

**CLAUDIA PATRICIA MEJÍA SÁNCHEZ  
PAOLA ANDREA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ**

**SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA DESDE LAS EMOCIONES.  
UNA APROXIMACIÓN A LA ACCIÓN POLÍTICA**

**Director:**

**Rafael Antolinez**

**Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magister en  
Filosofía Latinoamericana**



**UNIVERSIDAD SANTO TOMAS.**

**PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO EN COLOMBIA**

**MAESTRÍA EN FILOSOFÍA LATINOAMERICANA**

**Bogotá D.C Noviembre 2011**

**SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA DESDE LAS EMOCIONES.  
UNA APROXIMACIÓN A LA ACCIÓN POLÍTICA**

**CLAUDIA PATRICIA MEJÍA SÁNCHEZ  
PAOLA ANDREA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ**



**UNIVERSIDAD SANTO TOMAS.  
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO EN COLOMBIA  
MAESTRÍA EN FILOSOFÍA LATINOAMERICANA  
Bogotá D.C Noviembre 2011**

**Nota de aceptación:**

---

---

---

---

---

---

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Bogotá D.C. Noviembre de 2011**

## DEDICATORIA

*“...y en lugar de ocuparos de las formas, de la pureza de las palabras, de lo redondeado de las frases, de lo que dijo Cervantes o Fray Luis de León, adquirid ideas de donde quiera que vengan, nutrid vuestro espíritu con las manifestaciones del pensamiento de los grandes luminares de la época; y cuando sintáis que vuestro pensamiento a su vez se despierta, echad miradas observadoras sobre vuestra patria, sobre el pueblo, las costumbres, las instituciones, las necesidades actuales, y en seguida escribid con amor, con corazón, lo que se os alcance, lo que se os antoje, que eso será bueno en el fondo, aunque la forma sea incorrecta; será apasionado aunque a veces sea inexacto; agradará al lector, aunque rabie Garcilaso. No se parecerá a lo de nadie; pero bueno o malo, será vuestro, nadie os lo disputará. Entonces habrá prosa, habrá poesía, habrá defectos, habrá bellezas.”*  
*Domingo Faustino Sarmiento, El Mercurio, Chile, 1842*

A todos aquellos que “agudizan” el oído y el corazón para escuchar la voz de la Vida y así intervenir en los procesos que transforman pensamientos y realidades.

A todos aquellos que nutren su espíritu desde lo sencillo y así comprenden las complejidades de lo humano.

A todos aquellos que simplemente escriben con el corazón...

## **AGRADECIMIENTOS**

Queremos manifestar nuestra gratitud al Doctor Rafael Antolinez Camargo, por sus profundas y minuciosas orientaciones; a través de ellas, además de formar con rigurosidad lo hace con sentido humano.

A Olvani Fernando Sánchez Hernández, quien acompañó desde los detalles más mínimos cada avance o retroceso con sabiduría y entendimiento.

A todos nuestros maestros, ellos y ellas, en cada encuentro despertaron nuestro interés por ahondar en el pensamiento latinoamericano que tiene como tarea leer las realidades en sus luces y sombras... En especial nuestra gratitud se ensancha para con Teresa Houghton Pérez, quien enseña ética desde las emociones e invita a realizar transformaciones desde lo sencillo y concreto.

A todos los que acompañan de alguna forma nuestro quehacer, en el que nos interesa profundamente recuperar el sentido de lo humano desde las emociones.

## **TABLA DE CONTENIDO**

Introducción.....	7
1. EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN LA VIDA HUMANA.....	10
1.1 La emoción como sensación fisiológica.....	12
1.2 Bosquejo Histórico sobre el estudio de las emociones: Apuntes y Discusiones .....	14
2. 1.3 Sobre la naturaleza de la emoción frente a la razón.....	20
2. EDUCACIÓN ÉTICA Y FORMACIÓN INTEGRAL DE LA PERSONA.....	26
3. 2.1 Coordinadas del problema .....	27
2.2 El escenario de la búsqueda .....	29
2.3 Educación ética y formación integral de la persona humana .....	36
4. 2.4 La educación en valores .....	38
2.5 Hacia una educación axiológica integral de la persona .....	41
2.5.1 <i>Pedagogía moral del ejemplo y del testimonio</i> .....	42
5. 2.5.2 <i>A propósito de la pedagogía mora y las narrativas</i> .....	44
2.5.3 Pedagogía moral de la acción comunicativa .....	45
2.6 Hacia la educación del juicio ético.....	46
2.6.1 <i>Sobre la instancia de explicitación</i> 47	
6. 2.6.2 <i>Sobre la instancia de apropiación</i> .....	48
2.6.3 <i>Sobre la instancia prospectiva</i> .....	49
3. EDUCACIÓN ÉTICA DESDE LAS EMOCIONES: A APROPÓSITO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA.....	51
7. 3.1 El valor de la educación y la perspectiva emocional.....	54
3.2 Implicaciones ético-políticas: el problema de la acción .....	58
3.3 Hacia la educación ética y la formación para la democracia .....	64
3.4 <i>¿Educación para la democracia o educación democrática?</i> 69	
Conclusiones .....	75
Bibliografía .....	79

## INTRODUCCIÓN

Pensar las emociones desde una perspectiva filosófica de análisis, supone, de un lado, sugerir como un tema de investigación científica algo que usualmente no se acredita como objeto digno de estudio, al menos desde el punto de vista de la racionalidad científica y filosófica; de otro lado, implica un ejercicio de reflexión, no sólo del componente emocional, afectivo si se quiere, sino también de la importancia de realizar tal ejercicio, su incidencia dentro de un contexto social y su viabilidad como alternativa, precisamente, a los cánones racionalistas en campos como el de la educación y la política.

Así las cosas, la intención que subyace a la presente reflexión es la de brindar elementos que se establezcan como puentes entre las emociones, los valores y la experiencia de éstos. Herramientas que no pretenden ser más que una clave de lectura para (re)pensar la educación de ética y de valores cívicos, democráticos desde el marco emocional.

Un trabajo de este tipo podría sugerir que ante la escisión que amenaza con una esquizofrenia moral, la tarea sería la de intervenir significativamente en la configuración de las conductas de las personas, en las diferentes esferas de la vida del ser humano, con el fin de sentar las bases de una intersubjetividad basada en el respeto de la dignidad humana; tarea que de ninguna manera estaría mal, pero rebasaría los límites de la presente investigación.

Por eso, consideramos necesario explicitar la íntima relación que existe entre la persona, percibida no como un animal racional, sino como un ser sintiente y afectivo, con los derechos humanos, los valores, el ejercicio político y la educación.

Creemos en la urgente necesidad de formular alternativas en la manera de concebir la educación ética y de valores. De aquí la propuesta de las emociones como componente fundamental a la hora de generar propuestas en la educación, sobre todo en el espacio de la ética. El ser humano habita el mundo y se inserta en él, dando respuestas, consientes o inconscientes, de sus relaciones con otros seres humanos y con la naturaleza el ambiente. Por tanto, se hace imperante la necesaria humanización del ser humano, no en el sentido de humano como especie, sino moralmente. Como afirmará Savater, la educación debe partir

de la experiencia de la vida, experiencia marcada por la moral y la emoción. Sobre esto mismo, dice Guillermo Hoyos: “no creemos, pues, ser exagerados al afirmar que si no utilizamos la educación para lo que se inventó, es decir, para formar ciudadanos, y no los formamos con base en principios y valores para la convivencia, nos hemos rajado en pedagogía” (HOYOS, 2000)

De esta manera, una de las críticas que más se ha señalado en la educación ética en el país es que ha privilegiado el desarrollo de procesos cognitivos y que, en virtud de este énfasis ha propiciado una brecha insalvable entre las normas teóricas y la experiencia moral. Según Adela Cortina, la desgracia de países como Colombia radica en tener constituciones políticas al estilo kantiano y realidades sociales al estilo hobbesiano (CORTINA, 1999). Nadie niega la idoneidad de nuestras normas, pero el cumplimiento de ellas deja mucho que desear. Nadie niega la bondad de los principios heredados de las tradiciones religiosas que decimos profesar en nuestro país, pero el ajuste de nuestros comportamientos a estos permite lanzar muchos cuestionamientos.

Lo anterior nos lleva a decir que el reconocimiento jurídico de los derechos humanos y la promoción teórica de los valores no son suficientes, pues son sólo un peldaño en el ascenso a la dignificación de la persona humana. El problema radica en que el respeto a los derechos y la vivencia de los valores no surgen por decreto, sino por la apropiación personal del conjunto de valores. Ahora bien, esta apropiación supone atender de forma rigurosa a los procesos formativos en que se pretende lograr que los individuos razonen bien y actúen en consecuencia. Al decir de Berkowitz, se trata crear “programas educativos morales para promover el desarrollo de personas morales completas, con carácter, razonamiento, valores, emociones y conductas” (BERKOWITZ, 1999).

Por tanto, y para esta labor se propone desarrollar en una primera parte de la investigación, tomar como base el estudio del los profesores R. Solomon CH. Calhoun y Humberto Maturana; intitulado ¿Qué es una emoción? En éste estudio se especifican las distintas corrientes de pensamiento que se han ocupado de las emociones en la historia de occidente y sus posturas principales. De otro lado, se proponen también los que son, a juicio de los

autores, las principales problemáticas filosóficas relacionadas con las emociones y su consideración en el escenario de la ética.

En un segundo momento se entablará la discusión alrededor de la problemática de la educación ética y, lo que hemos denominado, la formación integral de la persona. Para ello, haremos una disertación sobre la importancia y los componentes de la enseñanza de la ética, para dejar sentadas las coordenadas del problema y el escenario de búsqueda sobre el cual se trabajará la educación ética y formación integral de la persona humana.

Finalmente, se establecerá la propuesta de la educación ética desde las emociones. Ello implica, por una parte, establecer la relación entre la educación y las emociones, es decir ver el ejercicio educativo desde la perspectiva emocional; introducir el problema de la acción y las implicaciones de pensar la educación desde las emociones; por último, introducir de la idea de la formación para la democracia, como resultado final de la propuesta educativa. Considerada así, la parte propositiva consistiría en una clave de lectura para pensar desde las emociones, problemas de educación ético-cívica, democracia y acción política.

### *Capítulo 1*

## **EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN LA VIDA HUMANA**

“Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto y de la forma correcta... eso no es fácil” (GOLEMAN, 1996)

En la vida cotidiana nos encontramos saciados por la información que nos llega sobre la desintegración, la inseguridad, la violencia; esto nos impacta y nos va dejando un sin sabor, en el sentido que muestra como nuestra vida en muchas ocasiones se nos escapa de

las manos; pone en evidencia que en ocasiones estamos fuera de control y que no es solo la nuestra, sino también la de los demás. Es parecido a una gran ola, una corriente de arrebato y sin sentido que penetra la vida personal y colectiva.

Nuestro ambiente está cargado de un aumento de ímpetu emocional, con lo cual se manejan las colectividades desde la publicidad o se sobre estimula la intimidad. La intimidad queda expuesta al abandono, violencias y rechazos; a nivel mundial impresiona el aumento de casos de depresión y suicidios; en Bogotá, según estudios realizados, la línea 123 funciona las 24 horas del día con permanente actividad. En el día, hay cuatro personas y en la noche dos que atienden un promedio de 100 a 200 llamadas diaria. La mayoría de llamados que atiende son de personas depresivas, con ideas suicidas y otras con trastornos mentales (ELTIEMPO.COM, 2010).

Es de anotar que las sensaciones están localizadas en el cuerpo y tienden a proporcionar la información perceptual o fisiológica. Estas pueden ser simplemente, de tacto o de placer, dolor, hambre, sed, saciedad, satisfacción sexual, etc.; y suelen durar poco tiempo. Las emociones, en cambio, son holísticas y al mismo tiempo pueden causar reacciones fisiológicas, no están localizadas como en el caso de las sensaciones, tiene que ver con los estados del yo y de la memoria, no del cuerpo, aunque de inmediato afecta y se refleja en el cuerpo. Por lo tanto, se tiene un dolor en el dedo, o en la cabeza, pero la felicidad o la tristeza por todas partes al mismo tiempo, aunque el placer es sobre todo una sensación de "sentir placer" de hacer algo, es un estado emocional que se puede conectar a muchos tipos de actividades (CORTESE, 2004).

Las emociones no son actos de voluntad, no son elegidos libremente, sino que ocurren de manera espontánea, de aquí que un "crimen pasional" sea considerado menos grave que un crimen calculado, ya que es planeado y ejecutado bajo el control de la voluntad; los actos de voluntad suelen ser moralmente plausibles o reprobables. La acción a sangre fría, es considerada al mismo tiempo como inhumana, es irónicamente, más abierta a la sanción moral, que es exclusivamente humana. Sin embargo, la aparición de las emociones está relacionada con las actitudes, las situaciones y sentimientos.

En nuestra vida cotidiana podemos ver que la razón y la emoción, en muchas ocasiones no es posible relacionarlas, ya que el hecho de expresar una emoción sin razón puede ser tachado como un acto irracional, pero si la razón deja de lado las emociones, se le considera un acto de reflexión, de serenidad, incluso, de frialdad e imperturbabilidad.

### **1.1 La emoción como sensación fisiológica:**

Actualmente existe un creciente entusiasmo por el estudio científico de las emociones; estas, forman parte esencial y fundamental en el ser humano, en su constitución y modo de responder frente a diversas situaciones.

El no analizar las emociones, el continuar subvalorándolas ocasiona un profundo vacío, dando espacio para especulaciones u opiniones, que en muchas ocasiones, son vanales. De aquí la razón de que en esta época se acelere la edición de libros de autoayuda y motivacionales, los cuales dejan de lado el bien común, la participación en la sociedad; estos carecen de una base científica e histórica. Así que analizar el papel de las emociones pertenece ontológicamente a lo que somos y lo que queremos llegar a ser, no sólo a nivel personal sino a nivel colectivo.

Podríamos, entonces, considerar las emociones como impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha incluido. Etimológicamente emoción viene de "motere", el verbo latino "mover", además del prefijo "e" que implica "alejarse", lo que sugiere que en toda ocasión hay implícita una tendencia a actuar.

Sin embargo, hay que aclarar que algunas reacciones emocionales y memorias emocionales pueden formarse sin la menor participación consciente y cognitiva. Las emociones tienen mente propia, una mente que puede sostener punto de vistas con bastante independencia de nuestra mente racional.

En principio, el “impulso” es el instrumento de la emoción; la base de todo impulso que “estalla” en expresarse en una emoción. Cotidianamente los que se dejan llevar por este impulso y no cuentan con el autodomínio necesario, padecen de “una deficiencia moral” que es la incapacidad de controlar los impulsos desde la voluntad y el carácter (GOLEMAN, 1996).

En este sentido, tenemos dos mentes una que piensa y otra que siente (GOLEMAN, 1996). Cuando interactúan construyen nuestra vida mental. La mente racional es la forma de comprensión, de la cual normalmente somos conscientes, a partir de procesos como la reflexión, el análisis, la meditación.

Llegado a este punto seguiremos la propuesta del Doctor Rafael Antolinez, quien, de una manera similar a Goleman distingue una mente o, en este caso, una Inteligencia Sintiente (ANTOLINEZ, 2007).

De la manera del filósofo español Xabier Zubiri, subraya que el hombre se encuentra situado en el mundo (encuentra su *locus*) entre las cosas, está determinado por ellas y situado frente a ellas. Así, es el “estar entre”, modifica la actividad del viviente, quebranta, de uno u otro modo, su equilibrio dinámico moviéndole a ejecutar una acción, pues el viviente *siente* las cosas en las que se halla enfrentado (ANTOLINEZ, 2007, pág. 36)

Las acciones que quedan de la mente emocional, resultan ser desconcertantes para la razón: ¿por qué hice esto? , es una señal de la mente racional, la cual se perturba al irse dando cuenta o despertando frente a la respuesta emocional, que definitivamente se accionó en milésimas de segundo. Es tan rápida esta respuesta que no pasa por el análisis de la conciencia, es un dato dado que se ha proporcionado por medio de la percepción. Cuando tenemos una emoción, todo nuestro ser está volcado a la situación, se desprende del pensamiento, por así decirlo, y se vive el momento sin detenerse a razonar acerca de la emoción misma.

Es significativo mencionar que el objetivo es el equilibrio, no la superación ni tampoco la supremacía emocional: cada emoción tiene su valor y su significado aislado y separado de la riqueza de la vida misma. Así habría que reconocer, por ejemplo, que la ira nunca carece de motivo, pero pocas veces se trata de un buen motivo. Al respecto, un maestro tibetano decía: no la reprimas, pero no actúes en consecuencia.

De esta manera, el cuerpo funciona como un polo a tierra y sin cuerpo no es posible la participación tanto de los procesos cognitivos (percepción, atención, y evaluación) y los eventos corporales (la excitación, la conducta y expresiones faciales). De aquí los argumentos centrales de posturas de vitalistas como las de Schopenhauer y Nietzsche, para quienes el cuerpo y en general, el elemento biológico, juegan un papel importante en el proceso de comprensión de la vida, incluyendo elementos como los instintos, la naturaleza, la fuerza y la lucha por la subsistencia. Así las cosas, la subjetividad viene dado por la vivencia corporal, más que por la mente, como lo pensara Descartes. Así las cosas, no sería *pienso luego existo*, sino *me emociono luego existo*.

Si se separan cuerpo y mente, o se subleva la emoción o la razón, estaremos perdiendo una gran dimensión. En el legado de la razón insiste en la tendencia a tratar los eventos cognitivos y físicos de forma separada, muchas veces los componentes de la emoción, son excluidos de los procesos de entendimiento; los aspectos de la emoción aparecen como distintos y separados de los del cuerpo (NUÑEZ, 2005).

## **1.2 Bosquejo Histórico sobre el estudio de las emociones: Apuntes y Discusiones**

Con este subtítulo no pretendemos hacer creer al lector que se le proporcionará un recuento histórico alrededor de lo que han dicho pensadores a lo largo de la historia sobre el tema de las emociones; tampoco queremos generar confrontaciones o relaciones entre pensadores de diferentes épocas, lo único que nos mueve a realizar este apartado es la motivación por hacer manifiesto que la preocupación sobre el tema de las emociones ha existido siempre,

aunque no de igual modo, ni con la misma profundidad o importancia que se lo ha hecho recientemente.

Ya Aristóteles en *Sobre el alma* (De Anima), afirma que es necesario analizar tanto la forma (la función) y la materia (los aspectos corporales) de la emoción. Por tanto, una emoción como la ira puede ser vista como el deseo de vengar un insulto, así como el "punto de ebullición de la sangre." Según este filósofo griego, no hay duda de que el cuerpo juega un papel crucial en la emoción: "parece que todas las atribuciones del alma, por ejemplo, temperamento, buen humor, miedo, compasión, coraje, alegría y también amor y odio, existen con el cuerpo, para que el cuerpo se vea afectado de forma simultánea con estos " (ARISTÓTELES, 1981). Si el cuerpo desempeña este papel, las emociones son *logoi en hyle*, lo que podría ser traducido como "ideas contenidas."

En otros de sus textos, *El arte de la Retórica*, Aristóteles no menciona los procesos corporales. Más bien, describe (I) el temperamento típico de las personas en los estados emocionales, (II) la situaciones que suelen provocar estos estados, y (III) a quién o qué son esas emociones se indica. Este texto es considerado el primer "teoría cognitiva de la emoción." (SOLOMON J. , 1984). El objetivo de la Retórica es enseñar al orador como despertar emociones en el público al representar situaciones reales o de ficción, con el fin de influir y cambiar su criterio. No es un intento de describir la esencia de la emoción.

De otra parte, en *el Discurso del Método* de Descartes, o en *Sobre las Pasiones* este autor detalla el papel del cuerpo en la emoción y la experiencia de la emoción. Para Descartes, las pasiones son mentales, son estados y procesos "causado, mantenido y fortalecido" por el cuerpo. De acuerdo con Descartes, el cuerpo actúa sobre la mente a través de los movimientos de los espíritus animales al llegar a la glándula pineal (DESCARTES, 1975). En su tratado *Sobre las pasiones*, Descartes se refiere desde esta teoría a la variedad de los sentimientos emocionales: cada movimiento específico de los espíritus da un impulso específico a la glándula pineal, que a su vez provoca un sentimiento específico. (DESCARTES, 1975).

Descartes también, de alguna manera, se encontraba interesado en la explicación de las manifestaciones corporales de las emociones. Él observa, por ejemplo, que la alegría va acompañada de enrojecimiento, debido a la apertura de los orificios hace que la sangre fluya más rápidamente y se vuelven más delgada y más caliente, lo que a su vez llena la cara y lo hace sonriendo y alegre. Por otro lado, la tristeza se manifiesta por la palidez y frialdad de las extremidades, en la tristeza los orificios cerrados y la sangre se mantiene alrededor del corazón. Estas ideas son particularmente importantes en la teoría de la emoción.

Descartes (1644) afirma, en relación a la fisiología de las emociones y a su cognición, que la alegría es causada por el reconocimiento de que se posee algún bien, mientras que la tristeza es causada por el reconocimiento de que se tiene algo de culpa. Estas definiciones no ocupan mucha importancia en el tratado de este autor. Sin embargo, revelan que para Descartes, los eventos corporales son estrictamente relacionados con las mentales. Las emociones dependen de la interacción de la mente y el cuerpo, desde el cuerpo a la mente, y de la mente al cuerpo.

La explicación de Descartes de las pasiones también influyó en Hume y Spinoza, cuya teoría se define a veces como "cognitiva", ya que analizar las emociones en relación con ideas. Sin embargo, esta clasificación es engañosa si se toma a entender que, en estas teorías, el cuerpo no juega ningún papel en la emoción. Por un lado, la teoría de Spinoza no puede ser sin cuerpo, a causa de su total cuenta de la relación mente-cuerpo.

Darwin (1872) asume que la percepción de la conducta y manifestaciones corporales de las emociones constituye sentimientos, y James William (1884) filósofo norteamericano y profesor filosofía, afirman que cada sentimiento emocional depende de un patrón específico de excitación corporal (CORTESE, 2004).

De acuerdo con Spinoza (1677), la mente y el cuerpo son dos de los infinitos atributos de la misma entidad divina (que también es otro que la naturaleza). Ellos no son dos sustancias distintas que interactúan causalmente, pero se coordinan las propiedades de la misma

sustancia. En este marco, las emociones se definen como las modificaciones de ambos atributos: "afecciones del cuerpo por el cual se incrementa la capacidad del cuerpo de actuar o disminuido, ayuda o un estorbo, y al mismo tiempo, las ideas de estas afecciones " (Espinoza, 1677 p. 163).

Por otro lado, Hume en su *Tratado sobre la Naturaleza Humana* (1739) define las pasiones como las sensaciones que surgen en el alma del cuerpo. Finalmente se termina el análisis de las pasiones en relación a las ideas. Una vez más, esto no significa que él sostiene que las emociones son incorpóreas.

Los filósofos de la emoción, tales como Kenny (1963), Solomon (1976), y Lyons (1980). Tienden a clasificar las teorías clásicas, ya sean cognitivas o fisiológicas, y hacen hincapié en uno de estos dos aspectos en detrimento del otro. Sus lecturas de los relatos clásicos, ver sin cuerpo la emoción: la cognición (en particular las creencias, los deseos, juicios, y evaluaciones) no es un intelectual de un proceso corporal, y los acontecimientos corporales (tales como activación fisiológica y de comportamiento) son subproductos contingente de los procesos cognitivos. Según estos autores, "fisiológica" y "comportamiento" de las cuentas de las emociones no pueden capturar el hecho de que las emociones dependen de lo que sabemos y creemos acerca del mundo.

La misma crítica se hace a las teorías que se centran en los aspectos experimentales de las emociones (sentimientos) y que explican estos aspectos en términos de la conciencia física de los procesos (al igual que Descartes, Hume, Darwin y James). Tales teorías son descritas como "Teorías de mero sentimiento." Esta caracterización asume que tales teorías, las emocionalitas, erran por admitir como cierto las verdades dadas por las emociones y los sentidos, los cuales nos engañan.

Desde este punto de vista, sólo las teorías cognitivas pueden captar lo que realmente son las emociones, es decir, su mundo de relación con el significado."Cognición", desde esta perspectiva, no tiene nada que ver con el cuerpo. Es un proceso abstracto, intelectual, que no es influido por el estado del cuerpo. Así pues, los aspectos de la experiencia de la

emoción, dependerán exclusivamente de la manera abstracta y de la caracterización de los estados cognitivos. Su aspecto corporal es negado o reducido a un sub-producto. Podemos llamar a esta actitud, la *postura sin cuerpo*. El manifiesto de la posición sin cuerpo aparece en 1963 con Kenny en su libro: *Acción, emoción y la voluntad*; quien dedica un capítulo entero a argumentar que en la psicología experimental no se puede decir algo fundamental acerca de la relación entre las emociones y el comportamiento.

La razón es que la psicología como una disciplina empírica sólo proporciona explicaciones causales de la relación entre emoción y el comportamiento. Ese vínculo, a la vista de Kenny, es meramente contingente. Por ejemplo, no hay necesidad de ira a causa de la conducta agresiva (o un patrón específico de cuerpo la excitación), que es lógicamente posible concebir la ira como asociados con algunos opuestos acción (por ejemplo, la compra de flores). Según Kenny, para dar a conocer las características de la esencia o necesaria de las emociones se debe analizar sus objetos intencionales, es decir, lo que se toma de cada emoción que se distinguirán. La especificación de los distintos objetos de la emoción y en distinguir matices en el uso de la palabra "sentimiento", "placer" y "deseo".

Por un lado, este tipo de análisis proporciona una relación fructífera y sofisticada de las emociones y de cómo se usan ciertos términos. Por otro lado, se desalienta en las observaciones empíricas de lo que sugiere que las características necesarias de la salud mental o estados puedan definir únicamente a través de la introspección y el análisis lógico. Como Griffiths (1997) se queja, la actitud de Kenny es el patrimonio de la distinción "wittgensteiniano entre el "Criterios" que, lógicamente, definir un estado mental y lo no esencial "síntomas" que pueden ser estudiado empíricamente" (GRIFFTHS, 2009).

De otra parte teóricos, como Salomón (1976), cuentan de la investigación empírica, datos sobre el comportamiento y los estudios neurofisiológicos. Por su parte, Lyons (1980) adopta un patrón más moderado, pero él se afianzó aún en Kenny las preocupaciones y los procesos de reducción corporal en la emoción a los subproductos de las evaluaciones.

En general, parece justo decir que, para las cuentas filosóficas de la emoción en este momento, es posible señalar dos razones principales por las que las teorías de la emoción se distancian de las del cuerpo.

En primer lugar, la posición desencarnada de la década de los años sesenta y setenta fue una reacción extrema a la actitud igualmente extrema de la activación y las teorías del comportamiento de los años cuarenta y cincuenta. Según la teoría de la activación (por ejemplo, Duffy, 1941), las emociones son la motivación estados definidos en términos de diferentes grados de "energía" del organismo. De acuerdo con la teoría del comportamiento, las emociones son tendencias a comportarse de cierta manera (Skinner, 1953). Ambas cuentas totalmente descuidan los aspectos cognitivos de la emoción.

En segundo lugar, en la que muchos científicos de los años sesenta pensaban que el papel del cuerpo en la emoción se limita a la actividad autónoma. Para James, el cuerpo estaba ricamente diferenciada y hubo un "inmenso número de piezas modificadas en cada emoción" los músculos, el corazón y el sistema circulatorio contribuyen a la generación de diferentes sentimientos y emociones (nótese la similitud con la teoría de Descartes). Sin embargo, sostuvo que sólo la actividad simpática del sistema nervioso autónomo es apropiada para dar cuenta de la rapidez con la que los sentimientos surgen en determinadas situaciones.

Por otra parte, esta actividad que fue pensada para ser uniforme a las diferencias en los sentimientos emocionales, tenía que depender de otra cosa que los procesos autonómicos. Este punto de vista fue un paso crucial hacia la desmaterialización de emoción. El papel del cuerpo en la emoción comenzó a ser la de un simple potenciador, un afectivo apoyo neutral cuya activación, en el mejor de los casos, influyen en la intensidad de sentimientos y emociones. Esta idea fue reforzada por el conocido estudio de Schachter y Singer (1962), que llegó a la conclusión de que lo que confiere la especificidad de la experiencia afectiva emoción es el proceso de un etiquetado corporal de excitación. Este proceso no es impulsado por el cuerpo, sino que depende de cómo el sujeto interpreta el medio

ambiente. Interpretación, a su vez, no es influenciado por el estado del cuerpo, sino que es abstracto, intelectual, y por lo tanto "puramente cognitivo".

### **1.3 Sobre la naturaleza de la emoción frente a la razón:**

Las emociones nos son sentimientos o lo que en nuestro lenguaje coloquial llamamos sentimientos: *“Biológicamente, las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones en los que nos movemos”* (MATURANA, 2001). Existen, por tanto, maneras de proceder desde la emoción y que puede ser aplaudido o rechazado, tal proceso se basa en la razón.

Las discusiones sobre la naturaleza de la emoción y sobre su papel en la vida moral o de la sociedad han sido el foco de una cantidad considerable de intereses tanto en el pensamiento griego Antiguo, en la Edad Media, y en el período Moderno temprano.

En el pensamiento griego, fue fundamental, el problema de la naturaleza, ya que trata de establecer principalmente cuál es su origen y cuál es la constitución de los seres naturales. Con estos datos se va creando una imagen del universo que va desde los presocráticos hasta la inserción de la naturaleza divina, como lo hacen los neoplatónicos. Sin embargo, el predominio de este problema supone que el pensamiento griego buscaba dar respuestas a los problemas fundamentales filosóficos, el hombre y el conocimiento, desde la naturaleza y el movimiento de la misma.

En el tratamiento de este tema se destacan, en primer lugar los esfuerzos realizados por los presocráticos; a ellos les siguen Platón y Aristóteles y por último las concepciones helenísticas y neoplatónicas de la naturaleza.

Los griegos designaban la naturaleza con la palabra “*physis*” que significa, en sentido amplio, una sustancia permanente y primordial que se mantiene a través de los cambios que sufren los seres naturales; desde la filosofía es lo primario y fundamental de las cosas, lo

que persiste en ellas y también lo que le es dado, lo que el hombre encuentra ahí, independientemente de su intervención.

Sin embargo, aunque en los presocráticos aparecen teorías sobre el hombre y la sociedad, el pensamiento griego, por esta época, no llegó a interesarse especialmente por estos temas. Fue solo hasta mediados del siglo V antes de Jesucristo. Por esas fechas, la filosofía griega sufre una notable desviación en su trayectoria dando lugar al denominado “periodo antropológico” (CAPELLE, 2009). En él, los sofistas y Sócrates ponen en primer plano al hombre y a la sociedad. Abandonan la orientación filosófica anterior hacia la naturaleza y empiezan a investigar las ciencias del espíritu. Dejando atrás el problema de la naturaleza, la segunda fase de la sofística, intenta profundizar en el estudio del hombre y de las leyes que rigen su conducta. (CAPELLE, 2009).

También Sócrates se despreocupa del problema de la naturaleza para interesarse, como en los estudios del hombre y de la conducta del hombre. Pretende un saber ordenado a la acción. Sócrates quiere saber obrar moralmente. Es más sólo es virtuoso el sabio, de modo que el hombre va ganando en virtud a menudo va ganado en sabiduría; virtud y saber son idénticos.

Este es el punto central de la ética de socrática: la virtud es sabiduría, conocimiento. Por tanto, como nadie se equivoca voluntariamente, si el hombre alguna vez obra mal, no es porque quiera sino porque lo ignora. En cuanto que la virtud y el saber se identifican, la enseñanza del saber supone la enseñanza de la virtud. La virtud es, por consiguiente enseñable.

Por otro lado, Aristóteles, el hombre es un ser ordenado por la naturaleza de la comunidad política. El hombre logra su perfección ética en el estado-ciudad. El fin del Estado, desde esta perspectiva es el bien de la colectividad. Toda forma política que tienda a conseguir el bien de la colectividad es legítima; la que se propone fines particulares es ilegítima. (ETCHEGARAY, 2000)

En cuanto a las escuelas helenísticas, el tema del hombre, se halla presente en el pensamiento epicureísta y en el estoicismo. En el primero, consideran que el principio vital del hombre se halla integrado, por el alma y el espíritu. Ambos son inseparables y forman una substancia única. El Espíritu o inteligencia es superior y reina sobre todo el cuerpo. Está localizado en el pecho, donde se localizan también el pavor, el miedo, la alegría. En el segundo; considera que el hombre, se halla compuesto de cuatro elementos; pero en cuanto racional, participa de la razón del universo, del logos universal.

Desde el neoplatonismo de Plotino, el hombre está integrado de cuerpo, alma y espíritu; el hombre entra en contacto con el mundo inteligible con la razón, la libertad y el amor. La razón proporciona al hombre la verdad; en la libertad que requiere la razón para un obrar coherente, el cual conduce al hombre el bien; por último, el amor es la confluencia entre la libertad y la razón, que tiende al bien, a la belleza.

La racionalidad del hombre constituye el fundamento de su dignidad, y esta a su vez es la base política; el hombre es sagrado para el hombre y en este sentido forja su concepto de solidaridad. La sociedad, como el lenguaje, es un producto de la naturaleza; la sociabilidad humana es el segundo don que Dios quiso, fortalecer a la débil humanidad.

El concepto de racionalidad, a principios de los tiempos modernos, se redujo gradualmente, hasta que ha llegado a significar una facultad de la sistematización, que es completamente independiente de la parte emocional de la naturaleza humana. Las emociones se han entendido como una fuerza irracional, en oposición a lo racional.

Las emociones se están recuperando como un tema central en la filosofía moderna y en las ciencias humanas, y al mismo tiempo, la cuestión de la relación entre las emociones y la racionalidad se está convirtiendo en una investigación cada vez más actual. Esto hace que sea aún más importante volver a la cuestión filosófica de cómo las emociones se relacionan con la razón.

La oposición clara de las emociones y la racionalidad es cuestionada desde diferentes perspectivas. Es cuestionado por los neurólogos como Antonio Damasio (DAMASIO, 1995), quien sostiene que las emociones forman parte necesaria de casi todo el pensamiento racional.

Una gran cantidad de teóricos, parecen estar dispuestos a profundizar en los escritos de Daniel Goleman, quien es el forjador del concepto de "inteligencia emocional". Goleman (1996), desdibuja la oposición entre la razón y la emoción con el argumento de que las emocionales (bien formadas) son mucho más relevantes para el éxito y la "inteligencia", por ejemplo, la vida profesional, la capacidad de relacionarse asertivamente. Las respuestas emocionales, se podría decir, son parte de una comprensión perspicaz de una situación madura.

Ha llegado el momento para que el debate sobre las emociones pase de ser solamente de problemas psicológicos, a los problemas conceptuales más fundamentales. Es fomentar la investigación filosófica en la interdependencia entre las emociones y la comprensión. Es reunir gran parte de los recursos de investigación sobre las emociones, que hasta ahora han tenido una existencia dispersa en la investigación académica.

El ser humano como ser racional se destaca, entre otras especies, por esta facultad. Sin embargo esta afirmación limita nuestro proceso de conocimiento y la manera como nos relacionamos. Ya que deja por fuera la emoción y esta frente a la razón queda subvalorada y es etiquetada como un instinto o respuesta animal que deja por fuera del proceso racional, en el desarrollo cognitivo.

El sistema racional se funda en premisas fundamentales a priori, se acentúan simplemente desde las preferencias y el domino racional que se desarrolle y esto, por tanto, constituye todo un modelo de relacionarse, de expresarse y de actuar. Así lo humano se constituye en la compenetración de lo emocional con lo racional. Lo racional va tomando forma en cuanto que se es coherente con la acción y desde aquí defendemos, justificamos o

rechazamos lo que hacemos, sentimos y pensamos; y sin hacer referencia a las emociones realizamos una argumentación racional ante lo que vivimos.

Sin embargo, es preciso destacar que a pesar de la supremacía de la razón y la verdad en el ejercicio filosófico, la investigación por cuestiones alrededor de las emociones ha estado en la palestra filosófica contemporánea. Como impulsos irracionales, como alternativa a la razón, o por lo menos como preocupación filosófica por considerarse parte de la vida del hombre, las emociones han aparecido como un objeto digno de estudio para la mayoría de los filósofos del siglo XX (incluso antes), tomando gran auge en adelante por crecientes trabajos y obras inspiradas en tradiciones existenciales, pedagógicas, éticas, políticas y sociales.

Hoy en día, en el siglo XXI, las emociones pueden considerarse como un tema central de debate en la filosofía y las ciencias humanas, y al mismo tiempo, la cuestión de la relación entre las emociones y la racionalidad se está convirtiendo en un objeto de estudio cada vez fuerte. Esto hace que sea aún más importante volver a la cuestión filosófica de cómo estudiar, entender y comprender las emociones.

Así las cosas, una consecuencia natural de esto es que la reflexión sobre las emociones, se ha convertido en una preocupación central no solo de la filosofía moral, sino también de otros tipos de filosofías y de hacer filosofía, como la fenomenológica, la hermenéutica, entre otras. Ha llegado el momento para que el debate sobre las emociones pase de ser, por ejemplo, problemas psicológicos, a los problemas conceptuales más fundamentales en la filosofía.

## *Capítulo 2*

### **EDUCACIÓN ÉTICA Y FORMACION INTEGRAL DE LA PERSONA**

La educación en valores es una tarea urgente, pues en aprender a vivir dignamente se nos va la vida. Si no utilizamos la educación para lo que se inventó, es decir, para educar en valores que dignifiquen la vida de las personas, entonces nos hemos rajado en pedagogía.

(Guillermo Hoyos)

Hoy en día la educación en valores se ha convertido en un reto. Cuáles han de ser esos valores y cuál la forma más adecuada para llevar a cabo esa formación; son cuestiones que concretamente, padres y educadores, se deben plantear, generan y merecen verdadero debate. En este escenario, nuestra contribución pretende ocuparse de la cuestión de referida a la “forma” de la enseñanza de la ética, pues creemos, en primer lugar, que un problema básico por resolver remite a las enormes dificultades que se tienen en todos los niveles educativos para otorgar significatividad a las “clases” de ética; y, en segundo lugar, que dicha significatividad está más asociada a la formación en una dinámica valorativa de la vida cotidiana que a la asimilación de un sistema de valores específico.

Para desarrollar nuestro cometido, estructuramos el texto en seis momentos que nos conducen de la explicitación del problema hasta el delineamiento inicial de un posible sendero para la formación ética en el marco de la formación integral de la persona. Así, una vez puestas las coordenadas del problema, como primera media haremos una caracterización del escenario en que creemos se han de plantear las preguntas y rastrear las respuestas. Hecho esto, pasaremos a considerar la importancia de la enseñanza de la ética en el marco-proyecto de la formación integral de la persona humana, como preámbulo para preguntarnos por las cuestiones implicadas en la pretensión de educación en valores y por algunos senderos didácticos que se muestran como posibilidades para alcanzar una educación axiológica integral de la persona. Finalmente, expondremos algunas consideraciones sobre la necesidad de formar para el planteamiento de distintos tipos de preguntas que cuya sola formulación habitual puede resultar muy fecunda para la formación del juicio ético.

## 2.1 Coordinadas del problema

En la discusión contemporánea acerca del conocimiento de lo moral y de los motivos para la acción, juegan un papel cada vez más importante distintos factores tradicionalmente no considerados desde la filosofía como, por ejemplo, las emociones y las narraciones. La problemática se plantea con el propósito de examinar críticamente el énfasis cognitivista, desde el que se creía que una persona era moral si conocía intelectualmente los principios morales. Sin embargo, un nuevo escenario de discusión muestra que el “deterioro moral” no radica tanto en la ausencia de principios o en su desconocimiento, sino en el agotamiento de la *sensibilidad* moral. En consecuencia, las nuevas tendencias de estudio del fenómeno moral tematizan aspectos distintos a la elaboración intelectual de juicios morales, tales como los sentimientos, emociones, pasiones, afectos. Esta problemática ha sido abordada desde diferentes perspectivas disciplinarias como la filosofía, la psicología, y la pedagogía, entre otras.

Esta discusión cobra especial relevancia cuando se mira en el escenario de la formación ética, específicamente, en la enseñanza de la ética en los distintos niveles educativos. En efecto, en este escenario se observa una problemática fuerte, a saber: las clases de ética tienen escasa significatividad en la vida de las comunidades educativas, aunque la dimensión ética se resalte desde los Proyectos Educativos Institucionales. A esta problemática se asocian factores como la orientación demasiado teórica de la enseñanza de los valores; la ruptura entre las teorías éticas que intentan enseñarse y las implicaciones existenciales de la vivencia de los valores que intentan formarse en los estudiantes; y, finalmente, la desconexión entre la formación ética y los demás campos de la formación académica ofrecida en las instituciones.

De otra parte, en Colombia se ha reconocido recurrentemente que factores claves en la generación de las problemáticas de corte social y político están asociados a la dimensión ética. Ahora bien, no se trata de desconocimiento teórico de los valores, sino de incoherencia evidente entre lo que se sabe y lo que se hace, entre el *saber hacer* y el *saber*

*qué*, entre teoría y práctica. Piénsese, por ejemplo, en la formación académica y religiosa de los políticos de oficio y su recurrente incursión en acciones de corrupción. En este sentido, pueden leerse programas de gobierno y campañas publicitarias tendientes a superar la indiferencia (Bogotá sin indiferencia) y a conectar el discurso de lo propiamente colombiano con la “pasión”, que caracteriza al ser colombiano (Colombia es Pasión).

Como se puede observar, en los anteriores ejemplos, no se apela a discursos teóricos sino a la movilización de la dimensión emocional; tal vez con la convicción de que así se afectará de forma más efectiva el comportamiento y las vidas de los ciudadanos.

En este panorama, creemos que la reflexión filosófica sobre el fenómeno de la moralidad y, consecuentemente, la enseñanza de la ética en la educación colombiana, podría enriquecerse con la consideración compleja del fenómeno moral, de forma que se preste atención suficiente, por ejemplo, a la dimensión emocional como factor determinante en la comprensión y trasmisión de los valores. El reconocimiento de la complejidad en el fenómeno moral y en la enseñanza de la ética, puede ser de gran valor a la hora de enfrentar la ruptura entre las teorías morales que se aprenden e, incluso, se confiesan, y la vivencia ética real en las distintas esferas de la vida pública y privada. Las soluciones no parecen venir de aumentar el número de cursos de ética o, como ciertos nostálgicos proponen, recuperar la moral de antaño; parece más oportuno repensar y redireccionar la comprensión de la formación moral desde aspectos como las emociones, que están siempre presentes como motor, muchas veces desconocido, en la toma de decisiones del ser humano.

## **2.2 El escenario de la búsqueda**

La intención que subyace a la presente reflexión es la de buscar elementos que se establezcan como puentes entre los valores y la experiencia de éstos. Ante la escisión que amenaza con una esquizofrenia moral, la tarea es la de intervenir significativamente en la configuración de las conductas de las personas en las diferentes esferas de la vida, con el fin de sentar las bases de una intersubjetividad basada en el respeto de la dignidad humana.

El *conocernos* depende esencialmente de la sensibilidad que estemos dispuestos a reconocer en nuestras diversas realidades, en nuestras diferentes maneras de pensarnos; la sensibilidad va más allá de los sentidos y más allá de un menosprecio racionalista; la sensibilidad debe reconocerse como aquella que es capaz de transformar realidades, una sensibilidad expresada por símbolos y de la mano de aquello que nos hace ser virtuosos como lo dirían los antiguos filósofos griegos; la cual implica atender la razón, las inteligencias, los sentimientos.

El discurso del *ethos* es uno de los más importantes en la época contemporánea y ha tomado especial relevancia en disciplinas como la antropología, la filosofía y, por supuesto, la ética. Se pregunta, se renueva y se gesta desde las preguntas fundamentales de: ¿Quiénes somos? ¿Somos o no? desde este contexto, el *ethos* es más que un modo de ser, es un modo de actuar integralmente en la vida.

Así las cosas, *ethos* no significa un concepto más en el diccionario, ni algo que está de moda, es una dimensión de la vida, una dimensión de comprensión, de sentido, de sensibilidad. Se trata, pues, de desarrollar nuevas sensibilidades. La sensibilidad realizada y manifestada en diversos espacios, sencillos, cotidianos y significativos; es una sensibilidad adicional para nuevas formas de *comprensión*. De habitar el mundo comprendiéndolo, sensible y emocionalmente. Manteniendo una especial apertura, una disposición para discernir las 'voces' de la vida y expresarlas. No solo de las propias palabras, sino, en el ser testigos de la multiplicidad de sentidos de la realidad humana. El desarrollo de sensibilidades para los sentidos, un 'oído' para nuevas formas de comprensión, un 'ojo' para ver más allá de las paredes normales alrededor nuestro. Necesitamos desarrollar la capacidad de detectar nuevas voces de la realidad humana y dejar que hablen dentro de nosotros, en vez de imponer al mundo la propia sapiencia. Esto requiere de una actitud especial, una actitud contemplativa a lo largo del día; contemplativa, en el sentido de abrirse, más allá de nosotros mismos.

Poco a poco se va adquiriendo las capacidades, las técnicas, el conocimiento, y las sensibilidades apropiadas y sólo entonces se puede empezar a crear gradualmente, para abrirse a nuevas formas de entender, de incorporar un nuevo *ethos* en la vida cotidiana. Es no quedarse mirando la ventana, sino lo que acontece más allá del marco de la ventana. La apertura permite estar descubriendo nuevas realidades y sensibilidades. No encerrado dentro de los muros de una opinión establecida. Cuando se reflexiona sobre ellas, hacen explorar qué es exactamente lo que implican y por lo tanto alientan a investigar nuevos significados. Actúan más como preguntas sabias que como respuestas, como señales de tránsito que indican que debemos caminar en determinada dirección, que todavía no se llega a explorar completamente. Es ayudar a develar una visión que todavía no está clara. No delimitan pensamientos en definiciones y distinciones, no precisan la visión, sino que abren la mirada a más significados y nuevas formas de comprensión.

Cuando solo tenemos ideas muy bien definidas, tendemos a cerrarnos en teorías y opiniones dogmáticas. Los límites de nuestro mundo se nos hacen entonces demasiado precisos, las distinciones demasiado terminantes y demasiado rígidas, como los muros de la caverna de Platón. En la historia de la filosofía, el elemento indefinido en las ideas, muchas veces ha sido ignorado e incluso suprimido. Bastantes filósofos se han preocupado en definir, esclarecer y precisar ideas, como si estuvieran tratando de purificarlas de todo rastro de vaguedad sospechosa.

Por otro lado, para redescubrir el *ethos* se debe iniciar ante el interés o preocupación por el otro y su vulnerabilidad. Supone un ir más allá del propio egocentrismo. No hay ética, no hay sensibilidad, no hay apertura; un interés que salte sobre el individuo y el círculo estrecho de la familia, tienen una amplitud de miras y de preocupaciones que dicen relación con el bien del otro y de los otros extendiéndose en círculos sociales y públicos hasta los confines de la humanidad. Y hoy día, aún más allá, porque somos conscientes que lo humano no se puede desvincular de la vida. No puede haber una auténtica preocupación o

cuidado por el interés general de los demás que no conlleve una dimensión de responsabilidad por la situación de vulnerabilidad y desvalimiento del otro ser humano.

La ética ofrece una sensibilidad, unas actitudes, para la solución y reflexión de los problemas, nos hace tomar postura frente a las diferentes realidades. La ética sirve de orientación y señala unas actitudes al ser humano, busca la transformación práctica de las cuestiones que impiden la libertad, la justicia, el bien para todo ser humano.

También el *ethos* se enriquece con la política. Ésta le ofrece un panorama nuevo y un ejercicio de visualización de necesidades y problemas. La política agudiza el sentido y amplitud de la ética. Le permite ver hasta qué punto las contradicciones sociales impiden al ser humano ser tal y cómo la vulnerabilidad humana se enrosca en sus propias realizaciones, en sus mismos intentos de vida buena en común, en sus avances pretendidamente dirigidos al bien de todos.

La relación entre ética y política, implica, que en unas sociedades pluralistas y democráticas no hay una única cosmovisión y, que por tanto, no hay una única ética del bien o de la vida buena. La ética de las sociedades democráticas es una ética sin referentes trascendentes, funciona sólo con ciertos “tabúes” (L. Kolakowski) o “supersticiones humanitarias” (J. Muguerza), como la dignidad humana, etc., que se pueden entender como secularizaciones de sacralizaciones o conceptos religiosos como el de “hijos de Dios”, etc. De ahí que la ética de las sociedades democráticas y pluralistas sea una ética de la justicia, como insiste J. Habermas y será formal y de mínimos como dice A. Cortina.

Y recordemos que la política de las sociedades modernas es la política democrática liberal, formal y representativa. Éste es, al menos el paradigma de lo político en nuestro ámbito occidental actual, por más en crisis o necesitado de profundizaciones y retoques que se le diagnostique. (R. Dahl). Conviene reafirmar una vez más que la política es el ámbito de la libertad (H. Arendt). De ahí que la política sea fruto de una lucha sin tregua entre dominación y libertad. La política busca la salida de la dominación y se sitúa del lado de la emancipación. Por esta razón, hay una estrecha vinculación entre política y teoría crítica de

la sociedad, que siempre estará impulsada por un afán moral de justicia. Sin memoria histórica y sin propuestas éticas y humanas no habrá verdadero avance social ni solución de los problemas de fondo de esta sociedad.

Expandir una nueva sensibilidad por todo el cuerpo social no permite ya que impunemente predominen conductas machistas, anti-ambientalistas, xenóforas, de exclusión social, etc. Esta nueva política concede un gran lugar al ciudadano y a la sociedad civil. Es desde la movilización de la conciencia desde la que puede tener futuro esta nueva política, así como desde la movilización de movimientos sociales capaces de expandir esta sensibilidad y sus propuestas.

En el fondo, se está postulando un cambio de *relaciones*, de estilo de vida que presupone una elevación moral de la sociedad. Cambiar las relaciones con el *otro*: naturaleza, mujer, emigrante; otra raza, color, religión, lengua, cultura,... Este cambio de relaciones señala un cambio de perspectiva, de mirada sobre el mundo y la vida (cosmovisión) y consiguientemente de valores y de moral.

La educación, así, juega un papel importante, como los medios de comunicación de masas y los estilos y estereotipos (o prejuicios) que difunden. Sin olvidar, los movimientos sociales que los encarnen e impulsen. Función de la crítica social y de la educación. Dada la relación entre política y vida buena (Aristóteles), la política tiene que ver con la educación (H. Arendt) para esta vida buena, es decir, para el ser, para la creación de actitudes, de talante, etc. del ciudadano. De ahí la importancia de la pedagogía social, y de la crítica social de los que hagan ver la realidad: las carencias y las dominaciones, o las posibles salidas o formas de vida alternativas hacia la libertad y la emancipación. Una educación cívica que permita el salto hacia delante en el cambio de las relaciones y en la elevación moral de esta sociedad. Propician el cambio y la profundización democrática.

La ética en cuanto cuidado de lo humano en necesidad sería la expresión personal y colectiva de nuevas sensibilidades, con nuevos desafíos de nuestro mundo es enorme. Nada humano puede estar fuera del cuidado y preocupación nuestra. Y lo humano se encuentra

prácticamente imbricado con la vida y la naturaleza. Se han indicado algunos de los clamores de esta situación actual. La mirada al sufrimiento de nuestro mundo, a sus deshumanizaciones y riesgos nos pone en la pista de lo que debe atraer más nuestra atención y cuidado. Se trata de fijar la atención en los mecanismos y factores implicados en su sufrimiento avanzaremos, al menos crítico-negativamente, en la erradicación de las causas del dolor injusto y colaboraremos en la humanización de nuestro mundo. Esto es desarrollar nuevas sensibilidades, asombrarnos que somos nuevos cada día e impulsar todo lo esencial del ethos que nos habita.

Ahora, bien, el escenario más apropiado para plantear la cuestión es, sin duda, la educación. Al respecto dice el profesor Guillermo Hoyos: “no creemos, pues, ser exagerados al afirmar que si no utilizamos la educación para lo que se inventó, es decir, para formar ciudadanos, y si no los formamos con base en principios y valores para la convivencia, nos hemos rajado en pedagogía” (HOYOS, 2000).

Una de las críticas que más se ha señalado en la educación ética en el país es que ha privilegiado el desarrollo de procesos cognitivos y que, en virtud de este énfasis ha propiciado una brecha insalvable entre las normas teóricas y la experiencia moral. Según Adela Cortina, la desgracia de países como Colombia radica en tener constituciones políticas al estilo kantiano y realidades sociales al estilo hobbesiano. (CORTINA, 1999) Nadie niega la idoneidad de nuestras normas, pero el cumplimiento de ellas deja mucho que desear. Nadie niega la bondad de los principios heredados de las tradiciones religiosas que decimos profesar en nuestro país, pero el ajuste de nuestros comportamientos a estos permite lanzar muchos cuestionamientos.

Lo anterior nos lleva a decir que el reconocimiento jurídico de los derechos humanos y la promoción teórica de los valores no son suficientes, pues son sólo un peldaño en el ascenso a la dignificación de la persona humana. El problema radica en que el respeto a los derechos y la vivencia de los valores no surgen por decreto, sino por la apropiación personal del conjunto de valores. Ahora bien, esta apropiación supone atender de forma rigurosa a los procesos formativos en que se pretende lograr que los individuos razonen

bien y actúen en consecuencia. Al decir de Berkowitz, se trata crear “programas educativos morales para promover el desarrollo de personas morales completas, con carácter, razonamiento, valores, emociones y conductas” (BERKOWITZ, 1999).

La formación ética debe conducir al desarrollo de habilidades axiológicas que implican no sólo aspectos jurídicos y académicos, sino también afectivos y culturales. Una sociedad que pretende ser democrática, es decir, inspirada por valores como la dignidad, la libertad, la solidaridad, el respeto, la justicia y la esperanza, no puede edificarse únicamente sobre el desarrollo de competencias teóricas y jurídicas. También es indispensable la educación de ciudadanos con sensibilidad moral. De ahí la necesidad de abordar el problema de los valores y los derechos humanos desde el asunto de su misma enseñanza, desde la posibilidad de ser apropiados como elementos orientadores efectivos de las conductas humanas.

Un proceso educativo en valores debe encaminarse a la formación de la persona en la capacidad de captar el sentido de los valores en la experiencia inmediata, en la capacidad de hacer conciencia permanente de la orientación de su actuar, en la posibilidad de actuar de manera autónoma a partir de la apropiación auténtica de valores como horizonte de vida. En este marco, la tarea de la filosofía al reflexionar sobre la experiencia moral y sobre la educación moral consiste en explicitar de manera medita y reflexiva el sentido de la vida moral, con el fin de comprender sistemáticamente los órdenes establecidos, hacer críticas de sus fundamentos y proponer modelos auténticos y alternativos. Así las cosas, la educación en valores ha de apuntar, en primer lugar, hacia el estudio, desarrollo y perfeccionamiento de la dimensión emocional de la persona y, en segundo lugar, hacia las interrelaciones que se dan entre las distintas actitudes con que la persona enfrenta el mundo: emocional, volitiva y teórica.

Ahora bien, en la práctica educativa en valores podemos identificar dos tipos de educación: la intelectualista y la emocionalista que, al radicalizar sus posturas ponen en peligro la integralidad de la persona. Posturas que, sin embargo, nos brindan dos notas esenciales sin las cuales sería imposible abordar el problema de la educación ética: la inteligencia

emocional y la inteligencia teórica. Trazar horizontes para educar en valores desde la razón y desde el sentimiento, cada esfera en su especificidad y en su relación, es el tema y la tarea de la investigación cuya formulación preliminar hoy socializamos.

### **2.3 Educación ética y formación integral de la persona humana**

La visión del hombre como persona surge con el cristianismo. La experiencia del Evangelio permite a los primeros pensadores cristianos conceptualizar al hombre no como un algo, sino como un ser que, en virtud de su imagen y semejanza con Dios, ha de ser reconocido como un alguien, como un ser sagrado, como un fin en sí mismo, como un ser libre, en suma, como un ser que entraña un valor *sui generis*, que lo hace distinto en dignidad a los demás seres de la creación. De ahí que el cristianismo conciba la dignidad como correlato de la persona. La dignidad hace referencia al valor propio y, por ende, inalienable de la persona. Del reconocimiento y respeto de dicho valor depende la realización del proyecto de cada hombre como persona.

Pensemos ahora en algunas estructuras constitutivas del ser humano entendido como persona. En primer lugar, la persona es el ser capaz de valicepción, autoconciencia y autodeterminación. Estos atributos hacen de ella un ser capaz de darle sentido a su vida y capaz de hacer conciencia de dicho sentido. Valicepción significa la capacidad de captar el sentido de los valores en la experiencia inmediata. Autoconciencia significa que la persona tiene la posibilidad de tomar posesión consciente de su existencia. Autodeterminación significa la posibilidad de actuar de manera autónoma de acuerdo a los fines que la misma persona se propone a partir de la valicepción o de la reflexión autoconciente; es decir, la autodeterminación es el *movimiento* del ser personal hacia la realización de valores: *la persona no es, la persona se hace* (HESSEN, 1962); gracias a la realización de valores surge la personalidad: *el fin de la persona es la personalidad* (HESSEN, 1962). Las características señaladas nos llevan a decir que la persona no constituye un ser ya hecho o acabado, sino un ser en *formación*. De ahí la importancia fundamental de la educación. Ésta, entendida en términos axiológicos, es un movimiento, un tránsito, un intermediario,

cuyo fin es promover la realización de los valores que configuran a un grupo social a una cultura.

En segundo lugar, la persona es comprendida desde las dimensiones de relación, unicidad, unidad integral e historicidad (MENORES, 2009). En la relacionalidad, se destaca que la persona acontece no como un ser solitario, autosuficiente ni absoluto, sino como un centro de relaciones con el mundo, los hombres, el trascendente y consigo mismo. En lo referente a la unicidad, la persona se comprende como una originalidad y una libertad, esto es, como un ser único e irrepetible que demanda sumo respeto y engendra una pluralidad que no puede ser violentada desde ningún proyecto homogeneizante. En tanto unidad integral, el ser humano se comprende como una compleja síntesis de diversas dimensiones, y se hace oposición a toda visión fragmentaria desde la cual se privilegie el crecimiento de una dimensión en detrimento de las otras. Finalmente, en cuanto ser histórico, la persona se lee como un proyecto abierto en búsqueda de sentido; proyecto en el que, libres de todo determinismo, cada quien ejercita la libertad y se reconoce como heredero de un pasado, protagonista de un presente y gestor de un futuro. La consideración de estas características propias de la persona tiene impacto en configuración de los procesos formativos y, específicamente, en las dinámicas de la formación ética.

#### **2.4 La educación en valores:**

La experiencia educativa supone una valoración de la persona, una base antropológica-axiológica, ya sea implícita o explícita. La valoración implícita parte de la experiencia fenomenológica de personas ejemplares. Desde esta perspectiva, podemos hablar de personalidades excepcionales como las de los héroes, santos, genios, sabios, artistas, entre otros. En el caso específico de la ética, los sabios prácticos son los que con su actuar abren horizontes de posibilidad para la realización de la dignidad de la persona. En este contexto, cabe diferenciar la *moral sabiduría* de la *moral código*. Sabio es aquel que se caracteriza por realizar su acción no conforme a un código de leyes o al orden jurídico vigente, sino

conforme al sentido de los valores; es decir, sus acciones corresponden al correlato dignidad-necesidad de reconocimiento, así éste esté o no reconocido por los códigos de leyes. El motor que impulsa su acción es el *amor* hacia a las demás personas y hacia los valores que él considera esenciales. El hecho que el sabio práctico actúe sin hacer conciencia teórica no indica que su acción carezca de sentido. Este es un prejuicio racionalista que se cae por su propio peso ante evidencias históricas: ¿cuántos sabios prácticos ha tenido la historia humana que no han pasado por la escuela y no han hecho tratados de ética?

La valoración explícita de la persona se caracteriza porque hace recurso de la actitud reflexiva y teórica para construir modelos *ideales* de comportamiento. Muchos de estos ideales son abstraídos de la obra que el sabio práctico ha creado. Los sabios teóricos se caracterizan, por una parte, por su capacidad de captar el sentido de la realización de valores morales y, por la otra, por su capacidad de explicitar en conceptos y en órdenes jurídicos lo captado en la experiencia original. El sabio teórico, en aras de la autenticidad, está llamado a ser un sabio práctico. A esto hace referencia Adela Cortina cuando afirma que “*La coherencia entre lo que se sabe y lo que se vive es uno de los más apetecibles valores humanos. Y todavía más atractivo es el valor de la coherencia entre lo que se vive y lo que se enseña*” (CORTINA, 1998).

De estos dos modos de valoración surgen dos tipos de educación ética sobre los cuales quisiéramos llamar la atención: la emocionalista y la intelectualista. Ambas perspectivas, al radicalizar sus posturas, desconocen la integridad de la persona. Pese a esto, debemos reconocer que nos brindan dos notas esenciales sin las cuales sería imposible abordar el problema de la educación axiológica: inteligencia emocional e inteligencia teórica.

La educación emocional puede ser abordada desde la axiología de Scheler. Para este filósofo, la moral trata de sentimientos. Éstos son concebidos como vivencias que, por sí mismas, poseen una significación que justifica las distintas clases de acción moral. La reflexión fenomenológica de los sentimientos morales realizada por Scheler, arroja como resultado un *sentir intencional* dirigido hacia los valores: el sentir intencional es el órgano

axiológico que permite a la persona acceder al mundo de los valores. Si el hombre no fuera más que intelecto, carecería de toda conciencia de valor. Así como los colores son captados por el acto de ver, los valores son captados por el acto del sentir intencional. Desde esta perspectiva, Scheler pone en evidencia el prejuicio histórico que divide inadecuadamente la razón y la sensibilidad, señalando que además de las propuestas éticas basadas en la razón formal, es posible plantear una ética absoluta, emocional e independiente de la razón teórica, un orden del corazón, una lógica del amor, como lo hicieron históricamente San Agustín y Pascal (SCHELLER, 2003).

A partir de estos presupuestos, Scheller propone una acción pedagógica fundada en el amor, pues considera que la educación tradicional hace desaparecer el amor en la medida en que separa a la persona de lo que ella debe llegar a ser. El correlato formador-formando supone un paciente informe al que hay que darle forma, mediante lo que el formador es capaz de proporcionarle. Así, se busca imprimir valores en un formando, no por medio del acto del amor, que es esencialmente desinteresado, sino a través de la instrucción en ideales preestablecidos, a los que el formando debe llegar; de ahí que se genere el sentimiento de decepción, tanto en el formador como en el formando, cuando no se accede a tal propósito.

En contraste, Scheller propone el correlato maestro-discípulo. La educación en valores no puede reducirse a un saber teórico. El discípulo aprende de su maestro en la medida en que *co-ejecute sus actos*. Por lo tanto, la educación axiológica ha de ser, sobre todo, una pedagogía del ejemplo y del testimonio. El núcleo moral de la personalidad del maestro sólo es dada al discípulo que se dé a la tarea de realizar los valores evidenciados en su maestro; esto es lo que olvida el docto intelectualismo:

La educación, bajo la actitud del amor, es una relación interpersonal que no busca la instrucción sobre la base de un modelo ideal, sino promover en el discípulo el desarrollo de su propia personalidad, es decir, promover la realización de los valores que él está en capacidad de ejecutar. Lo que importa aquí no es la proyección de la personalidad del maestro, sino el desarrollo autónomo de la personalidad del discípulo. El maestro invita al discípulo a darle un sentido inédito a su existencia.

Frente a la educación emocionalista está la intelectualista. Como ejemplo histórico de esta tendencia podemos citar la pedagogía racionalista de la ilustración moderna. Si bien ya nos hemos referido de manera indirecta a este modelo educativo, no está demás puntualizar algunas de sus características. Desde esta perspectiva se niega radicalmente la existencia de un sentir intencional y, en su lugar, se afirma la intencionalidad de la conciencia teórica. En consecuencia, la vivencia de valores con sentido sólo puede ser producida a partir de actos intelectuales. Los sentimientos son fuerzas ciegas que necesitan de la luz de la teoría para acceder al mundo de las valoraciones positivas. De ahí que esta corriente considere que la moral no trate de sentimientos, sino de normas y leyes expresadas en juicios: el núcleo de la experiencia axiológica es el pensar no el sentimiento; este no es un factor fundante, sino concomitante.

Si el sentido de la acción moral no puede ser hallado en el sentir, entonces el acceso a éste sólo tiene un camino: el pensar. Por consiguiente, una educación en valores desde la perspectiva racionalista ha de consistir en el desarrollo de las capacidades intelectuales de la persona; esto con el fin de propiciar acciones morales orientadas hacia los fines ideales aprehendidos y explicitados por la razón teórica. En otras palabras, la razón práctica que busca el acto pedagógico es una consecuencia de la razón teórica.

Para sintetizar se puede destacar que los dos tipos de educación axiológica descritos, al radicalizar sus posturas, desconocen la integridad de la persona. No obstante, nos brindan dos notas esenciales que caracterizan a la persona: inteligencia emocional e inteligencia teórica, las cuales queremos aprovechar para ensayar una propuesta alterna de educación ética.

## **2.5 Hacia una educación axiológica integral de la persona**

Frente a la ruptura entre el conocimiento teórico de los valores y la insuficiencia de su apropiación y puesta en práctica, los que estamos involucrados en el mundo de la educación

nos planteamos unas preguntas básicas: ¿cómo educar en valores que permitan el reconocimiento, la promoción de las demás personas y la convivencia?, ¿cómo implementar estrategias pedagógicas que garanticen el aprendizaje efectivo y la realización de valores democráticos?, ¿qué herramientas didácticas, además de las expositivas, nos permiten un acercamiento vital y significativo a tales experiencias?

De ahí que uno de los problemas actuales sobre el cual reflexiona la filosofía, las ciencias humanas y las ciencias de la educación en Colombia, es el que se refiere a la educación en valores. Por eso es necesario que los educadores tomemos conciencia de la íntima relación que existe entre la educación y el ejercicio de la convivencia digna; relación que nos exige diseñar un tipo de educación que forme en valores, con miras a la construcción de una sociedad civil que, en un clima de respeto por la diversidad y de reconocimiento de la dignidad de las personas, se comprometa con el bien común; una sociedad civil que sea capaz de realizar y, por ende, legitimar un Estado social de derecho democrático.

En las sociedades modernas no es suficiente que la educación tenga por divisa la formación sólo de habilidades técnicas. También es necesario adquirir habilidades éticas, que permitan la humanización de las relaciones sociales. Una sociedad que pretende ser democrática, es decir, inspirada por valores como libertad, solidaridad, respeto y justicia, no puede erigirse únicamente teniendo en sus entrañas ciudadanos diestros técnicamente. También son indispensables ciudadanos con un cierto sentido de la convivencia y la participación efectiva en la sociedad civil.

En este contexto cabe preguntar: ¿de qué estrategias pedagógicas nos podemos servir para el desarrollo de la sensibilidad moral y del órgano axiológico que capta intuitivamente el sentido de los valores?, ¿cómo promover la vivencia de valores morales a partir de la sensibilidad moral?

### ***2.5.1 Pedagogía moral del ejemplo y del testimonio:***

Comencemos diciendo que es un error considerar que la educación axiológica se reduce a la educación formal o institucionalizada. Más aún, antes de llegar a la escuela, el niño ya ha realizado la etapa fundamental de la educación en valores: la educación moral en la familia. Por otra parte, existen personalidades morales ejemplares que no han tenido acceso a una educación formal; también existen personas doctas con pocos principios morales. En el peor de los casos podemos considerar el fenómeno donde la escuela pervierte el capital axiológico ganado en otros espacios.

El mundo social del niño preescolar gira en torno a la familia. Es evidente que las actitudes de los padres influyen significativamente en el desarrollo moral de sus hijos. Es a partir de los valores aprendidos siguiendo la conducta y orientaciones de los adultos, como el niño comienza a modelar su personalidad particular. En consecuencia, las bases morales de estos niños dependen de la calidad de relaciones que tengan: *los cimientos que se dan en la primera infancia se constituyen en el sello que enmarca la personalidad del adolescente y del adulto* (GARCÍA, 1997). En esta edad, los niños actúan siguiendo instrucciones del adulto. Por ello es muy importante que sus familiares actúen según dicen y en el modo en que deseen que los niños hagan lo propio.

Lo anterior trae como consecuencia la necesidad de una formación moral de los padres de familia, pues, en términos axiológicos, educan tanto los que le enseñan al niño a lavarse los dientes o a tender la cama, como quienes le enseñan a leer o a escribir. Sin embargo, las circunstancias, la sociedad actual plantean muchos obstáculos para el desarrollo de tal actividad. Uno de estos obstáculos es la crisis por la que pasa la familia como institución; crisis que se ve reflejada en situaciones concretas como: la separación de los padres; la falta de tiempo que los padres dedican a sus hijos, debido a las múltiples ocupaciones que exige el mundo laboral; la inmadurez moral de los padres; las dificultades económicas; la falta de compromiso con un proyecto intersubjetivo que exige entrega y sacrificio, y que desborda los intereses individuales de las personas que lo componen; etc.

En este sentido, la pedagogía del ejemplo o del testimonio y la enseñanza moral sobre modelos de conducta de personalidades morales concretas, desempeña un papel

irremplazable en el ámbito de la educación moral. De nada sirve saber qué es la solidaridad, si el aprendizaje se desarrolla en un ambiente competitivo e individualista. Un mal ejemplo puede echar al trasto muchas lecciones formales de moral. Para no caer en incoherencias y en esquizofrenias morales, los educadores debemos hacer conciencia de la responsabilidad moral que supone una educación axiológica, pues el maestro ha de ser una persona moral significativa para el discípulo.

No tiene sentido tratar de enseñar conceptualmente valores como el que enseña las tablas de multiplicar. Los valores despliegan su potencialidad pedagógica en la figura del modelo concreto; el cual ejerce su suave influjo sobre nosotros sin que en ocasiones sepamos que lo seguimos. El modelo, mediante su ejemplo, nos contagia una forma de ser, una auténtica *educación en valores*, que es imposible llevar a cabo de modo directo. Los valores se contagian en el ejemplo personal, no hay asignatura que sustituya esto.

### ***2.5.2 A propósito de la pedagogía moral y las narrativas:***

Otra de las estrategias pedagógicas que podemos implementar desde la perspectiva de la educación en valores, es la que concierne a las narrativas. La literatura, el teatro o los medios de comunicación social, entre otros, han ocupado un lugar importante dentro del conjunto de las herramientas pedagógicas usadas en la historia de la educación moral. Su valía radica en que expresan contenidos morales encarnados, los cuales pueden prestarse tanto para identificar sentimientos y conductas morales en situaciones específicas, como para construir y ejemplificar principios morales teóricos. Las narrativas hacen alusión directa a significados, imaginarios, intenciones, valoraciones y conductas. Las narrativas constituyen expresiones cercanas a la forma como una sociedad siente, actúa, piensa y se comprende a sí misma. En ellas se pueden evidenciar con mayor tacto el modo de ser general de una sociedad.

Las narrativas, en virtud de su mayor popularidad y de su capacidad de poner en escena valores encarnados en personajes tanto ejemplares como censurables, se nos muestra como

una estrategia didáctica propicia para la educación de la sensibilidad. Su análisis nos brinda un espacio pertinente para que los estudiantes aprendan a captar, nombrar y expresar sus sentimientos morales. La sensibilidad moral depende de la confrontación con experiencias y de la capacidad de comunicación de sentimientos. Se comprende mejor aquello que se ve con los propios ojos; se comprende mejor cuando se participa directamente; se comprende aun mejor cuando se vive en persona aquello que se problematiza. La apertura emotiva, el sentirse concernido y la capacidad de sentir la alegría o el dolor ajeno, son condiciones claves para educar la conciencia moral, y éstas pueden ser desarrolladas a partir del trabajo moral de las narrativas. Gilligan afirma que frente al modelo que privilegia el pensamiento abstracto y formal debemos contraponer un pensamiento contextual y narrativo (GILLIGAN, 1985).

### ***2.5.3 Pedagogía moral de la acción comunicativa***

La moral trata de sentimientos, pero se expresa en juicios. Es decir, el sentido de lo moral puede ser captado de forma inmediata, a partir de los sentimientos morales, y, de forma mediata a partir de la reflexión y expresión categorial. El análisis reflexivo de los sentimientos morales permite distinguir, clasificar, sistematizar, explicitar el fundamento y, sobre todo, comunicar el sentido de los valores morales. El diálogo y la reflexión permiten el paso de las leyes morales a la realización de valores. Gracias al diálogo podemos captar el sentido de los valores y comunicarlo a los demás por medio de un lenguaje articulado. En este sentido, lo que fue acción pensada se convierte en forma de pensar las acciones; y lo que es forma de pensar las acciones se puede convertir en modo de actuar.

### **2.6 Hacia la educación del juicio ético**

Una educación integral implica superar la mentalidad analítica extrema que concibe a la persona como un entramado de elementos independientes en sí mismos. También implica

zanjar las brechas entre educación formal e informal. La educación axiológica no es una *parte* del currículo; no es una asignatura que se añade a las materias de matemáticas o educación física. Una educación en valores ha de concebirse como un *eje transversal* que cobije toda la acción pedagógica. En este sentido, la enseñanza de matemáticas o de educación física se constituye en espacio propicio para promover valores tales como: rigor, veracidad, dominio de sí mismo, respeto por el otro, trabajo en equipo, sentido del esfuerzo, etc.

Tal camino educativo para la apropiación afectiva, teórica y práctica de los valores supone formar, al tiempo con solidez conceptual y la disposición anímica, en un dinámica del preguntar filosófico que moviliza la una y la otra. Esta dinámica interrogativa constituye un “sendero para el filosofar” (SANCHEZ, *¿Qué significa afirmar que Dios habla?*, 2007) y puede convertirse en un valioso horizonte para la enseñanza de la filosofía moral.

Dicha especificidad del preguntar filosófico puede estructurarse a partir de tres tipos de interrogaciones que, por ahora, se pueden caracterizar como: preguntas directas, preguntas reflexivas y preguntas prospectivas. Con base en esta distinción de interrogaciones, especificamos tres aspectos del filosofar como pensamiento que se hace cargo del actuar: atención particular a la experiencia y desentrañamiento de sus relaciones de sentido (instancia de explicitación); apropiación de los horizontes desentrañados a partir de la pregunta por su legitimidad y la de nuestro propio horizonte (instancia de apropiación); y construcción de horizontes de resignificación del actuar en el mundo con los otros (instancia prospectiva). Se trata de operaciones del sujeto y de instancias en el sendero del filosofar, cuya distinción es puramente pedagógica y cuya comprensión demanda correlación integradora (SANCHEZ, 2007).

### **2.6.1 *Sobre la instancia de explicitación:***

Su intencionalidad es desentrañar las relaciones de sentido constitutivas de los mundos en que acontecemos cotidianamente. En tanto momento de explicitación de mundos, es clave

para dar cuenta responsablemente de la esfera del actuar humano que es ahora “objeto del pensamiento”. En consecuencia, esta explicitación asume la forma de preguntas directas del tipo ¿qué elementos están implicados en x?, ¿cuál ha sido el proceso constitutivo de x?, ¿cómo ha sido interpretado, valorado, expresado y orientado x? Preguntas tendientes a lograr una descripción fundada del fenómeno en su origen, destino histórico y composición, de forma que se hagan explícitos los sentidos de mundo propios de la experiencia cotidiana en cuestión.

Ahora bien, como sabemos, el sentido no es inmediato a la conciencia. Para acceder a él es necesario “dar la vuelta” (Ricoeur) por el análisis de tipo estructural-lingüístico y genético-Histórico (SILVA, 2005). El análisis estructural permite estar atento a las dinámicas relacionales internas de los elementos constitutivos de una práctica específica y de su interacción con las demás prácticas humanas. Con la genealogía, por su parte, se “gana conciencia de que todo esquema de mundo no es más que una forma posible de interpretarlo [y de que] superar el error no consiste en dejarlo atrás como artificio engañoso sino en reconocer que no es indispensable y en preguntarse a qué necesidad respondió su surgir” (GUTIERREZ, 2006). Se trata de recursos interpretativos funcionalmente importantes puesto que, aunque la finalidad del filosofar no está en describir la estructura o en clarificar el origen de los fenómenos, estos factores ayudan a evitar que el sentido querido por el intérprete tome el lugar del sentido referido por la experiencia.

### ***2.6.2 Sobre la instancia de apropiación:***

Su intencionalidad es indagar por la legitimidad de las relaciones de sentido desentrañadas en la instancia primera, de cara a la autenticidad de la existencia personal y comunitaria, a la condición humana desplegada en ellos. En consecuencia, asume la forma de preguntas reflexivas que podrían formularse de la siguiente manera: ¿la forma como hemos comprendido x tiene que ser así o puede ser diferente? Se trata de preguntas cuyos intentos de respuesta y su misma formulación obligan a examinar la propia comprensión de la actividad sobre la cual se reflexiona, indagan por la autenticidad de nuestra aceptación del

sentido configurado en ella, y exigen capacidad de crítica respecto de las implicaciones de dicha aceptación. Estamos, pues, ante el origen del efecto desestabilizador y subversivo del pensamiento, que implica tomar conciencia de que los mundos de sentido que llegan a nosotros no “son un en sí inmutable”, sino una construcción que ha tomado formas distintas a lo largo de la historia y que se nos presenta hoy en un entramado específico de relaciones y enunciados que han ido tomando fuerza de verdad en el pensamiento y en la praxis.

Desde esta perspectiva, cuando nos atrevemos a pensar lo que hacemos no perseguimos el desentrañamiento de una estructura, una historia o una subjetividad oculta en ello, sino que buscamos develar un horizonte de comprensión de mundo, frente al cual resulta inevitable plantear la pregunta por la autenticidad de nuestro propio horizonte de aparición en éste. Una vez más, es claro que la filosofía como actividad pensante está orientada fundamentalmente a la constitución de sentidos antes que a la enunciación de verdades. En esta dinámica acontece el encuentro entre el horizonte de sentido desentrañado del esquema de mundo develado en el actuar y el horizonte desde el cual se hace experiencia de mundo. Gracias a este encuentro-fusión-colisión, el intérprete no sólo comprende mejor al mundo circundante, sino que comprende mejor su propia dinámica aprehendida de constituir mundos.

### ***2.6.3 Sobre la instancia prospectiva:***

Su intencionalidad es asumir la responsabilidad del pensar en tanto actividad de la vida del espíritu, llamada a proponer caminos de orientación de las actividades de la vida activa. Son propias de esta instancia las preguntas de corte propositivo, que comprometen la imaginación en el diseño de posibilidades que hagan viable la construcción de los horizontes de sentido trazados. Tales interrogantes podrían tomar la forma ¿Qué tal si x? o ¿por qué no intentar x?, y apuntan a rescatar la fuerza fáctica y no sólo contrafáctica del filosofar. La dinámica del pensamiento asumida en esta lectura, implica la presencia de una fuerza performativa, esto es, demanda la responsabilidad de proponer y comprometerse con

la factibilidad de aquel modo de ser-en-el-mundo que ha emergido como llamado para ser-aparecer de otro modo en el mundo con los otros.

Es preciso resaltar la reconfiguración esperada del actuar no cierra la dinámica del filosofar. En efecto, si nuestra condición humana histórica es fundamentalmente posibilidad de realización, de iniciar empresas inesperadas y de ir rebasándolas en nuevas actualizaciones, ésta ha de ser conquistada una y otra vez en cada situación. En consecuencia, la utopía perseguida no es asimilable a ninguna factualidad histórico-social, ni el “pensamiento jamás puede establecerse con seguridad como una propiedad” (ARENDR H. , 2004), pues toda realización humana y filosófica encarna la tensión del “ya pero todavía no”.

### *Capítulo Tercero*

## **EDUCACIÓN ÉTICA DESDE LAS EMOCIONES: A APROÓSITO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA.**

“Vivir no consiste en respirar, sino en actuar, en saber hacer uso de nuestros órganos, de nuestros sentidos, de nuestras facultades, de todas las partes de nosotros mismos que dan el sentido de nuestra existencia. El hombre que más ha vivido no es el que tiene más años, sino, el que más ha aprovechado la vida”.

(ROUSSEAU)

Etimológicamente la palabra ética tiene su raíz en el término griego *ethos*, el cual significa costumbre o carácter. Así las cosas, lo que en últimas busca la ética es tratar de adaptar las reglas y las virtudes que le sean adecuadas a los seres humanos. De otra manera se impondrá una ética inhumana o contraria a la condición humana (BEUCHOT, 2004).

En la ética reflexionan y se reconocen los problemas de la conducta humana, en los fines que se buscan, en las acciones en el que se escudriñan los fines. Marca un referente fundamental para el estudio de las emociones. Como Protágoras dijo: "El hombre es la medida para el hombre". Cada facultad en el hombre es la medida por la cual somos jueces de la facultad misma de juzgar. Se juzga de la vista por la propia vista, del oído por el propio oído, de la razón por la propia razón, de su resentimiento por el propio resentimiento, del amor por el propio amor.

Es en la conciencia de la simpatía, por mostrar un ejemplo de la manera cómo las emociones contribuyen a la formación del juicio ético, donde se aprueban o desaprueban las reglas que regirán para la comunidad, para la sociedad, o para cualquier escenario educativo. Este es el estado de las reglas generales de la teoría de Smith: son generalizaciones basadas en los intentos de simpatizar con acciones concretas: "Ellos tienen

su fundamento último en la experiencia de lo que, en casos particulares, las facultades morales, el sentido natural de mérito y conveniencia, aprueba o desaprueba. No originalmente aprobar o condenar las acciones de un particular, porque en el examen que parecen ser agradables o incompatible con una norma general determinada. La regla general, por el contrario, está formada por la búsqueda de la experiencia, que todas las acciones de cierto tipo, o en circunstancias en cierto modo, sea aprobada o desaprobada" (MILL, 1859) , es decir, que el espectador imparcial puede o no puede simpatizar con su motivación.

Este panorama trae consigo el problema de la acción y las implicaciones que esta conlleva. En esta medida, la acción sería correcta y aprobada si se adecua y "simpatiza" (componente emocional) con los intereses de la colectividad. Así las cosas, sólo si la acción es correcta, se juzga a la conveniencia de una acción, la idoneidad de los motivos de la acción a la situación del agente. El impulso es una emoción, la ira, alegría, etc. En este sentido, la conveniencia de la acción depende de la conveniencia de motivar la emoción que la causó, por ejemplo, ¿fue su ira proporcional a la provocación? ¿Cómo se decide? Inicialmente, al imaginar su reacción a esta situación: si se iba a reaccionar de la misma manera, se aprueba. Esta evaluación inicial tendrá que ser corregida, al imaginar cómo alguien más imparcial que iba a reaccionar. Imaginarse en la situación, e imaginar la reacción emocional que resultaría de ella, es lo que Smith llama "simpatizar". La palabra significa literalmente "sentir con el otro". 'Simpatía', entonces, expresa compañerismo inducido para imaginarse en el lugar del otro e imaginar cómo se sentiría. Se trata de que el simpatizar se logra en cuanto que se imagine o se esté en el lugar del agente, que "estar de acuerdo con" o "entrar en" el sentimiento que motivó sus acciones.

Por supuesto, existe la reacción expresada en la motivación. Pero es posible preguntarse si otra persona podría estar de acuerdo con este sentimiento, la otra persona en la situación; la persona que provocó la ira, por ejemplo. Tal vez no podría. Pero, ¿podría un espectador imparcial? que alguien bien informado acerca de la situación, pero no relacionado de ninguna forma especial (por ejemplo, como amigo o como enemigo) a cualquiera de las

personas en esta situación, este espectador imparcial podría simpatizar con los sentimientos, ¿motivar al acto? Si es así, es posible aprobar las propias acciones

Para decidir si el espectador imparcial aprobaría o desaprobaría, es necesario ponerse en el lugar del espectador e imaginarse los sentimientos del agente, y luego considerar si esta persona imaginaria sería capaz de entrar en esos sentimientos. En sí, es tratar de verse desde el punto de vista de los demás, del otro.

En relación a lo anterior, podría considerarse junto con Solomon que las emociones son implicaciones de los sujetos en el mundo. Los sujetos se encuentran engranados en el mundo que les rodea a través de sus emociones. Mediante ellas, los agentes emocionales se posicionan en el mundo de una determinada manera, ellas hacen que éste se presente de ciertas formas que sitúan y guían el curso de su acción. El mundo en que vivimos nos afecta en la medida en la que nos encontramos inmersos en él, en tanto que al experimentarlo lo hacemos a través de unas valoraciones que hacen que se nos presente como siendo peligroso, ofensivo, etc. (SOLOMON R. , 2007).

### **3.1 El Valor de la Educación y la Perspectiva Emocional**

Pensar en que el mundo nos afecta, y más aún, que nosotros podemos afectar el mundo desde nuestras disposiciones emocionales, trae consigo, aparte de problemas como el de la acción, problemas de orden ético y concernientes al juicio moral. ¿Cómo es posible que un grupo social apruebe o desapruebe normas, o de termine lo que está bien y mal? ¿Mediante la simpatía y filiación con el agente?

Se trata, pues en principio, de considerar las emociones (como la simpatía) como principios en la naturaleza humana, que tiene gran influencia en nuestro sentido

de la belleza y que origina el sentimiento moral. Este principio es susceptible, no sólo de llevarnos desde la idea de naturaleza humana (egoísta) a la de solidaridad, sino también de ser educable, por la maleabilidad de dicha naturaleza, en el plano de las relaciones sociales.

En este marco, centramos el problema en la educación\*, la cual la percibimos como un proceso, y un proceso clave que se hace necesario en el hombre. De lo que acontece la preocupación por educar al género humano en las diversas épocas de la historia. Antes de pasar a la relaciones de esta temática con las implicaciones o efectos de la emoción sobre este campo, habría que considerar al menos unas ideas en lo referente a la educación. Para ello recurrimos a Fernando Savater quien concibe la educación como actividad humanizadora, de allí que afirme al inicio de su obra, *“el valor de educar”*, que: *“Nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo”* (SAVATER, 1997, 21).

En efecto, la realidad humana a diferencia de la de ciertos animales, está atravesada por un proceso de construcción; si bien es cierto que se nace siendo humano, se debe procurar también llegar a serlo. Por eso, el hombre es la única criatura que requiere educación, es decir, que bajo esta perspectiva ya no se define al hombre como una animal racional sino que bien puede ser definido como un “animal” educable. El hombre llega a serlo a través del aprendizaje, la educación y la convivencia.

Para el autor español, la función de la enseñanza está tan esencialmente enraizada en la condición humana que resulta obligado admitir el proceso de enseñanza-aprendizaje, dura a lo largo de toda la vida del hombre. Y es aquí en donde radica una de las más grandes diferencias con los animales, es decir, en esa capacidad de seguir formándonos indefinidamente. Lógicamente empieza bajo el seno de la familia, pero continúa, perdura, y es llevado a cabo en todos los momentos y en todas las circunstancias en las que se encuentra rodeado el ser humano por el tiempo de su existencia. De esta manera, debe

□\* En la enseñanza cabe diferenciar entre educación e instrucción, siendo la primera la parte que se refiere a lo humano y la segunda a lo técnico. Mayor importancia de la educación, como base para una buena formación. Nótese que aquí me refiero a la educación y no a la instrucción. Esta diferenciación y concepción de la educación la podemos encontrar en el transcurso del primer capítulo del texto de Savater (1997).

concebirse la educación como un proceso completamente libre que atraviesa todas los momentos de la existencia del hombre en el mundo. La educación constituye así, algo parecido a una obra de arte colectiva que da forma a seres humanos en lugar de escribir en papel o esculpir en mármol. Y como en cualquier obra de arte, hay mucho más de autoafirmación narcisista que de altruismo (SAVATER, 1991, 91) Pero se corre el peligro de confundir dicha actitud, con una actitud de pedantería, en la que muchos maestros incurren, y que viene dada porque los maestros se creen que todos sus alumnos comparten el mismo interés por la asignatura que imparte que la que tenía él mismo cuando estudiaba y que aún guarda. Esto provoca un desinterés en el alumno por la asignatura. Razón por la cual la educación es a menudo forzosa y tirana, (sobre todo en la edad temprana) ya sea porque los mayores queremos obligar a aprender al niño cosas para que así perdure nuestra obra y ser de algún modo inmortales o para preparar individuos para realizar alguna tarea que les necesita.

Otro punto que quisiéramos reseñar de la propuesta del maestro español, es el de la universalización en la educación. Educar comúnmente ha consistido en llevar a cabo esa labor que conserva los conocimientos que se tienen como valiosos. La educación es conservadora, puesto que intenta conservar las ideas que el tutor posee y considera dignas de ser conservadas en el alumno. Para conseguir la educación universal debemos desprendernos de los prejuicios a la hora de educar, y hacerlo de forma general sin distinciones.

En este punto, los argumentos de Savater nos permiten enlazar la propuesta que aquí intentamos hacer, es decir, la relación de la educación con las emociones. Pues cuando afirma que hay que desprendernos de los prejuicios a la hora de educar, deja implícito el mensaje de buscar alternativas a aquella forma de educación conservadora, tradicional y racionalista que se centra únicamente en los conocimientos académicos y científicos, más que en propugnar por una educación integral útil para dar respuestas a las problemáticas que sobrevienen del mundo en el que nos encontramos.

En estos términos, la educación de la simpatía, por ejemplo (y en general la de las emociones) podría significar la reducción de las parcialidades y una ampliación de la confianza, como se pensará a partir de corrientes pragmáticas como la propuesta de Rorty. Por tanto, se trata del intento humano de proveer a la moralidad de una base segura no en una teoría moral, sino en las capacidades humanas de cooperación, mostrando así la relación existente entre el componente emocional, la educación y las implicaciones éticas, objetivo principal de nuestro trabajo.

De lo que se trata entonces, sin ninguna intención de pragmática o emotivista, es de educar en hábitos mentales, entramados de emociones (como la simpatía) que produzcan valores proclives a tolerar diferencias y vislumbrar semejanzas aparentemente triviales, con miras a implementar una deliberación moral y acciones éticas, como las solidarias, las ciudadanas y democráticas.

Educar de esta manera, tendría algunas consecuencias prácticas: una de ellas se puede leer en el hecho de dejar atrás la idea de que lo emocional es irracional, y pensar que esto (lo emocional) ayuda a la formación del juicio ético, y por tanto, contiene en sí implicaciones en mínimos éticos, como lo pensara Adela Cortina. Lo problemático o insatisfactorio de esta situación, o mejor, la razón por la cual muchos suelen rechazar una postura de este tipo, es el hecho de aceptar que el progreso esté en manos de las emociones. Antes bien, contribuye a una educación y ejercitación de las emociones que abre camino a la solidaridad, la democracia, la acción social y la ética

El progreso en la en la educación ética de la humanidad, como contribución del factor emocional, consistirá precisamente en el hecho del reconocimiento de las semejanzas y las diferencias entre nosotros y gente muy distinta a nosotros, producto de una educación ética-emocional. Una educación que reemplace la concepción de que el principal deber de los seres humanos es conocer, y proponga como urgente la necesidad de sentir las verdaderas emociones que

educan. En esa educación ética, se forja el carácter personal y colectivo, y además se sitúa la esperanza social de configuración de la democracia.

Como ya hemos mencionado, la emoción es la que lleva a la acción y lo que reflexionamos en cuanto a ésta, se refiere al dominio de las acciones; dicho de otra manera, no hay acción humana sin una emoción. En este sentido, cuando en una colectividad se dan las interacciones fundamentadas en la emoción es posible la convivencia. Si esta interacción se desarrolla desde la armonía con el Otro, echa abajo los impulsos agresivos, violentos y egoístas (GOLEMAN, 1996)

En esta misma dirección, Maturana (2004) sostendrá: “La emoción fundamental que hace posible la historia de la hominización es el amor”... Es el fundamento de lo social, pero no toda convivencia es social”. El amor es la emoción que consolida y hace que sean posibles conductas de aceptación del Otro dentro de una sana convivencia en la colectividad, sin aceptación del Otro, lo social no tiene cabida.

Desde este punto de vista, el quehacer humano, su valor, su utilidad, cobra sentido cuando queremos responder activamente a la construcción de una colectividad que convive y que por medio de la educación vive con coherencia los valores ético-sociales; favorece el bien común y la comunicación.

### **3.2 Implicaciones ético-políticas: el problema de la acción:**

Las construcciones colectivas e implicaciones éticas y políticas desencadenadas por la acción y, como se ha intentado aclarar en los anteriores párrafos, por las emociones, deben ser repensadas desde otra perspectiva. Recurrentemente la acción se ha ligado a la ejecución racional de operaciones mentales del ser humano, así por ejemplo si se estudiaba para un examen, el resultado (la acción) sería unas calificaciones favorables. Pero detrás de esto, lo que se esconde es un sentido individual de la acción, de manera que el sujeto en sí mismo, poseía la

capacidad de la acción, olvidando su determinante colectivo, entre otros aspectos que poseen igual importancia.

Por este motivo, creemos necesario, como lo hace Hannah Arendt, resemantizar el concepto de acción y pensarlo en términos colectivos y no individuales. Para esta autora, lo político (acción política) tiene una estrecha relación con el problema que aquí tratamos. Arendt entiende por político un ámbito del mundo en que los hombres son primariamente activos y dan a los asuntos humanos una durabilidad que de otro modo no tendrían. Así las cosas, la acción es un elemento fundamental en la condición humana. Ésta, que constituye la tercera forma de la vida activa (además de la labor y el trabajo), representa el comienzo, la iniciativa, el principio del movimiento.

¿Pero, por qué es tan importante la acción? ¿Qué la hace tan significativa?

Para ahondar aún más en esta problemática al menos desde Hannah Arendt y la perspectiva teórica en la que esta autora se mueve, habría que considerar también las otras dos formas y modos de la vida activa, a saber, la labor y el trabajo. En este orden de ideas, aparecer en primer lugar la labor. Sobre este asunto la filósofa subrayará que la labor tiene una inequívoca connotación de experiencias corporales, de fatiga y de incomodidad. Así pues, aparece como evidente para esta autora que la labor sea una actividad que corresponde a los procesos biológicos del cuerpo. Por medio de la labor, los hombres producen lo vitalmente necesario que debe alimentar el proceso de la vida del cuerpo humano (ARENDR, 2005, 93).

Ahora bien, en tanto que la labor pertenece a procesos biológicos, es decir, al proceso vital, tiene como encargo la necesidad de subsistir inherente a todo ser humano. Así las cosas, la labor produce bienes de consumo, de tal manera que laborar y consumir no son más que dos etapas del siempre recurrente ciclo de la vida biológica.

No obstante, hay que señalar que los productos de la labor (bienes de consumo) son de corta duración. Por ello es válido afirmar que, la labor en el sentido de producir cosas durables es bastante improductiva. Sin embargo, de igual modo hay que anotar que la labor es el único medio por el que podemos permanecer y girar con felicidad en el ciclo preescrito de la naturaleza. La razón de esto se debe a que así como el esfuerzo recibe por recompensa gratificación, el producir tiene su finalidad en el consumo. En otros términos, el hombre es feliz consumiendo los bienes que le mismo ha elaborado para su propia subsistencia.

Este privilegio de la labor, el de brindar alegría, se debe a que ésta está presente en todas las actividades humanas, incluso en las más altas, en la medida en que pueden ser emprendidas como tareas rutinarias mediante las cuales nos ganamos la vida y nos mantenemos vivos. Su propia repetitividad, que a menudo consideramos un peso que nos agota, es lo que nos procura aquel mínimo de contento animal, del cual los grandes y significativos momentos de alegría, que son raros y que nunca duran, nunca pueden ser sustitutos, y sin el cual difícilmente serían soportables los momentos más duraderos, a pesar de ser igualmente raros, de dolor y pesar (ARENDETT, 2005, 96).

En un segundo momento, aparece el tema del trabajo. De esto se puede decir como lo hace la autora que el trabajo de las manos, como distinto de la labor del cuerpo, fabrica la pura variedad inacabable de cosas cuya suma total constituye el artificio humano, el mundo en el que vivimos. No son bienes de consumo (labor), sino objetos de uso, y su uso no causa su desaparición, sino su durabilidad. Dan al mundo la estabilidad y la solidez sin la cual no se podría confiar en él para albergar esta criatura inestable y mortal que es el hombre (ARENDETT, 2005).

Así pues, el criterio para definir los objetos producidos por el trabajo es, la durabilidad, por un lado, y por otro, la objetividad de estos mismos. De tal manera, que la durabilidad y la objetividad son los resultados, en últimas, de la fabricación. Desde esta perspectiva, el hombre aparece como el *homo faber*, el cual se convierte en amo y señor de la naturaleza,

en la medida en que viola y destruye lo que le fue dado para convertirlo en objeto de uso, en la medida en que se impone a la naturaleza y es dueño de sí mismo y de sus actos.

Para ilustrar esto se puede acudir al proceso de fabricación de una silla, proceso que empieza con la tala de un árbol y termina con el artefacto mismo. De esta correlación, se sigue que el proceso de fabricación está en sí mismo enteramente determinado por las categorías de medio y fin. La cosa fabricada es un producto final en el doble sentido de que el proceso de producción termina allí y de que sólo es un medio para producir tal fin. A diferencia de la actividad de la labor, donde la labor y el consumo son solo dos etapas de un idéntico proceso (el proceso vital del individuo), la fabricación y el uso son dos procesos enteramente distintos. El fin del proceso de fabricación se da cuando la cosa está terminada (ARENDR, 2005, 98).

Así las cosas, la característica más sobresaliente de la fabricación es precisamente tener un comienzo definido y un fin determinado. Este aspecto es lo que distingue de hecho a todas las demás actividades humanas. Ya que, de una parte, la labor, que se encuentra atrapada en el movimiento cíclico del proceso biológico, carece de principio y de fin; de otra, la acción, a pesar de que puede tener un comienzo definido, nunca tiene, como mostrará Arendt, un fin predecible.

Existe un distintivo más del trabajo. Este es su carácter de irreversibilidad. Gracias a él el trabajo cuenta con una gran fiabilidad, ya que todo lo producido por las manos humanas puede ser destruido por ellas y ningún objeto de uso se necesita tan urgentemente en el proceso vital como para que su fabricante no pueda sobrevivir a su destrucción y afrontarla. Esto demuestra una vez más que el hombre es dueño y señor de la naturaleza y de sus actos. Lo mismo no puede decirse ni de la labor, porque en ella el sujeto permanece sujeto a sus necesidades vitales, ni de la acción, pues en ésta depende de sus semejantes (ARENDR, 2005, 99). En esto consiste la fiabilidad del trabajo.

De otra parte, según la autora, actuar (acción) significa tomar una iniciativa, comenzar, poner algo en movimiento. Para Poner de manifiesto el sentido de la acción, hay que

recurrir a su estrecha relación con la palabra (discurso). Ya que gracias a estos dos elementos el hombre se inserta en el mundo, a manera de un segundo nacimiento. La acción y la palabra están conectadas específicamente con el hecho de que vivir siempre significa vivir siempre entre los hombres, vivir entre los que son mis iguales. De ahí que cuando el sujeto se inserta en el mundo, se trata de un mundo donde ya están presentes otros (ARENDR, 2005, 103-104). Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran verdaderamente quienes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano. Así dirá Arendt:

La acción y la palabra están tan estrechamente ligados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe siempre contener, al mismo tiempo, la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: ¿Quién eres tú?. La manifestación de 'quien es alguien' se halla implícitamente en el hecho de que, en cierto modo, la acción muda no existe, o si existe es irrelevante; sin palabra, la acción pierde el actor, y el agente de los actos sólo es posible en la medida en que es, al mismo tiempo, quien dice las palabras, quien se identifica como el actor y anuncia lo que está haciendo, lo que ha hecho, o lo que trata de hacer (ARENDR, 2005, 104).

El insertarse en ese mundo donde ya están presentes 'otros', implica reconocer una trama de relaciones humanadas que se encuentra unida por los actos y las palabras de las personas. Así pues, a acción, ese iniciar algo, comenzar algo, cae siempre en una trama ya existente de relaciones que afecta a muchos sujetos. Por ello, se puede decir que nadie es autor de su propia historia, pues siempre está en contacto con los demás, no solo como partícipe de sus vidas, sino como consecuencia también de las suyas.

De tal manera, se evidencia la ausencia total de un fabricante de cada vida, de cada historia, lo que a su vez, según Arendt, demuestra una fragilidad y falta de fiabilidad en los asuntos humanos. Esta ausencia se debe a que siempre actuamos en una red de relaciones y a que toda acción provoca no sólo una reacción sino una reacción en cadena (ARENDR, 2005, 105).

Así pues, en la acción a diferencia del trabajo nunca podemos saber que estamos haciendo, ya que los procesos de la acción son impredecibles, de un lado, e irreversibles de otro. No hay un autor o fabricante que pueda destruir o deshacer lo que ha hecho si no le gusta o si observa que ello tiene consecuencias desastrosas.

Planteamientos de este tipo, es decir, considerar la acción de tal manera (impredecible e irreversible) y ligarla al ámbito político, lleva a repensar muchos de los hechos históricos donde se han cometido grandes atropellos en contra de la humanidad, también puede llevar a replantear sistemas tan importantes como el educativo. De aquí que esta filósofa, previendo este tipo de implicaciones en su planteamiento, apunta al final a una propuesta para el problema de la irreversibilidad y la imprevisibilidad en la acción.

En síntesis, la acción es la facultad de poner en marcha procesos cuyo automatismo parece muy similar al de los procesos naturales, y le es peculiar al hombre sentar un nuevo comienzo, empezar algo nuevo, tomar la iniciativa o, hablando kantianamente, comenzar por sí mismo una cadena. En esto consiste finalmente el ejercicio de la libertad llevado a cabo por la política. Para explicar esto es necesario subrayar que la acción en cuanto se encuentra sujeta a una serie infinita de relaciones humanas hace parte del particular ámbito del *entre* de la política y, por ende, el lugar desde donde se ejerce la libertad y se manifiesta, por tanto, el sentido de la política. Por ello, la filósofa, a su vez, señalará que el sentido de lo político es la libertad, es en este espacio donde el hombre tiene derechos a esperar milagros. Todo hombre, entonces, es libre siempre gracias a su facultad, de empezar constantemente procesos, que de igual modo se encuentran conectados en una trama infinita de relaciones humanas (ARENDRT H. , 2005).

El insertarse en ese mundo donde ya están presentes ‘otros’, implica, como se ha advertido, reconocer una trama de relaciones humanadas que se encuentra unida por los actos y las palabras de las personas. Así pues, la acción, ese iniciar algo, comenzar algo, cae siempre en una trama ya existente de relaciones que afecta a muchos sujetos. De aquí que pensar las implicaciones de las emociones desde el problema de la acción sea tan importante para nosotros, pues a partir de los aportes de Arendt, entendemos las emociones como principio

de acción, es decir, la emoción es el movimiento que lleva a la acción, como lo afirmara Maturana, y por tanto, se encuentra inserto en una secuencia infinita de relaciones sociales.

### **3.2 Hacia la educación ética y la formación para la democracia:**

Tratar de encontrar las consecuencias y efectos en la democracia, de lo planteado aquí hasta el momento, no es tarea fácil. Podemos empezar señalando, como lo hemos hecho en anteriores apartados, *ethos* es una forma de vida, es un modo de actuar integralmente en la vida. Así las cosas, *ethos* no significa un concepto más en el diccionario, ni algo que está de moda, es una dimensión de la vida, una dimensión de comprensión, de sentido, de sensibilidad. Se trata, pues, de desarrollar nuevas sensibilidades. La sensibilidad realizada y manifestada en diversos espacios, sencillos, cotidianos y significativos; es una sensibilidad adicional para nuevas formas de *comprensión*. De habitar el mundo comprendiéndolo, sensible y emocionalmente.

Así pues, el *ethos* es una forma de vida profundamente arraigada en cada uno de los ciudadanos, en los cuales se desarrollan las tramas de relaciones en las que se incerta la acción, la acción política, la acción educativa. Esto deja entrever que detrás de la preocupación ética, hay una preocupación por el otro. De esto se desprende que, la ética ofrece una sensibilidad, unas actitudes, para la solución y reflexión de los problemas, nos hace tomar postura frente a las diferentes realidades. La ética sirve de orientación y señala unas actitudes al ser humano, busca la transformación práctica de las cuestiones que impiden la libertad, la justicia, el bien para todo ser humano.

Y es aquí precisamente donde encontramos la relación con la democracia y con la educación para la ciudadanía y la política. Pues como, también se destacó en el anterior capítulo, la relación entre ética y política, implica, que en unas sociedades pluralistas y democráticas no hay una única cosmovisión y, que por tanto, no hay una única ética del bien o de la vida buena. La ética de las sociedades democráticas es una ética sin referentes

transcendentes; de ahí que la ética de las sociedades democráticas y pluralistas sea una ética de la justicia, como insiste J. Habermas y será formal y de mínimos como dice A. Cortina.

En esta dirección, la importancia de la educación de las emociones, hace que una cultura evolucione o se limite; lo colectivo y el compromiso en un mundo nuevo y mejor se hacen posibles, desde la responsabilidad de construir un mundo orientado por la ética, pero una ética a su vez, repensada desde el principio de acción de las emociones.

De acuerdo con esto, el problema de la democracia es fundamentalmente un problema ético, lo que conlleva un problema de educación y de formación:

“Problema de educación, pues si un ciudadano no está en la posibilidad de dejar oír su voz en la familia, en el sindicato, en el partido, etcétera, si no está capacitado para informarse y, a partir de la información, vivir el “principio de realidad”; si no está capacitado para presentar y defender su punto de vista y al mismo tiempo para comprender el punto de vista de los otros; si no está capacitado para analizar críticamente las diversas alternativas como presupuesto de una toma de decisión; en fin, si no está capacitado para ejercer control sobre la realización de lo decidido. Sin esta capacitación, con su silencio matará la utopía de la autorrealización... Problema, igualmente, de formación. Ya hemos citado una serie de valores que supone a la democracia: la solidaridad, el altruismo, la tolerancia, el respeto de la dignidad de la persona humana, etcétera.” (HERRERA, 2002).

Siguiendo el trabajo del profesor Daniel Herrera, titulado *Educación y Formación para la democracia*, en su texto ya referenciado, encontramos que pensar esto en el contexto colombiano, llevaría directamente a plantearse preguntas como: ¿Se nos ha capacitado para discutir democráticamente opiniones políticas? ¿Se nos ha capacitado para presentar argumentativamente nuestros puntos de vista y estar en capacidad de converger en propósitos comunes? ¿Qué hace la escuela para avivar los valores que implica la democracia y que, de hecho, deberían estar interiorizados en el hogar, como son, por ejemplo, el espíritu de solidaridad, del altruismo, del espíritu cívico, del respeto de los bienes comunes, del respeto por el otro, etcétera?.

Como aporte desde nuestro trabajo, podríamos plantear el siguiente interrogante:

¿Hemos considerado como una alternativa válida para la educación ética y democrática, el valor de las emociones?

De otra parte, el filósofo colombiano concluye su argumentación, señalando que, lo cual aquí compartimos a cabalidad, un elemento fundamental para la vida y la mentalidad democrática, es la necesidad de crear a través de la educación, una conciencia secularizada que, de ninguna manera, es sinónimo de ateísmo. La democracia exige una mentalidad secularizada ilustrada que le permite pensar y actuar al ser humano con la convicción de que el destino de la sociedad y su destino dentro de la sociedad está únicamente en sus manos, es decir, en los de la soberanía popular y no en una voluntad divina o en las manos del “papá Estado” y mucho menos en la de aquellos dirigentes que se consideran no solo la voz del pueblo sino la del mismo Dios (HERRERA, 2002).

Creemos que tal mentalidad secularizada, debe abordar el pensamiento y la acción desde otras perspectivas, incluyendo las emociones como factor determinante en los procesos éticos y políticos. De aquí la importancia de una educación que valore los aportes de las emociones en campos como el de formación democrática y ética.

Otro aporte relevante para la presente discusión es el de Adela Cortina quien sostiene que el concepto de ciudadanía integra varias dimensiones las cuales despliegan una gran riqueza como valor; político, social, económico, civil y cultural. Este concepto de ciudadanía ha avanzado a lo largo de la historia. Entre los griegos, ciudadanía significó *pertenecer* a una comunidad política, tomar decisiones y actuar efectivamente en pro de una colectividad.

“La ciudadanía, como toda propiedad humana, es el resultado de un quehacer, la ganancia de un proceso que empieza con la educación” es este sentido, es una acción inaplazable la enseñanza de la ética, si dejamos de lado estas consideraciones corremos un gran riesgo, tanto a nivel individual como histórico; “si no acometemos en serio la tarea educativa, aumentará inevitablemente el número de los excluidos de la vida social, el número de los

que ni se saben ni se sienten ciudadanos en ningún lugar: el número de los apátridas” La enseñanza de la ética no puede quedarse a nivel de la educación formal, sino también de la educación no formal, como la familia, los medios de comunicación y el ambiente social. (CORTINA, 1998)

“La formación no se refiere únicamente a la adquisición de habilidades profesionales, sino también a la capacidad de utilizarlas desde los valores éticos de la ciudadanía, desde los valores de una ética cívica consciente de la igual dignidad de cualquier persona, sea cual fuere su capacidad mental y profesional. Educar en estos valores es condición indispensable para conseguir un mundo en que se respete como iguales en dignidad a los que son diferentes en otros aspectos”. (CORTINA, 1998)

La ciudadanía es un acto de convivencia, y éste es posible gracias a que el ser humano tiene una serie de carencias y necesita de unas herramientas que sólo se adquieren en la vida en sociedad. Pero una simple ciudadanía formal como la antes descrita no basta para asegurar el ejercicio de la ciudadanía. Es fundamental ser su propio señor y en ello consiste una “ciudadanía real” o efectiva. Es un llamado a realizar una ciudadanía inclusiva, no pretende ser oficial, sino efectiva, porque “ciudadano es el que es su propio señor junto a sus iguales en el seno de la comunidad. No sólo aquel al que la comunidad política se lo reconoce oficialmente, sino el que lo es efectivamente porque comparte la vida social económica y política de la comunidad” (CORTINA, 2002).

El análisis de la ciudadanía, por Cortina es clave de capacidades es indagar por la libertad de agencia que complementa el concepto formal de ciudadanía; reivindicar lo colectivo y lo público, lo político y lo ético y busca ingresar a la modernidad haciendo uso de la educación como fenómeno eminentemente comunicativo cuyo desarrollo potenciará la capacidad de incidencia de la sociedad sobre sus propios destinos, estableciendo cambios en la conducta y los comportamientos de los ciudadanos, buscando la construcción de la democracia y la ciudadanía como proyecto colectivo.

La enseñanza de la ética desarrolla nuevas sensibilidades no solo a nivel personal sino social. Es desarrollar conocimientos, resignificar los escenarios educativos y contribuir a

la incorporación de propuestas orientadas a la educación de las emociones desde una conciencia ética que lleve a acciones concretas como participar en colectivos como ciudadanos libres, acciones que lleven a la erradicación de las violencias, campañas de carácter local y/o nacional, dirigidas a la deslegitimación social y cultural, a la prevención y erradicación de toda forma de violencia que limite el ejercicio de sus derechos humanos. La formación en ciudadanía develan y enfrentan imaginarios y prácticas instaladas a nivel social y cultural.

### **3.4 ¿Educación para la democracia o educación democrática?**

Ya con el marco de referencia anteriormente expuesto, es preciso cuestionarse qué es lo que realmente se pretende con la propuesta manifestada hasta el momento: ¿Una educación ética para la democracia? ¿Educación democrática?

La experiencia misma de la investigación nos ha mostrado que las dos preguntas no se contraponen, ni se restan importancia la una a la otra. Simplemente, puede observarse, corresponde a dos momentos distintos del ejercicio aquí realizado. De una parte (la educación para la democracia, se refiere al componente utópico, a la finalidad a la cual se aspira lograr y, de otra, la educación democrática apunta a la manera de llevar a cabo dicho ideal.

Ahora bien, para dilucidar el sentido de estas preguntas y otros tantos cuestionamientos que se podrían sobrevenir al respecto se recurrirá a dos académicos reconocidos en este campo. El primero, en este orden de ideas es John Dewey, cuya propuesta, como bien se sabe,

Para este autor, la educación es una necesidad, que se orienta a la formación para la democracia, en la medida en que logra conciliar el ámbito privado y público de la vida de los seres humanos. Es en este escenario, el educativo, en donde lo propio de cada persona, como las emociones, en la red de relaciones sociales. En una de sus obra más conocidas, *Mi credo pedagógico* de 1897, Dewey establece que la educación es un proceso social y

que la escuela, como institución, es una de las formas de vida en comunidad: su proceso es un *proceso de vida*, más que un proceso para la vida adulta futura. De esta manera, se demuestra el *carácter vital* que asigna al proceso educativo y que ese carácter se expresa tanto en términos sociales como individuales, dentro de su teoría *de y para* la democracia.

Pensar la educación como un proceso vital para la sociedad implica reconocer que a través de ella se transmiten los hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la *vida social no podría sobrevivir*. La educación se convierte de esta manera, no solo en el alimento vital para la vida en sociedad, por propiciar la comunicación, y la vida en comunidad, sino también en el medio para la creación de hábitos individuales y sociales.

Ahora bien, viene el problema de la democracia y es en otro texto clásico *Democracia y Educación* (2005) y es allí donde apunta a que una educación para la democracia tendrá que forjar un cambio significativo en los hábitos sociales, de manera que propicie una relación más libre y equitativa entre seres humanos, relación que debe partir del mismo aula de clase.

Ahora bien en lo concerniente a la educación democrática, debe señalarse que si bien se reconoce la necesidad de la educación en el proceso vital, y más aún la educación para la democracia, en la medida en que se deben forjar unos determinados hábitos, también debe tenerse en cuenta las condiciones en las cuales ha de gestarse dicho tipo de educación, a lo cual le corresponde una educación democrática. Así las cosas, si queremos una educación para la democracia, lo mejor es implementar una educación democrática, si sigue el principio de la pedagógica del ejemplo.

Para Dewey lo que caracteriza o debe caracterizar a una educación democrática es la comunicación, en su significación pragmática, entendida como un proceso de compartir experiencias, hasta que éstas pasan a ser una posesión común. Pero como la vida misma, social e individual, siempre es continua reconstrucción y ajuste, puede decirse que la sociedad no sólo existe *por* la comunicación sino que existe *en* ella. El diálogo no agota la

experiencia cuando ésta se hace común, ni aquél cesa entonces sino que, como acabamos de ver en un texto, la comunicación es dialéctica y reconstruye experiencia, es decir, la *inquieta* (DEWEY, 2005). De ahí el imperativo categórico deweyniano: "Obra de tal manera que aumentes el significado de la experiencia presente."

El otro autor al cual se hacía referencia anteriormente y con el cual se continuará dilucidando los interrogantes planteados es Estanislao Zuleta. Para este intelectual colombiano, la democracia implica, primero, la aceptación de un cierto grado de angustia (elemento emocional). Esto lo argumenta mostrando los ejemplos de personajes como Sócrates y Anaxágoras. De un lado, Sócrates, quien fue demasiado lejos en su dureza racionalista, fue condenado a muerte. El caso de Anaxágoras no fue tan grave; fue expulsado por haber afirmado que el Sol no era más que una piedra ardiente, y como éste estaba ligado a todos sus mitos, la definición resultó demasiado dura para el público griego. Sin embargo la democracia griega, a pesar de ser funcional e importante, era supremamente limitada ya que estaba restringida a una parte minoritaria de la población. Ahora bien,

Angustia, porque es muy fácil elogiar la democracia, pero es muy difícil aceptarla en el fondo, porque la democracia es aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo (ZULETA, 2010, 76). En esta misma dinámica y siguiendo el argumento de la angustia como el modo de la democracia, sostiene que: "Pensar por sí mismo es más angustioso que creer ciegamente en alguien. Nombrar algún líder, algún guía, cualquiera que sea el nombre que le demos (Hitler, Mao Tse-Tung, Khomeini, etc.), genera un entusiasmo enorme porque libera de la angustia, de la responsabilidad, de la duda sobre si lo que estoy haciendo realmente está bien hecho o no. La palabra del líder nos economiza todos esos problemas" (ZULETA, 2010, 77).

En segundo lugar, para Zuleta, la democracia implica igualmente reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora; que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla; que la verdad no es la que yo propongo sino la que resulta del debate, del conflicto; que el pluralismo no hay

que aceptarlo resignadamente sino como resultado de reconocer el hecho de que los hombres, para mi desgracia, no marchan al unísono como los relojes; que la existencia de diferentes puntos de vista, partidos o convicciones, debe llevar a la aceptación del pluralismo con alegría, con la esperanza de que la confrontación de opiniones mejorará nuestros puntos de vista. En este sentido la democracia es modestia, disposición a cambiar, disposición a la reflexión auto-crítica, disposición a oír al otro seriamente (ZULETA, 2010, 79).

En tercer lugar, según Zuleta, la democracia implica igualmente la exigencia del respeto. Respeto significa, en cambio, tomar en serio el pensamiento del otro: discutir, debatir con él sin agredirlo, sin violentarlo, sin ofenderlo, sin intimidarlo, sin desacreditar su punto de vista, sin aprovechar los errores que cometa o los malos ejemplos que presente, tratando de saber qué grado de verdad tiene; pero al mismo tiempo significa defender el pensamiento propio sin caer en el pequeño pacto de respeto de nuestras diferencias. Muy a menudo creemos que discutir no es respeto; muy por el contrario, el verdadero respeto exige que nuestro punto de vista, sea equivocado total o parcialmente, sea puesto en relación con el punto de vista del otro a través de la discusión (ZULETA, 2010, 78-79).

Así las cosas, y volviendo a los interrogantes planteados, con este autor diremos finalmente que si apuntamos a la idea de una educación democrática que se realice, esta misma, democráticamente, habría que preguntarse ¿Cómo la educación podría ser democrática?

De acuerdo con Zuleta para responder esto hay que empezar por observar que en nosotros hay un anhelo de dogma, un principio de pensamiento y un principio de lógica inscrito en el lenguaje y en el diálogo. Es decir, hay cosas que no son “negociables” en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en campos como el de la gramática: “Hay muchas cosas que se imponen a los niños, que también nos impusieron a nosotros y que, aunque son perfectamente arbitrarias, son necesarias. Hay normas que son comunes a todos porque son prerequisites para podernos entender” (ZULETA, 2010, 82).

Sin embargo, esto no es el verdadero problema, la cuestión se encuentra en la racionalidad misma bajo la cual se piensa y se lleva a cabo la educación. Considerada desde esta perspectiva, es decir, teniendo en cuenta el componente emocional y social, la educación y sobre todo el discurso del maestro no debe ser dogmático, pues como subraya este intelectual:

“Si al enseñar las leyes de la multiplicación y exponer que menos por más da menos, el alumno pregunta, “¿por qué?”, y no sabemos responderle, estamos haciendo una enseñanza dogmática. Somos dogmáticos cuando no hacemos el esfuerzo por demostrar. La demostración es una gran exigencia de la democracia porque implica la igualdad: se le demuestra a un igual; a un inferior se le intimida, se le ordena, se le impone; a un superior se le suplica, se le seduce o se le obedece. La demostración es una lección práctica de tratar a los hombres como nuestros iguales desde la infancia. El niño necesita, por una parte, que su espontaneidad se exprese sin temor y, por otra, que le pongan tareas en las cuales pueda fallar” (ZULETA, 2010, 84).

En este orden de ideas de acuerdo a la propuesta de Zuleta, en la educación es importante adquirir el amor a vencer las dificultades reales. Las personas que lo entienden así y lo logran están más lejos que nadie de la tentación de la droga, porque no hay píldora alguna de la victoria que sustituya la felicidad de haber vencido con esfuerzo, con trabajo, una dificultad. Quien ama ese tipo de felicidad no la buscará en el consumo ni en el dinero como en un dios que lo permite (ZULETA, 2010, 84).

## CONCLUSIONES

Los escritos sólo son valiosos en la medida en que forman parte activa de descubrirse nuevo cada día, sorprenderse en la búsqueda abierta de nuevos horizontes de comprensión y sabiduría, sin cansancios acumulados y que ojalá ayuden también a otros en esta búsqueda sorprendente, profundamente humana.

La enseñanza de la ética desde las emociones abre horizontes de comprensión en los diversos escenarios. Desarrolla nuevas sensibilidades no solo a nivel personal sino social, es desarrollar conocimientos, resignificar los escenarios educativos y contribuir a la incorporación de propuestas orientadas a la educación de las emociones desde una conciencia ética que lleve a acciones concretas como participar en colectivos como ciudadanos libres, acciones que lleven a la erradicación de las violencias, campañas de carácter local y/o nacional, dirigidas a la deslegitimación social y cultural, a la prevención y erradicación de toda forma de violencia que limite el ejercicio de los derechos humanos. La formación en ciudadanía devela y enfrenta imaginarios y prácticas instaladas a nivel social y cultural.

Abordar la enseñanza de la ética desde la perspectiva de las emociones obliga a realizar un acercamiento a distintos aspectos de lo que implica el acto educativo, lo mismo que a los niveles y dispositivos que la posibilitan. Sólo así, se puede dimensionar las tensiones y conflictos que subyacen a la acción política de la persona humana en contextos sociales y comunitarios; este tipo de educación no pierde de vista la relación existente y necesaria entre el conocimiento y el valor, entre lo teórico de los valores, que posibilita lo que se sabe y la puesta en práctica de los mismos que posibilita lo que se hace y por ende no se desliga por completo del sentido existencial que tiene la vida y las emociones en ella, sin reducirse el acto educativo, la enseñanza de la ética a trasmisión y transferencia de determinados contenidos, al contrario implica para cada persona ubicarse en la realidad concreta e histórica como participe y transformador de la colectividad.

Tradicionalmente, cuando se habla de pedagogía se alude a la disciplina cuyo objeto es la enseñanza o el aprendizaje (DUSSEL,1991) sin embargo, cabe anotar que la pedagogía

sobre todo en la enseñanza de la ética debe rebasar esta definición, pues ahondando en aspectos como las emociones se descubre que siempre están presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como motor, muchas veces desconocido, en la toma de decisiones y en las acciones del ser humano.

De esta manera, se confronta la constante apatía y desinterés en temas tan comunes y tan usualmente mal interpretados como lo son la ética, las emociones, los valores, la moral y la acción política. Temas en los cuales no basta un conocimiento normativo, como el conjunto de toda una serie de preceptos o leyes que no llegan a ser realidad.

Desde esta perspectiva las emociones son una dimensión concreta de la persona humana y si las consideramos como espacio fundamental en la tarea de educar, cuyo objetivo es conseguir un desarrollo integral y equilibrado del ser humano, propendemos por no dejar de lado el mundo de emociones que tanto influye y modelan las conductas, las decisiones y las actuaciones.

Conocer cómo se procesan las emociones, cómo evolucionan, cómo se expresan, su papel en el aprendizaje y en el mundo de las relaciones interpersonales, en las colectividades, genera una postura concreta en la que se piensa el acto educativo desde las emociones, y se brindan herramientas de solución a problemas de educación ético-cívica, democracia y acción política.

La formación ética debe conducir al desarrollo de habilidades axiológicas que implican no solo aspectos jurídicos y académicos, sino también afectivos emocionales. Una sociedad que pretende ser democrática, es decir, inspirada por valores como la dignidad, la libertad, la solidaridad, el respeto, la justicia y la esperanza, no puede edificarse únicamente sobre el desarrollo de competencias teóricas y jurídicas. También es indispensable la educación de ciudadanos con sensibilidad moral. De ahí la necesidad de abordar el problema de los valores y los derechos humanos desde el asunto de su educabilidad, desde la posibilidad de ser apropiados como elementos orientadores efectivos de las conductas humanas.

Un proceso educativo en valores debe encaminarse a la formación de la persona en la capacidad de captar el sentido de los valores en la experiencia inmediata, en la capacidad de hacer conciencia permanente de la orientación de su actuar, en la posibilidad de actuar de manera autónoma a partir de la apropiación auténtica de valores como horizonte de vida. En este marco, la tarea de la filosofía al reflexionar sobre la experiencia moral y sobre la educación moral consiste en explicitar de manera medita y reflexiva el sentido de la vida moral, con el fin de criticar los órdenes establecidos y proponer modelos auténticos y alternativos. Así las cosas, la educación en valores ha de apuntar, en primer lugar, hacia el estudio desarrollo y perfeccionamiento de la dimensión emocional de la persona y, en segundo lugar, hacia las interrelaciones que se dan entre las distintas actitudes con que la persona enfrenta el mundo.

Como implicaciones principales de pensar temas como los aquí presentados, aparecen la creación de una mentalidad democrática en los ciudadanos como presupuesto indispensable para la existencia de una sociedad democrática. Lo que poníamos en anteriores cuestionamientos, es decir, Educación para la Democracia y Educación Democrática. Mentalidad que solo es dable a partir de actitudes y hábitos democráticos.

Todo el mundo cree saber que es la democracia, pero nunca se reflexiona alrededor del sentido de la misma, ni como se forma, ni como se lleva a cabo, ni como se educa para ésta. Nosotras hemos planteado aquí una alternativa, a nuestro parecer viable, como clave de lectura para repensar problemas como el de la acción política y el de la democracia, desde una perspectiva innovadora y diferente que incluye elementos que usualmente no se tienen en cuenta en este tipo de reflexiones, como las emociones, la educación y la ética.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANTOLINEZ, R. (2007). *La educación de los sentidos desde el pensamiento de Xavier Zubiri*. Bogotá: Tesis doctoral. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá .
- ARENDT, H. (2004). *La vida del espíritu* . Barcelona: Paidós.
- ARENDT, H. (2005). *Labor, Trabajo y Acción*. Barcelona: Paidós.
- ARISTÓTELES. (1981). *Sobre el alma*.
- BENEGAS, J. (2006). *Héroes de la libertad : pensadores que cambiaron el rumbo de la historia* . Buenos Aires: Fundación Atlas:Fundación F. A. von Hayek.
- BERKOWITZ, M. (1999). *Educación a la persona en su totalidad* . Madrid: Educación, Valores y democracia. .
- BEUCHOT, M. (2004). *Ética*. México: Torres Asociados.
- BLAVIA ESQUIROL, A. (1992). *Evolución del pensamiento político*. Equinocio.
- CAPELLE, W. (2009). *Historia de la filosofía griega*. Madrid : Gredos.
- CORTESE, A. (2004). *El cerebro emocional*. Buenos Aires Argentina: Centro de Estudios Buenos Aires.
- CORTINA, A. (1998). *Ciudadanos del mundo Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza editorial.
- CORTINA, A. (1999). *La educación del hombre y del ciudadano*. Madrid.
- DAMASIO, A. (1995). *El error de Descartes: emoción, razón y cerebro humano*. Londres: Avon Books.
- DESCARTES, R. (1975). *Discurso del método o sobre las pasiones* . Medellín : Bedut.
- ELTIEMPO.COM, R. (22 de Octubre de 2010). Diana Torres, la psicóloga que atiende los casos de suicidio en Bogotá. *ELTIEMPO.COM* , págs. [http://www.eltiempo.com/colombia/bogota/ARTICULO-WEB-NEW\\_NOTA\\_INTERIOR-8174592.html](http://www.eltiempo.com/colombia/bogota/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-8174592.html).
- ETCHEGARAY, R. (2000). *Dominación y política*. La Plata: Al Margen.
- filosofía, R. F. (s.f.). *CORTINA, Adela*. Obtenido de Revista Filosofía Hoy sobre pensamiento y filosofía: [http://www.filosofiahoy.es/Cuestionario\\_Adela\\_Cortina.htm](http://www.filosofiahoy.es/Cuestionario_Adela_Cortina.htm)
- GARCÍA, M. C. (1997). *La aventura de educar en el preescolar* . Bogotá : Universidad la Sabana.
- GILLIGAN, C. (1985). *La moral y la teoría* . México.
- GOLEMAN, D. (1996). *La inteligencia emocional* . Buenos Aires- Argentina : Javier Vergara Editor S.A. .
- GRIFFITHS, P. (2009). *"la distinción entre las características innatas y adquiridas"* ,.
- GUTIERREZ, C. (2006). *La ardua liberación de la interpretación*. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/4370>.
- HERRERA, D. (2002). *La persona y el mundo de su experiencia*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- HESSEN, J. (1962). *Teoría de la realidad* . Buenos Aires: Sudamerica.
- HOYOS, G. (2000). *(Prologo) En: Ruíz Alexander. Pedagogía en valores*. . Bogotá : Plaza & Janés .
- LEDOUX, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: PLANETA, S.A.
- MARZAL, M. (2003). *Tierra encantada, Tratado de antropología religiosa de América Latina*. Pontificia Universidad Católica de Perú. Perú: Trotta.

- MATURANA, H. (2001). *EMOCIONES Y LENGUAJE EN EDUCACIÓN Y POLÍTICA*. CHILE: Dolmen Ensayo.
- MENORES, O. d. (2009). *Id y enseñad. Directrices generales para la educación franciscana*. Roma: Curia general de los frailes menores.
- MILL, S. M. (1859). *Sobre la libertas*. [www.ateismopositivo.com.ar/Stuart%20Mill%20John%20-...](http://www.ateismopositivo.com.ar/Stuart%20Mill%20John%20-...)
- NUÑEZ, A. (2005). *integración cuerpo, emoción y mente: el enfoque bioenergético*. Madrid : Universidad Pontificia de Comillas.
- SANCHEZ, O. (2007). *¿Qué significa afirmar que Dios habla?* Bogotá : Bonaventuriana.
- SANCHEZ, O. (2007). *Seguimos en adelante la propuesta del profesor Olvani F. Sánchez, recogidas en su texto: ¿Qué significa afirmar que dios habla? Bogotá: Pensar lo que Hacemos, hacia una noción del filosofar como pensamiento de la cotidiano*. Bogotá: Bonaventuriana.
- SCHELLER, M. (2003). *Formalismo y apriorismo La gramática de los sentimientos. La emocionalidad como sentimiento de la ética*. Barcelona : GOOD Paul .
- SILVA, E. (2005). *Paul Ricoeur y los desplazamientos de la Hermenéutica*. Teología y Vida.
- SOLOMON, J. (1984). *Nociones materiales, expresiones oscuras*. EEUU.
- SOLOMON, R. (2007). *Ética emocional. Una teoría de los sentimientos*. Barcelona: Paidós.
- ZULETA, E. (2010) *Educación y Democracia: Un campo de combate*. Bogota: OMEGALFA
- VILLAMIL, M. A. (2009). *Valores y derechos humanos: implicaciones jurídicas y pedagógicas*. Bogotá : Bonaventuriana.