
Urdimbre afectiva y educación. Aproximación a las ideas pedagógicas de Juan Rof Carballo

Affective Warp and Education. An Approach to the Pedagogical Thought of Juan Rof Carballo

CONSUELO MARTÍNEZ PRIEGO

Centro Universitario Villanueva (Universidad Complutense de Madrid)
cmartinez@villanueva.edu

Resumen: Los estudios sobre la obra de Rof Carballo no han destacado suficientemente su dimensión pedagógica. El análisis de los conceptos nucleares de su obra permite suponer que dichas aportaciones existen y pueden ser de interés. En este artículo se subrayan algunos de los ejes fundamentales de una teoría pedagógica: la posibilidad y necesidad de la educación –siempre ligada a la perspectiva psicósomática y a la centralidad del mundo emocional–, la naturaleza de las relaciones interpersonales de ayuda –a partir del concepto clave de *urdimbre afectiva*–, y la cuestión de los fines educativos –a través de una cierta psicología evolutiva–.

Palabras clave: urdimbre afectiva; cuidado; educación; emoción.

Abstract: Studies on the work of Rof Carballo have not sufficiently emphasized its educational dimension. The analysis of the key concepts of his work suggests that such contributions exist and may be of interest. This article highlights on some of the fundamental points of one pedagogic theory: the possibility and necessity of education always linked to psychosomatic perspective and the centrality of the emotional world, the nature of interpersonal relationships help –seen from the concept of *affective warp*–, and the educational purposes question, –through some evolutionistic psychology–.

Keywords: affective warp; care; education; emotion.

INTRODUCCIÓN

Juan Rof Carballo, nacido en Lugo en 1905 y fallecido en Madrid en 1994, es sin duda uno de los padres de la medicina psicosomática española. La extensa obra de Juan Rof Carballo incluye temáticas que siguen teniendo plena actualidad (Marchioro, 2012). Sin embargo, los estudios ya abundantes en torno a su obra (Mermall, 1978; Herrero, 1995; Fernández y Rei, 2008; Martínez López, 2008; Martínez Priego, 2012a; Russo, 2012) no han abordado aún sus aportaciones en el ámbito educativo. En efecto, hace años llegó a afirmarse que “muy pocos se atreverían a afirmar que Rof tiene una vertiente educativa en todas sus obras y escritos” (Ríos, 1993, p. 70). Se conoce su vertiente humanista, sus aportaciones médico-clínicas, sus estudios psicológicos, etc. Sin embargo, quedan aún –a nuestro juicio– destacables aportaciones al ámbito pedagógico que resultan relevantes, entre otros motivos, por la raigambre multidisciplinar de sus propuestas.

Constituye un presupuesto imprescindible para el desarrollo de su obra –más de 620 títulos–, para su específico modo de ser médico y de preocuparse por “todo lo humano”, la *formación* que recibió. Estudia en Barcelona, Madrid y Santiago. En cada una de estas ciudades recibe el magisterio de las primeras figuras de la medicina española. Este período está lleno de intereses diversos: de la lectura de Freud, las clases de José Ortega y Gasset, o la participación en las tertulias de los años 30 de Madrid. Realizó los estudios de doctorado junto a Pittaluga primero y con Jiménez Días más tarde. Y recibe una beca de la Junta para Ampliación de Estudios². En concreto, recibe el magisterio de figuras como Juan Vicente Viqueira, Pi y Suñer, Mira y López, Cuatrecasas Rumí y Novoa Santos. Entra en contacto con Ángel Garma, Matte Blanco, Xavier Zubiri, Pedro Laín Entralgo y Gregorio Marañón, entre otros muchos (Rof, 1993).

Rof Carballo es un autor de contrastes y de síntesis. Su preocupación por la neurología y la endocrinología se desarrolla junto a una profunda atención a la poesía y la pintura. Su raigambre zubiriana no le impide acercarse al psicoanálisis. Su formación en el seno de la medicina científico-natural no resultó ser óbice para adentrarse en la problemática psicosomática, en las cuestiones relativas a la familia, en múltiples empresas que buscaban comprender y ayudar al hombre de su tiempo. La miseria humana –ya sea el dolor y la enfermedad, ya la perversión y la malicia– se muestra junto a un horizonte abierto para cada hombre. El pensamiento de Rof discurre así, del cerebro a la sociedad, de la medicina a la actividad creadora, de la pintura a la realidad.

² Trabaja, entre otros, con Eppiger, Sternberg y von Jauregg.

Dentro de este amplio espectro de intereses y temáticas, parece pertinente preguntarse si existen ideas pedagógicas relevantes o si sus tesis fundamentales arrojan luz a la problemática educativa. Un estudio sociométrico y bibliométrico de su obra puede mostrar el primer indicio (Carpintero y Peiró, 1981). En efecto, la utilización de estos métodos permite determinar no sólo la productividad de un autor, sino también las categorías a las que pertenecen sus escritos, los conceptos clave de su obra y sus ámbitos científicos. Se deduce, aplicando estos recursos a la obra conocida de Rof Carballo, que existe una pluralidad de perspectivas científicas. En concreto la médica, psicosomática, psicológica -con especial atención al psicoanálisis-, así como cuestiones metodológicas y reflexiones de marcado carácter antropológico (Martínez Priego, 2012b).

Ahora bien, también podemos aventurar que la aparición de determinados temas pone de manifiesto la existencia de un pensamiento pedagógico, entendido éste en su sentido más amplio. Citaremos sólo algunos de estos temas: reflexiones ligadas al crecer humano en íntima conexión con sus congéneres y el entorno socio-cultural; explicaciones detalladas de ciertas constantes evolutivas y su influencia en la conformación de la mismidad personal o aproximaciones aquilatadas a la naturaleza de las relaciones interpersonales -sustento necesario para la creación de la propia biografía-. Pues bien, éstas y otras temáticas próximas son objeto de estudio preferente en la extensa obra de Juan Rof Carballo, que, como es bien sabido, tiene en el concepto de *urdimbre afectiva*, el principal eje. Las implicaciones educativas del mismo, junto a otras reflexiones contenidas en sus obras mayores y en textos breves de especial importancia, serán el objeto de análisis en estas páginas. No se busca tanto desarrollar una crítica a las propuestas del autor, cuanto realizar una exposición sistemática de las mismas.

Conviene señalar también que la problemática que el concepto de “urdimbre afectiva” abre, no es ajena a la situación actual de la educación y los temas presentes en el discurso científico. En efecto, cuestionarse por los temas relacionados con la familia y la educación lleva a la consideración de los vínculos afectivos que caracterizan la vida intrafamiliar (Fagan, 2013; Amato, 2005); la educación moral no es ajena a la afectividad y la vida emocional del niño (Buxarrais, 2006), y la materia misma o el objeto primero de educación ha sido situado por algunos, precisamente, en la “normalidad afectiva” (Castillo, 2013; Polo, 2006). Por otro lado, sin describir exactamente la misma realidad, el concepto de “apego” que desarrollara Bowlby (1992), encuentra en el concepto rofiano un interlocutor válido.

CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN:
EL PROBLEMA DE LA CONSTITUCIÓN

La comprensión de la acción educativa requiere, previamente, la clarificación de si ésta es posible y aún necesaria. Los términos de la respuesta serán determinantes para la comprensión de toda la labor pedagógica. En último término, hablar de condiciones de posibilidad de la educación es plantear la cuestión de si *constitutivamente*³, el hombre exige ser educado. En Rof, el tema de la constitución del hombre puede estudiarse mediante dos desarrollos correlativos: en el primero se afirma que el hombre es constitutivamente psicosomático y prematuro; en el segundo –dependiente, lógicamente, del anterior–, que el constituirse del hombre es una realidad dialógica, llevada a cabo con el concurso o el *cuidado* del otro. La profundidad biológica de esta realidad tiene su referente primario en el proceso epigenético. Desde estos presupuestos, será posible describir con mayor precisión la naturaleza de la relación interpersonal clave para la constitución del hombre: la *urdimbre afectiva*. Si tenemos en cuenta que el constituirse es el llegar a ser lo que se es, este concepto se revela fundamental para comprender la pedagogía rofinana.

La constitución psicosomática

La imagen del hombre en Rof Carballo es indisoluble del *punto de vista psicosomático*. Éste supone un intento de clarificación del problema alma-cuerpo, lo que conduce a un esquema más ajustado del papel de cada uno de los sistemas y estructuras anatómico-funcionales; así como una atención mayor a los recursos psicológicos que ayudan a desvelar lo profundo del hombre (Rof, 1949). Rof acude, para clarificar este punto, a la filosofía del Zubiri en torno al ser vivo y al hombre, como ser vivo sentiente de carácter especial. El hecho de que Zubiri haga una antropología del ser vivo, una cierta antropología biológica, abriéndose a la dimensión intelectual humana que obliga al hombre a “tener que hacerse cargo de la realidad”, aporta a Rof una perfecta continuidad entre su perspectiva médico-biológica y psicológico-antropológica (Rof, 1953). Para el hombre, por poseer un único principio vital, estar animado es un estado *somato-psíquico* en el que no es adecuado hablar de *relaciones* alma-cuerpo, puesto que no hay diversos principios para diversos tipos de actividad (Rof, 1956).

3 Entendemos que el término *constitución* no está exento de dificultades. Sin embargo, recurrimos a él por ser propio del lenguaje de Rof tomado de Zubiri, en quien el concepto está más claramente delimitado (Zubiri, 1963).

Rof Carballo realiza un pormenorizado análisis de cada una de las estructuras del cerebro interno, explicitando sus funciones y relaciones, y situando la emoción en el centro de la vida somato-psíquica (Rof, 1952a); poniendo en conexión directa *tonalidad afectiva* –realidad psicofísica– y acontecimientos biográficos. Así, *el mundo afectivo*, de los sentimientos, representa la formalización o integración superior, del nivel del cerebro interno, del tono vital; en cierto modo una jerarquización superior del sistema neurovegetativo, en la articulación del mundo de los recuerdos, la esfera de los sentidos, con la representación del esquema corporal, con abrirse ante el individuo el mundo de las relaciones con sus semejantes (Rof, 1954). En este contexto hemos de situar, como veremos, la acción educativa.

La prematureidad y necesidad del cuidado y la educación

Ahora bien, no sólo tenemos una constitución somato-psíquica, en cuyo núcleo se sitúa la vida afectiva, sino que la estructura psicósomática misma posee una nota más: la *prematureidad*⁴. Esta realidad humana muestra la inviabilidad biológica del hombre al margen del cuidado tutelar, y es la forma biológica extrema de la apertura de un sistema vivo.

Una consideración superficial de la impotencia con la que el hombre viene al mundo podría inducirnos a equiparar su estado con la indigencia, fragilidad y situación de dependencia respecto de la madre que muestran ciertos mamíferos y aves. Es, por tanto, tarea imprescindible destacar la singularidad de la situación del hombre recién nacido, que se aparta de la regla vigente para los mamíferos superiores. Como señala Rof, la evolución del hombre, en lugar de desarrollarse sobre mutaciones de seres cada vez más fuertes y violentos, ha ensayado un camino mucho más audaz y que, a la larga, se ha demostrado más fecundo (1967):

Paulatinamente, la selección lo que fue escogiendo no fue al animal más fuerte, sino a aquel que, por el contrario, tenía una infancia más inválida y prolongada. Esta invalidez prolongada alargaba e intensificaba el aprendizaje; fue en un cerebro cada vez más inmaduro sobre el que se desarrolló la evolución históricamente condicionada, esto es, la *evolución sociogenética* (p. 136).

Tan radical es esta característica que llega a afirmar que, “el rasgo más decisivo que diferencia al hombre del animal es la extraordinaria duración en la especie humana del período de infancia” (Rof, 1970, p. 16). La prematureidad, como concepto

4 El autor de referencia en esta temática es, sin duda, Portmann (1970).

próximo al de urdimbre, viene a significar la exigencia biológica de la relación madre-niño. Correlativamente, se está situando la acción educativa en la raíz misma de esa exigencia biológica.

Ahora bien, esta relación simbiótica posee también en la madre un correlato biológico. En efecto, “desde el punto de vista zoológico, el vástago de hombre es un ser inerte que busca amparo” (Rof, 1961, p. 87). Para su subsistencia “es esencial para la vida que una generación “cuide” de la otra” (Rof, 1961, p. 89)⁵. Este paso argumentativo conduce a la consideración del *impulso diatrófico*. Este término –de uso frecuente en la obra rofiana– etimológicamente incluye la dimensión de referencialidad y alteridad, “diá”, así como el significado nutricional, “trofo”. En Heidegger se aborda también la cuestión del cuidado y la solicitud por los otros en *Ser y tiempo*, y para expresarlo se usa el término *Fürsorge* (Heidegger, 2005, p. 214). Pues bien, el paso argumentativo al que hemos hecho referencia, es expuesto por Rof en los siguientes términos (1973):

Nadie pone en duda que el “reflejo de succión” que va a permitir que la boca infantil se agarre al pezón materno o a la tetina del biberón no están registrados en el caudal genético, en las espiras de DNA, como un “reflejo congénito”. Lo que sí empieza a producir extrañeza es pensar que también está en los genes *preparada o anticipada*, en cierto modo, la intervención materna. A nadie puede sorprender que se diga que el lenguaje humano está, en esbozo al menos, *en potencia*, registrado en el plasma germinal del hombre, lo mismo que lo está la estructura de la zona del lenguaje o su laringe. Pero sí sorprendería la afirmación de que con ello está *anticipada* en los genes, la misión del maestro o del pedagogo (p. 48).

El sentido de la evolución, en el caso del hombre, ha supuesto la asunción de un inmenso riesgo que ha exigido la articulación de tres factores complementarios: la aparición de hijos “cada vez más inválidos”, el impulso diatrófico y la existencia de un órgano capaz de recibir del ambiente la información, el cerebro, permitiendo “internalizar el ambiente” (Rof, 1964). Este impulso diatrófico es uno de los dos que componen la pulsión sexual humana. En efecto, no debemos olvidar el hecho de que, en la realidad biológica, existen bien diferenciadas dos actividades sexuales: la ovárica y la progestacional, es decir, hormonas de procreación y hormonas del *cuidado* o la *procura*. Por lo que, afirma Rof: “creo que es un camino equivocado

5 Sería interesante profundizar en las relaciones existentes entre la propuesta rofiana y la actual *ética del cuidado* (Noddings, 1984).

tratar, forzosamente, de “reducir” a simples experiencias libidinosas primarias el impulso poderoso al cuidado de la prole” (Rof, 1961, p. 116). Es evidente que con este argumento Rof, gran conocedor de las propuestas freudianas, busca superar la perspectiva psicoanalítica. Por otro lado, encontramos este mismo impulso diatrófico o tutelar no sólo en la maternidad –y la paternidad–, sino también en el médico, el sacerdote y el maestro, vocaciones en las que se despliega de modo privilegiado ese impulso *cuidador* de todo hombre (Rof, 1973).

Desde la prematureidad queda patente la relevancia del otro en la conformación de la propia identidad. Otra realidad biológica, la *epigénesis*, subraya este mismo punto, siendo un argumento más que revela la profundidad de las relaciones interpersonales y, por tanto, hasta qué punto la acción educativa –prolongación de la procreación y crianza en el hombre– es relevante (Polo, 2006). En efecto, el fenotipo no se corresponde, punto por punto, con el genotipo, sino que el genotipo es regulado o modulado por múltiples factores coexistentes en el entorno físico del ser vivo y que condicionan la manifestación fenotípica (Rof, 1975). El genotipo no es, por tanto, una información cerrada y determinante, puesto que el espacio epigenético da al genotipo carácter de indeterminación y apertura.

LA NATURALEZA DE LA RELACIÓN INTERPERSONAL: LA URDIMBRE AFECTIVA

Hemos visto que en Rof, la educación es posible y necesaria, y posee una profundidad que se extiende desde las raíces genéticas a los niveles más elevados de la vida del espíritu. Pues bien, ahora conviene describir adecuadamente cómo es la relación interpersonal básica gracias a la cual cada persona crece en compañía y por el cuidado –procura– de otro: la *urdimbre afectiva*. Si la educación se ha descrito como “acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano” (Altarejos y Naval, 2003, p. 30), este concepto se vuelve nuclear para nuestro estudio.

Tres descubrimientos destacan en orden a la clarificación de la realidad biológica, psicológica, pedagógica y antropológica de la urdimbre: el de la epigénesis, la prematureidad biológica y el *troquelado*⁶, es decir, aprendizajes que improntan de modo imperceptible en ocasiones y siempre duradero, el modo de obrar de muchos animales. En el hombre existe, sin embargo, un *especial troquelado*, toda vez que su dinámica supera el mundo cerrado del animal, situándolo en la necesidad de “hacerse cargo de la realidad” –en expresión de Zubiri– para satisfacer la necesidad de supervivencia y vivencia propiamente humanas.

6 Fue Lorenz quien descubre y estudia este tipo de aprendizaje, que denomina *troquelado* o *imprinting*, en los animales (1986).

Definición y notas esenciales

Rof define la urdimbre como “el prieto tejido de influencias transaccionales que se establecen entre el vástago recién nacido y la madre o personas tutelares en los primeros días de vida” (1964, p. 10); o como el “trenzado de influencias transaccionales que sirven para el constituido (sic) del hombre, en la fase más temprana de su existencia” (1984, p. 357). La urdimbre es el especial nexo entre la invalidez y el amor diatrófico transaccionalmente enlazados. Es condición de crecimiento armónico de la personalidad del niño y estructura radical de la existencia humana, aquella que sirvió para constituir la, modelando sus últimas estructuras biológicas por interrelación con sus progenitores. Por medio de ellos establece también interrelación con los cánones culturales y pautas primordiales de hacerse cargo de la realidad propias de la sociedad a la que pertenece (Rof, 1961). Se trata de una realidad *indispensable* para el acabado del sujeto, precisamente por su carácter de *fundamentación constitutiva*, programatoria, que implica *modificación sustancial* en los niveles anatómico-fisiológicos, inmunológicos, enzimáticos, etc. Posee tendencia a *transmitirse* de nuevo en cada generación, así como capacidad de *recapitulación* del proceso de hominización, esto es, abreviación singularísima, ontogenética, de un largo proceso filogenético, en medio del cual ha podido surgir el hombre.

Queda así destacada su estrecha relación con los procesos de herencia; sin embargo, no nos encontramos en el marco de una visión evolucionista –a pesar de la referencia al proceso filogenético–, sino en el de una importante revisión de “lo heredado”; en efecto, si la herencia procede de la relación transaccional y transgeneracional de la urdimbre, lo que se está describiendo es un proceso *cuasi-hereditario*, *herencia socio-genética* o *herencia históricamente condicionada*. Esta relación transaccional primera tiene trascendental importancia en la *constitución del mundo perceptivo*, como actividad programatoria básica (Rof, 1973). Por último, lleva implícita no sólo la dependencia mutua entre niño y madre, sino también la tendencia a *liberarse* de ella, constituyendo así una vida independiente y autónoma (Rof, 1961).

Ahora bien, en orden a la clarificación de su importancia en la configuración de la propia biografía, y por tanto, de su incidencia en el proceso educativo, resulta imprescindible detallar cuáles son las *notas esenciales* de la urdimbre (Rof, 1967):

- La urdimbre descansa sobre la *continuidad psico-biológica*, desde las raíces biológicas, las relaciones emocionales, la estructuración de la personalidad completa y los más elevados niveles de la vida del espíritu.
- Es una *realidad transaccional*, se establece entre dos sistemas de causas en

permanente influencia recíproca, configurándose un sistema abierto, no predecible.

- Tiene *carácter “programador”*, modelando el estilo de pautas de conducta, estilo perceptivo, ideas fundamentales de la existencia personal.
- Se extiende al conjunto de relaciones interpersonales que se establecen a lo largo de la vida, constituyendo así la *urdimbre psicosocial*.
- Posee una *dimensión transgeneracional*: en la urdimbre influyen situaciones de generaciones precedentes al despertar en la madre sus propias raíces y tensiones.
- Se prolonga en otros dos estratos: la *urdimbre de orden* –por la que se adoptan normas sociales–, y la *urdimbre de identidad* –mediante la cual el individuo conforma la imagen de sí, toma conciencia de su mismidad–.

Funciones de la urdimbre

Ese especial nexo que ha sido descrito también por Rof a través de las *funciones de la urdimbre* (1975), siendo múltiples, pueden agruparse bajo tres epígrafes:

- La *función amparadora*, de abrigo, seguridad originaria, esperanza o confianza básica. Es lo propio de la ternura.
- La *función liberadora*, de horizonte, sostén de impulsos frustrados y satisfacciones.
- La *función ordenadora*, mediadora de la realidad y vinculadora a las generaciones precedentes. Hace que el mundo aparezca como cosmos y no como caos.

Lugar especial ocupa la *metaurdimbre* –en ocasiones citada como una cuarta función de la urdimbre–, es decir, la virtualidad amparadora de las estructuras familiares, sociales, institucionales, etc. indispensable para el sostenimiento personal en la vida adulta. Siendo próxima a la primera función, aparece cuando el vínculo originario pierde fuerza y, sin embargo, sigue siendo necesario al hombre el sostén que procede de las instituciones creadas por el propio hombre.

Queda así delimitado el significado de la *urdimbre afectiva*, lo que nos ha permitido aproximarnos a la naturaleza de la acción recíproca en la que uno de los sujetos ayuda o procura el mejoramiento del otro, esto es, la acción educativa misma. La virtualidad de esa acción, si la urdimbre define su alcance y posibilidades, se extiende a todo el proceso vital incidiendo en todos los estratos de la personalidad, de suerte que podemos decir que el crecimiento humano nunca es autónomo, sino –como la existencia misma– dialógico.

Evidentemente, esta aproximación a la acción educativa, a su raíz misma, dista sobremanera de la descripción de procesos instruccionales o de metodologías ligadas exclusivamente a la consecución de objetivos o al desarrollo competencial. Sin embargo, no es ajena a los objetivos o las competencias, sino que cada una de estas perspectivas “presupone”, si quiere ser realmente educativa, la realización de una actividad por parte del educador capaz de suscitar una acción *–praxis–* en el educando en virtud de la cual acaece el crecimiento. En caso de no explicitar suficientemente este presupuesto, podría olvidarse la naturaleza misma de las relaciones de ayuda que vinculan a educador y educando. El olvido de la naturaleza de las cosas, por otro lado, dificulta la apertura de nuevas líneas de investigación, el planteamiento de preguntas relevantes o la resolución más amplia de las dificultades que surjan, por lo que, también las perspectivas ligadas a la consecución de objetivos o competencias quedarían mermadas.

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y FINES EDUCATIVOS

Pero no es suficiente la interacción personal en orden a conformar una acción pedagógica. En efecto, la educación es “acción intencional”, o, dicho en otros términos, no es comprensible al margen de una *teleología* (Altarejos y Naval, 2003). En realidad, cuando un médico marca la línea divisoria entre la normalidad y la patología o bien entre la inclinación natural –que ha de ser llevada a término con el concurso de otro– y su frustración, está señalando el sentido propio del crecer. Toda pedagogía depende y presupone en este sentido una antropología, por cuanto el crecimiento está posibilitado y orientado por la dinámica natural humana (Barrio, 2010). Pero si consideramos la continuidad existente entre los diversos estratos de la psique humana –desde el ámbito biológico a la libertad–, también la psicología evolutiva constituye un presupuesto de la delimitación teleológica de la acción pedagógica. En efecto, ésta puede verse como el primer indicio del crecimiento natural, indicativo del sentido de la acción educativa. Por ese motivo es oportuno perfilar cómo actúa o ha de actuar la urdimbre en los distintos momentos de la vida, y poner de manifiesto que cuando esto no ocurre la personalidad se resiente. De este modo Rof Carballo, desde una cierta psicología evolutiva realiza una aproximación certera a algunos de los fines que han de alcanzarse –han de buscarse– en la acción educativa.

Las tres urdimbres

La urdimbre es una única realidad de carácter transaccional y cuyas notas y funciones guardan entre sí *relaciones sistémicas*: tanto la comprensión –plano lógico–

como el crecimiento cabal –plano real, ontológico– de cada una de ellas exige la consideración del resto, como ocurre en toda realidad viva (Polo, 2003). Si bien en alguna ocasión Rof habla de cuatro estratos de la urdimbre, incluyendo una fase primigenia que se corresponde con el *período intrauterino* (Rof, 1970), su exposición habitual le lleva a considerar las tres fases sucesivas, como tres urdumbres –o *texturas fundamentales*– que, compartiendo la misma naturaleza, pueden reconocerse de modo prioritario en diversos momentos del desarrollo de la personalidad humana, aunque su influencia, insistimos, se extiende a lo largo de toda la vida.

En primer lugar encontramos la *urdimbre primigenia o constitutiva* –ya descrita– cuya virtud lo colorea todo y es la que, propiamente, permanece a lo largo de todo el proceso vital.

La *urdimbre de orden* cuyo momento álgido se encuentra en torno a los 4 o 5 años. El nuevo ser necesita esta ordenación, sin la cual el mundo sería algo caótico: produciría angustia. La ordenación alcanza también la esfera de los valores y descansa sobre la incorporación inconsciente de unas pautas, de unos *automatismos de conducta*. “Sobre estos primarios estratos de “ordenación del mundo” y de “ordenación de la conducta” va a erigirse, más tarde, la educación, principalmente la *educación normativa*, la de las normas de conducta” (Rof, 1970, p. 23). Un error grosero –señala Rof– es confundir *pautas morales*, normas conscientes, con el *Super-yo*, inconsciente y aprisionador. En efecto, en la urdimbre de orden hay, como en la primigenia, un componente de *apoyo*, amparador (Rof, 1967). Este modo de comprender la educación moral, como sustento de la personalidad, apoyo y amparo para el desarrollo maduro, subraya aún más la diferencia existente entre la concepción psicoanalítica –en el que se da conflicto y yuxtaposición irreconciliables entre impulsos y normas, cultura y “fantasía desiderativa” (Freud, 1981, p. 2650)– y la propuesta de Rof. Por otro lado, una de las más importantes cualidades de la personalidad madura es la de estructurar jerárquicamente la realidad: “descubrir el mundo de los valores, lo que conduce a armonizar la formalización máxima del tono vital en el mundo emocional y la formalización máxima del sistema nervioso en forma de pensamiento abstracto” (Rof, 1952b, p. 56).

Por último, encontramos la *urdimbre de identidad* que se manifiesta con especial intensidad en la adolescencia (Rof, 1967), cuando el joven realiza la experiencia de sí mismo, de algo en él constante e individualísimo. En efecto, el sentimiento de continuidad temporal es el núcleo de la *mismidad* (Rof, 1972). Se trata de una realidad transaccional, puesto que ese *sí mismo* resulta, no sólo de la imagen que de sí tiene el adolescente, sino también la *apreciación* que de los demás merece. Intervienen tanto la imagen ideal a la que aspiramos, como el papel que la sociedad nos asigna o que nos ofrece y que *escogemos o conquistamos*. A medida que avanzamos en

la biografía, la libertad va ocupando un lugar cada vez más destacado. El ejercicio de esa libertad tiene como horizonte primero uno de los bienes más preciados: tener *personalidad* (Rof, 1970), esto es, tener una personalidad bien diferenciada. Con todo, después de considerar la importancia de la urdimbre de orden, inseparable de la constitutiva, parece que esa libertad no es entendida como la libertad autónoma e independiente en sentido moderno, sino que acaece en el seno de un ser radicalmente co-existente (Rof, 1961); co-existencia que se perfila como condición de posibilidad de la libertad, no como limitación de la misma. En este sentido, Rof se sitúa en las antípodas del naturalismo pedagógico.

En virtud de la urdimbre de identidad, el hombre toma posesión de su *sí mismo* y se descubre vinculado a las más arcaicas raíces de su ser: las que se remontan a través de las generaciones a sus antepasados. La urdimbre de identidad está, por tanto, “profundísimamente vinculada con la *tradición*; mejor dicho, con el sustrato biológico de lo que habitualmente suele considerarse como tradición” (Rof, 1961, p. 66).

Las tres necesidades básicas

Cada una de estas urdimbre corresponde a *tres necesidades* fundamentales que han de ser cubiertas en el contexto de las primeras relaciones tutelares, pero también en el seno del entramado social de cada hombre adulto. Así, escribe Rof (1967):

El hombre tiene, desde el comienzo de su vida, *tres necesidades fundamentales*: la de encontrar *respaldo* en un grupo, de preferencia el familiar; segundo, la de estar *supeditado a alguien con autoridad*, que le oriente en el manejo de la realidad externa. En tercer lugar la necesidad, no menos imperiosa que las otras dos, de ser *protagonista*, de distinguirse de los demás, de desarrollar de manera independiente, autónoma, su pequeña persona (p. 42).

No se trata de realidades simples, pero sí marcan, en cierta medida, el horizonte en el que ha de enmarcarse la acción educativa. La personalidad no quedaría adecuadamente conformada –a juicio de Rof– si estas necesidades no quedaran satisfechas: respaldo, autoridad y protagonismo. Queda claro, en todo caso, que lo que ha de ser conseguido, el fin, sólo queda satisfecho, en íntima conexión con el otro *tutelar*. En efecto, seguridad, orden e identidad, son condiciones para el desarrollo de una personalidad madura y correlativamente aquello que ha de alcanzarse o que ha de buscarse en la acción educativa; teniendo en cuenta que cada uno de esos momentos lleva dentro de sí el riesgo por defecto o exceso (Rof, 1967).

EN TORNO A LA ACCIÓN EDUCATIVA Y ACCIÓN TERAPÉUTICA

No queremos cerrar esta aproximación a las ideas pedagógicas de Rof Carballo –médico, al fin y al cabo– sin hacer una breve incursión en un tema complejo de la mano de las propuestas rofianas: la relación existente entre acción educativa y acción terapéutica.

El contexto en el que se sitúa esta breve reflexión es la formación de la personalidad, puesto que ésta procede de *buenas relaciones interpersonales* en la infancia, es decir, de la urdimbre constitutiva. Pues bien, Rof observa que numerosos trastornos están constituidos por estructuras defensivas, por maniobras de protección o por construcciones auxiliares que tratan de ocultar la *debilidad de este núcleo relacional*. El Yo se ve afectado por esta carencia originaria, lo que dificulta la consistencia de la *mismidad*, es decir, de la continuidad del carácter personal a lo largo del tiempo. Esta continuidad, por otro lado, es la que permite la integración de las distintas dimensiones de la vida, la organización jerárquica del tiempo consagrado a las diversas tareas, etc. (Rof, 1972). La mismidad se convierte en un concepto *bifronte*, palabra que usa el propio Rof en *Biología y psicoanálisis* (1972), con la que busca articular la individualidad y la historicidad como dos fuentes de la configuración de la mismidad. En último término está describiendo el carácter dialógico del hombre.

Pero la madurez está integrada, a juicio de Rof, por otro elemento: la capacidad de *reprogresión*, esto es, la capacidad de regresar de manera oportuna para adaptarse a las mudables y complejas circunstancias de lo real (Rof, 1972). Este concepto presupone que la personalidad humana, en su dimensión biológica, conserva *plasticidad*, capacidad de *rehacerse*. De hecho, entiende que existen mecanismos análogos para mantener la mismidad orgánica y la psicológica; así como hay células pluripotenciales en el organismo, también hay un estrato de la personalidad –el mundo emocional– en el que existe una cierta desdiferenciación –plasticidad–. Desde la desdiferenciación, bajo la tutela del terapeuta, es posible rehacer y reproducir la integración de la personalidad de modo más fuerte y armonioso.

En el encuentro terapéutico, por tanto, acaba por reaparecer el proceso constitutivo que lleva al hombre a manifestarse como tal, en plena posesión de su inteligencia, autonomía y libertad. Se trata de una cierta reedición del proceso educativo mismo, con sus vicisitudes y tensiones. En el paciente se produce “una *recapitulación* o *reconstrucción* de la forma de originarse lo anímico, de *constituirse lo psíquico* del hombre en un *plano superior de motivaciones y de relaciones objetales*” (Rof, 1973, p. 22), proceso en el cual el médico actúa como suscitador de ese nivel superior de integración.

El terapeuta tiene como objetivo desarrollar la *preocupación maternal primaria* –por usar una famosa expresión de Winnicott–. Es decir, aquella capacidad de la madre y aquella buena disposición que le permite retirar todo interés por sí misma y volverlo sobre el niño, articulando la proximidad y el alejamiento, condición de posibilidad del nacimiento de la *libertad* (Rof, 1972), puesto que la *urdimbre* de la primera infancia constituye la clave de la plena libertad humana. De este modo, Rof entiende el proceso terapéutico a partir del proceso educativo, no a la inversa; siendo el amor materno el analogado principal de todo cuidado o ayuda, sea para el crecimiento primero –el que es prolongación natural del engendrar y nutrir que se da en la familia y más tarde en la escuela–, sea en eventuales crecimientos segundos, que son, en definitiva, procesos *regenerativos* posibles en virtud de la plasticidad emocional.

CONCLUSIÓN

Encontramos, por tanto, en la obra de Rof Carballo, abundantes aportaciones capaces de conformar un auténtico pensamiento pedagógico, enraizado en presupuestos de índole biológica, psicológica y filosófica. En efecto, no sólo posee una antropología en la que la educación es posible, sino que ésta se considera necesaria para todo crecimiento humano. Explicita suficientemente la naturaleza de la relación de ayuda en la que se sustenta todo crecimiento humano. Establece como referente primario de todo proceso de ayuda al crecimiento, la relación simbiótica madre-hijo, por lo que podemos afirmar que en torno al concepto de *urdimbre afectiva* es posible desarrollar la pedagogía rofiana.

Así, se hace imprescindible, en orden a la comprensión de la pedagogía de nuestro autor, conocer que el hombre –radicalmente psicosomático– es un ser prematuro y en virtud de este rasgo esencial, necesitado de un cuidado peculiar, aquel que le permita *terminar de conformarse*, ligado, no sólo a la madre, sino a todo el entorno socio-cultural. Dicha ligazón con el otro que posee el papel tutelar, es tan profunda como pone de relieve el proceso epigenético. Ese especial trenzado de influencias transaccionales que se establecen entre el vástago prematuro y el amor diatrófico de la madre o, en términos generales, entre el hombre y su entorno –primariamente el psicosocial–, ha sido denominada *urdimbre afectiva*.

Toda acción educativa posee las características y ha de cubrir las necesidades que la *urdimbre primigenia* muestra. Es así claro que ésta, la acción educativa, dista sobremanera de la mera acción instruccional, incardinándose en el proceso de humanización, en el que el mundo emocional entra siempre en juego, y el amor diatrófico es condición necesaria para llegar a buen puerto. La *urdimbre afectiva* es, sin duda, *urdimbre educativa*.

Fecha de recepción del original: 12 de febrero de 2014

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 24 de junio de 2014

REFERENCIAS

- Altarejos, F. y Naval, C. (2003). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Amato, P. R. (2005). The Impact of Family Formation Change on the Cognitive, Social, and Emotional Well-Being of the Next Generation. *Future of Children*, 15, 75-96.
- Barrio, J.M. (2010). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Bowlby, J. (1992). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Buxarrais Estrada, M.R. (2006). Por una ética de la compasión en educación. *Teoría de la educación*, 18, 201-227.
- Carpintero, H. y Peiró, J.M. (1981). *Psicología contemporánea: teoría y métodos cuantitativos para el estudio de la literatura científica*. Promolibro: Valencia.
- Castillo Córdoba, G. (2013). La normalidad afectiva en la educación de los hijos. *Estudios sobre educación*, 25, 151-166.
- Fagan, P.F. (2013). Familia y Educación. *Estudios sobre educación*, 25, 167-186.
- Fernández, C. y Rei Ballesteros, A.A. (2008): *Urda e mundo. Un ensaio sobre Rof Carballo*. Lugo: Fundación Caixa Galicia.
- Freud, S. (1981). *Obras completas*, vol. III. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Heidegger, M. (2005). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria [trad. Jorge Eduardo Rivera].
- Herrero, F. (1995). El “mundo emocional” en Juan Rof Carballo. *Revista de Historia de la Psicología*, 16, 3-4, 71-78.
- Lorenz, K. (1986). *Fundamentos de Etología. Estudio comparado de las conductas*. Barcelona: Paidós.
- Marchioro, G. (2012). *Percorsi psicosomatici. Itinerari linguistici tra mente e corpo*. Padova: Librería Universitaria.
- Martínez López, F. (2008). *Juan Rof Carballo y la medicina psicosomática. Entre la teoría: J. Rof Carballo, y la praxis: A. Fernández Cruz*. Madrid: Díaz de Santos.
- Martínez Priego, C. (2012a). *Neurociencia y afectividad. La psicología de Juan Rof Carballo*. Barcelona: Erasmus.
- Martínez Priego, C. (2012b). La obra psicológica de Rof Carballo: una aproximación bibliométrica. *Revista de Historia de la Psicología*, 33, (1), 7-28.
- Mermall, T. (1978). *Retórica del Humanismo*. Madrid: Taurus.

- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Polo, L. (2003). *Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo*. Madrid: Rialp.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones de Filosofía de la Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Portmann, A. (1970). *Entlässt die Natur den Menschen? Gesammelte Aufsätze zur Biologie und Anthropologie*. München: R. Piper & Co.
- Ríos González, J.A. (1993). Lo educativo en Rof Carballo. *Anthropos*, 141, 70.
- Rof Carballo, J. (1949). *Patología psicosomática*. Madrid: Paz Montalvo.
- Rof Carballo, J. (1952a). *Cerebro interno y mundo emocional*. Barcelona: Labor.
- Rof Carballo, J. (1952b). *Cerebro Interno y Sociedad*. Madrid: Ateneo.
- Rof Carballo, J. (1953). Zubiri como biólogo. En *Homenaje a Xavier Zubiri* (209-225). Madrid: Revista Alcalá.
- Rof Carballo, J. (1954). El punto de vista psicosomático. *Revista Ibys*, 12, (1), 7-31.
- Rof Carballo, J. (1956). Bases filosóficas y psiquiátricas de la Medicina psicosomática. *Arbor*, 132, 403-426.
- Rof Carballo, J. (1961). *Urdimbre afectiva y enfermedad. Introducción a una Medicina Dialógica*. Barcelona: Labor.
- Rof Carballo, J. (1964). Los factores biológicos del futuro del hombre. *Medicina e Historia*, 5, 3-15.
- Rof Carballo, J. (1967). *Violencia y ternura*. Madrid: Prensa Española.
- Rof Carballo, J. (1970). *Rebelión y futuro*. Madrid: Taurus.
- Rof Carballo, J. (1972). *Biología y psicoanálisis*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rof Carballo, J. (1973). *El hombre como encuentro*. Madrid: Alfaguara.
- Rof Carballo, J. (1975). *Fronteras vivas del psicoanálisis*. Madrid: Karpos.
- Rof Carballo, J. (1984). *Teoría y práctica psicosomática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rof Carballo, J. (1993). Autobiografía de mis ideas. *Anthropos*, suplemento (38), 5-14.
- Russo, M.T. (2012). El humanismo médico de Juan Rof Carballo: un aporte a la antropología filosófica desde la medicina. *Papeles de Filosofía*, 31, (1), 123-138.
- Zubiri, X. (1963). El hombre, realidad personal. *Revista de Occidente*, 1, 5-29.