIV*, Porziuncola, Assisi, 198, p. 36; SCHMUCKI, O., *Gli scritti legislativi di san Francesco*, in CONTI, M., CARDAROPOLI, G. L., *Approccio storico-critico op. cit.*, pp. 90-96, l'autore definisce “questo giudizio molto radicale”, p. 95. Si veda anche PAOLAZZI, C., *Lettura degli “Scritti” di Francesco d'Assisi*, Biblioteca Francescana, Milano, 2002, p. 365;

Quest'ultima interpretazione, recentemente ribadita da Feld,²⁵ tende ad accentuare l'influenza negativa degli uomini della Chiesa e dei suoi ministri nella stesura della *Regola Bollata*.

La *Regola Bollata*²⁶ non è un semplice riassunto della regola precedente, né una norma totalmente nuova senza alcun tipo di contatto con quella «vecchia»; si ritiene, invece, che essa rappresenti lo stadio finale di una lunga evoluzione in cui i nuovi elementi della *Regola* sono dettati dall'esperienza pratica della vita dell'Ordine e dalla necessità di adattare l'organizzazione di questo con i canoni della Chiesa.²⁷

Certo, però, che le cronache rimangono la parte più interessante per la ricostruzione storiografica di varie vicende dell'Ordine.

Per il XVIII secolo si ricorda la *Primera parte de las Crónicas de la Provincia de San Diego de Andalucía de religiosos descalzos de N. P. San Francisco* di Francisco de San Juan del Puerto (Sevilla, 1724), la *Crónica de la Provincia de San Pedro de Alcántara de la Observancia de N. P. S. Francisco en los Reinos de Granada y Murcia* di Tomás Montalvo (Granada, 1708) e la *Segunda parte de las Crónicas de la Provincia de San Pedro de Alcántara de religiosos descalzos de N. P. San Francisco* di Ginés de Alcaraz (Murcia, 1761)²⁸.

Numerosissime sono le cronache ancora manoscritte come quella di Bernardo Valderrama, adattata nel 1865 da fra Manuel Iníguez²⁹ (*Centuria Bética. Descripción y*

MICCOLI, G., *Francesco d'Assisi: Realtà e memoria di un'esperienza cristiana*, Einaudi, Torino, 1991, pp. 73-97.

²⁵ FELD, H., *Franziskus von Assisi und seine Bewegung*, Wissensch Buchgesellschaft, Darmstadt, 1994; dello stesso avviso è DA SPINETOLI, O., *Francesco: l'utopia che si fa storia*. Campagnola, Assisi, 1999; più equilibrato è IOZELLI, F., «Francesco d'Assisi tra Vangelo e Chiesa», *Frate Francesco* 67 (2001), pp. 7-37.

²⁶ Per la *Regola* dei Frati Minori vi era un divieto di «annotazione interpretativa del testo normativo» che stabiliva, in caso di inosservanza, la scomunica prescritta da Niccolò III nel *Exiit qui seminat* ed accolta nel *Liber Sextus*; essa «risulta in effetti priva delle glosse di Giovanni di Andrea, che nell'apparato ordinario alla compilazione di Bonifacio VIII si arrestavano di fronte a tale costituzione dichiarando esplicitamente la volontà di obbedire al divieto»: SINISI, L., *Oltre il Corpus iuris canonici*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2009, p. 224 nt. 288. Così anche ELIZONDO, F., «Bulla "Exiit qui seminat" Nicolai III (14 augusti 1279)», *Laurentianum*, 4 (1963), p. 79; IRIARTE, L., *Storia del francescanesimo*, Edizioni Dehoniane, Napoli, 1982, pp. 103-106. Le edizioni della *Regola* sono elencate da ELIZONDO, F., «Pontificiae interpretationes Regulae franciscanae usque ad annum 1517», *Laurentianum*, 1(1969), p. 338.

²⁷ LEHMANN, L., *La minorità nella Regola non bollata: proposte e reazioni*, in PADOVESE, L. (a cura di), *Minores et subditi omnibus. Tratti caratterizzanti dell'identità francescana*. Edizioni Collegio S. Lorenzo da Brindisi (Laurentianum), Roma, 2003, pp. 98-118; URIBE, F., «*Omnes vocentur fratres minores*» (*Reg NB 6,3*). *Verso un'identificazione della minorità alla luce degli Scritti di Francesco*, in PADOVESE, *Minores et subditi omnibus*, op. cit., pp. 119-160.

²⁸ Una copia di questa cronaca è conservata presso l'Archivio Franciscano Ibero-Oriental de Madrid.

²⁹ Una delle copie è custodita presso l'Archivio de la Provincia Bética Franciscana del convento della Virgen de Loreto de Espartinas (Sevilla).

colección de noticias de la Provincia de Andalucía de la Regular Observancia de N. S. P. San Francisco), il celebre studio di Alonso de Torres, *Chronica de la Santa Provincia de Granada de la Regular Observancia de N. P. San Francisco* (1683)³⁰, e la *Historia de la Provincia de Granada de los Frailes Menores de N. P. San Francisco* di Salvador Laín y Rojas.³¹ Si segnala in questa sede anche l'inedito ed interessante manoscritto di Francisco Valderrama *Historia crítica de la Regla de los Frayles Menores desde su institución hasta este tiempo* (1798) presso l'Archivio de la Provincia Bética Franciscana.³²

Gli studi francescani nel quadro del XX secolo hanno ampliato il catalogo in modo tale che è difficile effettuare una classificazione dettagliata delle sue pietre miliari, poiché numerose sono le monografie ed altrettanto numerosi sono gli articoli, i documenti, le comunicazioni, le enciclopedie, gli atti a convegni e le riviste scientifiche. Concentrandosi sul quadro geografico iberico, e in una prospettiva generale della materia, emergono le opere di Lázaro Iriarte, *Historia Franciscana* (Valencia, 1979), di Ignacio Omaechevarría, *Las clarisas a través de los siglos: apuntes para una historia de la Orden de Santa Clara* (Madrid, 1972), e José García Oro, *Francisco de Asís en la España Medieval* (Santiago de Compostela, 1988).

Vari sono gli articoli inclusi nelle riviste scientifiche delle università e, soprattutto, in quelle con un aspetto eminentemente francescano come nel caso dell'*Archivo Ibero-Americano*, *Eco Franciscano*, *Verdad y Vida* e *Revista Franciscana*.

In esse è possibile rintracciare una moltitudine di scritti su vari argomenti di autorevoli studiosi dell'Ordine dei Frati Minori come quelli di Atanasio López, José María Pou y Martí, Manuel Rodríguez Pazos, Ignacio Omaechevarría, Juan Meseguer Fernández, Andrés Ivars, Fidel de Lejarza, León Amorós Payá, Arcángel Barrado Manzano, Juan Ruiz de Larrínaga, Manuel de Castro y Castro, Isaac Vázquez Janeiro y Ángel Uribe.³³

Meritano di essere citati alcuni storici per aver riportato alla luce alcuni aspetti controversi e sconosciuti della vita dell'Ordine si indicano, a tal riguardo, gli scritti di Salvador Cabot Roselló, *Felipe II, Señor de cuerpos y almas: los quebrantos de la Tercera Orden Regular de San Francisco* (Malaga, 2005), e di Gonzalo Fernández-Gallardo Jiménez, *La supresión de los Franciscanos Conventuales de España en el marco de la política religiosa de Felipe II* (Madrid, 1999).

³⁰ Pubblicata solo nel 1996 dall'Editorial Cisneros di Madrid nella collana «Crónicas de España».

³¹ Solo recentemente trascritta da Prudencio Leza Tello, Fundación Cultura y Misión Francisco de Asís, Martos (Jaén), 2012.

³² Codice 24.

³³ SÁNCHEZ GIL, *La historiografía franciscana...*, op. cit., pp. 71-84.

Sono, altresì, svariati gli articoli contenuti nelle riviste principali dell'Ordine: *Archivum Franciscanum Historicum*, *Verdad y vida* e *TOR*.

È indubbio che la storiografia francescana ci consegna la memoria storica e l'eredità spirituale di San Francesco affidata non solo all'imponente complesso delle sue biografie ma anche a una varietà di scritti di varia natura e consistenza;³⁴ scritti che si preparano ad affrontare «nuove sfide» secondo le nuove prospettive di ricerca delle varie discipline scientifiche.

³⁴ PAOLAZZI, *Scritti di San Francesco d'Assisi*, in CAROLI, *Fonti Francescane...*, op. cit., p. 29.

Alasdair MacIntyre, *in memoriam*

Rafael Ramis Barceló

Universitat de les Illes Balears – Instituto de Estudios Hispánicos en la Modernidad

r.ramis@uib.es

Resumen

Este texto es un obituario de Alasdair MacIntyre (1929-2025), en el que se resume su trayectoria, se glosan algunas de sus ideas principales y se evocan algunos recuerdos de conversaciones mantenidas con el autor.

Palabras clave

Alasdair MacIntyre, Obituario, Filosofía, Pensamiento, Catolicismo

Abstract

This text is an obituary for Alasdair MacIntyre (1929-2025), summarizing his career, glossing over some of his main ideas, and sharing memories of conversations with the author.

Keywords

Alasdair MacIntyre, Obituary, Philosophy, Thought, Catholicism

Terry Eagleton, en *The Gatekeeper*, su libro de memorias, escribió que «*one can move fairly freely, then, from Catholicism to Marxism without having to pass through liberalism*»¹. Ese había sido, a grandes trazos, el itinerario de juventud del reputado crítico literario, mientras que Alasdair MacIntyre demostró que ese mismo camino podía recorrerse al revés, a saber, desde el marxismo al catolicismo.

Las vidas paralelas de Eagleton y MacIntyre no solo se anudan en su punto de partida y de llegada, sino también en su crítica feroz al liberalismo. Asimismo, en *The Gatekeeper*, Eagleton dio cuenta de las enormes diferencias entre el catolicismo antes y después del Concilio Vaticano II, del orden monolítico al caos, tan difíciles de asimilar para el propio Eagleton, quien asistió también a la caída del marxismo práctico y se tuvo que reinventar en tiempos postmodernos. Por el contrario, la biografía de MacIntyre² ha sido el itinerario del caos juvenil al orden monolítico, desde los experimentos comunistas hasta la roca segura del tomismo.

¹ EAGLETON, T., *The Gatekeeper: A Memoir*, St. Martin's Press, New York, 2013, p. 35.

² PERREAU-SAUSSINE, E., *Alasdair MacIntyre: Une biographie intellectuelle*, PUF, París, 2005.

Pese a que ambos hayan tenido una evolución intelectual muy compleja, con la muerte de MacIntyre nos percatamos de que la lucha de toda su vida la libró realmente contra el capitalismo liberal, ese enemigo proteico, que había acabado por malherir tanto las querencias marxistas de su juventud como amenazaba por hacerlo con el carcomido catolicismo de su ancianidad. En todo caso, MacIntyre mantuvo hasta sus últimos días, algunas ataduras con el marxismo, lo que lo hizo incómodo para ciertos sectores tomistas ortodoxos, al tiempo que Eagleton ha vuelto a sus raíces cristianas, precisamente para combatir a quienes ridiculizaban las doctrinas de la Iglesia.

Dos hombres libres y apasionados, cuyo nacimiento estuvo separado por algo más de una década. El 21 de mayo de 2025 fallecía MacIntyre, a la edad de 96 años. Conservó la lucidez y gozó de una infrecuente vitalidad hasta prácticamente el final de sus días. En los últimos meses se han sucedido obituarios en los que se han enfatizado sus principales contribuciones y se han glosado sus obras más destacadas.

Dediqué mi tesis doctoral y diversos estudios a la obra de MacIntyre, a los que remito al lector interesado.³ En ellos puede encontrar una reconstrucción de su pensamiento de juventud y un análisis diacrónico de sus obras, hasta llegar a 2010. En las páginas siguientes me limitaré a esbozar una breve presentación del pensamiento de MacIntyre, para quien no esté familiarizado con sus obras, y seguidamente evocaré algunos recuerdos y conversaciones que mantuve con él, que, sin duda, devienen la parte más original de este escrito.

I

Representante destacado de la última gran generación europea de pensadores (nacidos entre 1925 y 1931), MacIntyre llegó a este mundo en 1929, en Glasgow, en el seno de una familia acomodada, de tradición presbiteriana. Cursó los estudios universitarios en el

³ RAMIS BARCELÓ, R., «Alasdair MacIntyre, joven lector de Freud», *Isegoria*, 42 (2010), pp. 231-245; RAMIS BARCELÓ, R., «Alasdair MacIntyre: la historia de las Universidades y la tradición católica», *Estudios filosóficos*, 171 (2010), pp. 363-374; RAMIS BARCELÓ, R., «Humanismo, historia y revolución en el joven MacIntyre», *Revista internacional de pensamiento político*, 6 (2011), pp. 375-393; RAMIS BARCELÓ, R., «MacIntyre y el marxismo: historia, compromiso y razones para la acción», *Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 127 (2011), pp. 77-87; RAMIS BARCELÓ, R., «MacIntyre y el liberalismo: la correlación entre la ausencia de moral compartida y la proliferación legislativa», *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 45 (2011), pp. 333-348; RAMIS BARCELÓ, R., *Derecho natural, historia y razones para actuar. La contribución de Alasdair MacIntyre al pensamiento jurídico*, Dykinson, Madrid, 2012; RAMIS BARCELÓ, R., «Filosofía de la religión y mal en el joven MacIntyre», *Antoniarum*, 87/2 (2012), pp. 301-327; RAMIS BARCELÓ, R., «Alasdair MacIntyre on Natural Law», en F. J. CONTRERAS (ed.), *The Threads of Natural Law*, Springer, Dordrecht, 2013, pp. 191-209.

Queen Mary College de Londres, en el que perfeccionó mucho el estudio de las lenguas clásicas y las humanidades. A partir del año 1948 se vinculó progresivamente a diferentes corrientes dentro del marxismo, desde las que inició su crítica al liberalismo. MacIntyre confesó que, por influencia de George Thompson, su profesor de griego,⁴ acabó afiliándose al Partido Comunista británico, y se adscribió al ala trotskista.

A los 23 años, escribió *Marxism: An Interpretation*,⁵ una obra atrevida, con la que intentó conciliar el cristianismo con el marxismo, al mostrar las tensiones que existían entre la tradición recibida (cristianismo reformado) y su formación universitaria (marxismo). El resultado recalca las semejanzas entre ambos horizontes (sentido de comunidad, antiliberalismo), una síntesis que anticipaba, en buena parte, su obra posterior.

MacIntyre, sin dejar el marxismo,⁶ se interesó por las diversas manifestaciones filosóficas de su época (el psicoanálisis, la filosofía analítica), a las que dedicó diversas contribuciones. En *Short History of Ethics*, publicada en 1966,⁷ reprodujo los cursos que había dictado en Oxford, y esa obra le proporcionó una gran fama en un momento de crisis universitaria de la filosofía moral. En las décadas sucesivas llevó a cabo una lenta y progresiva crítica de la filosofía analítica y del marxismo, sin abandonar los temas clásicos tratados en *A Short History of Ethics*, la cual se tradujo en algunos artículos de metodología de las ciencias sociales, especialmente en la década de 1970, en la que adoptó una crítica cada vez más severa hacia el liberalismo.

Hay que recordar que, en filosofía política y jurídica, fue el momento en que aparecieron las obras señeras de Rawls⁸ y Dworkin,⁹ que han sido el centro de muchos debates posteriores. MacIntyre se posicionó rápidamente contra ellas, y creyó que el liberalismo estaba equivocado, al considerar que el hombre era esencialmente autónomo y que su acción estaba separada de su conocimiento.¹⁰ La «ciencia», en el entramado conceptual del liberalismo, consideraba que las razones y las intenciones del agente no tenían ninguna relación con el resultado que se obtenía y que la «ciencia social» tenía que limitarse, al igual que la natural, a describir las acciones y a hallar las causas a partir de los efectos.

⁴ MacINTYRE, A., «Nietzsche or Aristotle?», en *The American Philosopher: Conversations with Quine, Davidson, Putnam, Nozick, Danto, Rorty, Cavell, MacIntyre, and Kuhn*, entrevistado por G. BORRADORI, Chicago, University of Chicago Press, 1994, p. 141.

⁵ MacINTYRE, A., *Marxism: An Interpretation*, SCM Press, London, 1953.

⁶ BLACKLEDGE, P., and DAVIDSON, N. (eds.), *Alasdair MacIntyre's Early Marxist Writings: Essays and Articles 1953-1974*, Brill, Leiden, 2008.

⁷ MacINTYRE, A., *A Short History of Ethics*, Macmillan, New York, 1966.

⁸ RAWLS, J., *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge, 1971.

⁹ DWORKIN, R., *Taking Rights Seriously*, Harvard University Press, 1979.

¹⁰ de la TORRE DÍAZ, F. J., *Alasdair MacIntyre, ¿Un crítico del liberalismo?*, Dykinson, Madrid, 2005.

En contra de esta visión, en los años setenta, MacIntyre, siguiendo al segundo Wittgenstein, creyó haber determinado un método nuevo. Consideró que las razones para actuar no eran mecánicas, sino que el sujeto actuaba racionalmente si era capaz de narrar (explicar) a sí mismo y a los demás sus propias deliberaciones. La explicación tomaba sentido únicamente en el contexto en el que un grupo de hablantes podía entenderse.

Por el contrario, las ciencias sociales –para MacIntyre–, más que buscar una narrativa, intentaban conformarse con la mera asepsia del liberalismo. Es más, la ideología liberal fomentaba que las ciencias sociales (y la historia, en particular) no hallasen una jerarquía causal. La ideología liberal-burocrática se aliaba con la ciencia para deshumanizar la explicación histórica y social. El liberalismo, asociado con el reduccionismo de la ciencia moderna, permitía, en su ahistoricismo, que toda obligación se tomara como un simple imperativo.

MacIntyre reformuló una visión de las razones para la acción de acuerdo con la ética griega, al unir las acciones con las intenciones y los propósitos, de forma que la historia y su contexto quedaran vinculados. La razón era lo que permitía una explicación causal de la historia: de este modo, la teleología de carácter aristotélico era capaz de dar sentido y explicación a la historia, sin dejar de lado los cambios y las revoluciones en el seno de una misma tradición.¹¹

Únicamente mediante una racionalidad falsable y narrativa se podían explicar las razones para la acción como parte de una comunidad que otorgaba relevancia al deseo, al intento o a la deliberación. En el liberalismo capitalista, la carencia de una narrativa racional era sustituida por imperativos, acciones egoístas y una proliferación de normas jurídicas sin soporte moral. La solución era incardinar el deber en una tradición narrativa, de forma que el sujeto pudiera explicar (a sí mismo y a los demás) por qué actuaba. Las historias debían ser evaluadas por otros y, para ello, tenían que ser explicadas y compartidas en términos racionales (tal y como exigían, entre otros, Popper y Kuhn).

Tras una importante crisis personal, afincado ya en EE. UU., escribió *After Virtue*,¹² su obra más conocida, en la que se mostró muy pesimista: contempló la posibilidad de que los humanos fuéramos supervivientes de un desastre moral tan acusado, que nos incapacitaba para comprender el pasado y el presente. Al final de *After Virtue*, afirmó estar buscando a un nuevo san Benito, refundador de una pequeña comunidad con valores

¹¹ Véase la reconstrucción en LUTZ, C. S., *Tradition in the Ethics of Alasdair MacIntyre. Relativism, Thomism and Philosophy*, Lexington Books, Lanham, 2004.

¹² MACINTYRE, A., *After Virtue*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, 1981.

arraigados, tal y como se proponía en la obra de Aristóteles.¹³ En realidad, el Estagirita era el único autor indemne de la crítica nietzscheana a la ética, y MacIntyre se propuso renunciar a la universalidad cosmopolita e ilustrada de la ética, y abogar por una moral de pequeños grupos, con valores compartidos, en los que se buscara racionalmente el florecimiento de la virtud.

MacIntyre, desde la increencia en la que había permanecido en la década de 1970, tras unos años en EE. UU., se convirtió al catolicismo, en 1983. Se instaló en el corazón del aristotelismo, que fue primero sociológico, y después, gracias a la mediación de santo Tomás, adquirió también un carácter metafísico. MacIntyre se percató de que la preocupación sociológica no le dejaba entender correctamente todas las dimensiones ontológicas y epistemológicas del aristotelismo. En este momento, que data de mitad de la década de los ochenta, afincado ya en la Universidad de Notre Dame, inició un giro hacia la metafísica aristotélica, cuyos resultados son dos libros centrales: *Whose Justice? Which rationality?*¹⁴ y *Three Rival Versions of Moral Inquiry*.¹⁵ Ambas obras ofrecen no tanto una explicación histórica sino una discusión sistemática. Intentó mostrar, con gran riqueza argumentativa, cómo en un momento de la Ilustración se produjo un corte abrupto en la filosofía moral y jurídica: la tradición aristotélica (basada en una antropología naturalista) entró en crisis y emergió con fuerza la explicación liberal, de la cual Rawls y Dworkin eran los últimos exponentes.

MacIntyre puso el foco en la transición desde esta visión aristotélica, en el liberalismo en un lapso que se podía acotar entre 1780 y 1790, década en la que los filósofos dejaron de pensar en términos antropológicamente realistas y pasaron a hacerlo desde del sujeto ideal o trascendental.¹⁶ En este diagnóstico concordaba, en parte, con el de Foucault,¹⁷ quien había dirigido sus críticas hacia Kant como padre de un sujeto que jamás había existido. En diez años, por lo tanto, se produjo un tránsito desde la filosofía naturalista (basada en la biología y la psicología aristotélica) a la filosofía trascendental. Según MacIntyre, Kant representaba, en este sentido, un aliado para el liberalismo, dado el carácter formal de su filosofía.

Para MacIntyre, el ser humano real, psicológico y biológico, pasional y racional de la tradición aristotélica pasó, desde Kant, a ser un sujeto trascendental, capaz de tomar

¹³ MacINTYRE, «Nietzsche or Aristotle?», op. cit., p. 264.

¹⁴ MacINTYRE, A., *Whose Justice? Which Rationality?*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, 1988.

¹⁵ MacINTYRE, A., *Three Rival Versions of Moral Enquiry*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, 1990.

¹⁶ MACINTYRE, *Whose Justice? Which rationality?*, op. cit., pp. 327-335.

¹⁷ FOUCAULT, M., *Les mots et les choses*, Gallimard, Paris, 1966, p. 15.

decisiones y de formular pactos en contra de su propia naturaleza. El derecho natural – como todo lo natural– fue olvidado, y el sujeto empezó a legislar de modo abstracto, en contra de la persona de carne y hueso, con sus hábitos e inclinaciones. Con Kant se perdió, según MacIntyre, la referencia de ese ser que vivía en la naturaleza, se relacionaba con los demás seres vivos y, desde entonces, se tomó como punto de referencia una abstracción que no existe ni ha existido jamás.

Por lo tanto, a partir de finales del XVIII dejaron de existir razones para actuar, dado que se esfumaron las bases psicológicas y biológicas que suministraban una continuidad teleológica entre el conocimiento y la acción. La idea socrática (y aristotélica) de un ser inclinado naturalmente hacia el conocimiento y después hacia la práctica virtuosa quedaba preterida. Desde Kant y la tradición liberal, el sujeto transcendental era una construcción en la cual las razones para actuar no tenían base biológica, sino únicamente deontológica.

Frente a los derroteros fenomenológicos de autores como Taylor, Sandel, Voegelin,¹⁸ MacIntyre reconstruyó y repensó la «tradición» aristotélica y dio un giro «biológico» y «naturalista» a su obra, mediante el libro: *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues?*¹⁹. Tal viraje hacia la filosofía natural, como se verá a continuación, pasaba por un derecho natural y acababa en una teología natural. La pregunta principal de la obra era por qué el tomismo daba una explicación mejor que cualquier teoría aristotélica sobre el problema de la relación del ser humano con los (otros) animales. La contestación le permitía entender al ser humano desde su dimensión más biológica, a partir del análisis del aprendizaje humano y del examen acerca de cómo se interrelacionaban la racionalidad y las virtudes. Por lo tanto, desde el tomismo completó «aristotélicamente» a Aristóteles y se enfrentó de nuevo a la mentalidad liberal.

En esa obra, dio un paso más al adscribir al reino animal no únicamente cierta «inteligencia» y sociabilidad, sino la capacidad de otorgar «razones para la acción». Parece que con ello MacIntyre apuntaba a la existencia de una cierta «racionalidad animal»²⁰, esencialmente distinta de la humana. En *Dependent Rational Animals* no llegó a fundamentarla, aunque no descartó que en el futuro (mediante estudios biológicos y antropológicos), se pudiera llegar a explicarla.

¹⁸ PERREAU SAUSSINE, *Alasdair MacIntyre: Une biographie intellectuelle*, op. cit., pp. 126-127.

¹⁹ MacINTYRE, A., *Dependent Rational Animals, Why Human Beings Need the Virtues?*, Illinois, Open Court, Chicago y La Salle, 1999.

²⁰ MacINTYRE, *Dependent Rational Animals*, op. cit., pp. 53-60.

En este tema se opuso a Anthony Kenny, quien sostuvo que los animales no podían tener razones para actuar.²¹ Por el contrario, MacIntyre argumentó, en una línea similar a la de Philippa Foot,²² que la estructura de la moralidad natural podía estudiarse a partir de los animales y la transición de estos hacia el ser humano, el cual posee racionalidad y un lenguaje articulado.

El Aristóteles de MacIntyre es muy especial, pues se edifica sobre las bases de Wittgenstein y, sobre todo, de Elizabeth Anscombe.²³ El acceso a Aristóteles se llevó a cabo a partir del estudio de la teoría de la acción de Wittgenstein, capaz de explicarla desde los juegos del lenguaje, lo que le permitió una similitud con la obra de Hart.²⁴ Sin dejar este punto, MacIntyre solidificó un tomismo incardinado en esa tradición aristotélica. Sin embargo, el tomismo de MacIntyre no era tan intelectualista como biologicista, y su vindicación del derecho natural partía desde Wittgenstein y Hart hasta llegar a Maritain,²⁵ en su defensa de un contenido mínimo del derecho natural, pensado como normas básicas para las personas sencillas (*plain persons*)²⁶. Esta perspectiva tan biologicista ha hecho que algunos de los autores tomistas contemporáneos lo hayan acusado de heterodoxia y de falta de profundidad metafísica.²⁷

Tampoco MacIntyre siguió a Finnis²⁸ y a Grisez²⁹ en su tomismo trascendental y en la búsqueda de los absolutos morales. Quería filosofar a ras de suelo, a partir de los hábitos, de las virtudes, de la narrativa individual y colectiva, conociendo a los individuos concretos, de carne y hueso, con sus inclinaciones y apetitos. Eso hizo que su metafísica –quizás deliberadamente– fuera algo *debole*, para no caer precisamente en las trampas del tomismo trascendental ni de un exceso de intelectualismo que solo sirviera a la gente culta, y dejara atrás a las personas sencillas.

²¹ KENNY, A., *Aquinas on Mind*, Routledge, London, 1993, p. 82.

²² FOOT, P., *Natural Goodness*, Oxford University Press, Oxford, 2003.

²³ ANSCOMBE, G. E. M., *Intention*, Basil Blackwell, Oxford, 1957.

²⁴ HART, H. L. A., *The Concept of Law*, Clarendon Press, Oxford, 1961.

²⁵ MARITAIN, J., *Natural Law: Reflections on Theory and Practice*, St. Augustine Press, South Bend, 1943.

²⁶ MacINTYRE, A., «Narrative Ethics, Virtue Ethics and Natural Law: Decline and Fall of the “Plain Person”», conferencia dictada en septiembre de 1990.

²⁷ La reconstrucción del debate de MacIntyre con estos autores puede verse en LISSKA, A., *Aquinas’s Theory of Natural Law: An Analytic Reconstruction*, Clarendon Press, Oxford, 1996.

²⁸ FINNIS, J. M., *Natural Law and Natural Rights*, Clarendon Press, Oxford, 1980.

²⁹ RAMIS BARCELÓ, R., «Moral tomista en odres kantianos: del primer principio de la razón práctica a los bienes básicos en la obra filosófica de Grisez», *Ciencia Tomista*, 138 (2011), pp. 511-544.

MacIntyre estaba convencido de que si las personas tenían desacuerdos morales era porque, para solventarlos, no seguían los preceptos de la ley natural. Es decir, se dejaban llevar por los intereses (riquezas, honores), por alguno de los extremos (por ejemplo, la cobardía, o la temeridad), en lugar de buscar el equilibrio, o por la falta de racionalidad (apetito u otras pasiones). Para MacIntyre, si se podía llegar a una situación en la que no hubiera todos estos condicionantes, el seguimiento de las virtudes extraídas de los primeros principios de la ley natural ayudaría a solventar los desacuerdos morales.

En definitiva, los dilemas morales eran falsos problemas (*apparent moral dilemmas*) creados por el liberalismo, a saber, no eran verdaderos dilemas y, por lo tanto, podían resolverse. En *God, Philosophy Universities*,³⁰ negó, una vez más, la existencia de desacuerdos morales, si se seguían los preceptos de la ley natural.

Sin duda, *God, Philosophy Universities* fue la obra más polémica de su ancianidad. Para MacIntyre, la historia de la tradición católica era la narración del empobrecimiento del tomismo cuando se adulteró en manos de voluntaristas. La Modernidad resultaba un fracaso hasta que, frente al voluntarismo y al escepticismo, resurgió el tomismo en el XIX. MacIntyre separó la historia del pensamiento entre antiguos y modernos a partir de su concepción antropológica (recuérdese la división que situaba hacia 1780-1790), al tiempo que otros autores, como Terence Irwin³¹ lo hicieron en base a la racionalidad, en una apología fuerte del racionalismo contra el voluntarismo y el sentimentalismo.³² Así, para Irwin, habría una cierta continuidad entre autores platónico-aristotélicos, que luego enlazarían con Kant y los defensores del naturalismo y de la racionalidad.

MacIntyre, a diferencia de Irwin, impugnaba la filosofía posterior a santo Tomás, y concentraba sus críticas desde Escoto y Ockham hasta Descartes, que configuraban una pendiente resbaladiza que se volvió abismo tras la obra de Kant, cuya obra significó el barranco en el que se sumió toda la filosofía basada en el ser humano de carne y hueso. No eran posibles las componendas con el liberalismo. Era necesario volver atrás y recuperar una imagen del hombre en un sentido biológico, como animal racional dependiente que, en su fragilidad, supiera poner límites a la deriva deontológica del liberalismo moderno. En su obra tardía, más allá de una radicalidad mal disimulada, hay no pocas implicaciones antropológicas y ecológicas.

³⁰ MacINTYRE, A., *God, Philosophy, Universities. A selective History of Catholic tradition*, Rowman & Littlefield Publishers, Maryland, 2009.

³¹ IRWIN, T., *The Development of Ethics*, vol. I-III, Oxford University Press, Oxford, 2007-2009.

³² RAMIS BARCELÓ, R., «The Historiography of Ethics in the Aristotelian Tradition in Europe: MacIntyre and Irwin», *Cauriensia*, 7 (2012) pp. 363-384.

La síntesis final de su obra puede verse en *Ethics in the Conflicts of Modernity*,³³ publicada casi a punto de llegar a los 88 años, a través de Marx, Aristóteles y Tomás de Aquino, volvió a enfrentarse a la deriva del liberalismo. Se cerraba el círculo, uniendo nuevamente un marxismo de fondo –siempre muy matizado– con un tomismo *sui generis*, que no gustaba ni a los marxistas ni a los tomistas, aunque se ganaba el respeto de todos.

II

No quisiera dejar de apuntar, para redondear esta semblanza, algunos recuerdos de mi estancia con MacIntyre en la London Metropolitan University, que dieron lugar, en los años sucesivos, a un epistolario espaciado, del que conservo un entrañable recuerdo. Siempre que he tenido ocasión, he repetido de viva voz algunas de estas conversaciones y anécdotas, pues creo que ayudan a entender su personalidad.

Los buenos maestros, dice la sabiduría popular, enseñan modos. MacIntyre era un escocés educado en Inglaterra, de ademanes educados, gestos apasionados y verbo afilado. A diferencia de otros filósofos renombrados, no le gustaba mucho hablar de su obra ni pontificar excesivamente. Estaba dispuesto a cambiar de opinión con facilidad, si se le presentaba un buen argumento. Recuerdo que un joven indio lo convenció acerca de la conveniencia de usar un pasaje en griego de Aristóteles en lugar de otro, sobre el que MacIntyre había preparado una disertación, y no vaciló en darle las gracias y continuar reflexionando de forma improvisada sobre este nuevo hallazgo.

En las distancias cortas, era serio y se mostraba algo reservado. Le resultaba un poco fastidioso tener que atender a decenas de jovencitos, llegados de las diferentes latitudes del mundo, para discutir tal o cual idea suya. Lo soportaba con estoicismo, incluso las preguntas de las doctorandas que querían vincular sus tesis con el feminismo o los estudios culturales. Si algo valoraba era la disidencia bien argumentada: alguien que, con educación, planteara objeciones rigurosas a su obra. A aquellos admiradores que eran incapaces de verbalizar la más pequeña crítica los tildaba de *fans*, aunque no de filósofos.

Entre sus estudiosos críticos, tenía un especial recuerdo para Émile Perreau-Saussine, biógrafo de MacIntyre y defensor del catolicismo liberal, fallecido inesperadamente en 2010, a los 37 años. El terrible dolor de esta muerte tan cruel fue, sin duda, la causa de óbito de su

³³ MacINTYRE, A., *Ethics in the Conflicts of Modernity: An Essay on Desire, Practical Reasoning, and Narrative*, Cambridge University Press, Cambridge, 2016.

esposa Amanda, filósofa del derecho, dos años después, que nos llenó de tristeza a todos, especialmente a MacIntyre, quien nos consoló con sus palabras.

Cuando lo conocí, MacIntyre tenía 82 años y mucha más vitalidad que cualquiera de nosotros. Entre tazas de té y sandwiches, contestaba con buen humor a todas nuestras preguntas acerca de su vida y, sobre todo, de los personajes que había conocido, que no eran pocos. Los momentos más divertidos eran los almuerzos en común, en los que, ponía en práctica el «comunitarismo», aunque renegara de la etiqueta. En una mesa circular, se agrupaban profesores y doctorandos junto a MacIntyre, quien solo compraba una bolsa de cruasanes o alguna vitualla similar, que daba fe alimenticia de su adaptación al mundo norteamericano.

Retrataba con gran humor el Oxford de su tiempo, con profesores variopintos, como C. S. Lewis, cuyo matrimonio con Joy Gresham fue mucho más sonado de lo que puede verse en *Shadowlands*; o Antony Flew, con quien de joven MacIntyre había editado un libro sobre filosofía analítica de la religión.³⁴ Flew, siendo el «ateo más influyente del mundo», a sus 80 años cambió de opinión, y se declaró teísta. Falleció en 2010 y, al año siguiente, su amigo MacIntyre comentaba socarronamente que le habían faltado un par de añitos de vida para pasar del teísmo al catolicismo.

Pocos días después del 15 de mayo de 2011, cuando la prensa internacional se hizo eco de las reivindicaciones de esos «indignados», MacIntyre me preguntó con curiosidad acerca de ese movimiento en Madrid, pues él también se sentía «indignado». Años después, a la vista de los acontecimientos, le dijo a un colega que «su indignación era radicalmente distinta».

Mantuvimos una viva discusión sobre su libro *God, Philosophy Universities*, pues abonaba, en el fondo, las tesis de Gilson, para quien Tomás de Aquino era la culminación de la filosofía occidental y, que tras él, todo eran errores y reiteraciones. Yo no podía aceptar que se redujera la tradición católica al tomismo, ni sus minusvaloraciones del escotismo, el nominalismo o la escolástica jesuítica.

Pienso ahora que mi interés en recuperar la multitud de vías de la segunda escolástica ha sido una reacción al falso tomismo monolítico que pretendía MacIntyre, y así se lo comenté. Uno de los puntos débiles de su obra es precisamente la falta de contexto de la escolástica, que lo llevó a abonar tesis muy comunes entre ciertos tomistas, para quienes Escoto y Ockham contenían la semilla de todos los males de la Modernidad. Su frontal

³⁴ FLEW, A. and MACINTYRE, A. (eds.), *New Essays in Philosophical Theology*, SCM Press, London, 1955.

rechazo a todo lo que no fuera esa tradición tomista, que permitía el tránsito de lo natural a lo sobrenatural mediante la analogía, suponía, a su entender, un nido de problemas.

En aquel entonces, yo no tenía suficientes argumentos para rebatir sus tesis, aunque su estímulo me permitió reflexionar e intentar mostrar históricamente que el tomismo no era una tradición monolítica y que el catolicismo se veía muy empobrecido y falseado si se prescindía del estudio de las diversas escuelas, corrientes y vías.

Recuerdo el tedio que le suponía volver a explicar algún pasaje de su propia obra. En una ocasión, tras haber conversado acerca de la ley natural, cambió de tercio y, dejando abruptamente un par de libros sobre la mesa, me espetó:

—Hablemos de ti. Cuéntame, a ver, qué has estudiado.

Cuando le desglosé un poco mis estudios, me preguntó:

—¿Pero tú sabes latín?

—Un poco, sí.

—¿Y griego?

—También, un poco.

Y, de inmediato, a grandes voces, me dijo:

—¿Y por qué diablos estás estudiando filosofía contemporánea? La filosofía contemporánea está hecha para los ignorantes.

Quedé sin palabras.

—Oye, coge y vete a estudiar a los clásicos. Lee a Platón y a Aristóteles, a Kant, a Nietzsche. La filosofía se hace pensando con ellos. Mi obra no es otra cosa que un cartel que dice: id a los clásicos.

Yo le repuse, tembloroso, que no debía dejarse de lado la filosofía sistemática y que los clásicos no eran tan necesarios para la orientación analítica.

Me contó que había conocido, a lo largo de su vida, a muchos de los grandes nombres de la filosofía analítica y que los mejores tenían una envidiable formación histórico-filosófica, y que podías discutir con ellos de todo, mientras que en el presente muchos se convertían en analíticos para tapar su indigencia intelectual.

Al cabo de unos meses, cuando traduje con mi padre una obra de Ramón Llull, se la envié, y me contestó con su ironía: «veo que, por fin, has encontrado algo interesante para estudiar».

Nunca más lo volví a ver, aunque su consejo hizo mella en mí y debo confesarlo, de forma muy agradecida. Nuestro epistolario continuó hasta estas pasadas Navidades de 2024, en las que respondió con cortesía mi felicitación. Nos escribimos bastante, durante

un tiempo, a raíz de mi hallazgo de unos antecedentes de la noción de «ideología», procedentes de la escolástica jesuítica anterior a Destutt de Tracy. Le gustó mucho saber que el origen de la noción era católico y escolástico, aunque hubiera preferido que fuera tomista y no jesuítico. Yo le contesté: «amicus Plato...» y el me respondió con el lema de Benedicto XVI: «cooperatores veritatis!».

No me cabe duda de que MacIntyre fue un cooperador de la verdad, que buscó incesantemente. Lo movió una auténtica sed de saber y un sano inconformismo. Su obra será leída con mucho provecho por las generaciones actuales y venideras. En sus trabajos, hay importantes hallazgos en los que, en algunos casos, brilla más la intuición intelectual y la profundidad conceptual que el trabajo de investigación histórica. No se aventuró en obras ladeadas, sino que prefirió releer el gran canon de la filosofía y la literatura occidental, desde Homero hasta nuestros días, con sugerencias luminosas.

Pecó de inmodestia al afirmar que solo era un filósofo descorazonado, que no tenía fe en los grandes Estados, ni en el mundo global, sino en los pequeños gestos y en las comunidades unidas en torno a unos valores. Sus obras han resultado un estímulo para muchos y, sobre todo, han servido para señalar algunos caminos que habían sido borrados. Decía Aristóteles que se salía antes del error que de la confusión. MacIntyre afirmó que era la nuestra una época tanto de error, como de confusión.

Su itinerario no ha sido en balde. Era necesario que alguien expresara esas ideas – compartidas por no pocos pensadores e incluso por las personas sencillas, de quien tanto se acordaba– de una forma tan rotunda y gráfica. Quienes hemos contado con sus consejos nos sentimos huérfanos y deberemos continuar con la lectura de sus obras que, sin duda, aligerarán nuestro peregrinar *in vía*.

Emociones y educación afectivo-sexual. Un camino hacia la plenitud

Emotions and Affective-Sexual Education. A Path to Fulfillment

Francisco Javier de la Torre Díaz

Universidad Pontificia Comillas

jtorre@comillas.edu

Resumen

El artículo plantea la centralidad de la educación de las emociones como base de una buena educación afectivo-sexual. En primer lugar, plantea la importancia de las emociones en la sexualidad infantil y juvenil, en nuestro contexto socio-cultural y la necesidad imperiosa de una educación afectivo-sexual. En segundo lugar, analiza la visión limitada de las emociones que han ofrecido los modelos de educación afectivo-sexual dominantes hasta ahora: rigoristas, autoritarios, preventivos, médicos, voluntaristas, libertarios, etc. En la tercera parte, se distinguen emociones, sentimientos, pasiones, sensaciones, afectos, competencias emocionales y su papel en la construcción de la persona humana. La cuarta parte ofrece una serie de principios básicos de educación afectivo-sexual desde las emociones. Estos principios ofrecen un nuevo modelo. En la quinta parte, presenta un modelo basado en virtudes y hábitos del corazón como clave de la educación afectivo sexual. Termina con una breve reflexión social y política de lo que supone una educación sexual desde las emociones en el contexto de una sociedad del bienestar y del consumo.

Palabras clave

Emociones, Sexualidad, Educación, Competencias emocionales, Virtudes

Abstract

This article proposes the centrality of emotional education as the basis for good affective-sexual education. First, it discusses the importance of emotions in child and adolescent sexuality in our sociocultural context and the urgent need for affective-sexual education. Second, it analyzes the limited view of emotions offered by the dominant models of affective-sexual education to date: rigorous, authoritarian, preventive, medical, voluntaristic, libertarian, etc. In the third part, it distinguishes emotions, feelings, passions, sensations, affects, emotional competencies, and their role in the construction of the human person. In the fourth part, it offers a series of basic principles of affective-sexual education based on emotions. These principles offer a new model. In the fifth part, it presents a model based on virtues and habits of the heart as the key to affective-sexual education. It concludes with a brief social and political reflection on the implications of sexual education based on emotions in the context of a welfare and consumer society.

Keywords

Emotions, Sexuality, Education, Emotional skills, Virtues

La necesidad imperiosa de una educación afectivo-sexual

Vivimos en sociedades muy sexualizadas, con imágenes sexuales y estimulación constante. Algunos hablan de la cultura del striptease,¹ de la excitación, de la estimulación. Nuestra sociedad del bienestar/malestar (Freud) es una sociedad de estímulos que consume más pantallas que papel y tinta, más baterías que árboles. Esta generación post-alfabética,² de sobreinformación que no puede procesar, de múltiples ventanas que se abren a nuestra atención y rompen nuestras secuencias mentales haciéndonos imposible leer una página, es una sociedad de la movilización del deseo y las emociones que está mutando la conciencia. Ya no se vive tanto en lo secuencial, cuanto en lo simultáneo, la cultura ya no está centrada en estructuras de verdad y racionalidad cuanto en una sensibilidad hacia la belleza y el placer. La transmisión cultural ya no es de contenidos y valores sino un mundo líquido en que nada está fijo pues todos somos nómadas, aunque estemos en el sillón de nuestra casa.³

Nuestros menores y adolescentes viven una sexualidad muchos años en contextos fuera de relaciones estables y comprometidas. Las primeras relaciones sexuales coitales se suelen tener entre los 16 y 18 años⁴ y la estabilidad de las relaciones llega, en muchos contextos culturales europeos, cuando se tienen 30 años (en España, la edad media del matrimonio civil o religioso o del registro de las parejas de hecho es 34 años las mujeres y 37 años los varones).

La sexualidad de los menores y adolescentes es una sexualidad muy presionada por los medios y las tecnologías. Las series, *Tik-Tok*, los programas de entretenimiento televisivos, los videos de *youtubers*, el consumo frecuente del porno, están moldeando muy tempranamente la afectividad y la sexualidad junto con las redes sociales. En la mayoría de nuestros países europeos y americanos, la influencia de las familias y la escuela es mucho menor que la de los amigos y los medios en cuestión, de la educación afectivo-sexual. Esto no tiene que ser así necesariamente, sino que desvela el abandono de padres y maestros en estos temas. La cultura a través de los medios está todo el día educando, mandando

¹ McNAIR, B., *La cultura del striptease*. Océano, España, 2005.

² BERARDI BIFO, F., *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*, Tinta Limón ediciones, Buenos Aires, 2007.

³ BAUMAN, Z., *Tiempos líquidos*, Tusquets, Barcelona, 2007.

⁴ LÓPEZ, F., *La educación sexual*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2005, p. 148.

mensajes, planteando modelos, abriendo nuevas posibles experiencias y la mayoría de las familias e instituciones educativas siguen temerosas y pasivas en estos temas. Los jóvenes se “sienten” presionados para tener relaciones sexuales coitales tempranas.⁵ Si no lo hacen parece que siguen siendo niños, que no han madurado, que lo suyo son el balón y las muñecas, que no pueden jugar en “otra liga”, ser atractivos.

El joven y adolescente además por antonomasia busca novedades, cambios. Lo importante es probar lo nuevo. Lo importante es sentir intensamente, vivir intensamente. Viven hambrientos de emociones, de experiencias límite y nuestra sociedad de mercado, de posibilidades siempre abiertas, les ofrece nuevas ideas, objetos, juguetes, prácticas sexuales. Ya decía Virginia Wolf: “A la gente le gusta sentir. Sea lo que sea”. Pero como contrapartida, también nuestra sociedad de estímulos y cambios genera en muchos una anestesia afectiva. Muchos jóvenes se vuelven muy pronto, demasiado pronto, hombres y mujeres de acero, de hormigón, replegados y con miedo a sentir, a emocionarse, a ser heridos, a ser rechazados. Experiencias tempranas en la infancia o en la adolescencia los bloquean emocionalmente a los 6, 8, 10, 12, 14, 16 años. Muy pronto viven con dificultad las emociones y los vínculos. Si algunos van frenéticamente buscando más y más dopamina, otros ya no creen en el amor, en los vínculos, en ninguna pasión decepcionados por experiencia propia o experiencias muy cercanas (de padres, normalmente). Los vínculos no duran, no merecen la pena, siempre, siempre acaban mal.

Los jóvenes hoy necesitan imperiosamente una educación afectivo-sexual pues como nunca están llenos de oportunidades, pero también de riesgos. La realidad de las redes sociales, internet, les abre un mundo fascinante pero también peligroso y engañoso. Los jóvenes no suelen ver los peligros del ciberacoso, *ciberbullying*, *sexting*, *grooming*, estafas y chantajes, juegos sexuales grupales, porno violento, lugares de ocio deshumanizantes, de drogas, de mafias, de apuestas, etc. Vivimos en una sociedad de riesgos globales.⁶ La manta de seguridad que antes nos cubría está llena de rotos. Las instituciones que antes nos protegían no pueden controlar esos riesgos en las pantallas y ciertos lugares de ocio.

Algunos jóvenes, no todos, viven muy tempranamente el paso de una sexualidad romántica a una sexualidad ocasional. En ciertos contextos el ideal es la persona soltera, el *single*, que tiene aventuras de corta duración o relaciones con una fecha de caducidad breve. Es una generación a la que el compromiso es lo que más les cuesta. Del famoso

⁵ de la TORRE, J., *Educación afectivo-sexual. Lo que nos une en el fondo. Criterios fundamentales para padres y educadores*, Dykinson, Madrid, 2023, pp. 23-26.

⁶ BECK, U., *La sociedad del riesgo*, Paidós, Barcelona, 2006.

triángulo del amor de Stenberg, lo primero es la pasión, lo segundo la intimidad y lo último ciertamente el compromiso.⁷ Viven instalados en el presente, en lo que sienten en el momento. Si nos gustamos, si hay *feeling*, si hay química, el paso a la relación sexual no necesita mucho tiempo.

La educación afectivo-sexual es una realidad compleja⁸ que abarca otros muchos temas cercanos como el poder de las nuevas tecnologías (redes sociales y móviles), la falta de lugares apropiados de ocio sano, el ansia de novedades y de probarlo todo, la presión del grupo y cierta soledad, la pornografía y el alcohol, la poca tolerancia a la frustración. No podemos dejar de reconocer la enorme presión que sufren por el grupo y los medios de comunicación, la mayor diversidad sexual no solo en la orientación sexual sino en la expresión sexual y en los roles de género. No podemos ofrecer a problemas complejos, globales, de sociedades líquidas y de riesgos constantes, soluciones simples, locales, sólidas, tribales y seguridades absolutas. No podemos ser tan ilusos de pensar que nuestro colegio o nuestros hijos son un caso aparte en mitad de esta sociedad y cultura.

Podríamos seguir describiendo la realidad de la sexualidad de niños, niñas y jóvenes, pero en el trasfondo hay cuestiones emocionales de gran calado que son culturales, sociales, mediáticas, familiares, psicológicas, etc. Hay detrás de muchos jóvenes una gran soledad afectiva, experiencias de sentirse abandonado, dejados bastantes horas en casa, de falta de autoestima que configuran un deseo de reconocimiento, de anhelo de afecto que conforman su afectividad y sexualidad.⁹ Hay detrás de muchos jóvenes una centralidad en la sexualidad, una divinización y obsesión por lo sexual, que denota falta de otros centros de interés en su mundo. Es muy triste verlos atascados y centrados en lo sexual porque nada les atrapa el corazón. Hay detrás de sus conductas un deseo de ser reconocidos por sus iguales, aceptados, valorados, haciendo lo que otros hacen sin que lo deseen, lo quieran, les haga felices. Todos estos temas son, en el fondo, cuestiones que tienen conexión con el tema de las emociones y los sentimientos.

⁷ STENBERG, R. J. *La experiencia del amor. La evolución de la relación amorosa a lo largo del tiempo*, Paidós, Barcelona, 2000.

⁸ MORIN, E., *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 2010.

⁹ Soledades. Observatorio Estatal de la Soledad No deseada, *Estudio sobre la juventud y la soledad no deseada en España*. https://www.soledades.es/sites/default/files/contenidos/Estudio%20soledad%20juvenil_V12_accesible.pdf

Los modelos de educación afectivo-sexual del pasado han fracasado

Los antiguos modelos de educación afectivo-sexual tienen algunas cosas buenas, rescatables, pero como modelos ya no sirven hoy. Son del pasado, aunque todavía muy presentes hoy en algunos contextos. Podemos sintetizar los antiguos modelos, siguiendo, en parte, y adaptando las aportaciones de Felix López, en cuatro:¹⁰

1. **Rigorista.** Basada en una antropología pesimista de la sexualidad (platónica -lo bajo del hombre-, estoica -lo desordenada-, agustiniana -el pecado original-), centraba la educación en reprimir la expresión sexual. La única vivencia y expresión posible de la sexualidad era el matrimonio. Se educaba de un modo dicotómico: todo en el matrimonio, nada antes del matrimonio. No había gradualidad. La educación sexual no existía. Predominaba una visión negativa, recortada, pesimista, culpable del sexo. La sexualidad era pecado, mancha, culpa, desorden, algo que se miraba con temor y sospecha, etc. Fue claramente el modelo más dominante hasta mediados del siglo XX.
2. **Preventiva.** Este modelo se centra, de modo reduccionista, en prevenir con información higiénico-sanitaria comportamientos de riesgo. Se intenta evitar por medio del recurso a anticonceptivos o abortos, situaciones de alarma como el embarazo, el SIDA o las ETS como si eso fuera en lo único que hay que educar y la única forma de afrontar ciertos problemas. Es un modelo que busca preservar el bienestar y la calidad de la vida de los jóvenes para que no se trunque la carrera o los estudios. Es un modelo para saber responder a urgencias y riesgos graves a través de información. Aunque difiere según los países, está muy presente desde la década de los ochenta del pasado siglo claramente influido por el SIDA y la mayor accesibilidad de la anticoncepción a muchas capas de la población. En España fue famosa la campaña de publicidad “Póntelo, pónselo” de 1990.
3. **Voluntarista.** Se trata de un modelo puritano o neoconservador que centra toda la educación “para todos” en retrasar el coito hasta encontrar una pareja fiel y comprometida, mediante una formación reactiva y contracultural que mira de modo negativo a la sociedad actual como hedonista, relativista, nihilista. La meta de este modelo, bastante unilateral, es retrasar el coito. Son modelos elitistas que adquieren distintos nombres y estilos: educación para la castidad, educación en la virginidad, educación para la abstinencia, educación en la pureza, Amar es saber

¹⁰ de la TORRE, op. cit. y LÓPEZ, op. cit., pp. 47-81.

esperar, etc. No todos son iguales. Se cree que es posible retrasar la conducta sexual a través del fortalecimiento del carácter, la voluntad, el esfuerzo. Suele ir acompañado de una valoración muy negativa de la vivencia de la sexualidad en nuestra cultura para reafirmar la propia convicción. No son modelos muy evaluados y su repercusión en la psicología del joven en muchas ocasiones es muy negativa.

4. **Liberación.** Hay un modelo inspirado, en sus inicios, en su freudomarxismo que considera que la mejor educación sexual es liberar de todo tabú, construcción y límite empezando por los familiares, escolares, religiosos. Algunos modelos de liberación piensan que lo mejor es fomentar las relaciones sexuales entre menores, la masturbación y todo tipo de juegos sexuales desde un optimismo ingenuo que piensa que toda experiencia sexual siempre es saludable y humanizante. Educar supone vivir sin culpabilidad la búsqueda del placer y la satisfacción. Aprender a maximizar el placer, a conocer bien las propias zonas erógenas, los mecanismos de satisfacción y de clímax sexual. Para ello se imparten todo tipo de talleres sobre masturbación propia, masturbación de la pareja, uso de anticonceptivos, utilización de juguetes eróticos, masajes corporales y sexuales, etc. Este modelo ha tenido diversa implantación y diversas olas de llegada en los países de Europa y América desde la revolución sexual del 68.

Esquema de los cuatro modelos¹¹

Rigorismo	Prevención	Voluntarismo	Liberación
Pesimismo	Miedos	Reacción	Construcción
Autoritarismo tradicional. Transmisión mecánica.	Autoridad médica-científica Transmisión de información	Autoridad moral comunidad-familia. Formación de un carácter fuerte	No autoridad. Permisivismo. Individuo. Libre elección.
Negatividad: mancha, pecado, culpa.	Control cuerpo y cálculo de consecuencias. Evitar riesgos ETS, embarazos, etc.	Posponer las relaciones sexuales, abstención sexual hasta relación estable-compromiso	Fomentar experiencias y nuevos aprendizajes
Límites y normas impuestas. No en cuenta sujeto	Decisiones urgentes-médicas. No educa sujeto.	Fuerza voluntad. Resistencia. No integra sujeto en sociedad amplia	Autonomismo desligado. No integra al sujeto en su historia.
Sexo-negativo Sexo-evitación	Sexo-peligro Sexo seguro	Sexo-postpuesto Sexo-compromiso	Sexo-orgiástico Sexo-hedonista

¹¹ de la TORRE, op. cit., p. 63.

Sexo-norma	Sexo-control-riesgo	Sexo-contracultural	Sexo-liberador
------------	---------------------	---------------------	----------------

Todos estos modelos tienen límites en la medida en que son reductivos y, muchas veces, unilaterales. Esto no significa que cada uno no aporte valores positivos en la educación afectivo sexual: importancia de las normas y límites (rigorismo), ayuda a saber tomar decisiones ante situaciones de riesgo y urgentes (preventivo), conformar un carácter que no se deje arrollar por las presiones del grupo (voluntarista), personalizar el propio camino y encontrar mi singularidad yendo más allá de lo recibido (liberación). Necesitamos de la profesionalidad del modelo preventivo, la importancia del rol de los padres y la ética del modelo rigorista y la afirmación del derecho a la sexualidad del modelo revolucionario.¹²

Pero lo más importante es comprender que estos modelos están muy centrados en el comportamiento. Parece que toda educación y toda ética es solo un comportamiento objetivo externo. No se tienen en cuenta las emociones en estos modelos. No se comprende lo que ya la OMS dijo con gran acierto:

*«La sexualidad es un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la identidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o expresan siempre».*¹³

30

Estamos en una época de cambios y en un cambio de época. Hemos tenido una transición en estos últimos cincuenta años muy fuerte. No somos los mismos después de la revolución sexual del 68. Hemos pasado, en el ámbito de las relaciones del autoritarismo, a un mayor pluralismo, del familiarismo al individualismo, de la estabilidad a una mayor incertidumbre, de un mundo sacro a uno más secular, de un mundo rural-natural a uno urbano y tecnológico.

Un nuevo modelo debe empezar por asumir que el sexo y la sexualidad no es solo algo que se hace, algo referido a los actos. Es algo más profundo que tiene que ir más allá de modelos unilaterales que olvidan los afectos. Unos modelos son fundamentalmente

¹² LÓPEZ, F. y FUERTES, A., *Para comprender la sexualidad*, Verbo Divino, Estella, 2004, p. 75.

¹³ OMS, *Defining Sexual Health Report of a Technical Consultation on Sexual Health*, 28-31 January, Geneva, 2002.

descriptivos, informativos, científicos, objetivos, neutrales, sin valores (preventivo). Otros, prescriptivos, impositivos, directivos, ideológicos (liberación, rigorista, voluntarista).

Un nuevo modelo tiene que contar con el mundo de las emociones. No puede dejar de seguir ignorando las emociones y sentimientos de los niños y jóvenes (negación), no puede caer en una vinculación de la sexualidad al temor y miedo o al mero placer sensitivo (reducción a una emoción).

Un nuevo modelo basado en la educación emocional-sentimental

Hoy en gran parte hemos superado los modelos de desarrollo de Piaget y Kohlberg que sitúan la madurez humana en la persona autónoma, racional, separada, independiente, conceptual. Las matizaciones hechas desde las éticas del cuidado deben ser tenidas en cuenta en su insistencia en lo afectivo, narrativo, cercano, relacional como elementos fundamentales de una persona plena y como elementos esenciales en su desarrollo.¹⁴

Ya decía el gran Goethe: «¡Pobre de la persona que es todo cabeza!». Es una gran verdad. Buena parte de nuestros fracasos en la vida tienen su raíz en nuestros sentimientos: el hijo adolescente no entiende a sus padres, los padres no comprenden a hijo, mi pareja la siento como si fuera una desconocida después de meses saliendo, soy incapaz de charlar tranquilo con mis padres, no tengo amigos después de salir varios años con ellos, etc.

Los jóvenes están atravesados por diversas emociones hacia su cuerpo, sus relaciones, su familia, sus estudios, su autoestima. Se sienten vacíos, rotos, atascados, exaltados, plenos, distintos, desorientados, excitados, con deseos de ocultarse, viviendo con una máscara.¹⁵

Julián Marías señala que la educación sentimental «es uno de los núcleos en torno a los cuales se organiza la vida, y precisamente en sus estratos más profundos, donde se encuentran las raíces de casi todo lo demás».¹⁶

Las emociones y los sentimientos nos hacen *comprender la realidad más profundamente* pues tienen una *dimensión cognoscitiva*. Nancy Sherman señaló con clarividencia: «Quien carece de compasión no puede captar el sufrimiento de otros; quien no tiene capacidad de indignarse no puede percibir injusticias».¹⁷ Carecer de afecto y

¹⁴ GILLIGAN, C., *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica, México, 1985.

¹⁵ de la TORRE, op. cit., p. 97.

¹⁶ MARÍAS, J., *La educación sentimental*, Alianza, Madrid, 2005.

¹⁷ SHERMAN, N., «Talking Responsibility for our Emotions», en PAUL, E. E., MILLER, J. R. y PAUL, J. (eds.), *Responsibility*, Cambridge University Press, 1999, pp. 294-324.

sentimientos impide conocer y descubrir regiones enteras del corazón humano, de sus alegrías y sufrimientos, miedos y esperanzas. Por el contrario, en la educación, despertar y alentar emociones va creando regiones enteras de alegría, tristeza, miedo, bondad, maldad, temor, ira, que van generando un mapa del mundo interior enormemente rico y luminoso.

Por eso Maquiavelo, en el prólogo de *Clizia*, señala lo importante que es la literatura y la comedia para la educación sentimental:

*«Resulta verdaderamente instructivo para cualquier hombre, y muy especialmente para los más jóvenes, conocer la avaricia de un viejo, la exaltación de un enamorado, los engaños de un criado, la glotonería de un parásito, la miseria de un pobre, la ambición de un rico, las zalamerías de una meretriz, la escasa fe de los hombres».*¹⁸

La tradición británica y escocesa de Shaftesbury, Hutcheson, Hume, Smith y Mill valoró profundamente los sentimientos. Esta tradición hoy vuelve de la mano de autores como Strawson, Goleman, Sherman, Greenberg, Marina y Nussbaum.¹⁹

La sexualidad *no puede estar, sobre todo, poblada por normas, reglas, deberes, mandatos* que como semáforos nos indiquen cuándo podemos pasar, cuándo está verde y cuándo se enciende el color rojo y nos tenemos que parar en seco. No es sano ni humano que nuestra vida afectiva y sexual esté gobernada y poblada por deberes y normas dictadas desde fuera. La vida está llena de muchos colores más allá de rojos y verdes, normas y deberes. Los sentimientos dan colorido y llenan de matices.²⁰

La clave para educar los afectos ni está en la voluntad que acata (la norma externa), ni en la razón que comprende (el condicionamiento interno) sino en el *afecto que vincula*. La vida es un intercambio, un cruce de estímulos y sentimientos que nos vinculan y relacionan con los demás. Es, como dice Sherman, un continuo entre agencia y pasividad, entre querer y ser afectado. La educación ni es información descriptiva, ni ideales normativos prescriptivos sino una búsqueda de un camino de mejora en los afectos, en el afectarse y moverse, conmovirse ante el otro, ante el cuerpo del otro que me llega a través de mis sentidos. Los seres humanos, como agentes emocionales, siempre podemos abrir una grieta, una brecha entre tantos condicionamientos y podemos moldear y cambiar nuestras emociones. No somos esclavos de las emociones. Ya Stuart Mill lo expresó con claridad: «Una persona se siente moralmente libre si siente que sus hábitos o sus

¹⁸ MAQUIAVELO, N., *Textos literarios*, Colihue, Buenos Aires, 2010.

¹⁹ CORTINA, A., *Justicia cordial*, Trotta, Madrid, 2010, p. 19.

²⁰ de la TORRE, op. cit., p. 98.

tentaciones no son sus amos, sino que ella es quien manda sobre ellos, quien aun siguiéndoles sabe que podrá resistirlos».²¹

Los seres humanos tenemos la capacidad, a diferencia de los animales, de depender en la sexualidad menos de los factores hormonales y más de la educación y la cultura. El ser humano es capaz de decisiones alternativas. Gracias a nuestra capacidad de trascendernos por el arte, la literatura, la música, la moral, la religión, la gratuidad, la cultura podemos vivir de modo más abierto y libre nuestras necesidades más básicas. «El ser humano es un ser simbólico, cultural, inteligente capaz de penetrar la superficie de las cosas y descubrir significados más allá de lo más instintivo».²²

Y lo que es más fascinante, *la persona puede ligar la afectividad a un horizonte, un valor, una ilusión, un proyecto, una opción fundamental, una meta, una tarea*. La persona puede ir conformando, creando, moldeando un modo de vida, un carácter, una manera de ser desde la que nace un modo de actuar y comportarse. En este sentido, *el ser humano puede vivir la sexualidad dentro de un proyecto y estilo de vida, de una orientación, de un sentido de vida*, no siempre cerrado y claro, muchas veces en construcción y profundización, pero siempre con una vocación amplia e integradora del yo, de vivir en marcos y horizontes más vastos y hondos. Este proyecto, estilo, sentido, es el marco en el que se inserta la sexualidad. El marco de la narración de nuestra vida, como bien enseñó Lakoff,²³ es una tarea moral fundamental. La educación de la afectividad y la sexualidad, de sus pulsiones e instintos, de sus inclinaciones y emociones, se inserta y enmarca dentro de esa búsqueda de cómo orientar la vida, su fuerza, sus energías, sus valores y estimaciones, etc. Por este motivo podemos hablar de tres niveles de educación afectivo sexual: Información y datos, maduración de la afectividad y relación, y orientación dentro de unos valores y creencias.

La educación afectivo-sexual es una educación de las emociones, es educar en la gestión, regulación y encauzamiento de las emociones, en la ordenación, organización, orientación y sentido de las emociones. La educación afectivo-sexual no se puede quedar en el nivel más básico de la simple información, de los meros hechos (cómo es una relación sexual, cómo evitar riesgos, cómo maximizar el placer, etc.), sino que tiene elevarse a trabajar los afectos y abrirlos (desde la libertad) a una historia de valores y creencias, darles una orientación y un sentido en la construcción de la persona.

²¹ MILL, J. S., *La lógica de las ciencias morales*, CSIC, Madrid, 2010, p. 62.

²² de la TORRE, op. cit., p. 99.

²³ LAKOFF, G., *Don't Think of an Elephant! Know Your Values and Frame the Debate*, Vermont, White River Junction, 2004.

Por eso hoy no podemos desentendernos del giro afectivo que está traspasando toda la educación. Muchos autores en castellano han subrayado su importancia: Ortega, Unamuno, Julián Marías, Victoria Camps,²⁴ José Antonio Marina,²⁵ Enrique Rojas,²⁶ etc. Pero la historia es mucho más amplia y rica pues ya subrayaron la importancia de las emociones y sentimientos Aristóteles, Agustín, Tomás de Aquino, Pascal, Spinoza, Rousseau y Mill.

No es objeto de este artículo aclarar el significado de las palabras del mundo de los afectos y sentimientos. Partimos de las definiciones de José Antonio Marina que ha trabajado este tema en varios de sus libros. Marina distingue: *las sensaciones* de placer y dolor: son experiencias *físicas*, aunque también tienen un componente cognitivo y afectivo, *los deseos*: conllevan conciencia de una *necesidad*, *carencia* o atracción. Normalmente van acompañados de sentimientos que los amplían, dan urgencia. *La emoción*: sentimiento *breve* y de aparición normalmente abrupta y de manifestaciones físicas conscientes (agitación, palpitaciones, palidez, rubor, etc.). *El sentimiento*: experiencia consciente, *información integrada*, que incluye valoraciones del sujeto que le proporcionan un *balance de la situación* y una predisposición para actuar. *La pasión*: sentimiento *intenso*, vehemente, tendencial con fuerte influjo sobre el comportamiento. Lo que engloba a todas estas experiencias es el afecto, la afectividad. *El afecto*: *conjunto* de todas las experiencias que tienen un componente evaluativo (placentero/doloroso, atractivo/repulsivo, agradable/desagradable, bueno/malo, estimulante/deprimente, activador/desactivador).²⁷

De modo esquemático, podemos distinguir: Emociones: corta duración, fisiológicas. Sentimientos: más estructuradas, elaboradas, más subjetivas. Pasiones: más intensas, más duraderas. Motivaciones: más profundas, más de futuro, tendenciales.

Después de lo visto, se comprenderá que no es lo mismo la educación de las sensaciones (sobre todo físicas), de las emociones (más instintivas), de las pasiones (más intensas) que de los sentimientos (más elaborados) y afectos (conjunto de experiencias de evaluación). Sin embargo, aunque la meta no sea esa, es fundamental comenzar por educar las emociones.

²⁴ CAMPS, V., *El gobierno de las emociones*, Herder, Barcelona, 2011.

²⁵ MARINA, J. A., *El laberinto sentimental*, Anagrama, Barcelona, 1996.

²⁶ ROJAS, E., *El laberinto de la afectividad*, Espasa, Barcelona, 2000.

²⁷ MARINA, op. cit., pp. 34-35.

Ana Ordóñez y Remedios González²⁸ definen además el concepto fundamental de competencias emocionales. Las competencias emocionales son conocimientos-capacidades-habilidades-actitudes necesarias para tomar conciencia-comprender-expresar-regular emociones de forma apropiada.²⁹ Saarni³⁰ fue el primero en definir qué es la competencia emocional. Habla de diversas competencias: conciencia del estado emocional, capacidad de discernir las emociones de otros, habilidad para utilizar un vocabulario emocional, habilidad para implicarse emocionalmente en experiencias emocionales con otros, comprender los estados emocionales, afrontar las emociones negativas con estrategias de autocontrol, capacidad de establecer relaciones sinceras y recíprocas, aceptación de la propia experiencia y sentir.

Las competencias emocionales, por ello, abarcan desde la conciencia emocional y la autogestión-autonomía emocional a las habilidades sociales de relación (comunicación, gestión de conflictos, negociación) y la toma de decisiones responsables. La competencia emocional es, por lo tanto, un conjunto de habilidades necesarias para los intercambios sociales. ¿Cuáles son esas habilidades?

- Tomar conciencia de los *propios estados* emotivos,
- reconocer las emociones de *los demás*,
- emplear un *lenguaje* emotivo,
- empatía: *sentir emociones de los demás*,
- saber distinguir entre emoción *experimentada y expresada*,
- tener *estrategias de respuesta* adecuada (hacer frente o gestionar bien las emociones),
- tomar *conciencia del rol-tipo de comunicación* emotiva en las relaciones,
- conciencia de mi propia *eficacia* y capacidad emotiva.³¹

²⁸ ORDÓÑEZ, A. y GONZÁLEZ, R., «Las emociones y constructos afines», en GONZÁLEZ, R y VILLANUEVA BADENES, L. (coords.), *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción*, Pirámide, Madrid, 2014, pp. 27-47.

²⁹ BISQUERRA, R., «La competencia emocional», en ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA ALSINA, R. *Manual de Orientación y tutoría*, Praxis, Barcelona. 2002, pp. 144-183.

³⁰ SAARNI, C., «Emotional Competence. A Developmental Perspective», en BAR-ON, R. y PARKER, J. A. A. (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000, pp. 68-91.

³¹ BELLANTONI, D. *Roles de género. Por una educación afectivo-sexual libre y responsable*, CCS, Madrid, 2017.

El primer paso es tomar conciencia de las emociones. Esto no es tan fácil pues a veces no sabemos lo que nos pasa, no sabemos por qué pasó, por qué no lo quise hasta que apareció, por qué me he vuelto loco, estoy confuso, no sé lo que quiero, no sé si te/lo quiero o ya no siento nada por ti. La conciencia de la emoción es lo que posibilita el cambio de orientación para percibir las cosas de otra manera o reforzar la inclinación para profundizar en ese modo de actuar. Lo cierto es que gracias a la psicología de las emociones sabemos ya muchas cosas de las emociones.³²

La educación de los afectos, por eso, tiene múltiples tareas: identificar, escuchar, percibir, reconocer, etiquetar, expresar, verbalizar, controlar, gestionar, regular, adaptar, frenar, retrasar, posponer, desarrollar, contemplar, alentar, estimular, intensificar, atenuar, contener, cuidar, valorar, guardar, generar-regenerar, acceder, orientar, encauzar, dar sentido, mantener, madurar, gustar, regustar las emociones.³³ De entre todos estos verbos y tareas creemos que los más importantes son siete.

- 1) *Concienciar*. Ser consciente de tus emociones (tendencias a acción).
- 2) *Acoger*. Dar la bienvenida a tu experiencia emocional. Detenerte, respirarla, acogerla.
- 3) *Describir* tus emociones con palabras. Ponerle nombre.
- 4) *Identificar* tu experiencia primaria: tono, voz, origen.
- 5) *Evaluar* si es saludable o no la emoción, si hay pensamientos destructivos asociados.
- 6) *Buscar* emociones-necesidades *alternativas* más sanas. ¿Qué necesitas de ti, de otros?
- 7) *Transformar* emociones-pensamientos que nos destruyen. Integrar tus puntos fuertes.

En algunos programas los *cuatro* verbos más fundamentales son: concienciar, identificar-etiquetar, expresar, regular.

Todo es más abierto que tener un afecto y una consecuencia. El ser humano *tiene siempre la posibilidad de abrir una grieta entre la emoción, el sentimiento y la acción, una grieta que modula los afectos y las acciones con diferentes alternativas y consecuencias*. No es algo mecánico, ni lineal necesariamente. Uno puede resistirse a condicionamientos e influencias negativas y perjudiciales, puede comprender la posición del otro y modificar el propio punto de vista, dejar de tomar drogas o ver porno, etc.³⁴

La educación afectivo sexual tiene un gran componente de educación emocional, regulación emocional, desarrollo emocional y búsqueda de madurez emocional. Entre un

³² GREENBERG, L., *Emociones: una guía interna*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 6ª ed, 2005.

³³ SOLAZ, E. *Emociones. Todo un reto*. Desclée de Brouwer, Bilbao, 2020.

³⁴ de la TORRE, op. cit., p. 117.

estímulo y una respuesta emocional cabe que el ser humano regule, gestione, controle, pondere, contraste sus tendencias e inclinaciones a la luz de vivencias, experiencias, valores, proyectos, otros puntos de vista. Uno puede ante el estímulo emocional estar seguro de sí, en vez de quebrarse o irritarse, enfrentarse o dejarlo pasar, colaborar o negociar o confrontarse, atenuar la emoción o intensificarla. Ya Aristóteles dijo con gran ingenio y profundidad: «Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y en el momento correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo» (*Ética a Nicómaco*, libro IV, cap. 5).

Este modelamiento, regulación o desarrollo emocional conlleva el aprendizaje de respuestas para alterar, modular o dosificar una respuesta bien centrándose en lo previo (antecedentes) o/y en lo posterior (consecuencias). Es todo un arte, una habilidad, un aprendizaje que hay que cultivar. No sólo el amor es un arte, como nos enseñaron Ovidio³⁵ y nos recordó E. Fromm,³⁶ sino que el modelado y expresión de las emociones es todo un arte en el que es importante tanto la expresión del yo que siente como la comprensión del otro. Esta apertura y encuentro se da gracias a la empatía, que ayuda a comprender los sentimientos, puntos de vista, valores, emociones del otro.

Las emociones en el nuevo modelo de educación afectivo-sexual

Las emociones tienen una función fundamental en la educación afectivo-sexual. Las emociones (corta duración y respuesta fisiológica), como dijimos más arriba, son la base de la educación afectiva que va conformando nuestros sentimientos, pasiones y motivaciones (más estructuradas, más duraderas, más internalizadas). La educación de los afectos es muy amplia y recoge emociones, sentimientos, motivaciones y pasiones que son esenciales en la sexualidad. Por ese motivo hablamos de educación “afectivo-sexual” y no solo “sexual”. ¿Por qué lo emocional-afectivo en lo sexual? Es evidente que la sexualidad no puede ser reducida a comportamientos, sino que se enraíza, como hemos visto, en un estrato más profundo (vínculos, reconocimiento, afectividad, etc.) y está muy mediatizada por una sociedad y una cultura emotivista y consumista, de medios y tecnologías. Por este motivo un modelo idealista, de deberes, de normas, comportamental, heterónimo es muy insuficiente. Y también es muy limitante un modelo poco crítico (legitimador, beneficiario)

³⁵ OVIDIO NASÓN, P., *El arte de amar*, Verbum, 2017.

³⁶ FROMM, E., *El arte de amar*, Paidós, Barcelona, 2017.

con los valores dominantes de nuestra cultura y sociedad más cercanos al individualismo y al consumismo. La afectividad y la sexualidad tienen una dimensión relacional y son críticas con toda reducción del otro a un objeto de consumo, de placer, manipulable, etc. Creemos, por lo tanto, que los siguientes puntos sirven de orientación para comprender el nuevo modelo de educación afectivo-sexual:

- 1) *La educación afectivo-sexual debe partir de una vivencia positiva de la sexualidad.* Para educar en estos ámbitos hay que tener una vivencia satisfactoria, gozosa y serena de la sexualidad. Es positiva pues se reconoce y vive (no solo en la teoría, sino en la práctica) el profundo valor de la sexualidad en la vida humana y las conquistas realizadas en el último siglo. La sexualidad no es solo coital sino una dimensión integral de la persona, vinculada con la reproducción y con la comunicación y la intimidad. No es sólo heterosexual, sino que existe una profunda diversidad sexual, tiene una dimensión social y cultural y también personal y de derechos, etc. Educar en lo afectivo-sexual no es cuestión de manuales sino de algo más básico: tener una experiencia gozosa de lo afectivo-sexual de igual modo que el profesor de literatura tiene pasión por los grandes maestros de la literatura o el profesor de arte por las grandes obras de la arquitectura, escultura o pintura, a lo largo de los siglos. El educador afectivo-sexual debe tener una emoción positiva y un sentimiento positivo hacia la sexualidad.
- 2) *La educación afectivo-sexual es personal* pues comprende que lo fundamental se juega en el cara a cara, en el corazón a corazón entre personas. El mensaje personal de la sexualidad condiciona el medio. Por eso, es un tipo de educación diferente a las matemáticas, la lengua o el inglés, aunque no totalmente separada de estas disciplinas que se estudian en el colegio. Se hace desde la persona hacia personas. El educador en estos temas debe sentirse a gusto en la intimidad, en la relación, en el cara a cara, con madurez. Hay que educar a los hijos y alumnos pues ni saben lo suficiente ni están preparados para todo. Necesitan educación, pero el marco siempre es el ámbito de lo relacional. La sexualidad no es algo individual sino relacional, de encuentro, de vínculo, de deseo por otro, atracción por otro, enamoramiento de otro. El educador debe ser una persona que viva gozosamente en las relaciones, los vínculos, la intimidad.
- 3) *La educación afectivo sexual es consciente y honesta.* Los padres y educadores tienen que atreverse a concienciar su propia historia sexual, sus creencias y valores, sus actitudes más o menos conservadoras o liberales, sus dificultades en ciertas

cuestiones. Nadie en estos temas tiene todo resuelto. Concienciar los conflictos y ventilar nuestras angustias con el autoanálisis y la conciencia son fundamentales. Por eso, una cuestión básica es ser consciente de que hay que educarse para educar. Todos estamos en camino. Necesitamos educarnos con buenos libros, intercambiando experiencias, con películas, entrenando habilidades, pero el educador afectivo-sexual debe al menos, ser consciente de sus emociones y saberles poner nombre para vivir con honestidad.

- 4) *La educación afectivo-sexual es compartida.* Se hace desde lo que somos, reconociendo que ni somos omnipotentes ni impotentes. Pues todos somos limitados y tenemos capacidades diversas, es importante que tanto en el colegio como en el hogar se comparta la educación afectivo-sexual. Hay que trabajar en equipo. Unos no tendrán ninguna dificultad en explicar biología o datos científicos, pero se perderán en un planteamiento moral, jurídico o religioso. Otros propondrán con claridad los aspectos morales y psicológicos, pero se perderán en algunos detalles científicos. No es bueno ir solo y sobre todo siempre hay que buscar el apoyo institucional del centro.
- 5) *La educación afectivo sexual es atenta y responsiva.* Todos somos seres sexuales con intereses y preguntas sobre sexualidad. Los alumnos tienen derecho a la información seria, rigurosa y científica y que se les respondan las preguntas que tienen hoy y que son distintas de las de sus padres y profesores. Las respuestas, por supuesto, serán adecuadas a su edad, con un lenguaje apropiado, gradual. Hay que comprender que, en una misma aula, las preguntas pueden ser muy diversas y no todas hay que contestarlas. El trabajo con grupos más pequeños y la tutoría individual son idóneas para responder a cada uno a fondo.
- 6) *La educación afectivo-sexual supone abrir espacios de comunicación.* Comunicación (frente a silencio) verbal, gestual y emocional amplia y profunda, con naturalidad, sin temor ni nervios, en espacios adecuados para poder hablar de todo (hasta de secretos difíciles de contar), clara, sin malentendidos y dobles sentidos. Ya decía Michel Foucault que lo propio de la sexualidad no es la represión, sino la confesión. Es fundamental crear espacios de comunicación honda y que el educador sepa escuchar activamente, con incondicionalidad, con respeto, saliendo de sí, guardando la confidencialidad, sabiendo callar, acoger, hablar con calidez y de modo adaptado. Padres y maestros es importante que sepan crear espacios comunicativos hondos y saber escuchar y acoger afectivamente las

emociones íntimas del otro, sus silencios, sus bloqueos, sus nervios, sus dudas, sus búsquedas, sus inseguridades, su falta de autoestima, etc.

- 7) *La educación afectivo-sexual es educación en relaciones igualitarias.* Hay que enseñar muy pronto lo distorsionador que son las relaciones, la gran desigualdad de edad, fuerza, capacidades, económica, etc. Las desigualdades suelen llevar a tratar a la persona como una propiedad, como un dominio, llevar a chantajes, coacciones, abusos en menores y adultos. Ya sabemos todos que lo que da la felicidad son las relaciones igualitarias, simétricas. La sexualidad adulta no es la dominadora o la que es dominada, no es sádica ni masoquista, sino que sabe ponernos junto a otra persona como igualmente digna. Educar la dimensión afectivo-sexual supone estar atentos a que desde pequeños sepan relacionarse sin verticalidades, de niños o jóvenes que sean guapos o feos, capaces o incapaces, inteligentes o torpes, ricos o pobres, altos o bajitos, bien vestidos o no, extrovertidos o introvertidos. Una dimensión igualitaria es fundamental introducirla pronto en la educación afectivo-sexual de nuestros menores. Lo atractivo y lo deseable hacia los otros no puede llevar a exclusiones, marginaciones, dominaciones y desigualdades.
- 8) *La educación afectivo-sexual es educar en el respeto a la intimidad.* Es fundamental educar en el valor que supone la intimidad de cada persona como ese espacio de identidad, descanso, secreto, rumiación de sentimientos y pensamientos, de determinación y elección. Una parte de la intimidad es todo lo relacionado con la corporalidad, con la privacidad, el cuarto, la historia familiar, la salud, las fotos y la imagen, la higiene y aseo. De ahí la importancia de aprender a respetar el cuerpo del otro y de pedir siempre permiso para poder tocar y de recibir el consentimiento. No se puede entrar en la intimidad del otro si el otro no abre la puerta. Siempre hay que llamar antes de entrar pues el valor de cada persona es infinito. A cada persona hay que respetarla como persona que es, como un fin y no un medio, como un sujeto y no un objeto.

Las virtudes como medio de educación de los afectos

Un nuevo modelo de educación afectivo-sexual puede construir sujetos adultos mediante virtudes. Se ha insistido mucho en valores, pero es hora de plantear el valor de las virtudes para construir sujetos. Es importante educar las inclinaciones y hábitos del corazón.³⁷ Esto

³⁷ BELLAH, R., *Hábitos del corazón*, Alianza, Madrid, 1989.

son las virtudes. Educar la sexualidad no es dar información sino trabajar la afectividad con prácticas y experiencias repetidas, lo que supone dejar a un lado la educación teórica-informativa y crear hábitos, inclinaciones, experiencias. Ser consciente de que hay que entrar en la persona, transformarla, mejorarla. Ya Platón dijo en el Fedón que «el fin de la educación es enseñar a desear lo conveniente». No se trata de satisfacer los deseos, sino de educarlos para que sean mejores. J. S. Mill lo dijo más claramente: «Más vale ser un hombre insatisfecho, que un cerdo satisfecho».³⁸ Educar la afectividad no es ayudar a conseguir lo que se quiere, sino elevar y cultivar mejores deseos. Esto hace que esta educación tenga bastante de contracultural en una sociedad del confort y del bienestar.

Para ello es fundamental retomar el profundo valor de las virtudes. Hoy hay una vuelta a las virtudes desde la gran obra de Alasdair MacIntyre.³⁹ Su repercusión ha sido enorme en muchos campos, también en el educativo, en la psicología y en la teología.⁴⁰ Las virtudes ayudan a formar sujetos más que a dar soluciones (es un modelo más subjetivo que objetivo). Las virtudes ayudan a construir sujetos libres, a fortalecer la libertad. Nos hacen actuar movidos personalmente desde dentro y no desde compulsividades internas-biológicas o condicionamientos deshumanizantes externos.⁴¹

La templanza y la moderación, por ejemplo, nos ayudan a poner límites en una sociedad de consumo de experiencias de placer, para poder conseguir un equilibrio y un orden internos. La templanza tiene un significado muy bello pues supone poner las cuerdas de un instrumento cada una en su tono. Es una imagen muy gráfica pues cada persona necesita que se aprieten unas clavijas y otras se aflojen para no ser instrumentos desafinados. Todos necesitamos afinarnos, modificar algunas inclinaciones, hábitos, costumbres, emociones, respuestas. La moderación en lo sexual es esencial para no caer en impulsividades ni represiones. Esta moderación, equilibrio y templanza tienen que ver mucho con la experiencia profunda del placer. Ya la medicina hipocrática afirmaba la importancia de los placeres moderados. El disfrute del vino no lo experimenta ni el abstemio ni el alcohólico sino el moderado. La escuela hipocrática recomendaba el equilibrio:

³⁸ MILL, J. S., *Sobre la libertad. El utilitarismo*. Barcelona, Aguilar, 1971.

³⁹ MACINTYRE, A., *Tras la virtud*, Gedisa, Barcelona, 1986.

⁴⁰ de la TORRE, J., LORIA, M. y NONTOL, L. (eds.). *Cuarenta años de After virtue de Alasdair MacIntyre. Relecturas latinoamericanas*, Dykinson, Madrid, 2022. De la TORRE, J. de la, LORIA, M. y NONTOL, L. (eds.), *La política del bien común en Alasdair MacIntyre*, Dykinson, Madrid, 2025. KEENAN, J. F., *Las virtudes de un cristiano*, Mensajero, Bilbao. 1999. HAUERWAS, S., *Vision and Virtue. Essay in Christian Life*, Notre Dame, Indiana, 1974.

⁴¹ FRANCISCO, Papa, *Exhortación apostólica postsinodal Amoris laetitia*, Vaticano, 2016.

«Ejercicios físicos, comidas, bebidas, sueño, relaciones sexuales: moderadamente» (234).⁴² En el medio está la virtud (*in medio virtus*) que implica la conciencia de una educación que debe ser equilibrio, orden, isonomía. La maduración de las emociones en la sexualidad supone un educador que percibe los excesos y desequilibrios emocionales que afectan a sus afectos y sexualidad. La excesiva pasividad, agresividad, nervio, actividad, orgullo, palabra o silencio impiden una relación afectiva y sexual madura. Moderar actividades como el uso del móvil, los videojuegos, las pantallas, la bebida, la pornografía, la comida basura, siempre ayuda. La moderación se conquista ejercitándola.

La fortaleza también es una virtud esencial pues hay que fortalecer a nuestros hijos y alumnos por dentro. Vivimos generaciones frágiles, de cristal. No se trata tampoco de hacerlos hombres y mujeres de acero o hierro, sino fuertes, con coraje. Todos conocemos la relevancia del test de la chocolatina de Mischel⁴³ que demostró lo importante que es aprender a retrasar la recompensa, a dilatar una experiencia placentera. Los chicos que sabían aplazar la gratificación tenían mayor capacidad de esfuerzo, de afrontar las dificultades, de resolución de conflictos, de evitar las adicciones (alcohol, drogas), mejores resultados académicos, relaciones sexuales más responsables y tardías, menor riesgo en sus comportamientos sexuales. La fortaleza no implica reprimir y negar sino encauzar y limitar. El deseo sexual debe educarse para que no se difumine y disperse. En nuestras sociedades del bienestar con tantas ofertas y tantos deseos abiertos, muchos se quedan difuminados y rotos ante tantas posibilidades. Muchos se quedan paralizados ante tantos posibles caminos. La fortaleza es la que permite decidir y conseguir metas (en deportes, gimnasia, estudios, trabajo) pues estimula una constancia a pesar de las dificultades y no dispersarse en múltiples sueños. Los límites ayudan a concentrar el deseo y el sacrificio ayuda a profundizar el deseo. Aprender a superar la frustración, luchar con coraje por una meta amplía claramente nuestras capacidades y ayuda a dar realismo. Lao Tse ya decía: «No hay mayor culpa que ser indulgente con los deseos». En la afectividad y la sexualidad es fundamental también la fortaleza para aprender a decir no, para llamar a la persona que me atrae, para resistir la presión a veces inadecuada de los amigos para hacer lo que no nos gusta, para no dejarse abatir ante un rechazo o una infidelidad, para denunciar un acoso, para poner límites a la violencia o el insulto, etc.

⁴² *Tratados hipocráticos. Epidemias*, Gredos, Madrid, 1989.

⁴³ MISCHEL, W., *El test de la golosina: cómo entender y manejar el autocontrol*, Debate, Madrid, 2015.

La prudencia hace referencia a saber actuar adecuadamente en los contextos concretos, con las personas concretas, en el tiempo concreto. La prudencia está vinculada a valorar los riesgos concretos, no teóricos. No es prudente un móvil con acceso a internet antes de los 14 años, no es prudente montarme en un coche por la noche con alguien que no conozco, no es lo más adecuado pintarse las uñas y usar tacones y ropa ajustada con 4 años, no es lo mejor dejar la casa a los hijos y sus amigos si tienen menos de 16 años, no es prudente ir solo por la noche medio borracho por lugares inseguros, no es prudente chatear con desconocidos, no es prudente mandar fotos de mi cuerpo a un grupo de *WhatsApp*, no es bueno hablar si eres niño con desconocidos en la calle que te ofrecen golosinas, no es prudente vestir de cualquier manera en ciertos lugares de ocio o en el colegio, no es prudente salir solos si eres menor con una persona mucho más mayor, no es prudente decir siempre todo lo negativo que piensas, no es prudente tener relaciones sexuales con un desconocido y menos aún sin protección, no es prudente tener juegos sexuales de riesgo, etc.. La delicadeza en el acercamiento, la escucha, la generosidad, el cuidado pueden trabajarse en la educación emocional. Darse cuenta dónde uno está, con quien está, las consecuencias de mi obrar es importante para saber decir la palabra adecuada, el gesto oportuno, la conducta prudente.

La profundidad. Una virtud que hay que cultivar es una mirada profunda a la realidad de lo deseable, atractivo, de lo que nos enamora. Vivimos en sociedades en las que la belleza, los cuerpos «perfectos» y el dinero atraen nuestros afectos y miradas de modo irresistible. La cuestión no es reconocer la belleza de un rostro o de unos ojos, de una silueta o unas piernas, del atractivo de una carrera o un trabajo exitosos que han proporcionado fortuna y dinero, sino ver estas realidades y ser incapaz de ir más allá. La educación debe insistir en una mayor amplitud de lo deseable, atractivo y fascinante. La educación de las emociones implica aprender a valorar, mirar, gozar la generosidad y el altruismo, la lucha por la justicia o la igualdad, la sabiduría y el esfuerzo, la delicadeza y la sensibilidad, etc. Si la elección de pareja la hacemos basados esencialmente en la belleza o el dinero, sin otros componentes psicológicos, espirituales y culturales, probablemente esto tendrá graves consecuencias. Un joven o una joven guapos, elegantes o ricos, pero sin voluntad, engreídos y caprichosos seguramente tendrán problemas en la convivencia diaria. Cuando se elige pareja, hay que apostar por los valores interiores. El viaje de una vida juntos requiere el mejor equipaje humano posible. La profundidad ayuda a superar esta globalización de la superficialidad donde hombres y mujeres somos sujetos de mirada del

otro, objetos mirados y a veces incluso objetos inanimados y despersonalizados, fetiches, cascarones, espectáculos.

La amistad. Parece que es muy clara, pero es fundamental profundizarla. La amistad es algo más que estar juntos. La amistad como todo requiere cuidado y cultivo. La persona que vive una profunda experiencia de amistad sabe acercarse y tocar con naturalidad el cuerpo del otro, sabe hablar de sus sentimientos y no tiene miedo de la intimidad, sabe leer el rostro del otro y sus sentimientos, tiene capacidad de compasión, sabe renunciar a lo propio por hacer cosas juntos, sabe con el otro explorar cosas nuevas. Una profunda experiencia de amistad impide violentar o insultar al otro, instrumentalizar y manipular al otro, abusar o coaccionar al otro. Si uno vive relaciones hondas, difícilmente tendrá una relación con otra persona degradante, violenta, insana.

Las emociones y el cultivo de hábitos sentimentales por medio de virtudes son esenciales en esta sociedad emotivista que ha hecho de las emociones el centro. Es esencial aprender las dimensiones básicas de la educación emocional en la práctica: conciencia emocional, etiquetado emocional (ponerles nombres), expresión y regulación emocional. Hay bastante analfabetismo emocional pues muchos chicos y adultos no saben lo que sienten-quieren, no saben si quieren a una persona o no, no saben si todavía la quieren, o sienten que la quieren y la odian a la vez, no saben si lo que sienten es amor o amistad, no distinguen entre atracción y enamoramiento. Muchos jóvenes se mueven entre la represión emocional y el dejarse llevar por cualquier emoción. Estas virtudes enunciadas proporcionan lo básico de la educación afectivo-sexual pues ayudan a equilibrar las emociones, a encauzar y limitar las emociones, a tener en cuenta la realidad de los espacios, los tiempos y las personas, a respetar el valor hondo de cada persona y su profunda dignidad.

Para esta educación afectivo-sexual práctica y experiencial se pueden hacer muchas dinámicas prácticas. Es importante no quemar experiencias, no multiplicarlas, sino prepararlas bien y que sean adecuadas. No se trata de jugar, ni entretener, ni pasar por encima. Los testimonios, los casos prácticos, las narraciones o canciones, un video o un anuncio bien elegidos, los buzones de preguntas, los cuentos o las poesías, ciertas noticias o sucesos, suelen dar buen resultado. Ha de primar la calidad frente a la cantidad, lo bien estructurado frente a la dispersión. Los grupos pequeños (no más de seis) son muy adecuados para abordar temas importantes de modo personal como la imagen corporal, los complejos, la falta de autoestima, la atracción sexual, los estereotipos de la moda, los roles y diferencias de género, etc.

Este tipo de educación afectivo-sexual basado en virtudes, además, tiene una gran ventaja realizado en los contextos cristianos. Lo primero es que enraíza con la larga tradición de virtudes morales de la patrística y del mundo medieval (Clemente, Basilio, Agustín, Ambrosio, Tomás de Aquino, Buenaventura, etc.). Lo segundo es que ayuda a afrontar positivamente la raíz de los abusos (de poder, sexuales, de conciencia) que se están dando en la sociedad y en la Iglesia. En tercer lugar, ofrece un modelo integral para la escuela católica basado en la maduración y plenitud del sujeto y sus emociones, en un contexto de cierta desorientación personal y cultural y cierta fragmentación moral y social.

Conclusión. La dimensión sociocultural de la sexualidad y las emociones

Hoy predomina el mercado en todo, también en los afectos y la sexualidad. Todo es objeto consumible en nuestro mercado global. Casi todo tiene un precio y una etiqueta. El cuerpo y la sexualidad están hoy un mercantilizados. La alienación ya no solo está en el trabajo sino en el ocio y en la sexualidad. La globalización económica ha llegado a nuestro interior y nuestros modos de sentir. La imaginación, la publicidad y el *marketing* siempre nos ofrecen nuevos paraísos que visitar y transitar.

45

«Este nuevo orden emocional de las sociedades del bienestar está deteriorando los vínculos de nuestras sociedades y de nuestra vida. La búsqueda hedonista del placer lleva a consumir personas, sentimientos, pasiones, experiencias, relaciones, convirtiendo todo en prestaciones efímeras. Se está produciendo una profunda desvinculación y “desocialización”. Cambios de trabajo, de pareja, de ciudad, de vivienda terminan por hacernos ciudadanos del mundo y de ninguna parte, seres solitarios anclados en el aire. Nos estamos convirtiendo todos en átomos, en mónadas aisladas. La sexualidad parece que ya no construye vínculo, alianza, compromiso, pareja. Se queda en el “tener” sexo (“echar un polvo”, “tirarse” a una persona), el disfrute individual o la satisfacción del deseo. Es el sexo de la cita rápida, del porno, del fin de semana, del ocio, de la conquista, del usar y tirar, propio de individuos nómadas, sin hogar, desenraizados, de las sociedades urbanitas de “mente abierta”. Se vive en el presente, en lo puntual, en lo instantáneo. Life is now. Se busca encontrar lo eterno en lo inmanente, en la carne. Si hay feeling, química, atracción, deseo, excitación ¿por qué no hacer el amor contigo? Fuera del instante parece que no hay nada, no hay proyectos, no hay pasado ni futuro. No hay otra utopía que el topes de los cuerpos, que la gravitación y frotación de los cuerpos para la maximización del placer y el bienestar. “Debes gozar” como decía Sade».⁴⁴

⁴⁴ de la TORRE, J. (ed.), *El Espíritu se derrama en la fragilidad*, Dykinson, Madrid, 2024, p. 110.

Esta mentalidad rompe cualquier vínculo. El mejor estado es la soltería que permite tener pequeñas historias de corta duración y con fecha de caducidad cercana. Nada dura, nada permanece. Ya sabemos por experiencia propia, de los padres, de los amigos o de los cercanos que los vínculos no duran. Todo acaba en fracaso o divorcio. Mejor “*Going Solo*” (Volando solo). Mejor ser *single*, estar solo y soltero y con compañías fugaces. Los compromisos afectivos no merecen la pena. Son una mala inversión. La dimensión relacional de la sexualidad está profundamente alienada, difuminada. Se reduce todo a cálculo y utilidad. Todo es intercambio de emociones, sentimientos, fluidos, rozamientos, juguetes, experiencias, pantallas llenas de brillo. La sexualidad es un juego, un pasatiempo, un medio de placer, un negocio. Cada vez el sexo se reduce más a rendimiento, a cantidad, a cifras, a objetivos y estrategias, a consumo. La sexualidad se mecaniza, se vuelve repetición, eterno retorno, crematística que no recrea, no transforma, no transfigura, no dona, ni entrega. La sexualidad individualista, neoliberal se introduce en la vida separando, escindiendo, desvinculando. Simplemente roza, frota, goza, estimula, excita, acerca, atrae, pero no reposa, asienta, vincula, eleva.⁴⁵

Empobrecidos y desvinculados somos más fácilmente víctimas del mercado, del consumismo desregulado, de la sexualidad fluida del nómada que todo lo desea, de la sensibilidad pansexual y polimorfa. Nada tan dramático y frecuente como unos menores abandonados por sus padres a las pantallas, para ir cada vez siendo atrapados por este mundo imaginario e hipersexualizado donde todo gira en torno al sexo. Nada tan triste como esa esclavitud del goce, ese shopping sentimental, ese retorcer los goces individuales hasta ahogarlos en un obsesiva y empobrecedora búsqueda de objetos, juguetes y experiencias de quien no encuentra más valor que en el propio cuerpo y placer.

Desvinculación emocional y mercado del cuerpo y del sexo están estrechamente unidos y por eso nuestra sociedad no para de ofrecer productos en esta dirección: gimnasios, *lifting*, implantes, dietas, cremas, cirugías. La insatisfacción corporal y el deseo de ser atractivos son lo mejor para el mercado neocapitalista. Todo puede ser cambiado y transformado. Desde el color del pelo al pecho y la cara, desde el humor a la identidad de género. El mercado así nos ofrece miles posibilidades de elegirnos sin límites en un peligroso bricolaje existencial y emocional.⁴⁶

Este neoliberalismo del placer estrecha su mano con el libre deseo (*free desire*), con el neolibertinaje del mundo de los medios y sus series, *realities*, videoclips, programación

⁴⁵ Ibidem, pp. 110-111.

⁴⁶ de la TORRE, J., *Educación afectivo-sexual...*, op. cit. p. 111.

basura, etc. donde no parece haber límite. La mayoría de las cadenas sucumben a la religión del mercado y a sus demandas de bienestar, espectáculo y excitación, sensacionalismo y drama. La imaginación de los medios puebla nuestras almas y susurra que otras vidas son posibles. Todo es romper tabús, liberarnos de la represión, probar nuevas cosas, avanzar en el paraíso del bienestar, dejar a un lado la pesadez de la realidad laboral y de la pareja. Hay que evadirse, hay que divertirse, hay que enajenarse, soñar otros paraísos.

Este capitalismo del placer está vinculado a un cierto desenfreno hedonista. No caben límites al mercado del placer sexual. Es intolerable poner límites. *Business is business*. Cualquier límite a este deseo sexual es castrante. La felicidad está en la satisfacción del deseo. La vida está para pasarlo bien. *Enjoy*, pásalo bien, son las frases de profundidad que nos mandamos. Por este motivo lo que más caracteriza este nuevo orden político es la estructuración de una sociedad que organiza las pasiones e intereses para proporcionar al mayor número una mutua satisfacción y beneficio. Las transacciones, acuerdos, pactos son valiosos en la medida en que conducen a la satisfacción del deseo.

La educación afectivo-sexual no es solo para padres y escuelas, es una tarea social, cultural, política. Es importante crear un orden que nos una, vincule, comprometa, integre, encuentre, con amor, afecto, compromiso. Un orden donde todo no se compra, no se use, manipule, imponga. Es urgente educar nuestras emociones para vivir en común, dialogar, encontrarse. Ya lo dijo Susana Tamaro: «Detrás de la máscara de la libertad se esconde frecuentemente la dejadez, el deseo de no implicarse» en lo político y en lo sexual. El orden amoroso neocapitalista solo conoce la distancia o la relación esporádica para un momento. Hay que educar los afectos para saber que es posible vivir en pareja, en familia, en sociedad, en comunidad, en algo común.

Vencer el mal a fuerza de bien

Overcoming Evil with the Power of Good

Maximiliano Loria

Universidad San Pablo

jorge.loria@academico.ugm.cl

jmloria@ucsp.edu.pe

Resumen

La reflexión que comparto a continuación se compone de tres momentos. En primer lugar, expresaré lo que podría denominarse una «indagación fenomenológica» de la experiencia del mal. Seguidamente, describiré algunas de las ideas enunciadas por Paul Ricoeur en su ensayo titulado *El mal... Un desafío a la Teología y a la Filosofía* (2006) en el cual se propone complementar la «reflexión teórica sobre el mal» con aquello que el filósofo denomina «respuestas del actuar y del sentir». Por último, esbozaré algunas conclusiones personales sobre la cuestión.

Palabras clave

Mal, Ricoeur, Bien, Filosofía, Teología

Abstract

The reflection I share below consists of three parts. First, I will express what could be called a «phenomenological inquiry» into the experience of evil. Next, I will describe some of the ideas put forward by Paul Ricoeur in his essay entitled *Evil... A Challenge to Theology and Philosophy* (2006), in which he proposes to complement the «theoretical reflection on evil» with what the philosopher calls «responses of action and feeling». Finally, I will outline some personal conclusions on the matter.

Keywords

Evil, Ricoeur, Good, Philosophy, Theology

Introducción: siempre es viernes Santo¹

Ayer por la tarde me encontraba feliz, con un corazón rebosante de agradecimiento por las muchas cosas maravillosas -hijos que son un milagro, buenos amigos, libros que me ayudan

¹ En varios puntos del presente artículo utilizo una serie de metáforas pertenecientes a la esfera religiosa. No empleo dichas imágenes con un sentido apologético, sino en razón de que, según pienso, poseen cierta «fuerza semántica» que las hace aptas para ilustrar adecuadamente los temas que me ocupan.

a pensar, trabajo- que, según creo, Dios me ha regalado. Disfrutaba así del día soleado en compañía de estos pensamientos mientras me dirigía en bicicleta hacia la universidad en la que trabajo. Todo semejaba estar en orden: el cosmos entero parecía justificarse a la vista de semejante armonía.

Un instante después todo cambió; un fuerte ruido producto de un impacto llamó mi atención y, al darme vuelta, advierto que, a pocos metros de donde me encontraba, un motociclista había sido atropellado por un vehículo. Al parecer, su estado era grave. Así, en pocos segundos se disipó el buen influjo anímico bajo el cual me encontraba. Entonces, mil cuestionamientos, pensamientos e imágenes comenzaron a deambular por mi mente. Me pregunté si el hombre que había sido atropellado tendría una familia o unos hijos maravillosos como los míos que lo aguardasen en casa; me cuestioné acerca de qué clase de inquietudes se debatirían en la mente de esta persona para ir tan distraída conduciendo la motocicleta; me inquietaba lo que sentiría en este momento la persona que manejaba el auto al tomar conciencia de que había herido tan gravemente a otro ser humano.

Todo parecía estar bien y, de repente, «Job» se hace presente. Era la hora de la nona: yo creía estar envuelto en una «soleada tarde de Pascua» y, un segundo después, aparecen las «oscuras nubes del viernes santo». Nada podía hacer por evitar el dolor de la persona que estaba tendida a mi lado. Me invadieron la impotencia y el temor: bien podría haber sido yo el de la moto... o el del auto. Hice un esfuerzo por alejar de mi mente estos pensamientos que solo me conducirían a un estado de angustia: «Dios sabe por qué pasan estas cosas», me dije. Alcé la mirada al cielo con la intención de encomendar a la víctima y su familia. Luego, continué silenciosamente mi camino.

He aquí que el mal -lo malo, el sufrimiento, la desgracia- se han hecho repentinamente presentes en torno a lo que parecía rebosar de belleza y de bondad; así como el auto arrolló al joven de la motocicleta, del mismo modo, la súbita y obligada toma de conciencia de nuestra «común contingencia», me derrumbó del pedestal anímico en el que me encontraba.

Jaspers sostuvo que las «situaciones límite» constituyen uno de los gérmenes del pensar filosófico. En este sentido, debo confesar que el mencionado acontecimiento de carácter triste, constituyó para mí el germen de algunas reflexiones y lecturas destinadas a procurar comprender mejor el «escándalo», y la perplejidad, que nos produce la presencia del mal en este mundo (fruto de dicho esfuerzo son las reflexiones que ahora me propongo compartir).

Al comenzar (como indiqué en el resumen) quisiera poner de manifiesto que algunas de las ideas aquí propuestas surgieron de un imaginario intercambio que sostuve con el filósofo francés Paul Ricoeur luego de leer, detenidamente, una conferencia que pronunció en el año 1985 en la Facultad de Teología de la Universidad de Lausana, editada en castellano bajo el nombre de *EL MAL... Un desafío a la Teología y a la Filosofía*.

De qué hablamos cuando hablamos del Mal: una indagación fenomenológica

Aun cuando intente uno remontarse hasta la comprensión de los principios teóricos que sustentan una determinada realidad, es preciso comenzar a pensar a partir de «lo dado»; resulta imprescindible inaugurar la tarea filosófica partiendo de aquello que, fenomenológicamente, se nos manifiesta. Por esta razón decidí comenzar a problematizar la cuestión del mal procurando escrutar qué piensan las personas corrientes² acerca de este «incómodo» tema. En este sentido, no es casual el calificativo que he utilizado, pues una primera y epidérmica mirada al problema que me ocupa pone enseguida de manifiesto que la presencia de aquello que experimentamos como «algo malo», constituye una especie de estorbo, una «piedra de tropiezo», para lo que podría considerarse el «normal» desarrollo de nuestras vidas.

Es claro que «el mal» constituye una de esas realidades que a los seres humanos nos cuesta «mirar a la cara»; no obstante, aunque psicológicamente nos neguemos a reconocer su existencia, la experiencia cotidiana nos demuestra sobremanera que «el mal» siempre está allí, acechando en todo momento como ladrón «a la vuelta de cada esquina». En cualquier instante de la vida, «lo malo», lo que íntimamente nos desagrade y perturba, se hace presente. Es evidente que a todos nos pesa tener que convivir con tan ingrato compañero. «El mal» constituye una especie de bagaje con el cual tenemos que cargar, pero es manifiesto que a todos nos agradaría «sacárnoslo de encima».

Es curioso observar cómo la mayoría de las personas suele evadir hablar abiertamente de esta cuestión. Y no solamente en razón de que el «problema del mal» constituya una de esas cuestiones que *a priori* se muestra a nuestra conciencia como algo

² Utilizo el término «persona corriente» en el sentido en que lo hace MacIntyre a lo largo de su obra, cuando, por ejemplo, afirma que «la filosofía debe partir de las grandes preguntas que se hacen las personas corrientes con el propósito de iluminar estas inquietudes profundamente humanas»; es decir, no realizo un juicio de valor sobre este tipo de personas, sino simplemente hago referencia a los agentes que no se han detenido a estudiar filosóficamente, y en el contexto de la academia, estos grandes temas existencialmente relevantes.

que está por encima de nuestra natural capacidad de comprensión, sino también por una supersticiosa e irracional creencia arraigada en el sentir popular que sostiene que cuando uno habla mucho de estas cosas, ellas «se nos vienen encima»: no hay que llamar a la desgracia, nos han dicho siempre nuestras abuelas.

Ahora bien, este rechazo psicológico a hablar –a debatir, a reflexionar– explícitamente acerca de la «cuestión del mal» curiosamente se contrapone con una especie de impulso un tanto morboso que a muchos mueve a consumir imágenes en las que se muestran –de la manera más escandalosa– las mayores miserias que un hombre puede llegar a padecer, o las más feroces atrocidades que una mente enferma y maligna ha logrado concebir y cometer.

Otra cuestión que me parece importante destacar es el hecho de que «el mal» suele manifestarse a la inmediata percepción de nuestra conciencia como algo que, indefectiblemente, los demás siempre «nos hacen»; el mal es, precisamente, aquello que «los otros me hacen». Quiero decir, los seres humanos nos detenemos a reflexionar acerca de lo que pudimos haber dicho o realizado para contribuir a la expansión del sufrimiento en el mundo. No es casual, por ejemplo, que hoy haya desaparecido de nuestras prácticas sociales aquello que nuestros padres conocían como el cotidiano «examen de conciencia»; estimo que solo un escasísimo número de personas se detiene al finalizar su jornada para «hacer memoria» de los actos que durante el día realizó y, de este modo, discernir si fueron o no conformes con aquello que nos exige el florecimiento humano. Dejando a un lado el aspecto religioso de esta práctica (que en realidad tiene sus orígenes en algunas escuelas del helenismo), pienso en lo beneficioso que puede resultar para el mejoramiento de nuestras relaciones familiares y sociales, el recuperar un espacio cotidiano de íntima reflexión sobre nuestro modo de proceder con los otros.

A su vez –cuando «el mal» es concebido unívocamente como aquello que «los otros me hacen»–, es frecuente que, cuando nos resulta imposible «achacar» a otra persona la culpa por lo que nos pasa, los seres humanos descarguemos sobre Dios la responsabilidad directa por los males que nos tocan: «Dios me castigó», piensan aún hoy muchas personas que cuando les toca padecer algún mal que, según es manifiesto, no fue causado directamente por otro ser humano; «me cache en diez», decían insultando al cielo nuestros mayores cuando negaban a aceptar los supuestos –y adversos– dictámenes divinos.

Avanzando un poco más en este horizonte de indagaciones, estoy convencido de que, en el intento de profundizar en una comprensión fenomenológica de lo que el común de la gente piensa en relación con el «problema del mal», puede resultar iluminador realizar una

breve exégesis de ciertos «lugares comunes» a los que las personas suelen recurrir al momento de tener que encontrar una respuesta que procure esclarecer el sentido de los pequeños o grandes males que nos afectan. Por ejemplo, ¿no adhiere acaso la mayoría de las personas a la voz popular que dice: «piensa mal y acertarás», con el propósito de expresar la necesidad de instaurar un permanente manto de sospecha sobre las supuestas “buenas intenciones” de los otros? Bajo este presupuesto, aquel que se encuentra a nuestro lado deja de ser comprendido como alguien que puede construir junto a nosotros una sociedad más justa y solidaria y, en contraposición, comienza a ser mirado *a priori* con desconfianza. La «prudencia de la calle» aconseja que, si uno no desea verse perjudicado en sus intereses y, menos aún, sufrir inútilmente, jamás se debe confiar demasiado en los otros.

¿No dicen acaso también las malas lenguas que «yerba mala nunca muere», pretendiendo afirmar con ello la arraigada creencia popular de que a las personas malvadas les suele, en definitiva, ir mejor en la vida que a aquellas que intentan ser siempre buenas y generosas? Al sujeto que se esfuerza en ser honesto y sin doblez solemos llamarlo «buenudo», mientras que al oportunismo y la mentira la bautizamos de «viveza criolla».

Hasta aquí, procuré aproximarme a la «cuestión del mal» destacando aquellas experiencias con la que podemos llegar a tener que lidiar cotidianamente. De acuerdo a lo que sostuve arriba, desde esta perspectiva «el mal» es considerado como «aquello que los demás me hacen»: es lo que la gente mala realiza; el castigo que Dios me mandó, ya sea a causa de mis pecados o como consecuencia de su perverso capricho.

No obstante, al concebir el «enigma del mal» como «lo que está allí para estorbarnos» –el mal es, en primer lugar, algo que nos molesta y nos resulta casi insoportable tener que mirar a la cara– aparece, en el horizonte de esta primera percepción, otra forma complementaria de registro fenomenológico de esta realidad. Al toparnos con lo que podemos llamar «el mal», paralelamente nos damos cuenta de que su experiencia se encuentra vinculada con la manifestación de una «carencia»: decimos que algo, o alguien, «está mal», cuando advertimos que «le falta algo», cuando nos damos cuenta de que carece de algo que, en principio, vislumbramos como imprescindible para que este ser alcance la plenitud de su existencia. Y aquí somos, nos guste o no, agustinianos.

Sabido es que el obispo de Hipona negaba la realidad ontológica del mal: «el mal no es un ser». Para Agustín, aquello que llamamos mal no era sino la manifestación de la «carencia de un bien que debería existir» en un determinado ser y que, por alguna razón, ha desaparecido.

Ahora bien, es inevitable que en el espíritu de las personas –sobre todo en aquellos sujetos a quienes la presencia del mal no escandaliza tanto como para preferir hacer oídos sordos a la cuestión– no surja, frente a la toma de conciencia de esta carencia, la inquietud por discernir la causa de este mal: ¿por qué parece que las cosas están falladas? ¿Por qué no todo se encuentra como uno, *a priori*, cree que debería estar? Y el escándalo se agudiza aún más cuando aquello a lo cual «le falta algo», se encuentra cercano a nosotros; es decir, cuando «lo que está mal», es caro a nuestros sentimientos. Pues entonces aparece el sufrimiento para nublar aún más nuestra inteligencia de las cosas y para renovar el dramatismo propio de la finitud de la existencia: ¿qué es el sufrimiento sino el dolor que surge en nuestra alma cuando aquello que manifiesta tener una carencia es amado por nosotros? Y cómo no llegar al extremo de la impotencia y del dolor cuando nos tropezamos –al menos potencialmente– con el hecho de que el mal (la falta de bien, la falla ontológica) puede llegar a estar en alguien a quien nosotros amamos más que a nuestra propia vida, como puede ser el caso de tener que afrontar la realidad de que a uno de nuestros hijos le ocurra algo malo; de solo pensar estas cosas dan ganas de apagar el *laptop* y dedicarse a indagar otras cuestiones.

Pero ¿hasta qué punto puede ser valioso detenerse a pensar estas cosas? Supongamos, hipotéticamente, que encontramos una respuesta adecuada; pensemos que hallamos una explicación satisfactoria a la pregunta que inquiere sobre el «porqué» del mal en el mundo. ¿De qué nos serviría tal cosa? ¿Puede acaso una «respuesta teórica» solucionar las cosas? ¿Puede servir de consuelo –a alguien que experimentó la pérdida de un objeto amado– el conocer «la razón» por la cual ello le aconteció? Quiero decir: si aceptamos definir al mal como la «carencia de un bien que debería estar presente», es claro que, por más que nos aboquemos a buscar las razones que expliquen el motivo por el cual ello sucede, lo único que puede «solucionar el mal», es la «restitución» del bien perdido. Es verdad que uno puede hacer más llevadero el sufrimiento si es capaz de encontrarle sentido; no obstante, lo único que puede hacer soportable el dolor causado por la pérdida de algo que se ama, es la esperanza de poder recobrarlo o, al menos, el reconocimiento de que aquello que hemos perdido no merecía el compromiso de nuestro amor.

Espero que las reflexiones precedentes hayan contribuido a una aproximación primera, teórico existencial, al estudio de la realidad del mal: el mal es lo que nos estorba; lo que los demás nos hacen; lo que, a primera vista, está fallado; es lo que Dios nos manda como retribución por nuestros pecados. Resulta claro que, al haber abierto la «Caja de Pandora» de los males, no hemos sino engendrado nuevos y más profundos interrogantes:

¿de dónde viene el mal?, ¿qué tiene que ver Dios –si es que existe– con la presencia del mal en el mundo?, ¿es Dios autor de los males? Y, si no lo es, ¿por qué razón los permite?, ¿por qué la naturaleza se nos muestra hostil y nos amenazan constantemente las catástrofes?, ¿por qué la enfermedad y por qué la muerte? ¿No sería, acaso, «más razonable» –ya que hemos de morir– que fuésemos como los animales que no tienen conciencia de su propia contingencia?³

El actuar y el sentir como respuestas

En la conferencia mencionada en la introducción de este ensayo, el filósofo francés Paul Ricoeur se afina en la convicción de que el «problema del mal» (¿cuál es el origen del mal?, ¿de dónde viene que hagamos el mal?) constituye, en sus últimos fundamentos, un «enigma» para nuestra razón: «el mal» pertenece a aquellas realidades fronterizas llamadas, por un lado, a motivar la especulación humana, aunque, por otra parte, hemos de reconocer que es imposible alcanzar una comprensión auténtica de dichas cuestiones. En este sentido, a través de su estudio, Ricoeur pone de manifiesto cómo el itinerario seguido por la especulación filosófica y teológica en relación con el «problema del mal» ha culminado en la humilde aceptación de que nos encontramos en presencia de una «aporía». Pero insisto, que el problema del mal constituya una dificultad irresoluble para el pensamiento, no significa –para Ricoeur– que sea preciso desistir del esfuerzo intelectual por entenderlo. La «aporía del mal» ha de ser mirada como un desafío, como una invitación constante a «pensar más y de otra manera».

Aun así, Ricoeur propone complementar el esfuerzo del pensamiento con el compromiso propio de la «acción» y con una particular invitación a la «purificación del sentimiento»: «la acción y la espiritualidad son llamadas a dar a esta aporía no una solución, sino una respuesta destinada a volverla productiva, es decir, a proseguir el trabajo del pensamiento en el registro del actuar y del sentir»⁴. Paralelamente al esfuerzo del pensamiento, es preciso dejar de ser indiferentes ante el dolor de aquellos que están a nuestro lado y, de esta forma, comprometernos activa y emocionalmente en la tarea de aliviar sus sufrimientos.

³ Es imposible desarrollar en este espacio una reflexión teórica sobre cada uno de estos interrogantes. Aquí me limito a proponerlos como surgidos de una primaria indagación fenomenológica.

⁴ RICOEUR, P, *El Mal. Un desafío a la Filosofía y a la Teología*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 2006, p. 60.

El compromiso de la acción

Lo propio de la «acción» no es ya cuestionarse el «origen del mal» (¿de dónde viene el mal?); la pregunta que en este plano ha de realizarse es aquella que se cuestiona acerca de qué podemos, y debemos, hacer contra el mal. En tanto resulta evidente que gran parte de los sufrimientos que numerosas personas padecen son causados por la violencia ejercida por otros hombres, Ricoeur –de manera un tanto retórica– se pregunta si acaso no se verían en gran medida disminuidos los padecimientos de muchos seres humanos, si los hombres dejaran de hacer daño a sus semejantes. Es más, cuántas de las llamadas catástrofes naturales, por no hablar de las enfermedades provocadas en los mismos laboratorios de investigación científica, no han sido indirectamente estimuladas por la violencia que el hombre ha cometido contra el medio ambiente. El pensamiento de Ricoeur es categórico en este punto: es preciso que actuemos ética y políticamente por disminuir la violencia: «sea ética o política, toda acción que disminuya la cantidad de violencia ejercida por unos hombres contra otros, disminuye el nivel de sufrimiento en el mundo»⁵.

Además, el poner la mirada en el horizonte propio de la «acción» tiene, para Ricoeur, consecuencias en el orden especulativo, pues el compromiso de la acción constituye una invitación a pensar que el «principio del mal» no se encuentra solamente en la influencia directa sobre nuestra voluntad de seres espirituales ontológicamente superiores a nosotros. En el debate acerca del «porqué de la presencia del mal» ya no están solamente Dios y los demonios: es preciso reconocer que nosotros jugamos también un papel importante: «antes de acusar a Dios o de especular sobre un origen demoníaco del mal... actuemos ética y políticamente contra el mal»⁶.

Sin embargo, a pesar del desafío y el compromiso engendrado por la acción –y más allá de que se pudiese hacer desaparecer del mundo toda violencia– a Ricoeur le resulta manifiesto que, aún en ese hipotético caso, el «reparto de males» a los que la humanidad se vería sometida, continuaría siendo escandaloso. No puede decirse que todas las enfermedades y catástrofes naturales hayan sido provocadas por los desmanes del hombre sobre la naturaleza. Además, la muerte misma –aun cuando desde la especulación pueda considerársela como algo natural, pues lo propio de la materia es corromperse– siempre será para nosotros algo «escandaloso»: ¿qué inútil persona podría consolar a alguien que ha

⁵ *Ibidem*, p. 61.

⁶ *Ídem*.

sufrido la pérdida de un ser amado diciéndole, con Heidegger, que el hombre es un «ser para la muerte»!

La respuesta propia de la «acción» es insuficiente para traer consuelo al hombre que sufre. Cuando un ser humano es privado, repentina e inexplicablemente, de un bien que experimenta como vital para su propia existencia (como podría ser el caso del padre de familia que es despedido del único empleo que tiene para alimentar a sus hijos; o cuando le avisan a un padre que su hijo sufre una enfermedad terminal; o cuando alguien ve que otro roba descarada e impunemente lo que con gran esfuerzo ha obtenido para su familia) solo podrá hallar consuelo en la recuperación de aquello que ha perdido o, en la obtención de algo mejor.

El estadio del sentimiento

En este punto de su ensayo Ricoeur concentra su esfuerzo de reflexión en aquellos cuestionamientos que han constituido la motivación principal de sus especulaciones: ¿qué pueden decir la filosofía y la teología al ser humano que se ve agobiado por el mal?, ¿cómo puede Job encontrar verdadero alivio a sus penas?, ¿qué camino de consuelo puede seguirse frente a la lamentación de la persona que padece injustamente? Frente a la cruda e intransferible experiencia del dolor, Ricoeur nos invita a adentrarnos en la senda de la «espiritualización de la lamentación». Se trata de un itinerario espiritual concebido con el propósito de ayudar al hombre que sufre. Así, la primera etapa de este trayecto se realiza a través de un personal y explícito rechazo de la idea del mal como «retribución divina». Según Ricoeur, lo primero que debe decirse a la persona doliente es que sus padecimientos «no son un castigo». Si hemos perdido nuestra salud, nuestros bienes o el objeto íntimo de nuestro amor, no ha sido en razón de que así «lo merecemos a causa de nuestros pecados»: debemos dejar de autoflajelarnos y de culparnos por aquello que nos ha sucedido.

En un segundo momento de este camino de «espiritualización de la queja», Ricoeur invita al hombre que sufre a «pedir cuentas a la divinidad» por aquello que considera excesivo e injusto. Es este un llamado a asumir, valientemente, la «teología de la protesta» inaugurada por Job: no hemos de conformarnos pasivamente con ideas preconcebidas acerca del motivo de nuestros males; dirijamos al cielo nuestra mirada y exijamos de Dios una nueva «teofanía», una respuesta que aquiete verdaderamente nuestra alma. Tengamos la valentía de decirle a Dios: «¿por qué a mí?»

Por último, Ricoeur nos propone reconocer que el hombre «puede creer en Dios a pesar de la existencia del mal»; es decir, aun cuando no comprendamos el porqué de la presencia del mal en el mundo, no es intrínsecamente irracional dar el asentimiento de nuestra Fe a un Dios infinitamente bueno y poderoso. Después de ello, la palabra de Ricoeur se hace silencio; humanamente, no puede proponer más nada. Es verdad que han existido algunos seres excepcionales que ahondaron más por esta senda de la «espiritualización del sufrimiento», pero «este sentido no puede ser enseñado: sólo puede ser hallado o encontrado»⁷.

En síntesis: la realidad del mal exige no sólo un «esfuerzo del pensamiento», sino también el «compromiso de la acción» y la «cura del sentimiento». Aquí se expresa, según creo, el aporte fundamental que Ricoeur realiza en su compromiso por arrojar luz acerca de este tema.

Conclusiones personales

Finalizaré este ensayo con la expresión de algunas convicciones personales. Se ha evidenciado ya que una de las cuestiones que Ricoeur destaca más insistentemente es su convencimiento íntimo en relación a la insuficiencia de los desarrollos teológicos y filosóficos para dar una adecuada al «enigma del mal». En este sentido, considero que algunas de las afirmaciones expresadas en el segundo punto de este trabajo pueden haber aclarado, al menos parcialmente, mi posición personal acerca del alcance de las «respuestas teóricas» para brindar una solución a cuestiones plenamente existenciales: el hombre que sufre necesita, sobre todo, nuestro consuelo. Al respecto, considero que pueden darse dos motivos por los cuales una teoría puede resultar insuficiente para dar respuesta a un problema. En primer término, en virtud de que sus razonamientos no capaces de explicar, acabadamente, sus causas y el modo de su resolución. O bien, puede decirse que una respuesta teórica es insuficiente en razón de que, por más que describa plena y acertadamente las causas y los caminos de resolución de un problema, dicha teoría no tiene, en el plano real potestad para «arreglar las cosas»⁸. Mi comprensión del texto de Ricoeur me inclina a pensar que el filósofo francés afirmó la insuficiencia de los desarrollos de la teología y de la filosofía sobre todo en el primer sentido descrito precedentemente:

⁷ RICOEUR, P, *El Mal. Un desafío a la Filosofía y a la Teología*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 2006, p. 66.

⁸ Se trata aquí, simplemente, de traer a colación la clásica distinción entre los planos lógico y ontológico de la realidad.

la especulación no ha podido aún encontrar una respuesta coherente y sistemática a la cuestión del mal.

En réplica a esta posición asumida por Ricoeur, he de declarar que estoy personalmente convencido de que ciertos horizontes de especulación filosófico-teológica, aún sin proclamar la soberbia de haber pretendido agotar el problema, han realizado avances significativos en relación a algunos puntos esenciales de esta cuestión.

Desde el plano puramente filosófico, estimo invalorable la definición neoplatónico-agustiniana del mal como «carencia». Creo que el pensamiento puede reposar en la certeza de que el mal «no posee una realidad substancial», en el pleno convencimiento de que el mal «no es un ser». Quiero decir: me parece evidente que el mal sería reducido a la mera potencialidad lógica si «se arreglara» todo aquello de lo cual, fenomenológicamente, podemos decir que «tiene una falla»; si todo aquello de lo cual decimos que «carece de algo», dejase de carecer, entonces, no tendría ontológicamente sentido hablar del mal.

Una segunda cuestión importante sacada a la luz por la filosofía es la intuición de que en la naturaleza humana conviven las actitudes más nobles y generosas junto con las inclinaciones más perversas y egoístas. Es decir: hombre es aquel sujeto que construye las cámaras de gas para exterminar a sus semejantes como también quien ofrece voluntariamente su vida para salvar a otro ser humano. Parece innegable que en el corazón humano conviven estas contradicciones. Así como es manifiesto que las cosas suelen carecer de ciertas perfecciones que, *a priori*, uno cree que deberían tener, del mismo modo, la voluntad humana suele realizar acciones que, al parecer, no deberían ser realizadas.

Otro aporte filosófico esencial que, de alguna manera, conjuga y explicita los dos anteriores, es la distinción (nombrada por Ricoeur en su ensayo) dada entre el «mal cometido» y el «mal sufrido». Es lo que Santo Tomás distingue como la diferencia entre «mal moral» y «mal de pena». Ahora bien, ¿puede la reflexión filosófica conocer «de dónde viene» el mal?, ¿puede saber la filosofía la razón por la cual las cosas –incluido nosotros mismos– parecen, por momentos, «estar falladas»? Y en referencia a lo que denominamos «mal moral», ¿podemos reconocer, con las solas luces de la razón, de dónde viene que «hagamos el mal»? Además, si bien es evidente que –como Ricoeur sostiene claramente en su ensayo– toda violencia repercute en el acrecentamiento del sufrimiento en el mundo, no obstante, parece imposible para nosotros conocer con certeza, si existe o no, una vinculación esencial última entre las dos formas en las que el mal se manifiesta.

De lo expresado en el párrafo precedente se sigue que no puedo menos que comulgar con Ricoeur en cuanto ciertas las limitaciones propias del conocimiento

filosófico. Aun así, estoy convencido de que la teología cristiana ha pronunciado, bajo la luz de la revelación divina, una respuesta adecuada, y existencialmente satisfactoria, al conjunto de estas cuestiones. Si bien no es este el espacio para adentrarse en querellas teológicas, me atrevo, sin embargo, a mencionar estas discusiones en razón de que Ricoeur, permanentemente, despliega sus reflexiones a partir del estudio de numerosos símbolos propios de la teología cristiana. Por ejemplo, el filósofo francés sostiene que la aceptación del dogma del pecado original trae necesariamente aparejada una «visión penal de la historia» y la realidad de que todo sufrimiento tiene que ser visto como un castigo divino.

Por último, me gustaría hacer un breve comentario sobre la invitación al «compromiso de la acción» que hace Ricoeur al final de su ensayo. A todas luces es valorable el deseo del filósofo francés de poder complementar la reflexión teórica sobre el mal con el compromiso personal por apaliar el sufrimiento existente en el mundo. Pues parece evidente que la gran mayoría de los sufrimientos que nos pueden llegar a tocar vivir, son directa o indirectamente causados por la violencia (el descuido o el desinterés) de nuestros semejantes (aquello que Ricoeur denomina las «figuras del mal»). Del mismo modo, muchos de los dolores que tendrán que afrontar nuestros prójimos podrán ser consecuencia de nuestras malas acciones. Piénsese por un instante sólo en las muertes que aún son provocadas por la injusticia social, la corrupción y la falta de tolerancia por cuestiones étnicas o religiosas. En este sentido, estoy junto con Ricoeur convencido de que la práctica concreta del bien es la manera más eficaz de contrarrestar la presencia del mal. Quiero decir: yo creo –aunque hoy día parezca utópico repetirlo– que el amor desinteresado es la única manera de poder conmovir a una persona que tiene el corazón endurecido por la práctica del egoísmo y la injusticia. Pues, como sostuvo xx siglos atrás Pablo de Tarso, «solo a fuerza de bien, es posible vencer al mal».

Appiah, Kwame Anthony, *Captive Gods: Religion and the Rise of Social Science*, Yale University Press, The Terry Lectures Series, 2025, 344 pp., ISBN 978-0300233063

Lucio Nontol

Seton Hall University

nontollu@shu.edu

Los dioses cautivos del pensamiento moderno

En *Captive Gods: Religion and the Rise of Social Science*, Kwame Anthony Appiah propone una genealogía intelectual del pensamiento social moderno en la que la religión ocupa un lugar decisivo. Lejos de concebirla como un mero objeto de estudio entre otros, Appiah muestra cómo la religión fue el punto de partida, y el molde estructural, desde el cual se configuraron las categorías fundacionales de las ciencias sociales: sociedad, cultura, comunidad, norma o valor. Dicho de otro modo, la religión no solo estuvo en el origen temático de la sociología o la antropología, sino en el origen conceptual de su propio modo de pensar.

El autor examina con agudeza a los principales fundadores de la reflexión social, Edward B. Tylor, Émile Durkheim, Georg Simmel y Max Weber, reconstruyendo las formas en que cada uno de ellos intentó comprender el fenómeno religioso y, al hacerlo, dio forma a un determinado modelo de lo humano y de lo colectivo. Appiah no traza una historia lineal, sino un mapa de tensiones y desplazamientos: del pensamiento teológico a la racionalidad científica, de la unidad de lo sagrado a la fragmentación analítica de la cultura. La transición que describe no representa una ruptura definitiva, sino una mutación: las viejas categorías religiosas, secularizadas, pasaron a habitar el discurso científico bajo nuevas denominaciones.

Uno de los méritos más notables de la obra radica en su lectura crítica de los presupuestos culturales y morales que subyacen a la construcción de las ciencias sociales. Appiah advierte cómo los primeros teóricos operaban, a menudo sin reconocerlo, desde un horizonte eurocéntrico y teológico, y cómo esos marcos de comprensión continúan influyendo en los modos actuales de estudiar la religión y la sociedad. El autor invita así a una revisión profunda de los «dioses cautivos» que aún perviven en el pensamiento

académico contemporáneo, es decir, de aquellas nociones heredadas que seguimos utilizando sin someterlas a examen filosófico.

El libro combina erudición histórica con una filosofía de gran claridad. Appiah no se limita a narrar el desarrollo de las ideas, sino que reflexiona sobre las condiciones éticas, epistemológicas y políticas que las hicieron posibles. En este sentido, su análisis de Weber y Durkheim, dos de los casos más paradigmáticos, resulta particularmente sugerente: mientras el primero indaga en la racionalización de la vida moderna desde la ética protestante, el segundo descubre en lo sagrado la estructura simbólica de toda sociedad. Appiah muestra cómo ambos intentos de comprender el orden social no se liberan del todo de las categorías religiosas que pretenden sustituir.

La obra concluye con una proyección hacia los debates contemporáneos en torno a la secularización, la psicología moral y la interpretación cultural. En un mundo donde las fronteras entre lo religioso y lo secular se vuelven cada vez más porosas, Appiah invita a reconocer la persistencia de las formas simbólicas que configuraron el pensamiento moderno. *Captive Gods* sugiere, en suma, que el problema de la religión no puede ser separado del problema del conocimiento, porque ambos comparten una misma raíz: la búsqueda de sentido en la experiencia humana.

Si bien el enfoque se concentra en el ámbito europeo, y podría ampliarse hacia otras tradiciones intelectuales no occidentales, el texto ofrece una contribución de gran valor para comprender la continuidad entre la teología, la filosofía y las ciencias sociales. Con una escritura precisa y una reflexión conceptualmente rigurosa, Appiah devuelve al lector la conciencia de que toda teoría sobre lo social encierra, en el fondo, una pregunta sobre lo sagrado.

Captive Gods es, por tanto, una obra indispensable para quienes investigan en filosofía de la religión, historia de las ideas y teoría social. Su lectura ofrece no solo un examen de la modernidad desde sus raíces espirituales, sino también una invitación a repensar la tarea filosófica como crítica de las categorías que aún gobiernan nuestro modo de comprender el mundo.