

Volumen 5 - Número 2 - Abril/Junio 2018

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

*Homenaje a
Martino Contu y Manuela Garau*

MIEMBROS DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

Portada: Felipe Amílcar Estay Guerrero

221 B

WEB SCIENCES

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. © Carolina Cabezas Cáceres
Universidad de Los Andes, Chile

Subdirector

Dr. Andrea Mutolo
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Universidad de Los Lagos, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Cuerpo Asistente

Traductora Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero
221 B Web Sciences, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
221 B Web Sciences, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero
221 B Web Sciences, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza
Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado
Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Lic. Juan Donayre Córdova
Universidad Alas Peruanas, Perú

Dr. Francisco José Francisco Carrera
Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González
Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy
Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz
Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Dra. Leticia Celina Velasco Jáuregui

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores
de Occidente ITESO, México*

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

*Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México*

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos

Dr. José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

Instituto de Estudios Albacetenses “don Juan
Manuel”, España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos en MERCOSUR, Brasil

Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

Universidad Nacional Autónoma de Honduras,
Honduras

Dra. Yolanda Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México,
México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa
Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca
Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel
Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik
Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec
INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti
Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant
Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro
Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

Dra. Carmen González y González de Mesa
Universidad de Oviedo, España

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio
Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad de Varsovia, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía
221 B Web Sciences
Santiago – Chile
Revista Inclusiones
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

REVISTA
INCLUSIONES
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

221 B
WEB SCIENCES

Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



CATÁLOGO



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS





WZB

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque
Library



REX

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Uniwersytet
Wrocławski



Stanford University
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY
LIBRARY

WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY



ROAD

DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

EDUCACIÓN Y AFECTOS: UNA PERSPECTIVA TEÓRICO-PRÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE VALORES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA¹

EDUCATION AND AFFECTIONS: A THEORETICAL-PRACTICAL CONTRIBUTION FOR THE TEACHING OF VALUES IN THE FIELD OF THE CITIZENSHIP EDUCATION

Dr. Cristian Andrés Tejada Gómez

Universidad de Los Lagos, Chile
cristian.tejada@ulagos.cl

Dr. Alex Pavié Nova

Universidad de Los Lagos, Chile
apavie@ulagos.cl

Mt. Rodrigo Antonio Lagos Vargas

Universidad de Los Lagos, Chile
rodlagos@ulagos.cl

Fecha de Recepción: 01 de febrero de 2018 – **Fecha de Aceptación:** 02 de marzo de 2018

Resumen

El estudio de los afectos y su relación con la pedagogía es un campo poco explorado. No es sorprendente esto si pensamos que a lo largo de la historia del pensamiento, los afectos son vistos como perturbaciones de nuestra razón. Nosotros proponemos una perspectiva teórica-práctica: los afectos tienen un rol imprescindible en la formación de valores, profesionales y ciudadanos para enfrentar los cambios sociales. La óptica desde la cual los abordamos debe desafiar el psicologismo y el discurso simple de la promoción de los valores, lo que es la base teórica desde la cual proponemos la enseñanza de valores en el contexto del rediseño curricular de los programas de pedagogía de la Universidad de los Lagos y de la formación ciudadana en valores que toda institución educativa debiera considerar.

Palabras Claves

Pedagogía – Afectos – Curriculum – Ciudadanía – Valores

Abstract

The study of affections and its relationship with education is a field which has not been completely explored. It is not surprising that if we think about the history of thinking, the affections are considered to be a distress of our reason that must be tamed. We propose a theoretical-practical approach to affections, as they have an essential role in the formation of values of professionals and citizens to confront different social challenges. Our point of view should challenge psychologism and the discourse used to promote values. Our proposal consists of the teaching of values in the context of curriculum design of pedagogical programmes at Universidad de Los Lagos and also in the values education of citizens that every single educational institution should consider.

Keywords

Pedagogy – Affection – Curriculum – Citizenship – Values

¹ Agradecemos al Proyecto PMI ULA 1503 de Formación de Profesores por permitirnos espacios para la reflexión que complejicen el entendimiento de la educación ciudadana en el contexto del rediseño de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Los Lagos. Los autores de este texto de alguna u otra manera estamos vinculados a los procesos en desarrollo de este Proyecto de Mejoramiento Institucional.

Introducción

Investigar no solo es el acto de rescatar información empírica o datos duros sobre un tema; también supone la puesta en práctica de una perspectiva teórica que sea capaz de orientar el esfuerzo investigativo hacia un fin. Este escrito es el resultado del pensamiento colectivo de un grupo de académicos de la Universidad de los Lagos por encontrar una perspectiva teórica para la educación en valores al interior de la educación ciudadanía. Este tema cobra plena vigencia en el Chile de hoy, ya que una de las marcas profundas de la instalación de la dictadura y la imposición del modelo neoliberal en Chile es una tendencia hacia el desinterés de los valores comunes y del espacio público. Nuestra perspectiva rescata los afectos y los valores desde una mirada propia y el aliciente perfecto es el contexto del rediseño curricular de los programas de pedagogía en el marco los Proyectos de Mejoramiento Institucional (PMI) que ejecuta la Universidad de Los Lagos.

Se habla a menudo que los afectos son relevantes no solo para la formación docente y el estudiante, sino que para la vida. Ello nos revela que los afectos son un tema transversal y de preocupación común de las familias, las instituciones y la sociedad en su conjunto. El problema radica es que siendo una temática común, su tratamiento está cargado de suposiciones tácitas y apreciaciones particulares que en nada aportan a un estudio serio de los afectos y su relación con la educación. La promesa de una educación integral seduce a estudiantes y, sobre todo, a apoderados. “Nuestra institución promueve los valores de la amistad, el respeto, la responsabilidad y el cuidado del medio ambiente” es un típico slogan y declaración de cualquier proyecto educativo institucional. Sin embargo ¿por qué nos da la impresión que la declaración de intenciones riñe con el verdadero peso que tienen los valores como práctica real en los profesores y estudiantes? Esta es una de las problemáticas más profundas que enfrenta la educación chilena hoy, pues decenios de aplicación de medidas neoliberales han socavado las bases que sustentan los espacios de encuentro común a la ciudadanía.

Nosotros comprendemos que el postulado de los valores de cada institución educativa no solo es una práctica de marketing para captar más matrículas (sería un tema de investigación el poder probar o desechar este punto); tampoco sugerimos que haya una mala intención en su tratamiento, pues comprendemos que el tema ético-político hoy en nuestra sociedad chilena tiene gran preponderancia y se necesitan lineamientos que apunten a un desarrollo integral del ciudadano. Lo que nosotros sugerimos es que los afectos deben ser investigados desde una propuesta educativa profunda para entender así el rol crítico que ellos pueden tener. Fundamental para ello es visualizar el problema del cuerpo que tiene una profunda filiación con el problema afectivo.

La preocupación por el tema de los afectos y los valores desde los currículos

Si leemos el programa de estudio chileno para el primer año básico de Lenguaje y comunicación, en seguida nos percatamos que dentro de las nociones básicas se proyecta que el estudiante integre tres elementos de lo que hoy se conoce como competencias², a saber: conocimientos, habilidades y actitudes. Se establece que tanto

² A. Pavié, “Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente”, en REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 36: 14 (1) (2011): 67-80.

las habilidades como los conocimientos deben estar atravesados por los valores y los afectos, pero el dominio natural de ellos son las actitudes. Se señala: “Las actitudes son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos”³.

Por su parte, las Bases Curriculares del Lenguaje y Comunicación señalan actitudes específicas que debería desarrollar cada estudiante en base a los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Anotemos algunas:

- Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada por el disfrute de la misma y por la valoración del conocimiento que se puede obtener a través de ella.
- Demostrar empatía hacia los demás, considerando sus situaciones y realidades y comprendiendo el contexto en el que se sitúan.
- Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista y reconocer el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social⁴

Esto solo nos sirve para constatar que dentro de todo el trazado curricular hay un esfuerzo orientado al desarrollo de los afectos y los valores y que como parte de objetivos transversales, ellos son ponderados en alta estima. El desarrollo personal de cada estudiante es un esfuerzo que desde todas las asignaturas debiera contemplarse, más aún hoy cuando los temas de política y ética nacional, han puesto en el centro del debate el desarrollo del individuo ciudadano. Prueba de ello es que en marzo del 2016 la presidenta Michelle Bachelet promulgó la ley 20.911 con un único artículo que señala que:

Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media un Plan de Formación Ciudadana, que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia [...] Asimismo, deberá propender a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país⁵.

Por su parte, la Universidad de Chile ha creado un programa de formación en Ciudadanía y Derechos Humanos, pero enfocado a la instrucción de profesores para que ellos mismos creen sus propias líneas de formación al interior de sus instituciones educativas.

¿Pero cuál es el motivo de tan alta la exigencia por la formación en valores y temas de la buena ciudadanía? Por un lado, la crisis valórica⁶ que ha hecho a tanta gente desinteresarse por lo temas comunes y públicos; por otro lado, las instituciones chilenas

³ Ministerio de Educación de Chile, Bases curriculares Educación Básica (Santiago: 2012), 22. Disponible en: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_14.pdf

⁴ Ministerio de Educación de Chile, Lenguaje y Comunicación, Programa de Estudio Primer Año Básico (Santiago: 2012), 42-43. Disponible en: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21322_bases.pdf

⁵ Ministerio de Educación de Chile, Ley N° 20.911, 2016. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>

⁶ A. Magendzo, “Los Derechos Humanos. Un Objetivo Transversal de Currículum”. En: Estudios Básicos de Derechos Humanos (San José: Eds: Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) Costa Rica, T. IX 1999) Disponible en: <http://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1433/estudios-basicos-09-1999.pdf>

(desde la educación temprana hasta la Universidad) han puesto todos sus esfuerzos en el incremento de la eficacia y la competencia individual como ejes: los valores del neoliberalismo⁷. La valoración del conocimiento, la empatía y el respeto (y otros valores) estarían supeditados a este conjunto de prácticas que movilizan el éxito profesional y la adquisición material, sin hacerlos desaparecer.

De ahí que los valores que se desean estampar como rúbricas en el alma de estudiantado, no logren evidenciarse como resultado de aprendizaje. Pero entiéndase que más que por el predominio de otros valores, es el modo en que los afectos son entendidos por el cual parece haber una lejanía entre la teoría y su práctica efectiva en las instituciones educativas chilenas. La misma definición de OAT subentiende que ellos son “aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, y apuntan al desarrollo personal, ético, social e intelectual de los estudiantes. Forman parte constitutiva del currículum nacional y, por lo tanto, los establecimientos deben asumir la tarea de promover su logro”⁸

Si asumimos la definición de promoción de la RAE como el “conjunto de actividades cuyo objetivo es dar a conocer algo o incrementar sus ventas”⁹, entonces entendemos que el enfoque de los afectos esté malogrado. Promocionamos cotidianamente cuando dada una actividad se mencionan, comunican o traspasan los principales hitos de ella, pero no necesariamente haciendo una práctica sistemática. Es la misma lógica oculta que ocupan las Naciones Unidas o los Institutos de Derechos Humanos al hablar de la protección de un tema que preocupa a la educación ciudadana como los Derechos Humanos: “el INDH tiene la responsabilidad de promover y educar en derechos humanos, en todos los lugares y niveles educacionales, es decir, que todos y todas podamos conocer nuestros derechos y saber cómo se defienden”¹⁰

De ahí que se entienda también que la tarea de los colegios y la escuela en relación a los afectos y valores no sea solo la del marketing: los currículos plantean la idea promoción y las instituciones hacen la difusión de estos temas. Tampoco se puede acusar a las políticas educativas de no hacer lo adecuado y suficiente en el tema valórico, pues se entiende que existe un interés por replantear el tema: refuerza esta aseveración la creación de la ley 20.911 y el interés que existe hoy por diversas organizaciones por encontrar una perspectiva adecuada para la enseñanza de la ciudadanía y los valores.

Sin embargo, esta manera de plantearlo no se aleja mucho del modelo pedagógico por el cual el profesor entrega información. El estudiante es receptor más que actor y aunque sea patente la necesidad de cambiar el paradigma, solo se percibe esa necesidad al nivel de la creación del conocimiento intelectual. Lo que sucede es que, precisamente, no se entiende que los afectos, más que ser el pariente pobre de los procesos cognitivos e intelectuales, son una parte integrante de ellos. Más que ser una capa de barniz que cubre nuestros conocimientos y habilidades, son un componente activo en la trama de nuestro entendimiento.

⁷ C. Ruiz, Seis Ensayos sobre Teoría de la Democracia (Santiago: Universidad Andrés Bello, 1993).

⁸ Ministerio de Educación de Chile, Lenguaje y Comunicación, Programa de Estudio Primer Año Básico (Santiago, 2012) Disponible en: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21322_bases.pdf

⁹ Real Academia de la Lengua Española, Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=ULq51uJ>

¹⁰ Instituto Nacional de Derechos Humanos. Informe de Derechos humanos para estudiantes. Séptimo Básico a Cuarto Medio (Santiago: Editora e Imprenta Maval, 2013).

Los afectos desde una perspectiva teórica para la investigación

En 1881, Friedrich Nietzsche enviaba una carta a su amigo Franz Overbeck donde señalaba con mucho ánimo:

Estoy absolutamente asombrado, encantado! ¡Tengo un *predecesor*, y además de qué clase! Spinoza me era casi un desconocido: que *ahora* haya sentido la necesidad de él ha sido un “acto instintivo”. No sólo su planteamiento general coincide con el mío –hacer del conocimiento el *afecto más potente*–...¹¹.

¿Qué sentido tiene la expresión “el conocimiento es el afecto más potente”? ¿Cómo un autor del siglo XVII como Baruch Spinoza darnos luces sobre el sentido preciso de los afectos? La filosofía del siglo XVII se preocupó bastante por el carácter de los afectos. Por ejemplo, Thomas Hobbes reconoce que los afectos inciden en la manera en que se forma al ciudadano y por ello postula que el miedo es una pasión fundamental. Sin embargo, termina haciendo con ellos lo que muchos autores: da una categorización y definiciones de los afectos, quedándose en la vereda de la vertiente psicológica. La siguiente cita tiene muchos sentido para designar el estatus de los afectos:

Los afectos han sido reducidos muchas veces a pasiones y cargan con el estigma de ser perturbaciones del alma, enemigos exteriores que amenazan nuestra libertad y lucidez. Ha caído sobre ellos el menosprecio del que, con frecuencia, es objeto el cuerpo [...] De ahí una conclusión que se desliza cautelosamente: es preciso librarse de las pasiones, conviene prescindir de los afectos¹².

No creemos estar lejos del problema pedagógico cuando observamos este pensamiento. Si las pasiones y los afectos son reducidos a meras perturbaciones de nuestra psicología es porque la educación, como más o menos participación del estudiante, siempre ha privilegiado el modelo cognitivo: el desarrollo de habilidades cognitivas, por sobre las habilidades afectivas. Si han sido consideradas es para redundar en la ligazón que tienen con lo propiamente cognitivo. “Durante el siglo XX se pensaba que la vida emocional humana tenía su residencia en el cerebro”¹³. Existe una sima entre las habilidades conocimiento (reflexión o razón) y las habilidades conductuales (afectivas o valorativas) y no puede ser llenada con la simple declaración de que lo afectivo baña el campo del conocimiento y las habilidades. Eso, por ejemplo, parecen recomendar nomenclaturas teóricas como la “inteligencia emocional” del psicólogo social Daniel Goleman¹⁴, donde lo afectivo para a ser solo un adjetivo dependiente del sustantivo principal: la inteligencia.

Lo que hace Baruch Spinoza es muy distinto, pues abre una ruta de investigación. Spinoza señala: “Por afectos entiendo las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones”¹⁵. En esta acotada cita hay tanto

¹¹ F. Nietzsche, Correspondencia v. IV, enero de 1880-diciembre de 1884 (Madrid: Editorial Trotta, 2010), 133-134.

¹² E. Fernández y M. L. de la Cámara (eds.), El Gobierno de los Afectos en Baruj Spinoza. (Madrid: Editorial Trotta, 2007), 9-10.

¹³ A. Céspedes, Educar para las Emociones. (Santiago: Editorial Vergara, 2012), 21.

¹⁴ D. Goleman, La Inteligencia Emocional. (Buenos Aires: Zeta Bolsillo, 2011).

¹⁵ B. Spinoza, Ética (Madrid: Alianza Editorial, 2011), 209.

contenido latente que necesitaremos ir punto por punto en nuestra reflexión y con ello, a la vez, afinaremos nuestros conceptos:

1.- La inversión del psicologismo. Hay un producto psicológico en nuestra conciencia que es una determinada emoción ante un hecho. Pero él no puede explicarse mediante la misma emoción. Lo que explica la emoción es el encuentro (*occursus*) con otro que nos conmueve en nuestra pasividad y, por lo mismo, todo afecto solo puede ser explicado por su carácter relacional o social (al menos dos).

2.- “Las afecciones del cuerpo”: en primera instancia toda afección es del cuerpo y de ella se deriva una idea. Por lo mismo, no puede haber disociación efectiva entre afección y conocimiento, ya que todo lo que conocemos pasa primeramente por nuestro cuerpo y los sentidos. Si el conocimiento es el afecto más potente, como dice Nietzsche, es porque involucra un acto de interés por entender aquello que nos ha afectado. Otra cosa muy distinta es que la forma de presentar ese conocimiento carezca de interés para quien conoce *in situ*.

3.- “Por afectos entiendo las afecciones”. Hay una diferencia entre afectos o afecciones, pues la teoría de los afectos spinozista es una genética de cómo se genera en nosotros una afección. El afecto aparece como un tránsito a una menor o a mayor perfección, es decir, cuando adquirimos un conocimiento por medio de un encuentro con otro, estamos mejor preparados para vincularnos con nuestro medio (obrar y reflexionar); en caso contrario, no sabemos qué hacer. Ese tránsito lo llamará respectivamente Spinoza alegría y tristeza. La afección no es un tránsito, sino la posesión de un estado.

En sencillas palabras, lo que nos sugiere Spinoza es que podemos intencionar un determinado conocimiento a partir de un determinado encuentro y generar un correspondiente afecto; lo que no involucra un resultado siempre concordante, al estilo del conductismo. Siempre está la opción de que el otro diga “no me gusta, no me interesa”, pero aquí la labor de un profesor es clave. Su pregunta debiera ser: ¿de qué forma genero un encuentro con el estudiante mediante el cual se constituya un encuentro alegre o, en otros términos, cómo hacer que él entienda y goce con lo que se le enseña? También el profesor puede no tener ninguna pregunta sobre los afectos, estar habituado al método que ha forjado con los años y considerarlo como el apropiado, es decir, adquirir un tipo de competencia profesional docente¹⁶ relativa o limitada por la rutinización de sus tareas. Sin embargo, no necesariamente eso no le hace un mal profesor, pues siempre puede haber gente que se sienta interesada por su modo de aproximarse a una determinada materia.

Lo dificultoso de esto es que las generaciones cambian y los intereses también. No someterse como profesor a una revisión continua en los modos de se enseña puede resultar en un alejamiento del contexto propio de los educandos. Pero también tiene otro defecto: un profesor puede asumir que maneja los contenidos de su asignatura de forma tan clara, que la mejor forma de hacerlo es el traspaso de contenidos (o su promoción) donde el papel activo del estudiante es escaso.

Nuestra propuesta es que la suerte del maestro en la sala de clases no está muy alejada del científico que trabaja en su laboratorio. Si somos serios, sabemos que deseamos conseguir y para ello necesitamos desarrollar una experiencia de ensayo y

¹⁶ A. Pavié, “Formación docente: hacia...”

error. La diferencia es que en muchos casos la ciencia manipula material físico inerte (no manifiestan ni adhesión ni rechazo), pero los maestros trabajan con seres que se individualizan y cambian a través de lo que aprenden. La idea de un trabajo mancomunado entre estudiantes y profesores se desprende de nuestro texto y ella es cercana a la comprensión del currículo como la entiende Lawrence Stenhouse: un trabajo realizado en la práctica antes que ser una definición *a priori* hecha por unos técnicos del currículo¹⁷.

Si los afectos son primeramente un encuentro, la primera tarea es proyectar qué tipo de afecto espero generar en el otro y a través de qué método espero que adquiera interés en conocer. El experimento es el problema que debe resolver el estudiante y debe “manipularlo”, sentirse afectado; si no es pertinente o solo a medias, el encuentro debe ser modificado en sus ramas o en su centro, hasta que la valoración permita, en la mayor medida, el interés grupal. En educación no existe un método único, pero eso no nos exime buscar la mejor vertiente teórica que justifique nuestra acción. Por otro lado, habría que enfatizar en el rol renovado que toma el cuerpo desde esta posición, pues “las emociones son el resultado del procesamiento que efectúan las estructuras de la vida emocional de los cambios corporales frente a las modificaciones internas y/o ambientales”¹⁸

En su tesis doctoral auxiliar sobre Spinoza, el filósofo contemporáneo Gilles Deleuze enfatizaba precisamente el rol que juega el cuerpo en Spinoza, pues una de las grandes inversiones que su filosofía prepara es haber tomado como modelo el cuerpo¹⁹. Todo lo que sucede en la conciencia, el cerebro, la razón, ha pasado antes por el cuerpo a través de un encuentro, generando un afecto y formando una valoración; de ahí que considerar al conocimiento como un compartimiento desligado de los afectos es un error. Siempre conocemos por la vía de los afectos, siendo el conocimiento el afecto más potente. Y todo aquello que nos afecta desde el exterior puede explicar la forma en que valorem y en que entendamos nuestro modo de convivencia con la ciudad y con todos sus actores.

¿Por qué las instituciones chilenas promueven los valores, al parecer, sin la eficacia prevista?

Hasta ahora hemos tratado laxamente algunos conceptos que necesariamente deben tomar su sitio en el orden lógico de la argumentación. Los afectos desde la óptica de la educación no pueden ser tomados como el efecto de nuestra psicología personal. Si bien ello existe, la condición necesaria para que se genere un afecto es primeramente un encuentro, es decir, un componente de orden relacional y social que sea capaz de sacarnos de nuestra pasividad. Esta perspectiva en el orden de la investigación pedagógica se aplica de mejor manera que la intención psicológica de medir la intensidad de un afecto, la que deja solo réditos a la misma psicología o la neuro-ciencia. De este encuentro nace un afecto que tiene dos sentidos: podemos entender o no entender el problema que nos presenta ese encuentro. Si entendemos, entonces incorporamos a partir del afecto un nuevo conocimiento que nos permite comprender nuestro medio y desarrollarnos (alegría le llama Spinoza). Si no entendemos, quedamos en aporía

¹⁷ L. Stenhouse, La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Roddick y D. Hopkins (Madrid: Ediciones Morata, 1998).

¹⁸ A. Céspedes, Educar para las... 21.

¹⁹ G. Deleuze, Spinoza y el Problema de la Expresión. (Barcelona: Muchnik Editores, 1999).

decimos: ¿qué fue eso, qué nos quiere decir, no será mejor alejarse? (tristeza). Posteriormente juzgamos si ello es bueno o es malo: a eso llamamos valorar.

Precisamente, Spinoza y Nietzsche, autores de los cuales hemos hablado en este escrito, hacen una inversión de los valores. Spinoza lo expresa de la siguiente manera: “Nosotros no deseamos algo porque lo juzguemos bueno, sino que lo llamamos “bueno” porque lo deseamos, y, por consiguiente, llamamos “malo” lo que aborrecemos. Según eso, “cada uno juzga o estima, según su afecto, lo que es bueno o malo, mejor o peor, lo óptimo o lo pésimo”²⁰. Vista desde una óptica contemporánea, lo que plantean los autores es el relativismo moral. ¿Entonces, no hay fundamento fijo que nos dé pie donde plantarnos? ¿Ya no hay verdad en las cosas? Son preguntas que frecuentemente se levantan al momento de posicionarnos desde esta perspectiva. Nosotros pensamos que tales argumentos no son más que el resultado de una retórica débil. Nos podríamos plantear lo siguiente: ¿acaso no renunciamos a nuestro propio juicio y valoración cuando dejamos que una idea de lo bueno se proclame como “la” verdadera” desde un juicio externo? ¿Y quién es el portador de la idea de lo bueno: un sabio, un político, un sacerdote, un maestro?

No planteamos esta idea como un discurso desligado de nuestro tema. Más bien él nos puede dar respuestas sobre por qué nuestras instituciones promueven los valores, al parecer, sin la eficacia prevista. La respuesta es que las instituciones en general (y, por lo mismo, también la educativa) promueven unos valores específicos: la competencia, la eficacia y la individualidad²¹. Los valores como el respeto, la tolerancia, la amistad y otros, no por eso desaparecen de la órbita educativa, pero están supeditados a la concreción de valores que desde la perspectiva política y económica son más importantes.

De hecho, desde la instalación del neoliberalismo -como paradigma desde el cual se juzga la racionalidad y la eficacia de las instituciones-, la educación está marcada profundamente por directrices económicas. En ese sentido, la ineficacia de las matrices valórico-afectivas presentes en los currículos y programas de estudio no es tal. Lo que sucede es que son preponderantes los valores centrales que promueve la estructura político-económica: la competencia, la eficacia, el individualismo. Si es así, entendemos que otros valores de corte más colectivo o comunitario queden en la perspectiva de la mera promoción para su conocimiento y práctica.

La paradoja de la desafección neoliberal

Las instituciones son cuerpos que generan encuentros con los individuos, los afectan y generan valoraciones en ellos. Por lo mismo, para entender el tipo de ciudadanía que se ha generado en Chile, deberíamos entender como se ha constituido el territorio en que se desarrollan sus prácticas. La racionalidad económica no es un mero agente neutro de que dé mayor eficacia a nuestro hacer. En Chile, hay dos elementos que son importantes de ser mencionados: nuestra democracia y el sistema económico que poseemos. El sistema económico neoliberal privilegia la asunción del individuo emprendedor como el motor del sistema; es lo que en otros términos el cientista político

²⁰ B. Spinoza, *Ética*... 256.

²¹ C. Ruiz, *Seis Ensayos*...

C. B. Macpherson califica como “teoría del individualismo posesivo”²². El privilegio del individuo apropiador, de la propiedad privada y del Estado garante de los derechos propietarios son normas que pueden extraerse incluso desde las antiguas doctrinas de sus padres fundadores como John Locke²³. En Chile, según Carlos Ruiz, la opción por la economía de mercado neoliberal ha generado “una especie de principio metapolítico, que pone límites externos a un ejercicio consociativo o concertado de las políticas sectoriales”²⁴. La eficacia de tales principios han sido tales que sus efectos colaterales, como la demanda por una ciudadanía más participativa e inclusiva, no es más que un corolario de sus supuestos. ¿Cómo promover eficazmente valores que necesitan de la acogida del otro como el respeto, la amistad, la tolerancia o el cuidado del medio, cuando se exalta los afectos paradigmáticos del prototipo individual como son la apropiación y la competitividad? Se entiende ahora porque hay discordancia entre el discurso de los valores y su práctica efectiva.

Pero aún hay más. La democracia que hemos heredado se entiende como un oxímoron. Si el sistema económico promueve la apropiación material y los afectos individuales, el sistema político es su lugarteniente. La democracia chilena aún hoy y desde su creación en dictadura, descansa en una teoría elitista del poder político, la que “está sobre todo marcada por su desconfianza en la participación política amplia”²⁵. El papel central en el juego político es asumido por la clase política quienes son capaces realmente de tener un modelo estable de democracia. De esta forma, los límites puestos al poder de las minorías dirigentes es borrado y lo que se socava es la participación social en los procesos de construcción política de la mayoría. ¿Puede una democracia ser cautelada por una minoría y a la vez responder al criterio de una mayoría? Si la construcción de la ciudadanía tiene como pilar la desconfianza en la participación activa, es difícil concebir desde las políticas.

El modelo construido durante dictadura buscó reducir el peligro presente en la amenaza de corrientes ideológicas que no puedan conciliarse (lo supuestamente sucedido antes de la asunción de la dictadura). Por eso, las democracias consociativas “optan por gobiernos que sobrerrepresentan a las minorías, antes que por una alternancia total en el poder con gobiernos de la mayoría, excluyentes de la minoría”²⁶. También se entiende que si la práctica democrática es el monopolio de unos pocos, los valores en que supuestamente ella se sustenta (tolerancia, respeto, diversidad), solo sea asunto de un discurso formal, pero vacío de contenido.

Chile es un país donde las reformas de orden neoliberal han sido tan profundas, que su misma manera de afectarnos produce una paradoja: la desafección del espacio público. No hay opción: hay una diferencia de naturaleza tan grande entre un sistema de mercado extremista como el chileno y la construcción de un espacio público, que esperar una fuerte valoración de los afectos sociales o comunitarios supone una fuerte dificultad. Y este discurso no se prueba solo por la legitimidad de sus premisas. Síntomas de la desafección son, por ejemplo, el patente descrédito de la política. El reflejo de ello es el escaso interés de la población por las elecciones para cargos políticos:

²² C. B. Macpherson, *La Teoría Política del Individualismo Posesivo* (Madrid: Editorial Trotta, 2005).

²³ J. Locke, *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil*. (Madrid: Alianza Editorial, 2014).

²⁴ C. Ruiz, *Seis Ensayos...* 176.

²⁵ C. Ruiz, *Seis Ensayos...* 178.

²⁶ C. Ruiz, *Seis Ensayos...* 171.

El fantasma de la abstención rondaba cada uno de los comandos y sedes partidistas. Los resultados de participación de la elección presidencial de 2013, donde el 59 por ciento de los ciudadanos con derecho a voto decidieron marginarse del proceso, no auguraban una buena jornada, menos teniendo como antecedente la paupérrima participación en las Municipales de 2016, donde la cifra de marginación subió al 65 por ciento del total del Padrón Electoral chileno.

El resultado no fue muy diferente: aproximadamente un 55 por ciento del padrón electoral no quiso asistir a las urnas este domingo 19 de noviembre, consolidando a Chile como el país del continente con menos participación electoral, tal como ya lo habían señalado los números de Instituto Internacional para la Democracia y Asistencia Electoral (IDEA). Esto, pese a que durante la tarde de este domingo, el director del Servel, Raúl García, declarara que “probablemente” se revertiría “esa tendencia de abstención que habíamos tenido en elecciones pasadas”²⁷.

Ante la naturaleza del desafío y las evidencias sociales perturbadoras, solo queda proponer nuevas orientaciones para la construcción de una ciudadanía que tenga como pilares valores que inviten a la confianza y a la reunión entre los ciudadanos y evitar su ausencia de los espacios políticos y sociales de participación.

Orientación metodológica de los supuestos teóricos de nuestra noción de afectos en la construcción de nuevos modos de relación con el otro

Si hemos hecho una contextualización de los sucesos acaecidos en Chile no es precisamente porque el valor del contexto le dé más fuerza a nuestro escrito, sino porque el neoliberalismo y la noción mercantilizada de la vida es realmente una forma de afectar que se introduce de una u otra manera en nuestras formas de vida, en nuestra instituciones y en nuestra forma de valorar.

¿Cuál la perspectiva de los autores para asumir la problemática de los afectos? Primer supuesto: los afectos son primariamente el resultado de un encuentro con algo exterior. Al asumir esta postura sabemos que estudiar los afectos no consiste en examinar la conciencia del estudiante, sino en escudriñar que es aquello que puede afectarlo de manera directa, por ejemplo, tal diseño o metodología de aprendizaje. Pero también de manera indirecta, por ejemplo, descubrir cuáles son las variables externas (familia, amigos, contexto social) que pueden afectar al propio proceso de aprendizaje. Esto nos permite una mirada más integral del estudiante como ciudadano enfrentado a múltiples afectos.

Segundo presupuesto: los afectos no son una añadidura complementaria a los aprendizajes cognitivos ni a las habilidades o destrezas. Tampoco revisten un carácter negativo por el cual deberíamos alejarnos continuamente de ellos para encontrar la gracia del puro conocimiento. Los afectos tiene un sentido positivo, pues encontradas las mejores fórmulas para afectar a un estudiante logramos que ellos eleven su capacidad de comprender su medio y también de “manipular” o modificar su entorno cercano. A partir de ello también se logran desmontar presupuestos implícitos que existen a todo nivel en

²⁷ P. Campos, La abstención vuelve a ganar la carrera electoral. DiarioUChile, Santiago, 19 de noviembre de 2017. Disponible en: <http://radio.uchile.cl/2017/11/19/la-abstencion-vuelve-a-ganar-la-carrera-electoral/>.

relación a la enseñanza. Un ejemplo es el caso del libro *Del Buen salvaje al Ciudadano*²⁸. No queremos criticar el contenido de los ensayos que examina la idea de infancia en la historia, sino hacemos hincapié en lo siguiente: ¿Acaso el paso del salvaje al ciudadano no involucra la premisa implícita que la única manera de salir del salvajismo es alejarnos de nuestra emociones perturbadoras para entrar en la ciudadanía saludable, o en otra forma, pensar en la niñez como un momento de convalecencia y oscuridad?²⁹

Debemos olvidar esta forma de concebir las etapas tempranas de la vida, porque los afectos deben intencionarse desde una etapa temprana del individuo para obtener como resultado un ciudadano que valore la confianza y los valores una ciudadanía democrática. Esto está en completa correspondencia con la intención de la ley 20.911³⁰ de integrar la formación ciudadana en la educación formal tanto en educación parvularia, básica y media. La racionalidad se construye, no es la propiedad estática ni el resultado de una etapa madura del individuo, sino un proceso en el cual los afectos y los valores deben tener un lugar privilegiado. Como bien señala Amanda Céspedes:

El adulto ha ignorado por siglos el papel que juega la construcción de la emocionalidad sana en el logro de los objetivos que fija para sus niños. Ha transitado desde la brutal omisión de las necesidades de la niñez hasta la despiadada hipertrofia de lo cognitivo como única puerta al éxito³¹

Es, por lo mismo, que este escrito pone de relieve la importancia de los afectos y los valores para la construcción de nuevos modos de relación. La dimensión cognitiva debe ser desarrollada a la par de la dimensión afectiva. Y los efectos del tipo de institución configurada en el espacio que vivimos tendrá como resultado distintas formas de valorar y de construir la ciudad y las relaciones ciudadanas.

Posibles aplicaciones y discusión: ¿cómo contribuye nuestra perspectiva a la enseñanza de valores y a la necesidad de formación ciudadana?

No son pocos los objetivos de la ley 20.911 y su gran mayoría remite al ámbito de los valores. Los resumimos en el siguiente listado: ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa; promover el conocimiento, comprensión y análisis del Estado de Derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, y la formación de virtudes cívicas en los estudiantes; fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país; fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público; garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela; fomentar una cultura de la transparencia y la probidad; fomentar en los

²⁸ Mendoza, Marcelo y Ferrer, Rosario (Eds.), *Del buen Salvaje al Ciudadano. La idea de Infancia en la Historia* (Santiago: Ediciones Junji, 2015).

²⁹ Al inicio de la presentación del libro puede leerse: “Evidenciar el vínculo inevitable entre la concepción de la niñez y los anhelos de la sociedad y del ser humano al que se aspira...”. Esto expresa en cierta medida el lugar desde el cual suele mirarse la niñez: desde los anhelos de la sociedad adulta ya constituida, desde la necesidad que se buen salvaje se transforme en adulto ciudadano y racional. Mendoza, Marcelo y Ferrer, Rosario (Eds.). *Del buen Salvaje...* 13.

³⁰ Ministerio de Educación de Chile. Ley N° 20.911, 2016. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>

³¹ A. Céspedes, *Educación para las...* 17.

estudiantes la tolerancia y el pluralismo³². Recientemente la universidad de Chile también ha creado un programa de Formación en ciudadanía y Derechos Humanos para orientar la recuperación de los valores democráticos. El esfuerzo de la Universidad de los Lagos supone sumarse a este espíritu en formación en valores y ciudadanía desde una particular óptica. Para ello y en el contexto del rediseño curricular de las carreras de pedagogía y el marco del PMI supone que:

1) Se debe investigar las presunciones y valoraciones de los estudiantes de licenciatura media acerca del significado de la ciudadanía antes de instaurar un Programa de Educación Ciudadana. Sería un despropósito solo asumir la perspectiva aportada por otras entidades, sabiendo que un individuo o estudiante no es un recipiente vacío de contenido. Él ha estado sometido a distintos afectos en su vida y, por lo tanto, la valoración que tenga acerca de la ciudadanía y los derechos humanos puede variar dependiendo de si se está en la capital o en una ciudad de menor envergadura; más aún, puede variar desde una ciudad al contexto rural. No existe un modelo de ciudadanía como tampoco existe una única valoración ni similares encuentros que nos conmuevan. Ello no impide que existan puntos de conexión estrechos.

2) El enfoque de la educación ciudadana y en valores no puede ser el de la mera “promoción”. Sostenemos que el rol del profesor en la sala de clases es crear experimentos. Ello precisamente invita a crear nuevos encuentros que den vida a renovadas valoraciones en base a los afectos generados. Se establece una guía adecuada, pues los afectos no pueden sostenerse como valoraciones si su práctica no es sistemática. Sin embargo, la ruta a seguir no puede ser trazada como una matriz común a todas las pedagogías, pues cada uno maneja un contenido disímil. De ahí que tenga sentido enfatizar en el rol del profesor como experimentador: él tiene la libertad de crear su propio experimento o dispositivo educativo, pensando en el tipo de afección e interés que espera generar y puede medir los resultados a la espera de que la experiencia modifique el trazado. Si bien, como se ve, esta idea que parte de los afectos puede aplicarse a toda pedagogía, será fundamental en el tratamiento de los valores ciudadanos. Esto porque no se ha entendido quizá aún que el afecto positivo es modulador de nuestros conocimientos y que el modelo que se inspira en el traspaso de información o la promoción de contenidos supone un actor activo, el profesor, y otro pasivo, el estudiante. Este modelo se enraíza en las presunciones de muchos profesores y profesoras que aún piensan que “la gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia”³³. Nuestra postura sigue una dirección distinta, desarrollar una fórmula activa de trabajo pedagógico. Desarrollar esta idea para generar un programa de fortalecimiento de los valores democráticos y ciudadanos es uno de los objetivos de la Universidad de Los Lagos.

3) Debe visualizarse el rol que tiene el cuerpo para la enseñanza y eso nos invita también a matizar. Cuando hablamos sobre el modelo de la transmisión de información o conocimiento, para nada queremos recaer en el discurso estereotipado de los modelos educativos. Muy bien se señala en un artículo,

³² Ministerio de Educación de Chile, Ley N° 20.911, 2016. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>

³³ J. Ranciére, *El Maestro Ignorante. Cinco Lecciones sobre la emancipación intelectual* (Barcelona: Editorial Laertes, 2012): 6.

Desde hace mucho tiempo, existe un cierto nivel de estereotipo en relación a la consideración de la enseñanza centrada en los contenidos. Se presume que este-tipo de enfoque utilizaría una metodología expositiva, en la que el alumno tomaría un papel pasivo, lograría sólo un aprendizaje memorístico mecánico, no comprensivo, cuya durabilidad sería mínima³⁴.

Por otro lado, existiría un segundo modelo:

El de la escuela nueva, progresista, centrada en el alumno, en la que la metodología principal sería la resolución de problemas, mediante un enfoque de aprendizaje por descubrimiento. El papel del alumno es fundamentalmente activo, el que lograría de este modo aprender por sí mismo en forma significativa, consiguiendo un aprendizaje más duradero³⁵.

Visualizar la importancia del cuerpo en la enseñanza significa sopesarla en su justa medida y entender que su relevancia ha sido ignorada. “La enseñanza de habilidades intelectuales no es un fin en sí mismo”³⁶ y más se entiende esto cuando la preocupación de una disciplina emergente como la educación ciudadana en Chile, requiere no tanto de una intelectualización de sus contenidos como una práctica de los valores para la formación de una ciudadanía comprometida. ¿Y cómo es posible formar un valor? Entendiendo que los afectos se realizan primeramente en un encuentro con otro cuerpo y, posteriormente, de una práctica sistemática que enfatice en la importancia de ese afecto, surge un valor. Ese esfuerzo es básicamente un práctica cuerpo a cuerpo (es el ágora ciudadana) del cual posteriormente puede nacer un aprendizaje profundo o una comprensión que sea realmente significativa³⁷.

1) El rol de las metodologías de enseñanza creados a partir de la visualización del cuerpo no es un resultado marginal, sino central desde nuestra perspectiva. Esto sucede porque crear nuevos diseños para la clase es una labor que concierne precisamente al profesor. Incitar actividades que afecten la disposición del estudiante en la clase teniendo en cuenta que el cuerpo es un agente de conocimiento es todo un desafío a la tarea del maestro. Un aporte importante al diseño de estrategias que consideramos es un manual de Julio Pimienta (2012), quien basado en el enfoque de competencias considera herramientas que atiendan efectivamente a la integralidad del proceso educativo³⁸. Las estrategias grupales que propone sin duda atienden a comprender que lo educativo como un campo de relaciones, encuentros y afectos y lo consideramos un buen esfuerzo recopilativo. En el caso de la educación ciudadana, que es sobre todo un problema práctico de creación de valores e institución de nuevas relaciones sociales, la visualización del cuerpo es aún más interesante. El Instituto Nacional de Derechos Humanos, a propósito del tema de derechos humanos, nos presenta el ahondaje en estos temas como todo un campo de posibilidad y acción al interior de las escuelas y colegios:

³⁴ J. Beas; M. Manterola y J. Santa Cruz, “Habilidades cognitivas y objetivos transversales: un tema para pensar y actuar”. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 22 (1) 2011: 175-192

³⁵ J. Beas; M. Manterola y J. Santa Cruz. “Habilidades cognitivas y ...

³⁶ J. Beas; M. Manterola y J. Santa Cruz. “Habilidades cognitivas y ...

³⁷ David Ausubel, Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo (México: Editorial Trillas, 1983).

³⁸ J. H. Pimienta, Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje: Las competencias en la Docencia Universitaria. (México: Ed. Pearson, 2012).

Hay ciertas ausencias en función de actividades orientadas a promover la reflexión-acción en función de temáticas de derechos humanos, lo que constituye una oportunidad para ahondar en esta perspectiva en el currículum nacional y la traducción que supone su presentación en los textos escolares y guías didácticas³⁹.

El tema de la ciudadanía al tener una estrecha relación con los tema de derechos humanos adolece de los mismos problemas prácticos y reflexivos al interior del currículum. De esta forma, cobra pleno sentido la tarea teórico-práctica en el contexto del rediseño curricular de la carrera de pedagogía y el marco del proyecto Programa de Mejoramiento Institucional de la Universidad de Los Lagos.

Conclusiones

La visualización del problema del cuerpo no es la negación ni el predominio del cuerpo por sobre la orientación cognitiva o intelectual. Es, más bien, su justa reposición como un ámbito que la educación debe abordar, sin velarlo. Su estrecha relación con el tema afectivo ha sido realizada en todo nuestro escrito. El desafío contra el prisma de tilde psicológico o neuro-científico tampoco es el rechazo de los aportes que esas ideas pueden hacer a la educación. Más bien entendemos que visualizar el problema del cuerpo alrededor de las instituciones educativas, el currículum y la sala de clases es un esfuerzo que pertenece a la pedagogía como disciplina independiente. Los aportes de la psicología y la neuro-ciencia deben ser valorados como elementos que nutren a la pedagogía de nuevos conceptos, pero que no la reemplazan. El maestro y los maestros deben ser considerados como investigadores y diseñadores de experiencias tal como los estudiantes no pueden ser concebidos como recipientes vacíos, desprovistos de toda experiencia.

En términos de la investigación específica en educación ciudadana es más fácil prever todo el sentido que tiene la visualización del cuerpo: es un problema sobre todo práctico que supone establecer nuevos modos de relación; esos encuentros suscitarán afectos que trabajados de forma sistemática mediante un diseño coherente darán como resultado una valoración en el estudiante. Ello supone también que para ejecutar un esfuerzo de diseño se requieren de ciertas condiciones que modifiquen las formas en que las mismas instituciones educativas se entienden. Los valores y los afectos, por lo mismo, no pueden estar desligadas de las prácticas.

Es, por lo mismo, que para incentivar prácticas colectivas que forjen relaciones colaborativas entre los estudiantes, los profesores y todo el medio social, deberíamos considerar el tipo de institución educativa necesitada: una que “distribuye el poder de manera de respetar el derecho a la participación, promueve el trabajo en equipo, tiene una sensibilidad atenta a las situaciones de ruptura y las aprovecha como posibilidades de crecimiento”⁴⁰. Estas palabras de Abraham Magendzo en su artículo *Los Derechos*

³⁹ Instituto Nacional de Derechos Humanos. Servicios de diagnóstico de la inclusión de la educación de Derechos Humanos en los textos escolares vigentes en el año 2011. Informe Final, 2011: 96. Disponible en: <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/98/inclusion-ddhh-textos-escolares.pdf?sequence=1>

⁴⁰ A. Magendzo. “Los Derechos Humanos. Un Objetivo Transversal de Currículum”. En: Estudios Básicos de Derechos Humanos. Eds: Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). Costa

Humanos. Un objetivo Transversal del Curriculum resume muy bien el desafío al cual debe propender la educación ciudadana en Chile.

Referencias bibliográficas

Ausubel, David. *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. 2005.

Beas, Josefina; Manterola, Marta, y Santa Cruz, Josefina. "Habilidades cognitivas y objetivos transversales: un tema para pensar y actuar". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 22(1), 2011, 175-192.

Céspedes, Amanda. *Educación para las Emociones*. Santiago, Editorial Vergara, 2011.

Deleuze, Gilles. *Spinoza y el Problema de la Expresión*. Barcelona: Muchnik Editores. 2011.

DiarioUChile. Santiago. 2017. En: <http://radio.uchile.cl/>

Fernández, Eugenio y De la Cámara, María Luisa (eds.). *El Gobierno de los Afectos en Baruj Spinoza*. Madrid: Editorial Trotta. 2007.

Goleman, Daniel. *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Zeta Bolsillo. 2011.

Instituto Nacional de Derechos Humanos. *Informe de Derechos humanos para estudiantes. Séptimo Básico a Cuarto Medio*. Santiago. Editora e Imprenta Maval. 2013

Instituto Nacional de Derechos Humanos. *Servicios de diagnóstico de la inclusión de la educación de Derechos Humanos en los textos escolares vigentes en el año 2011. Informe Final, 2011. Disponible en: <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/98/inclusion-ddhh-textos-escolares.pdf?sequence=1>*

Locke, John. *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil*. Madrid: Alianza Editorial. 2014.

Macpherson, Crawford Brough. *La Teoría Política del Individualismo Posesivo*. Madrid: Editorial Trotta. 2005.

Magendzo, Abraham. "Los Derechos Humanos. Un Objetivo Transversal de Currículum". En: *Estudios Básicos de Derechos Humanos*. Editado por Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). Costa Rica, T. IX (1999). Disponible en: <http://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1433/estudios-basicos-09-1999.pdf>

Mendoza, Marcelo y Ferrer, Rosario (Eds.). *Del buen Salvaje al Ciudadano. La idea de Infancia en la Historia*. Santiago: Ediciones Junji. 2015.

T. Rica, IX (1999). Disponible en: <http://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1433/estudios-basicos-09-1999.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. Bases curriculares Educación Básica. Santiago, 2012. Disponible en: http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_14.pdf

Ministerio de Educación de Chile. Lenguaje y Comunicación, Programa de Estudio Primer Año Básico. Santiago, 2012. Disponible en: http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-21322_bases.pdf

Ministerio de Educación de Chile. Ley N° 20.911, 2016. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>

Nietzsche, Friedrich. Correspondencia v. IV, enero de 1880-diciembre de 1884. Madrid: Editorial Trotta. 2010.

Pavié, A. "Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente", en REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Continuación de antigua Revista de Escuelas Normales). 36: 14 (1) (2011): 67-80.

Pimienta, J. H. Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje: Las competencias en la Docencia Universitaria. México: Ed. Pearson. 2012.

Rancière, Jacques. El Maestro Ignorante. Cinco Lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Editorial Laertes. 2013.

Real Academia de la Lengua Española, 2018. <http://www.rae.es/>

Ruiz, Carlos. Seis Ensayos sobre Teoría de la Democracia. Santiago: Universidad Andrés Bello. 1993.

Spinoza, Baruch. Ética. Madrid: Alianza Editorial. 2011.

Stenhouse, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Roddick y D. Hopkins. Madrid: Ediciones Morata. 1998.

Para Citar este Artículo:

Tejeda Gómez, Cristian Andrés; Pavié Nova, Alex y Lagos Vargas, Rodrigo Antonio. Educación y efectos: una perspectiva teórico-práctico para la enseñanza de valores en el ámbito de la Educación Ciudadana. Rev. Incl. Vol. 5. Num. 2, Abril-Junio (2018), ISSN 0719-4706, pp. 94-109.

221 B

WEB SCIENCES

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**