

AXIOLOGÍA Y PEDAGOGÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS¹

Miguel Ángel Villamil Pineda²

Resumen: En el presente trabajo nos daremos a la tarea de mostrar, desde una perspectiva axiológica, los valores que subyacen a los derechos; esto con el fin de afirmar las siguientes tesis: *una cultura de derechos presupone una cultura de valores; y una cultura de valores presupone el desarrollo de estrategias de educación*. Ambas tesis son dos caras de una misma moneda; ambas se fundamentan en la necesidad de toda persona de ser reconocida, apreciada y valorada como un proyecto de auto-realización y auto-determinación en los distintos contextos intersubjetivos, ya sean jurídicos -como el Estado de derecho o los convenios internacionales- o existenciales -como la familia, la comunidad o la sociedad civil-. Para allanar este cometido, el texto aborda tres partes fundamentales, a saber: axiología de los derechos humanos, educación en valores y pedagogía axiológica de los derechos humanos.

Palabras clave: Persona. Valores. Derechos humanos. Axiología. Educación en valores. Pedagogía axiológica. Sensibilidad moral.

AXIOLOGY AND PEDAGOGY OF HUMAN RIGHTS

Abstract: In the present text we'll have the task to show, from an axiological perspective, the values underlying the rights; this is done in order to be able to state the following thesis: a culture of rights presupposes a culture of values; and a culture of values presupposes the development of educational strategies. Both thesis are two sides of the same coin; both are founded on the need that every person has to be recognized, appreciated and valued as a self-realization and self-determination project in the different intersubjective contexts, whether they are legal -as the state of rights or the international agreements- or existential -as in family, community or civil society-. To deal with this task, the text

1 Este texto se enmarca dentro del proyecto de investigación *Valores y derechos humanos*, Línea de Investigación *Filosofía Contemporánea*, Grupo de Investigación *Devenir* (reconocido por COLCIENCIAS con la Categoría A), Facultad de Filosofía, Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá.

2 Miguel Ángel Villamil Pineda es Licenciado en Filosofía y Letras y Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás, y candidato a Doctor en Filosofía de la Universidad Javeriana. Es Decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Ha publicado los siguientes libros: *Fenomenología del cuerpo y su mirar*, Bogotá, Universidad Santo Tomás, 2003; *Valores y derechos humanos: implicaciones jurídicas y pedagógicas*, Bogotá, Universidad de San Buenaventura, 2009; *Daniel Herrera Restrepo. Por los senderos del filosofar* (editor y compilador), Bogotá, Universidad de San Buenaventura, 2009. E-mail: MVillamil@usbbo.edu.co

is divided in three fundamental parts, i.e: axiology of the Human Rights, education in values and axiological pedagogy of Human Rights.

Keywords: Person. Values. Human rights. Axiology. Education in values. Axiological pedagogy. Moral sensitivity.

Introducción

La intención que subyace a la presente reflexión es la de brindar elementos que se establezcan como puentes entre los derechos humanos y la experiencia de éstos. Ante la bifurcación, que amenaza con una esquizofrenia moral, la tarea es la de intervenir significativamente en las conductas éticas y políticas de las personas, con el fin de sentar las bases de una intersubjetividad basada en el respeto de la dignidad humana. Es por esta razón que consideramos necesario explicitar la íntima relación que existe entre la persona, los derechos humanos, el ejercicio de la ciudadanía y la educación. Al respecto, Guillermo Hoyos dice:

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, así estemos ya diseñando planes de desarrollo para una sociedad del conocimiento, cuando el problema es de sociedad (civil) simplemente (RUIZ, 2000, p. 19-20).

Una de las críticas que más se le ha señalado a la educación ética es que ha privilegiado el desarrollo de procesos cognitivos y que, en virtud de este énfasis, ha propiciado una brecha infranqueable entre las normas teóricas y la experiencia moral. Según Adela Cortina, la desgracia de países como los latinoamericanos radica en tener constituciones políticas al estilo kantiano y realidades sociales al estilo hobbesiano (1999, p. 52) . Nadie niega la idoneidad de nuestras normas, como las constitucionales por ejemplo, pero el cumplimiento de ellas deja mucho que desear. El problema consiste en que una persona no es moral si sólo conoce intelectualmente los principios morales. El deterioro moral no radica tanto en la ausencia de principios, sino en la ausencia de sensibilidad moral.

Lo anterior nos lleva a decir que el reconocimiento jurídico de los derechos humanos es insuficiente, pues es tan sólo un peldaño en el ascenso a la dignificación de la persona humana. El problema radica en que la vivencia de los derechos no surge por decreto, sino por la apropiación personal del conjunto de valores que ellos suponen. Esto implica ver los derechos no sólo como un problema jurídico, sino, y sobre todo, como un problema axiológico y, de paso, como un problema educativo. Al respecto, Berkowitz afirma:

Confiar únicamente en los códigos de conducta aplicados por autoridad sería educar a la persona de un modo incompleto. Por supuesto que no deseamos una sociedad de individuos que sepan razonar bien pero que no actúen consecuentemente. Necesitamos crear programas educativos morales para promover el desarrollo de personas morales completas, con carácter, razonamiento, valores, emociones y conductas (BERKOWITZ, 1999, p. 168).

En consecuencia, además del desarrollo de habilidades teóricas y jurídicas, la persona debe adquirir habilidades axiológicas. 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 erigirse únicamente teniendo en sus huestes ciudadanos diestros en competencias teóricas y jurídicas. También es indispensable la educación de ciudadanos con sensibilidad moral. De ahí que se hace necesario abordar el problema de los derechos humanos desde una perspectiva axiológica.

1. Axiología de los derechos humanos.

Como ya dijimos, los derechos humanos se refieren a valores (CARRILLO, 1986a, p. 267). Pero antes de adentrarnos en esta problemática específica, tematicemos el mundo de los valores de forma general.

Entre las distintas actitudes que el hombre adopta para enfrentar la realidad encontramos la actitud valorativa. Esta actitud se halla entre la actitud teórica y la volitiva o práctica:

Frente a la actitud teórica hay otras actitudes, a saber: la actitud valorativa (la que, en el más amplio sentido, valora lo bello y lo bueno) y la actitud práctica... hablar de actitudes remite al sujeto respectivo, conforme a ello hablamos del sujeto teórico, valorativo y práctico (HUSSERL, 1997, p. 32).

Si reflexionamos filosóficamente sobre la actitud valorativa nos adentramos al campo de la axiología. Esta disciplina filosófica se propone como objetivo investigar sobre los siguientes problemas: estructura del valor, orden y jerarquía del mundo de los valores, lenguaje axiológico, lógica y conocimiento del valor, realización de los valores, entre otros.

La axiología puede cumplir su cometido si procede de manera rigurosa y metódica. En este sentido, el procedimiento fenomenológico cobra especial significación para el análisis axiológico, pues permite partir de las experiencias subjetivas de valor para llegar a una fundamentación y sistematización del conjunto. Los métodos apriorísticos son insuficientes ya que parten de conceptos establecidos y desde ellos construyen el concepto de valor. Como el objetivo último de esta investigación es brindar elementos para realización de los valores que fundamentan los derechos, consideramos pertinente elaborar un análisis reflexivo que tome como punto de partida el fenómeno del valor.

En el fenómeno del valor podemos distinguir tres notas: vivencia de valor, cualidad de valor y, como consecuencia de estas dos, los conceptos y juicios de valor. Reflexionar sobre el fenómeno del valor significa, en primer lugar, reflexionar sobre nuestras vivencias de valores. El valor es algo experimentado por un sujeto: el valor es siempre valor para alguien. Vivimos el valor de una persona, la belleza de una obra de arte, la sacralidad de un ambiente o de un espacio. De ahí que hablemos de valoraciones éticas, estéticas y religiosas. Como correlato de la vivencia de valor está la cualidad de valor. En los ejemplos citados, los objetos sobre los cuales recae el valor –persona, obra de arte y ambiente– presentan unas características específicas

que desatan en el sujeto la vivencia de valor: cualidades éticas, estéticas y religiosas. En este sentido, valor es la propiedad de un objeto con referencia a un sujeto que experimenta dicha propiedad. Los conceptos y juicios de valor son abstracciones genéricas por medio de los cuales expresamos la correlación que se da entre quien valora y el objeto valorado. Por eso, hipostasiar los valores, es decir, concebirllos como “valores en sí”, como entidades autónomas transhistóricas sin referencia a la experiencia subjetiva y al mundo, es un procedimiento inadecuado. Los valores “en sí” no existen. Los conceptos son los que nos permiten formular juicios de valor y las definiciones de ideas como bien, belleza y santidad. En este contexto cabe anotar que cuando reflexionamos filosóficamente sobre los valores hacemos uso de la actitud teórica para hablar de la actitud valorativa.

La vivencia del valor supone una actitud emocional del sujeto. Es decir, la captación inmediata del valor, la intuición de valor o la percepción del valor pertenece a la esfera emotiva del sujeto. Husserl introduce el término *valicepción* con el fin de diferenciar la percepción general de la percepción específica de valor:

La expresión designa, pues, dentro de la esfera del sentimiento, un análogo de la percepción, la cual representa dentro de la esfera dóxica (o teórica) el primigenio estar captante del yo... (HUSSERL, 1997, p. 39).

Lo anterior nos lleva a distinguir entre la captación de un objeto valioso de la de un objeto ante el cual somos indiferentes. La valicepción constituye lo contrario a la indiferencia o la apatía: *el valor aparece en el momento en que las cosas o personas dejan de ser percibidas de igual manera, desde que una de ellas atrae o suscita nuestra preferencia* (REBOUL, 1999, p. 11).

Además de la distinción entre objetos valiosos y no valiosos, también podemos distinguir rangos de valor. ¿Es lo mismo el valor de una persona que el de un animal o una cosa? Tal vez las ciencias que se mueven en la pura actitud teórica, como la química o la biología, por ejemplo, no tengan en cuenta los distintos rangos de valor; tal vez para los investigadores de estas disciplinas no haya mayor diferencia entre la composición material de un ser y otro. Sin embargo, la situación varía significativamente si nos introducimos en el campo de la ética, pues la actitud asumida en esta disciplina no es sólo teórica, sino, y sobre todo, axiológica. De ahí que la ética se dé a la tarea de justificar las valoraciones y la jerarquía de éstas.

La ética axiológica, a diferencia de las ciencias naturales, no puede pasar por alto la valoración; más aún, ésta considera a sus objetos precisamente desde el punto de vista del valor. El investigador de la ética trata de determinar el valor de una persona y trata de deducir de él normas. Afirmar que la persona tiene dignidad significa que posee un valor que ha de ser reconocido por todas las personas. De ahí que a partir de la dignidad se deduzcan normas, ya sean morales –como los códigos religiosos- o jurídicas –como los derechos humanos- que orienten o prescriban la conducta práctica de los seres humanos. Estas normas se constituyen en el criterio que permite juzgar las distintas acciones humanas como buenas o malas. Juzgar éticamente no es otra cosa que realizar juicios de valor acerca de las acciones humanas.

Las dificultades del estudio ético de la valoración comienzan cuando se reconoce que esta actitud supone referencias directas a la dimensión emocional y sentimental del ser humano: *para la axiología la moral es de sentimientos así se exprese en juicios* (HOYOS, 1996, p. 23). Que alguien o algo nos guste, o que suscite nuestra preferencia, es una cuestión emocional. La dificultad mayor radica en que tradicionalmente se ha concebido lo emocional como irracional, como algo que no puede ser pensado ni justificado sistemáticamente. En contra de estas tesis racionalistas, se erigen propuestas como las de Pascal y Scheler, las cuales apuestan a un *orden del corazón*. Al respecto, Hessen nos dice:

Nuestra postura no excluye la participación sentimental. Por el contrario, la emoción profunda y el firme propósito de conocer pueden y deben correr parejos. En nuestra investigación axiológica también debemos sentirnos poseídos por un entusiasmo condicionado por valores...y hasta debemos considerar la posibilidad de que esta profunda emoción nos permita ver en los valores algo que de otro modo no descubriríamos. Además del amor que ciega, porque significa que nos inundan los sentimientos, hay un amor que nos hace videntes (HESSEN, 1959, p. 11).

Lo emocional no es irracional. Al contrario, es tan racional como las otras dimensiones del ser humano. El problema radica en que la racionalidad emocional difiere significativamente de la racionalidad ontológica. Confrontando el juicio de valor con el juicio óntico podemos aclarar más la peculiaridad de la axiología, en general, y de la ética, en particular. Hay que distinguir entre los juicios ónticos y los juicios de valor; entre los juicios ontológicos y los juicios axiológicos. Esta distinción implica diferenciar dos tipos de lenguaje: el descriptivo y el prescriptivo. El descriptivo es el propio de la ontología y de las ciencias naturales. Con él tratamos de describir la estructura de la realidad o los acontecimientos que suceden en el mundo, los cuales las demás personas pueden comprobar como verdaderos o falsos: tamaño, forma, material, color, relaciones, etc. El lenguaje prescriptivo, como su nombre lo indica, prescribe la conducta de las personas; es decir, da orientaciones para que las personas actúen en consonancia. El lenguaje prescriptivo, a su vez, puede ser imperativo o persuasivo. El lenguaje imperativo orienta la conducta por medio de mandatos y órdenes. El persuasivo orienta la conducta en la medida en que expresa que algo es valioso y que, en consecuencia, vale la pena realizar acciones que se dirijan en ese sentido. El lenguaje persuasivo no pretende ser verdadero ni falso, sino estimativo (CORTINA, 1997, p. 21); es decir, intenta orientar la actitud emocional de las personas hacia valoraciones concebidas como válidas. El lenguaje persuasivo puede adoptar diversas modalidades, a saber: el ejemplo de otras personas –familiares, profesores, amigos, etc.–, las narrativas literarias, teatrales, audiovisuales, los discursos orales y escritos, entre otros. Relacionando lo dicho con la problemática de los derechos, podemos decir que éstos son expresión del lenguaje prescriptivo cuando hacen parte de la estructura jurídica de un Estado; no obstante, se fundamentan en un lenguaje persuasivo: quien estima los valores que subyacen a los derechos está convencido que valen y que vale la pena que las demás personas gocen de ellos así estén o no reconocidos jurídicamente.

Lo anterior nos lleva a plantear el problema más agudo de la ética contemporánea: la validez de los valores. Comencemos diciendo que hay valores que tienen una mera validez subjetiva, es decir, valen para éste o para aquel individuo que los valora. Pensemos en el valor que tienen las estampillas para un filatelista o los libros para un intelectual. Por otra parte, hay valores que tienen validez intersubjetiva; éstos no valen sólo para un individuo, sino para grupos humanos que comparten una visión de mundo: familias, instituciones, culturas, etc. Pensemos en el valor dado al celibato por algunas comunidades religiosas, o a la democracia por algunas naciones.

La pregunta que cabe hacer en este contexto es si hay valores de validez universal, valores que valgan para todos los seres humanos, independientemente de su género, etnia, religión o cultura. Sería una ingenuidad afirmar que de facto hay valores universales. No obstante, podemos afirmar que hay *valores con vocación de universalidad*, es decir, valores que exigen su reconocimiento, respeto y la lucha por su reivindicación por parte de todos los seres humanos. Al respecto, Daniel Herrera afirma:

Hay ciertos valores que se hacen manifiestos a todo hombre en cuanto hombre y que, por consiguiente, se ofrecen a nuestra estimación, por lo valiosos que son en sí mismos para la realización del hombre como un tener que ser en el mundo con los otros. A estos valores se les ha llamado valores absolutos y, en cuanto tales, los vivimos como valores que no sólo merecen nuestra estimación, sino también nuestro respeto, es decir, nuestra obligación de reconocerlos y de luchar por hacerlos realidad (HERRERA, 2002, p. 147).

La exigencia de respeto de los valores con vocación de universalidad puede ser concebida como *deber*. Esto nos lleva a aclarar la relación entre valor y deber. En este sentido rechazamos la idea de un deber por el deber, es decir, un deber independiente de la correlación sujeto-mundo. Partir del deber ser o de conceptos morales preestablecidos constituye un obstáculo para la ética. Desde la fenomenología afirmamos que todo deber se arraiga en la experiencia del valor. En consecuencia, no es el deber ser el que funda la experiencia del valor, sino al contrario: la experiencia del valor funda el deber ser (SCHELER, 2003, p. 105-152). La conducta honesta de una persona puede ser valorada positivamente, y puede ser descrita o juzgada como modelo de comportamiento: las personas deben ser honestas, pues la honestidad es un valor positivo. En este caso valor y deber coinciden. Sin embargo, no son idénticos. El deber significa dirección hacia algo *formal* o ideal; mientras que la experiencia del valor significa ese algo *material* o vivencial hacia el cual apunta la dirección.

Si bien la relación entre valor y deber es recíproca, las consecuencias varían significativamente según el énfasis que se coloque en uno u otro polo de la relación. Tradicionalmente el énfasis ha sido puesto en el deber formal. De ahí la brecha infranqueable entre los derechos y la experiencia de éstos. Por esta vía, el discurso sobre la dignidad de la persona no pasa de ser simplemente un discurso vacío y formal. Ninguna persona es más digna por el hecho de que se reconozcan formalmente los derechos humanos en la constitución política del país al que pertenece. La otra vía, la del énfasis en la valoración concreta hacia la cual

apunta el deber, exige llenar los conceptos axiológicos de experiencia. Esto implica que la dignidad de la persona ha de ser vista no sólo como un derecho formal, sino, y sobre todo, como un valor material en construcción. La dignidad y los derechos que se derivan de ésta son ante todo un ethos, un modo de ser fundado en vivencias valorativas. Como ya dijimos antes, la dignidad de la persona no surge por decreto, sino por la apropiación del conjunto de valores que ella supone. Ahora bien, fundar el deber en el valor no significa restarle importancia. El discurso sobre el deber tendrá sentido en la medida en que busque hacer evolucionar las conductas humanas: un discurso sobre la dignidad es vacío; una convivencia sin ese discurso puede ser ciega.

Una vez aclarada la relación entre valor y deber, ensayemos una fundamentación de lo que hemos denominado valores con vocación de universalidad. Tal fundamentación nos brindará los elementos necesarios para relacionar dichos valores con los derechos proclamados en las constituciones o en la Carta de Derechos de las Naciones Unidas.

Desde el principio digamos que los valores con vocación de universalidad se fundan en la dignidad de la persona. Sin el reconocimiento de este valor, el andamiaje del edificio axiológico tanto de los valores éticos como de los derechos humanos se vendría abajo. El reconocimiento de la dignidad funciona como estrategia para evitar lo que la persona teme y aborrece en grado sumo: *pasar totalmente desapercibida, como si no existiese ante los ojos de los demás y de la sociedad* (PAPACCHINI, 2003, p. 14). En consecuencia, la peculiaridad que caracteriza lo propio de la persona humana la podemos concebir, en términos positivos, como *dignidad* y, en términos negativos, como *necesidad de reconocimiento*. La dignidad transforma en exigencias de reconocimiento aquellas cosas que la persona necesita para su realización: *lo valioso se predica en primera instancia de todo aquello que contribuye a superar la condición de carencia y a satisfacer las demandas siempre nuevas de gratificación* (PAPACCHINI, 2003).

En este contexto podemos diferenciar distintas clases de valores y, como análogos de éstos, distintas clases de necesidades a ser reconocidas. Según Hessen, los valores se dividen en dos clases: materiales y espirituales (HESSEN, 1959, p. 80-91). Aunque con algunas modificaciones, esta clasificación nos sirve para estructurar la correlación dignidad-necesidad de reconocimiento.

Los valores materiales tienen como correlato las necesidades materiales. En esta clase encontramos: valores de agrado o de placer, valores de vida o vitales, valores de utilidad o económicos. Los valores de agrado son sentimientos de placer y de satisfacción, como todo lo que es apropiado para provocarlos. Los valores de vida son aquellos cuyo portador es la vida en el sentido que le dan las ciencias naturales. Los valores de utilidad abarcan todo los bienes que sirven para satisfacer las necesidades económicas; así como todas las herramientas y medios que sirven para la producción de tales bienes.

Los valores espirituales tienen como correlato las necesidades que trascienden lo material. En esta clase encontramos: valores lógicos o teóricos, valores estéticos, valores religiosos, valores morales, entre otros. Los valores lógicos no se refieren a los procesos de conocimiento, sino a los impulsos emotivos y estimativos que

fundan y acompañan dichos procesos. La pasión que promueve el conocimiento es un valor positivo. La ignorancia, el error, la falta de interés por el conocimiento son valores negativos. Bien podríamos decir que la verdad o falsedad lógicas no son valores, pero sí lo son la honestidad y veracidad intelectual que deben acompañar a los investigadores que se dedican a las actividades teóricas:

El valor es el despertador de la razón, es el impulso originario, es la madre del espíritu y de la razón misma; más aún, al conocimiento teórico del ser le corresponde una condición valorativa previa que hace parte del ethos de la persona. El ser humano es, antes de ser un ens cogitans o un ens volens, un ens amans (SCHELER, 2003, p. 76-77).

Los valores estéticos son valores de expresión que giran en torno a la experiencia de lo bello y del mundo en tanto realidad aparente. En esta clase podemos distinguir a su vez, la experiencia del valor estético y la creación de éste. La experiencia del valor estético supone una actitud propia por parte del sujeto y unas cualidades específicas por parte de los objetos contemplados, ya sean naturales –como el azul del cielo, la inmensidad del mar o la armonía de un paisaje– o culturales –como la melodía de una obra musical o el color de una pintura–. La creación del valor estético tiene como agente al artista, quien se da a la tarea de plasmar contenidos ideales con el fin de promover experiencias estéticas.

Los valores religiosos se refieren a la vivencia de lo santo o lo divino. Esta vivencia se caracteriza porque trasciende la correlación sujeto-mundo: *en ella se experimenta algo supraterráneo, supramundano*. Rudolf Otto describe la cualidad específica del valor de la santidad como la experiencia de lo *numinoso*: *lo numinoso es el reflejo subjetivo de un objeto trascendente, de lo divino* (2001). Frente al valor de lo divino todos los demás valores se subordinan, pues lo divino es comienzo y fin de todo tipo de valoración. Es decir, desde la actitud religiosa, los valores materiales y espirituales hallan su fundamento y sentido en la correlación sujeto-mundo-Dios. Recordemos que el discurso filosófico de la dignidad de la persona surge en el seno de una cosmovisión religiosa: la persona vale no por sí misma, sino por su relación de semejanza con Dios.

Los valores morales son los valores de la acción humana. En esta clase se encuentra la esfera axiológica que hemos denominado valores con vocación de universalidad y, por ende, los valores que fundamentan el discurso de los derechos humanos. La valoración moral posee un carácter universal. En todas las relaciones sociales, incluso en las más antiguas, aparece siempre una estructura moral. Las diferencias entre grupos sociales o culturales residen no en el hecho de ser morales, sino en los contenidos de su vida moral. No siempre lo que es bueno para unos resulta bueno para otros, ni lo que es considerado bueno hoy lo ha sido siempre:

El desarrollo del hombre, tanto a nivel colectivo como individual, abre ante él nuevas posibilidades, nuevos horizontes de realización, que transforman sus cánones de valoración moral. El hombre antiguo pudo encontrar buenos la esclavitud, la poligamia, el asesinato de los vencidos, el sometimiento de la mujer al varón, la tiranía. Sin embargo, a medida en que se ha desarrollado en la humanidad la conciencia de la dignidad e igualdad de todos, estas prácticas

han sido abandonadas y prohibidas. En ambas situaciones hay algo en común: el sentido moral que justifica o reprueba (GONZÁLEZ, 1991, p. 25).

Lo que valoramos moralmente en las personas son las acciones. Es decir, el contenido de la valoración moral no es el pensar, sino el actuar. En esta actitud no es el objeto el que determina al sujeto, sino al contrario: es el sujeto quien determina al objeto. El que actúa se comporta activamente con respecto a la realidad. De ahí que no todas las manifestaciones de la persona puedan ser sometidas a valoración moral. Únicamente las acciones realizadas por un ser libre tienen carácter moral, pues sólo éste es capaz de decidir y de responsabilizarse por lo decidido. Esto nos lleva a decir que una de las consecuencias del reconocimiento del valor de la dignidad de la persona, es el reconocimiento del valor de la libertad. Sin dignidad no hay libertad y sin libertad no hay valoración moral.

Después de la descripción de las distintas clases de valores, retomemos el problema de fundamentación de los valores morales con vocación de universalidad, es decir, de los valores que se derivan de la correlación dignidad-necesidad de reconocimiento. De acuerdo con el esquema planteado por Papacchini (2003, p. 13-29), el primer paso consiste en derivar de los valores las necesidades materiales de la persona. En este sentido, lo que define al valor es su capacidad de satisfacer necesidades básicas. El alimento, la vivienda, el vestido, la salud, el trabajo son valores porque contribuyen a superar la condición de carencia material de los seres humanos. El paso ulterior consiste en derivar derechos desde este conjunto de valores: derecho al alimento, a la vivienda, al vestido, a la salud, al trabajo, a la movilización, etc.

El reconocimiento de las necesidades materiales básicas como condición de posibilidad para la realización de una vida humana digna, trae como consecuencia la reivindicación del valor de la *igualdad*. Dichos materiales básicos valiosos han de ser distribuidos de manera equitativa. Todas las personas poseerían derechos sobre aquellos bienes que contribuyen a satisfacer sus necesidades básicas. Así las cosas, el conjunto de necesidades, derivado del conjunto de valoraciones, actuaría al mismo tiempo como un criterio prescriptivo de conducta y como base para la precisión y definición de una serie de derechos básicos. Poseer un derecho significa entonces tener la necesidad de un bien valioso cuya satisfacción puede y debe ser exigida.

No obstante, la dignidad de la persona no se agota en la satisfacción de las necesidades materiales básicas. Ésta constituye su punto de partida más no su culminación. Es decir, la dignidad y la necesidad de su reconocimiento trascienden las condiciones básicas de posibilidad. La persona, además de habitar un cosmos material, habita un cosmos axiológico espiritual. En este cosmos, cualitativamente distinto al material, también hay valores que pugnan por su reconocimiento.

Gracias a la toma de conciencia de los límites de la gratificación inmediata, el individuo va descubriendo otra faceta de su carencia, ligada con la necesidad imperiosa de otro ser libre que reconozca su libertad: más allá de la pulsión de supervivencia, él advierte, al inicio de manera oscura, la necesidad imperiosa de ser apreciado y valorado como un ente distinto de los demás seres vivos, como un proyecto de libertad (PAPACCHINI, 2003, p. 17).

Así como la carencia de medios para satisfacer las necesidades materiales significaría la muerte física del organismo humano, la carencia de medios para satisfacer las necesidades espirituales afectaría seriamente el desarrollo de la personalidad de cada individuo. El no reconocimiento de la persona como un proyecto de libertad valioso en sí mismo, también es una carencia real que, de no ser satisfecha, se convierte en un perjuicio tanto o más grave que la misma falta de recursos materiales.

Siguiendo el esquema planteado anteriormente, de la dignidad de la persona se derivan valores espirituales y, como correlato de éstos, necesidades espirituales. Éstas pueden ser traducidas al lenguaje prescriptivo de los derechos. De ahí que las distintas cartas declaren necesario el reconocimiento de derechos tales como: integridad personal, intimidad personal, honra personal, libre desarrollo de la personalidad, libertad de conciencia, libertad de expresión, libre profesión u oficio, educación, asociación, participación política, etc.

En este contexto cabe anotar que el valor de la dignidad, por su carácter abierto, dinámico e histórico, siempre propone nuevos retos jurídicos. Si concebimos la dignidad como un valor en construcción, entonces los derechos que se derivan de ella han de seguir la misma dinámica. Esto nos lleva a decir que pueden existir necesidades aún no reconocidas como derechos; lo cual hace que la lucha por la reivindicación de derechos sea siempre una tarea vigente. La demanda de reconocimiento siempre está abierta a nuevas luchas. Lo constante, lo universal, es el deseo de ser reconocido; lo que varía son los criterios con los cuales se mide la forma de vida digna.

El reconocimiento de la dignidad de la persona y, por ende, de sus necesidades materiales y espirituales, es un proceso que tiene como fin descifrar el sentido de la subjetividad propia en el marco de una relación intersubjetiva. Este proceso exige de cada persona, además de la reivindicación de su valor, la *solidaridad* con los demás. El hecho de que la persona luche por ser sí misma en un ambiente donde las demás personas luchan por lo mismo, proyecta la vivencia del valor de la solidaridad como la condición universal de posibilidad para una cultura de la dignidad y del reconocimiento. Solidaridad no significa un igualitarismo ramplón donde cada persona realiza su proyecto de acuerdo a un modelo o patrón preestablecido. Más bien significa el reconocimiento de los otros como seres dignos, libres y agentes de su propia personalidad. En otras palabras, reivindicar el valor de la solidaridad no supone tratar al individuo como un ejemplar impersonal de la especie humana. El carácter *singular* de la persona exige que la valoremos como un destino irrepetible, como una perspectiva original y novedosa, como un proyecto de vida que recibe sentido desde su propia interioridad:

El sentimiento más hondo de dignidad exige que las peculiaridades sean tomadas en cuenta, puesto que son ellas las que definen el carácter y la personalidad. En contraste con el sujeto vacío, portador de valores de la humanidad en general, se valoran siempre más determinadas expresiones de humanidad (PAPACCHINI, 2003, p. 28).

Contrario al valor de la solidaridad están las distintas formas de instrumentalización de la persona, las cuales, al no considerar la persona como un fin sino como un medio, atentan directamente contra el valor de la dignidad. Las experiencias de asesinato, secuestro, sometimiento, esclavitud, explotación, prostitución, indiferencia, entre otras, ponen de manifiesto la necesidad de reconocer en los otros sujetos tanta consideración y respeto como los que exigimos para nosotros:

El respeto y la solidaridad se sustentan en la necesidad de ser proyectos libres en unión con los otros. La necesidad de afirmar la igual libertad y dignidad propia supone aceptar la igual libertad y dignidad de los otros (PAPACCHINI, 2003, p. 19).

Si la persona hace conciencia de que la presencia del otro vale tanto como la propia, entonces estará más fácilmente dispuesta a luchar en contra de las conductas incongruentes no centradas en la dignidad, sino en la búsqueda de una autoafirmación unilateral, que hace uso de la violencia –ya sea ésta directa o indirecta (estructural)- para lograr su cometido. La presencia del otro, a pesar de que en algunos casos sea inquietante, incómoda o amenazante, ha de ser considerada como fundamental para la constitución de cada uno como persona. Desde la perspectiva axiológica, la instrumentalización es vista como una contradicción interna, pues despoja a la persona de uno de los elementos indispensables para la propia realización: el reconocimiento por parte de un ser igualmente valioso y libre.

Si la solidaridad y el reconocimiento constituyen la condición de posibilidad para formación y la conservación de una conciencia libre, resultaría contradictorio que ésta conciencia pretendiese negar o destruir la condición de posibilidad de su libertad (PAPACCHINI, 2003, p. 23).

La contradicción que entraña la instrumentalización no es lógica, en el sentido de la lógica formal o matemática, sino axiológica y, por lo tanto, histórica. La conciencia sobre ésta es el resultado de un largo proceso de aprendizaje. Constituye el logro de una serie de experiencias, a través de las cuales las personas hemos aprendido que el desconocimiento de la dignidad del otro compromete seriamente la posibilidad de realización de la dignidad propia.

El valor de la dignidad y la lucha histórica por su reconocimiento, permite, por un lado, reconstruir la genealogía de los derechos humanos y, por otro lado, sustentar su validez universal:

Todo aquello que hace posible la realización de la persona adquiere el valor de un imperativo ineludible, incondicional y categórico. Así la dignidad se transforma en el puente indispensable para articular necesidades, obligaciones y derechos (PAPACCHINI, 2003, p. 25).

De esta forma, reconocemos el carácter dinámico, histórico y abierto de los derechos, y fundamentamos y proyectamos la vocación de universalidad de los valores que sustentan tales derechos. Describir el reconocimiento de la dignidad de la persona como un imperativo incondicional, nos da pie para tematizar un valor que hasta ahora no hemos enunciado explícitamente: el valor de la justicia.

El término de justicia proviene del sustantivo latino *justus*, derivado a su vez de *jus*, y comúnmente traducido como ley o como derecho. Así justicia, ley y derecho pueden ser vistos como términos que entrañan un significado similar. No obstante, justicia no es entendida aquí en el sentido del derecho positivo o de las leyes formales. Lo justo no siempre es idéntico a lo que las leyes prescriben: hay leyes injustas. El término *justicia* lo tomamos más bien como expresión de la experiencia de un valor que se deriva de la dignidad de la persona. Un hombre justo es aquel que reconoce la dignidad de los otros y, en consecuencia, trata a los demás no como medios sino como fines. Cuando luchamos para que cada persona se realice como tal, entonces merecemos ser llamados justos. La justicia es la actitud que permite que el otro participe de aquellas cosas valiosas, tanto materiales como espirituales, que enriquecen su horizonte de vida. Es un modo real de coexistencia y de intersubjetividad, donde convivimos con el otro respetando su valor y promoviendo su realización.

La justicia es la experiencia de valor que sustenta el derecho y el orden jurídico-formal: *los valores jurídicos constituyen el último fundamento fenoménico de la idea del orden de derecho objetivo* (SCHELER, 1941, p. 176). Es decir, no es la ley formal la que funda la experiencia jurídica, sino al contrario: la experiencia jurídica es la que funda la ley. Por ejemplo, la experiencia de justicia no surge con la creación moderna del discurso sobre los derechos humanos. Lo que hace este discurso es tratar de conceptualizar y prescribir, a partir de normas e instituciones, una serie de acciones concebidas como valiosas. El jurista es un científico de la experiencia jurídica. Su tarea no es crear la experiencia sino explicitar su sentido:

Las leyes del pasado, del presente y del futuro son producto de seres humanos que tratan incansablemente de expresar y formular lo que hay o lo que no hay que hacer en situaciones concretas a efectos de que se haga justicia...el jurista tendrá que tener en cuenta la justicia si quiere hacer leyes justas (LUYPEN, 1967, p. 223).

La experiencia jurídica puede ser vista desde distintas perspectivas, a saber: natural, científica y filosófica (MÁRQUEZ, 2004, p. 56-59). La experiencia jurídica natural es la del hombre cotidiano, el cual obra espontáneamente a partir de *hábitos* o *costumbres*. En esta experiencia se vive el sentido de la justicia más no se tematiza de manera explícita.

La experiencia jurídica científica es la del jurista. Ésta se distingue porque en ella predomina la voluntad de dominio sobre las relaciones jurídicas sociales. Aquí ya no prima la espontaneidad, sino la reproducción artificial de conductas. La tarea del jurista consiste en traducir una situación de hecho en una situación de derecho; las normas positivas hacen que la experiencia de sentido salga de su mera espontaneidad para convertirse en ley. En este contexto cobra importancia la idea de rectitud, esto es, lo que es conforme o no a una ley. También cobra importancia el orden jerárquico de las leyes, pues el criterio de rectitud opera de manera deductiva: de la observación de las leyes fundamentales –como las constitucionales– depende la observación de las leyes subordinadas –como las de derecho ordinario–.

Para ofrecer la posibilidad de realización de la dignidad, la comunidad crea un orden con el fin de regir la conducta de las personas. De esta manera, la libertad natural da paso a la libertad jurídica. Ésta es mostrada como un campo propicio para cumplir con el imperativo supremo de la dignidad:

El hombre crea una serie de normas a las que cada persona debe atenerse, para actuar adecuadamente dentro de la coexistencia de la totalidad de las personas. Estas normas son normas jurídicas, son normas de derecho. Constituyen el medio por el cual cada uno está en capacidad de ejercitar el derecho al cumplimiento de su deber fundamental, que es la realización del valor de su persona. El derecho es, pues, en última instancia, algo que el hombre hace para poder hacerse a sí mismo...El derecho es un intermediario entre la persona y su propia realización (CARRILLO, 1986b, p. 351).

El orden jurídico no es un fin, sino un medio. El fin es el reconocimiento y promoción de la dignidad de la persona. Cuando el orden jurídico es concebido como fin, se *despersonaliza* y, en consecuencia, pierde su rumbo, su sentido. De ahí la importancia de la experiencia filosófica:

Lo que puede ser conocido desde el enfoque científico es siempre la realidad de las cosas, y nunca su esencia: el núcleo del Derecho permanece en la penumbra para la ciencia jurídica...dentro de los márgenes de la experiencia jurídica sí surge, en cierto modo, el problema del derecho en sí; al menos la ciencia jurídica es capaz de llegar al planteamiento de cuestiones como ¿qué es el derecho?, cuestiones que afectan a los conceptos básicos que maneja, si bien no puede, desde sus propios presupuestos, dar respuesta a semejantes preguntas (CARRILLO, 1986b, p. 58).

La experiencia jurídica filosófica es la del filósofo del derecho, y se caracteriza por estar presidida por una actitud axiológica; es decir, está al servicio de un ideal ético. Su finalidad última consiste en sentar las bases para la construcción de un *Derecho mejor*. Esta actitud apunta hacia el sentido mismo de la justicia y, a partir de la explicitación de éste, propone derroteros tanto para la experiencia natural como para la científica. En consecuencia, un orden legal justo es aquel que se estructura a partir del sentido de la justicia: reconocer la dignidad de la persona y promover su realización. Esto nos lleva a afirmar que el correlato dignidad-necesidad de reconocimiento es el fundamento de cualquier código de derechos o de cualquier orden formal de leyes. En otras palabras, si el derecho es la ordenación de las relaciones sociales según un criterio de justicia, entonces la razón de ser de todo orden legal es el reconocimiento y promoción de la dignidad de la persona. Sin embargo, la dignidad de la persona no es un valor estático, sino dinámico y abierto a los nuevos retos que propone el devenir histórico. De ahí que la idea de un *Derecho mejor* sea una constante para los distintos órdenes legales vigentes.

Hablar de un *Derecho mejor* significa no sólo pensar en el presente o en el derecho vigente, sino, y sobre todo, en el futuro, esto es, en un derecho más acorde con las distintas condiciones que exigen los nuevos contextos sociales para la realización de la dignidad de la persona. Por ejemplo, si los nuevos contextos sociales exigen el uso de tecnologías de información, entonces un derecho mejor ha de plantearse el reto de garantizar a la persona el acceso a dichas tecnologías.

En este contexto consideramos pertinente tematizar un valor que si bien brilla por su ausencia en muchos discursos sobre la justicia, no por ello deja de ser importante a la hora de plantear la problemática de un derecho mejor. Nos referimos al valor de la *esperanza*: *No se tiene que querer el reino de los cielos, sino el paraíso terrestre. Pero para poder quererlo es preciso esperar el reino de los cielos* (SCHELER, 1961, p. 98).

Una de las características antropológicas fundamentales de toda persona es la posibilidad. Ésta hace que la persona se recubra de un halo de trascendencia, que impide reducirla simplemente a facticidad ontológica. En este sentido, la realidad personal puede ser expresada como un *proyecto* o como *un tener que llegar a ser*. La palabra proyecto evoca la tensión entre facticidad y posibilidad, entre inmanencia y trascendencia, entre persona y personalidad. De ahí que la preocupación por el futuro y la esperanza de que éste sea mejor, hace parte de la estructura misma de la persona. Necesitamos mantener la esperanza con el fin de darle sentido a nuestras acciones, a la vida y a la historia:

El mundo no es una suma de cosas, dentro del cual el hombre sería una cosa más; el mundo es el horizonte de aquellas experiencias posibles, gracias a las cuales el ser de las cosas cobra un sentido y el hombre se experimenta a sí mismo como el sujeto o la fuente de dicho sentido al fijarse y realizar fines, metas, proyectos, unidos todos ellos en la unidad de una teleología, que es posible poner de manifiesto mediante la reflexión filosófica... Tenemos, según Husserl, un horizonte abierto del futuro lejano infinito, al cual se dirigen nuestros actos futuristas, sospechas, esperanzas, previsiones, resolución y fijación de metas (HERRERA, 2003, p. 39).

Entendida así, la esperanza se constituye en el motor que nos impulsa a la construcción de un derecho mejor, de un derecho que se adecúa cada vez más a las exigencias de la dignidad de la persona. Reducir el derecho a derecho positivo vigente, supondría decapitar no sólo el derecho, sino al mismo hombre en cuanto persona. Esto significa dejar al derecho sin sentido y a la persona sin la esperanza de poder proyectarse hacia un horizonte de tareas infinitas.

Opuesto al valor de la esperanza activa está la espera pasiva, la *resignación* y el *fatalismo*. Desde esta actitud la persona se experimenta como un ser predestinado, como un ser regido por fuerzas oscuras e inmejorables. La resignación trae como consecuencia la pasividad y, por ende, la afirmación absoluta del orden establecido. Sobre la base de esta actitud, se estructuran teorías *sin futuro* -como las que proclaman el fin de las utopías-, las cuales son inauténticas puesto que cercenan la capacidad de trascendencia del ser humano.

Trascendencia es tal vez el desafío más secreto, más escondido del ser humano. Nosotros, seres humanos, hombres y mujeres, en verdad somos trascendentes. Ser trascendentes significa ser protestantes. Protestamos continuamente. Nosotros no aceptamos la realidad en la cual estamos situados, porque somos más que todo eso, nos sentimos más. Nosotros desbordamos todos los esquemas, nada nos encaja. No hay sistema militar más duro, no hay nazismo más feroz, no hay represión eclesiástica más dogmática, no hay ciencia más exacta que pueda encuadrar al ser humano. Siempre sobra alguna cosa. No hay sistema social, por más cerrado que sea, que no tenga brechas por donde

el ser humano entre y haga romper esa realidad. Por más aprisionado que esté, el ser humano siempre trasciende (BOFF, 2002, p. 8).

La idea de un derecho mejor rompe con la resignación y se inserta en la actitud axiológica de la esperanza. La experiencia jurídica filosófica se diferencia de la científica por su carácter prospectivo. El filósofo del derecho, además de explicitar el sentido del valor de la justicia, está llamado a proponer modos de convivencia en donde se amplíen las posibilidades de vida digna. Sin embargo, hay una dificultad que no se puede desconocer: la experiencia filosófica es *impotente* (BOFF, 2002, p. 89). Debido a su carácter teórico, ésta no puede hacer realidad su contenido. La tesis racionalista que afirma que la idea de justicia posee una fuerza de acción originaria entraña un error; es el gran error que cometieron los filósofos de la ilustración antigua y moderna. En contra de esta tesis debemos afirmar que la dimensión pasional de la vida humana es la única que posee fuerza real y positiva en la historia. Así las cosas, la fuerza de la ciencia y la filosofía suponen la fuerza original de la pasión; lo cual hace de aquellas un fenómeno derivado de ésta. Las representaciones teóricas no realizan la vida social de las personas, sino que orientan:

Donde las ideas no encuentran fuerzas, intereses, pasiones, impulsos y los movimientos de éstos objetivados en instituciones, carecen, cualquiera que sea su valor espiritual, de toda significación para la historia real (SCHELER, 1947b, p. 13).

Si la fuerza de la experiencia filosófica es insuficiente para garantizar la realización de un orden jurídico más justo, entonces ¿cuál experiencia nos permite intervenir significativamente en las conductas sociales de las personas?, ¿qué experiencia permite impulsar la vida de la persona hacia la realización de valores tales como la dignidad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la esperanza? Consideramos que la experiencia que por excelencia cumple esta función es: la experiencia educativa.

2. Educación en valores.

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 conciente 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, p. 159); gracias a la realización de valores surge la personalidad: *el fin de la persona es la personalidad* (HESSEN, 1962, p. 159). 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.

Anteriormente dijimos que la realización de valores se refiere a la dimensión emocional de la persona, la cual posee fuerza original si se trata de modificar la realidad; que la captación inmediata del sentido del valor se hace por medio de la valicepción; que la tarea de la filosofía, en tanto ética axiológica, consiste en explicitar, de manera mediata y discursiva, el sentido de la experiencia moral, con el fin de criticar los órdenes establecidos y proponer modelos auténticos y alternativos; que la voluntad actúa orientada hacia los fines propuestos por el sentir espontáneo o la conciencia reflexiva sobre dicho sentir. 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 las que la persona enfrenta el mundo: emocional, volitiva y teórica.

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:

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, 1997, p. 17).

De estos dos modos de valoraciones surgen dos tipos de educación axiológica 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 emocionalista 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 independiente de la razón teórica, un orden del corazón, una lógica del amor, como lo hicieron históricamente San Agustín y Pascal (SCHELER, 1947a, p. 63-100).

Scheler indica que los valores, antes que conceptos o ideas, son vivencias. En consecuencia, es en la experiencia donde se brindan los valores al sentir intencional de la persona. Estos valores son objetivos y absolutos; por eso poseen una jerarquía y un orden eterno. La superioridad e inferioridad de los valores viene dada por un *ordo amoris* metafísico y transhistórico. De ahí que sea posible establecer una lógica del sentir intencional de los valores. Los valores no son relativos, pues no pueden ser creados ni aniquilados por la persona. Lo que ésta puede hacer es descubrirlos y realizarlos mediante los actos emocionales del amor y del odio, que configuran la cúspide de la escala de la gramática de los sentimientos. El amor no es un estado pasivo de ánimo, sino un movimiento que va de la realización del valor inferior al superior; el odio es el movimiento inverso.

Scheler distingue entre el sentimiento pasivo, que se reduce al padecimiento o la afición de dolor y de placer, y la preferencia, que constituye el modo operativo del sentir intencional. La actualización de éste se encuentra en el acto de la preferencia o desdén del valor. Si no se desarrolla el órgano axiológico del sentir, la persona permanecerá ciega al mundo de los valores. Así como el amor hace vidente a la persona, el odio la hace miope o ciega para el mundo de los valores (SCHELER, 1950, p. 209).

A partir de estos presupuestos, Scheler 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 a esta disposición, Scheler propone el correlato maestro-discípulo (1950, p. 213-217). 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* (Scheler, 1950, p. 224). 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:

Siempre que objetivamos a un ser humano, se nos escurre su persona de la mano y sólo queda su mera cáscara. El amor moral de persona, el último de todos, sólo nos es dado en la co-ejecución del propio acto de amar a la persona. Necesitamos amar lo que ama el modelo, en un co-amar, para llegar a que se nos dé este valor moral... No es la persona, sino el yo el que puede darse en los fenómenos de expresión como la ciencia y la filosofía (SCHELER, 1950, p. 224).

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.

Lo que opera de manera inmediata en la experiencia del amor, puede ser expresado de manera mediata en la experiencia reflexiva. En otras palabras, al sentido de los valores se puede acceder, primero, por la experiencia del amor; segundo, por medio de la reflexión; y, tercero, por medio de la reflexión profunda y sistemática de la filosofía. Pero, ¿cómo pasar del sentir intencional inmediato o del acto teórico mediato a las acciones intencionales? Según Scheler, el paso de uno a otro es posible en virtud del *principio de funcionalización*. Éste constituye la estación intermedia entre las distintas actitudes de la persona: emotiva, volitiva y teórica. Es el puente que permite la comunicación entre la vida y el espíritu. Funcionalización significa *entrar en función*, es decir, poner a funcionar en la acción el sentido captado en el sentir intencional o en la experiencia filosófica. Funcionalización es la capacidad que permite a la persona convertir en hábitos, costumbres o funciones el sentido de los valores alcanzado:

Lo que en un estadio fue cosa pensada, se convierte en forma de pensar las cosas, lo que fue un objeto de amor, se convierte en forma de amar, en la que un número indeterminado de objetos pueden ser amados, lo que era objeto de la voluntad, se convierte en forma del querer (MÁRQUEZ, 2004, p. 49).

La funcionalización es importante para la educación axiológica, pues es el proceso en virtud del cual la captación de un sentido se convierte en estructura de la experiencia, en ethos, en modo de ser. Por ejemplo, la captación del sentido del valor de la dignidad de la persona -ya sea por medio del sentir intencional o por medio de la reflexión filosófica- puede convertirse en la base de un modo de ser justo.

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 expresada 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.

Uno de los grandes logros que ha propiciado la adopción histórica de este modelo pedagógico es la institucionalización de la educación. La institución educativa es la encargada de llevar a cabo procesos de *educación formal* o de *formación*; es decir, procesos donde se le presentan a la persona *formas ideales de vida*, con el fin de que ésta los aprenda y actúe en consonancia. En este contexto podemos citar códigos de comportamiento como el manual de convivencia de un colegio, la constitución política de un Estado o la carta de derechos humanos de la ONU.

Sintetizando. 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 axiológica. Esta propuesta apunta hacia el siguiente objetivo: señalar una serie de *perspectivas* que enriquezcan el horizonte de posibilidades del quehacer pedagógico.

3. Hacia una educación axiológica integral de la persona.

La experiencia dolorosa de nuestra realidad nos muestra que la formalización en derechos de un ideal de vida digno, es aún insuficiente. El discurso de los derechos, por sí mismo, carece de fuerza motivacional. ¿Dónde encontrar esta fuerza? Consideramos que la fuerza bruta, ya sea legal o ilegal, es aún más insuficiente. Un conjunto de individuos que actúan por miedo a la fuerza bruta que amenaza, con armas, sanciones, cárceles... todavía no merece llamarse sociedad.

Frente a esta situación, 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, es el que se refiere a la educación en valores democráticos. La intención que presupone esta reflexión, es la de brindar elementos que se establezcan como puentes entre las normas y las experiencias morales. Ante la bifurcación que amenaza con una esquizofrenia moral, la tarea es la de intervenir en la formación de las conductas, comportamientos y actitudes, tanto éticas como políticas, de los actuales y futuros ciudadanos. 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.

Los valores democráticos se refieren a la democracia. En este sentido consideramos pertinente hacer una distinción. Hay dos grandes concepciones sobre la democracia: la instrumental y la sustancial. La instrumental está referida a la forma de gobierno, a la función de los mecanismos organizativos del Estado. La concepción sustancial afirma que la democracia es una forma de vida, un *ethos* orientado a la realización de valores. En este sentido, según Barcena, *la democracia exige, en definitiva, una definición subjetiva, supone opciones de valor, un referente normativo de ideales y aspiraciones* (1997, p. 36). O en palabras de Daniel Herrera: *la democracia es ante todo un ethos, un modo de ser en construcción con base en vivencias valorativas* (2002, p. 93). Nuestra propuesta se inscribe en la concepción sustancial de la democracia. Consideramos que la democracia no surge por decreto, sino por la apropiación del conjunto de valores que ella supone. Desde esta perspectiva, el problema de la democracia es visto fundamentalmente como un problema ético y, por lo tanto, como un problema que atañe a la educación.

Una de las críticas que más se le ha señalado a la educación ética es que ha privilegiado los procesos y desarrollos cognitivos y que, en virtud de este énfasis, no ha brindado elementos significativos para zanzar la brecha entre las normas teóricas y la experiencia moral. Nadie niega la idoneidad de nuestras normas, como las constitucionales por ejemplo, pero el cumplimiento de ellas deja mucho que desear. El problema es que una persona no es moral si sólo conoce intelectualmente los principios morales. Más aún, existen muchos doctos intelectuales ciegos al valor de la dignidad. El deterioro moral no radica tanto en la ausencia de principios, sino en el agotamiento de la sensibilidad moral. Frente a esto tenemos que decir que la personalidad moral precisa también del cultivo de otras dimensiones humanas que desbordan la dimensión cognitiva: sensibilidad moral, conducta moral, carácter moral. Berkowitz nos dice que el reto de la educación ética es educar a la persona en su totalidad:

Confiar únicamente en los códigos de conducta aplicados por autoridad sería educar a la persona de un modo incompleto. Por supuesto que no deseamos una sociedad de individuos que sepan razonar bien pero que no actúen consecuentemente. Necesitamos crear programas educativos morales para promover el desarrollo de personas morales completas, con carácter, razonamiento, valores, emociones y conductas (BERKOWITZ, 1999, p. 168).

Otra crítica señalada al sistema educativo es la tecnificación de la educación y de las relaciones sociales. 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 huestes ciudadanos diestros técnicamente. También son indispensables ciudadanos con un cierto sentido de la convivencia y la participación efectiva en la sociedad civil.

Como dijimos atrás, la realidad evidencia que el lugar de la verdad moral no es el juicio moral. Éste se justifica como el esfuerzo intelectual por delimitar, fijar, esclarecer y proyectar el sentido de aquello que experimentamos en la vida cotidiana. En este sentido, el juicio moral es necesario para la comunicación y el diálogo entre las personas. Su fuerza no es en primer momento motivacional, sino dialógica. La validez de los juicios morales presupone y se fundamenta en la validez de las experiencias. ¡La vivencia o realización de un valor puede ser más significativa que mil palabras! Es decir, lo moral se ocupa ante todo de sentimientos, vivencias y experiencias, pero se expresa en juicios. En este sentido, el valor de los juicios morales radica en que hacen que la experiencia moral no se quede en un nivel puramente subjetivo y privado, sino que pueda llegar a ser comunicada e, incluso, institucionalizada. No obstante, experiencia y juicio no se excluyen; al contrario, pueden ser concebidos como un correlato que apunta hacia el mismo sentido: brindar elementos significativos para la realización de la dignidad de la persona.

Nuestra propuesta busca una formación moral integral que se constituya desde la sensibilidad moral y, sobre esta base, configure tanto el razonamiento, la argumentación y el diálogo, como los comportamientos, conductas y actitudes. En la discusión contemporánea acerca del conocimiento de lo moral, la sensibilidad juega un papel fundamental. Autores como Strawson (1995), Taylor (1994), Habermas (1994), Tugendhat (1990) y Hoyos (1996), entre otros, afirman que la moral trata primero de sentimientos, así luego tenga que expresarse en juicios. En otras palabras, los sentimientos tienen una significación que justifica las distintas clases de acción moral. En este sentido, los sentimientos morales son respecto a los juicios morales lo que las sensaciones son a los juicios científicos. Es decir, los sentimientos morales son la base antropológica que hace posible pasar de las experiencias en las que se nos dan los fenómenos morales, a las leyes en las que podemos expresar principios de acción. En la sensibilidad moral encontramos la fuerza motivacional que puede *reforzar* la fuerza dialógica débil de la actitud teórica. En consecuencia, la sensibilidad moral puede constituirse en otro puente que comunique las actitudes y comportamientos con los juicios morales:

El diálogo y el impulso emotivo que otorga la sensibilidad ... ambos factores son el nervio de los procesos de construcción crítica de la personalidad moral. No se es crítico sólo razonando: se es crítico razonando y sintiendo. El mundo de las emociones y de los sentimientos podría ser considerado con toda justicia como la herramienta de todas las herramientas morales (PUIG, 1999, p. 199).

La indiferencia y la instrumentalización son evidencias de la incapacidad de sensibilización por el valor de la dignidad ajena. Son ante todo limitaciones emocionales que se expresan como falta de simpatía y de compasión. Estas limitaciones emocionales nos muestran la pertinencia y necesidad de una educación de la sensibilidad moral, la cual haga posible una conciencia moral íntegra y no meramente cognitiva. Una moral abstracta y formal puede conducir a la hipocresía (OSER, 1999, p. 199).

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?

3.1 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.

Marvin Berkowitz afirma que la familia es el jugador más importante en el aspecto informal de la educación moral (1999, p. 154). Para este psicólogo existen dos modos de abordar la educación moral preescolar: socialización del niño y formación de los padres.

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* (GARCIA et al, 1997, p. 137). 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. Desde la perspectiva psicológica, los niños desarrollan personalidades más sanas con los demás si quienes se ocupan de ellos son personas cariñosas y coherentes:

Las familias que se basan en la implantación del poder autoritario, en la toma de decisiones estrictas y jerárquicas y en una estructura claramente opresora, producen niños menos sanos y menos morales (BERKOWITZ, 1999, p. 155).

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.

Dada esta situación, ¿cuál es la misión de la escuela en la educación moral de la persona? La escuela está llamada a ser facilitadora o subsanadora. Es facilitadora si refuerza y complementa la educación en valores que el niño ha iniciado en el seno de la familia. Es subsanadora si sustituye la ausencia de influencias o corrige las influencias negativas de la familia (BERKOWITZ, 1999, p. 155).

En la educación moral, tanto escolar como extra-escolar, es fundamental la relación con personalidades axiológicas significativas. En este contexto cobra importancia el *principio de funcionalización* del que habla Scheler. Éste puede ser visto como un puente que comunica la captación inmediata del sentido del valor con la voluntad de actuar en dirección hacia tal sentido. Recordemos que funcionalización significa, en primer lugar, poner a funcionar en la acción propia el sentido moral captado en la acción ajena; y, en segundo lugar, poner a funcionar en la acción propia el sentido captado en la reflexión teórica. De ahí que la funcionalización opere en dos sentidos: emotivo y teórico (de la funcionalización teórica nos ocuparemos más adelante).

La funcionalización constituye la estación intermedia entre las distintas actitudes de la persona: emotiva, volitiva y teórica. Funcionalización es la capacidad que permite a la persona convertir en hábitos, costumbres o funciones el sentido de los valores alcanzado. En virtud de esta capacidad humana lo que en un estadio fue acción percibida puede convertirse en modo de actuar; lo que fue valorado por otro puede ser convertido en forma de valorar. La niñez es el estadio de la persona donde se desenvuelve con mayor fluidez la funcionalización emotiva. Un niño aprende viendo, y actúa en consonancia a partir de lo visto. Esto hace de la funcionalización una clave fundamental para todo proceso educativo en general, y especialmente para la educación axiológica.

Anteriormente dijimos que concebimos la democracia como un *ethos*, como un modo de ser persona que se orienta hacia la realización de valores democráticos. El fin último de la educación en valores es la constitución de ciudadanos con personalidad democrática. Para la consecución de tal fin, consideramos que la herramienta pedagógica más idónea es la de funcionalizar experiencias significativas

en medio de un ambiente democrático. La calidad de las relaciones de los estudiantes con aquellas otras personas significativas, ya sea en la familia, en la escuela o en la ciudad, son un factor decisivo a la hora de desarrollar procesos afectivos, volitivos y cognitivos. 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. Al respecto, Cortina nos dice: *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* (1997, p. 17).

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.

La sensibilidad moral tendrá más posibilidades de desarrollo en los discípulos, si quienes se ocupan de ellos han adquirido un tono emocional apto para la captación de sentimientos morales. Según Scheler, la persona moral sólo puede sernos dada co-ejecutando sus actos. En el plano cognoscitivo, pienso lo que vive el otro; en el plano moral vivencial, co-existo con la vida del otro; no es lo mismo un hambre pensada que una vivida. El núcleo de una personalidad moral sólo es dado a su discípulo, no al teórico. Esto es lo que comúnmente olvida el docto intelectualismo moral (SCHELER M., citado en MÁRQUEZ, 2004, p. 223-224). La pedagogía del testimonio entraña una fuerza motivacional imprescindible para *reforzar* la fuerza de la educación formal escolar.

3.2 La pedagogía moral a partir de las narrativas

Otra de las estrategias pedagógicas que podemos implementar desde la perspectiva de la educación en valores basada en la sensibilidad moral, 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. Respecto al uso de narrativas en los procesos de educación moral, Kant nos dice:

No sé por qué los educadores de la juventud no se han decidido hace ya mucho tiempo a poner en práctica esta tendencia de la razón a ocuparse con placer examinando del modo más sutil las cuestiones prácticas planteadas y no han indagado las biografías de los tiempos antiguos y modernos con el propósito de tener a mano ejemplos, mediante los cuales pusieran a funcionar el juicio de sus alumnos, sobre todo a base de comparar acciones semejantes en circunstancias distintas con el objeto de hacer observar su mayor o menor contenido moral. Los adolescentes muy jóvenes, que todavía no están maduros para especulación alguna, pronto adquirirán gran sagacidad en estas materias, y además, percatándose de su capacidad de juzgar, pronto encontrarían no poco interés en ellas, pero –y esto es lo más importante- podrían esperar con seguridad que el frecuente ejercicio de conocer el buen comportamiento en toda su pureza y aplaudirlo, y fijarse, por el contrario, con aflicción o desprecio en la menor discrepancia de ella, si bien hasta entonces sólo se practica como juego de la facultad de pensar en el cual los niños puede rivalizar entre sí, dejará empero una impresión duradera de gran estima por una parte y de execración por otra, lo cual, mediante el mero hábito de considerar a menudo tales acciones como dignas de aplauso o censura, constituirá una buena base para la probidad de la vida futura (KANT, 1962, p. 162).

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. Reflexionando sobre el *ethos* colombiano, Daniel Herrera afirma:

El mundo del arte, el mito y la literatura se muestra relevante a la hora de pensar el logos que opera en Colombia, ya que en él se explicita el ser y el quehacer del hombre en nuestro medio. El logos no se agota en la razón demostrativa y calculadora, junto a ésta existen otras dimensiones tan válidas como el sentimiento y la imaginación, las cuales están a la base de toda construcción literaria y artística (HERRERA, 2002, p. 50).

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 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, p. 20).

Entre todas las narrativas quisiéramos llamar la atención sobre una: los medios de comunicación audiovisual (MCA). Actualmente vivimos en un mundo audiovisual. No es una exageración afirmar que los MCA se configuran como los narradores de la actualidad. Según Buxarrais, son el tercer factor principal

de socialización, al lado de la familia y la escuela, y por encima de la Iglesia (BUXARRAIS, 1999, p. 242). Las narrativas audiovisuales como la televisión, la Internet y el cine, ejercen una gran influencia sobre nosotros, orientan nuestros gustos, condicionan nuestras creencias fundamentales y crean opinión. Uno de los retos de nuestro tiempo consiste en aprender a ser espectadores críticos y hábiles para decodificar el lenguaje de la imagen, ya que una imagen puede valer más que mil palabras.

En consecuencia, una tarea urgente para el mundo de la educación consiste en desentrañar la función pedagógica de los MCA. Es decir, debemos hacer de los MCA medios de educación social. Los MCA nos colocan ante una gran oportunidad pero también frente a una gran amenaza, ya que información y conocimiento no son sinónimos; tampoco son sinónimos medios de comunicación y comunicación humana para la sociedad civil. Por consiguiente, hay que optar pedagógicamente por los MCA para que la amenaza no sea tal y la oportunidad sea bien aprovechada (MARTÍNEZ, 1999, p.78). Lo deseable es que la sociedad civil sea de diálogo y comunicación, y no sólo de información. Bien sabemos de la reticencia de muchos educadores por los MCA, no obstante consideramos que un acercamiento a éstos puede hacer que la cultura desde la que enseñan los maestros se acerque mucho más a la cultura desde la que aprenden los estudiantes. Negarse a analizar las implicaciones educativas de los MCA en el mundo actual sería una necesidad. La escuela debe incluir la imagen como un código más a emplear, tanto en la emisión como en la recepción de mensajes. Hace falta una alfabetización audiovisual.

Los MCA pueden ser usados como escenarios donde se muestre de manera viva sentimientos y comportamientos morales; experiencias que pueden ser materia prima para la reflexión y constitución de principios y juicios morales. Los MCA tienen la facultad de provocar sentimientos vivos e inmediatos. Si bien no convierten las imágenes en experiencias, al menos sí generan modelos para la producción de realidades y prácticas sociales alternativas

La educación de la sensibilidad es una educación que necesariamente pasa por los sentidos. El objetivo es aprender a ver y oír, y un medio donde podemos experimentar y practicar puede ser dado por los MCA. En este sentido, los MCA potencian el desarrollo de la sensibilidad, ya que muestran el mundo más cercano a la experiencia que las ideas: son más sensitivos que racionales, son más intuitivos que discursivos. Los MCA pueden ser usados para poner en situación los sentimientos morales. Por medio de ellos podemos colocar en escena situaciones sencillas y humanas; podemos mostrar los sentimientos morales mientras se están haciendo; es decir, el momento del sentimiento encarnado que compromete la moral y la vida. A partir de la imagen especular también podemos aprender desde las experiencias de otros. En este sentido, podemos confrontar nuestras situaciones con otras situaciones morales contextualizadas, y además con los distintos sistemas de pensamiento ético. Con base en métodos inductivos, podemos llegar a hacer que la teoría surja desde la base de la experiencia, traída a escena a través de las imágenes de los MCA.

Como dijimos anteriormente, desde nuestra perspectiva, debemos razonar sobre la base de experiencias ejemplares. Nos interesa que la educación posibilite vivencias personales, emocionales, afectivas y volitivas. Esto se hace necesario porque gran parte de las decisiones que tomamos a lo largo de nuestras vidas no se basan sólo en criterios estrictamente racionales. Decidimos, no en pocas ocasiones, basándonos en criterios de carácter intuitivo, afectivo y de experiencias vividas.

3.3 Pedagogía moral de la acción comunicativa

El hecho de poner el énfasis en los sentimientos morales, no implica desconocer la importancia de la actitud teórica en la educación de valores. Que la fuerza motivacional de los sentimientos morales sea mayor que la dialogal, no significa que ésta no pueda ser vista como una estrategia pedagógica idónea para generar acciones morales encaminadas a la realización de la dignidad de la persona. Afirmar lo contrario sería caer en un error histórico insostenible: ¿cuántos triunfos se han logrado en el proceso de dignificación de la persona a partir de ideas de valores?

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.

Peter Strawson (1995, p. 37-68) señala que los sentimientos morales no son sólo subjetivos –como lo afirman muchas teorías tradicionales–, sino intersubjetivos y, por ende, comunicativos. Strawson analiza detalladamente sentimientos morales pertinentes a la hora de configurar una actitud participativa en la sociedad civil. Su análisis trata de dotar a la moral de una base experiencial sólida, de una sensibilidad ética que permita caracterizar algunas situaciones históricas en crisis.

La persona es un ser capaz de autodeterminación. Esto significa que la persona está capacitada para decidir sobre el rumbo de sus acciones y para responsabilizarse de las acciones decididas. En consecuencia, la responsabilidad moral es un valor que implica autodeterminación. El análisis del correlato autodeterminación-responsabilidad permite a Strawson tematizar tres sentimientos morales fundamentales para la acción moral: resentimiento, indignación y culpa. Hoyos, comentando el trabajo de Strawson, describe estos sentimientos de la siguiente manera:

En el resentimiento se me abre a mí, como participante en una situación intersubjetiva, la dimensión de un derecho moral violado: ¿me has engañado, no hay derecho! Se trata de un vínculo intersubjetivo lesionado y por ello me resiento. Es posible que el otro me dé explicaciones; éstas pueden ser plausibles, aceptables o todo lo contrario, por lo cual me resienta todavía más. El resentimiento sólo se da en relaciones interpersonales. Yo no me resiento con la escalera en la cual me resbalo, pero sí con quien me empujó.

La indignación no se da a quien participa en la acción, sino a quien observa una acción en la cual otra persona lesiona a un tercero. El sentimiento de indignación da pie para censurar una acción, de la cual podemos decir

nuevamente “no hay derecho”, y en la cual participan dos personas distintas a nosotros.

El sentimiento de culpa se da a quien participa en la acción y mediante un determinado comportamiento lesiona a otro. Se trata de un sentimiento que en apariencia no es intersubjetivo, pero en su reconocimiento y aceptación es de profunda significación interpersonal. (1999, p. 19)

Este triángulo de sentimientos morales puede ser completado con otros sentimientos que se nos dan en sentido positivo: reconocimiento, gratitud y perdón. La importancia de estos sentimientos es su estructura comunicativa e intersubjetiva. Con base en ellos se puede analizar situaciones, reconocer actitudes, captar diferencias, discutir puntos de vista, dar razones, etc. La utilidad pedagógica del desarrollo de estos sentimientos radica en que devela las tres perspectivas fundamentales de la relación moral: la del paciente, la del observador y la del agente. La vivencia de estos sentimientos saca al otro de la sombra de la indiferencia, y nos lo muestra como un ser digno de solidaridad, reciprocidad, respeto, cuidado, reconocimiento...; valores sin los cuales sería imposible construir una sociedad democrática.

Si se logra que el otro pase del mundo de la indiferencia o de la instrumentalización al mundo del significado, del valor y del reconocimiento, podemos plantear el segundo momento de la comunicación: el de la argumentación como proceso en el que se dan razones y motivos en la búsqueda de posibles acuerdos sobre principios morales. Es conveniente primero aprender a sentir para luego aprender a dar razones y aprender a comportarse consecuentemente con ellas. El objetivo es llegar a principios dialogados que comprometan a las personas tanto en su entendimiento como en su voluntad. Desde esta perspectiva, los sentimientos morales dejan de ser vistos como un obstáculo epistemológico para la razón moral, y pasan a ser vistos como la fuerza emotiva básica para la convivencia democrática.

Los sentimientos morales constituyen la base existencial de la moral. A partir de esta base podemos iniciar un proceso de inducción, el cual haga posible pasar de las experiencias morales a principios o leyes de acción. En otras palabras, el carácter intersubjetivo de los sentimientos morales permite su generalización, sistematización y hasta su institucionalización. Pero, ¿cómo pasar de las leyes de acción a las acciones morales?

El paso de las leyes morales a la realización de valores es posible gracias a la fuerza reflexiva y dialogal de la actitud teórica. Desde la actitud teórica podemos captar el sentido de los valores y comunicarlo a los demás por medio de un lenguaje articulado. En este contexto, el principio de funcionalización también juega un papel fundamental. Éste se constituye nuevamente en el puente, en el intermediario entre ideas y acción, entre actitud teórica y actitud volitiva. 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.

La funcionalización, tanto emocional como teórica, se constituye en una herramienta pedagógica fundamental a la hora de llevar a cabo una educación axiológica integral de la persona. 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 zanjarse 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.

Podríamos encontrar educación moral en todas las disciplinas, incluso en todos los actos educativos, desde los juegos infantiles hasta la formación profesional. La educación moral pertenece a todos los instantes...es toda la educación, pero vista desde cierto ángulo, sin duda el más importante (REBOUL, 1999, p. 106).

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. Martín Descalzo nos propone una interesante reflexión, que bien puede servir como epílogo de este artículo.

Una fábrica de Monstruos educadísimos

“Estoy -me escribe un muchacho- hasta las narices de la educación del palo y del miedo. Para mí, la educación que carece de lo esencial no es educación, sino un sistema de esclavos. Si la educación no sirve para ayudarnos a ser libres y personas felices, que se vaya a hacer puñetas.”

Con su aire de pataleta infantil, este muchacho tiene muchísima razón. Y es evidente que algo no funciona en la educación que suele darse cuando tanta gente abomina de ella.

Hay en mi vida algo que difícilmente olvidaré. En 1948, siendo yo casi un chiquillo, tuve la fortuna-desgracia de visitar el campo de concentración de Dachau. Entonces apenas se hablaba de estos campos, que acababan de “descubrirse”, recién finalizada la guerra mundial. Ahora todos los hemos visto en mil películas de cine y televisión. Pero en aquellos tiempos un descubrimiento de aquella categoría podía destrozar los nervios de un muchacho. Estuve, efectivamente, varios días sin poder dormir. Pero más que todos aquellos horrores me impresionó algo que por aquellos días leí, escrito por una antigua residente del campo, maestra de escuela.

Comentaba que aquellas cámaras de gas habían sido construidas por ingenieros especialistas. Que las inyecciones letales las ponían médicos o enfermeros titulados. Que niños recién nacidos eran asfixiados por asistentes sanitarias competentísimas. Que mujeres y niños habían sido fusilados por gentes con estudios, por doctores y licenciados. Y concluía: “Desde que me di cuenta de esto, sospecho de la educación que estamos impartiendo.”

Efectivamente: hechos como los campos de concentración y otros muchos hechos que siguen produciéndose obligan a pensar que la educación no hace descender los grados de barbarie de la Humanidad. Que pueden existir monstruos educadísimos. Que un título ni garantiza la felicidad del que lo posee ni la piedad de sus actos. Que no es absolutamente cierto que el aumento de nivel cultural garantice un mayor equilibrio social o un clima más pacífico en las comunidades. Que no es verdad que la barbarie sea hermana gemela de incultura. Que la cultura sin bondad puede engendrar otro tipo monstruosidad más refinada, pero no por ello menos monstruosa, tal vez más.

¿Estoy, con ello, defendiendo la incultura, incitando a los muchachos a dejar sus estudios, diciéndoles que no pierdan tiempo en una carrera? ¡Dios me libre! Pero sí estoy diciéndoles que me sigue asombrando que en los años escolares se enseñe a los niños y a los jóvenes todo menos lo esencial: el arte de ser felices, la asignatura de amarse y respetarse los unos a los otros, la carrera de asumir el dolor y no tenerle miedo a la muerte, la milagrosa ciencia de conseguir una vida llena de vida.

No tengo nada contra las matemáticas ni contra el griego. Pero ¡qué maravilla si los profesores que trataron de metérmelos en la mollera, para que a estas alturas se me haya olvidado el noventa y nueve por ciento de lo que aprendí, me hubieran también hablado de sus vidas, de sus esperanzas, de lo que a ellos les había ido enseñando el tiempo y el dolor! ¡Qué milagro si mis maestros hubieran abierto ante el niño que yo era sus almas y no sólo sus libros!

Me asombro hoy pensando que, salvo rarísimas excepciones, nunca supe nada de mis profesores. ¿Quiénes eran? ¿Cómo eran? ¿Cuáles eran sus ilusiones, sus fracasos, sus esperanzas? Jamás me abrieron sus almas. Aquello “hubiera sido pérdida de tiempo”. ¡Ellos tenían que explicarme los quebrados, que seguramente les parecían infinitamente más importantes! Y así es como resulta que las cosas verdaderamente esenciales uno tiene que ir las aprendiendo de extranjeris, como robadas.

Y yo ya sé que, al final, “cada uno tiene que pagar el precio de su propio amor” como decía un personaje de Diego Fabri- y que las cosas esenciales son imposibles de enseñar, porque han de aprenderse con las propias uñas, pero no hubiera sido malo que, al menos, no nos hubieran querido meter en la cabeza que lo esencial era lo que nos enseñaban. De nada sirve tener un título de médico, de abogado, de cura o de ingeniero si uno sigue siendo egoísta, si luego te quiebras ante el primer dolor, si eres esclavo del qué dirán o de la obsesión por el prestigio, si crees que se puede caminar sobre el mundo pisando a los demás.

Al final siempre es lo mismo: al mundo le ha crecido, como un flemón, el carrillo del progreso y de la ciencia intelectual, y sigue subdesarrollado en su rostro moral y ético. Y la clave puede estar en esa educación que olvida lo esencial y que luego se maravilla cuando los muchachos la mandan a hacer puñetas (Descalzo, 1998, p. 31).

Bibliografía

- Barcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Berkowitz, M. (1999). Educar a la persona en su totalidad. En OEI, *Educación, valores y democracia* (pág. 168). Madrid: OEI.
- Boff, L. (2002). *Tiempo de trascendencia. El ser humano como un proyecto infinito*. Cantabria: Sal Térrea.
- Buxarrais, M. (1999). Los medios de comunicación y la educación en valores. En OEI, *Educación, valores y democracia* (pág. 242). Madrid: OEI.
- Carrillo, R. (1986a). Ambiente axiológico de la teoría pura del derecho. En R. Carrillo, *Escritos filosóficos* (pág. 267). Bogotá: Biblioteca Colombiana de Filosofía – Universidad Santo Tomás.
- Carrillo, R. (1986b). La filosofía del derecho como filosofía de la persona. En R. Carrillo, *Escritos filosóficos* (pág. 351). Bogotá: Biblioteca Colombiana de Filosofía – Universidad Santo Tomás.
- Cortina, A. (1997). *El mundo de los valores*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Cortina, A. (1999). La educación del hombre y del ciudadano. En OEI, *Educación, valores y democracia* (pág. 52). Madrid: OEI.
- DESCALZO, M. (1998) *Razones para la alegría*. Madrid: Sígueme.
- García, M. C., et al. (1997). *La aventura de educar en la edad preescolar. La familia*. Bogotá: Universidad de la sabana.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría*. México: FCE.
- González, L. J. (1991). *Ética latinoamericana*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Habermas, J. (1994). *La conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Herrera, D. (2002). *La persona y el mundo de su experiencia. Contribuciones para una ética fenomenológica*. Bogotá: Universidad San Buenaventura.
- Herrera, D. (2003). Nuestra responsabilidad social. Una reflexión a partir de Husserl. En D. H. Restrepo, *Acta Fenomenológica Latinoamericana* (pág. p. 39). Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Hessen, J. (1959). *Teoría de los valores*. Buenos Aires: Suramericana.
- Hessen, J. (1962). *Teoría de la realidad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Hoyos, G. (1996). Ética fenomenológica y sentimientos morales. *Colombia, ciencia y tecnología*, 23.
- Hoyos, G. (1999). Ética y educación para la democracia. En OEI, *Educación, valores y democracia* (pág. 19). Madrid: OEI.
- Husserl, E. (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: investigaciones fenomenológicas sobre la constitución* (Antonio Zirión, Trad). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Kant, E. (1962). *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires: Losada.
- Luypen, W. (1967). *Fenomenología existencial*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Márquez, M. A. (2004). *Derecho y valor. Una filosofía jurídica fenomenológica*. Córdoba: Encuentro.
- Martínez, M. (1999). La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. En OEI, *Educación, valores y democracia* (pág. 78). Madrid: OEI.
- Oser, F. (1999). Perspectivas de la educación moral. En OEI, *Educación, valores y democracia* (pág. 199). Madrid: OEI.
- Otto, R. (2001). *Lo santo: lo racional y lo irracional en la idea de Dios*. Madrid: Alianza.
- Papacchini, A. (2003). *Filosofía y derechos humanos*. Cali: Universidad del Valle.
- Puig, J. (1999). Construcción de la personalidad moral. En OEI, *Educación, valores y democracia* (pág. 199). Madrid: OEI.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Universitaria.
- Ruiz, A. (2000). *Pedagogía en Valores*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Scheler. (1941). Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético (el formalismo en la ética y la ética material de los valores) Tomo I. *Revista de Occidente*, p. 176.
- Scheler, M (1947a). Gramática de los sentimientos. *Revista de Occidente*, pp. 63-100.
- Scheler, M. (1947b). Sociología del saber. *Revista de Occidente*, p. 13.
- Scheler, M. (1950). *Esencias y formas de la simpatía*. Buenos Aires: Losada.
- Scheler, M. (1961). *El santo, el genio, el héroe*. Buenos Aires: Nova.
- Scheler, M. (2003). Formalismo y apriorismo. En P. (. Good, *La gramática de los sentimientos. Lo emocional como fundamento de la ética* (págs. pp. 105-152). Barcelona: Crítica.
- Strawson, F. (1995). *Libertad y resentimiento y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Tugendhat, E. (1990). La identidad en la constitución de la moralidad. *Ideas y Valores No. 83*, 3-14.